SCRIPTA SCIENTIA
ISSN: 3134-5824 | Vol. 1 (2026)

Publicado por
ChauxLab Institute

ARTÍCULO ORIGINAL

Inclusión escolar, discapacidad y participación social infantil: Percepción de la comunidad educativa en un colegio paraguayo

Luis Fernando Flecha Sosa[1], María Belén Giménez Reyes[2]

[1]Universidad Nacional del Este, Ciudad del Este, Paraguay; [2]Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo, Paraguay

Recibido: 9 mar 2026
Aceptado: 26 abr 2026
Publicado: 28 abr 2026

DOI: 10.66201/ss.v1.19

Licencia Creative Commons Atribución Internacional 4.0 (CC-BY)

RESUMEN

Introducción: La inclusión escolar de niños con necesidades específicas de apoyo educativo es un componente clave de la participación social, el bienestar psicosocial y la equidad en salud.

Objetivo: Determinar la percepción de la comunidad educativa sobre la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales en un colegio de Loma Pytã, Paraguay.

Materiales y métodos: Estudio observacional, descriptivo-analítico y transversal, con enfoque cuantitativo. Participaron 507 miembros de la comunidad educativa: 19 directivos, 52 docentes, 218 estudiantes y 218 padres o tutores. Se aplicó una adaptación del Cuestionario de Indicadores de Inclusión de Bristol, organizado en culturas, políticas y prácticas inclusivas. Se calcularon frecuencias y porcentajes; las percepciones entre estamentos se compararon mediante ANOVA de un factor, pruebas post hoc de Tukey y pruebas t para muestras independientes.

Resultados: Directivos y docentes mostraron percepciones más favorables que estudiantes y padres en las tres dimensiones. Las diferencias fueron significativas para culturas inclusivas [$F(3, 503) = 12{,}58$; $p < 0{,}001$], políticas inclusivas [$F(3, 503) = 8{,}94$; $p < 0{,}001$] y prácticas inclusivas [$F(3, 503) = 15{,}23$; $p < 0{,}001$]. Las diferencias se concentraron entre directivos/docentes frente a estudiantes/padres.

Conclusiones: La institución mostró una percepción favorable hacia la inclusión, pero con una brecha importante entre quienes gestionan las políticas y quienes las experimentan. La inclusión escolar debe evaluarse como fenómeno intersectorial, incorporando sistemáticamente la voz de estudiantes y familias.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, salud pública, participación social, bienestar infantil, Paraguay.

Correspondencia: María Belén Giménez Reyes. Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo, Paraguay.
✉ mgimenez@fcmuna.edu.py.

Financiación: Los autores declaran que no recibieron fondos externos para la realización de este estudio.
Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflictos de intereses comerciales.

INTRODUCCIÓN

La inclusión escolar de niños con discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo ha dejado de ser un asunto exclusivamente pedagógico para constituirse en un problema de salud pública, equidad y derechos. La participación en la escuela forma parte de la vida cotidiana infantil e incluye actividades de aula, juego, interacción con pares, pertenencia institucional y acceso a apoyos. La evidencia muestra que los niños con discapacidad presentan riesgo aumentado de restricciones en la participación escolar, con consecuencias potenciales sobre el rendimiento, la calidad de vida y el bienestar a lo largo del curso de vida [1]. Desde esta perspectiva, la escuela es un entorno de desarrollo y salud, no solo un espacio de instrucción.

La literatura reciente también indica que la participación escolar, la aceptación por pares y el clima inclusivo se relacionan con dimensiones psicosociales relevantes. Las actitudes negativas hacia estudiantes con discapacidad pueden afectar la aceptación social y asociarse con soledad, ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental, mientras que las actitudes positivas favorecen la inclusión, la participación y la calidad de vida relacionada con la salud [2]. En escolares chilenos, la comparación entre estudiantes que participan y no participan en programas de inclusión mostró diferencias en variables de salud mental, bienestar subjetivo y desempeño académico, lo que refuerza la necesidad de abordar la inclusión como fenómeno multidimensional [3].

