

**REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
UNIVERSIDAD ESTATAL**



**FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Trabajo de Grado para Optar por el Título de Licenciatura
en Educación Básica

Título

La Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo
del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02

Sustentantes

María Ysabel Aybar Sosa
Yeribel Castillo Lazala
Dahiana Carolina Jiménez Farías

Asesora

Lic. Ynosencia Merejo Medrano

Cotuí, Provincia Juan Sánchez Ramírez
Año Académico, 2023

TÍTULO

**LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
EN PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO, DISTRITO EDUCATIVO 16-02**

HOJA DE EVALUACIÓN

Título: La Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.

Trabajo de grado sometido a la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO).
Como requisito parcial para obtener el título de Licenciatura en Educación Básica.

Por:

María Ysabel Aybar Sosa
Yeribel Castillo Lazala
Dahiana Carolina Jiménez Farías

Mtra. Ynosencia Merejo M.

Profesor asesor

Miembro de Comité Evaluador

Miembro de Comité Evaluador

Miembro de Comité Evaluador

Lic. Milagros Paulino

Directora Escuela de Educación

Lic. Carmen Lidia Fabian Hernández

Decana de la Facultad de Ciencias y Humanidades

Calificación _____

Cotuí, Provincia Juan Sánchez Ramírez, República Dominicana

Año Académico 2023

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Los conceptos emitidos en el presente trabajo de grado son responsabilidad de las sustentantes de este. Las citas, consultas bibliográficas se han realizado respetando el derecho de autor; por tanto, se libera a la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO) de su responsabilidad, sin embargo, para la reproducción total o parcial se requiere de su autorización.

Sustentantes:

María Ysabel Aybar Sosa

Yeribel Castillo Lazala

Dahiana Carolina Jiménez Farías

ÍNDICE DE CONTENIDO

HOJA DE EVALUACIÓN.....	iii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA.....	iv
ÍNDICE DE CUADROS.....	viii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	x
AGRADECIMIENTOS	xi
DEDICATORIAS	xii
RESUMEN.....	xv
 CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	 1
1.1 Antecedentes	1
1.1.1 Antecedentes Internacionales	1
1.1.2 Antecedentes Nacionales	2
1.1.3 Antecedentes Locales	3
1.2 Planteamiento del Problema.....	5
1.2.1 Formulación del Problema.....	6
1.2.2 Sistematización	6
1.3 Justificación e Importancia de la Investigación.....	7
1.4 Objetivos de la Investigación	8
1.4.1 Objetivo General.....	8
1.4.2 Objetivos Específicos	8
1.5 Variables e Indicadores	8
1.6 Alcance y Límite de la Investigación	9
1.7 Definición de Términos.....	10
1.8 Marco Contextual	13
1.8.1 Municipio de Fantino.....	13
1.8.2 Distrito Educativo 16-02.....	13
1.8.3 Centro Educativo Emiliano Espaillat.....	15
1.8.4 Centro Educativo Padre Fantino	16
1.8.5 Centro Educativo Heroína Díaz.....	17

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	19
2.0 Introducción.....	19
2.1 Características de los Docentes	19
2.1.1 Edad y Sexo	19
2.1.2 Años en Servicios	19
2.1.4 Nivel Académico	20
2.1.5 Formación Continua	20
2.2 Niños con Necesidades Educativas Especiales	22
2.2.1 Discapacidad Visual	24
2.2.2 Discapacidad Auditiva.....	25
2.2.3 Discapacidad Motora	26
2.2.4 Discapacidad Intelectual.....	27
2.3 Acciones Necesarias para Atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales	28
2.3.1 Gestión Educativa.....	28
2.3.2 Ambientes para el Aprendizaje.....	30
2.3.3 Organización del Aula	30
2.3.4 Planificación de los Procesos Educativos para la Diversidad.....	31
2.3.5 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	33
2.3.6 Estrategias Pedagógicas.....	34
2.3.7 Evaluación de los Aprendizajes.....	41
2.3.8 Ajustes Curriculares.....	43
2.3.9 Plan de Apoyo Psicopedagógico	43
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	45
3.1 Introducción.....	45
3.2 Diseño de Investigación	45
3.3 Enfoque y Tipo de Investigación.....	45
3.4 Población y Muestra	46
3.5 Métodos y Técnicas.....	46
3.6 Instrumentación de la Investigación.....	46
3.7 Validez y Confiabilidad.....	47
3.8 Procedimientos	47

3.9 Recolección de los Datos	47
3.10 Análisis de los Datos	48
CAPÍTULO IV: PRESENTACION DE LOS RESULTADOS.....	49
4.0 Introducción.....	49
4.1 ¿Cuáles son las Características de los Docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?	49
4.2 ¿Cuáles Necesidades Educativas Especiales se han Detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?.....	51
4.3 ¿Cuáles Acciones son Necesarias para Atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?	53
CAPITULO V: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	61
5.0 Introducción.....	61
5.1 Análisis y Discusión.....	61
5.1.1 Características de los Docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario	61
5.1.2 Necesidades Educativas Especiales Detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario	62
5.1.3 Acciones para Atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario.....	63
5.2 Conclusiones	66
5.3 Recomendaciones	68
Referencias	70
Anexos.....	73

ÍNDICE DE CUADROS

Nº	Descripción de los Cuadros	Pág.
1	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según sexo	48
2	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según edad	49
3	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según años en servicios	49
4	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según nivel académico	50
5	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según formación continua en inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales	50
6	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según Necesidades Educativas Especiales se han detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario	51
7	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según los que intervienen en la detección de las discapacidades	51
8	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según acciones se ejecutan para atender a los Niños con NEE	52
9	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según frecuencia se ejecutan estas acciones	53
10	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según ha recibido capacitación atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales	53
11	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según apoyo de los padres de familia para el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas	54
12	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según frecuencia se orientan a los padres de familia en el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas	54
13	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según proyección de una gestión educativa enfocada a los aprendizajes	55

de los niños con Necesidades Educativas Especiales

14	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según gestión un ambiente para el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales	55
15	. Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según docente organiza el aula en función de los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales	56
16	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según planifica los procesos educativos considerando la diversidad de aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales	56
17	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según Diseño Universal para el Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales	57
18	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según Estrategias pedagógicas para el Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales	57
19	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según evaluación inicial para valorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales	58
20	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según orientador realiza una evaluación psicopedagógica para valorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales	58
21	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según orientador diseña un plan de apoyo psicopedagógico para trabajar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales	59
22	Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según docente realiza evaluación de los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales	59

ÍNDICE DE ANEXOS

Nº	Descripción de los cuadros	Pág.
1	Cuestionario para Docentes	70
2	Cuestionario para el Equipo de Gestión	75

AGRADECIMIENTOS

A Dios: Por ser nuestro guía y protector durante esta trayectoria, por abrirnos las puertas y hacer posible nuestros sueños más anhelados.

A la Universidad Tecnológica Del Cibao Oriental (UTECO): Por Abrirnos las puertas de su alta casa de estudios por brindarnos un servicio de calidad, proporcionándonos los medios y conocimientos necesarios para lograr nuestras metas y capacitarnos para ser buenos profesionales.

A Nuestros profesores: Por impulsarnos a ser cada día mejores, por sus esfuerzo y dedicación, marcando cada etapa de nuestro camino universitario y brindarnos sus conocimientos de una manera desprendida.

A Nuestra asesora Lic. Ynosencia Merejo Medrano: Por aceptar trabajar con nosotras en este proyecto tan importante, por su apoyo, sugerencias, aportes, tiempo y esfuerzo para que todo salga bien, gracias por estar siempre presente y ser esa excelente maestra.

María Ysabel Aybar Sosa
Yeribel Castillo Lazala
Dahiana Carolina Jiménez Farías

DEDICATORIAS

A mi amado Dios: Por la vida, su infinito amor y misericordia, por siempre guiarme por el buen camino, ser mi protector, darme la fuerza, la inteligencia para seguir hacia delante y abrirme puertas en el transcurso de mi carrera, gracias, Dios por hacer esto posible.

A mis padres: Por el apoyo incondicional que siempre me han brindado en todos los proyectos que me he trazado en la vida.

Mi hermosa madre Mercedes Sosa: Por su gran amor y confianza, siempre has sido mi mayor motivación e inspiración, mi sustento e impulso a continuar y poder culminar esta carrera tan importante en mi vida.

Mi querido padre Ramón Aybar Campos: Por su cariño, me ha enseñado ser mejor persona, gracias por enseñarme lo valioso en la vida, he podido llegar a realizar unos de mis anhelos más grandes de mi vida.

Esto es fruto del inmenso amor y confianza que me depositaron.

A mis hermanos: Ramon Aybar, Emilio Aybar: Por ser mi ejemplo para seguir, ayudarme cada día, Por estar a mi lado y ofrecerme su mano amiga en cada momento y sobre todo confiar en mí.

Liliana Aybar, Juan Francisco: Por su apoyo, acompañarme en mis momentos importantes, por sus oraciones, sin ustedes esto no fuera posible, le doy gracias a Dios por darme los mejores hermanos.

A mis sobrinos: Porque cada día, llenan mis días de alegría con su presencia.

A mi tío: Enrique Campos: Sé que me cuidas desde el cielo y por el inmenso amor que me diste, te amo.

Finalmente quiero dedicar este trabajo de grado a todos mis amigos y compañeros en especial a mis compañeras, Dahiana Jiménez y Yeribel Castillo. Por su comprensión y su arduo trabajo para que este proyecto se pudiera realizar.

María Ysabel Aybar Sosa

DEDICATORIAS

A Dios: Por haberme permitido llegar hasta esta etapa y haberme dado vida y salud para lograr mi meta. Además de su infinita bondad y amor.

A mi madre: Arelis Lazala García, por estar siempre presente en mi vida y en mi proyecto, por siempre tener palabras de motivación que me han ayudado a seguir hacia delante, por cuidar de mis hijos mientras yo estudiaba y por todo ese amor incondicional.

A mi padre: Antonio Mercedes Castillo García, porque siempre ha sido un ejemplo de lucha y perseverancia, por cuidar de mi en todo momento y guiarme por el camino del bien, por su apoyo incondicional especialmente con mis estudios y siempre estar ahí para mí con todo su amor.

A mis hijos: Rosibell Herrera Castillo y Jesús Bladiell Herrera Castillo, quienes han sido mi mayor motivación para nunca rendirme. Los amo

A mi hermana: María Alt Castillo Lazala, por siempre brindarme su apoyo y amor incondicional.

A mi hermano: Jesús Ant Castillo Lazala (fallecido) por el inmenso amor que siempre me demostró y por haber tenido la confianza de que un día yo lo lograría, gracias porque fuiste un extraordinario hermano, siempre estarás en mi corazón.

A mi esposo: Rosendo de Jesús Herrera Martínez, quien me ha ayudado y acompañado en cada momento de mi carrera, quien me brinda su amor y me dice cada día que yo puedo y que soy capaz, gracias por estar siempre para mí. Te amo

A mis cuñadas: Ingrid Socorro Herrera, Albania Herrera y Ilenny Herrera, porque son ejemplos para seguir y me han enseñado con cada paso y logros en sus vidas que debemos trabajar, estudiar y esforzarnos para ver nuestras metas cumplidas.

A mis compañeras de tesis: Dahiana Jiménez y María Ysabel Aybar Sosa, porque fueron las mejores compañeras que pude tener y por su amor, comprensión y dedicación a este proyecto.

Yeribel Castillo Lazala

DEDECATORIAS

A Dios: Por ser mi guía por haberme acompañado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en los momentos más difíciles de mi vida y brindarme una vida llena de experiencias y aprendizaje.

A mis padres Genaro Jiménez y Miledy Faría: Por ayudarme en todo momento de mi vida, por los valores que me han inculcado, por darme la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida, sobre todo un excelente ejemplo de vida a seguir.

A mis hermanos Jeuri Jiménez y Leidy Jiménez: Por apoyarme en esos momentos de necesidad y por ser un gran apoyo a lo largo de mi carrera.

A mis tías Yolanda Faria y Guarina Faria: Por siempre apoyarme en momentos de necesidad y estar presente cuando más la necesito.

A mis abuelos Pedro, Ramona, Bertilia y Nano: Por confiar en mí, por motivarme a seguir estudiando y estar pendiente de ellos y estar presente en todo momento en los momentos más importantes en mi vida.

A mis maestros: En especial a Milagro Paulino por su apoyo, motivación y conocimientos brindados.

A mis amigas de la universidad y compañeras de trabajo de grado María Isabel Aybar Sosa y Yeribel Castillo: Por apoyarme en todo este tiempo, por su gran apoyo incondicional y ayudarme en este importante trabajo.

A todos los que me apoyaron para concluir esta tesis. Para todos ellos mi agradecimiento. A ellos le debo por su apoyo incondicional.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecer su apoyo, condicional y su compañía.

Dahiana Jiménez Faria

**REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
UNIVERSIDAD ESTATAL**



**FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

RESUMEN

Título: La Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.

Sustentantes: María Ysabel Aybar Sosa, Yeribel Castillo Lazala, Dahiana Carolina Jiménez Farías.

Asesora: Lic. Ynosencia Merejo Medrano

La investigación tuvo como objetivo general, analizar la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02. Su logro fue posible haciendo uso de un diseño no experimental, transeccional descriptivo y enfoque mixto; utilizando el método deductivo, inductivo, analítico, sintético, aplicando la técnica de la encuesta, mediante el cuestionario dirigido a los docentes del Nivel Primario del Centro Padre Fantino, Emiliano Espaillat y el Centro Educativo Heroína Díaz, con una población de 30 docentes y 20 miembros del equipo de gestión.

La investigación es de suma importancia, pues permite a las autoridades educativas tener unos resultados sobre los cuales tomar decisiones en favor de la educación inclusiva y responder a las demandas sociales con calidad y pertinencia.

En esta se concluye, en relación a las características de los docentes y equipo de gestión que la mayoría en ambas poblaciones es preponderante el sexo femenino. En los docentes, las edades se concentran entre 35 y 45 años o más, y en el equipo de gestión las edades se concentran entre 30 a 45 años y más, con un enfoque más hacia la adultez.

Toda la población es licenciada, con una baja participación en su formación continua en cursos, talleres, diplomados; especialidad y maestría

En relación a las Necesidades Educativas Especiales Detectadas en el Primer Ciclo del Nivel Primario se especifican en frecuencia alta la discapacidad visual y la intelectual; en frecuencia baja la discapacidad auditiva y discapacidad motora.

En base a las acciones que se ejecutan para atender a los niños con NEE en una frecuencia mayor están las acciones de planificación de los procesos educativos para la diversidad, la orientación a los padres de familia; uso de estrategias pedagógicas, la evaluación de los aprendizajes. En una frecuencia media están las acciones de la evaluación inicial, plan de apoyo psicopedagógico, la evaluación psicopedagógica, ambiente para el aprendizaje y organización del aula. En una frecuencia baja se describe la acción del diseño universal para el aprendizaje y la gestión educativa. Estas acciones en mayor o menor uso siempre se ejecutan en un porcentaje alto.

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

1.1.1 Antecedentes Internacionales

Cano (2017), realizó su trabajo final de maestría presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación, en la Universidad Pontificia Bolivariana, el tema de investigación fue “Situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín”. Se pretendió, desde una perspectiva metodológica, realizar una investigación mixta de predominancia cualitativa, utilizando como métodos de recolección de datos, formularios auto diligenciados por los docentes de los pregrados y licenciaturas en música de las tres instituciones analizadas y entrevistas a los directores de los departamentos de música y licenciatura en música. Entre los hallazgos más relevantes se encuentran que el 91% de los docentes encuestados afirman no tener preparación académica para enseñar a personas con discapacidad visual y que todos los directivos entrevistados aseguraron desconocer por completo la existencia de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramienta de enseñanza de la música a personas con discapacidad visual.

