

**REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
Universidad Estatal**



**FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Escuela de Educación Inicial**

**Proyecto de Trabajo de Grado para Optar por el Título de Licenciatura en Ciencias
de la Educación, Mención Inicial**

Título

**Propuesta Para la Creación de Ambientes Inclusivos en Niños del Nivel Inicial,
Distrito Educativo 16-01, Cotuí.**

Sustentantes:

Patricia Rondón Belén

Lissenny María Suárez

Rosanna Cáceres Hernández

María Daniela Jimenez Morel

Issa Esmerly Gonzalez Suero

Asesorado por:

Licda. Ana Hilda Reyes

**Cotuí, Prov. Sánchez Ramírez
Año Académico, 2025**

Título

Propuesta Para la Creación de Ambientes Inclusivos en Niños del Nivel Inicial, Distrito
Educativo 16-01, Cotuí.

Índice

Hoja de Evaluación.....	1
Declaración de Autoría	2
Agradecimientos	3
Dedicatoria	4
Resumen	11
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO	12
1.1 Descripción del Contexto del Proyecto	12
1.2 Diagnóstico del Estado Actual.....	17
1.2.1 Objetivos del Diagnóstico	19
1.2.2 Metodología	19
Diseño y Tipo de Estudio	20
Informantes Claves o Población.....	20
Métodos y técnicas de recolección de datos.....	20
1.2.3 Presentación de los Resultados	21
1.2.4 Análisis de los Resultados.....	23
1.3 Descripción del Problema Específico a Solucionar con el Proyecto	25
1.4 Análisis del Problema	27
1.5 Análisis de objetivos	27
1.5.1 Árbol de los objetivos	27
1.6 Justificación del Proyecto	27
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA.....	30
2.1 Antecedentes	30
2.1.1 Antecedentes internacionales	30
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	34
2.2 Marco Teórico.....	35
2.3 Marco conceptual.....	49
CAPÍTULO III: PROPUESTA DE SOLUCIÓN DEL PROBLEMA SELECCIONADO.....	52
Introducción	52
3.1 Descripción de la Propuesta.....	52
3.2 Alcance y Límites	54
3.3 Objetivos	54

3.3.1 Objetivo General	54
3.3.2 Objetivos Específicos.....	54
3.4 Plan de Acción	54
3.5 Cronograma	55
3.6 Presupuesto	57
3.7 Análisis de Factibilidad	59
3.8 Análisis de Sostenibilidad.....	61
3.9 Monitoreo y seguimiento	63
CAPÍTULO IV: GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA SOLUCIÓN	64
4.1. Estructura Organizacional de la gestión	64
4.2. Identidad Institucional	65
4.2.1. Naturaleza.....	65
4.2.2. Misión.....	66
4.2.3. Visión	66
4.3. Descripción de la Gestión e Integración	66
4.4. Descripción de calidad para el cambio	68
4.5. Monitoreo y seguimiento	68
4.6. Evaluación y participación.....	71
CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES	73
5.1. Conclusiones	73
5.2. Recomendaciones	73
Referencias	78
Anexos.....	i

Hoja de Evaluación

Título: Propuesta Para la Creación de Ambientes Inclusivos en Niños del Nivel Inicial, Distrito Educativo 16-01, Cotuí.

Sustentantes: Patricia Rondón Belén, Lissenny María Suárez, Rosanna Cáceres Hernández, María Daniela Jimenez Morel e Issa Esmerly Gonzalez Suero

Trabajo de Grado sometido a la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO). Como requisito parcial para obtener el título de Licenciatura en Educación, Mención Nivel Inicial.

Licda. Ana Hilda Reyes (M.A.)
Profesora asesora

Miembro de Comité Evaluador

Miembro de Comité Evaluador

Licda. Carmen Lidia Fabián
Decana de la Facultad de Ciencias y Humanidades

Calificación_____

Cotuí, Prov. Sánchez Ramírez, República Dominicana
Abril, 2025

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



Declaración de Autoría

Fecha		Febrero	2025
Nombres y apellidos de los sustentantes	Patricia Rondón Belén Lissenny María Suárez Rosanna Cáceres Hernández María Daniela Jimenez Morel Issa Esmerly Gonzalez Suero		
Programa	Proyecto de Trabajo de Grado para Optar por el Título de Licenciatura en Educación Inicial		
Título del proyecto de grado	Propuesta Para la Creación de Ambientes Inclusivos en Niños del Nivel Inicial, Distrito Educativo 16-01, Cotuí.		
Modalidad	Presencial		
Declaración del Autor Este documento compila los resultados del proyecto, equivalente al Trabajo de Grado, exigido por la UTECO, Los mismos se han obtenido como resultados de una investigación original. Se ha desarrollado de manera colaborativa entre 5 estudiantes del Programa de Ciencias de la Educación del Nivel Inicial, quienes dan testimonio, que las fuentes utilizadas en el mismo han sido debidamente citadas, según nomas APA.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)			
E-mail			

Agradecimiento

A Dios

Por ser nuestro guía y compañero en este trayecto, por llenarnos de fuerzas para continuar y perseverar en este camino, sobre todo por mostrarnos su amor y bondad al permitirnos afrontar con fe cada obstáculo presentado a lo largo de este caminar.

A la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO)

Por haber aceptado que fuéramos parte de ella, abrirnos las puertas en su alta casa de estudios, proporcionarnos los medios y conocimientos necesarios para la realización de nuestros sueños y por formarnos como profesionales de calidad.

A nuestros profesores

Por marcar cada etapa de nuestro camino universitario, brindándonos sus conocimientos de una manera desprendida y su apoyo para seguir firmes y constantes en esta meta propuesta.

Los sustentantes

Dedicatorias

A Dios:

Agradezco a Dios por su infinita bondad y por ser mi guía en cada paso de este camino. Su luz ha sido quien ha iluminado mi camino a esta travesía académica y mi fortaleza en los momentos de dudas y su amor incondicional ha alimentado mi espíritu. Gracias por darme la sabiduría para aprender de cada experiencia y por ayudarme a convertir mis sueños en realidad.

A mis padres:

Silverio Jiménez Díaz y Bernarda Morel, por el inmenso amor y apoyo incondicional que me han brindado. Su confianza en mí y sus sacrificios han sido la base sobre la cual he construido mis sueños. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia; cada paso que he dado hacia mis metas ha sido posible por a su lucha y dedicación. Ustedes son mi inspiración constante y el motor que me impulsa a seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles.

A mis hermanos y hermana:

Estrella María Jiménez Morel, Jhonatan Jiménez Morel y Nathanael de Jesús Jiménez Morel, por ser un pilar constante en mi vida. Su alegría, solidaridad y motivación me han inspirado a seguir adelante, a nunca rendirme por ser mi apoyo, por compartir conmigo cada alegría y desafío. Su compañía ha hecho este camino mucho más especial.

A mi novio:

Starlin José González, por estar a mi lado en cada paso de este viaje, por inspirarme a ser la versión de mí misma. Tu apoyo y comprensión han hecho que los desafíos sean más llevaderos.

A mis amigas:

Daniela Familia Jiménez, Lisenny María Suárez, y Elizabet Santos por ser no sólo compañeras de estudio, sino verdaderas amigas. Su compañía ha hecho que este camino sea más enriquecedor y lleno de momentos inolvidables.

A mi comadre:

A Paola Basora, mi querida amiga de liceo, compañera inseparable en la universidad y ahora mi comadre. Aunque nuestras trayectorias tomaron rumbos diferentes, siempre llevaré en mi corazón los recuerdos compartidos y el apoyo incondicional que siempre me brindaste este sueño logrado también es un homenaje a nuestra amistad y a los sueños que forjamos juntas.

María Daniela Jiménez Morel.

Dedicatorias

Dedico este trabajo primero a Dios:

Porque los planes Dios siempre son perfectos,

A mi madre Lissett y a mi tía María Mandalis:

Por su amor incondicional y su constante apoyo en cada paso de mi vida. Su fe en mí ha sido la fuerza que me ha impulsado a alcanzar mis sueños.

A mis abuelos:

Domingo, Ramona y Dulce María ellos han sido unos de los grandes motivos por el cual realizo este sueño.

A mis hermanos:

Rubianny, Robison y Linercy, por el gran apoyo que me han brindado en cada etapa de mi carrera.

A mis amigos:

Cheila, Hector, Alex y María Daniela quienes han estado a mi lado en los momentos de alegría y también en los de desafío, gracias por su compañía y motivación.

Y, finalmente, a todos aquellos que luchan por el conocimiento y la verdad y que, así como yo pude alcanzar mis sueños sé que otros pueden. que esta investigación contribuya a un mundo mejor.

Lissenny María Suarez.

Dedicatoria

A Dios:

Por haberme dado la vida, quien me guio por el buen camino, dándome las fuerzas para seguir adelante aun cuando se me presentaron muchos obstáculos y por haberme permitido lograr tan importante sueño para mí.

A mi esposo:

Zenón Mariano Cabada, tengo que agradecerte tanto por tu amor incondicional, por tu apoyo, por tu motivación, por estar siempre en todos los momentos de mi vida y presente durante este proceso para que yo pudiera terminar mi carrera.

A mis padres:

Arelis Belén y Enrique Rondón: Por su amor incondicional, estar presente en mi vida, agradecer especialmente a mi madre que siempre me ha motivado a seguir adelante, que siempre se siente orgullosa por cada logro mío y por mantener la esperanza en mí.

A mis hermanos:

Juan, Magdelyn, Marisol, Javier, Anyelo: Por ser los mejores hermanos del mundo, gracias por estar presentes en mi vida, gracias por acompañarme en este proceso que no fue fácil, pero que hoy se puede decir sé que cumplió la meta.

Patricia Rondón Belén

Dedicatoria

Llena de regocijo y amor dedicó este proyecto a cada uno de mis seres queridos quienes han sido mis pilares para seguir adelante, es para mí una gran satisfacción poder dedicarles a ustedes lo que con mucho esfuerzo, esmero y trabajo he logrado.

En primer lugar, agradezco a Dios:

Por darme el valioso privilegio de culminar mi carrera con éxito, por guiarme y darme fortaleza en este recorrido.

A mi madre:

Neuris Suero Noboa y a mi abuela Maris Nellis Pérez Noboa: Por darme su apoyo incondicional, por creer en mí en todo momento, por los principios y valores inculcados que sin duda han sido mis mejores herramientas en esta vida, por sembrar y cultivar en mí la semilla del amor, la responsabilidad y el deseo de triunfar y superarme. Por ustedes estoy orgullosa de culminar mi carrera universitaria fueron y serán mis más grandes inspiración en esta vida.

A mi hijo:

Jonás Rafael Hernández González, eres la luz que ilumina mi vida, eres ese impulso que he necesitado para lograr todas mis metas, eres ese aliento que me anima día tras día en todos los momentos de mi vida y agradezco a Dios por celebrar estos logros contigo.

A mi esposo:

José Manuel Hernández por su apoyo y estar ahí cuando lo necesité en mi proceso universitario, y acompañarme este logro también es tuyo.

A mis hermanos:

Indhira Lisbeth suero y tirso suero gracias por apoyarme y creer en mí, estos logros también son de ustedes y hoy lo celebro con mucha satisfacción.

A mis tíos:

José Emilio Suero, Carlos Eduardo Suero, Enyer Suero y María Isabel Núñez: Por estar siempre al tanto de este proceso, preocuparse y motivarme a luchar por mis sueños, a todos mis demás familiares que de una forma u otra estuvieron presentes.

A todos mis amigos y amigas:

Quienes se manifestaron y se hicieron presentes en este logro en especial a Daidri Marte y Johanny Mercedes Hernández por siempre extenderme esa mano amiga cuando las necesito, han sido de gran ayuda para mí.

A la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental “UTECO” por hacerme aceptado a ser parte de ella, gracias infinitas.

Issa Esmerly Gonzalez Suero

Dedicatoria

El presente proyecto se lo dedico a Dios:

Por su infinita misericordia he llegado hasta aquí.

A mis padres:

Silverio y Georgina por haberme dado el don de la vida.

A mi querida abuela:

Cornelia Fariás Guzmán, por todo el amor que me ha brindado en el transcurso de mi vida.

A mi esposo:

Johnny Junior Reyes Galán, por ser ese apoyo que necesitaba en el momento, por siempre estar ahí con una palabra de aliento para mí gracias.

A mi hija:

Alaysha Sofía por ser mi motivación más grande, porque Gracias a ella soy una mejor persona.

A mi amiga y hermana:

Frankelina Pérez por ser incondicional y siempre estar ahí para mí.

A mis hermanas:

Para que vean que sí se puede, que podemos lograr cada objetivo que nos propongamos.

A mi abuelo:

Secundino Pérez, por escuchar cada uno de mis quejas y ser partícipe de mis victorias, por sus consejos, porque más que mi abuelo siempre ha sido mi mejor amigo.

Rosanna Cáceres Hernández

REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
Universidad Estatal



Resumen

Título: Propuesta Para la Creación de Ambientes Inclusivos en Niños del Nivel Inicial, Distrito Educativo 16-01, Cotuí.

Sustentantes: Patricia Rondón Belén, Lissenny María Suárez, Rosanna Cáceres Hernández, María Daniela Jimenez Morel e Issa Esmerly Gonzalez Suero.

Asesora: Licda. Ana Hilda Reyes

Este trabajo de grado tiene como objetivo desarrollar una propuesta para la creación de ambientes inclusivos en niños del Nivel Inicial, del centro educativo pedro maría paulino, del Distrito Educativo 16-01, Cotuí.

Para el levantamiento de datos para analizar la situación actual, se asume el enfoque cualitativo el cual utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación se basa más en una lógica y proceso inductivo.

El diseño aplicado es el no experimental, es el tipo de investigación que carece de una variable independiente. En cambio, el investigador observa el contexto en el que se desarrolla el fenómeno y lo analiza para obtener información.

La población para el presente estudio de investigación estará conformada por 6 docentes del Nivel Inicial del centro educativo pedro maría paulino, del distrito educativo 16-01 de Cotuí. Se tomo el 100% de la población al ser considerada pequeña.

Palabras claves: inclusión, igualdad, diversidad, capacidades, calidad.

CAPÍTULO I:

DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO

1.1 Descripción del Contexto del Proyecto

El municipio de Cotuí pertenece a la Provincia Sánchez Ramírez ésta a su vez pertenece a la macro Región Norte específicamente a la Región Cibao Sur. La provincia cuenta con una superficie de 1,197.44 km². Las fronteras provinciales son las siguientes: al Norte por la provincia Duarte; al Sur y al Este por Monte Plata; al Oeste, Monseñor Nouel y al Noroeste por La Vega, Mientras que Cotuí está limitado al Este por el distrito municipal de La Cueva de Cevicos; al Sur por Yamasá (Prov. Monte Plata) al Norte por Pimentel y Villa Rivas (Prov. Duarte) Fantino y Villa La Mata, está compuesta por los municipios de Fantino, Cevicos, La Mata y Cotuí; y los distritos municipales de Angelina, La Cueva, Zambrana, Quita Sueño, La Bija, Platanal, Comedero Arriba, Hernando Alonzo y Caballero.

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2002 la Provincia Sánchez Ramírez cuenta con una población de 151,179 habitantes según estimaciones de la ONE en la zona urbana había una población de 69,218 personas y en la zona rural 81,961 personas, de estos el 51.3% eran hombre y el 48.7% eran mujeres, de los cuales el municipio de Cotuí cuenta con 61,845 habitantes.

Lo que hoy conocemos como provincia Sánchez Ramírez, tuvo su inicio entre 1502 y 1509 con la fundación de Cotuí que fue la décima de 17 villas que mandó a poblar Nicolás de Ovando según la obra "La mejorada villa de Cotuí del autor Rincón (2010) plantea que la fundación de esta se debió a la gran cantidad de oro que encontraron en las minas de una comunidad indígena llamada Cotoy, que era un nitainato perteneciente al cacicazgo de Magua, los conquistadores bajo las órdenes de Ovando, destruyeron el nitainato y sobre sus tierras construyeron una comunidad española y la bautizaron con el nombre de Cotuí y los antiguos habitantes del lugar fueron convertidos en esclavos, dedicados a la explotación de las minas.

Por resolución del 24 de agosto de 1861, dictada por el general Pedro Santana, a nombre de la Corona de España, sobre división política del territorio de la República, Cotuí se convirtió en Comandancia de Armas del Gobierno Político y Militar de La Vega,

volviendo a adquirir su condición de Común por el decreto No. 812 de fecha 24 de enero de 1865, dictado por el gobierno restaurador.

Cotuí se convierte en provincia Sánchez Ramírez por ley, el día 16 de agosto del 1952, año en el cual también Cevicos alcanzó la categoría de Municipio y Fantino se elevó la categoría de distrito municipal.

En lo concerniente a los aspectos culturales, Cotuí cuenta con gran diversidad de actividades folklóricas, que lo identifican y lo distinguen antes otras comunidades; entre ellas cabe menciona la cofradía del Espíritu Santo, el carnaval, las fiestas patronales entre otras fiestas de atabales y dedicadas a santos.

La religión predominante es la católica, aunque se practica el cristianismo desde otras sectas religiosas protestantes.

La economía en la provincia está sustentada en diversas actividades económicas las más importantes de la provincia son: la agrícola, ganaderas, mineras y la pesca. Las virtudes del terreno fértil de la provincia Sánchez Ramírez y el ingenio del ser humano permiten que se haya desarrollado la producción de diferentes cultivos agrícolas entre ellos: Arroz, Cacao, Café, Tabaco, Piña, Naranja y Yuca.