El estudio de la inclusión requiere considerar simultáneamente culturas, políticas y prácticas institucionales. El índice de inclusión *(Index for Inclusion)* se ha consolidado como una de las herramientas más utilizadas para examinar la cultura, la política y las prácticas de inclusión desde la perspectiva de la comunidad educativa [4,5]. Sin embargo, la evidencia advierte que los actores institucionales y los usuarios pueden evaluar de manera distinta el mismo entorno escolar. Las percepciones parentales son esenciales para comprender la calidad del clima inclusivo [6], y la voz estudiantil ha sido señalada como un componente necesario para promover escuelas verdaderamente inclusivas [7].

En América Latina y el Caribe, la implementación de la inclusión educativa se desarrolla en contextos de desigualdad social, disponibilidad variable de recursos y brechas entre normativa e implementación. Estudios regionales recientes muestran que las percepciones docentes, la capacitación, la distribución de recursos y las condiciones institucionales influyen en las prácticas inclusivas [8]. En Paraguay, la evidencia empírica local sobre cómo distintos actores perciben la inclusión escolar sigue siendo limitada. Por ello, este estudio tuvo como objetivo determinar la percepción de directivos, docentes, estudiantes y padres o tutores sobre la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales en un colegio de Loma Pytã, Paraguay, interpretando estos hallazgos desde una perspectiva de salud pública, discapacidad, bienestar infantil y participación social.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño del estudio

Se realizó un estudio observacional, descriptivo-analítico y transversal, con enfoque cuantitativo. El diseño fue adecuado para estimar y comparar percepciones de distintos estamentos de una comunidad educativa en un momento determinado, sin manipulación de variables.

Contexto, población y muestra

El estudio se llevó a cabo en un colegio de Loma Pytã, Paraguay, durante el año 2023. La población estuvo conformada por directivos, docentes, estudiantes de segundo y tercer ciclo de Educación Escolar Básica, y sus respectivos padres o tutores. La muestra final incluyó 507 participantes: 19 directivos, 52 docentes, 218 estudiantes y 218 padres o tutores. Se utilizó muestreo probabilístico aleatorio estratificado, considerando como estratos los cuatro grupos de la comunidad educativa.

Se incluyeron directivos y docentes vinculados con los ciclos seleccionados, estudiantes presentes el día de la encuesta y padres o tutores de los estudiantes participantes. Se excluyeron personas ausentes durante la aplicación, participantes que expresaron no desear formar parte del estudio y cuestionarios incompletos o mal diligenciados.

Instrumento

La percepción sobre inclusión escolar se evaluó mediante una adaptación lingüística y contextual del Cuestionario de Indicadores de Inclusión de Bristol, basado en el Index for Inclusion, previamente validado [4,5]. El instrumento organiza la inclusión en tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas inclusivas, y prácticas inclusivas. Estas dimensiones permiten examinar, respectivamente, los valores compartidos, la organización institucional de los apoyos y la manera en que la enseñanza, la evaluación y los recursos favorecen el aprendizaje y la participación.

El cuestionario utilizó cuatro opciones de respuesta: «totalmente de acuerdo», «bastante de acuerdo», «en

desacuerdo» y «necesito más información». Para el análisis comparativo entre grupos se codificaron las respuestas en escala ordinal, generando puntajes agregados por dimensión.

Procedimiento de recolección de datos

La aplicación del instrumento se realizó de forma diferenciada según el estamento. Directivos y docentes respondieron el cuestionario de manera autoadministrada luego de una reunión informativa. Los estudiantes completaron el instrumento en horario escolar, con apoyo del equipo investigador para aclarar dudas. Los padres o tutores respondieron durante una reunión institucional o mediante envío del cuestionario al hogar. En todos los casos se informó el objetivo del estudio y se resguardó el anonimato de las respuestas.

