

REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
(UTECO)
UNIVERSIDAD ESTATAL



FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

**Trabajo de Grado para optar por el Título de Licenciatura en Ciencias
de la Educación, Mención Orientación Escolar**

TÍTULO:

**Estrategias del Orientador Para Promover la Inclusión Educativa,
Distrito Educativo 16-01.**

SUSTENTANTES:

Marielva del Carmen Galán Tavarez

Sthefany del Carmen Jiménez Caba

Yubelky Daniela De La Rosa Contreras

ASESOR:

Lic. Jael Herrera Velásquez

Cotuí, Prov. Juan Sánchez Ramírez

Año académico 2023

TÍTULO:

ESTRATEGIAS DEL ORIENTADOR PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA, DISTRITO EDUCATIVO 16-01



REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ESCUELA DE ORIENTACIÓN ESCOLAR
Declaración de Autoría

Fecha	11	05	2023
Nombres y apellidos de los sustentantes	Marielva del Carmen Galán Tavarez Sthefany del Carmen Jiménez Caba Yubelky Daniela De La Rosa Contreras		
Programa	Ciencias de la Educación Mención Orientación Escolar		
Título del trabajo de investigación de grado	Estrategias del Orientador Para Promover la Inclusión Educativa, 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 GENERAL

Agradecimientos	i
Dedicatoria	ii
Resumen	vii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	1
1.1.1. Antecedentes Internacionales	1
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	7
1.1.3. Antecedentes locales.....	11
1.2. Planteamiento del problema.....	13
1.2.1. Formulación del problema	16
1.2.2. Sistematización del problema	16
1.3 Justificación	16
1.4 Objetivos	18
1.4.1 Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos	18
1.7 Definición de términos.....	21
1.8 Marco contextual.....	22
1.8.1. Reseña histórica de la Escuela Primaria La Altagracia.	22
1.8.2. Marco contextual, social, familiar, cultural	23
1.8.3. Contexto escolar	24
1.8.4. Diagnóstico de las Necesidades del Centro Educativo.....	24
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA.....	26
2.0. Introducción.....	26
2.1. Características sociodemográficas	27
2.2. Acciones de los centros educativos para la inclusión educativa	28
2.2.1. Una mirada histórica de la Educación Inclusiva	29
2.2.2. Educación inclusiva en la República Dominicana	33
2.2.3. Del enfoque integrador al enfoque inclusivo	35
2.2.4. Transición en República Dominicana y acciones en los centros educativos	37
2.3. Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.	39
2.4. Estrategias de los orientadores para promover la inclusión educativa.....	41

CAPITULO III: METODOLOGIA.....	44
3.0. Introducción	44
3.1. Diseño y tipo de Investigación.....	45
3.2. Enfoque y método la investigación.....	45
3.3. Población y Muestra.....	46
3.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos	46
3.4.1. Descripción del instrumento	46
3.5. Confiabilidad y validez de los instrumentos	47
3.7. Procedimientos	47
3.7. Técnica y análisis de los datos	48
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	48
4.0. Introducción	48
4.1. Características sociodemográficas.....	48
4.2. Acciones de los centros educativos para la inclusión educativa.....	52
4.3. Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.....	54
4.4. Estrategias de los orientadores para promover la inclusión educativa	57
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	59
5.0. Introducción	59
5.1 Discusión y análisis de los resultados.....	59
5.1.1. Características sociodemográficas	59
5.1.2. Acciones de los centros educativos para la inclusión educativa	60
5.1.3. Estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa.....	60
5.1.4. Estrategias de los orientadores para promover la inclusión educativa.....	61
5.2 Conclusiones.....	62
5.3. Recomendaciones	64
Referencias bibliográficas:	66
ANEXOS.....	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

Gráfico No. 1. Edad de los participantes.	48
Gráfico No. 2. Porcentaje según sexo de los participantes.	49
Gráfico No. 3. porcentaje según la función que ocupa en el centro educativo	50
Grafica No. 4. porcentaje según su nivel académico.	50
Grafica No. 5. porcentaje según los años en servicios de los participantes.	51
Gráfico No.6. Porcentaje sobre las acciones que se llevan a cabo en los centros para la inclusión educativa.....	52
Gráfico No. 7. Porcentaje sobre la frecuencia en que se desarrollan acciones para la inclusión educativa en los centros educativos	53
Gráfico No. 8. Porcentaje estrategias de las que establece el MINERD para la inclusión educativa, que conocen los participantes.	54
Gráfico No. 9. Porcentaje sobre las estrategias de las establecidas por el MINERD para la inclusión educativa que utilizan en los centros educativos.....	55
Gráfico No. 10. porcentaje sobre la frecuencia en que el centro educativo utilizan las estrategias para la inclusión educativa, establecidas por el MINERD.....	56
Gráfico No. 11. Porcentaje, sobre las estrategias que desarrollan los orientadores en el centro para la inclusión educativa.	57
Gráfico No. 12. Porcentaje sobre la frecuencia en que ponen en práctica las estrategias mencionadas las orientadoras.....	58

Agradecimientos

A Dios:

Pues sin él no lo habíamos logrado, sus Bendiciones a diario, a lo largo de nuestras vidas nos protegen y nos llevan por el camino del bien. Por eso le damos nuestro trabajo en ofrenda por su paciencia y amor.

A los maestros:

Por su ayuda y dedicación en nuestra formación, aportándonos un granito de arena para que nuestros sueños se conviertan en realidad.

A nuestro asesor de tesis el Lic. Jael herrera Velásquez:

Por la orientación y ayuda que nos brindó para la realización de esta tesis, por su apoyo y amistad que nos permitieron aprender mucho más que lo estudiado en el proyecto.

A la universidad (UTECO):

Porque ha sido el centro de estudio que nos ha formado como profesionales, y por brindarnos las facilidades y oportunidades de estudios y con ellas permitir que nuestros sueños se conviertan en realidad.

Dedicatoria

A Dios:

Gracias por haberme guiado durante este camino, por haberme dado la fortaleza y no rendirme hasta conseguir este objetivo, sin ti esto no hubiese sido posible. Gracias por estar presente en cada etapa de mi vida, hoy puedo testificar que eres fiel a tus promesas aun cuando el camino se muestra difícil.

A mi madre:

Julia Yanet Tavaréz, este logro es por ti y para ti por haber luchado por tus hijas/o, por haberme acompañado y brindado siempre tu apoyo incondicional, por siempre estar a mi disposición siempre y cuando se tratara de terminar mis estudios, eres la persona más valiente del mundo, gracias por siempre poner a tus hijos antes que a ti. Hoy por hoy soy una mujer con valores y principios y eso te lo debo a ti, te amo mami.

A mi hijo:

Jadiell Reyes Galán, eres ese ser que Dios envió a mi vida para conocer el amor verdadero, quien me da fuerzas cada día para salir adelante y ser mejor persona y que estés orgulloso de tu madre. Gracias por brindarme tu carita de felicidad cada vez que llegaba a casa, por acompañarme cuando me acostaba tarde realizando mis tareas.

A mis hermanas:

Mariela Yanet y Marielkis Galán Tavaréz, por haberme ayudado cuando les solicitaba su colaboración, por orientarme en diferentes actividades de las cual no tenía total conocimiento, por cuidar a mi hijo cuando se enfermaba y yo tenía que asistir a clases, este logro es también de ustedes.

A mis compañeras de tesis:

Sthefany del Carmen Jiménez (mi jefa), desde que coincidimos en una asignatura fuimos inseparables, en ese momento nos acompañamos en nuestras altas y bajas, tu motivación nos ha llevado donde hoy estamos, a Yubelkis Daniela de la Rosa (mi Dani), al igual que Sthefany te convertiste en mi amiga y consejera gracias por tu dedicación, responsabilidad y deseo para que finalicemos esta etapa con éxito.

A una persona en especial:

Johan Moronta, por haberme motivado a volver a estudiar, a creer en mí y ser mi sustento durante este camino, recuerdo que me dijiste tienes que estudiar y hacerte profesional para que seas el soporte de tu madre, gracias por tus palabras hoy puedo decir que lo logramos y gran parte te lo debo a ti.

Por último, a todas esas personas que de una manera u otra fueron partícipes de este logro, gracias por sus consejos y por motivarme constantemente. A todos y cada uno de mis seres queridos, familiares, a mis compañeras de estudios.

Marielva del Carmen Galán Tavarez

Dedicatoria

En primer lugar, le doy gracia a Dios:

Por haberme permitido vivir, haberme guiado a lo largo de mi vida, por ser mi apoyo, mi luz y mi camino. Por haberme dado la fortaleza para seguir adelante en aquellos momentos de debilidad.

A mi madre Nieve luisa Caba:

Que ha sabido formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores, los cuales me ha ayudado a seguir adelante en los momentos difíciles. A mi padre Genaro Jiménez, aunque estés lejos de mi me ha iluminado y apoyado a seguir adelante con mis sueños y mis proyectos.

A mis hermanos Massiel y Luis José:

Por ser parte de mis alegrías, mis tristezas y por ser parte de este sueño que día a día lo veo más cerca de lograr.

A mi familia;

Por su comprensión y estímulo constante, además su apoyo incondicional a lo largo de mis estudios.

A mis compañeras de viaje, Marielva del Carmen Galán Tavarez (nana Moi) y Yubelky Daniela de la Rosa (Dani):

Hoy culminamos esta maravillosa aventura y no puedo dejar de recordarles cuantas tardes y horas de trabajo nos reuníamos a lo largo de nuestra formación. Hoy nos toca cerrar un capítulo maravilloso en esta historia de vida y no puedo dejar de agradecerles por su apoyo y constancia, al estar en las horas más difíciles, Gracias por estar siempre allí.

A Mirelia Graciano:

Por ser la hermana de otra madre que me regaló la vida, por darme tus consejos y sobre todo tu amor incondicional.

