

REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
(UTECO)

UNIVERSIDAD ESTATAL



FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Escuela de Orientación Escolar

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIATURA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MENCIÓN ORIENTACIÓN ESCOLAR**

TÍTULO:

**Estrategias para la Inclusión Educativa en los Estudiantes del Nivel
Primario, Distrito Educativo 16-01**

SUSTENTANTES:

Raineiry Rosario Sosa
Fiordaliza de Jesús Rodríguez Suárez
Marianela Rondón Vásquez

ASESOR:

Lic. Luis Manuel Cabrera Rosario

Cotuí, Provincia Sánchez Ramírez

Año académico 2023

TÍTULO:

ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS ESTUDIANTES
DEL NIVEL PRIMARIO, DISTRITO EDUCATIVO 16-01



**REPÚBLICA DOMINICANA, UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
DEL CIBAO ORIENTAL, FACULTAD DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES ESCUELA DE ORIENTACIÓN ESCOLAR**

Declaración de Autoría

Fecha	23	06	2023
Nombres y apellidos de los sustentantes	Raineiry Rosario Sosa Fiordaliza de Jesús Rodríguez Suárez Marianela Rondón Vásquez		
Programa	Ciencias de la Educación Mención Orientación Escolar		
Título del trabajo de investigación de grado	Estrategias para la Inclusión Educativa en los Estudiantes del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-01		
Modalidad			
Declaración del Autor Los conceptos emitidos en el presente trabajo de grado son responsabilidad de los sustentantes de este. Las citas, consultas bibliográficas se han realizado respetando el derecho de autor; por tanto, se libera a la UTECO de su responsabilidad, sin embargo, para la reproducción total o parcial se requiere de su autorización.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)			
E-mail			

ÍNDICE

Portada.....	0
Título.....	i
Declaración de Autoría.....	ii
Agradecimientos.....	vii
Dedicatorias.....	viii
Resumen.....	xiii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.1.1. Antecedentes Internacionales.....	2
1.1.2. Antecedentes Nacionales.....	7
1.1.3. Antecedentes locales.....	11
1.2. Planteamiento del problema.....	14
1.2.1. Formulación del problema.....	16
1.2.1. Sistematización del problema.....	16
1.3. Justificación.....	17
1.4. Objetivos.....	19
1.4.1. Objetivo general	19
1.4.2. Objetivos específicos	19
1.5. Variables e indicadores.....	20
1.6. Alcance y Límites de la Investigación.....	21
1.7. Definición de términos.....	21
1.8. Marco Contextual.....	22
CAPITULO II: REVISIÓN DE LITERATURA.....	26
2.0. Introducción.....	26
2.1. Características sociodemográficas.....	26
2.2. Acciones de los centros educativos para la inclusión educativa.....	27
2.2.1. Una mirada histórica de la Educación Inclusiva.....	29
2.2.2. Educación inclusiva en la República Dominicana	32

2.2.3. Del enfoque integrador al enfoque inclusivo.....	34
2.2.4. Transición en República Dominicana y acciones en los centros educativos.....	36
2.3. Estrategias de Educación Inclusivas, asumidas en República Dominicana.....	38
2.4. Estrategias de los docentes y equipo de gestión para la inclusión educativa.....	41
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	43
3.0 Introducción.....	43
3.1. Diseño y tipo de investigación.....	43
3.2. Enfoque y método la investigación.....	43
3.3 Universo y muestra.....	44
3.4 Criterios de inclusión y exclusión.....	44
3.5 Técnica e instrumento de investigación.....	44
3.6 Validez y confiabilidad del instrumento.....	44
3.7. Procedimientos.....	45
3.8 Presentación de los resultados.....	45
3.9 Análisis de los datos.....	45
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	46
4.1. Características sociodemográficas.....	46
4.2. Acciones de los Centros Educativos para la Inclusión Educativa.....	50
4.3. Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.....	52
4.4. Estrategias de los docentes y equipo de gestión para la inclusión educativa	56
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	58
5.1 Discusión y análisis de los resultados.....	58
5.1.1. Características sociodemográficas.....	58
5.1.2. Acciones de los Centros Educativos para la Inclusión Educativa	59
5.1.3. Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.....	61
5.1.4. Estrategias de los docentes y equipo de gestión para la inclusión educativa.	62
5.2 Conclusiones.....	63
5.3. Recomendaciones.....	66

Referencias bibliográficas.....	68
Anexos.....	72

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1. Distribución de frecuencia y porcentaje según el Centro Educativo	46
Cuadro No. 2. Distribución de frecuencia y porcentaje según la edad de los participantes.....	47
Cuadro No. 3. Distribución de frecuencia y porcentaje según género de los participantes.	7
Cuadro No. 4. Distribución de frecuencia y porcentaje según función que ocupa en el centro educativo.....	48
Cuadro No. 5. Distribución de frecuencia y porcentaje según su nivel académico.....	48
Cuadro No. 6. Distribución de frecuencia y porcentaje según los años en servicios de los participantes.....	49
Cuadro No. 7. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre acciones que se llevan a cabo en los centros educativos para la inclusión educativa.....	50
Cuadro No. 8. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre las acciones que desarrollan en los centros educativos objeto de estudio para la inclusión educativa.....	51
Cuadro No. 9. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre cuáles de las siguientes estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa conocen los participantes	52
Cuadro No. 10. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre cuáles de las estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa utilizan en tu centro educativo....	54
Cuadro No. 11. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre la frecuencia en los centros educativos utilizan las estrategias que plantea el Ministerio de Educación para la inclusión educativa	55
Cuadro No. 12. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre las estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de su centro educativo	56
Cuadro No. 13. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre la frecuencia en que los docentes y equipo de gestión ponen en práctica las estrategias mencionadas.....	57

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por guiar nuestras vidas, dirigirnos por el camino correcto a lo largo de nuestra existencia, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y de debilidad.

A la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO), por darnos la oportunidad de formarnos y tener la esperanza desarrollo de una profesión.

A nuestro asesor, Lic. Luis Manuel Cabrera Rosario, por su apoyo e interés en que concluyamos con éxito y excelencia nuestro trabajo de grado.

A la coordinadora de la carrera de Orientación Agustina de la Cruz, por su apoyo incondicional en cada momento.

A las autoridades, docentes y orientadores de los Centros Educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01, Cotuí, por su gran ayuda y oportunidad para tomar esa institución para realizar nuestro trabajo, a los docentes y el equipo de gestión.

Las sustentantes

DEDICATORIA

A Dios:

Gracias por darme la fortaleza, comprensión, paciencia y sabiduría para yo cumplir una de mis metas. También por brindarme todas tus bendiciones en el transcurso de este proceso, sin ti mi señor nada de esto hubiese sido posible. Gracias mi dios.

A mi papá:

Gracias papi Raimundo Rosario Reinoso, aunque no esté físicamente conmigo tú fuiste una de mi inspiración a yo llegar a donde estoy porque sé que donde quiera que estés te sentirás orgullosa de tu hija y este logro también es tuyo. Tus valores que me inculcaste me hicieron una mejor persona y me hicieron tomar este camino de optar por una carrera profesional. Este logro es por ti papi te amo donde quiera que estés.

A mi madre:

Gracias infinita mi madre querida Nora Milagros Sosa Otáñez tú fuiste mi columna en este proceso, la que me sostuvo y me ayudaba a levantar cuando Hiba a caer, mis pies cuando Hiba a dejar de caminar, fuiste todo en este proceso. Gracias por esforzarte tanto para que yo fuera profesional, por tus consejos que me guiarán para toda la vida. Este logro te lo dedico a ti mami te amo.

A mi esposo:

José Miguel Martes Chalas gracias por siempre estar presente en este proceso tan largo y agotador, pero siempre estuviste hay apoyándome en todo momento sin importar las adversidades, por siempre te lo voy a agradecer, fuiste una de esas piezas claves para poder culminar esto. Te amo more.

A mi hermano:

Rainiel Rosario Sosa gracias mi manito querido que más que mi hermano te veo como un patrón a seguir, y mi amigo. Quiero darte las gracias por siempre estar y tener ese si, por tus consejos y tu apoyo condicional en este proceso, siempre diciéndome tú lo lograrás, gracias por todo tu apoyo y sabes que estoy muy orgullosa por ese hermano que dios me dio. Fuiste una parte fundamental para lograr llegar a la meta final. Te amo manito gracias.

A mi hija:

Rashell Martes Rosario, gracias mi amor por aguantar estar sin mí mientras me tenía que ir a estudiar, eres mi mayor inspiración para seguir adelante. Tu eres el núcleo de mi vida y mi corazón, por ti me levanto con más ánimo para ser una mejor persona con el fin de garantizarte un futuro mejor, eres mi amor eterno te amo.

A mi suegra

Francisca Nereida Chalas, gracias por apoyarme en cada momento que le pedía que me cuidara a mi (nana), siempre estuvo hay con el mismo ánimo y entusiasmo y siempre estaré agradecida. Gracias por su apoyo, la quiero mucho.

A mi amiga

Leidy Carolina Martínez, Martes gracias, mi gran amiga por estar siempre para mí, tus consejos siempre me hacían tomar una mejor decisión, eres una hermana para mí y te agradezco por apoyarme en esto siempre que te necesite, te quiero mucho Carol.

A mi cuñada:

María Teresa Fernández, por motivarme a seguir a no rendirme, y con su experiencia de vida ensañarme que todo es un sacrificio y persistir es una de las claves para lograr lo que uno se propone en la vida.

A mis tíos:

Samuel Rosario Reinoso y Miguel Ángel reinoso por siempre estar atento a como me Hiba en la universidad y siempre que lo necesite estuvieron hay, muchas gracias, tíos

A mis compañeras:

Fiordaliza y Marianela gracias por ser tan excelente ser humano y compañera en este proceso.

A mi coordinadora:

Agustina De la Cruz, gracias madre por siempre estar dispuesta a ayudarme y ser paciente y comprensiva. Por ser tan dedicada con sus estudiantes y amorosa, y hacia hasta lo imposible por que todo saliera como yo lo tenía planificado, muchas gracias.

A mi maestra:

Johanna Ramírez por todo el apoyo brindado en la carrera, por ser una excelente maestra y por todo este conocimiento maravilloso y sin desperdicio que me transmitió, muchas gracias profe.

A mi asesor:

Luis Manuel Cabrera gracias por ser tan excelente ser humano, paciente y comprensivo y atento a su trabajo. Es un ser que transmiten motivación, fue un excelente guía en este proceso, muchas gracias profe por todo.

Raineiry Rosario Sosa

DEDICATORIA

A Dios:

Mi principal dedicatoria de este trabajo de grado es a Dios ya que él nos brinda sabiduría, amor y paciencia, nos ayuda en los momentos más difíciles brindándonos valores que nos fortalecen no solo como trabajo de tesis, sino como personas. A la vez también dedico este trabajo a la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental UTECO por encomendar la labor de realizar la tesis.

A mis padres:

Dedico este trabajo a mis padres puesto que ellos me brindaron apoyo y fortaleza en el desarrollo y transcurso de este, ayudando a concluir satisfactoriamente lo encomendado.

A mis hijos:

Que son los que me dan fuerza para seguir avanzando y por estar siempre conmigo y mis amigos por hacer que mi vida sea distinta, también se le agradece a la coordinadora agustina de la cruz por brindarme su sabiduría en distintos campos del conocimiento, al maestro Luis Manuel Cabrera, que como asesor me ha orientado, y corregido en mi labor académica con un interés y una entrega que han sobrepasado, con mucho, todas las expectativas, que como alumna deposite en su persona, todas estas personas han incluido en mi vida para llenarla y darle sentido a ella por eso siempre les agradeceré por ser parte de mi vida.

Marianela Rondón Vásquez

DEDICATORIA

A Dios:

Por darme la oportunidad y poder ver mi sueño hecho realidad. ¡Gracias, mi Dios!

A mi Esposo, Carlos Vinicio Fernández:

Sin ti este logro no sería posible, gracias, mi amor por estar conmigo en todo momento. Te amo de corazón.

Mis niñas, Sophia Fernández Rodríguez y Risperly Fernández Rodríguez:

Ustedes han sido mi inspiración para yo seguir preparándome, sin ustedes este logro no fuera posible. Gracias por llegar a mi vida justo en este momento. Son mi vida.

A mi padre, Inocencio Rodríguez (Fallecido):

Papi a pesar de que ya no pertenece a este mundo te doy gracias por todos esos valores que me incúlcaste, y hoy puedo decir que hago un gran aporte a la sociedad. ¡Gracias papi!

A mi Madre, María Suárez:

Mami tu ha sido un ejemplo para yo seguir cumpliendo cada una de mis metas. Te amo con todo mi corazón.

A mis Hermanos, Albania, Mariluz, Luis Alberto y Yudelki:

Por ser comprensivos y apoyarme en todos momentos.

A mis amigas, Maciel, Emeli:

Gracias por el aporte brindado ustedes son parte de mi vida, mi logro lo comparto con ustedes. Las amo.

A mis compañeras de tesis, Marianela, Rayneris:

Gracias por comprendernos en este trayecto. Son excelente compañeras. Gracias.

Fiordaliza de Jesús Rodríguez Suarez

RESUMEN

Título: Estrategias para la Inclusión Educativa en los Estudiantes del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-01

Sustentado por: Raineiry Rosario Sosa, Fiordaliza de Jesús Rodríguez Suárez y Marianela Rondón Vásquez

Asesorado por: Johanna Del Carmen Ramírez Martínez M. A.

Esta investigación tuvo como objetivo general, “Establecer las estrategias que se implementan para la inclusión educativa en los Estudiantes de los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí.”. Se utilizaron los métodos inductivo, analítico y sintético y se basó en un paradigma cuantitativo. La misma tuvo un diseño no experimental. La población objeto de estudio estuvo compuesta por los docentes, orientadores/as y equipo de gestión de los Centros Educativos del Nivel Primario Juan Sánchez Ramírez y Salome Ureña. Se utilizó como instrumento el cuestionario, bajo la técnica de la encuesta.

Luego de analizar los datos obtenidos, se llegaron a las siguientes conclusiones: Se corroboró, que en su mayor porcentaje los docentes y orientadores encuestados, pertenecen al Centro del Nivel Primario Salomé Ureña. Asimismo, se confirmó que, con relación a la edad de los participantes, el mayor porcentaje se encuentra entre los 36 y 45 años y entre los 25 y 35 años. También se comprobó, que las orientadoras todavía continúan siendo una población menor en los centros educativos, ya que la gran mayoría de los encuestados tiene funciones de docente de aula. Además, es bueno resaltar, con relación al nivel académico que, el 34.6% tiene maestría, el 19.2% postgrado. Pero hay debilidad con relación a que ninguno tiene doctorado, además que la mayoría tienen menos de hasta 15 años en el sistema educativo dominicano.

Asimismo, se comprobó, que en los centros educativos estudiados se realizan diversas acciones para garantizar la inclusión educativa, tales como: Inclusión de los estudiantes con NEAE, Inclusión de los niñas/as de otras nacionalidades, Atención individualizada a los estudiantes y referimientos de estudiantes con NEAE a

profesionales especializados. Además, se comprobó, que estas acciones se realizan con regularidad en el centro educativo. Asimismo, se pudo constatar, que en cuanto a las estrategias que establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), para la inclusión educativa en el nivel primario, las que se conocen en los centros educativos estudiados son las siguientes: Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de Educación Especial y Medidas para la Atención a la Diversidad.

En este mismo orden, de estas estrategias las que se utilizan en los centros educativos objeto del presente estudio son: Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), Medidas para la Atención a la Diversidad, Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) y Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de Educación Especial.

Con a las estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01”, se comprobó que, desarrollan, las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa, los Programas de Atención Integral y los Centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula. Por lo que se necesitan implementar las Aulas Hospitalarias y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Además, estas estrategias se ponen en práctica principalmente, mensual y semanal.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

En este capítulo se abordan los antecedentes que se creen pertinentes para establecer las Estrategias para la Inclusión Educativa en los Estudiantes del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-01.