Análisis estadístico

Los datos se organizaron en una matriz para análisis estadístico. Se calcularon frecuencias absolutas y relativas para las variables categóricas. Para comparar las percepciones por estamento se aplicó ANOVA de un factor sobre los puntajes agregados por dimensión, con nivel de significación de 0,05. Cuando se observaron diferencias significativas, se aplicaron pruebas post hoc de Tukey. Adicionalmente, se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes con el fin de comparar grupos específicos, especialmente docentes y estudiantes.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de respeto por las personas, beneficencia, no maleficencia y justicia, considerando especialmente la participación de menores de edad y de miembros de una comunidad educativa. Antes de la recolección de datos, el protocolo fue sometido a evaluación por un comité de ética de investigación, que otorgó su aprobación.

La participación fue voluntaria y estuvo precedida por un proceso de información clara sobre los objetivos del estudio, las características de la encuesta, la ausencia de riesgos físicos previsibles, el uso exclusivamente académico de los datos y el derecho a no participar o retirarse sin consecuencia alguna. En el caso de los estudiantes menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus padres, madres o tutores legales, además del asentimiento de los propios estudiantes, en lenguaje adecuado a su edad y nivel de comprensión. Para docentes, padres, madres o tutores y personal administrativo, se solicitó consentimiento informado individual.

Se garantizó la confidencialidad de la información mediante la recolección anónima de los datos y la presentación agregada de los resultados, sin identificación de estudiantes, familias, docentes ni personal de la institución educativa. Los datos fueron utilizados únicamente para los fines previstos en el estudio y se resguardaron en archivos protegidos, accesibles solo para el equipo investigador. Por tratarse de una investigación observacional basada en encuesta, sin intervención educativa, clínica ni psicológica, el riesgo para los participantes fue mínimo.

RESULTADOS

Características de los participantes

La muestra estuvo integrada por 507 participantes: 19 directivos, 52 docentes, 218 estudiantes y 218 padres o tutores. En todos los grupos predominó el sexo femenino. Entre directivos, 16 participantes fueron mujeres (84 %) y 3 hombres (16 %). Entre docentes, 45 fueron mujeres (86 %) y 7 hombres (14 %). En estudiantes, 187 fueron mujeres (85 %) y 31 hombres (15 %). En padres o tutores, 180 fueron mujeres (82 %) y 38 hombres (18 %).

Culturas inclusivas

En la dimensión de culturas inclusivas se observaron diferencias marcadas entre la percepción de directivos/docentes y la de estudiantes/padres. En el indicador de valores y creencias inclusivos, el 89 % de los directivos y el 73 % de los docentes manifestaron estar totalmente de acuerdo con la presencia de valores inclusivos, frente al 32 % de los estudiantes y el 67 % de los padres o tutores. En relaciones positivas y de apoyo, el 79 % de los directivos y el 69 % de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo, mientras que esa percepción fue compartida por el 27 % de los estudiantes y el 29 % de los padres o tutores. En colaboración y trabajo en equipo, el acuerdo total fue de 79 % en directivos y 69 % en docentes, frente a 23 % en estudiantes y 27 % en padres o tutores.

El análisis comparativo confirmó diferencias significativas entre estamentos en la dimensión de culturas inclusivas, $F(3, 503) = 12{,}58$, $P < 0{,}001$. Las pruebas post hoc indicaron que las diferencias se concentraron entre directivos/docentes y estudiantes/padres.

Políticas inclusivas

En políticas inclusivas, los directivos y docentes también reportaron percepciones más favorables. En el compromiso de la dirección, el 84 % de los directivos y el 81 % de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo, frente al 23 % de los estudiantes y el 22 % de los padres o tutores. En apoyo institucional y actividades de inclusión, el 100 % de los directivos y el 73 %

de los docentes se mostraron totalmente de acuerdo, mientras que este nivel de acuerdo fue de 28 % en estudiantes y 27 % en padres o tutores.