En la provincia también se dedica a la cría del ganado vacuno, bovino, caprino y ovino. En las actividades mineras también juega un papel preponderante, las principales actividades mineras son: arenas, sílice, diversas variedades de piedras calizas, hierro, oro y plata. Actualmente la Barrick Gold en Pueblo Viejo está explotando los recursos minerales existentes.

En el aspecto educativo la provincia Sánchez Ramírez, está formada como jurisdicción educativa por la Regional 16 y los Distritos Educativos: 16-01 de Cotuí, 16-02 de Fantino, 16-03 de Cevicos, 16-04 Piedra Blanca, 16-05 de Bonaó Norte y 16-06 de Bonaó Nordeste y 16-07 de Villa la Mata.

En el municipio de Cotuí se encuentra la segunda universidad pública del país “Universidad Tecnológica del Cibao Oriental” (UTECO).

Historia del Distrito Educativo 16-01

El Distrito Educativo 01 de Cotuí, perteneciente a la Regional 16, la cual fue creada mediante la orden departamental del 12 de diciembre del año 1995 de la Secretaría de Estado de Educación. La estructura orgánica está formada por la dirección, subdirección, junta distrital de educación, las secciones de planificación, administrativa, curricular y de supervisión, evaluación y control, cada una integrada por los técnicos/as docentes, administrativos, secretarias /os. También se dispone de un personal de apoyo dirigido por la sección administrativa.

El Distrito, ofrece una educación pública y privada en todos sus niveles y modalidades: en el Nivel Inicial cuenta con 53 centros y una matrícula de 1,315 alumnos/as, en el Nivel Primario con 84 centros educativos con una matrícula de 13,019 alumnos/as, en el Nivel Medio 14 centros educativos con una matrícula de 5,316 alumnos/as, Además impartimos la Educación Media de Adultos PREPARA con 05 centros educativo con una matrícula de 1,179 alumnos/as; en la Educación Básica para adultos tenemos 22 centros educativos con una matrícula de 1,019 alumnos/as. Contamos con 22 centros que pertenecen al programa de Jornada Escolar Extendida. En lo que se refiere a los Centros educativos del sector privados contamos con 29 centros con una matrícula de 2,777 estudiantes.

Misión

Ofertar una educación enmarcada dentro del proceso de actualización curricular, el mejoramiento continuo y el fortalecimiento de la calidad educativa en todos sus niveles y modalidades.

El Distrito Educativo ofrece a la población una educación aplicando una estructura de gestión moderna, ágil y flexible, que facilite la ejecución eficaz de los procesos educativos, haciendo énfasis en el fortalecimiento de los centros educativos. Garantizando el derecho de los actores(as) del proceso docente, mediante la formación de hombres y mujeres libres críticos y creativos.

Visión

Ser una institución que aporte a la ciudadanía del municipio de Cotuí y Villar La Mata, una educación de calidad, en la cual exista igualdad de oportunidades que proporcione

el fortalecimiento de la identidad Cultural, formando así seres humanos con vocación de servicio, capaces de construir sus propios conocimientos y lograr una sociedad libre, democrática, participativa, justa, honesta y solidaria.

Centro Educativo Pedro María Paulino

Misión

Orientar a nuestros niños y niñas con el objetivo de que desarrollen sus expectativas, capacidades, destreza, habilidades, valores para garantizar una educación efectiva donde sean sujetos activos, críticos y reflexivos que enfrenten los retos, cambios e innovaciones actuales que se le presenten en su vida o a lo largo de su futuro.

Visión

Un liderazgo educativo de calidad que nos permita contribuir con la educación, formación de nuestros niños/as las familias y la comunidad en general con el interés de formar seres humanos íntegros para fomentar los valores éticos, cristianos, morales y el bienestar de la sociedad.

Historia Del Centro Educativo

Este centro nace por la necesidad de los padres, madres y/o tutores de enviar a sus hijos/as a recibir docencia y tener la seguridad de que los mismos pudieran trasladarse con un mínimo de peligro, ya que anteriormente tenían que trasladarse a centro educativo de Los Multis, teniendo que cruzar la calle mella la cual es muy transitada y peligrosa.

El proyecto surge bajo la coordinación del director del Distrito Educativo 01, Lic. Jesús María de León y con el apoyo y seguimiento de toda la comunidad.

Este centro inicio sus labores el día 08 del mes de septiembre del año dos mil ocho (2008), fungiendo como director el Lic. Miguel Ant. Nicasio y seis (6) docentes. Se impartían docencia en dos tandas, entre los/as docentes se pueden citar Agapita Severino, Gladis Romero, Miguelina Rosario, Luis R. Marte, Ana Estévez y Argentina María Sosa.

Al finalizar el año lectivo 2008-2009 inicio sus trabajos como sub-directora la Licda. Martha Mercedes Gómez, quien más tarde asumió el puesto de directora quien se mantiene en ese mismo cargo hasta la fecha.

Las condiciones en que inicio sus labores este centro educativo realmente fueron muy precarias, no obstante, eso no impidió que se realizara un trabajo pedagógico de calidad. Estaba ubicado en la parte de atrás de una capilla que está en la calle principal del sector Villa Progreso (La Carcoma), siendo una enramada de cuatros aulas, divididas con mamparas, más dos que se le anexaron después, señalando que, el centro estaba construido totalmente de desechos de madera de costanera.

En el año 2012 se iniciaron los trabajos de construcción de una nueva edificación la cual alojaría el centro educativo, logrando así que para el año escolar 2014-2015 se estrenara un nuevo, espacioso y confortable centro educativo, con todos los paramentos de calidad establecidos por el gobierno y Ministerio de Educación de la República Dominicana. A continuación, se señala la distribución de este nuevo edificio, a saber:

Una dirección, dos oficinas, una biblioteca, un salón P/ docentes, una enfermería, un comedor, una cancha, quince baños (dos en el área inicial), dieciséis aulas (tres áreas iniciales), un salón de actos, una cisterna y una cocina.

Equipos que funcionan

El Centro Educativo Pedro María Paulino Vásquez cuenta con una distribución estratégica del personal docente y administrativo para la realización de las diferentes actividades, para lo cual se toman en cuenta las diferentes habilidades y destrezas que posee cada individuo/a, garantizando así que el desarrollo de las funciones que les sean otorgadas se realice con la mayor eficacia posible.

En el contexto anterior, a continuación, se citarán los diferentes equipos de trabajo que funcionan, los cuales son:

Equipo de Gestión

Comisión de Festejo

Comisión de Alimentación y Nutrición

Comisión de Limpieza

Comisión de Supervisión Pedagógica

Comisión de Orientación Escolar

Equipo de Animación a la Lectura

Equipo de Bibliotecología

1.2 Diagnóstico del Estado Actual

El diagnóstico tiene como propósito identificar y analizar las condiciones actuales que influyen en la implementación de ambientes inclusivos en los centros educativos de nivel inicial del Distrito Educativo 16-01, Cotuí. Este análisis se centra en aspectos fundamentales como infraestructura, recursos humanos, materiales pedagógicos, estrategias de enseñanza y el marco normativo vigente, además de considerar el papel de las familias en el proceso educativo.

En cuanto a la infraestructura escolar, se evidencian importantes limitaciones en los centros educativos para garantizar la inclusión de todos los niños. La mayoría de las escuelas carecen de espacios adaptados que permitan a los estudiantes con discapacidades físicas desenvolverse de manera autónoma y segura. Por ejemplo, se observa la ausencia de rampas, baños accesibles y señalización adecuada para estudiantes con necesidades especiales. Además, las áreas recreativas suelen ser insuficientes o no están diseñadas para fomentar la interacción inclusiva entre los niños, lo que afecta su desarrollo integral y limita las oportunidades de socialización en igualdad de condiciones.

En el ámbito de los recursos humanos, es evidente que existe una brecha significativa en la formación docente respecto a prácticas inclusivas. Solo un porcentaje reducido de los maestros ha recibido capacitación específica en educación inclusiva, lo que limita su capacidad para atender adecuadamente la diversidad en las aulas. Adicionalmente, se registra una insuficiencia de personal especializado, como psicólogos, terapeutas ocupacionales y maestros de apoyo, quienes son fundamentales para abordar las necesidades específicas de los niños y para trabajar en conjunto con los docentes y las familias en la creación de un ambiente inclusivo y equitativo.

En relación con los recursos materiales y tecnológicos, los centros educativos enfrentan una escasez de materiales didácticos adaptados a las necesidades de los niños con discapacidades sensoriales, motoras o cognitivas. Por ejemplo, hay una falta de libros en braille, materiales visuales de alto contraste y herramientas manipulativas diseñadas para estimular el aprendizaje en niños con necesidades especiales. Asimismo, el acceso a tecnologías inclusivas, como programas de aprendizaje asistido o dispositivos adaptativos, es extremadamente limitado, lo que dificulta la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas.

Por otro lado, las estrategias pedagógicas utilizadas en los centros educativos aún presentan desafíos importantes. Aunque algunos docentes emplean métodos participativos que favorecen la inclusión, en muchos casos se siguen utilizando estrategias tradicionales que no consideran las diversas capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además, los instrumentos de evaluación no siempre incluyen adaptaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que genera desigualdades en la valoración del progreso académico de estos niños y limita su participación plena en el proceso educativo.

Desde el punto de vista normativo, aunque existen lineamientos nacionales que promueven la inclusión educativa, su implementación en el distrito es deficiente. Las políticas inclusivas no siempre se traducen en acciones concretas en los centros educativos, y se percibe una falta de seguimiento por parte de las autoridades educativas para garantizar que todos los niños, independientemente de sus características o capacidades, tengan acceso a una educación de calidad en un ambiente inclusivo. Esta brecha entre las políticas y su aplicación práctica agrava las desigualdades existentes y dificulta la construcción de un sistema educativo más equitativo.

La participación de las familias, un componente clave para el éxito de la educación inclusiva, enfrenta también importantes limitaciones. Muchos padres y cuidadores desconocen las estrategias necesarias para apoyar a sus hijos en un entorno inclusivo, lo que dificulta su colaboración activa con los docentes. Además, la interacción familia-escuela es limitada, lo que impide un enfoque integral y coordinado para atender las necesidades de los niños.

El diagnóstico revela múltiples barreras que limitan la inclusión educativa en los centros de nivel inicial del Distrito Educativo 16-01. Estas barreras incluyen la falta de infraestructura accesible, la insuficiencia de personal capacitado, la escasez de recursos materiales y tecnológicos, y la débil implementación de políticas inclusivas, además de una participación familiar limitada. Ante este panorama, se hace necesario desarrollar un plan estratégico que contemple la capacitación docente, la adecuación de las infraestructuras escolares, el fortalecimiento de la participación familiar y la provisión de recursos adaptados. Esto permitirá avanzar hacia la construcción de ambientes inclusivos que promuevan una educación equitativa y de calidad para todos los niños.

1.2.1 Objetivos del Diagnóstico

Objetivo general:

1. Determinar las condiciones actuales de inclusión en los ambientes educativos del Nivel Inicial en el Distrito Educativo 16-01, Cotuí, con el fin de identificar necesidades y proponer mejoras para la creación de espacios inclusivos.

Objetivos específicos:

1. Verificar las prácticas pedagógicas implementadas en el Nivel Inicial para la inclusión de niños con diversas capacidades y necesidades.
2. Identificar las barreras físicas, sociales y pedagógicas que limitan la creación de un entorno inclusivo en las aulas del Nivel Inicial.
3. Evaluar el Nivel de formación y conciencia de los docentes sobre la inclusión educativa en el Nivel Inicial.
4. Proponer estrategias y recursos para mejorar los ambientes inclusivos y fomentar la participación de todos los niños, sin importar sus diferencias.

1.2.2 Metodología

Enfoque metodológico

El levantamiento de datos para analizar la situación actual, se asume el enfoque cualitativo el cual utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de

investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación se basa más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general (Hernández & Mendoza, 2018).

La investigación cualitativa asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos. El enfoque cualitativo de investigación privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades estudiadas.

Diseño y Tipo de Estudio

El diseño aplicado es el no experimental es el tipo de investigación que carece de una variable independiente. En cambio, el investigador observa el contexto en el que se desarrolla el fenómeno y lo analiza para obtener información. En cuanto a la clasificación de los diseños no experimentales, se tomó el criterio de Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes los diferencian “por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo, en los cuales se recolectan datos” (p. 151). Y específicamente el tipo descriptivo cuando se observan los valores donde se presentan una o más variables para que al obtener los datos, se realice una descripción de ellos.

Informantes Claves o Población

La población para el presente estudio de investigación estará conformada por 6 docentes del Nivel Inicial del Centro Educativo Pedro María Paulino, del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí. Se tomó el 100% de la población al ser considerada pequeña.

Métodos y técnicas de recolección de datos

En cuanto al método de investigación, se asume el propio de las investigaciones cuantitativas que es el deductivo, es un procedimiento de investigación que utiliza un tipo de pensamiento que va desde un razonamiento más general y lógico, basado en leyes o principios, hasta un hecho concreto. Es decir, es un método lógico que sirve para extraer conclusiones a partir de una serie de principios. De ahí que la técnica aplicada es la encuesta utilizando como instrumento el cuestionario, este instrumento será elaborado de manera cerrada, con preguntas (ver anexo).

Instrumentos de Validez

La confiabilidad del cuestionario se realiza a través del índice de confiabilidad, se digitaron en el paquete estadístico SPSS y se aplicará el índice de confiabilidad Alpha de Cronbach, que reportará un 95% de confiabilidad. Además, se aplica la técnica de juicio de expertos, en ese orden, se elabora una métrica de prueba de coherencia entre objetivo, variables y preguntas, la valoración, es asignada mediante escala Likert y la validez es de orden porcentual. Para tales fines el cuestionario y la rúbrica a escala Likert, serán remitidos a tres profesionales con especialidad en gerencia y vasta experiencia en investigación.

Procedimientos

El levantamiento de información se desarrolla en tres etapas:

- a) Primera: Elaboración del estado del arte y análisis documental, para tales fines se parte de una profunda y exhaustiva búsqueda de información a través de consultas en bibliotecas, revistas científicas y trabajos de investigación.
- b) Segunda: Visitas a los centros educativos objeto de esta investigación, con el fin de recoger informaciones sobre la realidad actual y los problemas más relevantes.
- c) Tercera: trabajo de gabinete, análisis de datos y elaboración del informe final.

Métodos y Técnicas de Análisis de Datos

Para analizar los datos recolectados, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 22 en español, los datos son presentados en cuadros de frecuencia.

1.2.3 Presentación de los Resultados

Las actividades adaptadas para la inclusión de niños con diferentes capacidades y necesidades, la mayoría de los docentes reporta que "siempre" implementan actividades adaptadas, mientras que el resto lo hace "a menudo". Esto indica que la mayoría de los docentes están comprometidos con la implementación de actividades inclusivas, aunque existe un porcentaje significativo que no lo hace con regularidad. No hay respuestas para "a veces" o "nunca", lo que refleja un enfoque positivo hacia la inclusión.

En relación al uso de recursos didácticos inclusivos la mayoría de los docentes utiliza recursos didácticos inclusivos "a menudo", mientras que los demás lo hace "a veces". Aunque no se reportan casos donde los docentes "siempre" utilicen estos recursos, el hecho de que

nadie haya elegido "nunca" muestra una disposición a usar herramientas inclusivas, aunque no de manera consistente.

En lo relativo a la promoción de la interacción entre niños con capacidades diversas, la mitad de los docentes "siempre" promueven la interacción entre niños con capacidades diversas, y la otra mitad lo hace "a menudo". No hay respuestas para "a veces" o "nunca", lo que demuestra que los docentes valoran la interacción inclusiva entre los estudiantes, aunque podría fomentarse con mayor frecuencia para alcanzar la totalidad en la opción de "siempre".

En lo que respecta a la accesibilidad de las instalaciones para niños con discapacidades físicas, la mitad de los docentes está "totalmente de acuerdo" y la otra mitad "de acuerdo" con que las instalaciones facilitan el acceso a niños con discapacidades físicas. Aunque no se detectaron opiniones negativas, esta distribución sugiere que las instalaciones son adecuadas, pero podrían mejorarse para lograr una percepción más sólida de accesibilidad plena.

En cuanto a las adaptaciones curriculares para niños con dificultades de aprendizaje, la mitad de los docentes indica que "siempre" existen adaptaciones curriculares, y la otra mitad lo hace "a menudo". Esto refleja que las adaptaciones curriculares para estudiantes con dificultades de aprendizaje son comunes, lo que apoya el desarrollo inclusivo en el aula.

En lo concerniente al apoyo de los padres en el proceso de inclusión, la mayoría de los docentes percibe que los padres "nunca" apoyan el proceso de inclusión, mientras que el resto indica que lo hace "a veces". Este resultado resalta una preocupación importante: la falta de involucramiento de los padres en los procesos inclusivos, lo que podría representar una barrera para lograr una inclusión plena y efectiva.

En cuanto a la formación específica en educación inclusive, la mitad de los docentes no ha recibido formación reciente en educación inclusiva, y la otra mitad nunca ha recibido formación. Esto sugiere una deficiencia en la capacitación de los docentes, lo que limita sus habilidades para atender de manera efectiva a niños con discapacidades o necesidades especiales.