Ormaza (2018), realizó su tesis de maestría en la Universidad Andina Simón Bolívar, con el título “Inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales contrastes entre los discursos oficiales y las prácticas pedagógicas de los profesores de educación elemental y media de la Unidad Educativa de la Inmaculada de Quito”. Aquí se concluye que, dada la política Institucional, la Institución considera de vital importancia no apartarse de las orientaciones pedagógicas dadas por el fundador, quien determina como esencial la formación cristiana a partir de la realidad humana, espiritual y social del estudiante y su entorno. El establecimiento de esta Política Institucional considera que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en La Inmaculada, debe eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje dado que, muchos estudiantes experimentan dificultades, considerar en el proceso de aprendizaje las diferencias que traen los alumnos, para que no se les limite la igualdad de posibilidades

que debe dárseles en el aprendizaje y en la participación como ente activo de su propio aprendizaje. Los docentes, para que los postulados de Juan Martín Moyë sean una realidad deben elevar el nivel de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas a utilizar en el proceso de aprendizaje, para atender a estudiantes con NEE y lograr que La Inmaculada sea una entidad educativa inclusiva

1.1.2 Antecedentes Nacionales

Almirante y López (2018), realizaron un estudio, el cual se tituló “Inclusión de niños con necesidades exclusivas especiales en el centro Villa Amaro del Distrito Educativo 07-02”; se pudo constatar que la inclusión educativa trae consigo muchos desafíos que puedan ser diferentes para cada centro. Los desafíos que se han presentado están estrictamente relacionados, con los procesos educativos (alfabetización, adaptación al ambiente educativo y disciplina). Estos han sido enfrentados con mucha valentía, ya que entre las debilidades que se presentan en este, proceso es la falta de capacitación docente para trabajar la inclusión aun, así se han registrado grandes logros en los estudiantes especiales egresados de los centros.

Guzmán (2018), realizó para la Universidad Iberoamérica (UNIBE), un estudio con la finalidad de determinar los desafíos que enfrenta la inclusión educativa en el Distrito Escolar 15-03 de la regional de Santo Domingo III. La investigación tuvo enfoque de carácter documental, de carácter empírico y de carácter inferencial, mediante el análisis estadístico de los datos y elaboración de conclusiones. Los hallazgos de la investigación destacan la presencia de valores inclusivos, como el reconocimiento de la diversidad, el respeto de las personas y el sentido de acogida, señalado por el colectivo de los centros participantes. Dentro de las debilidades detectadas en la vivencia de una política inclusiva resalta la presencia del ‘acoso escolar’ o maltrato entre iguales, expresado de diversas formas. Se reveló la existencia de diferencias significativas entre políticas, cultura y práctica, mostrando un mayor avance en la elaboración de políticas y en la creación de una cultura inclusiva. El desarrollo de prácticas inclusivas aparece menos fortalecido.

Alevante (2020), realizó en República Dominicana una investigación con el objetivo de analizar el nivel de inclusión de los estudiantes con condición de discapacidad en el sistema educativo dominicano. En este estudio se utilizó un diseño fenomenológico, de tipo descriptivo y transversal, con muestras pequeñas, múltiples técnicas de recolección de datos con entrevistas semiestructuradas, grupos focales y documentos. La investigadora concluye que el nivel de inclusión en el sistema educativo dominicano es bajo debido a que no cuenta con las capacitaciones adecuadas para los profesores, ni el material apropiado, además de que se limita la inclusión únicamente a discapacidades menos notables y manejables, tanto en el sector público como en el privado.

1.1.3 Antecedentes Locales

Díaz et al., (2003) realizaron un estudio que tiene como título “Necesidades Educativas Especiales de los Estudiantes de primero y segundos grados de la Educación Básica en las escuelas de zona urbana, pertenecientes al Distrito Educativo 16-01, en este trabajo las conclusiones fueron: que existen niños /as con necesidades educativas especiales en los centros educativos, aunque en un porcentaje bajo, lo que evidencia la necesidad de las escuelas inclusivas. Una de las estrategias más utilizadas es el juego recreativo. Los maestros/as refieren los niños/as que presentan necesidades educativas especiales a las orientadoras/es y psicólogos

Encarnación (2003), realizó un estudio en relación a la labor de la escuela frente a las necesidades educativas especiales en los grados 1ro, 2do, 3ro, del nivel básico de los centros educativos de Burunde y nuestra señora de las mercedes de los distritos educativo 06-04 y 06-05 de la vega. Según el resultado de este trabajo de investigación se encontró que uno de los aspectos más influyentes en las causas de los problemas, de aprendizaje es que una parte muy significativa (40%) de los/as niños/as no viven con ambos padres, lo que trae como consecuencia que en los aspectos afectivos y emocional esto repercute negativamente en el más apoyo, uno lo hacen porque trabajan fuera el hogar o se encuentran en el exterior y otros no asumen con responsabilidad su rol de padres.

Belén et. al., (2004), trabajaron en tema Atención a la Diversidad Educativa Especiales en Niños/as en el Centro Educativo Manuel Emilio Acosta Reyes, del Distrito

Educativo 16-02 de Fantino, 2004, concluyendo que el alto porcentaje del personal docente expresa que las necesidades de Educación Especial que se manifiestan en los años que asisten al centro son afectivo y emocional. La atención que se le da a los niños/as con necesidades de educación especial en el proceso de enseñanza aprendizaje en el centro educativo, influye de manera positiva, de manera integradora en el grupo de iguales y de manera adecuada. También se concluyó que los padres usan la motivación como una de las estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje para manejar a estos niños/as con Necesidades Educativas Especiales.

Abad et al., (2020), realizó su investigación en la Universidad Tecnológica del Ciego de Avila (UTECA) con el objetivo general de la investigación fue evaluar las estrategias que implementan los docentes en el rendimiento académico de los estudiantes con trastornos de aprendizaje del Distrito Educativo 16-07. Para el desarrollo de las variables se procedió a diseñar un estudio de tipo no experimental transaccional descriptivo simple, considerando una población de 20 docentes que laboran en el primer ciclo del nivel primario y 8 orientadoras. A ambas poblaciones se le suministraron un cuestionario para recoger las informaciones necesarias sobre las variables.

Los trastornos de aprendizaje identificados en los estudiantes son: trastorno de aprendizaje en la lectura, trastorno de aprendizaje en la escritura, trastorno de aprendizaje en matemáticas y trastornos de aprendizaje de habilidades no verbales y trastornos de aprendizaje de la lengua oral. Las estrategias docentes para el manejo de trastornos en los estudiantes el aprendizaje cooperativo, aprendizajes basados en proyectos y en la resolución de problemas, uso de las nuevas tecnologías en educación y la atención personalizada.

Gil et al., (2021), realizaron su Proyecto de Grado para optar por el Título de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Orientación Escolar en la Universidad Tecnológica del Ciego de Avila; teniendo como objetivo presentar el diseño de una propuesta de estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en el entorno virtual dentro del currículo escolar y como parte de un aprendizaje exitoso en Distrito Educativo 16-02. Para lograr tal fin se efectuó un diagnóstico con enfoque

cualitativo, partiendo de informaciones recolectadas con los informantes claves para la modificación de alternativas de situaciones encontradas.

Considerando los resultados de la investigación, cabe destacar que la capacitación de los docentes debe ser permanente en su perfil académico, y se constituye en una responsabilidad del equipo de gestión contribuir a que ocurra en su momento; El currículo es necesario adaptarlo para los entornos virtuales con estrategia que tomen en cuenta las características individuales y del grupo para que la motivación aumente y el aprendizaje se fortalezca; la Orientación Educativa es un apoyo fundamental, pues fortalece con acciones a los aprendizajes de los estudiantes, la capacidad organizativa de los procesos, al equipo de gestión y facilita el proceso de integración de la familia y la comunidad. Finalmente se puede decir que los principales hallazgos en la presente investigación resaltan la importancia de implementar estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en el entorno virtual, a través de propuesta que gestionen un aprendizaje exitoso.

1.2 Planteamiento del Problema

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Especial, ha implementado una serie de políticas y estrategias con el propósito de asegurar el acceso, el aprendizaje y la permanencia de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo a la educación regular, promoviendo entornos inclusivos con los apoyos y recursos necesarios para favorecer procesos de aprendizaje de calidad, en particular de la población con necesidades específicas.

Para esto se han agotado intenso proceso de cambios institucionales y culturales en el Sistema Educativo, cuyo éxito dependerá del compromiso sostenido, tanto del Estado como de los diversos sectores sociales comprometidos con el desarrollo nacional, pues esto se ampara en el derecho a una educación de calidad para todos indicado en la Constitución de la República Dominicana, en la Ley General de Educación 66-97, en la Ley 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, en el Artículo 45 de la Ley 136-03 que dispone el Código para la protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, además de otras leyes y ordenanzas del sistema educativo y múltiples

planes y documentos nacionales e internacionales. Actualmente, constituye el eje central del Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030. (Ministerio de Educación , 2013)

A pesar de las intenciones de todos los organismos, existen barreras que aún persisten en los centros educativos del país en la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales y el Distrito Educativo 16-02, no escapa a esa realidad. Al respecto los investigadores visitaron algunas escuelas para indagar sobre el fenómeno y encontraron muchas quejas en los docentes al referirse que las instituciones inscriben a todos los estudiantes por disposición del MINERD, pero no cuentan con los recursos, las medidas necesarias.

Estas situaciones pueden estar condicionada a las características de la formación del profesional de la educación, insuficientes acciones inherentes para el proceso educativo de los niños con condiciones visual, auditiva, motora, intelectual; también, poco apoyo para atender a esa diversidad de situaciones que están dentro de la normalidad.

No atender a los estudiantes desde una educación inclusiva es negarles la posibilidad de un desarrollo integral a los estudiantes con necesidades educativas especiales, contribuyendo con esto a cerrar las puertas al conocimiento y la posibilidad de que puedan integrarse a una sociedad y vivir con dignidad, respeto y responsabilidad.

Ante este panorama se entiende la necesidad de realizar la presente investigación que pretende dar respuesta a las preguntas que se realizan a continuación.

1.2.1 Formulación del Problema

¿Cómo es la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

1.2.2 Sistematización

¿Cuáles son las características de los docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

¿Cuáles Necesidades Educativas Especiales se han detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

¿Cuáles acciones son necesarias para atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

¿Qué tipo de apoyo reciben los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

1.3 Justificación e Importancia de la Investigación

La educación es la herramienta más importante para el avance de las diferentes sociedades en cualquier país del mundo. Esto debido a que proporciona a sus ciudadanos los valores y conocimientos necesarios para lograr mejores niveles de crecimiento y bienestar. La educación beneficia a nivel personal y económico, con lo que se logra disminuir las desigualdades sociales y económicas. También les proporciona mayores oportunidades laborales a los jóvenes y pueden desarrollarse a nivel profesional.

El objetivo de la educación especial es potenciar al máximo el desarrollo social, educativo y laboral, para los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que tienen necesidades educativas especiales lo que les permite llevar una mejor calidad de vida. Su importancia radica en lograr una integración e inclusión social para todos los estudiantes que se reconozca la diversidad para que las personas no sean clasificadas ni separadas si no que sean parte de un todo. Para esto se basa en la creación de un ambiente educativo lo menos restrictivo posible, implementar acciones en beneficio de la inclusión y establecer apoyo del equipo de gestión y docentes especializados.

En este orden, la investigación que se pretende aportará fundamentos teóricos metodológicos basados a la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales. Una novedad que tendrá es que en estos centros educativos no se han realizado estudios

que permitan profundizar en el fenómeno y con esto tomar decisiones en favor de la educación inclusiva.

Igualmente, en términos prácticos les servirá a los centros educativos para agotar los procesos necesarios y que posibilitan un mejor trabajo para dar respuestas pertinentes a situaciones que hoy en día se viven en las instituciones y no saben cómo enfrentarlo, por carecer de herramientas y recursos para la educación inclusiva.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

Analizar la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar las características de los docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.

Especificar los niños con Necesidades Educativas Especiales incluidos en el Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02

Describir las acciones necesarias para atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.

1.5 Variables e Indicadores

Objetivos	Variable	Indicadores	Preguntas
Identificar las características de los docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.	Características de los docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario	Sexo Edad Años en servicios Nivel académico Formación continua	¿Cuáles son las características de los docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

Especificar los Niños con Necesidades Educativas Especiales detectadas en el Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.	Niños con Necesidades Educativas Especiales incluidos	Discapacidad visual Discapacidad auditiva Discapacidad motora Discapacidad intelectual	¿Cuáles Necesidades Educativas Especiales se han detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?
Escribir las acciones necesarias para atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.	Acciones consideradas dentro de las medidas necesarias para atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales	Gestión educativa Ambientes para el aprendizaje Organización del aula Planificación de los procesos educativos para la diversidad. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Estrategias pedagógicas Evaluación inicial Evaluación psicopedagógica Plan de apoyo psicopedagógico Evaluación de los aprendizajes	¿Cuáles acciones son para atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

1.6 Alcance y Límite de la Investigación

Campo: Educación

Nivel: Primario

Área: Primer ciclo

Aspecto: Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales

Delimitación Espacial: Centro Educativo Emiliano Espailat, Padre Fantino Y Heroína Díaz

Delimitación Temporal: La investigación abarcó el período de diciembre 2022 a junio del año 2023.

Alcance: Analizar la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario de los Centros Educativos Emiliano Espailat, Padre Fantino y Heroína Díaz, Distrito Educativo 16-02.

1.7 Definición de Términos

Aprendizaje: El aprendizaje es el proceso a través del cual los individuos adquieren habilidades, conocimientos, conductas y valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación de la realidad. Se constituye en las funciones mentales más importantes en humanos interviniendo diversos factores que van desde el medio en el cual se desenvuelve, así como los valores y principios que se aprenden en la familia, en el contexto social y en el contexto escolar. En esta última se establecen los principios del aprendizaje de todo individuo y se afianza el conocimiento recibido, el cual forma la base para aprendizajes posteriores. Asimismo, es un proceso a través del cual la persona se apropia del conocimiento en sus distintas dimensiones, conceptos, procedimientos, actitudes y valores. (Guzmán de Camacho & Concepción Calderón, 2008).

Dificultad: La dificultad se puede concebir como el inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y pronto; En educación, se concibe como el conjunto de trastornos que se manifiestan en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. (Alvarado, y otros, 2017).

Diversidad: La diversidad se refiere al rango de identidades que existe en un grupo de personas. Las categorías de identidades comunes, a las cuales se hace referencia al momento de hablar de la diversidad, incluyen: raza, clase, género, religión y orientación sexual. La diversidad en la educación representa un amplio rango de ideas e iniciativas para crear ambientes de aprendizaje que sean seguros, inclusivos y equitativos para tantas identidades como sea posible. Reconocer, promover y desarrollar la sensibilidad hacia las necesidades de las personas en varias categorías de identidad son propósitos primarios de la diversidad educativa. (Arnaiz Sánchez P. , 2015).

Enseñanza: La enseñanza se constituye en el conjunto de acciones previamente concebidas como un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes para alcanzar las transformaciones necesarias, siendo estos actos el punto de partida y premisa general pedagógica para toda la educación, pues él expresa la transformación planificada que se desea lograr en el alumno. Por ello, determina el contenido de la enseñanza, es decir la base informativa concreta que debe ser objeto de asimilación. (Concepción Calderón, 2020)

Estrategias: Las estrategias son los métodos, técnicas, procedimientos y secuencias de actividades y recursos que se planifican de acuerdo con las características y necesidades de los niños, las cuales determinan el accionar y el tipo de situación de aprendizaje que se debe generar. (Ministerio de Educación, 2020).

Estrategias psicopedagógicas: Las estrategias psicopedagógicas son secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados por parte del docente, que, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos. Estas acciones concebidas con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes se apoyan en las técnicas de rica formación teórica de los docentes, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje. (Tomlinson, 2014).

Inclusión: La inclusión es la acción destinada a que todos los individuos pueden ejercer su derecho a aprender y cumplir su obligación de contribuir al desarrollo de la sociedad. (RAE, 2017).

Necesidades Educativas Especiales: Las necesidades educativas especiales son las dificultades que presentan los estudiantes mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, y que necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (Gómez , 2023).

Niños: Los niños son las personas o los individuos con pocos años de existencia, que están en una etapa vulnerable de su vida y que, por tanto, requieren protección por parte de sus padres, familiares, amigos y personal responsable. En consecuencia, es de suma importancia brindarle un entorno de protección adaptada a su edad y al grado de madurez que posee.

Personas con discapacidad: La persona con discapacidad es aquella que tiene limitaciones en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud. (Gómez , 2023).