La organización y desarrollo del proyecto educativo institucional mostró acuerdo total en 74 % de directivos y 52 % de docentes, frente a 22 % de estudiantes y 15 % de padres o tutores. En cuanto a organización escolar flexible, abierta al entorno y accesible, el acuerdo total fue de 100 % en directivos y 94 % en docentes, pero de 15 % en estudiantes y 0 % en padres o tutores. La dimensión de políticas inclusivas presentó diferencias significativas entre estamentos, $F(3, 503) = 8,94$, $P < 0,001$.

Prácticas inclusivas

La brecha entre grupos fue más pronunciada en prácticas inclusivas. En metodología de enseñanza y propuesta de trabajo, el 100 % de los directivos y el 92 % de los docentes indicaron acuerdo total, frente al 15 % de los estudiantes y el 11 % de los padres o tutores. En prácticas evaluadoras y motivación al cumplimiento de tareas, el 100 % de directivos y docentes manifestaron acuerdo total, mientras que solo el 9 % de los estudiantes y ningún padre o tutor se ubicó en esa categoría.

En recursos disponibles, el 79 % de los directivos y el 69 % de los docentes percibieron acuerdo total, frente al 17 % de los estudiantes y el 15 % de los padres o tutores. En incentivo y trabajo en equipo, el acuerdo total fue de 100 % en directivos y docentes, pero solo de 9 % en estudiantes y 0 % en padres o tutores. La comparación global mostró diferencias significativas en prácticas inclusivas, $F(3, 503) = 15,23$, $P < 0,001$.

Las pruebas post hoc de Tukey mostraron que las diferencias significativas se concentraron entre directivos/docentes frente a estudiantes/padres, con $P < 0,01$. No se encontraron diferencias significativas entre directivos y docentes, ni entre estudiantes y padres. Las pruebas t confirmaron que los docentes presentaron una percepción significativamente más positiva que los estudiantes en culturas inclusivas, $t = 6,78$, $P < 0,001$; políticas inclusivas, $t = 5,21$, $P < 0,001$; y prácticas inclusivas, $t = 7,92$, $P < 0,001$.

DISCUSIÓN

El principal hallazgo de este estudio fue la existencia de una brecha consistente entre la percepción institucional de la inclusión, representada por directivos y docentes, y la percepción experiencial de estudiantes y familias. Aunque directivos y docentes describieron un entorno ampliamente favorable, estudiantes y padres o tutores reportaron niveles sustancialmente menores de acuerdo en culturas, políticas y prácticas inclusivas. Esta diferencia es relevante porque la inclusión escolar no solo expresa cumplimiento normativo o calidad pedagógica: también constituye una condición de participación social, bienestar psicosocial y equidad para niños con discapacidad o necesidades específicas de apoyo [1,2].

La brecha observada en culturas inclusivas sugiere que los valores institucionales pueden no traducirse plenamente en experiencias de pertenencia para los usuarios. La evidencia internacional ha señalado que el clima inclusivo incluye actitudes de docentes y directivos, cultura escolar, apoyo entre pares, relaciones positivas y prácticas diferenciadas [6]. En este sentido, la alta valoración de directivos y docentes puede reflejar conocimiento de las políticas y compromiso institucional, mientras que la menor valoración de estudiantes y familias puede señalar barreras menos visibles: aceptación social incompleta, comunicación insuficiente o experiencias cotidianas que no son captadas por la autoevaluación institucional.

La percepción menos favorable de estudiantes y padres resulta particularmente importante porque la voz de los usuarios es un indicador central de inclusión real. Messiou [7] sostiene que escuchar a los estudiantes es una manifestación de inclusión y una condición para desarrollar prácticas escolares más justas. De manera concordante, las validaciones recientes del *Index for Inclusion* destacan la utilidad de captar la perspectiva de estudiantes y padres por separado, debido a que estos grupos pueden reconocer barreras que no son evidentes para la gestión escolar [4,5]. En el presente estudio, esta distinción fue decisiva: si se consideraran solo directivos y docentes, la institución parecería altamente inclusiva; al incorporar estudiantes y familias, el diagnóstico se vuelve más complejo y útil.