A mi novio José Manuel:

Gracias por haberme acompañado en este largo camino, por creer en mí y por alentarme a seguir adelante en los momentos más difíciles. Este logro es también tuyo, porque tú me has inspirado, motivado y ayudado a crecer como persona y como profesional.

A Alisson mi (lolo):

Por siempre estar a mi lado apoyándome y brindándome su amistad sincera, gracias.

A todos mis amigos de (EPCTRUS y la UNIVERSIDAD):

por todo el apoyo que me han brindado durante este proceso. Sin su ayuda y comprensión, no habría sido posible llevar a cabo este trabajo.

A la universidad:

Que me dio la bienvenida al mundo como tal, las oportunidades que me ha brindado son incomparables.

Sthefany Del Carmen Jiménez Caba

Dedicatoria

Dios:

A ti qué haces todo posible, Gracias por qué nunca me abandonaste en mi peor momento cuando pensé que el mundo se me caía encima, gracias por formarme una persona valiente, optimista y segura, sin ti este maravilloso logro jamás se había logrado.

A mis padres:

Mi mayor impulso y esperanza quienes siempre han estado a mi lado en mis noches y días más difíciles durante horas de estudios Yudelka y Danny, dos personas que nunca he visto rendirse, han sido y serán mi motivación siempre, a ti madre en especial por tus palabras de aliento, por tus consejos y amor, eres una excelente madre.

A mi hija:

Dashly Janiela, mi alma a ti porque nunca fuiste un obstáculo en mi vida para lograr semejante objetivo, al contrario, fuiste quien me daba fuerza para seguir adelante con tu gran sonrisa y tus palabras de amor al retirarme de casa.

A mis hermanos:

Que con su respaldo, presencia y cariño me impulsan a seguir, además de que mis logros son de ustedes.

A mis compañeras de tesis:

Gracias por darme la oportunidad de trabajar con ustedes Marielva del Carmen y Sthefany Jiménez porque más que unas compañeras se han convertido en una parte esencial para mí, unas verdaderas amigas, pues hoy nos toca culminar esta maravillosa aventura, nos toca cerrar este capítulo y empezar una nueva vivencia.

A mi familia:

Gracias por creer en mí y aportar un granito a esta meta con sus grandes deseos y bendiciones.

A mis amigos:

Les agradezco mucho pues a mis verdaderos amigos con los que siempre me he mantenido, Railenny Pérez y Daritza Vilorio eternamente agradecida con ustedes, fueron un punto clave durante mi carrera, gracias por ayudarme tanto y motivarme.

Yubelky Daniela De La Rosa Contreras

RESUMEN

Título: Estrategias del Orientador Para Promover la Inclusión Educativa, Distrito Educativo 16-01.

Sustentado por: Marielva del Carmen Galán Tavarez, Sthefany del Carmen Jiménez Caba y Yubelky Daniela De La Rosa Contreras

Asesorado por: Lic. Jael Herrera Velásquez

Esta investigación tuvo como objetivo general, "Determinar las Estrategias del orientador para promover la Inclusión Educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01 Cotuí". La misma tuvo un diseño no experimental. La población objeto de estudio estuvo compuesta por 34 docentes y 5 orientadoras y una psicóloga que laboran en Escuela Primaria la Altagracia, del Distrito Educativo 16-01 Sánchez Ramírez. 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 confirmó que, con relación a la edad de los participantes, el mayor porcentaje se encuentra entre los 35 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 sexo femenino, 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, la tercera parte de los encuestados, dicen ser licenciados y una tercera parte dice tener maestría y mayoría tiene entre 5 y 20 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, corroboró, que estas acciones se realizan con regularidad en el centro educativo. 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, se pudo constatar, que las estrategias para la inclusión educativa que conocen los docentes son: 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 estos mismo orden, de estas estrategias las que se utilizan 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, las cuales se utilizan todos los meses y semanal.

Finalmente, se comprobó que, de las referidas estrategias, se 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 mensual y semanal.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

En este apartado se ofrecen algunos trabajos de investigación, que pueden servir de antecedente al presente estudio. Antes de pasar a los referidos antecedentes se aprecia una idea de lo que es la orientación. De acuerdo con García, Moreno y Torrego Seijo (1993), la orientación es un “Proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación, crítica y transformadora en la sociedad”. En este orden, siendo los temas de la presente investigación, Estrategias del orientador e inclusión educativa. A continuación, se podrán apreciar antecedentes de investigación, nacionales e internacionales sobre los mismos.

1.1.1. Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional, Rodríguez (2011), desarrolló un estudio bajo el título “De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes”. Se realizó un recorrido por las últimas décadas del sistema educativo español, haciendo especial referencia a la transformación habida en el ámbito de la atención a la diversidad del alumnado y, sobre todo, a los alumnos con necesidades educativas especiales. En ese momento se centró en alcanzar un modelo de educación inclusiva que refuerce las instituciones educativas para que estén en condiciones de formar a cada alumno en función de sus características personales, no obligando a que sea siempre el alumno el que deba adaptarse al sistema de forma unilateral. Finalizó el estudio con una serie de propuestas para superar los retos todavía pendientes.

Asimismo, Míguez, Rubio y Chacón (2013), realizaron una investigación titulada “Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa”. El objetivo de este trabajo fue, analizar la actitud hacia la inclusión educativa de los futuros docentes. Doscientos setenta y cuatro estudiantes del Grado de Magisterio de Infantil y Primaria y del Máster de Educación Especial de la Universitat de València cumplieron una adaptación de la escala ORI (Opinions

Relative to Integration of Students with Disabilities Scale). Se analizó la fiabilidad y estructura factorial del cuestionario.

Se comparó la puntuación en la escala entre los estudiantes de grado y de máster; entre los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Infantil y el de Educación Primaria; y entre los estudiantes de grado antes y después de cursar la asignatura Necesidades Educativas Especiales. Todos los estudiantes mostraron una actitud favorable hacia la inclusión educativa. La actitud fue mejor en los estudiantes de la titulación de Educación Infantil que en los de Primaria. Existió una mejora significativa en la actitud de los estudiantes de Grado tras cursar la materia “Necesidades Educativas Especiales”. La actitud fue significativamente más favorable en los alumnos de Máster que en los alumnos de Grado.

En este mismo orden, Castro, Álvarez y Baz (2016), llevaron a cabo un estudio titulado “Inclusión educativa”. Actitudes y estrategias del profesorado”. 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.

En este mismo orden, Fajardo y Santander (2016), desarrollaron un estudio titulado “La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Chimborazo”. El estudio, respondió a la necesidad de ofrecer una educación de calidad acorde a las condiciones de cada educando considerando la

diversidad. Por ello, se planteó el objetivo de, capacitar a 150 docentes de la provincia de Chimborazo en los procesos inclusores de los estudiantes con las necesidades educativas especiales; y, conocer la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica en la provincia en mención. La metodología empleada fue cuantitativa, considerando las técnicas descriptivas y correlacionales y contando como instrumento la encuesta.

Los resultados finales demuestran que los docentes de la provincia de Chimborazo demandan a más de la dimensión de los conocimientos 51%, desconocen frente a un 49% que sí domina los tópicos nucleares de la inclusión educativa, requieren también un cambio de actitud frente a estos procesos con un promedio “Medio” de 55% y en cuanto a la dimensión de opiniones del profesorado sobre programación educativa, apoyos psicopedagógicos, apoyo de directivos, y adaptaciones curriculares, el 52% de los encuestados manifiesta la alternativa de respuesta “Medio”. Demostrando que las instituciones educativas no están preparadas para responder significativamente a la inclusión.

Asimismo, García (2017), realizó un estudio titulado “estrategias de inclusión educativa que desarrollan las escuelas de nivel medio de Latinoamérica”. 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.

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.

Carrión y Santos (2019), desarrollaron un estudio titulado “Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes. Universidad Técnica de Machala”. Este trabajo se contextualizó en un proyecto desarrollado en la Universidad Técnica de Machala (UTMach); respondió a una investigación descriptiva, con el objetivo de analizar la proyección del trabajo diseñado, partiendo de los conocimientos y consideraciones que se manejan en la bibliografía especializada sobre la inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) permanentes en la Enseñanza Superior.

La estrategia metodológica transcurrió a través de los métodos de investigación histórico-lógico, revisión documental, hermenéutico y analítico-sintético. Entre los principales hallazgos resaltan la concepción de la Educación Inclusiva como parte del proceso de inclusión social, que brinda a este discente la posibilidad de desarrollarse

intelectualmente y mejorar su aprendizaje, sin establecer requerimientos, ni elementos de selección o discriminación, garantizándole el acceso a una cultura común. En el Ecuador existe un marco legal propicio para su implementación de la Enseñanza Superior, en este contexto se propone una estrategia educativa con enfoque inclusivo para dar respuesta efectiva y de calidad a los estudiantes con NEE.

Asimismo, Tilve y Méndez (2020), realizaron estudio titulado “Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva”. En el panorama de la formación y el desarrollo profesional del profesorado se ha ido afianzando la idea de que la mejora de la calidad de los centros educativos pasa necesariamente por el tamiz de la cultura de la colaboración, de tal manera que el orientador se ve obligado a trabajar de forma conjunta bajo el paradigma de la educación inclusiva para afrontar los retos de hoy y mañana. Se emprendió un trabajo de investigación que ayudara a conocer las características específicas que plantea la vida interna de los centros y las relaciones entre los orientadores escolares con los restantes miembros de la comunidad educativa y social.

En consecuencia, en este trabajo ofreció una herramienta de evaluación única, válida y fiable, con la que evaluar las competencias emocionales de los orientadores escolares, arrojando así luz al modelo de competencias requerido para unas prácticas de orientación más inclusivas. Esta herramienta de evaluación, además de integrar diversas aportaciones teóricas y de disponer de unas propiedades psicométricas adecuadas, posibilita su uso regular por parte de profesionales e investigadores del ámbito educativo, así como una rápida transferencia de los resultados a nivel de gestión.