1.8 Marco Contextual

1.8.1 Municipio de Fantino

El municipio Fantino está ubicado en la parte oriental del territorio del Valle del Cibao de República Dominicana, y es el más occidental de los 4 municipios que conforman la provincia Sánchez Ramírez. Se limita al norte con las provincias Duarte y La Vega, al este con el municipio La Mata, al oeste con Concepción de la Vega, y al sur con Cotuí. (Centro Educativo de Capacitación Comunitaria, 2015).

Aunque sus inicios se remontan a finales del siglo XVIII bajo el nombre de La Piña, esta comunidad comenzó a desarrollarse a mediados del próximo siglo por personas que emigraron de poblados cercanos. Tras la creación de la provincia Sánchez Ramírez en el año 1952, recibió la categoría de distrito municipal, y luego fue elevado a municipio en 1962.

Bañado por sus ríos y canales, Fantino es uno de los mayores productores de arroz en la República Dominicana. Además, cuenta con plantaciones de cacao, maíz, piña y otras frutas. Su economía también se beneficia de la minería con la explotación de oro, plata y cobre. Sus fiestas patronales son celebradas cada año el 6 de junio en honor al Sagrado Corazón de Jesús, y se realizan diversas actividades como presentaciones artísticas y carreras de caballo y bicicleta.

Esta es una región rica en actividades socioculturales. En los últimos años han proliferado clubes y asociaciones. Entre estas se destacan el Club de Leones, la Asociación de Estudiantes Universitarios, la Asociación de Maestros, la Asociación de Médicos, la Asociación de Empleados Privados, la Asociación de Choferes, la Asociación de Parceleros, el Club 4 de Julio y la Asociación de Amas de Casa.

1.8.2 Distrito Educativo 16-02

El origen del Distrito data del 12 de diciembre del año 1995, creado mediante la Ordenanza No. 14'95 de fecha 12 de diciembre del año 1995 fue creada la Regional de

Educación No. 16, con su sede en Cotuí, integrada por las Provincias Monseñor Nouel y Sánchez Ramírez y compuesta por cinco distritos correspondiéndole a Fantino el 16-02. Al norte le queda urbanización Don Elías, al Sur el parque Duarte al este la escuela Emiliano Espaillet y al Oeste la Iglesia Sagrados Corazones de Jesús y María.

La Misión del Distrito es ofrecer asistencia a los centros educativos, a través de un proceso de supervisión y acompañamiento en aspectos pedagógicos y administrativos a fin de propiciar una educación adecuada a los estudiantes con la finalidad de mejorar la calidad de vida de estos, para la construcción de una sociedad más justa, consciente, solidario y amante de la paz y de la naturaleza.

La Visión del Distrito pretende propiciar una educación de calidad, para todos los centros educativos que conforman nuestra jurisdicción, asumiendo la comunidad educativa como eje fundamental de nuestro accionar y basándonos en el desarrollo de las competencias que den respuestas a las necesidades e intereses que requiere la nueva sociedad del conocimiento.

Los valores institucionales del distrito son el amor al trabajo, equidad, eficiencia, honestidad, responsabilidad, respeto, justicia, trabajo en equipo, integridad y solidaridad. El Distrito tiene los centros divididos en zona urbana y rural. El Nivel Secundario lo imparten cuatro centros del sector público y uno en el privado. Los mismos cuentan con servicio de orientación escolar, excepto uno.

El Distrito Educativo 16-02 funciona en el edificio gubernamental, que se encuentra ubicado en la calle Hermanas Mirabal, los teléfonos de contactos son (809)574-1639/ (809)574-9120 (809)574-9172.

La cantidad de centros son 28, 2 de ellos funcionan en el sector privado, en este nivel trabajan 30 docentes, los cuales atienden a 182 niños y 221 niñas; en el Nivel Primario hay 36 centros educativos de los cuales 2 ofrecen servicio en el sector privado, con 255 docentes y una matrícula de 1,265 alumnos y 1137 alumnas, en el Nivel Secundario sólo hay 4 centros con 60 docentes, aunque hay 88 que son de primaria con servicios de secundaria, la matrícula de secundaria es de 789 varones y 861 hembras.

Todos los docentes son licenciados, pero el Distrito no dispone de la información sobre la realización de Post grado por sus docentes. Además, sólo 3 centros de secundaria disponen de conectividad y sólo 16 maestros han sido capacitados en tecnología.

1.8.3 Centro Educativo Emiliano Espailat

La Escuela Emiliano Espailat, está ubicada en la zona urbana del Municipio de Fantino, en la Calle Duarte no.3, perteneciente al Distrito Educativo 02 de la Dirección Regional No.16 de la Provincia Sánchez Ramírez. Este Centro Educativo tiene como colindancia, por el Este el Consejo Nacional de la Niñez (CONANI), al Oeste las oficinas Gubernamentales, por el Norte limita con la Urbanización Villa la Paz y al Sur la Carretera Duarte.

Emiliano Espailat, fue un eminente médico y gran ciudadano oriundo de Santiago de los Caballeros, pero que ejerció su profesión en la Vega y desde Luego, residió por muchos años en la Ciudad Olímpica.

Como los primeros fundadores de Fantino tenían afinidad familiar y comercial con los veginos, optaron por asignar el nombre a dicha escuela de un distinguido munícipe Vegano como lo fue el señor Emiliano Espailat, pues sus aspiraciones eran que Fantino formara para de la Vega. En el año 1970, el Gobierno Joaquín Balaguer construyó el edificio que en la actualidad aloja la escuela, la cual fue remodelada y ampliada recientemente.

Desde el año 2011, la Escuela Emiliano Espailat está inmersa en el programa de jornada extendida, atiende en el presente año escolar a una población estudiantil de 824 estudiantes de los 482 son de sexo femenino y 342 son masculinos, 100 de estos pertenecen al grado pre.-primario, además cuenta con 42 docentes, 15 son del personal administrativos, 25 son maestros de aulas, 1 bibliotecario, 1 maestro de informática y 5 personas son contratadas para dar talleres de formación en diferentes áreas, 18 conserjes.

En los actuales momentos este centro educativo, por pertenecer al programa de jornada extendida está recibiendo una subvención económica trimestral de los fondos descentralizados de 469,170.97 y una cantidad mensual de 725, 120.00 para el almuerzo

de los estudiantes, esta iniciativa del gobierno ha impactado positivamente en la economía de muchas familias pobres, que ya, no tienen que pensar en los alimentos de los niños y niñas durante los días de clase por lo que ya no habrá una excusa para dejar de enviar sus hijos e hijas a recibir docencias. (Proyecto de Centro).

Su misión es contribuir a la formación de alumnos/as responsables, creativos, críticos, autocríticos, solidarios democráticos, mediante una y práctica pedagógica activa, participativa innovadora de calidad que le garantice una educación para satisfactorio en la sociedad

Para cumplir con esa misión se comprometen a promover la actualización, capacitación y desarrollo de los recursos humanos; fomentar un ambiente de respeto a las normas, principios y valores que garanticen el cumplimiento con los deberes, programas y proyectos de la institución educativa; incorporar los avances científicos y tecnológicos en la práctica educativa; promover la animación socio-cultural para lograr la interacción escuela- comunidad; integrar los organismos de participación desde el diagnóstico hasta la solución y evaluación de los problemas educativos; desarrollar una cultura organizacional que permita optimizar la administración y la gestión educativa. “Una Institución al Servicio de la Comunidad”

Su visión es convertirse en un modelo de la Educación Primaria a nivel Distrital Regional y Nacional. Sus valores son los recursos humanos, ética, imagen de la comunidad, ambiente, seguridad, diversidad, justicia, atención al usuario y tolerancia.

El centro cuenta con una matrícula de 304 niños en el primer ciclo del nivel primario, 15 docentes y 8 miembros del equipo de gestión.

1.8.4 Centro Educativo Padre Fantino

El centro educativo Padre Fantino se ubica en el Sector Villa Progreso, Fantino.

Su misión es propiciar a la comunidad educativa un espacio adecuado, brindando una educación basada en diversas metodologías de manera integral, creativa y

autónoma, con la finalidad de que estos se involucren al proceso enseñanza- aprendizaje.

Su visión ser un centro educativo con grandes avances en el desarrollo curricular, reconocido con la calidad y la innovación en sus estrategias pedagógicas para un mejor desarrollo integral de los estudiantes y las competencias de personal de la escuela. Sus valores son: respeto, solidaridad, tolerancia, comprensión, paz, amor, prudencia, humildad, perdón, justicia, empatía, responsabilidad, integridad, dedicación, equidad.

El centro cuenta con una matrícula de 23 niños en el nivel primario, 9 docentes y 7 miembros del equipo de gestión.

1.8.5 Centro Educativo Heroína Díaz

La escuela primaria profesora Heroína Díaz, a partir de agosto del 2016 comienza a laborar como institución educativa, su nombre se debe a la profesora Heroína Díaz, llegada de Cotuí como maestra titular por los años 40, se instala a vivir en la comunidad de piña vieja donde laboraba en la escuela de la misma comunidad la cual llevaba por nombre escuela rural piña vieja Camú. Este centro a sus inicios, de construcción contó con nuestro reverendo Nino Ramos el cual, cuidó y veló por la construcción de este.

El Centro Educativo Heroína Díaz se encuentra ubicado en la zona periférica del casco urbano del municipio del Fantino en el barrio la Altagracia detrás del hospital municipal Wilfredo Alba la misma.

Cuenta con espacio físico de dos niveles distribuidos por tres aulas por nivel, cuatro baños 1 cancha deportiva, posee una matrícula de 107 niños estudiantes, 26 niños del nivel inicial, 23 en primero, 29 de segundo grado. 15 en tercero, 9 en cuarto, dos orientadoras, una directora, 6 maestras de sexo femenino 1 de sexo masculino, un digitador, dos secretarias, dos porteros, 6 en el apoyo a la calidad.

El barrio donde se encuentra ubicado el centro educativo es de escaso recursos económicos la gran mayoría de sus habitantes son personas de bajo ingresos que llegaron a Fantino de zonas cercanas que se dedican a las labores de moto concho, chiripea, labores de cocinas, crianza ambulatoria de vacas, entre otras al este el centro educativo

colinda con la casa de polaquito al oeste con un solar baldío al norte la casa del señor Jesús Catillo y al sur la casa de Mela.

Su misión es brindar una educación de calidad a nuestro estudiante, con énfasis en la formación de valores, integrales, cívicos, éticos, Morales, socioculturales y medioambientales formándolos en competencias para la vida cumpliendo con las normas educativas encaminadas a desarrollar y mejorar la calidad de vida de la población estudiantil y la comunidad.

Su visión ser una institución educativa modelo de prestigio con las competencias necesarias para apoyar la formación de estudiantes con una sólida educación y un alto desarrollo del pensamiento crítico promoviendo una cultura de paz inspirada en los valores que demanda la sociedad.

Los valores por los que se rige son el liderazgo, compromiso, amor, credibilidad, excelencia, confianza, ética e igualdad.

El centro cuenta con una matrícula de 70 niños en el nivel primario, 6 docentes y 5 miembros del equipo de gestión.

CAPÍTULO II REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.0 Introducción

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que sustentan la investigación de la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario. Se abordan teóricamente las características de los docentes para atender a los niños, tipos de necesidades, tipo evaluaciones aplicadas y las acciones en las medidas para el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.1 Características de los Docentes

2.1.1 Edad y Sexo

Desde la visión de los seres humanos, la población se puede contemplar desde distintas aristas como la edad y sexo, siendo la más utilizada puesto que gran parte del comportamiento demográfico está condicionada por estas dos dimensiones. Al clasificar a las personas de acuerdo a su edad, se obtiene población joven de 0 a 14 años, adulta de 15 a 65 años y anciana de más de 65 años. En relación al sexo, la población es dividida teniendo en cuenta la condición femenina o masculina de los habitantes. (León Castillo , 2015).

2.1.2 Años en Servicios

El estatuto docente establece que los años en servicios es considerado como el tiempo que tiene un empleado docente brindando un servicio a la comunidad educativa, para el cual debe poseer ciertos conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer en el aula una práctica educativa innovadora. (Estatuto Docente de la República Dominicana, 2003).

En base a los años en servicios se establece el Escalafón Docente que es un sistema de clasificación que se basa en la premisa de que los educadores crecen profesionalmente de forma constante como resultado de su experiencia y su formación, lo

que implica que van adquiriendo nuevas competencias y desarrollando aquellas con las que ingresaron al servicio educativo oficial. También se puede afirmar que cada docente o directivo docente sigue su propia ruta en el Escalafón, según la forma en que combine su experiencia en el servicio educativo oficial con su formación profesional. (Barragán, 2012).

2.1.4 Nivel Académico

El nivel educativo está referido como un indicador del conocimiento y aprendizaje logrado por la población de 15 y más años, en las etapas educativas del sistema: primaria, secundaria y superior (universitaria y no universitaria). También se puede clasificar a la población teniendo en cuenta el grado de analfabetismo, esto es, población alfabetizada y analfabetizada. El grado de analfabetismo de un país refleja también su nivel de desarrollo. (León, 2015).

2.1.5 Formación Continua

En los precisos momentos la profesión de la docencia enfrenta una diversidad de retos y demandas. La sociedad actual, caracterizada por la complejidad, el cambio, el conflicto de valores, la incertidumbre y la inequidad, ha puesto en jaque el paradigma educativo centrado en la transmisión de información acabada y, por ende, los roles del docente como responsable de dicho proceso y del alumno como receptor-reproductor de dicha información. Es un clamor social que la tarea docente no se puede restringir a dicha labor transmisora, y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina. (Bendera Ciné, 2020).

El acto de educar implica interacciones muy complejas, que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales y axiológicos valores. Así, un profesor requiere ser un profesional capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas y como miembros de una sociedad. En consecuencia, la noción de lo que implica la formación de los profesores se ha expandido considerablemente y ha incursionado en muchos ámbitos relativos a diferentes esferas de actuación. (Ibid.)

Dada la importancia de la tarea docente, su complejidad y los retos que implica su transformación, en este espacio se aborda aspectos referidos a los roles y saberes psicopedagógicos que la sociedad actual demanda a los profesores. Asimismo, revisaremos la importancia e influencia que las representaciones y actuaciones del docente tienen en el aprendizaje, ante la necesidad de formarse como profesionales reflexivos.

Para afrontar los retos del siglo XXI, la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas. Esto implica que el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender se sitúa en el centro de todo proyecto educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. (Ibid.)

Se afirma que ha entrado de lleno en la era de la sociedad del conocimiento y que la escuela requiere una transformación de fondo. Los roles tradicionales de los profesores y los alumnos deben modificarse, así como las prácticas educativas mismas. La metáfora educativa del estudiante de la sociedad del conocimiento plantea que éste requiere convertirse en un aprendizaje autónomo, capaz de autorregularse y de adquirir habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente. Asimismo, necesita aprender a tomar decisiones y solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre, buscar y analizar información en diversas fuentes para transformarla en aras de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros. (Ibid.).

Esto implica que lo relevante del aprendizaje es poder transformar lo que se sabe y no únicamente poder decir lo que se sabe cómo en el caso de la educación centrada en la adquisición de saberes declarativos inmutables y fragmentados. Se espera que el estudiante, como resultado de su paso por las instituciones educativas, aprenda a aprender, a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento.

En correspondencia, el profesor, como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de las capacidades mencionadas, debe no sólo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar. Hoy en día se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. En particular, se tiene grandes expectativas depositadas en que el docente del siglo XXI sea muy distinto del actual, dado que la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles. (Latapí, 2019)

Al mismo tiempo, se plantea que el trabajo educativo trascenderá los límites del aula y se realizará través de una dinámica de construcción de redes de aprendices y maestros. Se espera ante todo los profesores estén capacitados para participar en el diseño de simulaciones robustas que reflejen el estado del arte de diversos campos de conocimiento, que permitan la conducción de tareas en las que sus estudiantes aprendan y pongan a prueba una diversidad de competencias en respuesta a trabajos y problemas complejos.