Hablar de inclusión en el ámbito educativo conlleva el reflejo de un acto de vocación y amor. Abrir las fronteras que separan a seres humanos que nacen iguales ante la ley, pero que la sociedad se encarga de estigmatizarlos y segregarlos, es una deuda social histórica, cuyo pago amerita el concurso de toda una nación. Es la escuela, como institución del estado responsable de la educación formal de cada individuo, el espacio idóneo para ejecutar las políticas educativas, que derriben de una vez por todas la barrera de la exclusión. Es, por tanto, como producto de la necesidad de ver al ser humano desde su integralidad que surge la educación inclusiva.

La educación inclusiva es un derecho de todos los estudiantes y sus familias, contemplado en diferentes leyes, tales como: La Constitución de la República Dominicana, la Ley General de Educación 66-97, la Ley 05-13 sobre Discapacidad, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo ratificada en la República Dominicana mediante Resolución número 458-08; la Ley 01-12 sobre la Estrategia Nacional de Desarrollo, La Ley 136-03 que crea el código para el sistema de protección y los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes, entre otras normativas nacionales e internacionales. (Dirección General de Educación Especial, 2018). En lo adelante estas normativas también fundamentan la provisión de medidas, apoyos y recursos educativos que responden a las necesidades específicas de los estudiantes.

Tomando como referencia los fundamentos epistemológicos de la educación inclusiva, la misma se puede precisar desde distintos ámbitos: educativo, social y político; dentro de lo educativo, varios niveles como filosofía, principio, modelo, cultura y práctica. En este orden, la misma se puede describir, según Ocampo (2019) como una “teoría sin disciplina” donde se constituye un campo teórico compuesto de múltiples

entradas a la comprensión de su objeto. se presentan a continuación una serie de investigaciones que se consideran antecedentes para la misma. Tomando como referencia, el título de la presente investigación, se presentan a continuación una serie de estudios que sirven de antecedentes a la misma.

1.1.1 Antecedentes internacionales

Castro, Álvarez y Baz (2016), llevaron a cabo un estudio titulado “Inclusión educativa”. Actitudes y estrategias del profesorado”, en la Universidad de Salamanca, España. La educación inclusiva da respuesta al alumnado escolarizado en los centros educativos, independientemente de sus características y necesidades. Esto ha supuesto cambios metodológicos, curriculares y actitudinales por parte del profesorado. Los objetivos del estudio fueron evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión, conocer las estrategias utilizadas en el aula y evaluar la incidencia de variables sociodemográficas y relacionadas con la práctica profesional, utilizando una metodología cuantitativa a través del cuestionario Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión.

La muestra estuvo formada por 82 docentes. Los resultados determinaron actitudes positivas hacia la inclusión y un uso frecuente de estrategias inclusivas en las aulas, a mayor actitud positiva mayor uso de estrategias. Las variables profesionales tienen mayor incidencia que las sociodemográficas tanto en las actitudes como en las estrategias utilizadas por los docentes.

Asimismo, García (2017), realizó un estudio titulado “Estrategias de inclusión educativa que desarrollan las escuelas de nivel medio de Latinoamérica”, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, España. El mismo fue un estudio cualitativo. La situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación es la exclusión educativa (ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas en segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, aprendizajes poco significativos, repitencias múltiples que llevan al abandono y deserción temprana, entre otros).

A partir de considerar los retos pendientes con relación a la concreción plena del derecho a la educación para los jóvenes y adolescentes latinoamericanos, la investigación se propone analizar las estrategias desarrolladas en escuelas secundarias de la región que trabajan en contextos de vulnerabilidad para lograr no solamente que los jóvenes accedan a la educación secundaria sino también para que no deserten, aprendan y concluyan el ciclo. Se exponen los avances de un trabajo de investigación que implicó un viaje de 150 días por 34 escuelas secundarias sudamericanas de Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Paraguay y Ecuador.

También, Sánchez, Escarbajal y Ceballos (2017), llevaron a cabo una investigación en España, titulada “El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa”. El objetivo principal de esta investigación fue analizar cuáles son los elementos del contexto escolar que obstaculizan o facilitan el proceso de inclusión educativa en tres centros de Educación Infantil y Educación Primaria del Municipio de Murcia. La investigación fue realizada mediante un diseño cuantitativo no experimental de corte descriptivo para el análisis de la opinión del profesorado de los centros participantes. El instrumento para la recogida de la información ha sido el cuestionario "Contexto Escolar" perteneciente al instrumento ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015). Los resultados obtenidos mostraron un mayor número de fortalezas que debilidades en los distintos indicadores evaluados.

Las debilidades halladas hacen referencia a la política institucional de formación del profesorado, a las posibilidades de modificar el horario y a la flexibilidad y polivalencia del espacio. La prueba estadística ANOVA mostró escasas diferencias significativas en los resultados en función de los distintos centros participantes, mientras que fueron abundantes las diferencias significativas en función de los distintos órganos educativos. La prueba estadística Post-Hoc de Scchefé mostró la existencia de diferencias significativas principalmente entre los docentes de Educación Infantil y el profesorado perteneciente a otros órganos educativos

En este mismo orden, Carro, Lima y Carrasco (2018), realizaron una investigación titulada “Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México”. Los consejos técnicos escolares son la instancia

colegiada que se encarga de revisar el logro de los aprendizajes del alumnado e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora. De esta manera, el estudio tuvo como objetivo analizar, mediante el seguimiento y evaluación, el desempeño estudiantil y lo que se ha desarrollado en el marco de garantizar una educación inclusiva.

Para tal fin se diseñó una propuesta de investigación-acción participativa en dos etapas: la primera, relativa a la elaboración de un diagnóstico situacional con los actores de los diferentes niveles y modalidades que comprende la educación básica (primaria y secundaria) en los ámbitos de calidad educativa, inclusión y equidad; la segunda, relativa a una propuesta de intervención pedagógica durante el ciclo escolar 2015-16 en 214 consejos técnicos seleccionados entre los 1,222 existentes en el Estado. Los resultados obtenidos identifican una planeación escolar, trabajo colaborativo, asesoría técnico-pedagógica y liderazgo como temas por consolidar, además de las estrategias poco precisas para evitar la situación de riesgo y exclusión escolar.

También, Martín y Durán (2019), realizaron una investigación titulada “La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental”, Universidad de Salamanca, España. Diversidad y multilingüismo son dos rasgos fundamentales de la sociedad que, trasladados al ámbito escolar, exigen una respuesta educativa inclusiva y plurilingüe, de acuerdo con algunos de los rasgos que definen una educación de calidad que a su vez se ajuste a las demandas sociales. Se analiza cómo ambos elementos convergen a través del estudio de las medidas de atención a la diversidad que se contemplan en los programas bilingües de los centros que imparten la etapa de educación primaria, para atender a las distintas necesidades que pueden presentar los escolares en su aprendizaje.

Se desvela que el 47.3% de los centros no hacen referencia a la atención a la diversidad en sus proyectos bilingües, y que cuando se proponen medidas, éstas pueden englobarse en tres categorías: en función de la necesidad educativa, en función del curso y de carácter general. Se destaca una cierta carencia de medidas para responder las dificultades del alumnado que cursa estudios bilingües y se señala que, cuando éstas son planteadas, se dirigen de manera homogénea al grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, sin hacer distinciones específicas.

Asimismo, Llanes, Contreras y González (2020), realizaron una investigación titulada “La formación inicial del profesional de la Educación Primaria para la inclusión educativa”. Desde la mirada de los autores, la preparación que requieren los docentes debe asegurarse a partir de la formación inicial de pregrado y con un carácter continuado, constituyendo un enorme desafío para las instituciones de la Educación Superior. Dada esta situación, la investigación ofreció una mirada a la constatación del estado actual que manifiesta la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria para la inclusión educativa en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.

Para desarrollar el estudio se tomó en cuenta la aplicación de un grupo de métodos teóricos, empíricos y del nivel matemático-estadístico, que permitieron encontrar las principales regularidades en la problemática investigada. A partir de estas consideraciones se ofrecen algunas bases conceptuales y metodológicas que pudieran viabilizar la concepción de una estrategia pedagógica que contribuya a la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria para la inclusión educativa de los escolares con necesidades educativas especiales.

En este mismo orden, Orozco y Moríña (2020), desarrollaron una investigación titulada “Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria”. En la misma se analizan cuáles son las estrategias metodológicas que pone en práctica el profesorado español que desarrolla una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se llevó a cabo una investigación cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas. Los participantes fueron 70 docentes de distintos centros educativos de la provincia de Sevilla. Los resultados muestran las semejanzas y diferencias que existen entre las tres etapas educativas en cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas para facilitar el aprendizaje y participación de todo el alumnado.

Se explican aquellas estrategias que utiliza este profesorado, para qué y cómo las emplean. En concreto, en este estudio se analizan siete estrategias metodológicas: trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje dialógico, juego y gamificación, grupos interactivos, rincones, aprendizaje vivencial y Aprendizaje-Servicio. Las conclusiones revelan que estas estrategias metodológicas inclusivas ayudan

a que otros colegas puedan nutrirse, mejorar su propia práctica y aprender de otras etapas educativas.

Gajardo y Torrego (2020), realizaron una investigación titulada “Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente”. El objetivo del estudio fue, dar a conocer las representaciones sociales sobre inclusión que han construido personas representantes de una nueva generación de estudiantes de magisterio y docentes noveles en la ciudad de Segovia, España. La investigación, de características cualitativas, utilizó entrevistas en profundidad estandarizadas y no programadas de acuerdo con el modelo de análisis de contenido y significado de Garnique (2012) y la interpretación de las representaciones sociales según el modelo de Moscovici (1997).

Los resultados indicaron que las y los participantes del estudio presentan en su discurso un perfil altamente axiológico y social, además de actitudes coherentes con un perfil inclusivo.

Asimismo, Garcés y Galeano (2021), realizaron un estudio en España, titulado “Estrategia favorecedora para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual en la Educación Primaria”. El estudio presenta una estrategia favorecedora para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual en este nivel de enseñanza. Se estructura en etapas y momentos dentro de estas. Fue aplicada en la escuela primaria “Tony Alomá” de la provincia Las Tunas, a partir de la influencia de los agentes socializadores como protagonistas en el proceso de formación y educación de todos los educandos. Se alcanzaron resultados favorables en cuanto a los niveles de conciencia inclusiva, participación, aceptación, sensibilidad, aprendizaje y preparación laboral de los educandos con estas características.

Las acciones desarrolladas permitieron transformaciones en los maestros, especialistas, familiares, miembros de comunidad y especialmente en la actitud de las personas hacia los educandos con discapacidad intelectual. Para este estudio se emplearon como métodos fundamentales de investigación el histórico y lógico, análisis y la crítica de fuentes, enfoque sistémico, la observación participante y el estudio de los productos del proceso pedagógico.

Finalmente, Londoño (2021), llevó a cabo una investigación en España, titulada “Inclusión educativa, importancia y aplicación en la educación primaria”. La misma buscó, analizar la importancia de conocer la forma como se deben aplicar los procesos de inclusión educativa con estudiantes que hacen parte del nivel de básica primaria. Para lo cual se utilizó un enfoque cualitativo, por medio de la técnica de análisis documental que posibilitaron la búsqueda de información bibliográfica sobre la categoría en cuestión, rastreando aspectos normativos y desarrollando bases conceptuales y teóricas para entender las implicaciones de la inclusión educativa en el proceso formativo de estos sujetos.

Lo anterior, permitió reconocer que las estrategias de inclusión más recomendadas para ser utilizadas en la básica primaria son: proyectos de trabajo, enseñanza compartida, estrategias de aprendizaje cooperativo, tutoría, aprendizaje, grupos interactivos, rincones temáticos, los proyectos de “Comunidades de Aprendizaje”, la lúdica y, hoy día, el favorecimiento de las TIC como medios de bienes y servicios.

1.1.2 Antecedentes nacionales

Batista y Reyes (2016), desarrollaron una investigación titulada “Análisis de la falta de inclusión para niños con necesidades especiales en el Centro Público Tzu Chi, Distrito 05-03 de La Romana, año escolar 2015-2016. Es necesario eliminar las barreras que excluyan a los niños con necesidades especiales y analizar la panorámica actual de las propuestas teóricas de educación inclusiva en las escuelas. Es por ello, que la investigación que tuvo como principal objetivo “Analizar los diferentes factores que intervienen en la falta de inclusión de niños/as con necesidades educativas en el Centro Público Tzu Chi de la Romana, República Dominicana en el Período 2014-2016”.

La investigación fue factible a través de la observación y la recolección de la información por medio de encuestas a los estudiantes, padres, docentes, psicólogas y directora.

También, Queliz y Herrera (2016), desarrollaron una investigación titulada “Proceso De Integración De Los Niños Con Necesidades Educativas Especiales Caso Nivel Inicial Escuela Padre Fantino, Distrito Educativo 06-02 del Municipio De Constanza”. El estudio tuvo como objetivo principal analizar los procesos de integración

de los niños con necesidades educativas especiales para el desarrollo de competencias, actitudes, habilidades para la vida caso nivel inicial, escuela Padre Fantino, distrito educativo 06-02 del municipio de Constanza. El diseño de la investigación fue no experimental y de corte transversal. El estudio fue del tipo experimental con un enfoque mixto. La población estuvo compuesta de 19 docentes, un director, una psicóloga y una coordinadora.

Entre las conclusiones se señala que de manera general los procesos de integración de los niños con necesidades educativas especiales no se realizan en el centro al 100% como es necesario. Los hallazgos sugieren gran deficiencia para trabajar con los niños con necesidades especiales, así como aquellos que no tienen necesidades especiales destacadas y los niños sobresalientes. Los procesos de integración en los niños con necesidades educativas especiales ayudan a que los mismos desarrollen su estilo y mantiene vivo el deseo de aprender.

En ese mismo orden, Colón y Moreta (2016), desarrollaron un estudio titulado “Estrategias utilizadas por los docentes para atender la educación inclusiva en los niños del grado Preprimario en la zona urbana del Distrito 01, Regional 09, Provincia Valverde, Período Enero - abril, 2016”. El objetivo general de este estudio fue determinar las estrategias utilizadas por los docentes para atender la educación inclusiva en los niños del grado preprimario en la zona urbana del Distrito 01, Regional 09, Provincia Valverde, período Enero - abril, 2016. El diseño que se utilizó en este estudio fue el no experimental de tipo transversal. El método elegido es el deductivo. El tipo de investigación es descriptivo, documental, de laboratorio y de campo.

El estudio encontró que las diversidades presentes en el aula del Nivel Inicial son las diferencias individuales, mientras que un porcentaje significativo expreso que tienen diferencias religiosas (católicos, adventista, testigo de Jehová, entre otras). En cuanto a las características que se diferencian con mayor frecuencia se encontró que los rasgos. La hiperactividad ocupa el primer lugar. Por otro lado, las maestras expresaron que los niños que poseen estas características reciben atención psicológica y un porcentaje inferior reciben el apoyo de los padres.

Asimismo, García y Adames (2018), realizaron un estudio titulado “Atención a estudiantes con necesidades específicas por parte de la gestión educativa en la Escuela Básica Villa Amaro, Distrito Educativo 07-02, Provincia Hermanas Mirabal (Salcedo), período 2017-2018”. El estudio planteó como objetivo general, determinar la atención a los estudiantes con necesidades específicas por parte de la gestión educativa en la Escuela Básica Villa Amaro, Distrito Educativo 07-02, Provincia Hermanas Mirabal (Salcedo), período 2017-2018. La investigación respondió a los tipos: documental, de campo y descriptiva. Se utilizó la encuesta como técnica y como instrumento el cuestionario, el método deductivo.