También, Moliner y Fabregat (2021), realizaron una investigación titulada, “Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana”. El estudio se sitúa en el ámbito de la orientación educativa y se centra en indagar cómo los asesores psicopedagógicos intervienen en el desarrollo y la formación permanente de los profesionales de la educación para mejorar la educación inclusiva. La nueva organización de la red de Centros de Formación, Innovación y Recursos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana

exige repensar los modelos de asesoramiento psicopedagógico y la práctica orientadora desde las funciones otorgadas y las asumidas.

Fue un estudio empírico cuyo objetivo fue profundizar en los roles desempeñados y las estrategias utilizadas por los orientadores-asesores para impulsar el avance de la educación inclusiva en los centros educativos. Metodológicamente se adoptó un enfoque cualitativo que permite realizar un estudio descriptivo a través de grupos focales en los que participan 22 asesores de educación inclusiva de todos los CEFIREs del territorio. En las conclusiones se destaca la importancia de conjugar diversas estrategias para favorecer la movilización del conocimiento y el avance de las prácticas inclusivas. Finalmente se plantean los retos a los que se enfrentan los asesores para desarrollar un modelo de acompañamiento colaborativo más acorde con el enfoque de la inclusión y con las consiguientes implicaciones en el campo de la orientación y la psicopedagogía.

Asimismo, Figueroa (2021), llevó a cabo un estudio, titulado “Estrategias creativas para fortalecer la práctica docente en la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”. El mismo consistió en determinar las estrategias creativas que fortalecen la práctica docente en la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se identificaron los factores y estudiantes que generan mayores dificultades en la enseñanza a los maestros de la escuela Carlos Polit Ortiz, y como consecuencia, se determinaron estrategias que podrían fortalecer su práctica pedagógica, para luego ser socializadas con los participantes.

Esta investigación se realizó con un enfoque mixto no experimental, de tipo exploratorio, bibliográfico y descriptivo. Se recopiló información de 25 maestros de un centro educativo urbano, a través de una encuesta virtual y grupos focales, esta fue complementada con entrevistas a profesionales y bibliografía virtual. Fue estudiada de forma analítica, inductiva y deductiva, revelando no solo las estrategias que se podrían implementar, sino también varios factores que podrían limitar su ejecución, por lo que se precisa la imperiosa necesidad implementar protocolos de educación universal que respondan a las necesidades no solo de los estudiantes sino también de los maestros.

1.1.2. Antecedentes nacionales

En el plano nacional, Arias (2009), realizó un estudio titulado “Rol del orientador frente al pensamiento pedagógico de los profesores de básica Escuela Celina Pellier año escolar 2008- 2009”. La investigación pretendió analizar el pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica, durante el año 2008- 2009, de la Escuela Básica Celina Pellier y el rol desempeñado por el departamento de Orientación y Psicología de la escuela, de cara a los cambios sociales que demandan los actores del proceso enseñanza y aprendizaje. La investigación presentó un diseño descriptivo, el cual se enfocó en una población de 77 profesores que laboran en tandas matutinas y vespertinas y las orientadoras de la misma tanda, se utilizó el cuestionario para la recolección de datos.

El estudio concluyó que, aunque los docentes poseen un nivel de profesionalización adecuados para los grados que imparten, se deja ver una inconformidad respecto a la carrera que desempeñan. Quedó evidenciado que el Rol del departamento de Orientación y Psicología del centro debe volcarse hacia el diseño de actividades tendentes a consolidar filosofía y doctrina cristiana y personal, en otro orden debe hacerse una revisión de la condición social en que viven esos maestros ya que, esa condición puede revertirse en contra del lema de la Escuela que reza: Formando buenos cristianos y honrados ciudadanos. El estudio recomienda el diseño de jornadas de Orientación a los maestros con especialistas invitados que orienten sobre la temática sociales y el rol que deben desempeñar el mismo en el sistema educativo de hoy, para formar las creaciones futuras.

También, Peña y Vélchez (2015), realizaron un estudio con el título de “La orientación educativa como medio de adquisición de habilidades para la vida, una experiencia con estudiantes de 7mo grado de la escuela Urania Montás, tanda vespertina, Distrito Educativo 02-05 San Juan Este, República Dominicana, año 2013-2015”. El estudio estableció como objetivos generales promoviendo a través de la orientación educativa el desarrollo de habilidades para la vida en el estudiantado de 7mo, vespertino de la Escuela Urania Montás de San Juan de La Maguana, Distrito Educativo 02-05, año lectivo 2013-2014; Y el equipo investigador mejorando la práctica educativa, a través de

la implementación de acciones para la integración de los estudiantes en adquisición de habilidades para la vida.

El método empleado fue de investigación acción. Empleó las técnicas del triple diagnóstico, la observación, el cuestionario, la entrevista y estudio de grupos focales. Entre sus conclusiones el estudio planteó que, a través de la investigación, los estudiantes, docentes y orientadoras lograron integrarse satisfactoriamente al proceso educativo teniendo una relación más de cerca entre ellos y el personal con los docentes y que se logró concienciar a los estudiantes sobre la importancia de tomar una decisión adecuada, pensar antes de actuar, y que esto va en beneficio para ellos. Por tanto, este estudio se relaciona en gran manera con las variables establecidas en la presente investigación.

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.

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.

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.

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 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.

También, Fernández y Vásquez (2020), desarrollaron una investigación titulada “Educación inclusiva y diagnóstico psicopedagógico de educandos con necesidades educativas especiales. Hacia una educación más equitativa”. Ante el problema de investigación que plantea cómo contribuir a la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los educandos en los diferentes contextos educativos, se fundamenta un modelo para el diagnóstico psicopedagógico de los educandos con necesidades educativas especiales (NEE) que expresa las relaciones entre la educación inclusiva y el diagnóstico psicopedagógico.

La investigación se realizó en el marco del proyecto de investigación “Atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) desde conceptos, contextos y prácticas desarrolladoras”. La investigación es predominantemente cualitativa con el empleo de elementos de la investigación acción participativa. Los principales resultados indican mayores niveles de integralidad del diagnóstico y de efectividad de la atención educativa mediante estrategias inclusivas que se concretan en diversas modalidades de atención, con variadas formas de organización, que ofrecen un sistema de servicios especializados donde se potencia el desarrollo de los educandos y la preparación de la familia.

1.1.3. Antecedentes locales

En el ámbito local, se han realizado cientos de investigaciones relativas a rol y la función del orientador escolar. En este orden, Morales, Peguero y Marte (2019), realizaron un estudio titulado “Labor del Orientador en el Asesoramiento Individual del Estudiantes con Dificultades Emocionales. Distrito Educativo 16-01”. El objetivo general fue verificar la labor de las orientadoras en el asesoramiento individual del estudiante con dificultades emocionales en el centro educativo El Limpio, en el Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2018- 2019. Esta investigación estuvo enmarcada dentro del diseño no experimental, de tipo no descriptivos. Este trabajo se enmarcó en los estudios con enfoque cuantitativo.

En cuanto a las conclusiones: Se identificó que el sexo predominante fue el femenino tanto para docentes, orientadoras; en tanto que para los estudiantes fue el sexo masculino. El estado civil de los docentes y orientadoras fue casado/a; la población encuestada reside en su gran mayoría en la zona urbana y el nivel académico de los docentes es licenciado. En cuanto al grado impartido en su gran mayoría ambos grados y los estudiantes encuestados la gran mayoría es de 2do. de secundaria. Se determinó que la cantidad relevante de niños con dificultad emocional es de 2-5 niños y que los estudiantes en su mayoría no conocen niños con esta dificultad; Se investigó que según los docentes, orientadoras y estudiantes una de las causas fundamentales que presentan los niños con dificultad emocional es familiar.

Asimismo, Morel, Rodríguez y Veloz (2019), desarrollaron 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. Este trabajo se enmarcó en los estudios con enfoque cuantitativo. 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. 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.

También, Custodio, Arias y Rosario (2019), titulado “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.

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.

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. Que siempre los estudiantes con discapacidad física alteran el orden de la clase

1.2. Planteamiento del problema

Bisquerra (2009), establece que, la orientación es “Proceso de ayuda continuo, a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano, a lo largo de toda la vida”. Asimismo, Santana (2003), define la orientación escolar como “la transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones. Es la transmisión de criterios de valor que ofrezcan alguna guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas”. Por tanto, de acuerdo con las definiciones citadas, dentro del rol del orientador, se puede mencionar, la ayuda y crianza que debe ofrecer al estudiantado, para la elección adecuada de la profesión u oficio, que piensa desempeñar durante su vida.

Es bueno citar que, Muchos autores (Bisquerra, 2009; Giddens, 2015; Arnaiz, 2017), coinciden en señalar la auto orientación como el objetivo principal de la

orientación. Además, señalan al apoyo psicopedagógico como una de las tareas del orientador. Lo cual se extrapola hacia la atención a la diversidad, la inclusión educativa y a la atención a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Existen prácticas distintivas de la Educación Inclusiva en diferentes 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 del Orientador Para Promover la Inclusión Educativa, Distrito Educativo 16-01; Y dentro del referido distrito educativo, se profundizará en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia. Este centro educativo, a pesar de una población actual, no cuentan con el personal suficiente para trabajar la inclusión dentro y fuera del centro. Ya que, según lo informado por el equipo de gestión de la institución, en esta escuela, no se cuenta con un equipo multidisciplinario que pueda dar respuesta a las NEAE que presentan los estudiantes.

En el orden de ideas, descrito en el párrafo anterior, de acuerdo con lo manifestado en un conversatorio informal con los miembros del equipo de gestión, en la Escuela La Altagracia, inclusión educativa, a un 100%, sigue quedando dentro de las metas y hasta el momento no es una realidad. Lo antes expuesto, se puede evidenciar, en el hecho, de que, en el referido centro, no están establecidas las condiciones físicas ni

profesionales, para atender la diversidad de alumnado, de acuerdo con su necesidad educativa y de las diferentes discapacidades que llegan a presentar algunos de ellos.