En relación a la capacitación para trabajar con niños con discapacidades o necesidades especiales, la mitad de los docentes se siente "en desacuerdo" y la otra mitad "totalmente en desacuerdo" con respecto a estar capacitados para trabajar con niños con discapacidades. Estos resultados destacan una necesidad urgente de capacitación para los docentes en esta área.

En correspondencia a la frecuencia de temas de inclusión en reuniones o capacitaciones, la mayoría de los docentes reporta que "nunca" se abordan temas de inclusión en las reuniones o capacitaciones, mientras que el resto indica que ocurre "a veces". Esto evidencia una falta de énfasis en temas inclusivos durante los encuentros profesionales, lo que limita la posibilidad de mejoras en la práctica docente.

Sobre la disponibilidad de recursos materiales inclusivos, la mayoría de los docentes afirma que no cuentan con recursos materiales suficientes, mientras que sólo el resto considera que sí los tienen. Esto indica una escasez significativa de materiales didácticos adaptados, lo que podría dificultar la implementación de prácticas inclusivas.

Según las estrategias colaborativas entre docentes, especialistas y familias, la mayoría de los docentes afirma que "nunca" se implementan estrategias colaborativas, y el resto lo reporta "a veces". Estos datos muestran una falta de colaboración efectiva entre los distintos actores educativos, lo que puede comprometer el éxito de la inclusión en el aula.

En lo concerniente a la promoción de formación continua en inclusión educativa, la mayoría de los docentes reporta que no se promueve la formación continua en inclusión, mientras que el resto considera que sí. Esta falta de promoción sugiere que el desarrollo profesional en temas de inclusión no es una prioridad en el Distrito Educativo, lo que podría explicar la falta de capacitación y recursos mencionada en los cuadros anteriores.

1.2.4 Análisis de los Resultados

Prácticas pedagógicas para la inclusión

La mayoría de los docentes afirma que implementa actividades adaptadas para niños con diferentes capacidades y necesidades de manera constante, lo que refleja un compromiso generalizado con la inclusión. Sin embargo, todavía existe la necesidad de que más docentes

adopten esta práctica de forma continua para asegurar que todos los niños se beneficien de estas actividades adaptadas.

En cuanto al uso de recursos didácticos inclusivos, muchos docentes indican que los utilizan con frecuencia, aunque pocos afirman hacerlo siempre. Esto sugiere una actitud positiva hacia la inclusión, pero también resalta la necesidad de una integración más constante de estos recursos en el aula.

Respecto a la promoción de la interacción entre niños con capacidades diversas, una parte considerable de los docentes reporta que fomenta esta interacción de manera habitual. No obstante, todavía hay margen para mejorar y lograr que todos los docentes promuevan dicha interacción de manera constante, maximizando los beneficios de una experiencia educativa inclusiva.

Barreras físicas, sociales y pedagógicas

En relación con la accesibilidad de las instalaciones para niños con discapacidades físicas, todos los docentes coinciden en que las instalaciones facilitan el acceso, aunque algunos consideran que todavía se podrían hacer mejoras adicionales para asegurar una accesibilidad total.

En cuanto a las adaptaciones curriculares para niños con dificultades de aprendizaje, la mayoría de los docentes indica que estas adaptaciones se realizan con frecuencia. Sin embargo, no se ha logrado una implementación continua y universal de estas adaptaciones, lo que evidencia áreas de mejora en este aspecto.

La falta de apoyo de los padres en el proceso de inclusión es una preocupación significativa. La mayoría de los docentes percibe que los padres no apoyan el proceso, lo que representa un desafío importante para el éxito de las estrategias inclusivas.

Formación y conciencia de los docentes sobre inclusión

Un número considerable de docentes no ha recibido formación reciente en educación inclusiva, y algunos nunca han recibido formación en absoluto. Esta brecha en la capacitación docente limita la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Además, la falta de confianza de los docentes en su capacidad para trabajar con niños con discapacidades resalta la necesidad urgente de formación especializada en este ámbito.

Los temas de inclusión rara vez se abordan en reuniones o capacitaciones, lo que limita las oportunidades para mejorar las prácticas inclusivas y perpetúa las barreras existentes.

Estrategias y recursos para mejorar la inclusión

La mayoría de los docentes indica que no cuentan con los recursos materiales necesarios para atender a niños con diversas necesidades, lo que compromete el éxito de las estrategias pedagógicas inclusivas.

Las estrategias colaborativas entre docentes, especialistas y familias son escasas. Esto representa un obstáculo significativo para lograr una verdadera inclusión en las aulas.

Finalmente, la falta de promoción de la formación continua en inclusión educativa refleja una carencia en el desarrollo profesional en este tema, limitando la capacidad del personal educativo para implementar cambios inclusivos efectivos a largo plazo.

1.3 Descripción del Problema Específico a Solucionar con el Proyecto

El problema específico a solucionar con este proyecto radica en la insuficiente implementación de prácticas inclusivas en las aulas del Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí. A pesar de que existe un compromiso de parte de algunos docentes para adaptar actividades y utilizar recursos didácticos inclusivos, los datos obtenidos a través de encuestas reflejan que estos esfuerzos no son suficientes ni uniformes. Un porcentaje considerable de docentes no implementa estrategias inclusivas de manera consistente, lo que limita el acceso equitativo a la educación para los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales. Esta disparidad en la práctica pedagógica no sólo perpetúa la exclusión de estos niños, sino que también impide que los docentes desarrollen las competencias necesarias para ofrecer una educación verdaderamente inclusiva.

Además, se ha identificado una grave falta de recursos materiales adaptados en las escuelas, lo que constituye una barrera física y pedagógica significativa para la inclusión. Los resultados del diagnóstico revelan que la mayoría de los docentes considera que no

cuentan con los materiales necesarios, como tecnología asistida o materiales didácticos adaptados. Esta carencia no sólo dificulta la enseñanza, sino que también restringe la participación activa de los estudiantes con diversas necesidades, lo que impide su pleno desarrollo académico y social. Sin los recursos adecuados, los docentes se ven limitados en su capacidad para atender eficazmente a los estudiantes, lo que agrava la exclusión y vulnerabilidad de estos niños.

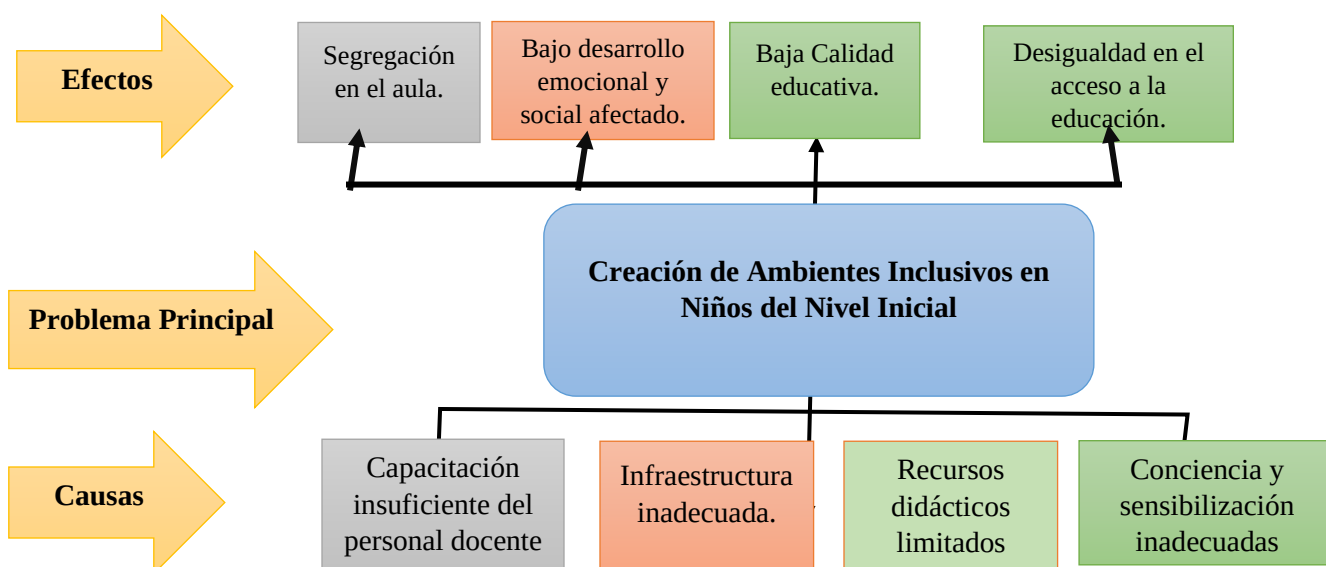
El problema se agrava aún más debido a la falta de formación específica en inclusión educativa. Un alto porcentaje de los docentes no ha recibido capacitación reciente, y el otro nunca ha recibido formación en este tema. Esta deficiencia en el desarrollo profesional obstaculiza la habilidad de los docentes para implementar prácticas inclusivas eficaces y promueve una sensación de inseguridad y falta de preparación. La formación y actualización constante en inclusión educativa es esencial para dotar a los docentes de las herramientas necesarias para abordar la diversidad en el aula. Sin embargo, la falta de interés institucional en promover estas capacitaciones perpetúa la brecha entre los principios de inclusión y la realidad educativa.

Otro aspecto crítico que este proyecto busca abordar es la falta de apoyo de los padres en el proceso de inclusión. El mayor número de los docentes percibe que los padres "nunca" apoyan la inclusión de sus hijos en las actividades educativas, lo que dificulta la creación de un entorno inclusivo y colaborativo. Este aspecto subraya la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo para que se conviertan en aliados estratégicos en la inclusión de sus hijos. La falta de colaboración entre docentes, especialistas y padres compromete el éxito de cualquier iniciativa inclusiva, por lo que es imperativo establecer un modelo de trabajo conjunto que fomente el diálogo y la cooperación entre todos los actores involucrados.

Este proyecto busca solucionar un problema multifacético que involucra la falta de capacitación docente, recursos materiales, y apoyo parental en la implementación de prácticas inclusivas en el Nivel Inicial. Sin una intervención integral que aborde estas áreas, los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales continuarán siendo excluidos, lo que afecta no sólo su rendimiento académico, sino también su desarrollo social y emocional.

1.4 Análisis del Problema

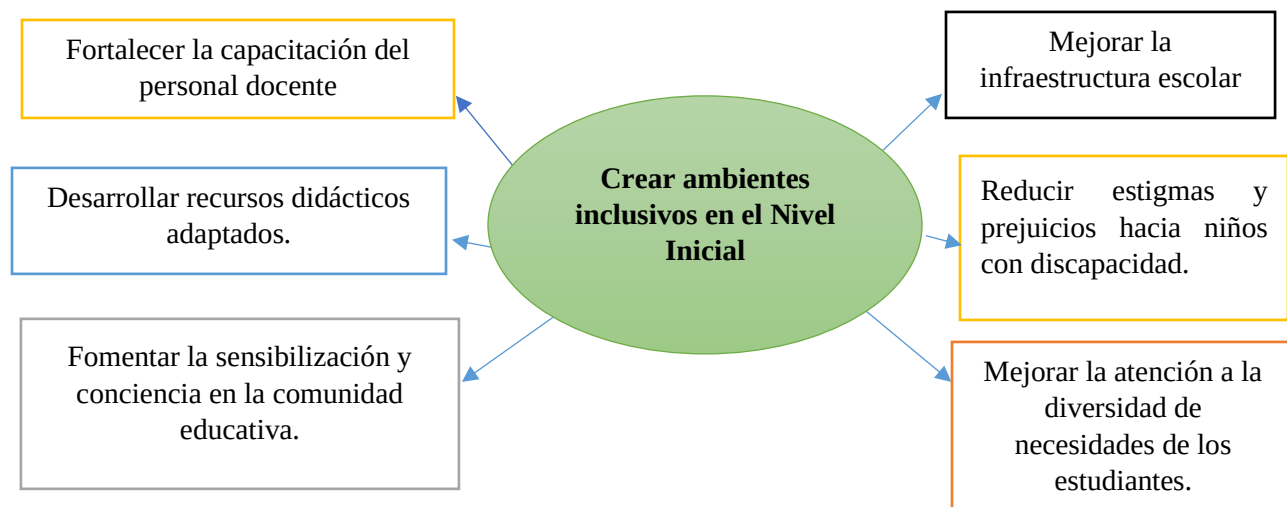
Diagrama No. 1. Árbol del Problema



1.5 Análisis de objetivos

1.5.1 Árbol de los objetivos

Diagrama No. 2



1.6 Justificación del Proyecto

La inclusión educativa se ha convertido en un principio fundamental en el ámbito pedagógico, promoviendo el derecho de todos los niños a acceder a una educación de calidad, sin distinción de capacidades o características individuales. En el contexto del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, la

necesidad de desarrollar ambientes inclusivos es urgente y necesaria, dado que se han identificado barreras significativas que obstaculizan la participación plena de todos los estudiantes en el proceso educativo. Este proyecto se justifica por la imperante necesidad de garantizar que cada niño, independientemente de sus necesidades, pueda disfrutar de un entorno de aprendizaje enriquecedor y equitativo.

Uno de los pilares de esta propuesta es el reconocimiento de la diversidad como un valor que enriquece la experiencia educativa. La educación inclusiva no sólo beneficia a los niños con discapacidad, sino que también enriquece la formación de todos los estudiantes al fomentar actitudes de respeto, empatía y solidaridad. En el Distrito Educativo 16-01, donde se ha documentado una diversidad significativa en las características y necesidades de los alumnos, la creación de ambientes inclusivos se traduce en una oportunidad para preparar a los niños para convivir en una sociedad diversa y multicultural, promoviendo la aceptación y el respeto desde una edad temprana.

Además, es esencial considerar que la falta de formación y sensibilización entre el personal docente puede generar un ambiente de exclusión. Muchos educadores no cuentan con las herramientas adecuadas para atender la diversidad presente en sus aulas. Este proyecto contempla la implementación de programas de capacitación que equipen a los docentes con conocimientos y habilidades específicas en estrategias inclusivas, lo que resultará en una práctica pedagógica más efectiva y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes. Al invertir en la capacitación del personal, se sientan las bases para un cambio cultural en el aula que favorezca la inclusión.

La infraestructura escolar también desempeña un papel crucial en la creación de ambientes inclusivos. Las condiciones físicas de las instituciones educativas en Cotuí a menudo no favorecen la accesibilidad, lo que limita las oportunidades de aprendizaje para aquellos con movilidad reducida o necesidades especiales. Este proyecto propone una evaluación y adecuación de los espacios escolares, garantizando que todas las áreas sean accesibles y funcionales. Un entorno físico adecuado es fundamental para asegurar que todos los niños se sientan bienvenidos y puedan participar activamente en las actividades educativas.

Por último, la sensibilización de la comunidad educativa, incluyendo padres, alumnos y personal administrativo, es vital para crear un clima escolar que valore la diversidad. Las campañas de sensibilización y actividades comunitarias ayudarán a dismantelar estigmas y prejuicios, fomentando un sentido de pertenencia y apoyo para todos los estudiantes. La participación activa de la comunidad en el proceso educativo es un factor determinante para el éxito de la inclusión, ya que refuerza el compromiso colectivo hacia la creación de un entorno en el que cada niño pueda prosperar.

Este proyecto de creación de ambientes inclusivos en el nivel inicial del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí se justifica por la necesidad de abordar las barreras que limitan el acceso y la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo. A través de la capacitación docente, la adecuación de la infraestructura, y la sensibilización de la comunidad, se busca construir un entorno educativo inclusivo que beneficie a todos los niños, promoviendo un aprendizaje integral que prepare a los futuros ciudadanos de manera equitativa y justa.

1.7 Análisis de los Involucrados

Involucrados	Funciones
Técnicos Distritales	Es un personal importante, ya que entre sus funciones incluyen el monitoreo, la supervisión y el seguimiento a los trabajos realizados por los docentes en los procesos pedagógicos del aula y el centro, por lo que podrían ser el motor que impulse la ejecución y desarrollo de este proyecto.
Equipo de gestión	El equipo de gestión es el responsable del funcionamiento de los Centros Educativos en todos los ámbitos, por lo que constituyen un pilar para el desarrollo del proyecto.
Maestros del Nivel Inicial.	Los maestros del Nivel Inicial son los responsables de ejecutar el proyecto
Estudiantes del Nivel Inicial.	En el Nivel Inicial los niños se encuentran en una etapa crucial de sus vidas, por lo que reflejarán rápidamente el impacto de la implementación del proyecto.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

La inclusión ha sido durante los últimos años un tema de conversación y discusión dentro del Sistema Educativo Dominicano, en la actualidad se persigue que en los centros educativos se logre una real y efectiva atención a las diferencias de los alumnos, en la búsqueda de aportar a la mejora sustancial de la educación.

Velázquez (2021) realizó una investigación para la Universidad de Salamanca, titulada: La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas, con la cual llegaron a las siguientes conclusiones:

Hay que señalar que estamos en un proceso de debate abierto, en el que se está avanzando mucho a nivel teórico, pero poco en el ámbito de la práctica; realidad que se observa también en la legislación educativa mexicana. Sin embargo, podemos utilizar sus referentes teóricos para evaluar la implementación de los programas de Integración Educativa, como se ha hecho, también en diferentes contextos en países como España, Reino Unido y Bélgica, entre otros.