El énfasis en los procesos de capacitación y profesionalización obedece al hecho de que el docente es un factor clave en la transformación del paradigma educativo imperante. Hay que reconocer que los retos que se afrontan son grandes. De entrada, las demandas de la sociedad del conocimiento a la tarea docente cuestionan su identidad y prácticas actuales y conducen a la apropiación de nuevas formas de organización y gestión del conocimiento en la escuela, así como a una comprensión distinta de la transposición didáctica y del conocimiento. (Ibid.).

2.2 Niños con Necesidades Educativas Especiales

Sánchez, (2017), plantea la urgencia de educar con mayor esmero a las personas que no tienen la misma capacidad de captar los conocimientos, es decir que se considere las diferencias individuales de cada estudiante, porque la variedad, la semejanza, la

diferencia, es una realidad entre todos los alumnos, pues los niños, niñas y jóvenes que se educan en los centros educativos, se comunican, aprenden, se relacionan, actúan, piensan de manera idéntica; son diferentes física y psicológicamente., es decir son diversos, en el entendido que la diversidad se relaciona con diferencias individuales.

Sostienen que la diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con su contexto se traducen en distintos intereses académicos profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la educación secundaria.

La diversidad permite el enriquecimiento mutuo, en el cual las diferencias caracterizan lo verdaderamente único de cada persona, inconfundible, no sustituible. Cada alumno es un yo irrepetible, una realidad que es, que no fue y no volverá a ser como es ahora, porque, además, vivimos en una sociedad cada vez más plural y diversa, en la que se van derribando fronteras para dar paso a un interaccionismo en todas sus expresiones.

Comprender la diversidad implica impedir cualquier tipo de intolerancia ante lo distinto o lo diferente es decir poner en práctica los fundamentos del Fundador, anulando aquellos mecanismos de negación o marginación, de intolerancia y discriminación. En los centros educativos son importante todos los esfuerzos que en la actualidad se realizan a fin de que la diversidad inherente a cada ser discente sea reconocida y atendida y ser considerados en los modelos curriculares. Se debe entender que la diversidad presente en el alumnado de los niveles de educación básica inferior y media se van complejizando a medida que estos chicos recorren los diferentes niveles evolutivos, por los intereses y expectativas que empiezan a aflorar, de acuerdo, a estas etapas.

Algunas de las manifestaciones, se concretan en los diferentes estilos de aprendizaje, las relaciones de comunicación, los niveles de autonomía, de capacidades, de auto concepto, de desarrollo cognitivo, de desarrollo de habilidades sociales, de culturas, de referencia social y económica, etc., diferencias que determinan las ayudas que se requieren, tanto a nivel individual como de equipo docente, los criterios de actuación

consecuentes para hacer posible una formación básica común, sin que ello implique ignorar la diversidad presente en el alumnado para lograr el máximo desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas presentes en el aula. (Mendia Gallardo, 2017).

En República Dominicana, la educación inclusiva es un hecho, pues se considera un derecho fundamental para el desarrollo del ser humano. Sin ella, no es posible la construcción de la ciudadanía. Por lo tanto, el Estado debe garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones, desde el nacimiento y a lo largo de la vida, como lo establece el Artículo 63 de la Constitución de la República Dominicana. En ese orden, partiendo de la UNESCO, “la educación inclusiva se entiende como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación.

2.2.1 Discapacidad Visual

La discapacidad visual es una discapacidad en uno de los canales sensoriales, como es la visión. Dicha discapacidad puede implicar una ausencia total o parcial de la visión, dificultando la adquisición de información y de movimiento de la persona. Hay que tener en cuenta que existen diferentes grados de discapacidad visual. (Morel, 2017)

Ciego total: hace referencia a aquellas personas con ausencia total de visión, no perciben luz y si la perciben no pueden localizar su procedencia. Por lo tanto, a nivel educativo el niño va a aprender mediante el sistema Braille y no puede utilizar su visión para adquirir ningún conocimiento.

Baja visión: incluye a aquellas personas que tienen alguna visión, pero según su déficit existen diferentes tipos:

Discapacidad visual profunda: alberga a aquellas personas que tienen limitada la visión en la distancia y con imposibilidad de hacer actividades que requieren de un nivel de visión. Si pueden identificar objetos a pocos centímetros. En clase el alumnado que se

encuentra dentro de este grupo podrá realizar algunas actividades, pero también deberán complementar su aprendizaje con el táctil.

Discapacidad visual severa: en este grupo se incluye a todas a aquellas personas que pueden ver objetos con ayuda o sin ella, estos objetos deben estar a cierta distancia e inmóviles. A nivel educativo, se pueden utilizar lentes especiales y por lo tanto utilizar la visión que poseen para adquirir aprendizajes.

Discapacidad visual moderada: hace referencia a todas a aquellas personas que presentan algún problema en la visión, pero pueden ver objetos, incluso a una distancia.

Un niño con ceguera o baja visión tiene una capacidad cognitiva igual que un niño vidente, ambos deben adaptarse al medio en que nacen y hay que enseñárselo todo. La diferencia estará en el camino que tiene que seguir para conseguir su desarrollo sensorio motriz; por tanto, la atención temprana es muy importante como respuesta educativa al niño con ceguera o baja visión durante los tres primeros años de vida, en esta etapa se desarrollan las bases de todo su desarrollo neurológico. La falta de visión va a hacer que se vea limitada la información que recibe del exterior, pero con una adecuada estimulación se puede subsanar la falta de información, ya que poseen otras vías sensoriales (táctiles, auditivas, olfativas y gustativas).

2.2.2 Discapacidad Auditiva

Equipos de uso individual, como el sistema de frecuencia modulada (formado por un emisor que lleva el/la profesor/a y un receptor que lleva el/la alumno/a conectado al audífono o implante coclear). Equipos que pueden ser de uso individual o colectivo como el bucle magnético que recoge la voz del profesor a través de un micrófono y la transmite a través de ondas magnéticas mediante un aro o bucle magnético a la prótesis auditiva del/del alumno/a. Tanto el sistema de frecuencia modulada como el bucle magnético son recursos técnicos que acercan la señal auditiva eliminando los efectos negativos que la distancia, el ruido y la reverberación tienen sobre la calidad del mensaje oral.

Los recursos lúdicos con sonido deben tener control de volumen y salida opcional de auriculares, para poder facilitar el acceso a aquellos/as niños/as con restos auditivos

funcionales. • Si tienen efectos sonoros, deben acompañarse de otros efectos perceptibles para estos niños/as (luces, imágenes, vibraciones, etc.). • Para evitar posibles acoplamientos es necesario consultar a un especialista que oriente en la selección, dependiendo del tipo de audífono o implante coclear usado por cada niño/a. Sugerencias para adaptar los recursos lúdicos para todos • Dotar al recurso lúdico de los elementos necesarios para poder usar simultáneamente auriculares y sonido por el canal habitual del recurso, con el fin de posibilitar el juego compartido de niños/as con y sin deficiencia auditiva.

2.2.3 Discapacidad Motora

Que se manipulen mediante técnicas motrices controladas por los propios niños/as. Que sus pulsadores o botones sean muy accesibles y fáciles de accionar. Que sus piezas sean fáciles de encajar. Respecto a estructuras grandes, como mobiliario (cocinas, bancos de trabajo, etc.), que sus dimensiones permitan introducir las sillas de ruedas, o que puedan ser desglosadas en módulos para poder utilizarlas desmontadas sobre una superficie. Que permitan un fácil acceso a todas sus posibilidades o funciones. Que los recursos lúdicos de sobremesa tengan antideslizantes en su parte inferior. Que no exijan mucha rapidez de movimientos o que se puedan regular los tiempos de respuesta. Que no obliguen a movimientos simultáneos (presionar dos teclas a la vez, por ejemplo). Sugerencias para adaptar. Fijar las bases de los objetos (con velcro, imanes, gatos, etc.) para evitar movimientos no deseados durante el juego.

Diseñar los vestidos de las muñecas de modo que se facilite su manipulación (con velcro en las costuras, por ejemplo). Engrosar piezas, mangos o agarradores para facilitar su agarre y manejo. Colocar reposacabezas, chalecos o cinturones de sujeción para mantener la postura. Añadir cuerdas o varillas para facilitar el arrastre de algunos recursos lúdicos. Diseñar las dimensiones del recurso (altura, profundidad, etc.) de modo que se permita el acceso al mismo de forma frontal. Incorporar elementos en relieve (tacos, palancas, anillas, etc.) que faciliten el giro o agarre de las piezas. Adaptar el recurso lúdico para poder accionarlo a través de un pulsador externo.

2.2.4 Discapacidad Intelectual

Consejos para su selección y diseño. Que todas sus funciones tengan fácil manejo, para que permitan al niño/a poder jugar con autonomía. Que su diseño sea sencillo y realista, lo que permitirá al niño/a trabajar la transferencia y generalización de los aprendizajes. Que resulten atractivos desde el principio hasta el final de su uso, lo que permitirá mantener la atención y el interés durante todo el juego. Que permitan tiempos de respuesta largos, para que todos/as puedan jugar, aunque su ritmo sea un poco más lento. Que no requieran altos niveles de concentración o razonamiento. Si son juegos de reglas, que tengan la posibilidad de reducir el número de reglas y la complejidad de estas.

Una de las principales medidas de acceso es contar con recursos humanos que apoyen la inclusión educativa en diferentes dimensiones y aspectos para garantizar una respuesta educativa acorde a las características de los/las estudiantes y de los contextos. Los/las profesionales pueden brindar apoyo interno o externo al centro educativo y directo o indirecto al/a la estudiante.

Dentro del centro educativo todos los/las docentes deben estar informados/as y capacitados/as para atender la diversidad en su salón de clases y organizar situaciones de aprendizaje que favorezcan a todos y todas sin importar su condición. En este contexto, cada profesional del centro educativo tiene su propio rol. El equipo de gestión, por su propia naturaleza, debe velar y tomar las decisiones correspondientes para garantizar que todos/as los/as estudiantes reciban el apoyo y los recursos necesarios en el contexto menos restringido posible dentro del centro educativo.

Los/las docentes de apoyo a los aprendizajes son un recurso que se comenzó a introducir en el sistema educativo dominicano a partir de múltiples experiencias positivas. Su función principal es desarrollar habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y socioemocionales de acuerdo a las características y necesidades individuales de los y las estudiantes que asisten al Espacio de Apoyo a los Aprendizajes, en colaboración con el/la docente del aula, orientador/a o psicólogo/a y con las familias de los estudiantes que atienden.

Los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) son una estrategia de la Dirección de Educación Especial (DEE) para impulsar la educación inclusiva en el país, mediante el apoyo al proceso de mejora de los centros educativos de forma que se garantice el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los/las estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), asociadas o no a discapacidad, de forma que todos y todas tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones. Los objetivos generales de los CAD son: • Colaborar, mediante el asesoramiento y acompañamiento psicopedagógico, con el proceso de mejora del centro educativo, a fin de generar políticas, prácticas y culturas inclusivas. • Ofrecer apoyos y recursos educativos a los/las estudiantes que presentan NEAE con el fin de asegurar su trayectoria académica en igualdad de oportunidades.

Otros profesionales de apoyo son: Docente itinerante: especialista en sistema Braille, orientación y movilidad, entre otros/as. Profesionales de apoyo: fisiatras, psicomotricistas, logopedas, docentes de educación especial, intérpretes de lengua de señas.

2.3 Acciones Necesarias para Atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales

2.3.1 Gestión Educativa

La escuela debe adoptar decisiones para asegurar que todos sus estudiantes participen, jueguen y aprendan juntos. Estas decisiones deben evidenciarse en la visión y misión del Proyecto Educativo de Centro (PEC), y en cada una de las acciones que impactan la cultura, la gestión curricular y la práctica educativa. Un elemento fundamental al momento de planificar la acción educativa –aspectos curriculares, organizativos y de funcionamiento– y de contextualizar el currículo a la realidad del centro educativo es considerar la diversidad como la norma y valorarla como elemento que enriquece y da sentido a la práctica educativa.

El equipo de gestión debe promover en la comunidad escolar una cultura de reconocimiento y la valoración de la diversidad, fomentar actitudes positivas hacia las

diferencias de todo tipo, tener altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos/as los/las estudiantes valorando el esfuerzo y los resultados de aprendizaje que cada uno de ellos/as alcanza, así como generar un clima afectivo que favorezca el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Será fundamental implementar normas de convivencia definidas de forma participativa y respetadas por los distintos estamentos y actores de la comunidad educativa, promoviendo el trabajo en equipo e integrando a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Los/las docentes, liderados/as por el equipo de gestión del centro, han de trabajar colaborativamente en las medidas de atención a la diversidad y los ajustes curriculares que sean necesarios. Con este propósito han de:

Implementar las medidas de atención a la diversidad, en función de las características y necesidades de los/las estudiantes. Establecer los principios y opciones metodológicas, tomando en cuenta los conocimientos y las motivaciones de los/las estudiantes, promoviendo que estos/as aprendan a aprender y fomentando la funcionalidad de lo aprendido en contextos diversos. Establecer criterios de selección de las competencias específicas, de los contenidos curriculares y materiales didácticos, consensuando el uso diversificado y flexible de los libros de texto. Establecer criterios de promoción, reforzando la dimensión formativa de las prácticas evaluativas.

Implementar el trabajo colaborativo entre el equipo de gestión y los/las docentes, en relación a la planificación y su supervisión periódica, contando con el tiempo y el apoyo para su realización. Crear un sistema que identifique y evalúe a los/las estudiantes que presentan necesidades de apoyo específico. Revisar y evaluar de forma periódica las prácticas educativas, identificando las barreras que puedan interferir en los procesos de aprendizaje, buscando soluciones y alternativas para superarlas. Establecer cursos optativos curriculares, tal como lo establece la actualización curricular, que consideren los intereses que las áreas curriculares tradicionales no abordan. La optatividad facilita el enriquecimiento y equilibrio del currículo, dando oportunidad a capacidades múltiples y a situaciones diversas de los/las estudiantes.

2.3.2 Ambientes para el Aprendizaje

No basta con decir o llamar a un ambiente de aprendizaje inclusivo, pues para que realmente lo sea esto va más allá de un nombre, sino de lo que ocurre en ella. Algunos autores señalan aspectos importantes para que un aula pueda considerarse inclusiva. Así se puede percibir que dar respuestas educativas de calidad en un ambiente de aprendizaje que incluye a todos y a todas exige prestar especial atención al clima del aula, trabajando en la aceptación y el respeto mutuo y en la valoración de la individualidad de todos y todas; requiere, además, de una organización social cooperativa y de actividades diversificadas, que concretiza un amplio número de decisiones relativas a qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar. (Ministerio de Educación , 2013).

Para apoyar la construcción de un clima inclusivo dentro del aula regular, el Ministerio asume la propuesta presentada por Ainscow y otros, (2001^a), el cual entiende que se deben considerar algunos elementos importantes:

Tener y comunicar expectativas altas en relación a todos/as los/las estudiantes. Mostrar confianza. Utilizar estrategias específicas para mejorar la percepción de competencia y estatus académico de todo el alumnado. Fomentar los sentimientos de pertenencia y los comportamientos prosociales. Mantener altos niveles de comunicación al tiempo que se establecen límites y se exigen responsabilidad. Considerar como objetivo de la acción docente el desarrollo de los componentes motivacionales, afectivos y relacionales que están en la base del equilibrio personal y de las relaciones positivas con los y las demás. Trabajar la convivencia y la disciplina.

2.3.3 Organización del Aula

Sostiene Arnaiz, (2019), que resulta un verdadero desafío para el profesorado gestionar la diversidad presente en las aulas desde un enfoque inclusivo; en tanto que los espacios de aprendizaje y la disposición física del aula son esenciales. Hay que abogar por una distribución versátil que favorezca la comunicación, la interacción y el trabajo individual, en grupo y de toda la clase. Es importante ofrecer una respuesta lo suficientemente variada para que todos puedan participar dentro o fuera. En definitiva, el espacio es un elemento facilitador del aprendizaje.

En este orden, el Ministerio de Educación (2013), asume que las aulas deben ser organizadas en función de proveer experiencias de aprendizaje significativo para todos los alumnos presentes en ellas. En este contexto, el rol del o la docente es generar un ambiente de respeto y valoración de esas diferencias individuales desarrollando actividades en las que todos y todas puedan participar en forma activa, es decir, actividades diferentes desarrolladas por el grupo en forma simultánea y la colaboración entre pares debe ser una constante. Tomando en cuenta la diversidad de los/las estudiantes, es pertinente considerar distintas modalidades de agrupamiento atendiendo a los distintos propósitos. Así, podemos organizar actividades para ser realizadas en forma individual, en grupos pequeños o en grupos grandes.