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.

Es bueno resaltar, que a pesar de que en el centro educativo no se cuenta con el equipo especializado para que la inclusión se dé totalmente, desde la escuela se hacen los esfuerzos necesarios para que ningún niño se quede fuera. En tal sentido, desde el departamento de orientación y psicología, se hacen todos los esfuerzos para dar respuesta al estudiantado que presenta alguna NEAE. Pero es necesario que se pueda contar con todos los elementos idóneos y necesarios para que se dé una verdadera inclusión en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia. Ya que, si no se resuelve la problemática planteada, esto dará como respuesta frustración en el estudiantado, el personal del centro, las familias, discriminación, baja autoestima y deserción escolar.

1.2.1. Formulación del problema

Luego de analizar la problemática planteada, por medio del presente estudio se busca dar respuesta a la siguiente interrogante de investigación:

¿Cuáles Estrategias implementa el orientador para promover la Inclusión Educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01 Cotuí?

1.2.2. Sistematización del problema

En este mismo orden, para sistematizar el problema planteado, con la presente investigación se busca dar respuesta a las siguientes preguntas específicas:

¿Cuáles son las características sociodemográficas de los orientadores del Centro Educativo La Altagracia, Distrito Educativo 16-01?

¿Cuáles acciones se llevan a cabo en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia para promover la inclusión educativa?

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

¿Cuáles estrategias desarrollan los orientadores para promover la inclusión educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01?

1.3 Justificación

Ante la creciente diversidad de educandos en todos los niveles educativos se asume el reto de continuar garantizando una educación cada vez más inclusiva, equitativa y de calidad, según plantea la Organización Mundial de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el objetivo 4 de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015). Cada educando posee un perfil individual de fortalezas y debilidades, de logros, potencialidades y dificultades; por tanto, el diagnóstico psicopedagógico y la atención educativa son dos componentes inseparables del proceso de atención a la diversidad. Las estrategias diagnósticas y desarrolladoras deben tener una naturaleza participativa y cooperativa.

Es necesario combinar el carácter correctivo-compensatorio de la atención educativa, con el carácter enriquecedor y desarrollador. La atención a la diversidad educativa demanda la realización de esfuerzos para lograr disponibilidad, accesibilidad y optatividad de ofertas educativas diferenciadas para los educandos favoreciendo los procesos inclusivos. En este orden, 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.

El Distrito Educativo 16-01 Cotuí, junto a los centros educativos que lo conforman, se encuentra impactado por una problemática que arroja a la mayoría de los centros educativos del país, sobre la necesidad de que la inclusión educativa, más que un mito se convierta en una realidad. En tal sentido, el hecho de no trabajar en los centros educativos la referida inclusión, conlleva un acto de discriminación, hacia una de las poblaciones más vulnerables, específicamente en el nivel primario, es decir, aquellos que presentan una Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE). Es por esto, que se hace necesario, implementar las estrategias necesarias para la inclusión educativa en cada centro educativo, tomando en consideración, la participación de toda la comunidad educativa.

Por tanto, de acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, se justifica la presente investigación por el aporte pedagógico, social y emocional para los estudiantes que manifiestan alguna NEAE, en el Distrito Educativo 16-01 Cotuí, más específicamente en la Escuela de Nivel Primario La Altagracia. Ya que, asimismo, el presente estudio se puede considerar de beneficio para las familias de los referidos estudiantes y de aquellos niños, que en los actuales momentos no se encuentran escolarizados, debido a que los centros educativos de su localidad, no le ofrecen estrategias que garanticen su inclusión.

Además, se benefician con el presente estudio, los docentes del nivel primario, en especial los de la escuela donde se desarrollará la investigación, citada en párrafos

anteriores, ya que la misma representa un aporte a su práctica pedagógica. Se benefician, también, los orientadores, ya que garantizar la inclusión educativa es un asunto de derecho, además, el apoyo psicopedagógico forma parte de las tareas del orientador.

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

Determinar las Estrategias del orientador para promover la Inclusión Educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01 Cotuí.

1.4.2 Objetivos específicos

Establecer las características sociodemográficas de los orientadores del Centro Educativo La Altagracia, Distrito Educativo 16-01.

Definir las acciones que se llevan a cabo en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia para promover la inclusión educativa.

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

Delimitar las estrategias que desarrollan los orientadores para promover la inclusión educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01.

1.5. Variables e indicadores

Objetivos	Variable	Indicadores	Preguntas
Establecer las características sociodemográficas de los orientadores del Centro Educativo La Altagracia, Distrito Educativo 16-01.	Características sociodemográficas	-Sexo -Edad -Nivel educativo -Estado Civil -Área de formación -Puesto que ocupa	¿Cuáles son las características sociodemográficas de los orientadores del Centro Educativo La Altagracia, Distrito Educativo 16-01?
Definir las acciones que se llevan a cabo en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia para promover 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 el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia para promover la inclusión educativa?
Revisar las estrategias que establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana, para promover 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).	¿Cuáles estrategias establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana, para promover la inclusión educativa en el nivel primario?

		-Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE). -Medidas de Atención a la diversidad (MAD).	
Delimitar las estrategias que desarrollan los orientadores para promover la inclusión educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01.	Estrategias de los orientadores para promover la inclusión educativa.	-Apoyo psicopedagógico -Tutorías individualizada -Programas de Atención Integral	¿Cuáles estrategias desarrollan los orientadores para promover la inclusión educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01?

1.6 Alcance y límites

Campo: Ciencias de la Educación.

Área: Orientación Escolar

Aspecto: Estrategias del orientador para promover la Inclusión Educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01 Cotuí.

Delimitación en personas: El estudio se realizó con los orientadores y maestros del centro educativo en cuestión.

Delimitación espacial: El estudio se realizó en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01 de Cotuí.

Delimitación temporal: Esta investigación se realizó durante el año 2023

Alcance investigativo. Determinar las Estrategias del orientador para promover la Inclusión Educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01 Cotuí.

1.7 Definición de términos

Centro educativo: Según lo establecido por UNICEF, 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, socioafectivo y físico, es decir, de las competencias necesarias para actuar socialmente (MINERD, 2016).

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, 2015, 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, 2015).

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. Reseña histórica de la Escuela Primaria La Altagracia.

El Centro Educativo La Altagracia está en la parte este del Barrio La Altagracia, calle Rosa Duarte, No 13, este centro tiene como colindante al este el proyecto de la urbanización de los agrónomos, al oeste una finca ganadera, al sur otra finca y al norte la urbanización del barrio de Los Agrónomos en el municipio Cotuí. Prov. Sánchez Ramírez.

El Centro Educativo fue fundado en el mes de agosto del año 1992, está ubicado actualmente en el barrio La Altagracia, el cual recién acabada de salir de la marginalidad y se sitúa como una zona sud-urbana del municipio de Cotuí. Prov. Sánchez Ramírez. Fue creada bajo el auspicio y dirección de la Lic. Esperanza D Camps como fruto de un proyecto de desarrollo comunitario llamado “Ayúdame a Crecer” y la lucha del club de Amas de Casas Las Mercedes y la junta de vecinos.

Para ese entonces la educación era el problema más urgente detectado en el diagnóstico del proyecto, ya que los niños tenían que trasladarse cruzando peligrosas vías de acceso a la Escuela La Colonia Sánchez Ramírez, Ramón Emilio Acosta Reyes y Juan Sánchez Ramírez donde los más pequeños no podían asistir. Fue así como Eutacia Félix, Antonia Mejía, Ramona Altagracia de León y Mélida Altagracia García (Estudiantes de Educación) movida por su deseo de colaborar con el desarrollo de su comunidad, ofrecen sus servicios voluntarios iniciando sus labores en un pequeño local alquilado que sería pagado por los padres con una cuota de RD\$10 pesos mensuales y los niños debían llevar cada uno un asiento.

Se inició con una matrícula de 218 estudiantes distribuidos en los grados: Inicial, primero, segundo y tercero grado del nivel básico. La demanda de la comunidad contribuyó a que esta fuera aumentando rápidamente teniendo muy pronto que dejar el pequeño local y ocupar un edificio en construcción abandonado de Obras públicas donde se laboraba con todas las precariedades existentes.

Ya para entonces se recién designaba como directora a la Lic. María del Carmen Rodríguez, quien impulsó desarrollo de la educación, junto con el apoyo de la comunidad, creando cada año un nuevo grado y gestionando audazmente los nombramientos y la construcción del local, cosa que pudo lograrse para el año 1998. Hoy cuenta con un edificio de 13 aulas, pero estas no satisfacen la demanda de la población a los años de entregada. Actualmente ofrece los servicios educativos del Nivel Inicial, Primaria completo en la jornada extendida.

Cuenta con dos niveles, Nivel Inicial, Primaria, con una matrícula de 468 alumnos 234 femeninos y 234 masculinos, 34 maestros forman el personal docente, 22 personal de apoyo, con 1 directora, 4 orientadoras 1 psicóloga y 2 secretaria en jornada extendida. El equipo de gestión está conformado por 11 entre ellos están las orientadoras, la psicóloga, la directora, la coordinadora entre otros.

1.8.2. Marco contextual, social, familiar, cultural

Acceso a servicios básicos: Luz, agua, teléfono, internet.

Tipos de familias: Hogares disfuncionales, familia nuclear, familia extensa, familia monoparental

Actividades económicas: Comerciantes, moto conchos, trabajos domésticos, construcción, remesas.

Rasgos socioculturales: Fiestas de atabales,

Centros educativos que brindan servicios a la comunidad: Colegio niño feliz

Instituciones establecidas en la comunidad: La Iglesia San Jerónimo, Junta de vecinos, Pastoral familiar, pastoral juvenil.

Principales necesidades de la comunidad: agua potable, colectores de agua pluviales, mantenimiento de las calles y badenes, vigilancia policial, mejor alumbramiento de las calles.

1.8.3. Contexto escolar

Indicadores de eficiencia interna: sobreedad.