Para la ejecución de este estudio, el equipo investigador visitó el Distrito Educativo 02 y dialogó con la encargada de planificación. A partir de las informaciones obtenidas, decidió visitar la Escuela Básica Villa Amaro, la cual fue seleccionada como centro anfitrión, para la obtención del total de personas bajo estudio. Los datos arrojados mostraron que el equipo de gestión está conformado por 5 miembros, respondiendo a las funciones de directora, 2 coordinadoras, una psicóloga y una orientadora. De éstos, se le aplicaron los instrumentos de recogida de información a los 5 integrantes, con la salvedad de que a la directora se le aplicó un instrumento distinto.

Se concluyó, que la cultura que impera en las escuelas se caracteriza por el trabajo aislado de los docentes, no se comparten experiencias pedagógicas exitosas, así como tampoco, se observa el desarrollo de estrategias comunes para enfrentar situaciones problemáticas. A esto se le agrega, el desconocimiento del equipo docente acerca de los nuevos enfoques conceptuales y de abordaje pedagógico de las NEE. Además, concluyó que las principales NE que afectan a los estudiantes son la lectoescritura, dificultad en las habilidades motoras, dificultad auditiva, visual, problemas conductuales; y en menor proporción, el síndrome de Down, dificultad del cálculo o discalculia y el retardo xxxvii mental.

En este mismo orden, Peña (2019), realizó un estudio en Santo Domingo, titulado “Una mirada hacia la inclusión: sentimientos, actitudes y preocupaciones de los docentes”. El objetivo principal de esta investigación consistió en identificar las actitudes, percepción, necesidades y preocupaciones de los docentes ante la educación inclusiva.

La metodología estuvo basada en varias encuestas y la revisión de literatura, principalmente en autores como: María del Mar Gallego y Carmen Solla Matellán. El trabajo estuvo encaminado a elaborar un manual, con la función de servir de apoyo para las y los docentes a la hora de trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales, específicamente estudiantes que se encuentran dentro del espectro autista.

A la hora de realizar la encuesta enfocada en las necesidades de las docentes, en cuanto a la categoría de necesidad de información, gran parte de las encuestadas estuvieron de acuerdo con que requieren de más información sobre cómo enseñar a los estudiantes a relacionarse con los demás y que resulta una necesidad bastante acusada e importante el cómo trabajar los aspectos de lenguaje, así como también reflejaron que precisan de información, acerca de cómo reducir los problemas de conducta que pueden presentar las y los estudiantes que se encuentran dentro del espectro autista. Con respecto a la categoría de necesidades de apoyo social, las encuestas manifestaron que, dentro de su ámbito profesional, le vendría bien una persona con quien poder hablar sobre los problemas de los estudiantes que se encuentran dentro del espectro.

Finalmente, Gómez (2021), desarrolló una investigación en Santo Domingo, titulada “Estrategias psicopedagógicas para mejorar la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva en el nivel primario. Se realizó un estudio descriptivo y correlacional, no experimental, con enfoque cualitativo, sobre estrategias psicopedagógicas para mejorar la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva en el nivel primario. El objetivo general era evaluar la pertinencia de las estrategias psicopedagógicas para mejorar la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva en el Nivel Primario. Se llevó a cabo en el Centro Educacional de Bonao administrado por la UCE, con los docentes del Nivel Primario, 24 en total y la supervisora del nivel.

Respecto al conocimiento de las leyes de inclusión, el 91.3 % conocían dicha legislación. El 95.6% consideraron que no fue tomada en cuenta la formación recibida para asumir la educación inclusiva, y 100% expresó que se requiere mayor capacitación. 86.7% señaló la necesidad de un maestro sombra para la inclusión de alumnos con NEE. Sólo el 13 % se consideró preparado para asumir dicha inclusión y el 47.8%, consideró

que requerirá estrategias y entrenamiento para lograrlo. El 45.5% asumió practicar un repertorio aceptable de estrategias para mejorar el ambiente durante sus clases.

1.1.3. Antecedentes locales

En el plano local, Morel, Rodríguez y Veloz (2019), realizaron una investigación titulada “Incidencia de las Estrategias Metodológicas en el Rendimiento Académico de los Niños con Dificultad de Aprendizaje”. El objetivo general fue determinar la incidencia de las Estrategias Metodológicas en el Rendimiento Académico de Niños con Dificultad de Aprendizaje en el Nivel Primario de los centros educativos: Las Flores y María Mercedes Maldonado Alberto (San Martín). Esta investigación estuvo enmarcada dentro del diseño no experimental de tipo no descriptivo, pues como expresan los distintos metodólogos el mismo se desarrolla sin manipulación de las variables, esto es que las sustentantes no tendrán ninguna intervención intencional para inducir los resultados.

En cuanto a las conclusiones: Se identificó que los docentes son en su mayoría de sexo femenino, con edad en años cumplidos entre 35-40 años, de la zona urbana, casadas, con nivel de licenciatura y en su gran mayoría con menos de 5 años en servicio. Se verificó que las estrategias utilizadas con los niños que tienen dificultad de aprendizaje son la organización gráfica y la instrucción multisensorial y que la estrategia con la que obtiene mejores resultados es con la organización gráfica; se verificó que las dificultades presentadas por los estudiantes en mayor proporción es la dislexia.

Además, se indagó que en cuanto a las manifestaciones observadas por los docentes en los niños con dificultad de aprendizaje, la de mayor proporción fue la dificultad de entender y se conoció que los padres a veces tienen estrecha relación con el centro educativo, que a veces tienen común acuerdo con el equipo directivo y los docentes, que a veces tienen la posibilidad de plantear ideas y experiencias, que los docentes habilitan espacios para que los padres participen y que el centro siempre busca la ayuda de los padres para la solución de problemas y mejoras del centro educativo.

Asimismo, Custodio, Arias y Rosario (2019), realizaron una investigación bajo el título “Actitud del Docente en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de los Niños con Discapacidad, Distrito Educativo 16-01”. El objetivo general fue analizar la actitud del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con discapacidad del centro

educativo “Salomé Ureña” de Jornada Escolar Extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí en el año escolar 2018-2019. Analizados los hallazgos de la investigación se llegó a las siguientes conclusiones: Se concluyó que los docentes y orientadoras son de sexo femenino, la edad en años cumplidos es entre 26 a 35 años y entre 36 a 45 años, su nivel académico es licenciado en educación y maestría en educación, su estado civil es casado, la zona de residencia es la urbana y el tiempo en servicio es entre 5 a 10 años.

Además, según los hallazgos, los encuestados afirmaron que la reacción de las actitudes asume los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con discapacidades, es la aceptación, de rechazo, de discriminación, de empatía y de comprensión, la existencia de colaboración continua entre los docentes y los padres de los niños con discapacidad. Siempre conoce el sentir de los padres ante la actitud del docente dentro del aula y que las adaptaciones curriculares individualizadas mejoran el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con discapacidad.

Asimismo, tienen clasificados de acuerdo al sexo, la cantidad de niños que tienen discapacidades, están clasificados por sexo masculino y sexo femenino, el tipo de discapacidad que presentan los niños con mayor frecuencia, es psicomotriz, física, visual, auditiva, psicológica y cognitiva, los grados donde hay más niños con discapacidad, es primero y segundo, la edad que frecuentan más las discapacidades de los niños es entre 5 a 6 años y entre 6 a 7 años y quienes le dan seguimiento a estos niños con problemas de discapacidad, son los profesores, orientadoras, equipo de gestión, directora, padres y madres.

Además, Agripino, Rosario y Brito (2019), realizaron una investigación titulada “Incidencia del Orientador en los Estudiantes con Dificultad de Aprendizaje, Distrito Educativo 16-02”. Esta investigación fue realizada con el objetivo de analizar la incidencia del orientador en los estudiantes con dificultad de aprendizaje del centro educativo Politécnico “Padre Fantino”, Distrito Educativo 16-02 del municipio de Fantino, en el periodo escolar 2018- 2019. La investigación es descriptiva, con un diseño no experimental, su enfoque es cuantitativo. Se aplicaron dos cuestionarios, uno a las orientadoras y otro a los alumnos.

En la investigación se comprobó que las orientadoras ofrecen a los docentes asesoría para la planificación de actividades educativas del interés de los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje. Los modelos de intervención utilizados para tratar los alumnos con dificultad de aprendizaje, el de consejería y el de consulta son los que más utilizan las orientadoras para tratar los alumnos con dificultad de aprendizaje.

También, Rojas, de la Rosa y Sánchez (2019), desarrollaron un estudio titulado “Actitud del Docente en el Proceso-Enseñanza de Niños con Discapacidad, Distrito Educativo 16-01”. El objetivo general fue: Conocer la actitud del Docente en el Proceso de Enseñanza de Niños con Discapacidad, Distrito Educativo 16-01, Cotuí. Esta investigación estuvo enmarcada dentro del diseño no experimental, de tipo no descriptivo, pues, como expresa Hernández Sampieri, R., (2010), el mismo se desarrolla sin manipulación de las variables, esto es que las sustentantes no tendrán ninguna intervención intencional para inducir los resultados. Este trabajo se enmarcó en los estudios con enfoque cuantitativo.

En este estudio se arribó a las siguientes conclusiones: Se constató que la actitud asumida por el docente con los niños con discapacidad es de responsabilidad social; se determinó que la prevalencia de niños con discapacidad en los centros estudiados es baja; se identificó que la discapacidad que poseen la mayoría de los niños de los centros investigados son los problemas de aprendizajes; se verificó que las estrategias implementadas por los docentes con los niños con discapacidad son de comprensión lectora y de organización, aunque la orientadoras la utilizan todas; se comprobó que los centros educativos no cuentan con las herramientas, recursos, materiales, ni el espacio físico adecuados necesarios para trabajar con niños con discapacidad.

Finalmente, Rodríguez y Alejo (2019), llevaron a cabo una investigación, bajo el título “Atención a la Diversidad en los Niños con Discapacidad, Distrito Educativo, 16-02”. El objetivo general fue: Evaluar el nivel de Atención a la Diversidad en los Niños con Discapacidad, en los Centros de la zona Urbana del Distrito Educativo, 16-02 de Fantino. Esta investigación se corresponde con el diseño no experimental, de corte transeccional y el tipo de la investigación es descriptiva, ya que tiene como objetivo

indagar las incidencias y valores en que se manifiestan las variables, es también cuantitativo y cualitativo (mixto), porque ubica y proporciona un fenómeno social.

Analizados los datos se llegó a las siguientes conclusiones: Se identificó que los docentes y las orientadoras son de sexo femenino, su edad oscila de 31 a 40 años, residen en la zona urbana, el tiempo en servicio que tienen las docentes es de 6 a 10 años de servicio, y las orientadoras poseen de 11 a 20 años. Se conoció que los trastornos que se reflejan en el centro son: problema auditivo, problema del habla, disgrafía, hiperactividad, problemas de concentración, y de agresividad, que no son enviado a sus hogares los niños con trastornos que no han sido diagnosticado por un especialista.

Asimismo, se verificó que siempre las docentes y las orientadoras les brindan apoyo a los alumnos con discapacidad en el centro educativo y que el tipo de apoyo que reciben los alumnos en el centro educativo son: apoyo psicoafectivo, orientación a la familia, apoyo psicopedagógico, apoyo conductual, y apoyo a la participación estudiantil. Se verificó que sí reciben tratamiento en el centro educativo los niños con discapacidad, el tipo de tratamiento que reciben los niños con discapacidad es el psicopedagógicos. Se evaluó que las docentes y las orientadoras, la actitud que asumen ante los alumnos con discapacidad son: respeto, aceptación, apoyo emocional y comprensión, empatía e inclusión.

1.2 Planteamiento del problema

Muchos han sido los debates sobre el tema de la Educación Inclusiva en República Dominicana, especialmente lo concerniente a las respuestas educativas de los estudiantes con discapacidad u otras condiciones del neurodesarrollo. Estas discusiones ponen en manifiesto la importancia de conocer cómo se ha planteado en el país la concepción de educación inclusiva, cuál o cuáles han sido sus fundamentos epistemológicos como marco de referencia, sobre todo, el impacto que ha tenido desde las políticas hasta las diversas estrategias que se han desarrollado.

Existen prácticas distintivas de la Educación Inclusiva en muchos países, aunque todas en busca de satisfacer las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes. Por ejemplo, en algunos lugares, la educación inclusiva inició desde la transformación de educación especial a entornos de integración, y luego, a entornos

inclusivos. En otros países han presentado otros procesos de transición. Como expresa Amiama (2020) hablar de Educación Inclusiva genera enormes desafíos, el primero es comprender su polisemia, es decir entender que cada país puede tener concepciones muy diferentes de la educación inclusiva y esto puede deberse a la manera como esta ha surgido en su contexto.

En el caso de América Latina y el Caribe, Cruz (2019) en Amiama-Espaillet (2020), señala que ciertamente se reconoce un proceso de avance en todos los países en el desarrollo de escuelas inclusivas, pero aún persisten muchos desafíos, porque posiblemente se ha buscado soluciones simples a problemas complejos. (Amiama-Espaillet, 2020).

Tomando como referencia todos estos elementos mencionados, se hace necesario profundizar sobre las estrategias que se implementan, para la Inclusión Educativa en los Estudiantes del Nivel Primario, en esta oportunidad de los Centros Educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, del Distrito Educativo 16-01 Cotuí. En estos centros educativos, en los cuales, a pesar de una población actual, no cuentan con el personal suficiente para trabajar la inclusión dentro y fuera del centro. Según lo informado por los equipos de gestión de los referidos centros educativos, estos no cuentan con un equipo multidisciplinario para trabajar la inclusión en el mismo.

Según lo manifestado en un conversatorio informal con dicho equipo, en los centros educativos citados con anterioridad, la inclusión educativa, forma parte aún de los sueños y metas de estos, ya que no están dadas las condiciones para que esta se de a un 100%. En este sentido, a pesar de que, se reciben todos los niños que llegan al centro educativo, sin importar si tienen o no una discapacidad, estos se integran, pero no son incluidos, teniendo en consideración, que el concepto de inclusión va más allá de simplemente recibirlos en el centro educativo y ofrecerles la oportunidad de asistir al mismo. Para que haya una total inclusión se le debe ofrecer una atención especializada e individualizada a cada niño que presenta una Necesidad Específica de Apoyo Educativo NEAE.

Otro de los factores que se pueden presentar como barrera a la inclusión educativa, es la negación de las familias a la realidad de sus hijos, ya que, en ciertos casos los padres

no asumen que sus vástagos presentan una NEAE, sin importar de la índole que sea. Esto limita aún a los centros educativos, ya que ciertos casos, dejan a los niños en casa y no lo envían a los centros educativos, también, por temor a burlas y maltratos hacia ellos. Lo que, manteniendo aún más excluidos a estos niños, negándoles el derecho fundamental que tienen, a una educación integral de calidad, tal y como está estipulado en el artículo 63 de la Constitución Dominicana.

Otra limitante para la inclusión educativa puede ser, que los docentes no aplican las estrategias adecuadas en el aula, para que los estudiantes con NEAE, se sientan parte del proceso educativo y puedan tener éxito en el mismo. En tal sentido, no sólo son relevantes las estrategias que se implementen dentro del aula, para mantener los estudiantes con NEAE en la escuela, se deben implementar una serie de estrategias para lograr su inclusión, desde la comunidad educativa completa. Ya que, es bueno resaltar, que la inclusión educativa es un compromiso de todos, no sólo de la escuela. Por tanto, se deben unir todos los esfuerzos, para que sea saldada la deuda histórica con una población tan vulnerable.

1.2.1. Formulación del problema

La presente investigación busca dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuáles estrategias se implementan para la inclusión educativa de los Estudiantes en los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí?

1.2.2. Sistematización del problema

Asimismo, con la presente investigación se busca dar respuesta a las siguientes preguntas específicas:

¿Cuáles son las características sociodemográficas de los docentes e integrantes del equipo de gestión de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01?