Tanto la organización escolar como la inclusión son dos conceptos que deben ser estudiados desde un enfoque ecológico para establecer correlaciones entre los diferentes sistemas implicados y poder comprender las repercusiones que los cambios tienen a todos los niveles y subsistemas; esto quiere decir que están mutuamente asociados. Todo esto puede suponer una reflexión y debate en algún sector o en varios de la comunidad ya que el efecto dominó les puede afectar en mayor o menor medida en función de la implicación. Es necesario introducir reformas educativas en relación a la organización exigidas por un micro, meso y macro sistemas.

Gómez (2022) realizó una investigación para la Universidad de Huelva, titulada: Dirección escolar y atención a la diversidad para la inclusión: rutas para el desarrollo de una escuela para todos, con la misma llegó a las conclusiones siguientes: La diversidad es una realidad emergente en las escuelas (Lumby y Morrison, 2020). Cada día la escuela se enfrenta

a una realidad más compleja, socialmente construida a través de los procesos de interacción que se desarrollan entre sus miembros y el contexto.

Aunque siempre hemos asistido a una escuela diversa en cuanto a que todo nuestro alumnado es único, porque cada uno de ellos tiene características individuales y diferentes al resto, actualmente nos encontramos con una heterogeneidad cada vez mayor en algunas escuelas por la llegada de alumnado inmigrante, la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, la igualdad de género, etc; Asimismo, los equipos directivos reconocen que su actitud ante la diversidad influye directamente en la actitud de los maestros y maestras ante el alumnado y lleva consigo la puesta en marcha de una línea concreta en cada uno de los centros, que está basada en las necesidades de cada uno de ellos; No obstante, nos parece importante destacar que muchos de los equipos directivos presentan una confusión en el término, confusión que les lleva a considerar que en centros de Educación Compensatoria no existe la diversidad. Dichos equipos directivos no destacan sus prácticas como inclusivas ya que consideran que la diversidad no está patente en sus centros.

Blanco (2023) investigó para la universidad de Chile, la temática titulada: “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”, con la misma llegó a las conclusiones que se detallan a continuación:

La adecuada atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos requiere de un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo. En las escuelas en que existe un trabajo colaborativo entre los profesores; entre profesores y especialistas; entre profesores y padres; y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender la diversidad. En el trabajo colaborativo las soluciones se buscan entre los distintos implicados, realizando aportaciones desde las perspectivas diferentes y complementarias. Existiendo una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a los conocimientos, experiencias y formación.

Tradicionalmente, la escuela se ha centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes, pero la realidad ha cambiado y cada vez es más urgente preparar a los profesionales y profesores para abordar las crecientes necesidades de los alumnos; No todos

los alumnos se enfrentan de la misma forma a los aprendizajes, cada alumno tiene su sello propio, capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje.

Jiménez (2023) investigó para la Universidad Complutense de Madrid, el tema que lleva por título: El profesorado de la Educación Inicial ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria, con la citada investigación concluyó de la manera siguiente:

El tema de la atención a la diversidad tiene una dimensión histórica, desde el momento que hunde sus raíces en nuestros clásicos (Cicerón, Quintiliano, Erasmo, Vives, etc.) y se proyecta hacia el futuro, como un reto permanente que representa la demanda de una educación de la máxima calidad para todos. El movimiento de la Escuela Nueva representa un hito en este devenir histórico, por cuanto abanderó críticas a la concepción de la enseñanza como proceso dirigido al alumno medio, que no tenía en cuenta la considerable gama de diferencias individuales existentes (de capacidad, intereses, etc.), entre otras.

Asimismo, porque rechazaba una metodología de enseñanza igual para todos y proponía / exigía una serie de características, que podemos considerar un anticipo de la atención a la diversidad: trabajo individual e individualizado, consideración de los intereses, enseñanza y aprendizaje basados en la actividad personal, preocupación por la dimensión social de la formación, etc; De igual modo, el propio nacimiento y evolución reciente de la educación especial, representa otro antecedente de la atención a la diversidad.

Y ello, en cuanto que contempla el tratamiento de manifestaciones específicas de la diversidad, considerando ésta como un 'continuum' de menor a mayor intensidad de las diferencias humanas en rasgos de la personalidad (físicos, mentales, sociales, etc.). En un principio, surge como reivindicación para reclamar atención adecuada en lugares idóneos, dispensada por especialistas. Mucho han de cambiar las cosas hasta que el progreso científico y social ponga de manifiesto que las condiciones de desarrollo óptimo y equilibrado de la personalidad se encuentran en el seno de las instituciones generales. Así, desde la normalización, se ponen los cimientos para acercar la intervención especial de carácter terapéutico, propio de la tradicional educación especial, hasta el tratamiento educativo adaptado a las diferencias en contextos normalizados.

Mantilla y Noboa (2023) realizó una investigación titulada “Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes”, con la misma se arribó a las siguientes conclusiones:

La Educación Inicial, es la responsable de asegurar la inserción del alumno, porque ellos también son parte activa de la escuela y se debe asegurar su participación y aprendizaje, con diferentes apoyos y trabajos conjuntos entre docentes y familiares. Generalmente se piensa que incluir a niños con distintas condiciones, desmerece la calidad de dicha institución educativa, pero es todo lo contrario, esto beneficia la calidad humana, sensibilizando en la importancia de la inclusión. Además, en el caso de alumnos con discapacidad, es necesario realizar algunas dinámicas con las que, además de informar a sus compañeros de aula, les sensibilice sobre la importancia de la inclusión, la relevancia de su participación y su apoyo para lograr una adecuada igualdad de condiciones, que permita a los estudiantes desarrollarse como personas responsables y eficaces, así lo estipula la Constitución, la Ley de Educación Intercultural, y el Plan del Buen Vivir.

González, Rodriguez y Ruales (2023) realizó una investigación que lleva por título “Ambientes de aprendizaje y educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en una institución de educación superior”, arribando a las siguientes conclusiones:

La inclusión parte de reconocer que es necesario ajustar los ambientes, procesos y a partir de ello trabajar en el mejoramiento de los espacios en los que todos sin discriminación puedan acceder a una Educación Superior. Se pudo evidenciar que la Fundación Universitaria de Popayán ha realizado espacios orientados a la búsqueda de mejoramiento en la calidad de espacios de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad y en lo referente a los estudiantes matriculados. En cuanto a la formación de los estudiantes se pretende el manejo de criterios de solidaridad, ya que se requiere una atención especial y con enfoque diferencial, que permitan establecer equidad, dignidad e igualdad.

Existen actualmente recursos por parte de la institución que garantizan la educación inclusiva, pero estos necesitan ser actualizados constantemente, para que no se pierda el objetivo del proceso de aprendizaje, de manera que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta de una forma consciente y humana, no sólo teórica o

burocráticamente, sino que, realmente, se sigan generando cambios gracias a los aportes del plantel por parte de los administrativos, los docentes y los estudiantes.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Henríquez y Peña (2022) investigaron para el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, el tema titulado “Fomentar el uso de estrategias áulicas para la atención a la diversidad que promuevan la inclusión educativa en la escuela mis primeras enseñanzas Distrito 05-02, San Pedro de Macorís, año escolar 2019-2020”, concluyendo:

Con relación a los conocimientos de las maestras y coordinadora, se observó y constató, mediante la realización de grupos focales, observaciones, entrevista y el seguimiento sistemático que se llevó a cabo desde el inicio del proceso de investigación, que las docentes mostraron pocas competencias para la atención a la diversidad en las aulas. Tenían confusión en los términos o conceptos relacionados con la atención a la diversidad; desconocían que es un conjunto de estrategias y técnicas que se utilizan para atender a los niños en situaciones diversas, entendiendo ellas que cuando se hablaba de diversidad se hacía alusión a discapacidad o trastorno. Situaban este término en concepciones antiguas en donde un niño con discapacidad era alguien que no tenía derecho a participar, porque no poseía la capacidad para hacerlo y quienes trabajarían con estos niños deberían ser profesionales de la conducta previamente capacitados para eso.

Frías, Blanco y Brito (2020) realizaron para la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental, el tema titulado “Atención a la Diversidad en los Centros Educativos del Distrito 16-01”, concluyendo lo siguiente:

Partiendo de los hallazgos de la investigación, se pudo establecer que en los centros educativos objeto de investigación por parte de los maestros y orientadoras existe conocimiento sobre lo que es la atención a la diversidad, pero que hace falta trabajar para que los estudiantes puedan adquirir esos conocimientos. Por otro lado, en estos centros educativos, según los datos obtenidos, en el mayor porcentaje de los casos se respetan las diferencias entre las personas. Por otro lado, las acciones de los individuos se respetan en un alto porcentaje, en este aspecto hay que tomar en cuenta que de una cantidad significativa especialmente de orientadoras y estudiantes expresan que nunca. En lo relativo a si sienten

confianza por los estudiantes, la investigación arrojó que se confía en la mayoría de los alumnos, casi en todos los casos. Según los resultados, en los centros educativos objeto de la investigación existe una conciencia generalizada sobre la realidad de que cada persona es y actúa diferente.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Nivel de conocimiento de los docentes sobre la inclusión

El éxito de la educación inclusiva depende de numerosos factores tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, recursos disponibles, formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl y Minnaert, 2021). No obstante, tal y como postula López Maldonado (2019) la naturaleza del docente en centros ordinarios es diferente a la de los centros específicos de Educación Especial debido, entre otros aspectos, a la edad (siendo esta menor en los centros de Educación Especial), formación más especializada (participación en congresos como cauce de formación) o miedo a no lograr los resultados esperados (siendo este mayor en centros de Educación Especial de Centros Ordinarios).

Así pues, la formación del docente es considerada como una dimensión de capital importancia por su incidencia determinante en la calidad de la inclusión educativa (López Torrijo, 2019) una formación significativa en educación inclusiva podrá ayudar al docente a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse capacitados para llevarla a cabo, comprendiendo su papel en la intervención con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (LLorent y López, 2022). En este contexto, se debe entender el desarrollo profesional del docente como cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y los conocimientos profesionales y personales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión, individualmente y junto con los compañeros del centro, para así mejorar el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2023).

No obstante, el desarrollo profesional es más que la formación; es el producto del desarrollo pedagógico que va adquiriendo a lo largo de su vida el profesorado; el conocimiento y la comprensión de sí mismo como docente; el desarrollo cognitivo y emocional que hace individualmente y con sus compañeros de la escuela y el desarrollo

teórico sobre los aspectos educativos. Además, es preciso considerar que para que la formación profesional del docente sea eficaz es preciso combinar de manera óptima las oportunidades que ofrece la institución y las demandas personales de los docentes (De Ketele, 2023). Es necesario, por tanto, identificar las competencias profesionales implicadas en el perfil docente, así como las necesidades sentidas y percibidas por el propio docente (González y Wagenaar, 2023).

La formación del docente en el ámbito de la educación para todos se ha de entender como un recurso para desarrollar estrategias de intervención con el alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje (Delgado, 2021). Educar para construir una escuela para todos es asumir la equidad como valor que permite la mejora de la sociedad en la que cabemos todos; es pensar que las diferencias son igual de importantes y valiosas, rechazando la segregación de personas y colectivos (Sandoval, 2018).

Según Lambe (2021) la formación inicial del docente aparece como el método más efectivo para promover mejores actitudes hacia la inclusión; sin embargo, hemos de cuestionarnos: ¿Hasta qué punto la formación inicial del profesorado está incidiendo en sus propias concepciones y le proporciona herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para responder a la diversidad? Algunos autores (Calvo y Susinos, 2019) establecen las directrices de lo que debería incluir un programa de formación inicial del profesorado en el ámbito de la Educación Especial, siendo éste: visión clara de la enseñanza a impartir, currículum fundamentado en la práctica, experiencias clínicas, estándares de la práctica, relaciones entre la universidad y la escuela, empleo de estudios de caso, indagación y evaluación, análisis reflexivo y crítico compartido de lo anterior (Santos Guerra, 2020).

Se precisa de una formación desarrollada desde una perspectiva más curricular y colaborativa, más cercana a la práctica, que considere como base disciplinas como la Psicología o la Pedagogía, además del refuerzo educativo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación y asesoramiento del profesorado. Algunos autores (Contreras, 2019) establecen determinadas amenazas a la formación de calidad del docente siendo éstas: desvinculación y descontextualización del currículum de formación del docente con conocimientos mosaicales bien fragmentados por facultades, departamentos e incluso, profesores; estudio memorístico que poco propicia la reflexión para que cada futuro docente

construya su aprendizaje y su propio modelo docente; divorcio entre la teoría y la práctica oficialmente establecido por las clases con carga teórica y otras con carga práctica con el error potencial de ser impartida por profesores diferentes; separación de la experiencia y el saber; imposibilidad de llevar a efecto la investigación-acción por el divorcio también existente entre la universidad y la escuela que agudiza el de la teoría y la práctica aunque también el de los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes, etc.

Sin embargo, aún los maestros que acaban de egresar de la escuela requieren de un acompañamiento dentro de su contexto de trabajo para explotar los recursos con los que cuenta (Parra, Pérez, Torrejón y Mateos, 2019). De este modo, la búsqueda permanente de programas formativos que desarrollen habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes implicados en la educación de los alumnos más necesitados es una excelente oportunidad para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida de las personas con discapacidad (Gallego y Rodríguez, 2022).

De este modo, la formación permanente se considera un medio que facilita la promoción e integración social, que permite adaptarnos a las exigencias sociales por medio del perfeccionamiento de nuestras competencias y cualificaciones, facilita la promoción social, personal y, por supuesto, la empleabilidad de los trabajadores (Santoveña, 2022). Así pues, Sykes, Bird y Kennedy (2020) agregaron que la capacitación del docente debe ser continua y estar en relación con la práctica profesional; de este modo, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos si cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permitan favorecer el aprendizaje (Conklin, 2022).

Resulta fundamental, ya en el siglo XXI, echar una mirada hacia atrás para analizar lo que con respecto a la integración educativa se ha venido realizando en nuestros centros educativos y en lo que ha supuesto la atención a la educación especial, desde un ámbito epistemológico, académico y profesional (Brodin y Lindstrand, 2017). Indudablemente se ha mejorado mucho pero entendemos que no lo suficiente como para afirmar que los problemas de segregación y exclusión han sido erradicados de nuestros centros educativos, que perviven prejuicios y discriminaciones que condicionan la acción educativa (Pozo, 2016). El propósito de este trabajo se centra en indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de

Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad, de qué forma atienden a alumnos con necesidades educativas especiales, apoyándonos para ello en las contradicciones y problemas que se detectan en el proceso de integración y que ya fueron descritas por Zabalza (2019).

A veces, no nos detenemos a pensar y reflexionar lo relevante que supone el conocimiento de las percepciones, actitudes, creencias y cómo éstas juegan un papel destacado en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2020). Es necesario, por tanto, analizar y profundizar en los aspectos que puedan favorecer y entorpecer tanto a la formación inicial (misión que se asigna a la universidad) como al desarrollo profesional del docente (misión que se asigna a los centros de profesores fundamentalmente) e intervenir adecuadamente para que los profesores trabajen en condiciones adecuadas y rindan al máximo (Miller, Brownell y Smith, 2023). Por todo, nuestro trabajo de investigación se sitúa en una línea de investigación de considerable importancia, no sólo para la formación de docentes, sino para la comunidad educativa en general por las repercusiones que puede conllevar sus aportaciones.

Con todo lo dicho, justificar la necesidad de una formación de los profesionales más acorde con los principios de atención a la diversidad e integración y con los nuevos planteamientos de los cambios en educación en nuestro país, será el eje fundamental alrededor del cual girará nuestro trabajo, sobre todo, si pensamos que la formación de profesores en temas relativos a cómo abordar la atención a la diversidad de nuestras aulas, puede ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción de todo el proceso de cambio educativo que promueve la misma (Parrilla, 2019).

Un aspecto a destacar es la falta de trabajos y experiencias llevadas a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, objeto de nuestro estudio. No abundan las experiencias de innovación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; la ampliación de la escolarización hasta los 16 años, la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones, las dificultades de un profesorado sin formación pedagógica alguna y un incremento de la conflictividad complican el panorama educativo hasta el punto de paralizar o ralentizar todos los intentos de renovación e innovación necesarios para encontrar soluciones a estos mismos problemas (Alzina, 2024, 36).

Recientemente, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo en la provincia de Castellón, liderado por (Moliner (2021) en el que se pretende indagar sobre las percepciones de los indicadores de inclusión educativa en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Otra experiencia es la que se está llevando a cabo en la Universidad Complutense de Madrid en la que un grupo de profesores universitarios responden a la necesidad de formar profesionales de la educación en el marco de una escuela inclusiva y de una educación para todos (Antón, 2022).

2.2.2 Trabajos para fomentar la inclusión en el nivel inicial

Algunos autores (Calvo de Mora, 2020) definen a la educación inclusiva como el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

La educación inclusiva representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados. En términos de la Conferencia de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales se señaló que las escuelas debían encontrar la forma de educar con éxito a todos los niños (UNESCO 1994), citado en Echeita y Sandoval, 2022). Este tipo de educación engloba a otros conceptos como el de integración escolar, respuesta a las necesidades educativas especiales, educación compensatoria y atención a la diversidad. Engloba el concepto de integración escolar, ya que, aunque ha sido clave y ha supuesto un gran avance respecto a la educación especial, se considera que se ha puesto en práctica de manera restrictiva. No sólo es el alumno quien debe integrarse, adaptándose al centro, sino que los centros y el sistema educativo, en su conjunto, deben entrar en un proceso de transformación profunda de forma que haga posible una “escuela para todos”.