Características del clima escolar (relaciones y estilos de convivencia): Bullying, irrespeto entre compañeros, irrespeto de estudiantes hacia maestros.

Oportunidades de participación de las/los estudiantes y sus familias: coro escolar, club de lectura, promotores de lectura., consejos de curso, escuela de padres, APMAE.

Principales fortalezas del centro educativo: Asistencia y puntualidad del personal de los alumnos, biblioteca escolar, trabajo en equipo, buenas relaciones humanas, satisfacción de padres de alumnos, ayuda a los alumnos más necesitados planes de mejora PPA, clubes de lectura, matemática, ortografía y educación artística, uso de tecnología, internet en el centro educativo, funcionamiento de la escuela de padres, madres y de los comités de padres y madres por sección, integración escuela-comunidad.

1.8.4. Diagnóstico de las Necesidades del Centro Educativo

Realizadas las observaciones e intervenciones al Centro Educativo La Altagracia, se puede constatar que existen varias necesidades y demandas en el mismo tanto físicas como educativas, de las cuales podemos mencionar.

Físicas

La construcción de un Departamento de Orientación y Psicología.

Salón Multiuso para la celebración de eventos y actividades del centro.

Construcción de aulas.

Construcción de un área recreativa en el centro

Construcción de un comedor.

Mobiliarios nuevos.

Mantenimiento de la planta física.

Laboratorio de Informática.

Educativas

Fortalecimiento de los valores.

Mejora de las técnicas y Hábitos de estudios.

Elevar la autoestima de los/as estudiantes

Disminución de la Violencia escolar.

Educación Afectiva Sexual

Crear consciencia a los padres sobre la importancia de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Dar seguimiento a la Escuela de Padres.

Misión

Cumplir con el rol de educar, enseñar y formar sujetos orientados al desarrollo integral, con un programa académico de alta calidad, asumiendo el compromiso ético y ciudadano. Desplegando el sentido de criticidad y valoración de sí mismo y de los demás. Potencializando las capacidades, competencias, destrezas y habilidades para convertirlos en protagonistas y transformadores de su entorno.

Visión

Lograr que el centro educativo sea un espacio con actitudes positivas, respetando la diversidad, el ritmo y estilo de aprendizaje. Con un equipo docente comprometido con la sociedad y la identidad cultural. Fundamentado en la vivencia de valores, en las innovaciones pedagógicas, utilizando la creatividad y la tecnología, para el desarrollo integral de los estudiantes, logrando la formación de personas competentes, exitosas y solidarias.

Valores

Mostrar responsabilidad con el cumplimiento de sus derechos y deberes. Con actitud tolerante, solidarios, críticos, respetuosos, generosos, honestos consigo mismos y con los demás, haciendo el trabajo en equipo, con dedicación, amor y esfuerzo, afianzados en la confianza y la sabiduría que viene de Dios.

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 3° 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 quitarles 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.

Por 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 casos 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 de 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 orientadores para promover la inclusión educativa.

La Dirección de Orientación y Psicología del Ministerio de Educación, (2017) establece que se deben agotar procesos sistemáticos que permite la organización y anticipación de los servicios que se ofrecen a la comunidad educativa a través de las líneas de actuación, cuya intencionalidad esencial es favorecer una actuación preventiva que permita el desarrollo integral del estudiantado y el logro de las competencias esperadas

según el perfil de egreso preuniversitario, en articulación con los diferentes actores de la comunidad educativa.

Desde esa perspectiva las estrategias que se planeen deben estar concebidas desde cuatro fases fundamentales: una fase diagnóstica, una fase de diseño de la planificación, para luego poder aplicar la fase de ejecución y sobre esta y después de la misma contemplar la fase de monitoreo y evaluación. A principio de año, se realiza un Foda, para determinar las competencias fundamentales a ser favorecidas. El Ministerio de Educación, (2017) afirma que desde la Orientación y la Psicología las competencias que se priorizan son: Competencia Ética y Ciudadana, Comunicativa y de Desarrollo Personal y Espiritual. Seleccionan estas competencias en su diseño de planificación, teniendo plena conciencia de los componentes, rasgos o indicadores que el currículo plantea para las mismas y que se deben favorecer ante estas situaciones.

Se abordarán las necesidades identificadas y la consecución de las Competencias Fundamentales a través de las siguientes Líneas de Intervención: Apoyo psicopedagógico y psicoafectivo, apoyo a la población estudiantil en situación de vulnerabilidad, apoyo a la implementación de temas transversales del currículo, apoyo a la formación y orientación de las familias

Una vez identificadas estas líneas de intervención se plantean las actividades a desarrollar, según participantes de los procesos, señalando el tiempo en el que contemplan las podrán realizar y la finalidad de estas. A continuación, algunas de las acciones que plantearon por Líneas de Intervención.

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.

CAPITULO III: METODOLOGIA

3.0. Introducción

En este capítulo se enmarcaron los aspectos metodológicos que se utilizaron para realizar la investigación, con la cual se aseguró de realizarlo con el mejor rigor científico, el mejor nivel de objetividad que exige este tipo de estudio. Por lo que para obtener los resultados de nuestro estudio nos auxiliamos por medio a los siguientes elementos: Enfoque y método de la investigación, Diseño y tipo de investigación, población y muestra, Técnica e instrumento de recolección de datos, descripción del instrumento, confiabilidad y validez de los instrumentos, procedimiento y técnicas y análisis de los resultados.

3.1. Diseño y tipo de Investigación

Según Dávila (2014), el diseño de investigación se define como el plan global de investigación que intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma. Por consiguiente, el diseño de esta investigación fue el no experimental. Se utilizó este diseño en vista de que los datos pertinentes a los objetivos planteados se obtuvieron sin necesidad de intervenir en la aportación de las respuestas dadas por los sujetos bajo estudio. Además, se observó un fenómeno desde su aspecto natural con la finalidad de ser analizado en el espacio establecido, tomando en cuenta la problemática existente.

En relación con el tipo de investigación, Palella y Martín (2010), señalan que el tipo de investigación se refiere a la clase de estudio que se va a realizar. Orienta sobre la finalidad general del estudio y sobre la manera de recoger las informaciones o datos necesarios. Por lo ante dicho el tipo de investigación de este estudio fue exploratoria, descriptiva y de campo.

Exploratoria porque primero observó en el lugar de los hechos la problemática a investigar, de campo porque la misma trata de comprender y resolver situación, necesidad o problema en un contexto determinado, en condiciones rigurosamente controladas y descriptiva porque su fin es describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

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). El enfoque de investigación fue el cuantitativo.

El método estudia los hechos, partiendo de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas en forma individual y luego se integran dichas partes para estudiarlas de manera holística e integral (Hernández, 2016). En tal sentido, para el abordaje de esta investigación se utilizaron los siguientes métodos: inductivo, analítico y sintético.

El método inductivo se manejó en la etapa de recolección de las informaciones, el método analítico se utilizó en el momento de la discusión de resultados y el método sintético se contempló en la etapa reflexiva para reconstruir de forma breve los resultados a partir de los elementos encontrados.

3.3. Población y Muestra

La población que sustenta esta investigación estuvo compuesta por 34 docentes y 5 orientadoras y una psicóloga que laboran en Escuela Primaria la Altagracia, del Distrito Educativo 16-01 Sánchez Ramírez.

La cantidad es relativamente pequeña, por lo tanto, se trabajó con la totalidad de la población, de manera que se garantice que los resultados que se obtengan se correspondan con la realidad existente en el centro.

3.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos implican determinar por cuáles medios o procedimientos el investigador obtendrá la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación (Hurtado, 2000).

Por lo tanto, la técnica que se utilizó en este estudio fue la encuesta. Según lo que establece Figueroa (2003), la encuesta es una técnica en la que se realiza un conjunto de preguntas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística, formada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer opinión, características de alguna variable a medir o hechos específicos.

En cuanto al instrumento se utilizó el cuestionario. Según Amador (2009), este un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos de la investigación, además, permite estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos.

3.4.1. Descripción del instrumento

Los datos fueron recogidos a través de la aplicación de un cuestionario a los orientadores y docentes de la Escuela Primaria La Altagracia, del Distrito Educativo 16-

01 Sánchez Ramírez. Dicho instrumento estuvo estructurado, en forma de selección múltiple, de los cuales las preguntas se corresponden a los objetivos y las variables.

3.5. Confiabilidad y validez de los instrumentos

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. (Rodríguez Peñuelas, 2008)

El instrumento estuvo elaborado por las investigadoras considerando los indicadores de cada una de las variables y atendiendo a dar respuesta a los objetivos que se plantean en la investigación, los cuales se sustentan en diferentes fuentes.

De igual manera, para establecer la confiabilidad y validez de dicho instrumento de recolección de datos, se procuró la revisión del asesor y los jurados, quienes realizaron las correcciones y recomendaciones pertinentes.

3.6 Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión

En esta investigación participaron los docentes, orientadoras, y psicóloga de la escuela primaria, La Altagracia, distrito educativo 16-01.

Exclusión

En esta investigación no participaron los estudiantes, padres, ni demás miembros de la comunidad educativa que forma parte del centro objeto de estudio.

3.7. Procedimientos

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

importantes. Además, Se visitó al centro educativo objeto de estudio para solicitar el permiso y para la obtención de datos para el marco contextual. Se elaboró el ante proyecto. Se entregaron tres ejemplares a la Facultad que fueron revisados por los jurados.

Luego de validado el instrumento de recolección de datos, se aplicó el mismo, se tabularon, discutieron y analizaron los datos, se hicieron las conclusiones y recomendaciones, para luego entregar los 3 ejemplares de los 5 capítulos a la Facultad de Ciencias y Humanidades, para revisión final de los jurados.