¿Cuáles acciones se llevan a cabo en los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña que garantizan la inclusión educativa?

¿Cuáles estrategias establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana, para la inclusión educativa en el nivel primario?

¿Cuáles estrategias desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01?

1.3 Justificación

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración, no se trata de “preparar” y “seleccionar” a un grupo de estudiantes de la escuela especial para trasladarlos a la educación común, sino de transformar el centro educativo en un espacio de aprendizaje que considere las diferencias individuales y de respuestas educativas a esa diversidad. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2008, pág. 14.)

Es una necesidad latente de los centros educativos del Distrito Educativo 16-01, que se dé una inclusión educativa total. No trabajar en los centros educativos la referida inclusión, conlleva un acto de discriminación, hacía una de las poblaciones más vulnerables, específicamente en el nivel primario. Se deben implementar las estrategias necesarias para la inclusión educativa en cada centro educativo, tomando en consideración, la participación de toda la comunidad educativa. Por lo que, se justifica la investigación por el aporte pedagógico, social y emocional para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, de los centros educativos del nivel primario Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01.

Además, el presente estudio se puede considerar de beneficio para las familias de los estudiantes con Necesidades Específica de Apoyo Educativo (NEAE) y de aquellos niños, que en los actuales momentos no se encuentran escolarizados, debido a que los centros educativos de su acceso, no le ofrecen estrategias que garanticen su inclusión. También, se benefician con la presente investigación, los docentes del nivel primario, en especial los de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01, ya que la investigación representa un aporte a su práctica pedagógica. Se benefician, además, los integrantes del equipo de gestión, ya que garantizar la inclusión educativa en un asunto de derecho, que los centros educativos deben procurar su cumplimiento.

Finalmente, la presente investigación se justifica y es de vital importancia para la comunidad científica educativa y el sistema educativo en general, ya que por medio de esta se realiza un gran aporte para la inclusión educativa de los estudiantes del nivel primario, a través de estrategias idóneas, para tales fines. Por lo que, se espera que, al lograr los objetivos planteados en el presente estudio, se pueda hacer un aporte significativo hacia la calidad educativa.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Establecer las estrategias que se implementan para la inclusión educativa en los Estudiantes de los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí.

1.4.2 Objetivos específicos

Definir las características sociodemográficas de los docentes e integrantes del equipo de gestión de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01.

Delimitar las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña que garantizan la inclusión educativa.

Constatar las estrategias que establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana, para la inclusión educativa en el nivel primario.

Establecer las estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01.

1.5. Variables e indicadores

Objetivos	Variable	Indicadores	Preguntas
Definir las características sociodemográficas de los docentes e integrantes del equipo de gestión de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01.	Características sociodemográficas	-Sexo -Edad -Nivel académico -Estado Civil -Área de formación -Puesto que ocupa	¿Cuáles son las características sociodemográficas de los docentes e integrantes del equipo de gestión de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01?
Delimitar las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña que garantizan la inclusión educativa.	Acciones de los centros educativos para la inclusión educativa	-Inclusión de los estudiantes con NEAE -Inclusión de los niñas/as de otras nacionalidades -Atención individualizada a los estudiantes -Referimiento de estudiantes con NEAE a profesionales especializados.	¿Cuáles acciones se llevan a cabo en los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña que garantizan la inclusión educativa?
Constatar las estrategias establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana MINERD, para la inclusión educativa en el nivel primario.	Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.	-Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial (PADEE). -Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD). -Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE). -Medidas de Atención a la diversidad (MAD).	¿Cuáles estrategias establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana, para la inclusión educativa en el nivel primario?
Establecer las estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01.	Estrategias de los docentes y equipo de gestión para la inclusión educativa.	-Centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula. -Aulas Específicas para la Inclusión Educativa -Programas de Atención Integral -Aulas Hospitalarias -Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	¿Cuáles estrategias desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01?

1.6 Alcance y límites

Campo: Ciencias de la Educación.

Área: Orientación Escolar

Aspecto: Estrategias para la inclusión educativa en los Estudiantes del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-01.

Delimitación en personas: El estudio se realizó con docentes y equipo de gestión del del nivel primario.

Delimitación espacial: El estudio se realizó en los centros educativos del nivel primario Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí.

Delimitación temporal: Esta investigación se realizó durante el año escolar 2022-2023

Alcance investigativo. Establecer las Estrategias que se implementan para la Inclusión Educativa en los Estudiantes de los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí.

1.7 Definición de términos

Centro educativo: Según lo establecido por UNICEF, año 2019, el centro educativo forma parte de los contextos socializadores más importantes para cada niña, niño y adolescente. Se trata de un espacio donde se aprende, se convive y se protege a la infancia.

Estrategia: La estrategia es un procedimiento dispuesto para la toma de decisiones y/o para accionar frente a un determinado escenario. Esto, buscando alcanzar uno o varios objetivos previamente definidos (Economipedia, 2023).

Estrategia de enseñanza aprendizaje: Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico, es decir, de las competencias necesarias para actuar socialmente (MINERD, 2026).

Inclusión: es más amplio que el de integración, no se trata de “preparar” y “seleccionar” a un grupo de estudiantes de la escuela especial para trasladarlos a la educación común, sino de transformar el centro educativo en un espacio de aprendizaje que considere las diferencias individuales y de respuestas educativas a esa diversidad (UNESCO, 2005, pág. 14.)

Educación inclusiva: Tomando como referencia los fundamentos epistemológicos de la educación inclusiva, la misma se puede precisar desde distintos ámbitos: educativo, social y político; dentro de lo educativo, varios niveles como filosofía, principio, modelo, cultura y práctica. En este orden, la misma se puede describir, según Ocampo (2019) como una “teoría sin disciplina” donde se constituye un campo teórico compuesto de múltiples entradas a la comprensión de su objeto.

Integración educativa: La integración es un proceso continuo y progresivo cuya finalidad es incorporar al individuo con necesidades especiales a la comunidad, y constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la educación (UNESCO, 2003).

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE): El concepto de necesidades específicas de apoyo educativo hace referencia al grupo de estudiantes que requieren un apoyo y atención especial en el colegio. Lo cual, se debe al hecho de cumplir determinadas condiciones o presentar alguna dificultad (MINERD, 2013).

Nivel primario: El Nivel Primario tiene como función principal garantizar el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social, espiritual, emocional y físico de los niños que egresan del Nivel Inicial. Es decir, el nivel primario es el que va después del nivel inicial y precede al nivel secundario (MINERD, 2016).

1.8 Marco contextual

1.8.1. Distrito Educativo 16-01 de Cotuí.

El Distrito Educativo según su propio Proyecto de Centro surge como inspección de Educación en el año 1926, dependiendo de la instancia de La Vega. Los primeros inspectores fueron: Pedro Pablo Villanueva, Carlos María Sánchez, Mon Santos, Machano Agramonte, Carlos Andrés Guzmán y Porfirio de los Santos, entre otros.

Después del año 1970, la inspección pasó a ser Distrito Educativo perteneciente primero a la Regional de San Francisco de Macorís, y después a La Vega. Organizado en los llamados núcleos escolares. El primer director del Distrito fue el Profesor Alfonso Mercedes y los primeros directores de núcleo: Rafael Brito, Víctor Adames, Ana Antonia Robles, Dulce Landrón, Rafael Paulino Liriano, Gonzalo Manzueta, entre otros. En el año 1993 con la formulación del Plan Decenal, desaparecen los núcleos y se crean los supervisores adjuntos (Técnicos Distritales). Con la Orden Departamental 14'95 del 12 de diciembre de 1995, se crea la Regional de Educación No. 16 de Cotuí, pasando el Distrito a ser el No. 1 de la misma.

1.8.2. Escuela Básica Juan Sánchez Ramírez

La escuela Juan Sánchez Ramírez, es una edificación en concreto de dos niveles. Consta de veinte aulas en las cuales se imparte el último grado del segundo ciclo del nivel inicial (pre-primario) y los dos ciclos del nivel primario, funciona como modalidad de jornada extendida y en la tanda nocturna funciona la modalidad educación para adultos y alberga los estudiantes de grado de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), además se desarrollan talleres y cursos técnicos avalados por la escuela nacional de educación técnica.

El grado pre-primario esta aparte en una edificación de dos niveles, y un pabellón de un solo nivel, con una oficina para la coordinación pedagógica y los servicios administrativos. Cuenta con un área CRECE, que es una dependencia del centro modelo de educación inicial que ofrece los servicios de: biblioteca, salón multiuso, salón audiovisuales e informática, un salón de elaboración de materiales y recursos didácticos, tiene dos baños para varones y hembras, cabe hacer notar que cada aula cuenta con una cocina y un baño dentro. En el nivel primario ostenta de un salón multiuso donde funciona la biblioteca, el laboratorio de ciencias una oficina para la coordinadora, oficina para la secretaria, informáticos y oficinas de los digitadores. Disfruta de una unidad odontológica donde laboran tres odontólogas y una enfermera, en la cual se realizan extracciones y limpieza bucal entre otros.

Posee un equipo de Gestión de Centro compuesto por una directora Regente, directora administrativa, dos subdirector, tres orientadoras, tres coordinadoras, además

cuenta con cuarenta docentes, dos informáticos, dos digitadores y un personal de apoyo de veintitrés personas. Una Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, (APMAE), Junta de Centro, Consejo de Cursos por secciones y Comités de Cursos por aula, integrado por padre. Cuenta con bebedero en cada aula y un congelador para mantener frescos los jugos de la merienda. Conserva cuatro laptops, dos retroproyectores, dos pantallas de proyección, dos plasmas, dos DVD, cuatro televisores, catorce radios de CD y USB, dos fotocopadoras e impresoras y múltiples láminas didácticas.

Misión: Propiciar que todos los alumnos/as reciban una educación pertinente y de calidad, basada en principios cristianos, éticos y morales. Capaces de desarrollar competencias formativas al servicio de la comunidad, acorde a las exigencias de su contexto social. Visión, seguir siendo una institución que inspire confianza, aprecio y respeto de la comunidad. Orientar, guiar y dirigir como comunidad educativa a nuestros alumnos, en el proceso enseñanza aprendizaje, para que sean los protagonistas en la construcción de sus conocimientos, basados en competencias para la vida. Sus valores, Amor a Dios, al prójimo y a la patria, Convivencia, tolerancia, transparencia, justicia equidad compañerismo, responsabilidad, comprensión, dignidad, puntualidad, honestidad.

1.8.3. Centro Educativo Salomé Ureña

Identificación del centro

El centro educativo del nivel inicial, primario con servicios del nivel secundario, impartándose el primer y segundo media, antes 7mo y 8vo. A partir del año escolar 2016-2017 por la ordenanza 03-3013 que modifica la estructura del sistema educativo dominicano. Salomé Ureña es una escuela con cinco años en servicio, fue construida con el nuevo diseño contemplado para trabajar en el programa jornada extendida. La misma alberga los/as niños/as de los barrios Santa Rosa, Los Mineros, barrio La Cruz, La Colina, Colina de Mina, La Yagua, La Mella, entre otros sectores.

El personal del centro está motivado para el trabajo, es un personal calificado y con vocación de servicio. Los/as niños/as poseen características diversas como es normal, ya que provienen de diferentes clases sociales, hogares con patrones diferentes, pero en

común tienen el deseo de aprender y superarse. Los padres, madres y/o tutores son en un gran porcentaje personas humildes, solidarias, responsables y dispuestas a colaborar.

Ubicación geográfica

El centro educativo Salomé Ureña está ubicado en el municipio de Cotuí, provincia Sánchez Ramírez, en el barrio Santa Rosa, en la calle Luis Emilio Núñez. Sus límites son; al Norte con el barrio Los Mineros, al Sur con el barrio La Cruz y Las Colinas, al Este con el barrio Libertad y al Oeste con el barrio La Yagua.

Condiciones socioeconómicas, culturales y religiosas.

El barrio Santa Rosa está habitado por aproximadamente 271 familias formado por personas de diferentes extractos sociales, económicos y culturales y culturales como son: doctores, abogados, maestros, agricultores, enfermeras, arquitectos, empleados privados, motos conchitas, chiperos, entre otros.

Es una comunidad que se observa tranquila, con buenas costumbres, en ocasiones se ve afectada como otros barrios de personas que se dedican a delinquir a vicios, que de una u otra forma afecta a centro educativo. La comunidad está organizada en junta de vecinos, así como también asociaciones de microempresarios. En cuanto a lo religioso la mayoría es católica, no obstante, se encuentran presente otras cestas religiosas.

Unos de los problemas que afecta la comunidad es el desempleo, por lo que algunos padres, madres y/ tutores han tenido que emigrar en busca de mejor forma de vida, lo cual afecta el proceso de aprendizaje ya que esos niños, aunque se observan bien les falta el cariño, amor y protección de sus padres. Esta situación ocasiona que muchos niños/ as vivan con sus abuelos y en ocasiones con personas extrañas.

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA

2. 0. Introducción

Este capítulo contiene el marco teórico, producto de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión. En el mismo, se analizan las diversas ideas y teorías, que sustenta la presente investigación. Para su realización se consultaron fuentes de actualidad y de autores de reconocida formación en el área de educación.

2.1. Características sociodemográficas

Las características demográficas están referidas al perfil de la población que habita un contexto particular; comprende estructura, aspectos culturales y sociales; ritmo de crecimiento y movilidad, asociado a otros rasgos relativos a la educación, salud, actividad económica y equidad, permite comprender y valorar el grado de desarrollo de un determinado ámbito geográfico. Los indicadores propuestos se relacionan con el tamaño, ritmo de crecimiento, estructura por edad y sexo (Medina, 2016).

La demografía, ha sido definida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), más allá de su significado etimológico, como la ciencia cuyo objeto es el estudio de las poblaciones humanas y que trata de su dimensión, estructura, evolución y caracteres generales, considerados principalmente desde un punto de vista cuantitativo (León, 2015).

La ciencia de la demografía no solo se orienta hacia la medición, sino que también incluye necesariamente la interpretación y análisis de los datos, las proyecciones y previsiones con base en supuestos que incluyen variables no demográficas. Sin embargo, la demografía estadística es el punto de partida del análisis de la población en el que se trata de medir con precisión las magnitudes demográficas (Medina, 2016).

La edad es el periodo en el que transcurre la vida de un ser vivo. Cada ser viviente tiene, de manera aproximada, una edad máxima que puede alcanzar. Al referirnos a los humanos, la edad media del hombre es mayor o menor dependiendo del nivel de desarrollo de una nación (Navarro, 2018).

El sexo es un conjunto de características biológicas, físicas, fisiológicas y anatómicas que definen a los seres humanos como hombre y mujer, y a los animales como macho y hembra. El sexo no se elige ya que es una construcción determinada por la naturaleza, que viene dada desde el nacimiento. Se diferencia del género, que es una construcción sociocultural referida a los rasgos que la sociedad considera femeninos o masculinos, con múltiples opciones (Hernández, 2021).

Zona urbana se caracterizan por tener mayor densidad de población y diversidad de humanos, en comparación con las zonas rurales. La zona rural se caracteriza por tener las comunidades pequeñas muy unidas y porque los espacios; a diferencia de lo que ocurre en las ciudades, no son reducidos. Es común que las personas que viven en áreas rurales se conozcan entre sí, este tipo de área de asentamiento humano se caracteriza también por su pequeña población y por el desarrollo de la agricultura y la ganadería (Vaivasuata, 2018).

Hablar de inclusión en el ámbito educativo conlleva el reflejo de un acto de vocación y amor. Abrir las fronteras que separan a seres humanos que nacen iguales ante la ley, pero que la sociedad se encarga de estigmatizarlos y segregarlos, es una deuda social histórica, cuyo pago amerita el concurso de toda una nación. Es la escuela, como institución del estado responsable de la educación formal de cada individuo, el espacio idóneo para ejecutar las políticas educativas, que derriben de una vez por todas la barrera de la exclusión. Es, por tanto, como producto de la necesidad de ver al ser humano desde su integralidad que surge la educación inclusiva.