Este tipo de educación es un constructor aglutinador de muchos aspectos distintos sobre cómo lograr el equilibrio entre la comprensividad y la diversidad, es decir, entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión (Echeita y Sandoval, 2022).

Este modelo de educación parte del principio de que la educación no se centra en la escuela, es mucho más que las actividades que se realizan en las aulas y en ella están implicados todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela, tales como: familia, barrio, medios de comunicación... Por tanto, afecta a la comunidad en general.

Según la teoría sistémica (Bronfenbrenner, 2017) no sólo se debe considerar el microsistema escolar tal y como está configurado, sino que la educación formal debe tener en cuenta todas las influencias que recibe el alumnado a nivel de mesosistema, puesto que considera que la relación familia-escuela son fundamentales, a nivel de exosistema en cuanto los alumnos también reflejan la influencia de otros factores, como son: el barrio, los medios de comunicación, etc., y a nivel de macrosistema, por la influencia que tienen los sistemas políticos, legales y económicos.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, en 1994, se dio un gran impulso a la educación integradora. Las recomendaciones de la Conferencia se fundaron en el principio de la integración:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”.

El informe Warnock distingue tres formas de integración (Aguilar Montero, 2021):

La integración física o local que existe cuando las clases especiales se encuentran en escuelas ordinarias, compartiendo el mismo entorno físico, pero su funcionamiento y organización es totalmente independiente.

La integración social, que se da cuando los niños asisten a clases especiales dentro de un centro ordinario, pero participan con los demás en actividades extracurriculares.

La integración funcional, que se consigue cuando los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros participan conjuntamente, a tiempo parcial o completo, en los programas educativos y en aulas ordinarias.

El principio de atención a la diversidad está basado en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos a garantizar a todos el derecho a la educación reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994).

Según Tapiero y López (2022) el debate sobre la inclusión no es un debate sobre la eficacia o sobre la mejora de la práctica, sino un debate sobre los fundamentos ideológicos de estas prácticas. La inclusión, como práctica social, puede interpretarse desde diferentes enfoques conceptuales, incluso opuestos. Por ejemplo, Serrano y Clemente (2024) han analizado lo que denominan “paradigmas de la inclusión en conflicto”.

El trasfondo del debate es la filosofía de la inclusión, que, como han señalado algunos autores, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial, representa “la nueva lógica cultural, que corresponde a las condiciones históricas emergentes del siglo XXI” (Arnáiz Sánchez, 2023): La inclusión, a diferencia de la integración, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, pierde sentido el hablar de educación inclusiva para alumnos con necesidades educativas especiales, ya que se persigue la igualdad y la excelencia para todos los alumnos.

De las ideas renovadoras que han surgido en la filosofía de la inclusión, en el contexto de la diversidad social y educativa, dos especialmente pueden definir el enfoque conceptual de la escuela inclusiva: el constructivismo. Estos enfoques conceptuales pueden implicar un conflicto y un cambio paradigmático. (Arnáiz Sánchez, 2023): En este sentido, la concepción constructivista del aprendizaje como un proceso espontáneo, autocontrolado y organizado internamente, resulta contradictoria con la práctica tradicional de la educación social.

Algunos autores establecen las diferencias entre integración e inclusión, de la manera siguiente (Arnáiz Sánchez, 2023):

Integración	Inclusión
Competición	Cooperación/Solidaridad
Selección	Respeto a las diferencias
Individualidad	Comunidad
Perjuicios	Valoración de las diferencias
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación reflexiva

Resulta especialmente interesante la diferenciación que formula Ainscow respecto a los dos tipos de educación, manifestando que la palabra “integración” se ha utilizado para aquellos procesos educativos a través de los cuales ciertos niños reciben apoyos con el objetivo de que participen los programas existentes en los centros educativos; por el contrario, el concepto de “inclusión” parte de un deseo de reestructuración del programa de los centros, con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2018) buscando la calidad y la equidad en la educación.

Referente a la diferencia entre el concepto de integración y de inclusión Barrio (2019) señala que la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales y que propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales y supone, conceptualmente, la existencia de una anterior segregación; en cambio, la inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todo el alumnado, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado.

En la actualidad se han desarrollado investigaciones sobre el impulso de la educación inclusiva en los centros educativos, las cuales coinciden en la necesidad de identificar y

analizar los contextos sociopolíticos educativos favorecedores de prácticas inclusivas (Gallego, 2020, 10). En este sentido, también se han realizado algunos estudios sobre el contexto que favorecen la educación inclusiva (Ainscow 2020).

Con respecto a la primera característica hay que tener presente la interacción entre las características de los alumnos y las características de la situación educativa, de manera que ambas deben ser tenidas necesariamente en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar (Coll y Miras, 2003, 33). Muchas veces ocurre que algunas de estas características de la acción educativa que interactúan con las de algunos alumnos, se erigen entre ellos como auténticas “barreras para su aprendizaje y participación escolar”, generando; con ello, una situación de desventaja que no tiene que ver exclusivamente con sus características individuales, sino con el resultado de tan negativa interacción. Respecto a la segunda característica, todos los centros educativos dedican gran atención y esfuerzo a la tarea de revisar críticamente su cultura escolar, sus planes de acción y sus prácticas cotidianas buscando aquellas “barreras” que, por las razones que sea, limitan las posibilidades que algunos alumnos experimentan para poder aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros.

En estos modelos y prácticas educativas desarrolladas para avanzar hacia esas aspiraciones anteriormente señaladas, según Echeita (2020) ha habido más “buenas intenciones” que aciertos, estando aún lejos de poder sentirnos medianamente satisfechos con los logros alcanzados, aunque objetivamente estos sean importantes.

Se pueden considerar como el inicio de la inclusión educativa, considerando la inclusión como un conjunto de procesos que implican reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que se pueda atender a la diversidad del alumnado (Echeita, 2020). Se pueden desarrollar en centros educativos que sean suficientemente flexibles y que no exista ningún tipo de exclusión en el alumnado, por ejemplo en centros preferentes de discapacidades auditivas que también atiendan a alumnado con otras necesidades educativas especiales.

2.2.3 Política institucional para la inclusión

Conforme con el Plan decenal de educación 2008-2018, en su política no. 7, busca “promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables”.

La misma se basa en las consideraciones siguientes: Según contempla la Ley General de Educación la equidad educativa tiene que ver con la oportunidad que tenga cada estudiante de acceder a un currículo apropiado, horario razonable, una infraestructura adecuada, buenos profesores y profesoras, materiales educativos y otras condiciones favorables para su formación. La equidad en la educación inicia cuando se desarrollan ambientes escolares que propicien el aprendizaje y condiciones que facilitan el desarrollo humano.

El Informe de Desarrollo Humano del 2005 (PNUD) revela que los niños y niñas que viven en la pobreza, y más específicamente quienes pertenecen a los sectores sociales vulnerables y asisten a escuelas caracterizadas por grandes precariedades, presentan mayores tasas de deserción y ausentismo, lo que conduce a niveles de escolaridad bajos, y consecuentemente a una reducción de sus oportunidades de progreso personal. En una sociedad con grandes desigualdades sociales y económicas, los esfuerzos para asegurar la universalización de una Educación Básica de calidad y la expansión de la Educación Media, deben ir acompañados de políticas y programas orientados a enfrentar la vulnerabilidad social de muchos estudiantes.

Con el propósito de incrementar las tasas de cobertura y permanencia se focalizarán programas de apoyo y asistencia social a las familias de menores ingresos, tales como alimentación escolar, uniformes, mochilas escolares e incentivos a las madres para asegurar la asistencia a la escuela de sus hijos e hijas. Para focalizar la asistencia de los centros y actores de mayor vulnerabilidad se requiere la participación de la familia, del gobierno local, la comunidad, las organizaciones no gubernamentales y otras instituciones intermedias de la Sociedad Dominicana en el proceso educativo aportando tiempo, facilidades, gestión y otros recursos de acuerdo con sus posibilidades.

El manual funcionamiento centro de recursos para la atención a la diversidad (2008) dentro de su estructura cuanta con los siguientes aspectos para apoyar la atención a la diversidad.

VISIÓN: Las escuelas regulares de Nivel Básico e Inicial muestran calidad en su gestión institucional y pedagógica desde una visión inclusiva.

MISIÓN: Garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes de las escuelas donde está presente la colaboración del Centro de Atención a la Diversidad (CAD) muestren logros de aprendizaje producto de una enseñanza de calidad ajustada a sus necesidades.

OBJETIVOS GENERALES: Promover el incremento en los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas, sin exclusión, con la finalidad de disminuir la repitencia, la deserción escolar y la falta de oportunidades para acceder a los aprendizajes de aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Apoyar el proceso de mejora de toda la escuela, a través del acompañamiento, asesoramiento, capacitación al personal docente y administrativo del centro educativo, apoyo directo al alumnado, cuando se requiera y orientación a las familias con el fin de crear las condiciones para el desarrollo de la educación inclusiva.

El citado organismo, debe ofrecer los siguientes servicios: El Centro de Atención a la Diversidad (CAD) tendrá como funciones principales ayudar a las escuelas regulares de Nivel Básico e Inicial a mostrar prácticas educativas inclusivas, cambios sustanciales en su funcionamiento y propuesta pedagógica y dar respuesta a las necesidades educativas de los niños que escolarizan, de forma que todos tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones. Asimismo, también servirá como referencia para determinar la escolarización de los alumnos y alumnas, sirviendo de filtro entre el profesorado y el alumnado del centro y evitar los referimientos directos.

A continuación, se detallan los servicios que se ofrecen desde el Centro de Atención a la Diversidad (CAD):

- a) Información Para desarrollar la educación inclusiva la comunidad educativa necesita tener acceso a fuentes de información, por lo que este servicio va dirigido a la recopilación, clasificación y generación de información sobre ayudas pedagógicas,

técnicas y otros temas relacionados que permitan orientar las demandas de los usuarios, en las instancias correspondientes.

El Centro de Atención a la Diversidad (CAD) deberá promover la información a la comunidad educativa de las novedades, eventos, etc. relativos a la educación inclusiva y la atención a la diversidad a través de la red, boletines y otros medios de comunicación.

Los miembros de los equipos psicopedagógicos interdisciplinarios serán los responsables de mantener actualizada las informaciones que se relacionen con sus diferentes disciplinas, así como sobre educación inclusiva y atención a la diversidad en sentido general.

b) Capacitación docente

La mejora de los procesos educativos implica la capacitación y actualización permanente de los maestros y maestras y el equipo de gestión de las escuelas, de forma tal que puedan ir dando respuestas a sus necesidades e inquietudes en relación a la atención a la diversidad.

El Centro de Atención a la Diversidad (CAD) debe convertirse en un motor que impulse esta capacitación, detectando las necesidades de los docentes, buscando la manera de proporcionársela ya sea directamente o en coordinación con otras instancias, ofreciendo diferentes alternativas de capacitación, actualización y perfeccionamiento, relacionadas con la práctica docente y la utilización de todo tipo de apoyos que favorezcan la enseñanza, el aprendizaje y la atención de las necesidades de los y las estudiantes. Esta tarea será coordinada desde el Centro de Atención a la Diversidad (CAD) con las diferentes instituciones y la Dirección de educación Especial (DEE) y ejecutada por los equipos de apoyo psicopedagógico la mayor parte de las veces, en casos necesarios se promoverán actividades con especialistas nacionales e internacionales

c) Intervención Psicopedagógica

La intervención psicopedagógica es un servicio que se ofrece desde el Centro de Atención a la Diversidad (CAD) que ha de compartir los mismos propósitos de la escuela, promoviendo el desarrollo educativo y crecimiento personal de los alumnos y alumnas y se realizará desde el Centro de Atención a la Diversidad (CAD) a través de los equipos

interdisciplinarios directamente en las escuelas, en estrecha colaboración con el personal de orientación y psicología de las escuelas y los encargados de los niveles y ciclos educativos.

La intervención psicopedagógica se entiende como un proceso que promueve cambios que han de ser construidos por los propios docentes y que deben conducir a su autonomía, de forma que sean cada vez más capaces de ayudar a promover el desarrollo personal de los alumnos y alumnas y de resolver por sí mismos los problemas que se les presenten en el desempeño de sus funciones, si tener que recurrir necesariamente al Centro de Atención a la Diversidad (CAD), ni tampoco tratar de derivar al alumno/a otro centro. Por ende, el apoyo al docente debe entenderse como un proceso de construcción conjunta en torno a la planificación, aplicación, seguimiento, revisión y evaluación de las actividades escolares.

En otro orden de ideas, El proceso de transformación del Sistema Educativo Dominicano ha tenido como una de sus líneas prioritarias hacer de la educación una educación inclusiva, en la que ninguna persona que viva en territorio dominicano por ninguna razón sea excluida de su derecho a la educación. Este proceso ha sido orientado por los lineamientos básicos del Currículo referentes a la educación especial (ver, Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1994, pp. 13-15); por los convenios internacionales sobre Educación para Todos y las distintas declaraciones emanadas de las convenciones y foros internacionales sobre educación inclusiva, tales como el Marco de Acción de Dakar 2000 (Peppler, 2000), Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (ONU y Ministerios de Educación y Ciencia de España, 1994), Recomendaciones sobre políticas Educativas de Cochabamba (UNESCO, 2001), entre otras.

En la actualidad, y fruto de este proceso, hay una conciencia cada vez más clara y generalizada entre todos los actores del Sistema Educativo Dominicano de la necesidad imperante de una educación más inclusiva y con atención a la diversidad que posibilite la entrada, permanencia y participación en las escuelas generales de todos y cada uno de los niños y niñas de la nación, eliminando todo criterio de selección discriminatorio motivado por alguna condición especial. Así se establece en el Plan Decenal (2008-2018), en sus políticas educativas número 1, 7 y 10, donde se resalta la necesidad de la equidad educativa e inclusividad dando apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables,

como indicadores fundamentales de eficiencia del Sistema Educativo Dominicano (Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, 2008).

En el año 1969, se crea el Departamento de Educación Especial, hoy Dirección General de Educación Especial, instancia del Ministerio de Educación encargada de todo lo referente a la educación especial y la atención a la diversidad. Inicia como la instancia encargada de los centros de educación especial existentes en el país. Ya en los fundamentos del currículo dominicano se plantea una “Educación especial, no sólo en centros especializados, sino de manera progresiva en todas las escuelas públicas del país, de forma tal que su naturaleza especial no condujera a la segregación espacial y social, para lo cual se deberán establecer los puentes correspondientes entre el currículo de educación especial y el currículo de los niveles correspondientes” (Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1994, p. 15). En este planteamiento, se pueden ver los indicios de un pensamiento que va transitando desde una educación especial hacia una noción de educación inclusiva con atención a la diversidad generalizada a todos los centros educativos del país y para todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes que asisten a ellos.

La Ley General de Educación 66-97, plantea en los artículos 48 y 49 las funciones de la educación especial, aunque no refleja tan explícitamente el enfoque de atención a la diversidad. En este sentido se experimenta cierto retroceso en el pensamiento con relación a lo planteado en los fundamentos del currículo en 1994. Sin embargo, a partir de esta nueva Ley General de Educación se abre un proceso donde se empieza a repensar y reorientar la educación especial hacia una visión de la misma que garantice la equidad, la atención a la diversidad y por ende la permanencia en el Sistema Educativo de los sectores más vulnerables. (Pérez, 2008)

En el marco jurídico sobresalen, entre otras, la Orden Departamental 18-2001, que luego fue modificada por la Orden Departamental 04-2008, que establece que sólo permanecerán en los centros de educación especial aquellos alumnos y alumnas que tengan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades profundas o múltiples y la enseñanza obligatoria en las escuelas regulares para niños y niñas con necesidades especiales. La Orden Departamental 24-2003 que luego fue modificada por la Orden Departamental 03-2008, establece las políticas sobre educación inclusiva que deben regir la educación

dominicana, presentando la idea de que la educación inclusiva asume la atención a la diversidad.

En el marco de las acciones e iniciativas llevadas a cabo por la Dirección de Educación Especial se inscriben diferentes estrategias encaminadas a incluir la atención a la diversidad en las escuelas regulares. Esto supone un proceso de sensibilización y capacitación del personal de cada centro educativo para que la nueva visión de educación inclusiva pueda ir acompañada de la práctica que genere las condiciones para la equidad de la enseñanza en los centros educativos regulares. En este sentido están las “acciones realizadas conjuntamente con la UNESCO a través del Proyecto de Desarrollo de Escuelas Inclusivas (1998-2000), con la que se demostró que es preciso el acompañamiento continuo a los docentes y directivos de las escuelas, así como trabajar la actitud hacia la inclusión en todos los centros educativos para poder asegurar un cambio en la práctica docente” (Pérez, 2008, p. 6).

En el año 2004 se le dio otro gran empuje a la educación especial en el país cuando se creó el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de los Servicios de Educación Especial (PADEE). Este programa tuvo como su objetivo principal, “garantizar, en un marco de equidad y calidad, el acceso y la permanencia en los centros educativos de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, fortaleciendo los procesos de inclusión en las escuelas regulares y mejorando y ampliando los servicios de educación especial para posibilitar que la población en edad escolar que presenta discapacidades severas o trastornos profundos de desarrollo reciban una educación de calidad. Para alcanzar estos fines en el PADEE se definen 3 componentes que constituyen las líneas estratégicas. Estos son: Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad; Centros de Educación Especial y Fortalecimiento institucional” (Pérez, 2008, p. 7).