3.7. Técnica y análisis de los datos

Los datos recolectados fueron presentados mediante gráficos en cada una de las secciones correspondientes, basados en los criterios establecidos en el instrumento. La tabulación de los datos y los datos estadísticos se obtuvieron con la aplicación del programa Excel.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.0. Introducción

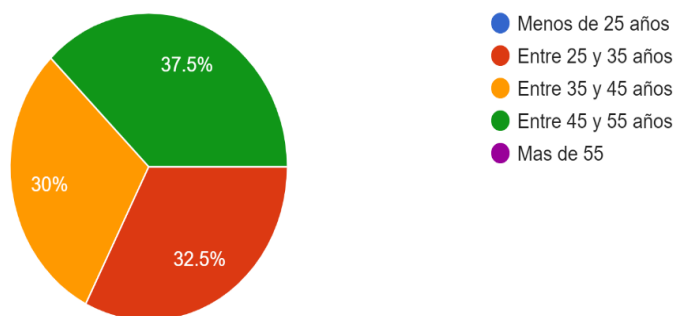
En este capítulo se presenta la tabulación de los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos a docentes y orientadores, con fines de “Determinar las Estrategias del orientador para promover la Inclusión Educativa en el Centro Educativo del Nivel Primario La Altagracia, Distrito Educativo 16-01 Cotuí”.

4.1. Características sociodemográficas.

Gráfico No. 1. Edad de los participantes.

1. ¿Cuál es tu edad aproximada?

40 respuestas



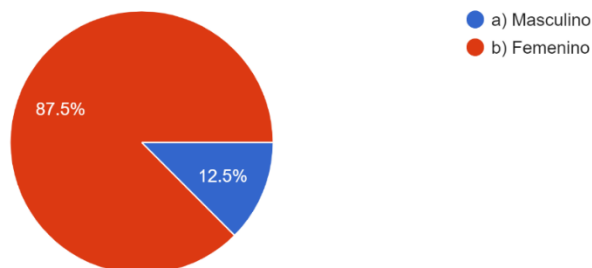
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023.

Según se muestra en el gráfico número 1, respecto al rango de edad de los participantes, de 40 encuestados, el 37.5% tienen entre 45 y 55 años, el 32.5% entre 25-35 años, el 30% entre 35-45 años y 0% menos de 25 y más de 55 años.

Gráfico No. 2. Porcentaje según género de los participantes.

2. sexo:

40 respuestas



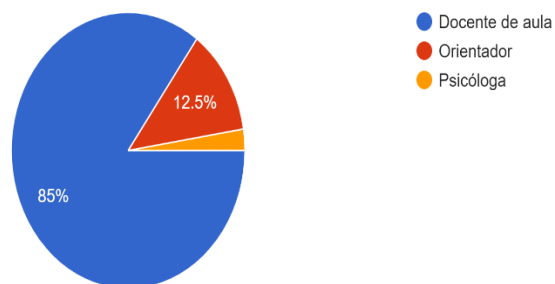
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023

Según muestra el grafico No 2, respecto al sexo, de 34 docentes, 5 orientadoras y 1 psicóloga encuestada, el 87.5 % es de sexo femenino y el 12.5 % masculino.

Gráfico No. 3. porcentaje según la función que ocupa en el centro educativo

3. ¿Qué función ocupas en el centro educativo?

40 respuestas



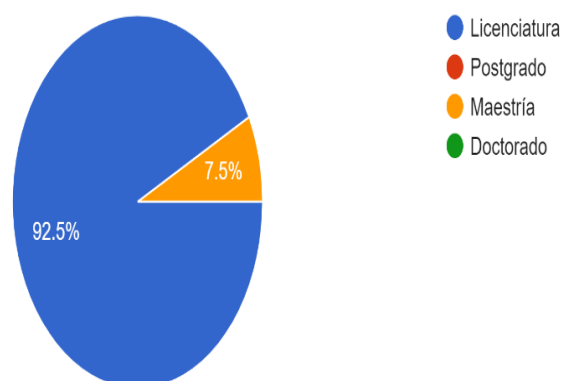
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023.

Según muestra en el grafico no. 3, con relación a la función que ocupa cada participante, en el centro educativo, el 85.5% es docente de aula, el 12.5% orientadores y un 2.5 % representa a psicólogo.

Grafica No. 4. porcentaje según su nivel académico.

4. ¿Cuál es tu nivel académico?

40 respuestas

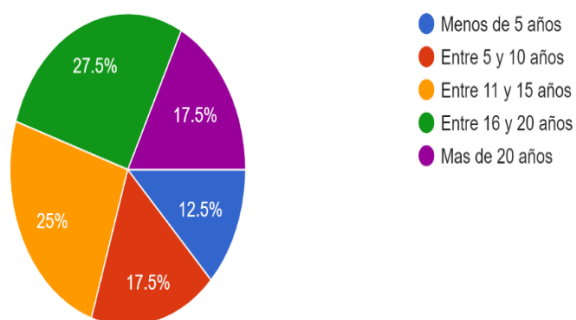


Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023

Según muestra el grafico no 4, con relación al nivel académico de los encuestados, el 92.5% es licenciado/a, el 75.5% tiene nivel de maestría, 0 % postgrado y tiene doctorado.

Grafica No. 5. porcentaje según los años en servicios de los participantes.

5. Tiempo en servicio:
40 respuestas



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023

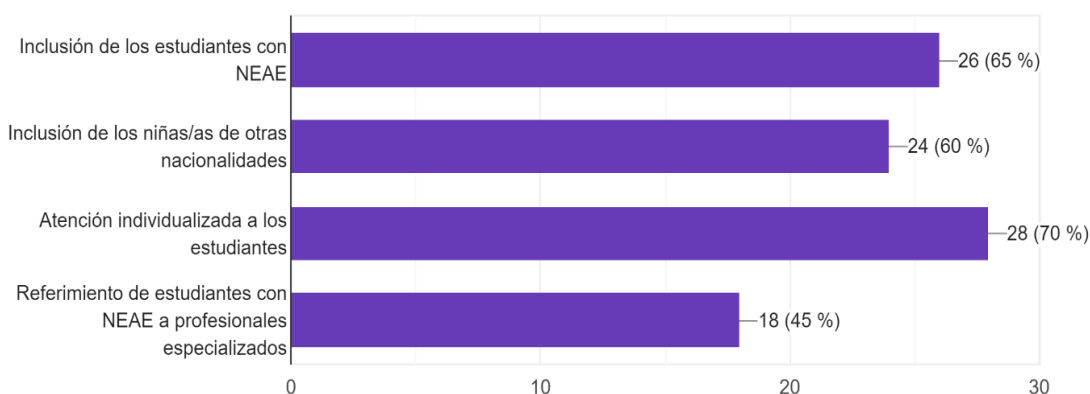
Según muestra el gráfico no. 5, respecto a los años en servicio de los encuestados, el 27.5% tiene entre 16 y 20 años en servicios, el 25 % tiene entre 11 y 15 años, el 17.5% 5 y 10 años en servicios y más de 20 y solo el 12.5% tiene menos de 5 años.

4.2. Acciones de los centros educativos para la inclusión educativa

Gráfico No.6. Porcentaje sobre las acciones que se llevan a cabo en los centros para la inclusión educativa.

6. ¿Cuáles acciones se llevan a cabo en su centro educativo para la inclusión educativa?

40 respuestas

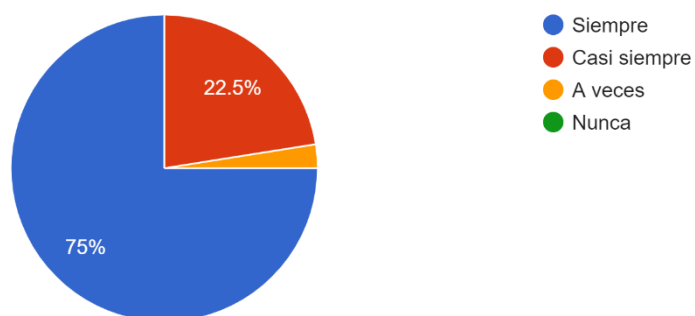


Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023

Según muestra el gráfico no. 6, sobre las acciones que se llevan a cabo en los centros para la inclusión educativa, el 70% de los encuestados dice que atención individualizada a los estudiantes, el 65% inclusión a los estudiantes con NEAE, el 60% inclusión de niños de otras nacionalidades y el 45% referimientos de estudiantes con NEAE a profesionales especializados.

Gráfico No. 7. Porcentaje sobre la frecuencia en que se desarrollan acciones para la inclusión educativa en los centros educativos

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



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023

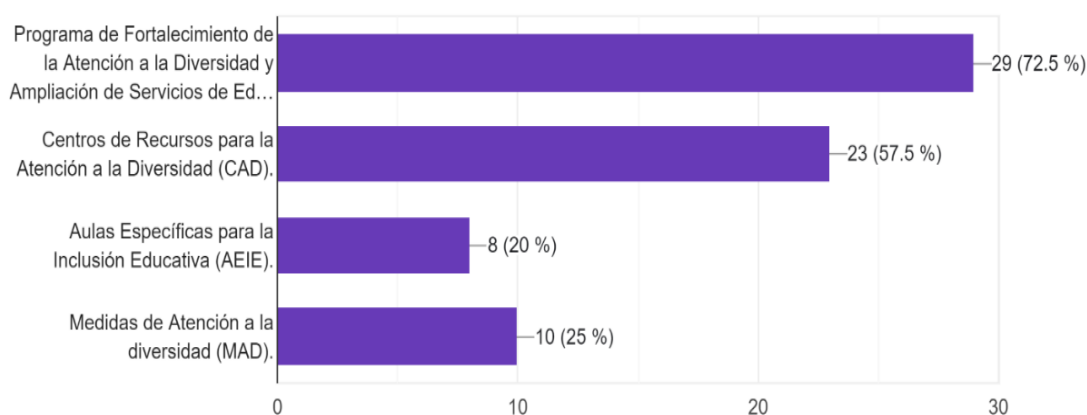
Según muestra el gráfico número 7, sobre la frecuencia en que se desarrollan acciones para la inclusión educativa en los centros educativos, el 75% de los encuestados, dicen que se trabajan siempre, el 22.5% casi siempre, el 2.5% a veces y 0% nunca.