En la dimensión de políticas inclusivas, la baja percepción de accesibilidad, organización flexible y conocimiento del proyecto institucional por parte de estudiantes y padres sugiere un problema de visibilidad y comunicación de los apoyos. La literatura sobre liderazgo escolar inclusivo muestra que el rol directivo es clave para generar condiciones de formación docente, colaboración interprofesional y asignación de recursos [9]. Sin embargo, la existencia de políticas no garantiza su apropiación por la comunidad. Las experiencias documentadas en América Latina y el Caribe muestran que la implementación suele verse limitada por desigualdad de recursos, centralización, formación insuficiente y distancia entre política formal y práctica cotidiana [8].

En las prácticas inclusivas, la divergencia entre la

percepción docente y la de estudiantes/padres fue aún más notoria. La percepción institucional de que las metodologías, evaluaciones, recursos e incentivos son inclusivos contrastó con la menor percepción de los usuarios. Este hallazgo es coherente con revisiones que advierten que la presencia en aulas regulares no equivale necesariamente a participación significativa, acceso efectivo a apoyos o progreso académico y psicosocial [10,11]. La inclusión responsable exige apoyos individualizados, estrategias de interacción, recursos accesibles y evaluación adaptada a necesidades funcionales, no solo incorporación física al aula.

Desde la perspectiva de salud pública, la diferencia entre percepción institucional y experiencia familiar puede tener implicaciones sobre bienestar, calidad de vida y participación. La participación escolar restringida se asocia con efectos acumulativos sobre desarrollo, relaciones sociales y bienestar [1]. Asimismo, la investigación sobre participación en niños con discapacidad muestra que factores del niño, la familia y el entorno escolar se asocian con la frecuencia y calidad de la participación, lo que obliga a diseñar intervenciones que integren escuela, familia y sistemas de apoyo [12]. Por tanto, los resultados de este estudio no deben interpretarse únicamente como una evaluación pedagógica, sino como una señal de inequidades potenciales en participación social infantil.

Los hallazgos también refuerzan la importancia de la familia como actor de inclusión. Las perspectivas parentales son una fuente indispensable para evaluar el clima inclusivo, especialmente porque los padres observan efectos de la experiencia escolar sobre bienestar, aceptación social y seguridad emocional [6]. Además, la calidad de vida familiar en contextos de discapacidad depende de apoyos institucionales, información, aceptación y recursos accesibles [13]. En este estudio, la proporción elevada de padres que señalaron desacuerdo o necesidad de más información indica que la institución debería fortalecer la comunicación bidireccional, la participación familiar y la transparencia de los apoyos disponibles.

Para la práctica institucional, los resultados sugieren tres líneas de intervención. Primero, establecer mecanismos sistemáticos para recoger la voz de estudiantes y familias, no solo como consulta ocasional sino como insumo de mejora. Segundo, convertir las políticas inclusivas en prácticas visibles y verificables, con indicadores de accesibilidad, participación, evaluación y recursos. Tercero, articular la inclusión escolar con redes de salud, apoyo psicosocial y protección social, especialmente cuando los estudiantes presentan discapacidad, dificultades del desarrollo o necesidades complejas. Estudios sobre liderazgo y clima inclusivo indican que la competencia docente y el apoyo directivo se fortalecen cuando el clima escolar promueve agencia profesional, colaboración y formación continua [14,15].

Este estudio tiene limitaciones. Se realizó en una sola institución, por lo que los resultados no son generalizables a todo el sistema educativo paraguayo. El diseño transversal impide establecer relaciones causales. Además, el uso de autoinforme puede introducir sesgo de deseabilidad social, especialmente entre actores institucionales. Entre las fortalezas se destacan el tamaño muestral, la inclusión de cuatro estamentos de la comunidad educativa y el uso de un instrumento organizado en dimensiones ampliamente reconocidas en la literatura internacional sobre inclusión.