2.3 Marco conceptual

Inclusión Educativa: Se refiere a un proceso que asegura el acceso, la participación y el éxito de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales, como habilidades, cultura, género, situación económica o cualquier otra condición. En la educación inclusiva, todos los estudiantes son valorados por igual y se busca eliminar las barreras que puedan impedir su aprendizaje y participación. (Santana, 2023).

Enfoque en el Nivel Inicial: En el contexto del Nivel Inicial, la inclusión implica la adaptación de los entornos de aprendizaje para atender a la diversidad de los niños en cuanto a capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales. (Contreras, 2021).

Políticas internacionales y nacionales: La Declaración de Salamanca (1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) son documentos clave que promueven la educación inclusiva. A nivel local, la Ley General de Educación No. 66-97 de la República Dominicana subraya la necesidad de proporcionar una educación inclusiva y equitativa.

Características de los ambientes inclusivos: Son espacios físicos, sociales y emocionales en los que todos los niños, independientemente de sus diferencias, se sienten seguros, valorados y apoyados para desarrollar su máximo potencial. Un ambiente inclusivo promueve la participación activa, respeta la diversidad y facilita el aprendizaje cooperativo. (Martínez, 2022).

Accesibilidad física: Diseño de espacios que permitan el acceso y la movilidad de niños con discapacidad. (2020).

Adaptaciones curriculares: Modificaciones en los contenidos, metodologías y evaluaciones para atender a las necesidades individuales. (Pérez, 2023).

Clima emocional positivo: Fomento de relaciones respetuosas y solidarias entre los niños, y entre docentes y alumnos. (Ruíz, 2021).

Etapas del desarrollo infantil: De acuerdo con teorías como la de Piaget y Vygotsky, el desarrollo infantil en la etapa de educación inicial es clave para la formación de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y motoras. Se trata de una etapa en la que los niños construyen las bases de su aprendizaje y socialización. (Méndez, 2020).

Necesidades educativas especiales (NEE): Los niños con discapacidades o dificultades específicas en su desarrollo requieren apoyos adicionales que deben ser proporcionados en un entorno inclusivo. Estos apoyos incluyen el uso de tecnologías asistivas, personal de apoyo especializado, y estrategias pedagógicas diferenciadas. (Noboa, 2022).

Competencias del docente inclusivo: Los maestros deben estar capacitados para identificar las necesidades individuales de los estudiantes y aplicar estrategias pedagógicas inclusivas. Esto incluye la implementación de metodologías activas, la evaluación diferenciada, y la creación de actividades que promuevan la colaboración entre todos los niños. (Morales, 2023).

Formación continua: Para garantizar ambientes inclusivos, es esencial que los docentes reciban formación y actualización constante en temas de inclusión, diversidad y pedagogía inclusiva. (Pereira, 2021).

Ley General de Educación No. 66-97: Esta ley establece el derecho de todos los niños a recibir una educación de calidad, sin discriminación. En su articulado se hace énfasis en la importancia de la inclusión y en el desarrollo de medidas específicas para atender a los estudiantes con necesidades especiales.

Normativa 4-2011 sobre la Educación Inclusiva: Promueve la igualdad de oportunidades en la educación, asegurando que las instituciones educativas provean las adaptaciones necesarias para que los niños con discapacidades o necesidades especiales puedan desarrollarse en igualdad de condiciones. (Suárez, 2023).

Desarrollo social: Los niños que asisten a aulas inclusivas tienden a desarrollar habilidades sociales más avanzadas, como la empatía, la colaboración y el respeto por la diversidad. (Sánchez, 2020).

Equidad educativa: Promover ambientes inclusivos asegura que todos los niños, sin importar sus circunstancias, tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. (Heredia, 2022).

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE SOLUCIÓN DEL PROBLEMA SELECCIONADO

Introducción

En el presente apartado se desarrollarán los elementos esenciales de la propuesta titulada “Propuesta para la Creación de Ambientes Inclusivos en Niños del Nivel Inicial, Distrito Educativo 16-01, Cotuí”. Este proyecto tiene como finalidad abordar el desafío de la Inclusión Educativa en el Nivel Inicial, estableciendo estrategias y acciones concretas que permitan superar las barreras actuales y garantizar que todos los niños puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje en igualdad de condiciones.

Aquí se presentarán aspectos fundamentales de la propuesta, entre los cuales se destacan: la descripción del problema y su solución, los alcances y límites del proyecto, el objetivo general y los objetivos específicos que guían su implementación, así como la definición de las acciones necesarias para alcanzar los resultados esperados. Además, se expondrá la cadena de resultados, una matriz lógica que respalde el plan estratégico, un detallado plan de acción con su respectivo cronograma de implementación, el presupuesto estimado para llevar a cabo las actividades, y los análisis de factibilidad y sostenibilidad que aseguren la viabilidad y continuidad del proyecto.

Cada uno de estos componentes tiene como propósito proporcionar una visión clara y estructurada de la solución planteada, enfatizando la importancia de promover ambientes inclusivos en los centros de nivel inicial del Distrito Educativo 16-01. Con ello, se busca garantizar que esta propuesta no solo sea viable y efectiva, sino también sostenible a largo plazo, beneficiando significativamente a los niños, docentes y familias involucrados en el proceso educativo.

3.1 Descripción de la Propuesta

La propuesta titulada “Propuesta para la Creación de Ambientes Inclusivos en Niños del Nivel Inicial, Distrito Educativo 16-01, Cotuí” tiene como objetivo fundamental diseñar e implementar estrategias que promuevan la inclusión educativa en el Nivel Inicial, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje o necesidades, puedan participar plenamente en su proceso de formación. Esta

iniciativa busca transformar los espacios educativos en ambientes inclusivos que potencien el aprendizaje, el desarrollo integral y la participación activa de todos los niños.

El primer paso de la propuesta consiste en identificar las competencias clave que deben ser desarrolladas en los niños durante esta etapa. En el nivel inicial, estas competencias abarcan dimensiones fundamentales del desarrollo infantil, incluyendo el crecimiento físico, cognitivo, emocional, social y ético. Estas áreas son esenciales para establecer una base sólida para el aprendizaje futuro y para fomentar una visión holística del desarrollo infantil.

Una vez definidas las competencias esperadas, se llevará a cabo una evaluación integral de las necesidades y características individuales de los estudiantes. Este análisis considerará factores como los estilos de aprendizaje, intereses, habilidades previas y posibles dificultades de aprendizaje, permitiendo diseñar estrategias pedagógicas específicas y adaptadas a las realidades de cada niño.

Las acciones propuestas incluyen la adaptación de materiales didácticos para que sean accesibles y relevantes para una diversidad de estudiantes, la aplicación de metodologías de enseñanza diferenciadas que atiendan los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, y el uso de recursos tecnológicos adaptados que faciliten la inclusión. Asimismo, se integrarán actividades prácticas y experiencias de aprendizaje significativo que estimulen la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración entre los niños. La atención individualizada y el apoyo tutorial también serán componentes clave para atender las necesidades específicas de cada estudiante.

Además de las intervenciones pedagógicas, la propuesta pone un énfasis especial en la promoción de un ambiente inclusivo y respetuoso dentro del aula. Esto implica valorar la diversidad como una fortaleza, fomentar la empatía y la cooperación, y garantizar que todos los estudiantes se sientan aceptados y valorados. Para lograrlo, se promoverán actividades de sensibilización dirigidas a docentes, estudiantes y familias, destacando la importancia de la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Finalmente, la propuesta incluye un enfoque colaborativo con la participación de otros profesionales, como orientadores educativos y especialistas en educación inclusiva, quienes trabajarán en conjunto con los docentes para diseñar y ejecutar las estrategias

planteadas. Este enfoque busca garantizar que los niños en el nivel inicial del Distrito Educativo 16-01 cuenten con las condiciones necesarias para desarrollarse plenamente en un entorno inclusivo, equitativo y de calidad.

3.2 Alcance y Límites

Área: Educación Nivel Inicial

Personas: Miembros del equipo de gestión, Maestros del Primer Ciclo del Nivel Primario y Estudiantes.

Tiempo: septiembre 2024 a febrero 2025.

Alcance Espacial: Centro Educativo Pedro María Paulino, Distrito Educativo 16-01.

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo General

Desarrollar una propuesta para la creación de ambientes inclusivos en niños del Nivel Inicial, Distrito Educativo 16-01, Cotuí.

3.3.2 Objetivos Específicos

Identificar las necesidades educativas especiales (NEE) y las barreras de aprendizaje presentes en los niños del Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01, Cotuí.

Diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, respetando la diversidad de habilidades y características en el Nivel Inicial.

Capacitar a los docentes del Nivel Inicial en el manejo de herramientas y metodologías inclusivas, con énfasis en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Fomentar la participación activa de las familias y la comunidad en la creación de un entorno inclusivo y colaborativo en los centros educativos del Distrito 16-01.

3.4 Plan de Acción

El equipo sustentante de esta propuesta considera que la institución necesita diseñar una propuesta para la creación de ambientes inclusivos en el Nivel Inicial del Distrito

Educativo 16-01, por lo que se sugiere implementar un piloto en el centro educativo Pedro María Paulino.

La dotación de recursos, las actividades pedagógicas inclusivas y el plan de capacitación para docentes constituyen las acciones necesarias para lograr la creación de ambientes inclusivos en el Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01, y con ello mejorar la participación, el desarrollo de competencias, y la inclusión efectiva de todos los estudiantes, respetando la diversidad y promoviendo un entorno de aprendizaje equitativo.

3.5 Cronograma

Objetivos	Actividad	Ejecución		Responsable
		Inicio	Término	
Identificar las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo especiales (NEAE) y las barreras de aprendizaje presentes en los niños del Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01, Cotuí.	Realizar un diagnóstico inicial de las NEAE a través de entrevistas, encuestas y observaciones a los estudiantes.	30/09/2024	06/10/2024	Maestros
	Coordinar con especialistas (psicólogos, terapeutas, educadores) para evaluar las capacidades y limitaciones de los estudiantes.	04/10/2024	17/10/2024	Equipo de Gestión
	Elaborar un informe detallado sobre las barreras de aprendizaje identificadas.	20/10/2024	30/10/2024	Equipo de Gestión
Diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que	Revisar y adaptar el currículo para integrar actividades	1/11/ 2024	10/11/2024	Maestros de los estudiantes del Nivel Inicial.

promuevan la participación activa de todos los estudiantes, respetando la diversidad de habilidades y características en el Nivel Inicial.	inclusivas y diferenciadas. Crear un conjunto de actividades lúdicas y dinámicas que fomenten la cooperación y el respeto por la diversidad.	08/11/2024	15/11/ 2024	Maestros de los estudiantes del Nivel Inicial.
	Implementar un piloto de las estrategias pedagógicas en algunas aulas del nivel inicial.	08/11/2024	15/11/ 2024	Maestros
Capacitar a los docentes del Nivel Inicial en el manejo de herramientas y metodologías inclusivas, con énfasis en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.	Organizar talleres de formación docente sobre educación inclusiva, estrategias pedagógicas diferenciadas y manejo emocional.	20/11/2024	25/11/2024	Equipo de Gestión
	Implementar un programa de acompañamiento y asesoría continua para los docentes en la aplicación de prácticas inclusivas.	27/11/2024	29/11/2024	Equipo de gestión
	Evaluar el impacto de la formación docente a través de observaciones en el aula y entrevistas.	31/11/2024	4/12/2024	Equipo de gestión

Fomentar la participación activa de las familias y la comunidad en la creación de un entorno inclusivo y colaborativo en los centros educativos del Distrito 16-01.	Realizar reuniones y talleres con padres y miembros de la comunidad para sensibilizarlos sobre la importancia de la inclusión educativa.	5/12/2024	7/12/2024	Docentes. Directores de los centros educativos. Asociaciones de padres.
	Involucrar a las familias en actividades escolares que promuevan la inclusión, como jornadas de sensibilización, eventos culturales y actividades recreativas.	8/12/2024	12/12/2024	Docentes. Directores de los centros educativos. Asociaciones de padres.
	Crear redes de apoyo entre las familias y el personal educativo para colaborar en el desarrollo de los niños con NEE.	15/12/2024	17/12/2024	Docentes. Directores de los centros educativos. Asociaciones de padres.

3.6 Presupuesto

Recurso	Cantidad Estimada	Costo Unitario (RD\$)	Total (RD\$)	Responsable
Materiales didácticos inclusivos (libros, juegos, etc.)	20 kits	5,000	100,000	MINERD
Tecnología asistiva (tablets, software especializado, audífonos)	10 unidades	15,000	150,000	MINERD
Materiales adaptados (libros en braille, hojas ampliadas)	15 unidades	3,000	45,000	MINERD
Mobiliario adaptado (mesas, sillas para niños con NEE)	10 unidades	7,000	70,000	MINERD
Materiales de evaluación adaptados (exámenes en formato accesible)	15 paquetes	2,000	30,000	Centro educativo

Recurso	Cantidad Estimada	Costo Unitario (RD\$)	Total (RD\$)	Responsable
Subtotal Dotación de Recursos			395,000	

2. Capacitación Docente

Actividad	Cantidad Estimada	Costo Unitario (RD\$)	Total (RD\$)	Responsable
Talleres de formación sobre inclusión educativa (duración 2 días)	3 talleres	15,000	45,000	Centro educativo
Honorarios para expertos en educación inclusiva	3 expertos	10,000	30,000	MINERD
Materiales para talleres (manuales, presentaciones)	30 participantes	500	15,000	Centro educativo
Acompañamiento docente (asesorías continuas durante 3 meses)	3 meses	10,000	30,000	Centro educativo
Subtotal Capacitación Docente			120,000	

3. Adaptaciones Curriculares y Físicas

Adaptación	Cantidad Estimada	Costo Unitario (RD\$)	Total (RD\$)	Responsable
Rampas de acceso y adecuación de baños inclusivos	2 instalaciones	50,000	100,000	MINERD
Mobiliario ergonómico para estudiantes con discapacidades	5 unidades	8,000	40,000	MINERD
Materiales didácticos adaptados (audios, videos en lengua de señas)	10 unidades	5,000	50,000	MINERD
Software para adecuaciones curriculares personalizadas	10 licencias	3,000	30,000	MINERD
Subtotal Adaptaciones Curriculares y Físicas			220,000	

4. Actividades con Familias y Comunidad

Actividad	Cantidad Estimada	Costo Unitario (RD\$)	Total (RD\$)	Responsable
Talleres de sensibilización para padres y comunidad	3 talleres	10,000	30,000	Distrito Educativo 16-01
Materiales de divulgación (folletos, videos, etc.)	100 paquetes	300	30,000	MINERD
Organización de eventos comunitarios inclusivos	2 eventos	25,000	50,000	Centro Educativo
Subtotal Actividades con Familias y Comunidad			110,000	

Resumen del Presupuesto Total

Categoría	Total (RD\$)
Dotación de Recursos	395,000
Capacitación Docente	120,000
Adaptaciones Curriculares y Físicas	220,000
Actividades con Familias y Comunidad	110,000
Total General Estimado	845,000

Nota: el presupuesto para la implementación debe ser cubierto por el Ministerio de Educación.

3.7 Análisis de Factibilidad

El análisis de factibilidad de la propuesta para la creación de ambientes inclusivos en niños del Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01, Cotuí, contempla varios aspectos clave: la viabilidad técnica, financiera, operativa y socio-cultural. Estos factores determinan la capacidad del proyecto para alcanzar sus objetivos de manera efectiva y sostenible.

Desde el punto de vista técnico, el proyecto es factible, ya que existen recursos educativos inclusivos y tecnologías asistivas disponibles en el mercado dominicano. Los docentes, una vez capacitados, pueden implementar estrategias pedagógicas inclusivas mediante la adaptación del currículo y la utilización de materiales especializados. Además,

las adaptaciones físicas, como rampas y mobiliario ergonómico, son accesibles y relativamente sencillas de implementar en las instalaciones escolares. El desafío técnico más importante será garantizar el acceso continuo a las herramientas tecnológicas, pero esto se puede gestionar con una correcta planificación y mantenimiento.

En términos de factibilidad financiera, el presupuesto estimado de RD\$845,000 se ajusta a un rango razonable para proyectos educativos de esta magnitud. Sin embargo, la viabilidad económica dependerá de la disponibilidad de fondos, ya sea a través del Ministerio de Educación, la colaboración con ONGs, o aportes comunitarios. La inversión en recursos, capacitación y adecuaciones físicas es esencial para asegurar el éxito del proyecto, pero se debe garantizar que los fondos estén asegurados o que se puedan obtener de forma progresiva. Además, los costos de mantenimiento de los recursos tecnológicos y la infraestructura adaptada deben ser considerados para asegurar la sostenibilidad a largo plazo.

En cuanto a la factibilidad operativa, la implementación de este proyecto requiere una fuerte colaboración entre los docentes, directivos, personal especializado y la comunidad. La logística para la formación de docentes y la adquisición de recursos inclusivos puede ser manejada dentro del calendario escolar, permitiendo que las actividades de capacitación se desarrollen sin interrumpir el flujo educativo. Los talleres para docentes y la adaptación curricular pueden ser implementados progresivamente, comenzando con pilotos en centros específicos como el Salomé Ureña, para luego extenderse al resto del Distrito Educativo. El seguimiento y acompañamiento docente serán cruciales para garantizar que las metodologías inclusivas sean aplicadas correctamente.