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

Gráfico No. 8. Porcentaje estrategias de las que establece el MINERD para la inclusión educativa, que conocen los participantes.

8. ¿Cuáles de las siguientes estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa conoces?

40 respuestas



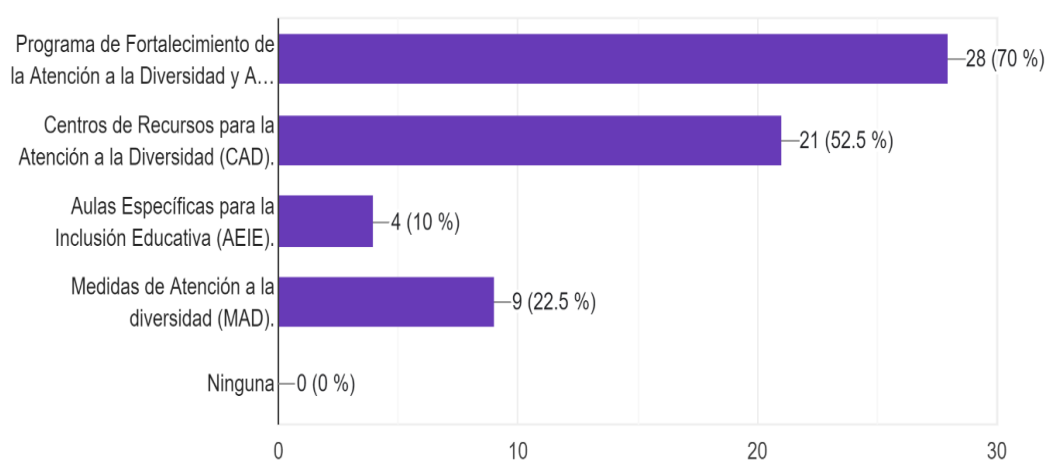
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023.

Según se muestra en el gráfico no.8, sobre cuales estrategias de las que establece el MINERD para la inclusión educativa, conocen los participantes, el 72.5.% dice que conoce el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de la Educación Especial, el 57.5% Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), el 25% dice que Medidas de Atención a la Diversidad (MAD) y el 20% Aulas Específicas para la Inclusión Educativa.

Gráfico No. 9. Porcentaje sobre las estrategias de las establecidas por el MINERD para la inclusión educativa que utilizan en los centros educativos.

9. ¿Cuál o cuáles de las estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa utilizan en tu centro educativo?

40 respuestas



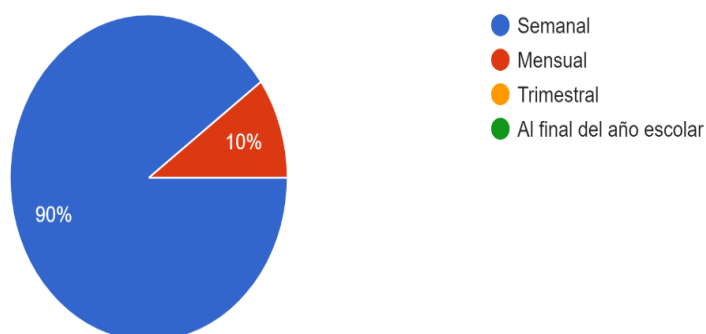
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023.

Según se observa en el gráfico 9, sobre las estrategias de las establecidas por el MINERD para la inclusión educativa que utilizan en los centros educativos, el 70% dice que conoce el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de la Educación Especial, el 52.5% Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), el 22% dice que Medidas de Atención a la Diversidad (MAD) y el 10% Aulas Específicas para la Inclusión Educativa.

Gráfico No. 10. porcentaje sobre la frecuencia en que el centro educativo utilizan las estrategias para la inclusión educativa, establecidas por el MINERD.

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

40 respuestas



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023

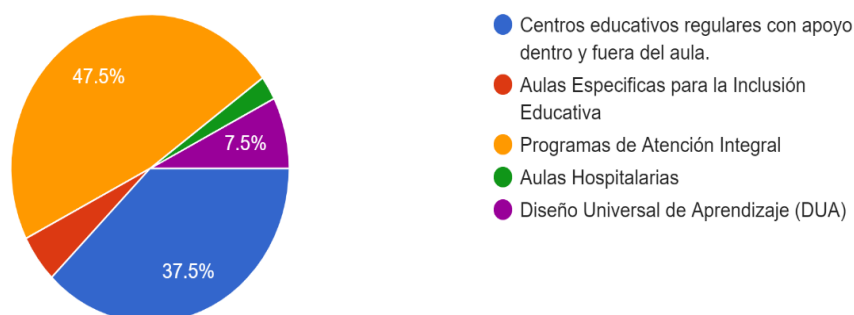
Según muestra el gráfico No. 10, sobre la frecuencia en que el centro educativo se utiliza las estrategias para la inclusión educativa, establecidas por el MINERD, el 90% de los encuestados dice que la utilizan semanal y el 10% dice que mensual, un 0% establece que trimestral y al final del año escolar.

4.4. Estrategias de los orientadores para promover la inclusión educativa

Gráfico No. 11. Porcentaje, sobre las estrategias que desarrollan los orientadores en el centro para la inclusión educativa.

11. ¿Cuáles estrategias desarrollan las orientadoras para la inclusión educativa en los estudiantes de su centro educativo?

40 respuestas



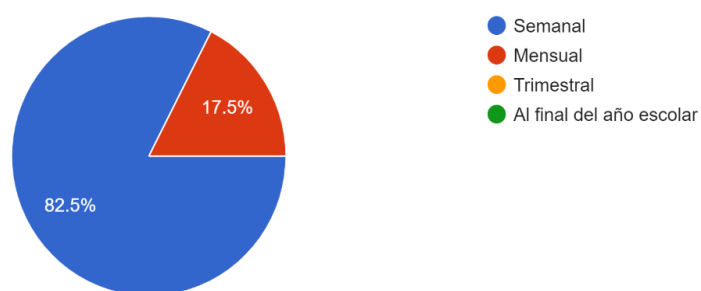
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023.

Según muestra el gráfico No. 10, sobre las estrategias que desarrollan los orientadores en el centro para la inclusión educativa, 47.5, % de los encuestados, manifiesta que desarrollan programas de atención integral, el 37.5%, centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula, el 7.5% dice que Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el 5% Aulas Específicas para la Inclusión Educativa y el 2.5% Aulas Hospitalarias.

Gráfico No. 12. Porcentaje sobre la frecuencia en que ponen en práctica las estrategias mencionadas las orientadoras.

12. ¿Con que frecuencia las orientadoras ponen en práctica las estrategias mencionadas?

40 respuestas



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, orientadores y psicóloga del centro educativo bajo estudio 2023.

Según se puede visualizar en el gráfico no. 12, sobre la frecuencia en que ponen en práctica las estrategias mencionadas las orientadoras, el 82.5% de las orientadoras dice que semanal y el 17.5% mensual, el 0% trimestral y al final año escolar.

CAPÍTULO V:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.0. Introducción

Este capítulo contiene los aspectos finales del estudio sobre, Estrategias del Orientador Para Promover la Inclusión Educativa, Distrito Educativo 16-01. En este capítulo, se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos, también las conclusiones derivadas de los mismos y 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 desglosa de manera organizada, tomando como orden el mismo que ocuparon cada una de las variables e indicadores, descritos en el capítulo I y II de este trabajo, haciendo un contraste con las teorías abordadas previamente.

5.1.1. Características sociodemográficas

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). A continuación, se presenta el análisis de los resultados, en cuanto a las características sociodemográficas de los participantes.

Con relación a las características sociodemográficas de la población objeto de estudio y con respecto al rango de edad de los participantes, de 40 encuestados, el 37.5% tienen entre 45 y 55 años, el 32.5% entre 25-35 años y el 30% entre 35-45 años. Respecto al género, de 34 docentes, 5 orientadoras y 1 psicóloga encuestada, el 87.5 % es de sexo femenino y el 12.5 % masculino. Con relación a la función que ocupa cada participante, en el centro educativo, el 85.5% es docente de aula, el 12.5% orientador/a. y un 2.5 % representa a psicólogo. En cuanto al nivel académico de los encuestados, el 92.5% es licenciado/a y el 75.5% tiene nivel de maestría. Finalmente, en cuanto Según muestra el a los años en servicio de los encuestados, el 27.5% tiene entre 16 y 20 años en servicios, el 25 % tiene entre 11 y 15 años, el 17.5% 5 y 10 años en servicios y más de 20 y solo el 12.5% tiene menos de 5 años.

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 este orden, sobre las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos, para la inclusión educativa, el 70% de los encuestados dice que atención individualizada a los estudiantes, el 65% inclusión a los estudiantes con NEAE, el 60% inclusión de niños de otras nacionalidades y el 45% referimientos de estudiantes con NEAE a profesionales especializados. Además, el 75% de los encuestados, dice que se trabajan siempre, el 22.5% casi siempre y el 2.5% a veces.

5.1.3. 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. Los resultados revelan, que con relación a las estrategias que establece el MINERD para la inclusión educativa, el 72.5% de los participantes dice que conoce el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de la Educación Especial, el 57.5% Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), el 25% dice que Medidas de Atención a la Diversidad (MAD) y el 20% Aulas Específicas para la Inclusión Educativa.

Asimismo, de las estrategias establecidas por el MINERD para la inclusión educativa, 70% de los encuestados manifiesta que las orientadoras utilizan, el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de la Educación Especial, el 52.5% los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), el 22% dice que Medidas de Atención a la Diversidad (MAD) y el 10% Aulas Específicas para la Inclusión Educativa. Asimismo, el 90% de los encuestados dice que la utilizan semanal y el 10% dice que mensual.