2.2. Acciones de los centros educativos para la inclusión educativa

La educación inclusiva¹ es un derecho de todos los estudiantes y sus familias, contemplado en diferentes leyes, tales como: La Constitución de la República Dominicana, la Ley General de Educación 66-97, la Ley 05-13 sobre Discapacidad, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo ratificada en la República Dominicana mediante Resolución número 458-08; la Ley 01-12 sobre la Estrategia Nacional de Desarrollo, La Ley 136-03 que crea el código para el sistema de protección y los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes, entre otras normativas nacionales e internacionales. (Dirección General de Educación Especial,

2018). En lo adelante estas normativas también fundamentan la provisión de medidas, apoyos y recursos educativos que responden a las necesidades específicas de los estudiantes.

Tomando como referencia los fundamentos epistemológicos de la educación inclusiva, la misma se puede precisar desde distintos ámbitos: educativo, social y político; dentro de lo educativo, varios niveles como filosofía, principio, modelo, cultura y práctica. En este orden, la misma se puede describir, como una “teoría sin disciplina” donde se constituye un campo teórico compuesto de múltiples entradas a la comprensión de su objeto.

Muchos han sido los debates sobre el tema de la Educación inclusiva en República Dominicana, especialmente lo concerniente a las respuestas educativas de los estudiantes con discapacidad u otras condiciones del neurodesarrollo. Estas discusiones ponen en manifiesto la importancia de conocer cómo se ha planteado en el país la concepción de educación inclusiva, cuál o cuáles han sido sus fundamentos epistemológicos como marco de referencia, sobre todo, el impacto que ha tenido desde las políticas hasta las diversas estrategias que se han desarrollado.

Existen prácticas distintivas de la Educación Inclusiva en muchos países, aunque todas en busca de satisfacer las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes. Por ejemplo, en algunos lugares, la educación inclusiva inició desde la transformación de Educación especial a entornos de integración, y luego, a entornos inclusivos. En otros países han presentado otros procesos de transición. Como expresa Amiama (2020) hablar de Educación Inclusiva genera enormes desafíos, el primero es comprender su polisemia, es decir entender que cada país puede tener concepciones muy diferentes de la educación inclusiva y esto puede deberse a la manera como esta ha surgido en su contexto.

En el caso de América Latina y el Caribe, Cruz (2019) en Amiama-Espaillet (2020) señala que ciertamente se reconoce un proceso de avance en todos los países en el desarrollo de escuelas inclusivas, pero aún persisten muchos desafíos, porque posiblemente se ha buscado soluciones simples a problemas complejos. (Amiama-Espaillet, 2020).

Tomando como referencia todos estos elementos mencionados, se hace necesario profundizar sobre el marco de referencia en República Dominicana. Esto con la intención de promover el desarrollo humano y proponer programas de intervención adecuados en miras a desarrollar el trabajo colaborativo, hacer más fuerte el liderazgo, promover practicas inclusivas, flexibilizar el currículo aplicando los ajustes curriculares pertinentes, aplicar las políticas inclusivas y fortalecer la formación de los docentes para mejorar la eficacia en las respuestas a las necesidades de todos los alumnos sin excepción.

2.2.1. Una mirada histórica de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva es un modelo el cual ha venido evolucionando a través del tiempo, superando enfoques que van desde la exclusión, asesinato, rechazo, marginación, exorcismo, hasta los modelos actuales que implican la atención, integración e inclusión. Lo que hoy se tiene como un derecho consagrado por las leyes que rigen la mayoría de los países, es producto de un conjunto de acciones desarrolladas en diferentes procesos históricos, los cuales serán descritos a continuación.

En el ámbito internacional se destacan hechos que han marcado significativamente la historia y ha impactado las políticas públicas y las practicas sociales de muchos países inclusive el nuestro. El primero de ellos es la declaración de los Derechos Humanos. El escrito producto de la referida proclama, en el año 1948, recoge en sus 30 artículos, los derechos humanos considerados básicos. En este orden, en su artículo 26 concibe a la educación como un derecho fundamental, “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (ONU, 1948).

Aunque en la actualidad no se puede hablar de una inclusión plena, se puede resaltar, que después de la declaración de los derechos humanos son importantes los avances que se han obtenido, a partir de este importante hito surgen una serie de Tratados y Convenciones, ya que sirvió para que muchos países comenzarán a trabajar con miras a lograr que todos los niños puedan tener acceso a la educación, resaltando el compromiso de los Estados.

Es bueno mencionar, la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la cual surge en 1960, en su undécima reunión, celebrada en París; En esta proclamación se incorpora como elemento esencial la accesibilidad al derecho a la educación. Asimismo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y La Convención de los Derechos del Niño (1989) reafirman el derecho a la educación e incluye principios inclusivos.

En Jomtien, Tailandia en 1990, fue celebrada la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la ONU con la presencia de 155 países y 150 organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales con el fin de universalizar la educación. En el artículo 3º Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, hace mención especial a las personas con discapacidad “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisa de especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 1990)

A través de estos acontecimientos se empieza a reconocer que la educación como derecho, no solo está en la accesibilidad a los centros educativos sino también tiene que ver con la participación, el aprendizaje y la permanencia en los mismos. A medida que se avanza en términos de cobertura, se comienzan a visualizar grupos de la población que permanecen excluidos del sistema educativo, por la existencia de barreras en los diversos contextos. A partir de esta reflexión surgen documentos específicos que proclaman una consideración especial para grupos vulnerables.

Es bueno resaltar, que las personas con discapacidad están con mayores desventajas en cuanto al acceso a la educación formal, y más aún en participar de servicios educativos de calidad, que permitan potenciar el desarrollo de sus habilidades en forma integral. En este orden, en 1993 la Organización de las Naciones Unidas aprueba las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, enfatizando la obligación del Estado respecto a la educación de las personas con discapacidad “Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades

de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (ONU, 1993).

En 1994 la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca, dio un importante impulso a la educación inclusiva. Más de 300 participantes que representaban a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se dieron cita para fomentar el objetivo de una Educación para Todos. Allí se analizaron los cambios fundamentales que debían realizarse en las políticas para promover el enfoque de la educación inclusiva, en concreto posibilitar que las escuelas estén al servicio de todos los niños, en especial de los que se define como niños que presentan necesidades educativas especiales. (Ainscow 2019) “reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.” (UNESCO, 1994)

Asimismo, por medio de la declaración de Dakar en el año 2000 se abre un nuevo capítulo de alineamiento mundial y los países acuerdan el Marco de Acción de Dakar: cumplir nuestros compromisos comunes producto del Foro Mundial sobre Educación, en el marco de las Metas de Desarrollo del Milenio. Por tanto, en este Foro se reconoce los avances obtenidos a 10 años de la aprobación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos e identifica los desafíos aún pendientes de alcanzar, a partir de este análisis se plantean nuevos compromisos “la necesidad de centrarse en el acceso a la educación y la inclusión de los alumnos de entornos desventajados y marginados, entre los que se sitúan aquellos que presentan discapacidad”. (UNESCO, 2000)

Mas adelante, en el año 2006, el Comité de los Derechos del Niño aprueba la Observación General N° 9 Los derechos de los niños con discapacidad, en la que se ofrece orientación y asistencia a los Estados en sus esfuerzos por hacer efectivos los derechos de los niños con esta condición. Se indica que los Estados deben crear escuelas accesibles y otorgar apoyo especial a estudiantes que presentan discapacidad para ser educados en contextos inclusivos.

Mientras que, en diciembre del año 2006, la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la que aporta un enfoque social en su forma de definir y abordar la discapacidad, así lo expresa “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006), Con esta nueva manera de ver la discapacidad, se minimiza el foco en el déficit y se pone el acento en la modificación de las barreras del entorno para asegurar la participación. En el ámbito educativo, es la escuela que debe transformar sus espacios para permitir el acceso y la participación de todos los y las estudiantes, sin ningún tipo de discriminación.

Es bueno resaltar, que el documento de la última Conferencia Internacional de Educación del 2008 establece que la educación inclusiva “tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En ese sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente Todos.” (Oficina Internacional de Educación UNESCO, 2008)

En mayo del 2015 se realizó la Declaración de Incheon Educación 2030, en la República de Corea, “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Se sigue con el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación.

2.2.2. Educación inclusiva en la República Dominicana

Luego de mirar el panorama internacional es bueno exponer, que en la República Dominicana se ha ido desarrollando la Educación Inclusiva como respuesta a los diferentes acuerdos y metas internacionales. Es por ello, que el Estado ha ido promoviendo con políticas públicas, las concepciones y principios de la educación desde un enfoque inclusivo. Situados en el enfoque de derecho esta se considerada como una

estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión escolar (OEI-UNESCO, 2008).

Haciendo referencia a las leyes, es necesario citar la Constitución de la República Dominicana, como primordial, en su artículo 63 se establece “Toda persona tiene Derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. En consecuencia: es la obligación del Estado la educación de personas con necesidades especiales y capacidades excepcionales”.

Por otro lado, se encuentra la ley General de Educación No. 66-97, en su artículo 4, acápite a, establece que: “La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza”.

Por su parte, la Ley No. 136-03 Código para la Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, en su artículo 45 establece que: “La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de Posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza”.

Asimismo, la Ley 01-12 sobre la Estrategia Nacional de Desarrollo 2015-2030, en su acápite 2.3.6.2 del objetivo 2.3.6: “Desarrollar mecanismos y servicios integrales para las personas con algún tipo de discapacidad que faciliten su inserción educativa y social y les permita desarrollar sus potencialidades humanas, incluyendo el uso de las TIC, dentro de un marco de equidad y justicia social”.

En el caso de República Dominicana, como parte de los países miembros de las Naciones Unidas, en el año 2015, adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El objetivo 4 consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Mientras que, en el año 2018, se establece la Ordenanza 04-2018, que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo NEAE, acorde al currículo establecido. En esta ordenanza en su artículo 1, “Se establecen las normas para los servicios educativos de todos los estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), para que desarrollen las competencias fundamentales y específicas contempladas en el diseño curricular, y faciliten su desarrollo integral e inclusión plena a la sociedad”.

Una de las últimas ordenanzas del Ministerio de Educación en materia de Educación inclusiva es la ordenanza 90-2020, que establece el cambio del nombre del Centro de Recurso para la Discapacidad visual Al Centro Nacional de Recursos para las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo “Olga Estrella” que modifica la orden departamental 05-2002.

2.2.3. Del enfoque integrador al enfoque inclusivo

Casi todos los sistemas educativos, en su trayecto para la educación de estudiantes con dificultades o con otros tipos de exclusión como la discapacidad, han transitado de forma gradual de la exclusión a la inclusión, con dos fases intermedias denominadas segregación e integración (Ainscow, 2012; Blanco, 1999; Hernández & Ainscow, 2018; Parillas, 2002).

Tomando como referencia a Sinisi (2010) la integración e inclusión son dos conceptos que pueden asumirse hoy en día dependiendo de la historia de los países y surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpretando la realidad en un momento determinado. Así, hablar de inclusión o integración no implica partir de una definición definitiva de estos conceptos o categorías puesto que, es el marco teórico unida al contexto en el que se producen y la práctica que se realizan de ellos, los que definen estas concepciones.

Existen muchos debates en torno a la relación o a la diferencia entre integración e inclusión escolar, ambas concepciones son planteadas en “paradigmas”. Es decir, tanto los profesionales en políticas educativas, gestión educativa, así como los especialistas en educación con énfasis en el campo de la Educación Especial propone que se ha pasado del “paradigma de la integración” al “paradigma de la inclusión”

Antes de explicar ambos modelos, es necesario hacer un detenimiento en el concepto paradigma, en tal sentido, se entiende cambio de paradigma, haciendo referencia a un cambio en la forma de intervenir en las prácticas de la educación especial, así como en las de todos los niveles del sistema educativo. Recordando el concepto de paradigma desde las ciencias sociales, pudiera adoptarse el concepto de Khun “cambio de paradigma” hace referencia a un cambio en la forma en que determinada sociedad se organiza e interpreta la realidad, es probable entonces que este sea el uso que estamos encontrando actualmente cuando se hace mención del “nuevo paradigma de la inclusión”.

El modelo integrador llega como respuesta educativa, a un sistema de exclusión escolar y social que se vivía antes del siglo XX, como se reconoció en la línea del tiempo explicada en el apartado anterior. Lo relevante es que traslada el enfoque rehabilitador, clínico o individualizador propio de la educación especial, donde había escuelas segregadas, al contexto de la escuela regular, haciendo ajustes y adaptaciones, en una mirada para el alumnado considerado de necesidades educativas específicas y no necesariamente para todos los alumnos del centro.

Todavía, se pudiera decir, que muchos casos esta forma de entender la integración escolar y sus procesos educativos ha representado en algunas escuelas, hasta el día de hoy, una visión terapéutica e individual de las deficiencias, denominada por algunos autores como modelo del déficit (Ainscow, 1995; Arnaiz, 2000a; López Melero, 1997; Porras, 1998). Desde esta perspectiva, aún hoy, muchos equiparan la educación con la asistencia a un centro escolar (Vega, 2007), creando así una segunda red de enseñanza (especial), que, a pesar de dar acceso a la escuela, no necesariamente la escuela estaba preparada para reorganizar su sistema educativo en respuestas inclusivas.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración, no se trata de “preparar” y “seleccionar” a un grupo de estudiantes de la escuela especial para

trasladarlos a la educación común, sino de transformar el centro educativo en un espacio de aprendizaje que considere las diferencias individuales y de respuestas educativas a esa diversidad.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, pág. 14.)

Otra manera de analizar el concepto de inclusión es la que presenta Ocampo González (2018) con relación a comprender su epistemología, ya manifiesta que su ubicación, dice él, se encuentra en la educación y no lo inclusivo. Para comprender este argumento, el autor expresa que objeto de la Educación Inclusiva en la educación, comprueba el alcance del dispositivo macro-educativo, esto es, el sistema de transformación y actualización de todos los campos que crean y garantizan el conocimiento de la Ciencia Educativa. En otras palabras, hablar de Educación Inclusiva no es otra cosa que referirnos simplemente a la educación del siglo XXI. Por esta razón, es necesario proteger y cuidar la comprensión del sentido auténtico de lo que significa hacer educación a través de la construcción permanente de justicia educativa.

2.2.4. Transición en República Dominicana y acciones en los centros educativos

En República Dominicana desde 1960 al 1992, se formaliza la Educación Especial y se extienden los servicios educativos, desde un enfoque clínico rehabilitador ya que era el paradigma del momento. Surgiendo así el Departamento de Educación Especial con la Orden Departamental 09-69, al margen de la educación regular. Desde la perspectiva de ese documento se concebía que la discapacidad era una “deficiencia” que le impedía al niño aprender.

Esa realidad anterior coloca al país en enfoque tradicional, viendo la discapacidad como un problema y no como oportunidad. En el año 1969, también se crearon las aulas nivelación como estrategias para dar respuestas a los estudiantes que repetían el primer grado de educación primaria, estas aulas, trabajaban para la recuperación pedagógica en los centros regulares. Esta manera de dar respuesta coloca al país en modelo de segregación o agrupación.

Hace aproximadamente 28 años, el país, solo existían 5 centros públicos con servicios de educación especial: Escuela Nacional de Ciegos, Escuela Santo Domingo, Escuela Dajabón, y 14 semioficiales las escuelas de educación especial públicas, y en ese entonces era las respuestas de inclusión que se estaba ofreciendo.

El modelo de Educación Inclusiva se asume procesualmente en el periodo 1990-2009, con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), mencionada anteriormente. Con este evento, comenzó una reorganización de los sistemas educativos mundiales. Estos cambios conceptuales están fundamentados en principios de índole filosófico, antropológico, sociológico y psicopedagógico, que permearon la Transformación Curricular del 1995 y que se establecen en la Ley de Educación 66-97, entre otras ordenanzas y normativas.