Por último, desde una perspectiva socio-cultural, el proyecto es altamente factible y pertinente. La comunidad educativa de Cotuí muestra una creciente conciencia sobre la importancia de la inclusión, y la propuesta responde a la necesidad de integrar a todos los niños, independientemente de sus condiciones, en el sistema educativo. La sensibilización y participación activa de las familias y la comunidad a través de talleres y actividades inclusivas fomentará un entorno más colaborativo y comprensivo, necesario para garantizar el éxito de la iniciativa. No obstante, será fundamental abordar cualquier resistencia cultural o desconocimiento sobre la inclusión, lo cual puede gestionarse mediante campañas de concienciación.

El proyecto es factible en términos técnicos, financieros, operativos y socio-culturales, siempre que se aseguren los fondos y el compromiso de todas las partes involucradas. La implementación progresiva, con pilotos iniciales y ajustes según las necesidades detectadas, será clave para su éxito y sostenibilidad.

3.8 Análisis de Sostenibilidad

El análisis de sostenibilidad de la propuesta para la creación de ambientes inclusivos en niños del Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01, Cotuí, se enfoca en la viabilidad a largo plazo del proyecto, tomando en cuenta los aspectos financieros, institucionales, técnicos, sociales y ambientales. La sostenibilidad garantiza que los beneficios del proyecto perduren y se mantengan en el tiempo, más allá de su implementación inicial.

Desde el punto de vista financiero, la sostenibilidad del proyecto dependerá de la capacidad de asegurar fuentes de financiamiento continuas para cubrir los costos recurrentes, como el mantenimiento de los equipos tecnológicos asistivos, la actualización de los materiales didácticos adaptados, y la formación continua de los docentes. Una estrategia clave será la búsqueda de alianzas con organismos gubernamentales, ONGs y empresas privadas que puedan aportar recursos financieros o en especie. Además, la inversión inicial en recursos y adaptaciones físicas, si bien elevada, se amortizará a largo plazo, ya que los materiales y adaptaciones pueden ser utilizados por varias generaciones de estudiantes, reduciendo así los costos futuros.

En términos de sostenibilidad institucional, es fundamental que el proyecto se integre en la política educativa del distrito y en la planificación estratégica de las escuelas. Esto implica que la creación de ambientes inclusivos no debe ser vista como un esfuerzo temporal, sino como una parte integral del modelo educativo. La capacitación continua del personal docente y administrativo, el apoyo del Ministerio de Educación y la inclusión de políticas inclusivas en los reglamentos escolares fortalecerán la sostenibilidad institucional. La creación de un comité permanente de inclusión dentro de los centros educativos también puede garantizar que el enfoque inclusivo se mantenga en el tiempo y evolucione según las necesidades.

La sostenibilidad técnica del proyecto está directamente relacionada con la capacidad del personal educativo para mantener y actualizar los recursos tecnológicos y pedagógicos. Esto se puede lograr mediante la implementación de un plan de mantenimiento regular para los dispositivos tecnológicos y mobiliario adaptado, y la formación continua de los docentes en metodologías inclusivas y nuevas tecnologías. Es importante que las escuelas se adapten a las innovaciones tecnológicas y educativas, manteniendo un proceso de actualización constante para evitar la obsolescencia de las herramientas y recursos utilizados.

En el aspecto social, la sostenibilidad del proyecto está vinculada a la aceptación y apoyo de la comunidad escolar y las familias. La propuesta no solo debe incluir a los docentes y estudiantes, sino también involucrar a los padres y miembros de la comunidad para fomentar una cultura de inclusión y respeto a la diversidad. Las actividades de sensibilización y los talleres para padres y la comunidad desempeñan un papel crucial en la creación de un entorno inclusivo y colaborativo, lo que asegura que los esfuerzos por la inclusión sean apoyados a largo plazo. Un ambiente escolar que valore la inclusión refuerza el éxito del proyecto y garantiza su sostenibilidad social.

Finalmente, en términos de sostenibilidad ambiental, la propuesta puede contribuir al uso responsable de los recursos mediante la selección de materiales didácticos duraderos y sostenibles. La implementación de políticas de reciclaje y el uso eficiente de los recursos tecnológicos también pueden reducir el impacto ambiental del proyecto. Además, las adaptaciones físicas, como la construcción de rampas y la adquisición de mobiliario ergonómico, deben hacerse con materiales de bajo impacto ambiental para asegurar que el proyecto sea coherente con principios de sostenibilidad ecológica.

El proyecto de creación de ambientes inclusivos es sostenible en la medida en que se garantice un financiamiento continuo, se institucionalicen las prácticas inclusivas, se mantenga el equipamiento técnico, y se promueva el apoyo y compromiso de la comunidad. La integración de todos estos factores es esencial para que los beneficios de esta propuesta perduren en el tiempo y sigan impactando positivamente a los estudiantes del Nivel Inicial en el Distrito Educativo 16-01, Cotuí.

3.9 Monitoreo y seguimiento

El seguimiento a esta propuesta deberá ser asumida por el equipo de gestión y los técnicos del Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, por lo que el equipo sustentante entregará una copia de la propuesta para que ellos puedan empoderarse y dar el apoyo requerido para su implementación.

CAPÍTULO IV: GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA SOLUCIÓN

4.1. Estructura Organizacional de la gestión

La estructura organizacional para la gestión de la propuesta “Creación de Ambientes Inclusivos en Niños del Nivel Inicial, Distrito Educativo 16-01, Cotuí” se fundamenta en un enfoque colaborativo y multidimensional que involucra a diversos actores educativos. Su propósito principal es garantizar la implementación efectiva de estrategias inclusivas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes y promuevan su desarrollo integral.

En primer lugar, la dirección del centro educativo desempeña un rol fundamental como líder y coordinador del proceso. Su responsabilidad es supervisar la implementación de las estrategias inclusivas, asegurándose de que estén alineadas con los objetivos institucionales y las normativas del Ministerio de Educación. La dirección debe garantizar la disponibilidad de recursos adecuados, facilitar un entorno propicio para la inclusión y ofrecer apoyo constante a los docentes en la adopción de nuevas prácticas pedagógicas inclusivas.

El equipo de gestión pedagógica, compuesto por el coordinador pedagógico y especialistas en educación inclusiva, es responsable de diseñar y planificar las estrategias necesarias para la creación de ambientes inclusivos. Este equipo contextualiza las normativas nacionales en función de las necesidades específicas del distrito y de los estudiantes, ajustando las prácticas pedagógicas, los recursos y las actividades para asegurar un aprendizaje equitativo y relevante. Asimismo, tiene la función de capacitar continuamente a los docentes en enfoques inclusivos, promoviendo el uso de metodologías diferenciadas y herramientas adaptadas.

Los docentes del Nivel Inicial son actores clave en la implementación de la propuesta. Su papel es central para adaptar los planes de enseñanza, los materiales didácticos y las estrategias de evaluación a las características y necesidades individuales de los niños. Además, deben fomentar un ambiente de aula que valore la diversidad, que promueva la participación activa de todos los estudiantes y que refuerce actitudes inclusivas. El trabajo colaborativo entre los docentes es esencial para compartir prácticas exitosas y reflexionar sobre los avances logrados.

El personal de apoyo, como psicólogos, terapeutas ocupacionales y psicopedagogos, complementa las acciones del equipo docente, proporcionando intervenciones especializadas para atender las necesidades específicas de los estudiantes. Este equipo es crucial para identificar barreras de aprendizaje y diseñar estrategias personalizadas que promuevan el bienestar y la inclusión de los niños en el entorno escolar.

Los estudiantes y sus familias también desempeñan un papel fundamental en esta estructura organizacional. Los niños son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje, mientras que las familias, como principales agentes de socialización, deben estar involucradas en la propuesta, apoyando las estrategias desde el hogar y promoviendo actitudes inclusivas. La colaboración entre familias y escuelas fortalece el impacto de las iniciativas inclusivas.

Finalmente, las autoridades del Distrito Educativo 16-01, lideradas por el supervisor distrital, proporcionan el marco normativo y técnico necesario para la correcta implementación de la propuesta. Su función es monitorear los avances, brindar asesoramiento especializado y garantizar que las estrategias inclusivas sean sostenibles y estén alineadas con las políticas educativas nacionales.

Este enfoque organizacional colaborativo asegura que cada actor involucrado desempeñe un rol clave en la creación de ambientes inclusivos, promoviendo una educación de calidad y equidad para todos los niños del Nivel Inicial en el Distrito Educativo 16-01, Cotuí.

4.2. Identidad Institucional

4.2.1. Naturaleza

La naturaleza de la propuesta para la creación de ambientes inclusivos en el nivel inicial del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí se define por su enfoque adaptativo y contextualizado, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de todos los niños, sin importar sus características individuales. Esta propuesta busca transformar los espacios educativos en ambientes inclusivos que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta su entorno sociocultural y sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Se caracteriza por ser una práctica dinámica, flexible y centrada en

la mejora continua, asegurando la pertinencia y efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje para todos los niños, promoviendo la equidad y la participación activa.

4.2.2. Misión

Nuestra misión es ofrecer una educación inclusiva de alta calidad, que integre estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad del estudiantado del Nivel Inicial. Nos comprometemos a crear ambientes educativos que fomenten el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños, garantizando que cada uno de ellos tenga acceso a una educación significativa, que se ajuste a sus necesidades y características individuales. Promovemos un entorno de aprendizaje inclusivo, equitativo y respetuoso, en el que los niños se sientan valorados y capaces de alcanzar su máximo potencial.

4.2.3. Visión

Nos proyectamos como una comunidad educativa líder en la implementación de estrategias inclusivas en el nivel inicial, reconociendo y valorando la diversidad como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. Aspiramos a ser reconocidos por nuestro compromiso con la innovación pedagógica, la mejora continua y la creación de ambientes inclusivos que aseguren la participación activa de todos los niños, fomentando en ellos un sentido de pertenencia, respeto y responsabilidad social. Buscamos formar niños críticos, autónomos y socialmente responsables, preparados para enfrentar los desafíos del futuro con confianza y solidaridad.

4.3. Descripción de la Gestión e Integración

La gestión e integración para la creación de ambientes inclusivos en el Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí se estructura en un enfoque coordinado y colaborativo. Este enfoque abarca desde la planificación estratégica hasta la implementación práctica en el aula, integrando diversas funciones y roles para garantizar una respuesta efectiva a las necesidades educativas de todos los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral en un entorno inclusivo.

La gestión de la propuesta inicia con una planificación estratégica llevada a cabo por la dirección del centro educativo en conjunto con el equipo pedagógico, que incluye a los docentes y otros profesionales del área. Esta fase consiste en un análisis exhaustivo de las

características y necesidades de los estudiantes, lo que permitirá diseñar estrategias inclusivas adecuadas a sus realidades y estilos de aprendizaje. Se establecen objetivos claros y metas a corto y largo plazo, y se diseña un plan de acción que guiará la creación de ambientes inclusivos y la implementación de actividades adaptadas.

La dirección de los centros educativos juega un papel fundamental, actuando como coordinador principal del proceso. Su función es garantizar la asignación adecuada de recursos, promover la capacitación continua de los docentes y supervisar el progreso de la implementación. La dirección también facilita la creación de un entorno colaborativo donde se fomente el intercambio de ideas y la resolución conjunta de desafíos relacionados con la inclusión.

El equipo pedagógico y los docentes del nivel inicial colaboran estrechamente en la identificación de las necesidades específicas de los estudiantes y en la adaptación de los métodos pedagógicos, materiales y evaluaciones. Las adaptaciones se diseñan para ser inclusivas, permitiendo que todos los niños, independientemente de sus capacidades, accedan al aprendizaje de manera equitativa.

Se lleva a cabo una capacitación constante del personal docente en prácticas inclusivas y metodologías adaptativas. Esta formación incluye talleres, seminarios y sesiones de reflexión pedagógica, proporcionando a los docentes las herramientas necesarias para implementar eficazmente las estrategias inclusivas en el aula. Además, se fomenta la colaboración entre los docentes, favoreciendo el intercambio de buenas prácticas y el aprendizaje mutuo sobre cómo abordar las diversas necesidades de los niños.

Los docentes aplican las estrategias de inclusión directamente en el aula, ajustando sus prácticas pedagógicas y actividades para alinearse con las necesidades y estilos de aprendizaje de cada niño. La implementación de métodos participativos, centrados en el estudiante y en la diversidad, fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo. Se incorporan herramientas tecnológicas y recursos didácticos variados para enriquecer la experiencia

educativa, asegurando que cada niño tenga la oportunidad de participar activamente y desarrollar sus competencias en un entorno respetuoso y inclusivo.

4.4. Descripción de calidad para el cambio

Este proyecto funcionará apegado a los estándares de calidad exigidos, es por ello, que el mismo se entiende que funcionará con calidad, siempre que permita garantizar que los fines para los cuales ha sido creado se puedan materializar.

Para estos fines, el gerente general del proyecto junto a su equipo de trabajo, garantizarán que se encuentren a mano, así como material gastable de lugar, en otro orden, mantener un control estricto de la ejecución del presupuesto, así como el fiel cumplimiento a la planificación previamente desarrollada por la universidad.

4.5. Monitoreo y seguimiento

El monitoreo y seguimiento son componentes esenciales para garantizar la eficacia de la creación de ambientes inclusivos en el nivel inicial del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí. Este proceso asegura que las estrategias inclusivas se implementen de manera coherente, se ajusten a las necesidades de los estudiantes y promuevan un aprendizaje equitativo. El monitoreo y seguimiento se estructuran a través de varias etapas y actividades que incluyen la evaluación continua, la retroalimentación y la mejora progresiva, con el objetivo de asegurar que todos los niños, independientemente de sus capacidades, reciban el apoyo necesario para su desarrollo integral.

Definición de Indicadores de Rendimiento:

El primer paso en el proceso de monitoreo es la definición de indicadores claros y específicos para evaluar el éxito de la creación de ambientes inclusivos. Estos indicadores incluyen:

1. Progreso en el desarrollo integral de los estudiantes: Evaluando el avance en áreas como el desarrollo cognitivo, social y emocional.
2. Participación activa y compromiso de los estudiantes: Mediante la observación de la interacción de los niños con sus compañeros y la actividad en clase.

3. Eficacia de las estrategias pedagógicas adaptadas: Observando cómo las metodologías implementadas fomentan el aprendizaje inclusivo.

4. Satisfacción de los estudiantes y sus familias: A través de encuestas que evalúan la percepción de las familias sobre las iniciativas inclusivas.

5. Estos indicadores se utilizan para establecer una línea base y medir los avances en el tiempo, adaptando las estrategias según sea necesario.

Recolección de Datos:

La recolección de datos es fundamental para un monitoreo efectivo. Se emplean diversos métodos para recopilar información sobre el desempeño de los estudiantes y la implementación de las estrategias inclusivas, tales como:

Evaluaciones formativas y sumativas: Para medir el desarrollo integral de los estudiantes y su adaptación al ambiente inclusivo.

Observaciones en el aula: Realizadas por coordinadores pedagógicos o supervisores para evaluar la implementación de las metodologías inclusivas.

Encuestas y cuestionarios: Dirigidos a estudiantes, familias y docentes para obtener retroalimentación sobre la eficacia de las estrategias inclusivas.

Portafolios de los estudiantes: Que documenten el progreso individual en el desarrollo de competencias emocionales, sociales y cognitivas.

Análisis y Evaluación:

Una vez recolectados los datos, se realiza un análisis sistemático para identificar tendencias, fortalezas y áreas de mejora en la creación de ambientes inclusivos. Este análisis incluye:

Comparación con los indicadores de rendimiento: Para evaluar si los objetivos establecidos están siendo alcanzados.

Identificación de brechas en el rendimiento y la satisfacción: Que puedan requerir ajustes en las estrategias pedagógicas.

Evaluación de la efectividad de los recursos y materiales utilizados: Para determinar si están contribuyendo de manera efectiva al aprendizaje inclusivo.

Retroalimentación Continua:

La retroalimentación continua es clave para la mejora del proceso. Los resultados del análisis se comunican a los docentes, la dirección del centro educativo y otros actores relevantes. Se utilizan diversas formas de retroalimentación, como:

Reuniones de revisión: En las que se discuten los resultados del monitoreo y se proponen ajustes en las estrategias pedagógicas.

Informes de progreso: Que proporcionan una visión detallada del desempeño de los estudiantes y de la implementación de las estrategias inclusivas.

Sesiones de desarrollo profesional: Basadas en los resultados del monitoreo, para mejorar las prácticas pedagógicas y apoyar a los docentes en la creación de ambientes inclusivos.

Ajustes y Mejora Continua:

Con base en la retroalimentación recibida, se realizan ajustes y mejoras continuas en las estrategias pedagógicas y los recursos utilizados. Esto puede incluir:

Modificación de los planes de estudio: Para adaptarlos mejor a las necesidades de los estudiantes.

Implementación de nuevas metodologías o herramientas didácticas: Que favorezcan la inclusión y el aprendizaje equitativo.

Refuerzo de la capacitación docente: En áreas específicas que requieran fortalecimiento según los hallazgos del monitoreo.

Documentación y Registro:

Todo el proceso de monitoreo y seguimiento se documenta y registra de manera sistemática. Se mantienen registros detallados de las evaluaciones, análisis, retroalimentaciones y ajustes realizados. Esta documentación es crucial para asegurar la

transparencia y la rendición de cuentas, y para facilitar el análisis longitudinal del progreso en la creación de ambientes inclusivos.