5.1.4. Estrategias de los orientadores para promover la inclusión educativa

La Dirección de Orientación y Psicología del Ministerio de Educación, (2017) establece que se deben agotar procesos sistemáticos que permite la organización y anticipación de los servicios que se ofrecen a la comunidad educativa a través de las líneas de actuación, cuya intencionalidad esencial es favorecer una actuación preventiva que permita el desarrollo integral del estudiantado y el logro de las competencias esperadas según el perfil de egreso preuniversitario, en articulación con los diferentes actores de la comunidad educativa.

Desde esa perspectiva las estrategias que se planeen deben estar concebidas desde cuatro fases fundamentales: una fase diagnóstica, una fase de diseño de la planificación, para luego poder aplicar la fase de ejecución y sobre esta y después de la misma contemplar la fase de monitoreo y evaluación. A principio de año, se realiza un FODA, para determinar las competencias fundamentales a ser favorecidas. El Ministerio de

Educación, (2017) afirma que desde la Orientación y la Psicología las competencias que se priorizan son: Competencia Ética y Ciudadana, Comunicativa y de Desarrollo Personal y Espiritual. Seleccionan estas competencias en su diseño de planificación, teniendo plena conciencia de los componentes, rasgos o indicadores que el currículo plantea para las mismas y que se deben favorecer ante estas situaciones.

Los resultados establecen, que sobre las estrategias que desarrollan los orientadores en el centro para la inclusión educativa, un 47.5, % de los encuestados, manifiestan que desarrollan programas de atención integral, el 37.5%, centros educativos regulares con apoyo dentro y fuera del aula, el 7.5% dice que Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el 5% Aulas Específicas para la Inclusión Educativa y el 2.5% Aulas Hospitalarias. Asimismo, el 82.5% de las orientadoras dice que la ponen en práctica semanal y el 17.5% mensual.

5.2 Conclusiones

Tras haber concluido esta investigación, se pueden citar a modo de conclusión, las siguientes atendiendo a cada objetivo:

Con relación al primer objetivo específico, se confirmó que, con relación a la edad de los participantes, el mayor porcentaje se encuentra entre los 35 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 del centro educativo estudiado son de sexo femenino. 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 más de la tercera parte de los encuestados, dicen ser licenciados y una tercera parte dice tener maestría. Pero hay debilidad con relación a que ninguno tiene doctorado. Por lo que, se deben promover los estudios doctorales en los docentes y orientadores del centro educativo estudiado y a la

vez continuar fortaleciendo los postgrados y maestrías. Finalmente, en cuanto al objetivo 1 de la presente investigación y sobre características sociodemográficas de la población objeto de estudio, se puede afirmar, de acuerdo con los resultados obtenidos, que la mayoría tiene entre 5 y 20 años en el sistema educativo dominicano.

En cuanto al objetivo específico 2, se puede concluir lo siguiente: se comprobó, que en el centro educativo estudiado 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 el centro educativo estudiado. Además, se corroboró finalmente, que estas acciones se realizan con regularidad en el centro educativo. Por tanto, se puede afirmar, que estos resultados son positivos, ya que, en el centro educativo estudiado, según lo manifestado por los encuestados, se desarrollan acciones para la inclusión educativa, de forma constante.

Con relación al objetivo específico 3, se pudo constatar, que en cuanto a las que se conocen en el centro educativo bajo estudio, 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, la pueden implementar correctamente.

En este mismo orden, de estas estrategias las que se utilizan 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 el centro educativo 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, se comprobó que, de las referidas estrategias, se 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 mensual y semanal.

5.3. Recomendaciones

Al finalizar el presente estudio, se sugiere que se deben emprender las siguientes acciones como recomendaciones de este:

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

Que realicen capacitaciones para formar a los integrantes de la comunidad educativa, en especial a los docentes, sobre que para que estos sean competentes al momento de identificar los signos y síntomas de las referidas necesidades específica de apoyo educativo (NEAE) y promover la intervención a tiempo de estos.

Al Distrito Educativo 16-01 Cotuí:

Que, como gestores del proceso educativo en esta demarcación, gestionen ante el MINERD programas de formación para trabajar Estrategias del Orientador Para Promover la Inclusión Educativa, a los estudiantes con (NEAE), involucrando a toda la comunidad educativa y, asimismo, promoviendo que los centros educativos, incluyan en sus encuentros pedagógicos temas relacionados con lo del presente estudio.

**A las autoridades, docentes y orientadores del Centro Educativo del Nivel Primario
La Altagracia:**

Que continúe fortaleciendo la inclusión educativa en su centro educativo 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.

Que continúen involucrándose y desarrollando 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 merece tener la misma oportunidad educativa.

A la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO):

Que continúe promoviendo investigaciones sobre Estrategias del Orientador Para Promover la Inclusión Educativa, Distrito Educativo 16-01 ya que son desconocidas las estrategias para promover la inclusión dentro de la comunidad educativa, y se hace más que necesario el conocimiento de estas para que sean implementadas en los centros educativos y se desarrolle la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas:

- Amador (2009). El cuestionario en la investigación. Recuperado en: <https://manuelgalan.blogspot.com/2009/04/el-cuestionario-en-la-investigacion.html>
- 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>.
- Arias, A. (2009). Rol del orientador frente al pensamiento pedagógico de los profesores de básica Escuela Celina Pellier año escolar 2008- 2009. Santo Domingo, República Dominicana.
- Batista, M. & Reyes, A. (2016). Análisis de la falta de inclusión para niños 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.
- Bisquerra, R. (2009). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord.) Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: ciss-praxis.
- Dirección General de Educación Especial, R. D. (octubre 2018). Guía orientativa para la implementación de los ajustes curriculares.
- Figuerola (2003). Técnicas e instrumentos para la recolección de información.
- Hernández, Fernández y Baptista (2016), Metodología de la Investigación. México. 6ta edición. Mc Graw Hill. <https://docplayer.es/64456449-Tecnicas-e-instrumentos-para-la-recoleccion-deinformacion.html>.
- Hurtado, J., (2000), metodología de la investigación Holística. Sypal, Caracas.

- Pavella y Martín (2010). Tipo de investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., & Bisquerra Alzina, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica.
- 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.
- Carrión Macas, M. E., & Santos Jiménez, O. C. (2019). Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes. *Universidad Técnica de Machala. Conrado*, 15(68), 195-202.
- 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.
- Custodio, Arias y Rosario (2019). Actitud del Docente en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de los Niños con Discapacidad, Distrito Educativo 16-01
- Fajardo Chunchi, D. H., & Santander, L. A. (2016). La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Chimborazo (Master's thesis, Universidad del Azuay).
- Fernández, L. & Vásquez, G. (2020). Educación inclusiva y diagnóstico psicopedagógico de educandos con necesidades educativas especiales. Hacia una educación más equitativa. El diagnóstico psicopedagógico en la atención integral a los educandos con necesidades educativas especiales *Luz*, vol. 18, núm. 3, pp. 120-127, 2019. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Recuperado de: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Documat-LibroDeActasDelIerCongresoCaribenoDeInvestigacionE-835291.pdf>
- 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.

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.

Hernández, Fernández y Baptista (2016), *Metodología de la Investigación*. México. 6ta edición. Mc Graw Hill. <https://docplayer.es/64456449-Tecnicas-e-instrumentos-para-la-recoleccion-deinformacion.html>

León, (2015). *Análisis económico y población demográfica*. Universidad de Alicante. Departamento de Geografía Humana

Macías Figueroa, J. J. (2021). Estrategias creativas para fortalecer la práctica docente en la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Medina, (2016). Características sociodemográficas. *Revista de investigación clínica*, 58(4), 296-304.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Bases de la revisión y actualización curricular. Santo Domingo.

Mínguez, R. T., Rubio, C. G., & Chacón, J. P. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 55-72.

Moliner García, O., & Fabregat Mas, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana.

Morales, Y., Peguero, M. & Marte, M. (2019). Labor del Orientador en el Asesoramiento Individual del Estudiantes con Dificultades Emocionales. Distrito Educativo 16-01.

- Morel, C., Rodríguez, B. & Veloz, R. (2019). Incidencia de las Estrategias Metodológicas en el Rendimiento Académico de los Niños con Dificultad de Aprendizaje.
- Moreno, S. B. (2020). La orientación educativa como facilitador de la gestión de centros inclusivos. LIBRO DE ACTAS, 823.
- Navarro, (2014). Definición de Edad. Definición ABC. Desde <https://www.definicionabc.com/general/edad.php>
- Peña, J. & Vílchez, M. (2015). La orientación educativa como medio de adquisición de habilidades para la vida, una experiencia con estudiantes de 7mo grado de la escuela Urania Montás, tanda vespertina, Distrito Educativo 02-05 San Juan Este, República Dominicana, año 2013-2015. San Juan de la Maguana, República Dominicana.
- Peña, (2019). Una mirada hacia la inclusión: sentimientos, actitudes y preocupaciones de los docentes. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).
- 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.
- Rodríguez, M. A. C. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. La inclusión educativa, una apuesta valerosa, 8.
- Rodríguez Peñuelas, (2008). Metodología de la investigación Holística. Sypal, Caracas.
- Santana, L. (2003). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide.
- Tilve, M. D. F., & Méndez, M. L. M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 239-257.
- UNESCO. (2015). 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

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



Cuestionario para ser aplicado a los docentes y orientadores

El siguiente instrumento tiene como finalidad, recoger informaciones para el desarrollo de nuestra investigación de fin de grado titulada “Estrategias del Orientador Para Promover la Inclusión Educativa, 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 – DEMOGRÁFICAS

Nombre del centro: _____

1. ¿Cuál es tu edad aproximada?

- a) Menos de 25 años
- b) Entre 25 y 35 años
- c) Entre 35 y 45 años
- d) Entre 45 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
- c) Psicóloga

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
- b) A veces
- c) 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 ORIENTADORES PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

11. ¿Cuáles estrategias desarrollan las orientadoras 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 las orientadoras ponen en práctica las estrategias mencionadas?

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