Plantea que la organización del aula inclusiva debe responder a la variedad en las actividades y tareas, permitiéndoles a los y las estudiantes elegir entre ellas. Los grupos pueden tratar sobre distintos temas o partes de la misma unidad, lo cual favorece la diversificación y la atención a los intereses. También, a diferenciar los niveles de profundización de los temas o de parte de estos. El o la docente puede proporcionar ejercicios con distintos niveles cognitivos o trabajos independientes. Así mismo, crear equipos heterogéneos de estudiantes con diferentes capacidades, o con distintos niveles de habilidad. Otro componente es el de realizar diferentes grupos dentro del aula, en función de la actividad que se proponga -por ejemplo, taller de reciclaje, de arte, de cocina, etc.- y de sus afinidades.

Estas posiciones se evidencian en trabajos de (Sanahuja Ribés, 2022) cuando en su artículo Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?, expresa que las interacciones en el aula tienen una estructura particular cuando se trata del desarrollo de un currículo paralelo de educación especial.

2.3.4 Planificación de los Procesos Educativos para la Diversidad

La planificación en el contexto de la educación inclusiva, lo que representa un enorme desafío. Recordando los conceptos clave vinculados a los nuevos enfoques educativos, cabe mencionar que la UNESCO, (2015), define la educación inclusiva como

el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado. Se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y debe ser el diseño de los sistemas educativos los que tengan en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

La planificación inclusiva significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales. La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas. La educación inclusiva significa que todos los niño y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares, (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades), con un área de soportes apropiada.

En ese orden, el (Ministerio de Educación , 2013) sostiene que planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos/as los/las estudiantes. Esto implica romper con el enfoque homogeneizador donde todos los estudiantes realizan la misma actividad, de la misma forma, en el mismo tiempo y con los mismos materiales.

Algunos elementos que deben ser considerados por los docentes, para tomar decisiones inclusivas son: Incorporar actividades de evaluación inicial y que éstas guíen el diseño de las situaciones de aprendizaje. Asegurar la funcionalidad de los contenidos fundamentales de las secuencias de enseñanza y aprendizaje. Emplear actividades abiertas que permitan diversos niveles y formas de resolución. Ofrecer a los estudiantes

posibilidades de elección. Reforzar planteamientos que interrelacionan contenidos de diversas áreas curriculares. Diversificar el lenguaje y los apoyos de presentación de la información. Anticipar tipos y grados de ayuda diversos que puedan ofrecerse a distintos/as estudiantes en momentos diferentes. Flexibilizar los espacios y los tiempos en que se realizan las tareas. Incluir espacios de repaso y síntesis de lo que se está aprendiendo. Insertar en las actividades y las tareas la enseñanza de los contenidos y las habilidades que permiten al estudiantado regular su propio aprendizaje y aprender a aprender. Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Involucrar a los/las estudiantes en los procesos de evaluación.

2.3.5 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos/as estudiantes, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias. La planificación de la enseñanza bajo los principios del DUA se concreta en una planificación de aula intencional y sistemáticamente diseñada desde el inicio para responder a las diferencias individuales de los estudiantes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) supone tres principios básicos para responder a la diversidad en el aula, que proporcionan la estructura para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje: Principio I: Proporcionar múltiples formas de presentación y representación (el qué del aprendizaje). Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje). Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

En el primero, el docente presenta la información, es preciso que contemple distintas formas de hacerlo, de modo que involucre todos los canales sensoriales posibles y que procure que el lenguaje y los símbolos empleados sean accesibles por todos y todas, a fin de favorecer la comprensión del tema en cuestión. Así evita que las diferencias en los estilos perceptivos se transformen en barreras para el aprendizaje. Por información accesible se debe entender que, por ejemplo, si algún estudiante no tiene un buen manejo

del idioma, hay que hacerle llegar esa información valiéndose de modos alternativos, como imágenes, pictogramas, adaptación del texto a una lectura más fácil, lengua de señas, dramatización, etc. Cuando el docente considera este principio al momento de diseñar su clase, toma en cuenta que hay estudiantes que aprenden mejor manipulando, otros observando, otros escuchando.

En el segundo, los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, de forma que no existe un único medio de expresión que sea óptimo para todos/as, por lo cual es esencial proporcionar opciones variadas para expresarse. Proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y diferentes tareas permitirá a los/ las estudiantes responder con los medios de expresión que se ajusten a su estilo de aprendizaje.

En el tercer principio, se hace referencia a las diversas formas en que los estudiantes pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella. Al planificar, los docentes deben asegurarse de que todos los estudiantes estén en condiciones y puedan participar en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío. Para este propósito, una importante estrategia es diseñar situaciones educativas que consideren y permitan distintos modos de participación. Los docentes deben recordar que plantear alternativas de participación no solo será algo útil para todos sus estudiantes, sino que con ello favorecerán además su autonomía.

2.3.6 Estrategias Pedagógicas

Las estrategias se basan en principios psicopedagógicos que reflejan las cuestiones que se plantea el profesorado en el proceso educativo, aportan los criterios que justifican la acción didáctica en el aula estas, además inspiran y guían la actividad del docente y del alumno para alcanzar los objetivos previstos. Se abordan las estrategias docentes para generar conocimientos que permitan al sujeto encontrar el sentido del aprendizaje, a la construcción de conocimientos como esfuerzo personal para poder orientar los procesos

mediante la socialización e internalización de estos con la finalidad de lograr autonomía mediante la interpretación y expresión de ideas (Hernández G. &, 2015).

En el currículo actualizado del Ministerio de Educación (2016) se presentan algunas estrategias pedagógicas que expresan diferentes formas de atención a la diversidad en relación a la organización social cooperativa y actividades y tareas diversificadas y simultáneas.

Juego de exploración activa

Al poner en práctica esta estrategia:

- Se ofrecen oportunidades para explorar y aproximarse al ambiente en diferentes espacios de juego de acuerdo a los intereses de los/las estudiantes, y permite que el aprendizaje resulte personalmente significativo.
- Permite la selección y organización de distintos materiales y recursos para la experimentación, expresión y socialización tomando en cuenta los estilos de aprendizaje y el nivel de dominio.
- Ofrece la oportunidad de modificar las acciones, recursos y materiales de acuerdo a los niveles de desarrollo de los/las estudiantes.
- Permite al/a la docente trabajar con cada niño o niña de forma individual o en pequeños grupos, brindando los apoyos necesarios en cuanto a la cantidad y variedad, para lograr las metas comunes.
- Fomenta la independencia al considerar la libertad de exploración durante las actividades.

Estrategias de Socialización Centradas en Actividades Grupales

El grupo permite la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad. Algunas de las estrategias de socialización que se pueden organizar y llevar a cabo son las dramatizaciones, las puestas en escena de obras de teatro, la realización de periódicos y boletines estudiantiles, la organización de entidades y grupos estudiantiles para atender intereses especiales: el baile, la ejecución musical, la plástica, entre otras actividades. (Ibid.).

De igual forma, se sugiere utilizar técnicas como las mesas redondas, simposios, foros, talleres, simulaciones, entre otras.

En las estrategias docentes se interrelacionan con los objetivos que se requieren, Los recursos didácticos, el currículum planificación, los métodos de enseñanza aprendizaje, las actividades que se realizan, las competencias, capacidades y potencialidades de los alumnos, la diferencia entre los grupos de estudiantes, profesores, materiales o recursos didácticos, contexto. Estas obligan a cada maestro hacer creadores de estrategias docentes y método de enseñanza aprendizaje

A través de estas se explicación con claridad de lo que se quiere enseñar, se explicar las cosas con claridad, permite el intercambio de ideas, hacer devoluciones siempre que puedas, realiza evaluaciones sobre el proceso de evaluación, fomenta la autosuficiencia de tus estudiantes.

Otras estrategias didácticas muy interesantes es la formación es comenzar por el final, forma pareja en los procesos de enseñanza, fomentar la oralidad, aplicar las pruebas a la manera oportuna, evalúa temprano no a última hora, emplea recursos nemotécnicos, destacar lo importante.

Finalmente, cabe destacar que estas son solo algunas de las estrategias y técnicas que el/la docente puede utilizar para apoyar el desarrollo de las distintas competencias. Es su responsabilidad seleccionar diversidad de estrategias, buscar y/o diseñar otras haciendo los ajustes curriculares de lugar en atención a las características de los estudiantes y sus diversos ritmos de aprendizaje, y a los criterios enunciados al inicio de este apartado.

El juego

Posibilita la interacción y el intercambio social propiciando la retroalimentación entre pares. Toma en cuenta el interés, la cultura y el género de los/las estudiantes. Permite la diversificación de materiales y recursos de acuerdo a los niveles de desarrollo e intereses de los/las estudiantes. Moviliza los recursos internos (conocimientos, habilidades, motivación, experiencias). Promueve la autonomía.

Dramatización

El sociodrama o dramatización es una técnica que presenta un argumento o tema mediante la simulación y el diálogo de los personajes con el fin de emocionar y motivar. Se utiliza para representar un hecho, evento histórico o una situación social. Para implementarla se determina el tema, se investiga, se asignan los roles, se escribe el guion, se preparan el escenario, la coreografía, la escenografía, entre otras actividades. (Matos, 2014).

Esta favorece el intercambio social, se presta para diversificar los productos de aprendizaje, de acuerdo a los intereses de los/las estudiantes, permite mantener un clima emocional positivo, satisface una alta motivación.

Inserción de Maestros y el Alumnado en el Entorno

En el marco de estas estrategias se puede recurrir a algunas actividades mencionadas en las estrategias de recuperación de las percepciones individuales, como las visitas o excursiones. La diferencia está en que en este tipo de estrategias se prevé un mayor involucramiento, una dinámica de mayor intercambio con el entorno. Se trata de procurar que se logre percibir, comprender y proponer soluciones para problemas naturales, sociales y ambientales. En estas estrategias es posible utilizar sistemáticamente la animación sociocultural, entendida como una permanente contextualización de los aprendizajes escolares en las culturas de las comunidades, y hacer uso de las aulas como espacios para compartir con la comunidad. (Ibid.).

Contextualiza el aprendizaje escolar, haciéndolo individual y útil de acuerdo a las diferencias culturales y estableciendo la relación entre el estudio y la vida. • Suprime el aburrimiento de la memorización y ejercitación en el aula. • Satisface la curiosidad y ofrece una alta motivación. • Posibilita una forma más rápida para la adquisición de información y exploración adicional por parte de los/las estudiantes que necesitan mayor tiempo para aprender.

Indagación dialógica o cuestionamiento

La indagación respeta la individualidad de conocimientos previos y niveles de desarrollo de los/las estudiantes al usar interrogaciones abiertas; promueve una

participación activa de todos y todas en un clima cálido, lo que fomenta la seguridad y la autoestima; permite atender los conocimientos, intereses y estilos de aprendizaje de los/las estudiantes; garantiza el procesamiento personalizado y responde a las diferencias de intereses culturales e individuales; permite que los estudiantes empleen lo que saben para construir nuevos conocimientos de acuerdo a las diferencias relacionadas al grado de dominio de las competencias; los niños y niñas reciben retroalimentación útil para construir nuevos conocimientos de acuerdo al grado de dominio de las competencias; alienta a los niños y niñas a establecer conexión entre el campo de estudio y la vida real.

Exposición de Conocimientos Elaborados

En las cuales se utilizan recursos y materiales variados (orales, escritos, digitales, manipulativos, audiovisuales, entre otros). Pueden exponer los y las docentes, los y las estudiantes o también personas de la comunidad invitadas por su dominio de temáticas específicas. Se pueden ver películas o videos en la escuela, en las casas de algunos miembros de la comunidad educativa o en alguna institución que facilite los equipos. Se pueden leer libros de texto, o mejor aún, libros especializados sobre ciertos temas, de la escuela, de algunos de los/las niños/as, de bibliotecas o de miembros de la comunidad educativa. Estos libros pueden y deben ser variados: manuales para utilizar herramientas y operar aparatos, ensayos, informes de investigaciones, enciclopedias, periódicos que deben ser trabajados por los/las estudiantes. (Ibid.).

Se presta para la elección y el uso de recursos y materiales variados como apoyo a las exposiciones, de acuerdo a los estilos de aprendizaje.

Investigación para el Aprendizaje Autónomo

Los/ estudiantes realizan actividades individuales y grupales con el propósito de construir aprendizajes de forma independiente de acuerdo a sus intereses y competencias; permite la interacción social entre pares y la retroalimentación durante la construcción de aprendizaje; los estudiantes pueden elegir su propio modo de aprender y tener su propio control sobre el proceso, estableciendo los parámetros de acuerdo a las diferencias de intereses y ritmos de aprendizaje, lo que fomenta la motivación y la independencia.

Trabajo Colaborativo

El aprendizaje colaborativo se refiere a la obtención del conocimiento a través de la colaboración con compañeros al momento de llevar a cabo una tarea o resolver un problema. Consiste en que el alumnado trabaje en grupos pequeños de manera que es autor de su propio aprendizaje y tiene como objetivo ayudar a sus compañeros a aprender. Mediante el proceso del aprendizaje colaborativo el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje. El objetivo del docente consta en darle las herramientas necesarias al alumnado para propiciar un aprendizaje significativo. (Fundación CIAPE, 2019)

Este tipo de modelo educativo es apto para niveles de educación primaria y secundaria. A diferencia del aprendizaje cooperativo, en donde el docente guía tiene el liderazgo y la responsabilidad de dividir tareas, el aprendizaje colaborativo comparte las responsabilidades y el liderazgo de igual manera entre el docente y el alumnado. Entre las actividades están trabajos en grupos, rompecabezas, debates, investigación en grupo, obras de teatros, presentaciones musicales, entre otros aprendizaje significativo. (Fundación CIAPE, 2019).

En este todos aprenden de todos/as en un clima de ayuda mutua; permite la interacción y la retroalimentación en el proceso de aprendizaje y trabajar juntos a los estudiantes con intereses similares

En ese mismo orden, posibilita la elección de acuerdo al interés; permite estudiar temas que no están previstos por el diseño curricular; modificaciones en el proceso de desarrollo de acuerdo a los niveles de dominio de las competencias; permite la exploración de problemas y situaciones del mundo real; permite situaciones que presentan un desafío a diferentes niveles, con el respeto de los distintos ritmos de aprendizaje; pone a los niños y niñas en situaciones de gestionar información, recursos y procedimientos, satisfaciendo sus intereses y necesidades; despierta la iniciativa y el interés del estudiantado; aprovecha la actividad natural del estudiantado, su espontaneidad, sencillez, comunicación y retroalimentación.

El Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia de aprendizaje en la que los/las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Para la implementación de esta estrategia se selecciona, junto a los y las estudiantes, una situación que motive y que esté relacionada con una o varias competencias, luego se establece un producto o resultado esperado, asegurando la participación de todo el estudiantado en el proceso e integrando a la comunidad. Posteriormente, se seleccionan los recursos, se realiza la investigación y se trabaja de forma activa para presentar resultados y verificar su impacto. (Cobo Gonzales & Valdivia Cañotte, 2017).

Permite a los maestros elaborar las tareas y seleccionar los recursos de acuerdo al interés y estilos de aprendizaje de los/las estudiantes. • En el caso de los estudiantes avanzados, les permite trabajar por tiempo prolongado para que puedan profundizar su estudio, asegurando mayor desafío para ellos. El planteamiento de un problema de la vida cotidiana motiva al alumnado a investigar y aprender sobre un determinado tema, y puede llevarlo a asociar contenidos de distintas áreas curriculares. Alienta a los estudiantes a establecer la conexión entre el campo de estudio y la vida real apoyándose en la dinámica natural de la vida. Posibilita la elección, de acuerdo al interés.

Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas tiene como punto de partida una situación pertinente y problemática diseñada por el/la docente o tomada de la realidad. Su solución requiere que el estudiante formule preguntas, genere hipótesis, recopile información, la analice y llegue a conclusiones que ofrezcan respuestas al problema. Esta estrategia aumenta la motivación y el compromiso de las y los estudiantes, ya que conecta los contenidos curriculares con sus intereses y con situaciones que se pueden presentar en la vida real. (Ministerio de Educación de República Dominicana, 2016)

El Aprendizaje Basado en Problemas es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que ayuda al estudiante a desarrollar competencias porque integra en un mismo proceso el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes de diversas áreas y disciplinas.

Permite estudiar temas que no están previstos en el diseño curricular. Permite modificaciones en el proceso de desarrollo de acuerdo a los niveles de dominio de las competencias. Permite la exploración de problemas y situaciones del mundo real. Permite situaciones que presentan un desafío a diferentes niveles, respetando los ritmos de aprendizaje de los/las estudiantes. Sitúa a los/las estudiantes en situaciones de gestionar informaciones, recursos, procedimientos, satisfaciendo sus intereses y necesidades.

2.3.7 Evaluación de los Aprendizajes

En un currículo basado en el desarrollo de competencias, la evaluación es una guía para los actores del proceso educativo acerca de la eficacia de la enseñanza y de la calidad de los aprendizajes. La evaluación persigue identificar lo que los y las estudiantes han logrado y lo que les falta por lograr (MINERD, 2014a). La evaluación debe ser coherente con el proceso educativo, es decir, con las situaciones de aprendizaje y las acciones que desarrollan los/las estudiantes, de modo que pueda efectivamente servir de retroalimentación y ser utilizada para la toma de decisiones de acciones futuras. Esta toma de decisiones conduce a los/las docentes a la identificación de los apoyos educativos que requieren sus estudiantes. Por lo tanto, deben tener claro que la finalidad de la evaluación, desde el punto de vista de la diversificación de la enseñanza es Establecer el nivel de logro de cada estudiante con respeto a sus destrezas y conocimientos relevantes; Utilizar la información para la revisión de las prácticas educativas, para planificar las situaciones de aprendizaje más apropiadas para determinado/a alumno/a o grupo de alumnos/as; • Compartir la información con la familia y otros/as docentes involucrados/as en el proceso educativo con el fin de propiciar las respuestas y apoyos educativos.

Algunas medidas que el docente puede tomar en cuenta para diversificar la evaluación, acorde con el proceso que los/las estudiantes han seguido en el aula, son:

Incorporar la observación y su registro de forma cotidiana. Es la mejor forma para asegurar la continuidad en la evaluación. En los grupos numerosos es necesario integrar la evaluación de algunos aspectos específicos para obtener datos más concretos, los cuales son más difíciles de registrar con una sola observación. Tener un registro de calificaciones donde se anoten las fechas y valoraciones de las tareas que fueron revisadas. Esto le ayuda a la docente a tener claridad sobre la secuenciación de los procesos de construcción del conocimiento que lleva el estudiante. No solamente el/la maestro/a evalúa; las evaluaciones deben ser compartidas y se deben tomar en cuenta las observaciones de otros/as profesionales del centro que están en contacto con los/as estudiantes (apoyos, especialistas), así como las observaciones del/de la propio/a estudiante y de la familia.

Usar las carpetas de trabajos de los estudiantes como herramientas de evaluación cooperativa entre docentes y estudiantes. Considerar que no todos los trabajos tienen que ser formalmente calificados. Compartir con los/las mismos/as estudiantes la responsabilidad de llevar registros: tener el calendario diario de actividades, llevar registro de lecturas, acentuar su progreso en un centro de aprendizaje empleando los formularios correspondientes a selección de tareas. Estudiantes “expertos/as” pueden colocar las observaciones sobre los trabajos puntuales de sus compañeros/as y llevar registro de las ayudas eficientes. Hacer que los/las mismos/as estudiantes escriban informes para los/las padres/madres sobre sus avances basándose en portafolios, tareas, trabajos. Hacer que los/las estudiantes conduzcan las reuniones con los/las padres/madres donde presentan los avances de aprendizaje

Otorgar puntaje adicional al procedimiento empleado para resolver un determinado problema o ejercicio, valorando más el proceso que el resultado final. Realizar pruebas orales cuando el/la estudiante presente dificultades para escribir. Otorgar tiempo adicional para la realización de trabajos y pruebas a estudiantes que lo requieran.

2.3.8 Ajustes Curriculares

Los ajustes curriculares individualizados son una vía más de respuesta a la diversidad, por lo que habrá que realizarlos cuando la planificación del aula diversificada no sea suficiente para dar respuesta a determinadas necesidades de un/a estudiante. Por lo tanto, se entiende como ajustes curriculares individualizados el proceso de toma de decisiones compartido entre un equipo multidisciplinario con el fin de ajustar y complementar el currículo para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo que requieren los/las estudiantes para lograr su máximo desarrollo personal y social. Este proceso implica determinar qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle. El hecho de que sea una planificación individual no significa que sea un currículo paralelo o aislado del que siguen sus compañeros/as, ya que se realiza en estrecha relación con la planificación de su grupo y del centro en el que está escolarizado/a.

Algunas de las funciones de los ajustes curriculares individualizados son: • Asegurar que el/la estudiante reciba los medios y la respuesta educativa que precisa para acceder, participar, permanecer y aprender en el sistema educativo en igualdad de condiciones. • Coordinar las actuaciones de los/las diferentes profesionales y servicios que sirven de apoyo al/ a la estudiante. • Evaluar y promover al/a la estudiante de acuerdo a sus propias capacidades y logros. • Asegurar una trayectoria educativa de acuerdo a sus potencialidades que le permita participar activamente en su contexto sociocultural.

2.3.9 Plan de Apoyo Psicopedagógico

Con la finalidad de evaluar y planificar las respuestas educativas a los/las estudiantes que requieren apoyos específicos se debe elaborar un Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado (PAP). El Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado (PAP) es un documento en el que se sistematizan la provisión de recursos, apoyos y/o los ajustes curriculares que requiere el/la estudiante, teniendo como base el proceso e informaciones adquiridas a través de la evaluación psicopedagógica. Como se ha señalado anteriormente, una primera condición para que el sistema educativo

garantice a todos/as los/las estudiantes el acceso, permanencia y progreso en el currículo a lo largo de la trayectoria escolares es contar con los mecanismos que permitan a los centros educativos incorporar los ajustes curriculares que estimen pertinentes para responder a las diversas realidades socioculturales e individuales de la población que atienden.

Dado el carácter dinámico y flexible de este proceso, un segundo aspecto para considerar es que los centros cuenten con orientaciones y modos de actuación que les ayuden a la toma de decisiones en las distintas fases del proceso, ya que no es posible definir a priori ajustes al currículo frente a situaciones, contextos y estudiantes en particular. Un tercer aspecto fundamental es que el sistema cuente con un conjunto de indicadores de calidad que permitan valorar las medidas de ajustes curriculares adoptadas por los centros educativos, es decir, que permitan evaluar el proceso y los resultados de los ajustes curriculares, así como los criterios adoptados para la promoción y certificación de los estudios. Se pueden resumir los principios básicos que deben orientar las decisiones en los siguientes puntos:

El proceso de ajustes del currículo y sus procedimientos deben estar establecidos a nivel de la gestión institucional y reflejarse en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Los ajustes curriculares deben estar fundamentados en los resultados de una evaluación amplia y rigurosa de los/las estudiantes en interacción con el contexto educativo y socio familiar en los que estos/as se desarrollan. Deben adoptarse ponderando su relevancia y pertinencia para el actual y futuro desempeño personal y social del/de la estudiante. Deben utilizar como referente la programación común del aula a fin de asegurar la máxima participación de los/las estudiantes en su grupo/curso de pertenencia. Deben definirse a través de un proceso de toma de decisiones por parte de un equipo interdisciplinario y colaborativo integrado por los distintos agentes implicados en la educación del/de la estudiante

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Introducción

Este capítulo contiene una descripción de los procesos del diseño, la población, muestra, instrumentación, validez y confiabilidad, procesamiento de datos, recolección de los datos y análisis de los datos de la investigación que tiene como objetivo analizar la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.

3.2 Diseño de Investigación

La investigación se desarrolló mediante un diseño no experimental transeccional, pues no se manipularon las variables; sino que se estudiaron en su contexto natural de evolución y en un momento dado del tiempo. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2018).

3.3 Enfoque y Tipo de Investigación

El enfoque investigativo fue mixto, siendo un tipo de investigación donde se utiliza una metodología que busca integrar los métodos cualitativos y cuantitativos en el mismo estudio. La investigación cualitativa es aquella donde el investigador recopila información a través de la observación, grupos de discusión o entrevistas, y el análisis categoriza los datos obtenidos, con lo que se consigue una visión más panorámica de los resultados. Por su parte, la investigación cuantitativa es la metodología que utiliza datos estadísticos para explicar o pronosticar ciertos comportamientos. Ambas en la presente investigación fueron necesarias. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2018).

Uno de los tipos de investigación utilizado fue el descriptivo, el cual comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. Trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada. Además, se consideró la investigación de campo, con la cual se recogerán los datos directamente de la realidad.

También, la investigación documental fue utilizada, para detectar, obtener y consultar bibliografías, materiales e informaciones recogidas de la realidad del contexto del estudio. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2018).

3.4 Población y Muestra

La población es un conjunto de elementos que poseen características muy comunes para ser estudiada y la muestra es una proporción que se constituye en un subgrupo representativo de la población. En este orden, se consideró para el estudio la población docente del primer ciclo del Nivel Primario del Distrito Educativo 16-02. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2018). En ese orden, se contempló un total de 30 docentes y 20 miembros del equipo de gestión.

3.5 Métodos y Técnicas

Los métodos lógicos considerados en la investigación fueron la deducción, analítico y sintético, pues son guías que orientaron en la búsqueda del saber, con la finalidad de solucionar un problema, evitando perderse en el caos aparente de los fenómenos. Además, se utilizó la técnica de la encuesta para la adquisición de información de interés; pues se constituyó en una estructura del método, cuyo objetivo fue ordenar, aportar instrumentos para mejorar la información, llevar un control de los datos y orientar la obtención de conocimientos. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2018).

3.6 Instrumentación de la Investigación

En el trabajo de campo se utilizó el cuestionario que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a ser trabajada. Este puede contempló preguntas cerradas y se confeccionó en función de los objetivos de la investigación. (Congacha Aushay, 2016).

3.7 Validez y Confiabilidad

La validez de un instrumento es el grado en que esta herramienta mide la variable que se trabaja y puede ser de contenido, de constructo y validez de expertos. En el presente caso se usó la validez de expertos que es el grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema y que se asocia a la de contenido. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2018).

Los maestros evaluadores y el asesor se constituyeron en los expertos, donde se le entregaron los instrumentos requeridos, para que pudieran aprobar su consistencia y la relación entre las variables y sus respectivos indicadores, teniendo en cuenta el alcance de la investigación.

Para la confiabilidad se aplicó una prueba piloto a varios docentes y estudiantes, para la consistencia del lenguaje en cada una de las preguntas, pues la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, consistentes y coherentes. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2018).

3.8 Procedimientos

En relación a los procedimientos, se definió y planteó el problema de investigación, el marco y se describieron los procesos metodológicos a ser abordados. Después de esto se procedió a la aplicación del cuestionario y la observación del proceso, previo a la autorización de las instituciones correspondientes y una vez aplicado se tabularon, describieron y analizaron los datos encontrados. Finalmente se emitieron los resultados finales de la investigación.

3.9 Recolección de los Datos

La recopilación de datos en la investigación es el proceso de recopilar y medir información sobre variables específicas en un sistema establecido, que luego permite responder preguntas relevantes y evaluar resultados. (Hernández, Fernández, & Baptista,

2018). Para el trabajo de campo del presente estudio se procedió a aplicar la técnica de la encuesta, mediante el cuestionario que fue llenado por los docentes objeto de estudios en un solo momento.

3.10 Análisis de los Datos

Para el análisis e interpretación de los datos se utilizó la aplicación de Excel y se emplearon tablas para distribuir las frecuencias y porcentajes de la población objeto de estudio.

CAPÍTULO IV PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

4.0 Introducción

En este capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, los mismos son presentados en cuadros, tal como lo requiere el manual de investigaciones de la universidad UTECO, reflejando las respuestas de los docentes de Educación Básica y el equipo de gestión basado a la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02.

4.1 ¿Cuáles son las Características de los Docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

Cuadro No.1: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según sexo

Sexo	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Masculino	07	23	07	35
Femenino	23	77	13	65
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 1 se observa que el 23% de los docentes y el 35% del equipo de gestión son de sexo masculino, el 77% y 65% de ambas poblaciones, respectivamente son femenino.

Cuadro No.2: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según edad

Edad	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De 20 a 24 años	00	00	00	00
De 25 a 29 años	02	07	00	00
De 30 a 34 años	00	00	01	05
De 35 a 39 año	04	13	03	15
De 40 a 44 años	04	13	05	25
De 45 años o más	20	67	11	55
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En relación a la edad de los docentes, en el cuadro No. 2 se percibe que la edad del 93% de los docentes oscila entre 35 y más de 45 años, donde la concentración del 67% está en 45 años y más. Hay un porcentaje de un 7% que tiene edad comprendida entre 25 y 29 años. En el equipo de gestión las edades se concentran entre 30 a 45 años y más, e igualmente que los docentes el rango de 45 y más años concentra un 55%.

Cuadro No.3: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según años en servicios

Años en servicios	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Menos de 1 año	00	00	00	00
De 1 a 5 años	02	07	00	00
De 5 a 10 años	04	13	07	35
De 10 a 15 años	08	27	05	25
De 15 o más	16	53	08	40
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En los docentes que ofrecieron respuesta en torno a los años en servicios, se contempla en el cuadro anterior, que el 7% tiene de 1 a 5 años; de 5 a 10 años está el 13 de los docentes y el 35% del equipo de gestión; De 10 a 15 años está el 27 de los docentes y el 25% del equipo de gestión; con 15 años y más está el 53% de los docentes y el 40 del equipo de gestión.

Cuadro No.4: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según nivel académico

Nivel académico	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Habilitado	00	00	00	00
Licenciado	30	100	20	100
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 4 se observa que ambas poblaciones de docentes y equipo de gestión en un 100% tienen el nivel de licenciatura.

Cuadro No.5: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según formación continua en inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales

Formación continua	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cursos	6	20	05	25
Talleres	20	67	10	50
Diplomados	12	40	05	25
Espacialidad	02	07	01	05
Maestría	14	47	00	00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 5 se observa que el 20% de los docentes y el 25% del equipo de gestión expresaron que han participado en cursos, el 67% y 50% de ambas poblaciones, respectivamente confirmaron participar en talleres. De igual forma, el 40% y 25% dijo diplomados; 7% y 5% afirmaron que han realizado especialidad; en los docentes, el 47% realizó maestría.

4.2 ¿Cuáles Necesidades Educativas Especiales se han Detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

Cuadro No.6: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según Necesidades Educativas Especiales se han detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario

Necesidades Educativas Especiales	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Discapacidad visual	23	77	13	65
Discapacidad auditiva	06	20	04	20
Discapacidad motora	19	63	03	15
Discapacidad intelectual	23	77	07	35

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 6 se evidencia que el 77% de docentes y 65% del equipo de gestión afirmaron que se han detectado discapacidad visual; el 20% en ambas poblaciones coincidieron en decir que se ha detectado discapacidad auditiva; el 19% de docentes y el 15% del equipo de gestión comunicaron discapacidad motora; el 77% 35 de ambas poblaciones, respectivamente expresaron discapacidad intelectual.

Cuadro No.7: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según los que intervienen en la detección de las discapacidades

Quiénes intervienen	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Director	07	23	06	30
Coordinadores	06	20	02	10
Orientadores	23	77	10	50
Psicólogos	25	83	10	50
Docentes	19	63	12	60
Padres	12	40	08	40

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 7 se refleja que el 23% de los docentes y el 30% del equipo de gestión estableció que el director interviene en la detección de las discapacidades; el 20% de los docentes y el 10% del equipo de gestión confirmó a los coordinadores; el 77% de los docentes y el 50% del equipo de gestión indicó a los orientadores; el 83% de los docentes y el 50% del equipo de gestión señalaron a los psicólogos; el 63% de los docentes y el 60% del equipo de gestión afirmaron la participación de los docentes; el 40% de los docentes y equipo de gestión coincidieron en señalar a los padres de familia.