Participación de la Comunidad Educativa:

La participación activa de la comunidad educativa en el proceso de monitoreo y seguimiento es esencial. Estudiantes, familias y otros actores educativos deben involucrarse para garantizar una visión integral del proceso y fomentar la colaboración. La comunicación regular con las familias y la inclusión de sus perspectivas refuerzan el compromiso con el éxito del proceso educativo inclusivo.

Supervisión por Autoridades:

Las autoridades del Distrito Educativo 16-01 desempeñan un papel clave en la supervisión y monitoreo general del proceso. Estas autoridades proporcionan orientación, aseguran el cumplimiento de las normativas educativas y brindan apoyo técnico y administrativo. La supervisión efectiva por parte de las autoridades garantiza que las estrategias inclusivas se implementen de manera coherente y se ajusten según sea necesario para maximizar su impacto.

El monitoreo y seguimiento de la creación de ambientes inclusivos en el nivel inicial del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí se basa en un enfoque sistemático y colaborativo que incluye la definición de indicadores de rendimiento, la recolección y análisis de datos, la retroalimentación continua, la implementación de ajustes y mejoras, la documentación rigurosa, la participación activa de la comunidad educativa, y la supervisión efectiva por parte de las autoridades. Este proceso asegura que las estrategias inclusivas se implementen de manera efectiva, favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y contribuyan al logro de un aprendizaje equitativo y significativo.

4.6. Evaluación y participación

El seguimiento y evaluación participativo va a servir a dos propósitos: como instrumento de apoyo para mejorar la eficiencia y efectividad de la gente en el manejo de actividades; y como proceso educativo mediante el cual los participantes puedan tomar conciencia e incrementar su comprensión de los diferentes factores que influyen en sus vidas.

Con el logro de estos dos aspectos, aumenta el control de la gente sobre el proceso de desarrollo.

El seguimiento y evaluación permitirá a la comunidad y al agente de desarrollo examinar el progreso e impacto del proyecto, establecer la viabilidad de los objetivos, e identificar y anticipar los problemas, permitiéndoles así tomar las medidas necesarias para evitarlos o resolverlos. El proceso de seguimiento y evaluación está ligado a la toma de decisiones:

Permite a la comunidad redefinir sus objetivos.

Hacer ajustes en las actividades, cuando sea necesario.

Cuando se implementa conjuntamente, el seguimiento y evaluación proporciona oportunidades para la satisfacción individual, la creatividad y el intercambio de nuevas ideas.

CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES

5.1. Conclusiones

Según el objetivo No. 1. Identificar las necesidades educativas especiales (NEE) y las barreras de aprendizaje presentes en los niños del Nivel Inicial del Distrito Educativo 16-01, Cotuí.

Tomando en cuenta el objetivo el monitoreo y seguimiento ha sido una herramienta esencial para identificar las necesidades educativas especiales (NEE) y las barreras de aprendizaje en los niños del Nivel Inicial. Este proceso ha permitido realizar un diagnóstico preciso de las condiciones de cada estudiante, facilitando la adaptación de las estrategias pedagógicas y las dinámicas de aula para garantizar un entorno accesible, equitativo y enriquecedor. A través de la recolección y análisis de datos, se han detectado las particularidades individuales de los niños, asegurando que ninguna necesidad quede sin atender. Este enfoque ha permitido reducir las barreras al aprendizaje y promover un clima escolar inclusivo, donde se respeta y valora la diversidad, estableciendo las bases para una comunidad educativa más cohesionada y equitativa.

De conformidad con el objetivo No. 2. Diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, respetando la diversidad de habilidades y características en el Nivel Inicial.

El diseño de estrategias pedagógicas inclusivas ha sido clave para garantizar la participación activa de todos los estudiantes, respetando sus diferencias individuales y culturales. Al implementar actividades que integran estas particularidades, se ha fortalecido el sentido de pertenencia y la motivación de los niños, contribuyendo a un aprendizaje significativo y aplicable a sus vidas. Las estrategias diferenciadas y personalizadas han facilitado que cada estudiante participe plenamente en el proceso educativo, eliminando barreras que dificultaban su integración. Además, las dinámicas de aula inclusivas han promovido el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, creando un entorno colaborativo donde los niños aprenden a valorar las perspectivas de sus pares y desarrollan una autoestima saludable.

De acuerdo al objetivo No. 3. Capacitar a los docentes del Nivel Inicial en el manejo de herramientas y metodologías inclusivas, con énfasis en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

El monitoreo y seguimiento también han sido fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes. La capacitación y el acompañamiento constante les han permitido implementar metodologías inclusivas que responden a las necesidades y características específicas de los niños. Este proceso ha fomentado el intercambio de experiencias exitosas y ha creado un ambiente profesional dinámico, caracterizado por la innovación pedagógica y la mejora continua. Los docentes no solo han adquirido herramientas efectivas, sino que también han reforzado su compromiso con la creación de ambientes inclusivos y con el desarrollo integral de los estudiantes, asegurando que las prácticas educativas estén alineadas con los principios de equidad e inclusión.

Según el objetivo No. 4. Fomentar la participación activa de las familias y la comunidad en la creación de un entorno inclusivo y colaborativo en los centros educativos del Distrito 16-01.

La integración activa de las familias y la comunidad ha sido un pilar fundamental en la creación de ambientes inclusivos. Su participación ha enriquecido el proceso de monitoreo al aportar una visión integral sobre las necesidades y progresos de los niños. Este enfoque colaborativo ha fortalecido el compromiso colectivo con el éxito educativo, fomentando un sentido de corresponsabilidad entre la escuela, las familias y la comunidad. Además, la gestión adecuada de estos esfuerzos ha optimizado los recursos disponibles, garantizando que las estrategias implementadas sean sostenibles y respondan efectivamente a las necesidades reales de los estudiantes. Este nivel de colaboración ha sentado las bases para un entorno inclusivo y colaborativo que promueve el desarrollo integral de los niños y la cohesión social en el Distrito 16-01.

Conclusión general

El monitoreo y seguimiento en la creación de ambientes inclusivos han sido herramientas fundamentales para garantizar una educación equitativa y de calidad en el Nivel

Inicial del Distrito Educativo 16-01. Este enfoque ha permitido transformar positivamente el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus capacidades y estableciendo las bases para un sistema educativo sostenible e inclusivo. La evaluación constante de los resultados, la implementación de ajustes basados en evidencia y la participación activa de todos los actores educativos han consolidado una cultura de mejora continua, beneficiando no solo a los niños, sino también a toda la comunidad educativa.

5.2. Recomendaciones

Para optimizar la creación de ambientes inclusivos en niños del Nivel Inicial en el Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, se proponen las siguientes recomendaciones. Estas orientaciones buscan fortalecer la implementación de estrategias inclusivas, garantizar la efectividad del proceso y promover la sostenibilidad y mejora continua de estas prácticas pedagógicas.

A las Autoridades del Distrito Educativo 16-01

Fortalecer la Capacitación Continua de los Docentes:

Organizar programas regulares de formación que incluyan talleres, seminarios y sesiones prácticas enfocados en la educación inclusiva, el manejo de la diversidad en el aula y el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras.

Promover comunidades de aprendizaje entre docentes, donde se compartan experiencias, buenas prácticas y recursos pedagógicos que contribuyan a enriquecer los ambientes inclusivos.

Facilitar el acceso de los docentes a recursos actualizados, publicaciones especializadas y plataformas de formación en línea que amplíen sus competencias para atender a la diversidad en el nivel inicial.

Desarrollar Recursos y Materiales Didácticos Adaptados:

Diseñar materiales educativos que respondan a las necesidades y características específicas de los niños, considerando su contexto cultural, habilidades y estilos de aprendizaje.

Incluir recursos multimedia e interactivos que favorezcan la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes.

Proporcionar guías prácticas para que los docentes puedan adaptar los materiales a las necesidades individuales, asegurando que todos los niños se beneficien de las estrategias inclusivas.

Implementar Estrategias de Evaluación Inclusivas y Diversificadas:

Adoptar métodos de evaluación formativa y sumativa que permitan identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada niño, empleando herramientas como observaciones sistemáticas, portafolios de evidencias y actividades lúdicas evaluativas.

Desarrollar evaluaciones personalizadas que valoren los progresos individuales de los estudiantes, adaptando los criterios según sus capacidades y necesidades.

Involucrar a los estudiantes en procesos de autoevaluación, promoviendo la reflexión sobre su aprendizaje y fortaleciendo su autonomía desde temprana edad.

Fomentar la Participación Activa de la Comunidad Educativa:

Establecer canales de comunicación efectivos con las familias, brindándoles información sobre las estrategias inclusivas implementadas y su impacto en el desarrollo de sus hijos.

Organizar talleres, reuniones y actividades que involucren a padres y miembros de la comunidad, promoviendo su colaboración activa en la creación de ambientes inclusivos.

Fomentar actividades extracurriculares que refuercen los valores de inclusión y respeto a la diversidad, integrando a las familias en el proceso educativo.

Realizar un Monitoreo y Evaluación Continua del Proceso:

Implementar un sistema de seguimiento que permita recopilar datos sobre el desarrollo de los estudiantes, la efectividad de las estrategias pedagógicas inclusivas y el nivel de satisfacción de la comunidad educativa.

Realizar evaluaciones periódicas para analizar el impacto de las iniciativas inclusivas y ajustar las estrategias basándose en evidencias concretas.

Elaborar informes regulares sobre los avances logrados, proporcionando retroalimentación a los docentes, la dirección del centro y las autoridades educativas, y asegurando la transparencia y el compromiso con la mejora continua.

Estas recomendaciones buscan garantizar que la creación de ambientes inclusivos en niños del Nivel Inicial sea una práctica efectiva, sostenible y alineada con los objetivos de equidad y calidad educativa.

Referencias

- Aguilar, L.A. (2021): “El informe warnock”. Cuadernos de Pedagogía.
- Ainscow, M. (2018). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona. Extraído desde http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf.
- Ainscow, M. y West, M. (2020). Mejorando las escuelas urbanas. Madrid: Narcea.
- Alzina, P. (2024). Hacia una educación más inclusiva. Cuadernos de Pedagogía.
- Antón, P. (2022). Experiencia formativa semipresencial de formación del profesorado en "Educación Inclusiva ". Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias. Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.
- Arnáiz, P. (2023). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Barrio de la Puente (2019) Hacia una Educación Inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación.
- Boer, A.A., Pijl, S.J. y Minnaert, A.E. (2021). Regular primary school teachers` attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. International Journal of Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (2017): La ecología del desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo de Mora, J. (2020): “Concepto y aplicación de la educación inclusiva”. Educación Social.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2019). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado.
- Coll, C. y Miras, M. (2003). Características individuales y condiciones de aprendizaje. La búsqueda de interacciones en Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Conklin, H. (2022). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. Journal of Teacher Education.
- Contreras, J. (2019). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Cuadrado, I.; Davara, L.; López, M. y Murillo, M. (1998). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Pensamiento del Profesorado sobre la Necesidad de

Adaptación de Materiales Didácticos (Tomo II). Extremadura: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

- De Ketele, J.M. (2023). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*.
- Delgado, M. (2011). La atención a la diversidad: nuevas propuestas de los centros de profesores. En J. Maquillón et al. (coord.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Editum: Universidad de Murcia.
- Echeita, G. (2020). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2022). Ojos que no ven, corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo y B. Jordán de Urríes. *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2022): “Educación inclusiva o educación sin inclusiones”. *Revista de Educación*.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2022). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de Magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*.
- González, J. y Wagenaar, R. (2023). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phaseone*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Imbernón, F. (2023). *Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos? Aula de Innovación Educativa*.
- Lambe, J. (2021). Pre-service education and attitudes towards inclusión: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*.
- LLorent, V.J. y López, R. (2022). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- López Maldonado, R.R. (2019). Análisis comparativo de la respuesta educativa que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales en distintos tipos de centros educativos. Valencia: Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.
- López Torrijo, M. (2005). La formación del profesorado de Educación Especial en el Espacio Europeo de Educación Superior. En M. De año (Ed.). *Inclusión social y educativa: el Espacio Europeo de Educación Superior, familia y diversidad, vida independiente*, (pp.61-82). Orense: AEDES.
- Miller, M.; Brownell, S. y Smith, S. (2023). Determinants of Teacher Satisfaction among Special Educators. Paper presented Reunión Anual de la AERA. New Orleans.

- Moliner, O. (2021). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias. Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.
- ONU y Ministerios de Educación y Ciencia de España (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para la Necesidades Educativas Especiales. Paris: UNESCO.
- Parra, M.L., Pérez, Y., Torrejón, M. y Mateos, G. (2019). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. Revista Intercontinental de Psicología y Educación.
- Parrilla, A. (2019). La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo. Comunicación presentada a las XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial: Las necesidades educativas: Presente, pasado y futuro. Barcelona.
- Peppler, U. (Ed.) (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Paris: UNESCO.
- Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Pérez, M. (2008). Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad. Manual de Funcionamiento. Compartimos buenas prácticas. R. Dominicana. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Pérez, M., De la Rosa, M., Apolinario, M., Grachova, O., Cruz, C. y Gómez, C. (2008). Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad. Sistematización de la Experiencia. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Pozo, J.I. (2016). Culturas de aprendizaje para la sociedad de conocimiento. En J.I. Pozo, N. Sheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín and M. de la Cruz (Eds.). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Recchia, S. y Puig, V. (2011). Challenges and inspirations: Students teacher`s experiences in early childhood special education classrooms. Teacher Education and Special Education.
- Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación (2008). Plan Decenal 2008-2018. Santo Domingo: SEE.
- Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación (2008). Plan Decenal 2008-2018. Santo Domingo: SEE.
- Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1994). Fundamentos del Curriculum. Tomo I: Fundamentación Teórico-Metodológica. Santo Domingo: Editora de Colores, S.A.

- Rodríguez, M.T. y Arantes, V. (2010). La investigación como estrategia pedagógica en el proceso de formación de educadores: Relato de práctica Docente. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Sandoval, M. (2018). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. Contextos educativos.
- Santos Guerra, M.A. (2020). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Santoveña, S.M. (2022). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Serrano, J. y Clemente, R. (2024). La comprensión de la vergüenza y de la culpa en niños de seis y siete años: relaciones con la competencia verbal y la interacción social entre iguales. REME. Revista electrónica de motivación y emoción.
- Stuart J.S. y Tatto, M.T. (2020). Designs for inicial teacher preparation programs: an internacional view. Internacional Journal of Educational Research.
- Sykes, G., Bird, T. y Kennedy, M. (2020). Teacher education: Its problems and some prospects. Journal of Teacher Education.
- Tapiero E. y López De Parra, L. (2022) Sistema y complejidad para un modelo organizacional del centro escolar en el siglo XXI. Recuperado el 4 de septiembre desde <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/ConferenciaElias.pdf>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.
- UNESCO (2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI. Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe PROMEDLAC VII. Cochabamba: UNESCO.
- Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Zabalza, M.A. (2019). Practical experience in Teacher education and training throuh educationalpartnerships. ATEE. Seminar of Gargano.

Anexos

Cuestionario dirigido a docentes del Nivel Inicial

Cuestionario: Creación de Ambientes Inclusivos en el Nivel Inicial

Sección 1: Prácticas pedagógicas para la inclusión

1. ¿Implementa usted actividades adaptadas para niños con diferentes capacidades y necesidades?
 - a) Siempre
 - b) A menudo
 - c) A veces
 - d) Nunca

2. ¿Utiliza recursos didácticos inclusivos en sus clases (ej., imágenes diversas, materiales adaptados)?
 - a) Siempre
 - b) A menudo
 - c) A veces
 - d) Nunca

3. ¿Promueve la interacción entre los niños con capacidades diversas durante las actividades de grupo?
 - a) Siempre
 - b) A menudo
 - c) A veces
 - d) Nunca

Sección 2: Barreras físicas, sociales y pedagógicas

4. ¿Considera que las instalaciones del centro educativo facilitan el acceso a niños con discapacidades físicas?
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) En desacuerdo
 - d) Totalmente en desacuerdo

5. ¿Existen adaptaciones curriculares para niños con dificultades de aprendizaje?
 - a) Siempre
 - b) A menudo
 - c) A veces
 - d) Nunca

6. ¿Percibe que los padres apoyan el proceso de inclusión en el aula?

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

Sección 3: Formación y conciencia de los docentes sobre inclusión

7. ¿Ha recibido usted formación específica en educación inclusiva?

- a) Sí, en el último año
- b) Sí, en los últimos 5 años
- c) No he recibido formación reciente
- d) Nunca he recibido formación

8. ¿Considera que está capacitado para trabajar con niños con discapacidades o necesidades educativas especiales?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

9. ¿Con qué frecuencia se abordan temas de inclusión en las reuniones o capacitaciones de su centro educativo?

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

Sección 4: Estrategias y recursos para mejorar la inclusión

10. ¿Cuenta su escuela con los recursos materiales necesarios (ej., tecnología asistiva, materiales adaptados) para atender a niños con diversas necesidades?

- a) Sí
- b) No

11. ¿Se implementan estrategias colaborativas entre docentes, especialistas y familias para fomentar la inclusión?

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

12. ¿Se promueve la formación continua en inclusión educativa para los docentes del nivel inicial?

- a) Sí
- b) No

Área del Nivel Inicial Centro Educativo Pedro María Paulino