Posteriormente en el país, se realiza el Plan Decenal de Educación 2008-2018 que asume una nueva visión de la educación general y una reconceptualización de la educación especial. Esta última asume los fundamentos de la ley que establece que todos los niños tienen derecho a una educación integral y a recibir los apoyos que requiere en los entornos educativos con menos barreras para el aprendizaje.

Finalmente, se pudiera enfatizar que los diversos cambios antes mencionados, crean una nueva perspectiva de la educación especial. asumiéndose un enfoque educativo-curricular, con miras mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje para todo el estudiantado, tengan o no discapacidad. Por lo que se crean políticas educativas que definen las estrategias que respondan a la nueva mirada educativa y que obedezca a un cambio de mirada no solo del sistema educativo sino social.

En tal sentido, la educación inclusiva no es una innovación educativa, no es un movimiento que pertenece a un determinado colectivo, “sino una cuestión de respeto de los derechos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país” (Unesco, 2008). Es la única manera de eliminar la exclusión que padecen tantos ciudadanos del mundo.

Es bueno resaltar que comprender la educación inclusiva no está ligada a grupos específicos que tradicionalmente han estado vulnerados de su derecho a la educación, ni a su lucha por la inclusión plena en la sociedad, implica el desarrollo de nuevas políticas que construyen una nueva cultura. Asimismo, se supera la forma de atender las diferencias entre los estudiantes heredada de la escuela de la época industrial y, por tanto, se introducen nuevos modelos pedagógicos que promueven el aprendizaje de todos asumiendo y disfrutando la diversidad como condición inherente a la sociedad.

En este sentido dentro de las acciones que pueden desarrollar los centros educativos para la inclusión educativa se pueden mencionar los siguientes: Inclusión de los estudiantes con NEAE, inclusión de los niñas/as de otras nacionalidades, atención individualizada a los estudiantes y referimiento de estudiantes con NEAE a profesionales especializados.

2.3. Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.

El país ha impulsado la educación inclusiva a través del desarrollo de diversas estrategias, muchas de ellas orientadas a partir de la promulgación de políticas educativas, y el desarrollo de planes estratégicos, programas y proyectos. Partes de sus objetivos es dejar impregnado cultura y prácticas inclusivas en las aulas. Aquí se presentarán de manera cronológica las que se han considerado más trascendentales sin ánimos de quietarles importancias algunas otras no mencionadas en este apartado.

Con relación a los proyectos y programas: Iniciaremos con el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial (PADEE) en el 2004, fue una de las principales estrategias que se inició en la Dirección de Educación Especial. Este programa formulado a cuatro años tuvo como objetivo garantizar en un marco de equidad y calidad, el acceso y la permanencia en los

centros educativos a los niños con necesidades educativas especiales. Se desarrolló siguiendo tres líneas estratégicas fundamentales: fortalecimiento institucional, Centros de Educación Especial y Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) (PADEE, OCI, & CAD, 2008).

En consecuencia, la línea estratégica de creación de Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad inició en el año 2005 con la inauguración de uno de los centros CAD en Santo Domingo, la Regional de Educación 15 y posteriormente la Regional 10. La visión de los CAD en un primer momento era aportar para que las escuelas regulares de los niveles inicial y primario desarrollen sus funciones dentro de una perspectiva inclusiva. En tal sentido se fue desarrollando un Proyecto de Buenas Prácticas Inclusivas (PBPI), desde el 2005 hasta el pasado año 2020.

Por lo que, todo ese tiempo se crearon CAD en casi todas las regionales educativas del país, para continuar desarrollando el Proyecto, siendo el último inaugurado el 15 de agosto del año 2020, en la provincia Sánchez Ramírez, perteneciente a la Dirección Regional de Educación 16. El mismo fundamentado en el índice de inclusión, que es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2000).

Estos materiales son una propuesta del CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education, Inglaterra y la UNESCO (2000). Posteriormente, en la actualidad 2021, las funciones de los CAD, junto a los nuevos técnicos de educación especial distritales, se ha ido ampliando, ofreciendo sus servicios a los distintos niveles y subsistema educativo, apoyando, la escuela, los estudiantes y sus familias.

Po otro lado, para dar respuestas en las escuelas regulares, se crean las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), nominadas anteriormente Aulas de Recursos. Las mismas iniciaron su atención el año 2010 gracias a la iniciativa del despacho de la primera dama en ese momento y el Ministerio de Educación. La cobertura se amplía cada año con la apertura de nuevas aulas, a las que se suman centros educativos tanto de la capital del país como de sus provincias.

Las AEIE es entendido como un espacio educativo de tránsito, están ubicadas dentro de los centros de educación regular para promover desde el ingreso del estudiante con discapacidad su proceso de integración social y paulatinamente desarrollar las habilidades que le permitan su ingreso al aula regular, ya sea en tiempo parcial o total, con miras a desarrollar una propuesta educativa inclusiva. Estas aulas en su mayoría atienden solo caos específicos de Síndrome Down, Autismo, Parálisis cerebral infantil y Discapacidad Intelectual.

En otro orden, con relación a las políticas, se encuentra, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 en su numeral 3.1.5 acápite 3 establece que se debe: “Asegurar que el desarrollo de la infraestructura educativa responda a la proyección de la población, atienda a criterios de accesibilidad para personas con discapacidad o con necesidades especiales, cumpla las normas nacionales de construcción con seguridad sísmica y de reducción de vulnerabilidad frente a otros riesgos, y cuente con adecuados servicios básicos de agua, electricidad, saneamiento y condiciones apropiadas de ventilación e iluminación”. Se pudiera considerar que, a partir de este pacto, las escuelas nuevas de JEE, han iniciado los procesos de adecuaciones de los espacios físico y construcciones atendiendo la diversidad y la accesibilidad física.

En tal sentido, una de las metas del Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2017-2020 en plantea: “Garantizar la inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad para que tengan iguales oportunidades educativas, reduciendo las disparidades en el acceso, la participación, la permanencia y en el logro de los aprendizajes”. A pesar e haber pesado el tiempo de dar respuesta. Actualmente se ha estado evaluando desde la Dirección de Educación Especial, el impacto de esta y lograr reorientar nuevas acciones.

Por lo que se refiere al marco legislativo, fueron creándose diversas órdenes departamentales, algunas de ellas: la 03-2008: Que modifica las directrices nacionales para la educación inclusiva, establecidas mediante la orden departamental 24-2003, orden departamental 04-2008: que autoriza cambios en la organización de los centros de educación especial y modifica la orden departamental 18-2001. La ordenanza No. 02-2016: que establece el sistema de evaluación de los aprendizajes en la educación inicial y

primaria en correspondencia con el currículo revisado y actualizado. Artículos 42 al 49 y la ordenanza No. 04-2018: que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo acorde al currículo establecido.

2.4. Estrategias de los docentes y equipo de gestión para la inclusión educativa.

Tomando como referencia la ordenanza 24-2018, es importante destacar algunas de las estrategias de apoyo o acciones puntuales para fortalecer las prácticas en las aulas, que allí se exponen y que de alguna manera también han sido parte de la promoción de los proyectos y programas mencionados anteriormente: por ejemplo, la implementación de Medidas de Atención a la diversidad (MAD), es el primer paso de atención a las diferencias individuales dirigidos a todos los estudiantes de todos los niveles, modalidades y subsistemas”.

Los MAD son un conjunto de acciones que la escuela implementa, como parte de su oferta educativa, con miras a desarrollar las competencias establecidas en el currículo, así como fortalecer la participación y la permanencia de los estudiantes con NEAE en igualdad de oportunidades, desde la flexibilidad hasta la incorporación del diseño universal de los aprendizajes en la práctica docente”.

Es bueno señalar, según lo establecido en el artículo 5, que las Medidas de Atención a la Diversidad deben estar planteadas en el Proyecto Educativo de Centro, planes de mejora y demás acciones concretas y que su cumplimiento debe ser garantizado por toda la comunidad educativa. Asimismo, en su artículo 6 establece que, es responsabilidad del Equipo de Gestión del Centro Educativo, junto a los docentes aplicar las MAD asesorados por la Unidad de Orientación y Psicología.

Además, existen estrategias donde se pueden escolarizar estudiantes con NEAE. Estas estrategias se les llaman entornos de escolarización y cada uno de ellos, tienen su fundamento, y líneas acciones determinadas, las mismas, establecidas también en la ordenanza 04-2018. Entre estas se pueden mencionar las siguientes: Centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula; Aulas Específicas para la Inclusión Educativa; Centros de Educación Especial: son centros educativos para escolarizar

específicamente estudiantes con NEAE, con discapacidades profundas o múltiples; Y Centros y Programas de Atención Integral

Además, existen las Aulas Hospitalarias, las cuales son un espacio habilitado en un hospital, para aquellos estudiantes que presentan una condición crónica y que tienen que estar ausentes del entorno educativo por más de 15 días del calendario escolar. En cuanto a las estrategias para el apoyo al docente y estudiante, en el aula regular, también se encuentra los docentes o maestro itinerantes.

Otra de las estrategias que se ha promovido desde la Dirección de Educación Especial es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Es un diseño que agrupa a un amplio conjunto de estrategias didácticas, orientadas por los principios de flexibilidad y elección de alternativas, que tienen como objetivo adaptarse a las múltiples necesidades de cada estudiante. se orienta a la búsqueda de respuestas educativas únicas ante necesidades de aprendizaje únicas. No significa reducir, simplificar o rebajar los contenidos de aprendizaje. Se trata de hacer accesible el aprendizaje para todos.

El DUA es, ante todo, una actitud. Planificar desde el inicio pensando en todos/as y no solo en los que tienen una discapacidad. Se constituye en un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa. se fundamenta en las obras fundamentales de Piaget, Vygotsky, Bruner, enraizado en conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje, la tutorización y el modelado. Aplica tres principios que están contruidos sobre el conocimiento de las tres redes que nuestro cerebro emplea en el proceso de aprendizaje: de reconocimiento, estratégicas y afectivas.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana, ha ido promoviendo las prácticas inclusivas en las escuelas regulares, logrando así, la inserción de muchos estudiantes con discapacidad y trastornos del neurodesarrollo en muchos salones de clases. Asumiendo así lo establecido en las políticas y lineamientos educativos. En la actualidad, coexisten varias opciones para la escolarización de estudiantes con discapacidad, desde entornos inclusivos, sin apoyo, a entornos restringidos como los centros de educación especial; con el intermedio de aulas específicas de educación especial en centros regulares. Se han diversificado las modalidades de participación de estudiantes de centros de educación especial en las escuelas regulares.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.0 Introducción

En este capítulo se describen los aspectos metodológicos que se utilizaron en la investigación, con el objetivo general de “Establecer las Estrategias que se implementan para la Inclusión Educativa en los Estudiantes de los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí”. Aborda cuestiones relacionadas con el diseño, el tipo de estudio, la población, las técnicas de investigación y la instrumentación, la validez de la herramienta, la confiabilidad, la recopilación y el análisis de datos.

3.1. Diseño y tipo de investigación

El diseño utilizado fue el no experimental y el tipo de estudio descriptivo. Investigación descriptiva; según Hernández, Fernández y Baptista (2014); tienen como objetivo investigar la frecuencia y el valor exhibido por las variables involucradas en el estudio, en el que analizan las preguntas de investigación formuladas para proporcionar la evidencia necesaria para el estudio.

Esta investigación se basó en el método cuantitativo, que utiliza la recopilación y el análisis de datos para responder preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas, y se basan en mediciones numéricas, conteos y, a menudo, el uso de estadísticas para establecer con precisión patrones de comportamiento en las poblaciones (Hernández, Fernández y Bautista, 2014).

3.2. Enfoque y método la investigación

El enfoque de investigación es un proceso sistemático, disciplinado y controlado, que está directamente relacionado a los métodos de investigación. (Hernández, et. al., 2016). En cuanto al enfoque de la presente investigación, la misma tuvo un enfoque cuantitativo. Entre los métodos científicos y técnicas empleadas están: el análisis documental, encuestas y la observación por ser métodos considerados relevantes para el estudio. Los datos recogidos fueron tabulados de forma tal que se conviertan en información útil para dar respuesta a las interrogantes planteadas.

3.3 Universo y muestra

El universo para la presente investigación estuvo constituido por un total de 104 personas, se tomó el 100% por ser una población pequeña, distribuida de la forma siguiente.

	Escuela Juan Sánchez Ramírez	Escuela Salomé Ureña
Docentes	39	40
Equipo de Gestión	6	6
Orientadores	8	5
Total	53	51

3.4 Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión. Para el desarrollo de esta investigación, solo se incluyeron miembros de la comunidad educativa, específicamente, maestros y equipo de gestión de los centros educativos del nivel primario Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña.

Exclusión. No formaron parte de la investigación: los orientadores, los padres, madres, tutores, técnicos distritales ni personalidades de la comunidad, además de que se excluyeron aquellos que no estaban de acuerdo en participar de la investigación.

3.5 Técnica e instrumento de investigación

La investigación se llevó a cabo utilizando técnicas de encuesta y como instrumento el cuestionario. En este sentido, se prepararon doce (12) preguntas cerradas para los maestros, orientadores y Equipo de gestión de las escuelas, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña.

Teniendo en cuenta que este instrumento es la más adecuada para este tipo de investigación, se utilizó esta herramienta porque puede obtener más información basada en variables de manera eficiente y es más fácil de aplicar a grupos grandes.

La herramienta se dividió en cuatro (4) secciones según cada variable e indicador utilizado como marco de investigación.

3.6 Validez y confiabilidad del instrumento

Para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento, el mismo se presentó a un conjunto de experto en investigación para que ofrezcan las sugerencias de lugar en cuanto a la forma y fondo de mismo.

3.7. Procedimientos

Se solicitó mediante carta a la Facultad de Ciencias y Humanidades, la aceptación del tema para la asignación de un asesor. Luego, se recopiló documentos para la obtención de datos e informaciones. Además, se contactó la asesora y otros especialistas con relación al tema. También, se consultaron fuentes a través de páginas web y visitó a centros de Educación Superior para buscar informaciones sobre los antecedentes del tema y otros aspectos importantes.

Mas adelante, se realizaron visitas a los centros educativos objeto de estudio para solicitar el permiso y para la obtención de datos para el marco contextual. Se elaboró el ante proyecto. Finalmente entregaron tres ejemplares a la facultad para que sean revisado por los jurados. Se recibieron los tres ejemplares corregidos por los jurados y se realizaron las correcciones de lugar. Además, se aplicó el instrumento de recolección de datos, se tabularon los datos, se realizó la discusión y análisis de los resultados, luego de concluir se realizaron las recomendaciones de lugar.

3.7 Presentación de los resultados

Los datos obtenidos se presentaron en cuadros de frecuencia simple; se utilizó la escala ordinal y fueron validados usando datos porcentuales en cada una de las secciones correspondientes a cada variable con las fuentes de los datos obtenidos y con la descripción de estos.

3.8 Análisis de los datos

Los datos recolectados en la investigación se organizaron y procesados utilizando el paquete informático Microsoft Office, con su funcionalidad Microsoft Excel 2016 y los resultados fueron presentados mediante cuadros de distribución de frecuencia, donde se tomaron en cuenta los porcentajes y promedios de mayor relevancia para llegar a las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta la tabulación de los resultados obtenidos luego del proceso de aplicación de los instrumentos a docentes y orientadores, con fines de Establecer las Estrategias que se implementan para la Inclusión Educativa en los Estudiantes de los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí.