4.3 ¿Cuáles Acciones son Necesarias para Atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

Cuadro No.8: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según acciones se ejecutan para atender a los Niños con NEE

Acciones para atender a NEE	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Orientación a los padres de familia	23	77	11	55
Gestión educativa	07	23	04	20
Ambientes para el aprendizaje	13	43	05	25
Organización del aula	13	43	07	35
Planificación de los procesos educativos para la diversidad	26	87	05	25
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	06	20	02	10
Estrategias pedagógicas	21	70	06	30
Evaluación inicial	15	50	11	55
Evaluación psicopedagógica	14	47	07	35
Plan de apoyo psicopedagógico	15	50	05	25
Evaluación de los aprendizajes	19	63	18	90

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 8 el 77% de los docentes y el 55% del equipo de gestión afirmaron que las acciones que se ejecutan para atender a los niños con NEE es la orientación a los padres de familia; 23% y 20% estableció la gestión educativa, 43% y 25% dijo ambientes para el aprendizaje; 43% y 35% afirmó organización del aula, 87% y 25% estableció acciones de planificación de los procesos educativos para la diversidad, el 20% y 10% aseguró el diseño universal para el aprendizaje, 70% y 30% indicó estrategias pedagógicas, el 50% y el 55% reveló la evaluación inicial; 47% y 35% señalaron la evaluación psicopedagógica, 50% y 25% indicaron las acciones de plan de apoyo psicopedagógico; el 63% de los docentes y el 90% del equipo sostuvo la evaluación de los aprendizajes.

Cuadro No.9: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según frecuencia se ejecutan estas acciones

Frecuencia de las acciones	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	19	63	16	80
A veces	11	37	04	20
Nunca	00	00	00	00
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 9 se contempla que el 63% de los docentes y el 80% del equipo de gestión afirmaron que siempre se ejecutan las acciones para atender a los niños con NEE. el 63% de los docentes y el 80% del equipo de gestión dijo a veces.

Cuadro No. 10: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según ha recibido capacitación atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales

Capacitaciones	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	05	17	02	10
A veces	18	60	15	75
Nunca	07	23	03	15
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 10 se contempla que el 17% de los docentes y el 10% del equipo de gestión aseveraron que siempre han recibido capacitación atender a los niños con NEE. el 60% de los docentes y el 75% del equipo de gestión dijo a veces; el 23% y 15% de la misma población indicaron nunca.

Cuadro No. 11: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según apoyo de los padres de familia para el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas

Apoyo de los padres	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	11	37	11	55
A veces	16	53	09	45
Nunca	03	10	00	00
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 11 se observa que el 37% de los docentes y el 55% del equipo de gestión confirmaron que siempre han dado apoyo de los padres de familia para el aprendizaje de a los niños con NEE. el 53% de los docentes y el 45% del equipo de gestión expresó a veces; el 10% de los docentes comunicó nunca.

Cuadro No. 12: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según frecuencia se orientan a los padres de familia en el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas

Orientación	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	18	60	12	60
A veces	12	40	06	30
Nunca	00	00	02	10
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 12 se refleja que el 60% de los docentes y del equipo de gestión corroboraron que siempre han orientado los padres de familia para el aprendizaje de los niños con NEE. el 40% de los docentes y el 30% del equipo de gestión enunció a veces; el 10% del equipo de gestión dijo nunca.

Cuadro No. 13: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según proyección de una gestión educativa enfocada a los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Gestión educativa	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	17	57	12	60
A veces	13	43	06	30
Nunca	00	00	02	10
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 13 se muestra que el 57% de los docentes y el 60% del equipo de gestión confirmaron que siempre hay una proyección de una gestión educativa enfocada a los aprendizajes de los niños con NEE. el 40% de los docentes y el 30% del equipo de gestión enunció a veces; el 10% del equipo de gestión dijo nunca.

Cuadro No. 14: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según gestión un ambiente para el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Gestión de ambiente	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	18	60	08	40
A veces	12	40	09	45
Nunca	00	00	03	15
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 14 se muestra que el 60% de los docentes y el 40% del equipo de gestión ratificaron que siempre hay gestión un ambiente para el aprendizaje de los niños con NEE. el 40% de los docentes y el 45% del equipo de gestión enunció a veces; el 15% del equipo de gestión dijo nunca.

Cuadro No. 15: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según docente organiza el aula en función de los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Organización del aula	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	17	57	15	75
A veces	13	43	05	25
Nunca	00	00	00	00
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 15 se observa que el 57% de los docentes y el 75% del equipo de gestión confirmaron que siempre los docentes organizan el aula en función de los aprendizajes de los niños con NEE. el 43% de los docentes y el 25% del equipo de gestión enunció a veces.

Cuadro No. 16: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según planifica los procesos educativos considerando la diversidad de aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Planificación	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	18	60	09	45
A veces	12	40	10	50
Nunca	00	00	01	05
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 16 se muestra que el 60% de los docentes y el 45% del equipo de gestión ratificaron que siempre los docentes planifican los procesos educativos considerando la diversidad de los aprendizajes de los niños con NEE. el 40% de los docentes y el 50% del equipo de gestión enunció a veces; 5% del equipo de gestión enunció nunca.

Cuadro No. 17: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según Diseño Universal para el Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Diseño universal	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	10	33	12	60
A veces	12	40	07	35
Nunca	08	27	02	10
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 17 se contempla que el 33% de los docentes y el 60% del equipo de gestión corroboraron que siempre utilizan Diseño Universal para el aprendizaje de los niños con NEE. el 40% de los docentes y el 35% del equipo de gestión enunció a veces; el 8% de los docentes y el 10% del equipo de gestión enunció nunca.

Cuadro No. 18: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según Estrategias pedagógicas para el Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Estrategias	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	22	73	13	65
A veces	08	27	06	30
Nunca	00	00	01	05
Total	30	100	20	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 18 se observa que el 73% de los docentes y el 65% del equipo de gestión asintieron que siempre utilizan estrategias pedagógicas para el aprendizaje de los niños con NEE. el 27% de los docentes y el 30% del equipo de gestión expresaron a veces; el 5% del equipo de gestión manifestó nunca.

Cuadro No. 19: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según evaluación inicial para valorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Evaluación inicial	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	21	70	16	80
A veces	09	30	04	20
Nunca	00	00	00	00
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 19 se observa que el 70% de los docentes y el 80% del equipo de gestión ratificaron que siempre utilizan evaluación inicial para valorar los aprendizajes de los niños con NEE. el 30% de los docentes y el 20% del equipo de gestión expresaron a veces.

Cuadro No. 20: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según orientador realiza una evaluación psicopedagógica para valorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Evaluación psicopedagógica	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	23	77	16	80
A veces	07	23	04	20
Nunca	00	00	00	00
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 20 se refleja que el 77% de los docentes y el 80% del equipo de gestión confirmaron que siempre el orientador realiza una evaluación psicopedagógica para valorar los aprendizajes de los niños con NEE.; el 23% de los docentes y el 20% del equipo de gestión enunciaron a veces.

Cuadro No. 21: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según orientador diseña un plan de apoyo psicopedagógico para trabajar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Plan de apoyo	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	23	77	16	80
A veces	07	23	04	20
Nunca	00	00	00	00
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 21 se refleja que el 77% de los docentes y el 80% del equipo de gestión confirmaron que siempre el orientador diseña un plan de apoyo psicopedagógico para trabajar los aprendizajes de los niños con NEE.; el 23% de los docentes y el 20% del equipo de gestión enunciaron a veces.

Cuadro No. 22: Distribución de frecuencia y porcentaje de la población, según docente realiza evaluación de los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales

Evaluación de los aprendizajes	Docentes		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	18	60	16	80
A veces	12	40	04	20
Nunca	00	00	00	00
Total	30	100	20	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes, Equipo de Gestión

En el cuadro No. 22 se refleja que el 60% de los docentes y el 80% del equipo de gestión ratificaron que siempre el docente realiza evaluación de los aprendizajes de los niños con NEE.; el 40% de los docentes y el 20% del equipo de gestión enunciaron a veces.

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.0 Introducción

En este capítulo se visualiza el análisis y discusión de los resultados de la investigación sobre la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02. Después se contemplan las conclusiones por objetivos y las recomendaciones de lugar.

5.1 Análisis y Discusión

5.1.1 Características de los Docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario

En la descripción de los resultados se muestra que el 23% de los docentes y el 35% del equipo de gestión son de sexo masculino, el 77% y 65% de ambas poblaciones, respectivamente son femenino.

En relación a la edad de los docentes, el 93% oscila entre 35 y 45 años o más, donde la concentración del 67% está en 45 años y más. Hay un porcentaje de un 7% que tiene edad comprendida entre 25 y 29 años. En el equipo de gestión las edades se concentran entre 30 a 45 años y más, e igualmente que los docentes el rango de 45 y más años concentra un 55%. En los docentes que ofrecieron respuesta en torno a los años en servicios, el 7% tiene de 1 a 5 años; de 5 a 10 años está el 13% de los docentes y el 35% del equipo de gestión; De 10 a 15 años está el 27 de los docentes y el 25% del equipo de gestión; con 15 años y más está el 53% de los docentes y el 40 del equipo de gestión.

Ambas poblaciones de docentes y equipo de gestión en un 100% tienen el nivel de licenciatura. El 20% de los docentes y el 25% del equipo de gestión expresaron que han participado en cursos, el 67% y 50% de ambas poblaciones, respectivamente confirmaron participar en talleres. De igual forma, el 40% y 25% dijo diplomados; 7% y 5% afirmaron que han realizado especialidad; en los docentes, el 47% realizó maestría.

Los datos anteriores denotan unas características docentes con una baja proporción para atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, pues su formación inicial y posterior no son suficiente para conocer de manera profunda sobre el tema y la edad es un factor preponderante en las actitudes de seguimiento a los estudios.

En los precisos momentos la profesión de la docencia enfrenta una diversidad de retos y demandas de la sociedad por el cambio, el conflicto de valores, la incertidumbre y la inequidad, ha puesto en jaque el paradigma educativo centrado en la transmisión de información acabada y, por ende, los roles del docente como responsable de dicho proceso y del alumno como receptor-reproductor de dicha información. Es un clamor social que la tarea docente no se puede restringir a una labor transmisora, y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina, sino que requiere permanentemente de una formación continua, pues el conocimiento evoluciona constantemente. (Bendera Ciné, 2020).

5.1.2 Necesidades Educativas Especiales Detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario

En relación a las necesidades educativas especiales el 77% de docentes y 65% del equipo de gestión afirmaron que se han detectado discapacidad visual; el 20% en ambas poblaciones coincidieron en decir que se ha detectado discapacidad auditiva; el 19% de docentes y el 15% del equipo de gestión comunicaron discapacidad motora; el 77% 35 de ambas poblaciones, respectivamente expresaron discapacidad intelectual.

Es importante que los centros educativos tengan un diagnóstico inicial de las necesidades de los estudiantes para readecuar los procesos didácticos a la realidad de su contexto y en consideración a las particularidades de cada uno. De igual manera pueden contribuir al mejoramiento de la capacidad afectada y brindarle un mejor ambiente de aprendizaje con calidad, gestionando junto a los coordinadores, psicólogos, orientadores y los padres de familia los recursos pertinentes.

En los centros educativos son importante todos los esfuerzos que en la actualidad se realizan a fin de que la diversidad inherente a cada ser discente sea reconocida y atendida y ser considerados en los modelos curriculares. Se debe entender que la

diversidad presente en el alumnado de los niveles de educación básica inferir y media se van complejizando a medida que estos chicos recorren los diferentes niveles evolutivos, por los intereses y expectativas que empiezan a aflorar, de acuerdo, a estas etapas.

La escuela debe adoptar decisiones para asegurar que todos sus estudiantes participen, jueguen y aprendan juntos. Estas decisiones deben evidenciarse en la visión y misión del Proyecto Educativo de Centro (PEC), y en cada una de las acciones que impactan la cultura, la gestión curricular y la práctica educativa. Un elemento fundamental al momento de planificar la acción educativa –aspectos curriculares, organizativos y de funcionamiento– y de contextualizar el currículo a la realidad del centro educativo es considerar la diversidad como la norma y valorarla como elemento que enriquece y da sentido a la práctica educativa.

El 23% de los docentes y el 30% del equipo de gestión estableció que el director interviene en la detección de las discapacidades; el 20% de los docentes y el 10% del equipo de gestión confirmó a los coordinadores; el 77% de los docentes y el 50% del equipo de gestión indicó a los orientadores; el 83% de los docentes y el 50% del equipo de gestión señalaron a los psicólogos; el 63% de los docentes y el 60% del equipo de gestión afirmaron la participación de los docentes; el 40% de los docentes y equipo de gestión coincidieron en señalar a los padres de familia.

5.1.3 Acciones para Atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario

En base a las acciones que se ejecutan para atender a los niños con NEE, el 77% de los docentes y el 55% del equipo de gestión afirmaron que emplean la orientación a los padres de familia; 23% y 20% estableció la gestión educativa, 43% y 25% dijo ambientes para el aprendizaje; 43% y 35% afirmó organización del aula, 87% y 25% estableció acciones de planificación de los procesos educativos para la diversidad, el 20% y 10% aseguró el diseño universal para el aprendizaje, 70% y 30% indicó estrategias pedagógicas, el 50% y el 55% reveló la evaluación inicial; 47% y 35% señalaron la evaluación psicopedagógica, 50% y 25% indicaron las acciones de plan de apoyo

psicopedagógico; el 63% de los docentes y el 90% del equipo sostuvo la evaluación de los aprendizajes.

Se contempla que el 63% de los docentes y el 80% del equipo de gestión afirmaron que siempre se ejecutan las acciones para atender a los niños con NEE, el 63% de los docentes y el 80% del equipo de gestión dijo a veces.

El 17% de los docentes y el 10% del equipo de gestión aseveraron que siempre han recibido capacitación atender a los niños con NEE, el 60% de los docentes y el 75% del equipo de gestión dijo a veces; el 23% y 15% de la misma población indicaron nunca.

El 37% de los docentes y el 55% del equipo de gestión confirmaron que siempre han dado apoyo de los padres de familia para el aprendizaje de a los niños con NEE. el 53% de los docentes y el 45% del equipo de gestión expresó a veces; el 10% de los docentes comunicó nunca. El 60% de los docentes y del equipo de gestión corroboraron que siempre han orientado los padres de familia para el aprendizaje de los niños con NEE. el 40% de los docentes y el 30% del equipo de gestión enunció a veces; el 10% del equipo de gestión dijo nunca.

El 57% de los docentes y el 60% del equipo de gestión confirmaron que siempre hay una proyección de una gestión educativa enfocada a los aprendizajes de los niños con NEE, el 40% de los docentes y el 30% del equipo de gestión enunció a veces; el 10% del equipo de gestión dijo nunca. El 60% de los docentes y el 40% del equipo de gestión dijeron que siempre hay gestión un ambiente para el aprendizaje de los niños con NEE, el 40% de los docentes y el 45% del equipo de gestión enunció a veces; el 15% del equipo de gestión dijo nunca.

El 57% de los docentes y el 75% del equipo de gestión confirmaron que siempre los docentes organizan el aula en función de los aprendizajes de los niños con NEE. el 43% de los docentes y el 25% del equipo de gestión enunció a veces.

El 60% de los docentes y el 45% del equipo de gestión ratificaron que siempre los docentes planifican los procesos educativos considerando la diversidad de los

aprendizajes de los niños con NEE, el 40% de los docentes y el 50% del equipo de gestión enunció a veces; 5% del equipo de gestión enunció nunca. El 33% de los docentes y el 60% del equipo de gestión corroboraron que siempre utilizan Diseño Universal para el aprendizaje de los niños con NEE. el 40% de los docentes y el 35% del equipo de gestión enunció a veces; el 8% de los docentes y el 10% del equipo de gestión enunció nunca.

El 73% de los docentes y el 65% del equipo de gestión asintieron que siempre utilizan estrategias pedagógicas para el aprendizaje de los niños con NEE, el 27% de los docentes y el 30% del equipo de gestión expresaron a veces; el 5% del equipo de gestión manifestó nunca.