En conclusión, la comunidad educativa estudiada mostró una percepción institucional favorable hacia la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales, pero con una brecha significativa entre directivos/docentes y estudiantes/padres. Esta brecha evidencia que la inclusión no debe evaluarse solo por la existencia de políticas o por la percepción de quienes las implementan, sino por la experiencia de participación, apoyo, accesibilidad y pertenencia de quienes viven la escolaridad cotidiana. Para su contribución al campo de las ciencias de la salud, el estudio muestra que la inclusión escolar es un determinante intersectorial de participación social, bienestar psicosocial y equidad para niños con discapacidad o necesidades específicas de apoyo.

REFERENCIAS

1. Maciver D, Rutherford M, Arakelyan S, Kramer JM, Richmond J, Todorova L, et al. Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. PLoS One. 2019 Jan 29;14(1):e0210511. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511
2. Santilli S, Ginevra MC, Israelashvili M, Nota L. Inclusive socialization? The relationships between parents' and their child's attitudes toward students with disabilities. Int J Environ Res Public Health. 2022 Dec 7;19(24):16387. https://doi.org/10.3390/ijerph192416387
3. Chávez-Castillo Y, Zapata-Lamana R, Diaz-Vargas C, Antileo-Miño L, Castro-Durán L, Vásquez-Gómez J, et al. Mental health, subjective well-being, and academic performance in Chilean schoolchildren who are part and are not part of the school inclusion program. Educ Sci (Basel). 2023 Oct 23;13(10):1065. https://doi.org/10.3390/educsci13101065

4. Fernández-Archilla JA, Aguilar-Parra JM, Álvarez-Hernández JF, Luque de la Rosa A, Echeita G, Trigueros R. Validation of the Index for inclusion questionnaire for parents of non-university education students. Int J Environ Res Public Health. 2020 May 6;17(9):E3216. https://doi.org/10.3390/ijerph17093216
5. Fernández-Archilla JA, Álvarez JF, Aguilar-Parra JM, Trigueros R, Alonso-López ID, Echeita G. Validation of the Index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students. Sustainability. 2020 Mar 11;12(6):2169. https://doi.org/10.3390/su12062169
6. Sharma U, Woodcock S, May F, Subban P. Examining Parental Perception of inclusive education climate. Front Educ. 2022 July 1;7:907742. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742
7. Messiou K. The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. Int J Incl Educ. 2019 Aug 3;23(7–8):768–81. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326
8. D'Angelo S, Singal N. Inclusive education in the Dominican Republic: teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. Front Educ. 2024 May 6;9:1387110. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110
9. DeMatthews D, Billingsley B, McLeskey J, Sharma U. Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. J Educ Adm. 2020 Apr 25;58(5):539–54. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177
10. McKenna JW, Solis M, Brigham F, Adamson R. The responsible inclusion of students receiving special education services for emotional disturbance: Unraveling the practice to research gap. Behav Modif. 2019 July;43(4):587–611. https://doi.org/10.1177/0145445518762398
11. Ugalde L, Santiago-Garabieta M, Villarejo-Carballido B, Puigvert L. Impact of interactive learning environments on learning and cognitive development of children with special educational needs: A literature review. Front Psychol. 2021 Apr 29;12:674033. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674033
12. Xia C, Jing Q, Chen G, Sun M, Lu J. Association between participation of children with disabilities and the child, family, and environmental factors in shanghai, China: A cross-sectional study. Int J Environ Res Public Health. 2022 Dec 29;20(1):615. https://doi.org/10.3390/ijerph20010615
13. Jansen-van Vuuren J, Dawud S, Lysaght R, Batorowicz B, Aldersey HM. Family quality of life and children with disability in Ethiopia: The role of support providers. Afr J Disabil. 2023 Feb 16;12:1124. https://doi.org/10.4102/ajod.v12i0.1124
14. Xue R, Chai H, Yao L, Fu W. The influence of school inclusive education climate on physical education teachers' inclusive education competency: The mediating role of teachers' agency. Front Psychol. 2023 Feb 10;14:1079853. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853
15. Yang M, Yu C. A review of teachers' sentiments and attitudes in inclusive education in China. Front Psychol. 2021 Oct 11;12:760115. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760115