4.1. Características sociodemográficas

Cuadro No. 1. Distribución de frecuencia y porcentaje según el Centro Educativo

Centro Educativo	Orientadores		Docentes		Equipo de Gestión			
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Total	%
Juan Sánchez Ramírez	8	7.7	39	37.5	6	5.7	53	51
Salomé Ureña	6	5.7	40	38.4	5	4.8	51	49
Total	14	13.4	79	75.9	11	10.5	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y equipo de gestión de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 1, con relación a la cantidad de participantes encuestados, se puede observar, que el 51% pertenece a la Escuela Salomé Ureña y el 49% a la Juan Sánchez Ramírez.

Cuadro No. 2. Distribución de frecuencia y porcentaje según la edad de los participantes.

Rango de edad	Orientadores, docentes y equipo de gestión	
	Frecuencia	%
Menos de 25	0	0
25-35	34	32.7
36-45	38	36.5
46-55	24	23.1
Más de 55	8	7.7
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y equipo de gestión de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 2, respecto al rango de edad de los orientadores, el 38% tiene entre 36 y 45 años, el 32.7% tiene entre 25 y 35 años, 23% tiene entre 46 y 55 y nadie 7.7% tiene 56 o más años.

Cuadro No. 3. Distribución de frecuencia y porcentaje según género de los participantes.

Género	docentes, orientadores y equipo de gestión	
	Frecuencia	%
Femenino	92	88.5
Masculino	12	11.5
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y equipo de gestión de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 3, respecto al género de los encuestados, el 88.5% es de género femenino y el 11.5% masculino.

Cuadro No. 4. Distribución de frecuencia y porcentaje según función que ocupa en el centro educativo.

Función que ocupa en el centro educativo	Orientadores y docentes	
	Frecuencia	%
Orientadores	14	13.6
Docentes de aula	78	75.7
Miembros del equipo de gestión	11	10.7
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 4, respecto a la función que ocupan en el centro educativo los encuestados, el 86.4% es docente y solo el 13.6% son orientadores/as.

Cuadro No. 5. Distribución de frecuencia y porcentaje según su nivel académico.

Nivel académico	Orientadores y docentes	
	Frecuencia	%
Licenciatura	48	46.2
Postgrado	20	19.2
Maestría	36	34.6
Doctorado	0	0
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 5, con relación al nivel académico de los encuestados, el 46% es licenciado/a, el 34.6% tiene maestría, el 19.2% postgrado y ninguno tiene doctorado, como también se visualiza en el grafico 1.

Cuadro No. 6. Distribución de frecuencia y porcentaje según los años en servicios de los participantes.

Años en servicios	Orientadores y docentes	
	Frecuencia	%
Menos de 5 años	14	13.5
5-10	33	31.7
11-15	31	29.8
16-20	23	22.1
21 o más	3	2.9
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra la tabla número 6, respecto a los años en servicio de los encuestados, el 31.7% tiene entre 5 y 10 años en servicios, el 29.8% entre 11 y 15 años, el 22.1% entre 16 y 20 años, el 13.5% menos de 5 años y solo el 2.9% 21 años o más.

4.2. Acciones de los Centros Educativos para la Inclusión Educativa

Cuadro No. 7. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre acciones que se llevan a cabo en los centros educativos para la inclusión educativa

Acciones para la inclusión educativa		
	Frecuencia	%
Inclusión de los estudiantes con NEAE	83	79.8
Inclusión de los niñas/as de otras nacionalidades	81	77.9
Atención individualizada a los estudiantes	67	64.4
Referimiento de estudiantes con NEAE a profesionales especializados	35	33.7

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 7, sobre acciones que se llevan a cabo en los centros educativos para la inclusión educativa, el 79.8% de los encuestados, aseguran que en su centro educativo trabajan inclusión de los estudiantes con NEAE, el 77.9% dice que Inclusión de los niñas/as de otras nacionalidades, el 64.4% manifiestan que ofrecen Atención individualizada a los estudiantes y el 33.7% dicen se realizan referimientos de estudiantes con NEAE a profesionales especializados.

Cuadro No. 8. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre cada que tiempo se desarrollan las acciones en los centros educativos objeto de estudio para la inclusión educativa.

Frecuencia con que se realizan las acciones para la inclusión		
	Frecuencia	%
Siempre	76	73.1
Casi siempre	28	26.9
A veces	0	0
Nunca	0	0
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 8, sobre cada que tiempo se desarrollan las acciones en los centros educativos objeto de estudio para la inclusión educativa., el 73.1% de los encuestados manifiestan que siempre, el 26.9% manifiestan que casi siempre y el 0% dice que a veces y nunca.

4.3. Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.

Cuadro No. 9. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre cuáles de las siguientes estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa conocen los participantes

Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa conocen los participantes		
	Frecuencia	%
Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de E.E.	50	48.1
Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD).	53	51
Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE).	89	85.6
Medidas para la Atención a la Diversidad	30	28.8

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 9, sobre cuáles de las siguientes estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa conocen los participantes, el 85.6 % de los encuestados manifiestan que Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), el 50%, Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), el 48.1%, Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de E.E., el y el 28.8% Medidas para la Atención a la Diversidad.

Cuadro No. 10. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre cuáles de las estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa utilizan en tu centro educativo.

Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa que utilizan los centros educativos		
	Frecuencia	%
Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de E.E.	24	23.1
Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD).	39	37.5
Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE).	90	86.5
Medidas para la Atención a la Diversidad	46	44.2
Ningunas	1	1
Se le de oportunidad igual que a los demás niños	1	1

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 10, sobre cuáles de las estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa utilizan en tu centro educativo, el 86.5% manifiestan que utilizan Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), el 44.2% dice que Medidas para la Atención a la Diversidad, el 37.5% Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), el 23.1% dice que Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de E.E y solo el 1% manifiesta que ningunas y que se le dé oportunidad igual que a los demás niños.

Cuadro No. 11. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre la frecuencia que en los centros educativos utilizan las estrategias que plantea el Ministerio de Educación para la inclusión educativa

Implementación de las estrategias del MINERD para la inclusión educativa.		
	Frecuencia	%
Semanal	45	43.3
Mensual	55	52.9
Trimestral	0	0
Al final del año escolar	4	3.8
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 11, sobre la frecuencia en que los centros educativos utilizan las estrategias que plantea el Ministerio de Educación para la inclusión educativa, el 52.9% dice que se trabajan mensual, el 43.3% manifiesta que semanal, el 3.8% dice que al final del año y el 0% que trimestral.

4.4. Estrategias de los docentes y equipo de gestión para la inclusión educativa.

Cuadro No. 12. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre las estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de su centro educativo

Estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa	Orientadores	
	Frecuencia	%
Centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula	21	20.2
Aulas Especificas para la Inclusión Educativa	55	52.9
Programas de Atención Integral	28	26.9
Aulas Hospitalarias	0	0
Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	0	0
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores de los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 12, sobre las estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de su centro educativo, en este orden el 52.9% manifiesta que Aulas Especificas para la Inclusión Educativa, el 26.9% Programas de Atención Integral, el 20.2% Centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula y el 0% dice que Aulas Hospitalarias y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Cuadro No. 13. Distribución de frecuencia y porcentaje sobre la frecuencia en que los docentes y equipo de gestión ponen en práctica las estrategias mencionadas

Implantación de las estrategias del MINERD para la inclusión educativa.	Frecuencia	
	%	
Semanal	45	43.7
Mensual	53	51.5
Trimestral	2	1.9
Al final del año escolar	3	2.9
Total	104	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y orientadores los centros educativos bajo estudio, 2023.

Según muestra el cuadro número 13, sobre la frecuencia en que los docentes y equipo de gestión ponen en práctica las estrategias mencionadas, el 51.5% de los encuestados, manifiestan que lo ponen en práctica mensual, el 43.7% semanal, el 2.9 al final de cada año y solo el 1.9% dice que trimestral.

CAPÍTULO V.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.0. Introducción

Este capítulo contiene los aspectos finales de la investigación sobre las Estrategias que se implementan para la Inclusión Educativa en los Estudiantes de los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí. En este, se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, así como también las conclusiones derivadas de los mismos, además de las recomendaciones realizadas por las sustentantes con relación a los hallazgos encontrados.

5.1 Discusión y análisis de los resultados

El presente análisis se desarrolló tomando como parámetro las variables abordadas en el presente estudio. Dicha discusión y análisis se desarrollará de forma organizada, tomando como orden el mismo que ocuparon cada una de las variables e indicadores, descritos en el capítulo II de este trabajo, haciendo un contraste con las teorías abordadas previamente.

5.1.1. Características sociodemográficas

Tal y como se planteó en el capítulo II, sobre Revisión de Literatura, Las características demográficas están referidas al perfil de la población que habita un contexto particular; comprende estructura, aspectos culturales y sociales; ritmo de crecimiento y movilidad, asociado a otros rasgos relativos a la educación, salud, actividad económica y equidad, permite comprender y valorar el grado de desarrollo de un determinado ámbito geográfico. Los indicadores propuestos se relacionan con el tamaño, ritmo de crecimiento, estructura por edad y sexo (Medina, 2016). En tal sentido, con relación al centro educativo al que pertenecen los docentes y orientadores encuestados, según muestra el cuadro 1, el 51% pertenece a la Escuela Salomé Ureña y el 49% a la Juan Sánchez Ramírez.

Asimismo, la edad de los participantes, según lo evidenciado en el cuadro 2, está distribuida de la manera siguiente: el 38% tiene entre 36 y 45 años, el 32.7% tiene entre 25 y 35 años, 23% tiene entre 46 y 55 y nadie 7.7% tiene 56 o más años. Por tanto, se puede afirmar, que el mayor porcentaje de los participantes tiene una edad comprendida, entre los 36 y 45 años. En este mismo orden, Según muestra el cuadro número el 88.5% de los encuestados es de género femenino y el 11.5% masculino. Por tanto, se puede afirmar, que la mayoría de las participantes en el estudio son mujeres, haciendo una gran diferencia con los del género masculino.

Asimismo, con relación a la función que ocupan los participantes en el centro educativo donde labora, el 86.4% es docente y solo el 13.6% son orientadores/as, según lo visualizado en el cuadro 4. Este resultado se puede decir que es coherente con la realidad de los centros educativos, donde las orientadoras todavía continúan siendo una población menor. También, es bueno resaltar, que los resultados obtenidos, con relación al nivel académico es favorable, ya que, según muestra el cuadro número 5, el 46% es licenciado/a, el 34.6% tiene maestría, el 19.2% postgrado. Pero hay debilidad con relación a que ninguno tiene doctorado.

Para cerrar la discusión relativa a la variable 1, sobre características sociodemográficas, con relación a los años que tienen en servicio los encuestados, el 31.7% tiene entre 5 y 10 años en servicios, el 29.8% entre 11 y 15 años, el 22.1% entre 16 y 20 años, el 13.5% menos de 5 años y solo el 2.9% 21 años o más, como se puede visualizar en el cuadro 6.

5.1.2. Acciones de los Centros Educativos para la Inclusión Educativa

Existen prácticas distintivas de la Educación Inclusiva en muchos países, aunque todas en busca de satisfacer las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes. Por ejemplo, en algunos lugares, la educación inclusiva inició desde la transformación de Educación especial a entornos de integración, y luego, a entornos inclusivos. En otros países han presentado otros procesos de transición. Como expresa Amiama (2020) hablar de Educación Inclusiva genera enormes desafíos, el primero es comprender su polisemia, es decir entender que cada país puede tener concepciones muy

diferentes de la educación inclusiva y esto puede deberse a la manera como esta ha surgido en su contexto.

En el caso de América Latina y el Caribe, Cruz (2019) en Amiama-Espaillet (2020) señala que ciertamente se reconoce un proceso de avance en todos los países en el desarrollo de escuelas inclusivas, pero aún persisten muchos desafíos, porque posiblemente se ha buscado soluciones simples a problemas complejos. (Amiama-Espaillet, 2020). En tal sentido, se analizan a continuación los datos obtenidos, sobre la variable 2 del presente estudio, acciones de los Centros Educativos para la Inclusión Educativa.

Con relación a los centros educativos en donde se realizó la investigación, el 79.8% de los encuestados, aseguran que en su centro educativo trabajan inclusión de los estudiantes con NEAE, el 77.9% dice que Inclusión de los niñas/as de otras nacionalidades, el 64.4% manifiestan que ofrecen Atención individualizada a los estudiantes y el 33.7% dicen se realizan referimientos de estudiantes con NEAE a profesionales especializados. Estos resultados son sumamente favorables, ya que denotan un gran avance en cuanto a la inclusión en los centros educativos estudiados. Estos a su vez, permite afirmar, que se continúan dando grandes pasos hasta lograr la verdadera inclusión educativa, en el Distrito Educativo 16-01, tal y como se observa en el cuadro 7.

Con relación a las acciones de los Centros Educativos para la Inclusión Educativa, según muestra el cuadro número 8, sobre cada que tiempo se desarrollan estas acciones, el 73.1% de los encuestados manifiestan que siempre, el 26.9% manifiestan que casi siempre y el 0% dice que a veces y nunca, como también se puede observar en el gráfico 4. Por tanto, se puede afirmar, que estos resultados son positivos, ya que, en los centros educativos estudiantes, según lo manifestado por los encuestados, se desarrollan acciones para la inclusión educativa, de forma constante.

5.1.3. Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.

En cuanto a la variable 3 analizada en el presente estudio, Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa, el país ha impulsado la educación inclusiva a través del desarrollo de diversas estrategias, muchas de ellas orientadas a partir de la promulgación de políticas educativas, y el desarrollo de planes estratégicos, programas y proyectos. Partes de sus objetivos es dejar impregnado cultura y prácticas inclusivas en las aulas. Aquí se presentarán de manera cronológica las que se han considerado más trascendentales sin ánimos de quitarles importancias algunas otras no mencionadas en este apartado.

Con relación a los proyectos y programas, es bueno citar, el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial (PADEE) en el 2004, fue una de las principales estrategias que se inició en la Dirección de Educación Especial. Este programa formulado a cuatro años tuvo como objetivo garantizar en un marco de equidad y calidad, el acceso y la permanencia en los centros educativos a los niños con necesidades educativas especiales. Se desarrolló siguiendo tres líneas estratégicas fundamentales: fortalecimiento institucional, Centros de Educación Especial y Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) (PADEE, OCI, & CAD, 2008).

Tomando como referencia las Estrategias para la Inclusión Educativa que establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), descritas en el Capítulo II sobre Revisión de Literatura, según muestra el cuadro número 9, el 85.6 % de los encuestados manifiestan que de estas estrategias conocen las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), el 50%, manifiesta que los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD). Asimismo, el 48.1% de los encuestados, dicen conocer el Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de Educación Especial el 28.8% conocen las Medidas para la Atención a la Diversidad. Este resultado se puede considerar favorable, ya en la medida que docentes y orientadores conozcan las referidas estrategias, pueden implementar correctamente.

Asimismo, con relación a cuales de las estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa utilizan en los centros educativos objeto del presente estudio, el

86.5% de las personas encuestadas, manifiestan que utilizan Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), el 44.2% dice que Medidas para la Atención a la Diversidad, el 37.5% Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), el 23.1% dice que Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de E.E y solo el 1% manifiesta que ningunas y que se le dé oportunidad igual que a los demás niños, tal y como se evidencia en el cuadro 10. Siendo este resultado, también muy favorable, ya que denotan el compromiso de los participantes, con la inclusión educativa.

Finalmente, con relación a la variable Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa., según muestra el cuadro número 11, sobre la frecuencia en que los centros educativos utilizan dichas estrategias, el 52.9% dice que se trabaja mensual, el 43.3% manifiesta que semanal, el 3.8% dice que al final del año y el 0% que trimestral, tal y como se puede apreciar en el gráfico 6. Siendo este resultado muy relevante, ya que permite afirmar, que, aunque se trabajan las estrategias del MINERD para la inclusión de forma un tanto constante, se necesita trabajarlas aún más, para lograr el 100% de inclusión en los referidos centros educativos.