El 70% de los docentes y el 80% del equipo de gestión ratificaron que siempre utilizan evaluación inicial para valorar los aprendizajes de los niños con NEE, el 30% de los docentes y el 20% del equipo de gestión expresaron a veces. El 60% de los docentes y el 80% del equipo de gestión señalaron que siempre el docente realiza evaluación de los aprendizajes de los niños con NEE.; el 40% de los docentes y el 20% del equipo de gestión enunciaron a veces.

El 77% de los docentes y el 80% del equipo de gestión confirmaron que siempre el orientador realiza una evaluación psicopedagógica para valorar los aprendizajes de los niños con NEE.; el 23% de los docentes y el 20% del equipo de gestión enunciaron a veces. El 77% de los docentes y el 80% del equipo de gestión confirmaron que siempre el orientador diseña un plan de apoyo psicopedagógico para trabajar los aprendizajes de los niños con NEE, el 23% de los docentes y el 20% del equipo de gestión enunciaron a veces.

Los datos presentados anteriormente, en relación a las acciones ejecutadas para atender a los niños con NEE, reflejan que la mayoría de los docentes y equipo de gestión coincidieron en que siempre se ejecutan acciones en favor de estos niños.

A respecto, sostiene Arnaiz, (2019), que resulta un verdadero desafío para el profesorado gestionar la diversidad presente en las aulas desde un enfoque inclusivo; en

tanto que los espacios de aprendizaje y la disposición física del aula son esenciales. Hay que abogar por una distribución versátil que favorezca la comunicación, la interacción y el trabajo individual, en grupo y de toda la clase. Es importante ofrecer una respuesta lo suficientemente variada para que todos puedan participar dentro o fuera. En definitiva, el espacio es un elemento facilitador del aprendizaje

El Ministerio de Educación (2013), asume que las escuelas deben ser organizadas en función de proveer experiencias de aprendizaje significativo para todos los alumnos presentes en ellas. En este contexto, el rol del docente es generar un ambiente de respeto y valoración de esas diferencias individuales desarrollando actividades en las que todos y todas puedan participar en forma activa, es decir, actividades diferentes desarrolladas por el grupo en forma simultánea y la colaboración entre pares debe ser una constante.

5.2 Conclusiones

Luego del análisis y discusión de los resultados se procede a pronunciar las principales conclusiones de la investigación, en función de los objetivos propuestos.

Después del análisis de las características de los docentes y equipo de gestión se identifica que la mayoría en ambas poblaciones es preponderante el sexo femenino. En los docentes, las edades se concentran entre 35 y 45 años o más, y en el equipo de gestión las edades se concentran entre 30 a 45 años y más, con un enfoque más hacia la adultez. Toda la población es licenciada, con una baja participación en su formación continua en cursos, talleres, diplomados; especialidad y maestría

En relación a las Necesidades Educativas Especiales Detectadas en el Primer Ciclo del Nivel Primario se especifican en frecuencia alta la discapacidad visual y la intelectual; en frecuencia baja la discapacidad auditiva y discapacidad motora.

En base a las acciones que se ejecutan para atender a los niños con NEE en una frecuencia mayor están las acciones de planificación de los procesos educativos para la diversidad, la orientación a los padres de familia; uso de estrategias pedagógicas, la evaluación de los aprendizajes. En una frecuencia media están las acciones de la evaluación inicial, plan de apoyo psicopedagógico, la evaluación psicopedagógica,

ambiente para el aprendizaje y organización del aula. En una frecuencia baja se describe la acción del diseño universal para el aprendizaje y la gestión educativa. Estas acciones en mayor o menor uso siempre se ejecutan en un porcentaje alto.

5.3 Recomendaciones

Al Ministerio de Educación

Es importante que el MINERD gestione becas para estudio de postgrado para todos los docentes del Nivel Primario y el equipo de gestión para abordar las Necesidades Educativas Especiales.

Al Equipo de Gestión de los Centros Educativos

Planificar cursos, talleres en coordinación con los orientadores, psicólogos y coordinadores de otras instituciones para el crecimiento de las competencias de los docentes en el manejo de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Solicitar recursos mediante el INABIE para aquellos estudiantes con pocos recursos para comprar lentes y otros elementos que contribuyan a la mejoría de los niños. Gestionar especialistas que determinen el tipo de necesidad que presentan los estudiantes y readecuar el currículo en función de los resultados. Orientar a los padres de familia para que juntos puedan trabajar en favor de los estudiantes para alcanzar mejores resultados en su aprendizaje.

A los Docentes del Nivel Primario

Se le recomienda hacer esfuerzo por conocer otras estrategias para la enseñanza de la lectoescritura en niños Necesidades Educativas Especiales y que sean aplicadas por todos. Hacer una comunidad de aprendizaje para compartir experiencias de trabajo y buenas prácticas.

Inscribirse en las becas nacionales e internacionales que proporciona el MESCyT e INAFOCAN todos los años y sobre todo en el área de Necesidades Educativas Especiales, lo que le permitirá trabajar en coordinación a los objetivos de la estrategia nacional de desarrollo 2030 del MINERD y aportar a los logros de los objetivos del milenio.

Referencias

- Adames , L., Gómez, J. C., & Mendoza, Y. M. (2018). *Yesenia Mariel Mendoza Técnicas y estrategias docentes para niños con dificultad de aprendizaje*. Cotuí, Prov. Sánchez Ramírez. República Dominicana.
- Alberto, J. M. (2020). *App y su impacto en la lectura en niños con dificultad de aprendizaje*. . La Vega, Repúblina domonicanana.
- Aldape, T. (2018). *Competencias del docente siglo XXI*. . Madrid: Grao.
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., & Sancho, S. (2017). Dislexia: detección, diagnóstico e intervención disciplinar. *Enginy*, 1-26.
- Aragón, N., & Jiménez, M. (2019). *Tipos de juego en el Nivel Inicial*. Argentina: Homo Sapiens. .
- Balanta Quintero, A. L., Díaz Ramírez, E. P., & González Torres, L. (2015). *Estartegias Lúdicas para el fortalecimiento de la lecto escritura de los niños del grado tercero de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino de la sede, "Niños Jesús Antocha"*. ciudad del Calí, Valle del Cauca, Colombia.
- Cabral Magarín , S. (enero marzo de 2018). La lectura en niños de 5v años con difiultad de aprendizaje. *Scielo*.
- Cárdenas, L. (2021). *Aplicaciones para la lectura en las nubes en niños del Nivel Inicial con dificultad de aprendizaje, del Distrito 06-05 La Vega Este*. La Vega, R.D.
- Cerquera Rivadeneira, M. J., Pedreros Cárdenas, G., & Sierra Borrero, J. J. (2018). *María Judith Cerquera Rivadeneira, GeovanEstrategias pedagógicas en lecto-escritura para niños con dificultades de aprendizaje*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellin.
- Chumbote. (2018). Implementación de un modelo pedagógico para la enseñanza de la lectura en niños con dificultad de aprendizaje. *Científica creciendo*.
- Concepción Calderón, M. A. (2020). *La Lengua Oral y Escrita en el Nivel Inicial: Estrategia para un Aprendizaje Temprano*. Cuarta Ed. Santo Domingo, República Dominicana: Las Américas.
- Congacha Aushay, J. W. (2016). *Estadística Aplicada a la Educación*. Riobamaba - Ecuador.

- Ferreira, E. (2017). *Ferreiro Emilia. Alfabetización Teoría y Práctica. Siglo xxi editores, s.a. de c. v. México.*
- Galyen, S. (2019). *El Lenguaje en la Teoría y Práctica.* San Diego.
- García Holguín, M. (2019). *La lectura en niños de 5 años con dificultad de aprendizajes del Instituto San Juan Bautista. Universidad Nacional Perdo Henríquez Ureña.* Santo Domingo, D. N.
- Garrido S., A. (2019). *La Lectura en Voz Alta.* Brucela.
- Gil, J. (2019). *Aptendizaje de la lectura en niños con dificultad . Scielo.*
- Gómez T., A. (2018). *La lectura como proceso interactivo entre el texto y el lector.* Lima, Perú.
- Guzmán de Camacho, A. D., & Concepción Calderón, M. (2008). *Orientaciones Didácticas para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.* Santo Domingo, República Dominicana: Amigo del Hogar.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Ed. ed.). México, D.F.: Mac Graw Hill Educación.
- Hernández, c. (2017). *Capacitación profesional para niños con dificultad de aprendizaje.* Barcelona: Grao.
- Iglesias, M. T. (2017). *¿Qué es Dislexia? En Alumnos Con Dislexia: Estrategias Para Educadores.* Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Latorre , & Seco del Pozo. (2015). *Estrategias que favorecen la lectura.* Madrid: Grao.
- Llanos, S. (2020). *Dificultades de Aprendizaje en los Niños de Preprimero.* Lima, Perú: Cesip Proniño.
- Mancebo, S. (2019). *Uso de las TIC para mejorar la lectura en niños de 5 años con dificultad de aprendizaje. Scielo.*
- Ministerio de Educación. (2018). *Manual Operativo de Distritos Educativos.* Santo Domingo D.N. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2020). *Diseño Curricular del Nivel Inicial.* Santo Domingo, D.N. República Dominicana: MINERD.
- Ministerio de Educaión. (2017). *Dirección General de Orientación y Psicología.* Santo Domingo, D.N. República Dominicana: MINERD.

- Morel Pérez, C. M., Rodríguez Reyes, B., & Veloz Arias, R. A. (2019). *Incidencia de las estrategias metodológicas en el rendimiento académico de los niños con dificultad de aprendizaje*. Cotuí, Prov. Sánchez ramírez. República Dominicana.
- Moreno Núñez, A. (2016). *Herramientas docentes para atender la dislexia en el aula*. Madrid.
- Pichardo, R. (2021). *la biblioteca infantil en el reforzamiento de la lectura en niños con dificultad de aprendizaje*. San Francisco de Macorís, R.D.
- Rodríguez Gómez, T., Molano, O., & Calderón Rodríguez, S. P. (2015). *La actividad lúdica como estrategia metodológica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa niño de Jesús Praga*. Ibagué Colombia: Universidad del Tolima.
- Sánchez R., A. (2018). *Estrategias de comprensión lectora en el Nivel Inicial*. Barcelona: Grao.
- Secretaría de Estado de Educación . (1997). *Ley General de Educación 66-97*. Santo Domingo, D.N.
- Solé, I. (2015). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Ed. Grao.
- Tejada Robles, E., Almánzar Torres, F., & García Castro, Y. S. (2018). *Estrategias y técnicas docentes para niños con dificultad de aprendizaje*. Cotuí, Prov Sánchez Ramírez, República Dominicana.

Anexos

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



CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Distinguidos docentes, recogemos informaciones para el trabajo de grado que nos permitirá optar por el título de Licenciatura en Educación, Mención Básica. El objetivo es Analizar la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02. En ese orden, agradecemos su colaboración al respecto, recordando que el suministro de información será confidencial.

En cada pregunta planteada observarás posibles respuestas que podrá marcar con una X aquellas que consideres, también puede escribir si las expuestas no se ajustan a su contexto.

¿Cuál es su sexo?

- a) Masculino
- b) Femenino

¿Cuál es su edad en años cumplidos?

- a) 20-24 años
- b) 25-29
- c) 30-34
- d) 35-39
- e) 40-44
- f) 45 o más

¿Cuántos años tiene en servicios?

- a) Menos de 1 año
- b) De 1 a 5 años
- c) De 5 a 10 años
- d) De 10 a 15 años
- e) Más de 15 años

¿Cuál es el nivel académico inicial alcanzado?

- a) Habilitado
- b) Licenciado

¿Qué otra formación has alcanzado relacionada con la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en el primer ciclo de educación primaria?

- c) Cursos
- d) Talleres
- e) Diplomados
- f) Postgrado
- g) Maestría

¿Cuáles Necesidades Educativas Especiales se han detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

- a) Discapacidad visual
- b) Discapacidad auditiva
- c) Discapacidad motora
- d) Discapacidad intelectual
- e) Otras, especifique

¿Quiénes intervienen en la detección de las discapacidades?

- a) Director
- b) Coordinadores
- c) Orientadores
- d) Psicólogos
- e) Docentes
- f) Padres
- g) Otros especialistas

¿Cuáles acciones se ejecutan para atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

- a) Orientación a los padres de familia
- b) Gestión educativa
- c) Ambientes para el aprendizaje
- d) Organización del aula
- e) Planificación de los procesos educativos para la diversidad.
- f) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
- g) Estrategias pedagógicas
- h) Evaluación inicial
- i) Evaluación psicopedagógica
- j) Plan de apoyo psicopedagógico
- k) Evaluación de los aprendizajes

¿Con qué frecuencia se ejecutan estas acciones a favor de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿Usted ha recibido capacitación atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿Con qué frecuencia apoyan los padres de familia el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿Con qué frecuencia se orientan a los padres de familia en el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El centro educativo proyecta una gestión educativa enfocada a los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El centro educativo gestiona un ambiente para el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El docente organiza el aula en función de los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El docente planifica los procesos educativos considerando la diversidad de aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El docente utiliza el Diseño Universal para el Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El docente utiliza Estrategias pedagógicas para el Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El docente realiza una evaluación inicial para valorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El orientador realiza una evaluación psicopedagógica para valorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El orientador diseña un plan de apoyo psicopedagógico para trabajar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

¿El docente realiza evaluación de los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

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



CUESTIONARIO PARA EQUIPO DE GESTIÓN

Distinguidos docentes, recogemos informaciones para el trabajo de grado que nos permitirá optar por el título de Licenciatura en Educación, Mención Básica. El objetivo es Analizar la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02. En ese orden, agradecemos su colaboración al respecto, recordando que el suministro de información será confidencial.

En cada pregunta planteada observarás posibles respuestas que podrá marcar con una X aquellas que consideres, también puede escribir si las expuestas no se ajustan a su contexto.

¿Cuál es su sexo?

- c) Masculino
- d) Femenino

¿Cuál es su edad en años cumplidos?

- g) 20-24 años
- h) 25-29
- i) 30-34
- j) 35-39
- k) 40-44
- l) 45 o más

¿Cuántos años tiene en servicios?

- f) Menos de 1 año
- g) De 1 a 5 años
- h) De 5 a 10 años
- i) De 10 a 15 años
- j) Más de 15 años

¿Cuál es el nivel académico inicial alcanzado?

- h) Habilitado
- i) Licenciado

¿Qué otra formación has alcanzado relacionada con la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en el primer ciclo de educación primaria?

- j) Cursos
- k) Talleres
- l) Diplomados
- m) Postgrado
- n) Maestría

¿Cuáles Necesidades Educativas Especiales se han detectado en el Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

- f) Discapacidad visual
- g) Discapacidad auditiva
- h) Discapacidad motora
- i) Discapacidad intelectual
- j) Otras, especifique

¿Quiénes intervienen en la detección de las discapacidades?

- h) Director
- i) Coordinadores
- j) Orientadores
- k) Psicólogos
- l) Docentes
- m) Padres
- n) Otros especialistas

¿Cuáles acciones se ejecutan para atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 16-02?

- l) Orientación a los padres de familia
- m) Gestión educativa
- n) Ambientes para el aprendizaje
- o) Organización del aula
- p) Planificación de los procesos educativos para la diversidad.
- q) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
- r) Estrategias pedagógicas
- s) Evaluación inicial
- t) Evaluación psicopedagógica
- u) Plan de apoyo psicopedagógico
- v) Evaluación de los aprendizajes

¿Con qué frecuencia se ejecutan estas acciones a favor de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿Usted ha recibido capacitación atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿Con qué frecuencia apoyan los padres de familia el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿Con qué frecuencia se orientan a los padres de familia en el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El centro educativo proyecta una gestión educativa enfocada a los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El centro educativo gestiona un ambiente para el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El docente organiza el aula en función de los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El docente planifica los procesos educativos considerando la diversidad de aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El docente utiliza el Diseño Universal para el Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El docente utiliza Estrategias pedagógicas para el Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El docente realiza una evaluación inicial para valorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El orientador realiza una evaluación psicopedagógica para valorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El orientador diseña un plan de apoyo psicopedagógico para trabajar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca

¿El docente realiza evaluación de los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales en Primer Ciclo del Nivel Primario?

- d) Siempre
- e) A veces
- f) Nunca