5.1.4. Estrategias de los docentes y equipo de gestión para la inclusión educativa.

Tomando como referencia la ordenanza 24-2018, es importante destacar algunas de las estrategias de apoyo o acciones puntuales para fortalecer las prácticas en las aulas, que allí se exponen y que de alguna manera también han sido parte de la promoción de los proyectos y programas mencionados anteriormente: por ejemplo, la implementación de Medidas de Atención a la diversidad (MAD), es el primer paso de atención a las diferencias individuales dirigidos a todos los estudiantes de todos los niveles, modalidades y subsistemas”.

“Los MAD son un conjunto de acciones que la escuela implementa, como parte de su oferta educativa, con miras a desarrollar las competencias establecidas en el currículo, así como fortalecer la participación y la permanencia de los estudiantes con NEAE en igualdad de oportunidades, desde la flexibilidad hasta la incorporación del diseño universal de los aprendizajes en la práctica docente”.

Por tanto, en relación con la variable “Estrategias de los docentes y equipo de gestión para la inclusión educativa”, los resultados obtenidos evidencian que el 52.9% manifiesta que implementan las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa, el 26.9% los Programas de Atención Integral, el 20.2% los Centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula y el solo 0% dice que Aulas Hospitalarias y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Esto se visualiza en el cuadro 12. Estos resultados son muy positivos, en el entendido, que, según los participantes en el estudio, en los centros educativos donde laboran, se implementa algunas estrategias para la inclusión educativa de las establecidas por el MINERD.

Finalmente, para cerrar este apartado sobre la discusión de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la presente investigación, según se puede visualizar en el cuadro número 13, sobre la frecuencia en que los docentes y equipo de gestión ponen en práctica las estrategias mencionadas, el 51.5% de los encuestados, manifiestan que lo ponen en práctica mensual, el 43.7% semanal, el 2.9 al final de cada año y solo el 1.9% dice que trimestral. Por lo que, se puede afirmar, que, en los centros educativos estudiados, se fortalece cada día más la inclusión educativa, ya que se dan los pasos necesarios para alcanzar este fin.

5.2 Conclusiones

Tras haber concluido esta investigación sobre las Estrategias que se implementan para la Inclusión Educativa en los Estudiantes de los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí, se pueden citar a modo de conclusión, las siguientes atendiendo a cada objetivo: Definir las características sociodemográficas de los docentes e integrantes del equipo de gestión de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01.

Con relación al objetivo 1, el cual consistió en “Definir las características sociodemográficas de los docentes e integrantes del equipo de gestión de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01.”. Se corroboró, que en su mayor porcentaje los docentes y orientadores encuestados, pertenecen al Centro del Nivel Primario Salomé Ureña. Asimismo, se confirmó que, con relación a la edad de los participantes, el mayor porcentaje se encuentra entre los 36 y 45

años y entre los 25 y 35 años. Por lo que, se puede decir, que dichos docentes y orientadores pertenecen a una población entre joven y adulta. Algo más que resaltar, es que la mayoría de los docentes y orientadores de los centros educativos estudiados son de género femenino, para un 88.5% de los encuestados.

También se comprobó, que las orientadoras todavía continúan siendo una población menor en los centros educativos, ya que la gran mayoría de los encuestados tiene funciones de docente de aula. También, es bueno resaltar, que los resultados obtenidos, con relación al nivel académico de los encuestados es favorable, ya que, el 34.6% tiene maestría, el 19.2% postgrado. Pero hay debilidad con relación a que ninguno tiene doctorado. Por lo que, se deben promover los estudios doctorales en los docentes y orientadores de los centros educativos estudiados y a la vez continuar fortaleciendo los postgrados y maestrías. Asimismo, se puede afirmar, de acuerdo con los resultados obtenidos, que la mayoría menos de hasta 15 años en el sistema educativo dominicano. Por lo que, se puede decir, que se cumplió con el objetivo 1 del estudio, ya que, se

En cuanto al objetivo 2, el cual consistió en “Delimitar las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña que garantizan la inclusión educativa”, se puede concluir lo siguiente: se comprobó, que en los centros educativos estudiados se realizan diversas acciones para garantizar la inclusión educativa, tales como: Inclusión de los estudiantes con NEAE, Inclusión de los niñas/as de otras nacionalidades, Atención individualizada a los estudiantes y referimientos de estudiantes con NEAE a profesionales especializados. Estos resultados son sumamente favorables, ya que denotan un gran avance en cuanto a la inclusión en los centros educativos estudiados.

Además, se corroboró que estas acciones se realizan con regularidad en el centro educativo. Por tanto, se puede decir, que estos resultados son positivos, ya que, en los centros educativos estudiantes, según lo manifestado por los encuestados, se desarrollan acciones para la inclusión educativa, de forma constante. Por lo que, se puede decir, que también el objetivo específico 2 se cumplió, ya que, se pudieron delimitar las acciones que realizan los centros educativos estudiados, para garantizar la inclusión educativa.

Con relación al objetivo 3, el cual consistió en “Constatar las estrategias que establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), para la inclusión educativa en el nivel primario. Se pudo constatar, que en cuanto a las que se conocen en los centros educativos estudiados, estas se resumen en las siguientes: Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de Educación Especial y Medidas para la Atención a la Diversidad. Este resultado se puede considerar favorable, ya en la medida que docentes y orientadores conozcan las referidas estrategias, pueden implementar correctamente.

En este mismo orden, de estas estrategias las que se utilizan en los centros educativos objeto del presente estudio son: Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), Medidas para la Atención a la Diversidad, Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) y Programa para el fortalecimiento de la atención a la diversidad y ampliación de los servicios de Educación Especial. Por tanto, se puede afirmar, que en los centros educativos objeto de estudio, se utilizan cada una de las estrategias propuestas por el MINERD. Además, utilizan estas estrategias todos los meses y semanal. Por lo que, se puede concluir en esta parte, que se cumplió el objetivo 3 de la presente investigación, ya que, se constataron, las estrategias que establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), para la inclusión educativa en el nivel primario

Para finalizar las presentes conclusiones y con relación al objetivo específico 4, consistente en “Establecer las estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01”. Se comprobó que, de las referidas estrategias, los docentes y equipo de gestión desarrollan, las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa, los Programas de Atención Integral y los Centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula. Por lo que se necesitan implementar las Aulas Hospitalarias y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Además, estas estrategias se ponen en práctica principalmente, mensual y semanal.

Por tanto, se puede afirmar, que el objetivo específico 4, también se cumplió, ya que se establecieron las estrategias que desarrollan los docentes y el equipo de gestión

para la inclusión educativa en los estudiantes de los centros educativos Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01. Además, se cumplió el objetivo general del estudio, en el entendido de que, se pudieron “Establecer las Estrategias que se implementan para la Inclusión Educativa en los Estudiantes de los centros educativos del Nivel Primario, Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña, Distrito Educativo 16-01 Cotuí”

5.3. Recomendaciones

Al finalizar el presente estudio, se sugieren las siguientes acciones como recomendaciones de este:

Al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Que continúe promoviendo y desarrollando estrategias para la inclusión educativa, no solo en el Nivel Primario, sino en todos los niveles del Sistema Educativo Dominicano y a su vez en los subsistemas.

Al Distrito Educativo 16-01 Cotuí.

Que gestionen antes las autoridades correspondientes, que sean desarrolladas las diferentes estrategias para la inclusión educativa, en todos sus centros educativos. Además, que soliciten diversas formaciones en educación inclusiva y atención a la diversidad, para todo su personal.

A las autoridades de los Centros Educativos del Nivel Primario Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña.

Que continúe fortaleciendo la inclusión educativa en sus centros educativos y a la vez promoviendo esta, en todos sus docentes, personal administrativo y de apoyo, los estudiantes y toda la comunidad educativa en general. Además, que se comience a trabajar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y promover los estudios permanentes relacionados con la Educación Especial, en su personal docente.

A los docentes, orientadores e integrantes del equipo de gestión de los Centros Educativos del Nivel Primario Juan Sánchez Ramírez y Salomé Ureña.

Que continúen involucrándose y desarrollan actividades que garanticen la inclusión educativa en los estudiantes, promoviendo la igualdad, la equidad, atendiendo a la diversidad y teniendo conciencia de que todo niño es especial y merecer tener la misma oportunidad educativa.

Referencias bibliográficas:

- Abreu Fuentes, J. R., & Bennasar García, M. I. (2020). Educación Inclusiva: Hitos y realidades de la conyuntura actual. *METROPOLIS*, 126-241.
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de Escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 133-143. doi:<https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>.
- Arnaiz, P., Escarvajal, A., & Caballero, C. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 195-210. Retrieved from <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Batista, M. & Reyes, A. (2016). Análisis de la falta de inclusión para niños y niñas con necesidades especiales en el Centro Público Tzu Chi, Distrito 05-03 de La Romana, República Dominicana, durante el año escolar 2015-2016. Universidad Nacional Evangélica (UNEV), Recinto Santo Domingo.
- Calvo Álvarez, M. I., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educacion inclusiva, una realidad o un ideal? *EDETANIA* 4, 17-30. Retrieved from <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/742>
- Calvo Álvarez, María Isabel; Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2012). EDUCACIÓN INCLUSIVA,¿UNA REALIDAD O UN IDEAL? *EDETANIA*, 17-30. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=10908>
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J. A., & Carrasco-Lozano, M. E. E. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 146-175.
- Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., & Baz, B. O. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- Colón, D & Moreta, J. (2016). Estrategias utilizadas por los docentes para atender la educación inclusiva en los niños y niñas del grado Preprimario en la zona urbana del Distrito 01, Regional 09, Provincia Valverde, Período Enero - abril, 2016. Universidad Abierta para Adultos (UAPA), Recinto Santiago

- Dirección General de Educación Especial, R. D. (octubre 2018). GUÍA ORIENTATIVA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS AJUSTES CURRICULARES.
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad*.
- Garcés, E. O. A., & Galeano, J. M. (2021). Estrategia favorecedora para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual en la Educación Primaria. *Opuntia Brava*, 13(1), 294-306.
- García, P. D. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (6), 39-48.
- García, P. M. & Adames, F. (2018). Atención a estudiantes con necesidades específicas por parte de la gestión educativa en la Escuela Básica Villa Amaro, Distrito Educativo 07-02, Provincia Hermanas Mirabal (Salcedo), período 2017-2018. Universidad Abierta para Adultos (UAPA), Recinto Santiago.
- Gómez, D. C. (2021). Estrategias psicopedagógicas para mejorar la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva en el nivel primario. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 9(3).
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes. *Educacion y Educadores*, 200-208. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- Isla, A. L., Pérez, B. B. C., & Peña, R. G. (2020). La formación inicial del profesional de la Educación Primaria para la inclusión educativa. *Propósitos y Representaciones*, 8, e728-e728.
- Londoño-Londoño, E. (2021). Inclusión educativa, importancia y aplicación en la educación primaria (Bachelor's thesis, Ciencias de la educación).
- Martín Pastor, M. E., & Durán Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista complutense de educación*.
- Marcheci, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2021). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: EOI.

- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 196-206. Retrieved from <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Bases de la revisión y actualización curricular. Santo Domingo.
- Omero, S., Garcia, I., Rubio, S., Martínez, A., & Flores, V. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17 (1). doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee>
- Orozco, I., & Moríña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98.
- Peña, (2019). Una mirada hacia la inclusión: sentimientos, actitudes y preocupaciones de los docentes. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).
- Peña, J, Rosario, C. & Brito, R. (2019). Incidencia del Orientador en los Estudiantes con Dificultad de Aprendizaje, Distrito Educativo 16-02. Fantino, Sánchez Ramírez.
- Queliz, N. & Herrera M. (2016). Proceso De Integración De Los Niños Con Necesidades Educativas Especiales Caso Nivel Inicial Escuela Padre Fantino, Distrito Educativo 06-02 del Municipio De Constanza. Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI), Recinto de Constanza.
- Rincón, (2004) La Mejorarda Villa del Cotuy. Edicion Quinto Centenario de Fundación.
- Rodriguez, M. & Alejo, M. (2019). Atención a la Diversidad en los Niños con Discapacidad, Distrito Educativo, 16-02. Fantino, Sánchez Ramírez.
- Rojas, L. (2019). Actitud del Docente en el Proceso-Enseñanza de Niños con Discapacidad, Distrito Educativo 16-01. Cotuí, Sánchez Ramírez.
- Sánchez, P. A., Frutos, A. E., & García, C. M. C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1991). Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students. Baltimore: Paul H. Brookes.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. Jomtiem.

Unidas, N. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
Retrieved from <https://www.un.org/esa/>

Unesco. (2008). La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”.
ED/BIE/CONFINTED (Vol. 48). Ginebre. Recuperado a partir de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de recogida de información

REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ESCUELA DE ORIENTACIÓN



Cuestionario para ser aplicado a los docentes, orientadores y equipo de gestión

El siguiente instrumento tiene como finalidad, recoger informaciones para el desarrollo de nuestra investigación de fin de grado titulada “Estrategias para la Inclusión Educativa en los Estudiantes del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-01”. Año escolar 2022-2023. La misma nos permitirá optar por el título de licenciada en Educación Mención Orientación Escolar. Favor llenar con honestidad las informaciones suministradas ya que las mismas se manejarán de manera confidencial. Agradecemos su colaboración para cumplir nuestro objetivo.

SECCIÓN I: CARACTERÍSTICAS SOCIO – DEMOGRAFICAS

Nombre del centro: _____

1. ¿Cuál es tu edad aproximada?
 - a) Menos de 25 años
 - b) Entre 25 y 35 años
 - c) Entre 36 y 45 años
 - d) Entre 46 y 55 años
 - e) Mas de 55
2. Género: a) Masculino, b) Femenino
3. ¿Qué función ocupas en el centro educativo?
 - a) Docente de aula
 - b) Orientador
4. ¿Cuál es tu nivel académico?
 - a) Licenciatura
 - b) Postgrado
 - c) Maestría
 - d) Doctorado

5. Tiempo en servicio:

- a) Menos de 5 años
- b) Entre 5 y 10 años
- c) Entre 11 y 15 años
- d) Entre 16 y 20 años
- e) Mas de 20 años

USECCION II: ACCIONES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

6. ¿Cuáles acciones se llevan a cabo en su centro educativo para la inclusión educativa? (puede seleccionar más de una opción)

- a) Inclusión de los estudiantes con NEAE
- b) Inclusión de los niñas/as de otras nacionalidades
- c) Atención individualizada a los estudiantes
- d) Referimiento de estudiantes con NEAE a profesionales especializados

7. ¿Con qué frecuencia se desarrollan las acciones seleccionadas en su centro educativo?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

SECCION III: ESTRATEGIAS QUE ESTABLECE EL MINERD PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

8. ¿Cuáles de las siguientes estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa conoces? (puede seleccionar más de una opción)

- a) Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial (PADEE).
- b) Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD).
- c) Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE).
- d) Medidas de Atención a la diversidad (MAD).

9. ¿Cuál o cuáles de las estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa utilizan en tu centro educativo? (puede seleccionar más de una opción)

- a) Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial (PADEE).
- b) Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD).
- c) Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE).
- d) Medidas de Atención a la diversidad (MAD).
- e) Ninguna
- f) Otras especificar_____

10. ¿Con que frecuencia en tu centro educativo utilizan las estrategias que plantea el Ministerio de Educación para la inclusión educativa?

- a) Semanal
- b) Mensual
- c) Trimestral
- d) Al final del año escolar

SECCION IV: ESTRATEGIAS DE LOS DOCENTES Y EQUIPO DE GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

11. ¿Cuáles estrategias desarrollan los docentes y el equipo de gestión para la inclusión educativa en los estudiantes de su centro educativo?

- a) Centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula.
- b) Aulas Especificas para la Inclusión Educativa
- c) Programas de Atención Integral
- d) Aulas Hospitalarias
- e) Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

12. ¿Con que frecuencia los docentes y equipo de gestión ponen en práctica las estrategias mencionadas?

- a) Semanal
- b) Mensual
- c) Trimestral
- d) Al final del año escolar