

# Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: un estudio de caso

Enviado: 26 de junio de 2023 / Aceptado: 27 de junio de 2023 / Publicado: 31 de julio de 2023

**PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España  
parnaiz@um.es

**BELLANIRA FARÍAS**

Universidad de Murcia, España  
bellaniramagdalenafariasp@um.es

**SALVADOR ALCARAZ**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España  
sag@um.es

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.17081

## RESUMEN

El desarrollo de la educación inclusiva en los centros educativos es en la actualidad una de las mayores necesidades de los sistemas educativos si pretenden que cada alumno reciba una educación acorde a su manera de ser y estar en el mundo. En el presente trabajo se examina cómo se está abordando la educación inclusiva en un centro de educación primaria, teniendo en cuenta las opiniones y las experiencias de diferentes actores involucrados en el proceso educativo. El objetivo general consiste en analizar la respuesta educativa del centro Padre Lamarche desde la perspectiva de los maestros y del equipo directivo. Se utilizó un diseño de investigación no experimental, descriptivo, tipo encuesta. La muestra se compone de un total de 45 participantes (37 docentes y 8 miembros del equipo directivo).

## ABSTRACT

*Implementation of Inclusive Education at the Padre Lamarche Educational Center in the Dominican Republic: A Case Study*

*The development of inclusive education in educational centers is currently one of the greatest needs of educational systems if they intend that every student receives an education according to their way of being and being in the world. This paper examines how inclusive education is addressed in a primary school, taking into account the opinions and experiences of different actors involved in the educational process. The general objective is to analyze the educational response from the perspective of the teachers and the management team of the Padre Lamarche center. A non-experimental, descriptive, survey-type research design was used. The sample consisted*

Para la recogida de la información se utilizaron dos cuestionarios dirigidos a cada grupo de los actores del proceso educativo mencionados. Se llevó a cabo un análisis de estadísticos descriptivos. Los resultados muestran que no todos los actores conocen la finalidad y la aplicación de la educación inclusiva, que el equipo directivo trabaja en pro de la inclusión y que el trabajo colaborativo y la indagación dialógica son estrategias que contribuyen a la implementación de la educación inclusiva. Estos hallazgos resaltan la necesidad de mejorar los esfuerzos en la promoción y la aplicación de la educación inclusiva en el país, proporcionando recomendaciones específicas para abordar estas limitaciones.

**Palabras clave:** educación inclusiva, profesorado, alumnado, comunidad educativa, estudio de caso.

*of a total of 45 participants (37 teachers and 8 members of the management team). For the collection of information, two questionnaires directed at each group of the aforementioned actors in the educational process were used. An analysis of descriptive statistics was carried out. The results show that not all the actors understand the purpose and application of inclusive education, that the management team is supportive of inclusion and that collaborative work and dialogical inquiry are strategies that contribute to the implementation of inclusive education. These findings highlight the need to improve efforts in the promotion and application of inclusive education in Spain and provided specific recommendations to address these limitations.*

**Key words:** Inclusive education, teachers, students, educational community, case study.

## 1. INTRODUCCIÓN

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado ha sido un desafío constante a nivel mundial y la República Dominicana no es una excepción. A lo largo de los años, el sistema educativo dominicano ha experimentado cambios significativos respecto a la comprensión del derecho a la educación y sobre aquellos que merecen ser incluidos en dicho derecho.

Desde el marco internacional, diferentes organismos han implementado instrumentos, leyes y declaraciones para promover cambios en el ámbito educativo. Cabe destacar la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que fue una fuente de inspiración para el inicio de la educación inclusiva y el establecimiento de la Educación para Todos, estableciendo mecanismos de control y de distribución de recursos financieros y personales. En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en la República de Corea en 2015, se aprobó la Declaración de Incheon en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de los países, donde se establecieron nuevos objetivos para un desarrollo sostenible del planeta en los próximos 15 años (UNESCO, 2016). El cumplimiento de estos compromisos debe ser impulsado por los diferentes Estados, que han de integrar en sus desarrollos normativos instrumentos que garanticen el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Ghamrawi, 2023). A pesar de la existencia de estos

instrumentos internacionales, la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de las leyes recae en las escuelas y en los mecanismos de control que estas desarrollan. Por consiguiente, son estas instituciones educativas y los sistemas de supervisión los que deben velar por la implementación efectiva de las disposiciones legales que se han señalado anteriormente.

Desde su aparición, la educación inclusiva ha suscitado debates morales y éticos acerca de la justicia, la riqueza de vida y la oportunidad que promete esta vertiente pedagógica. Según Moriña (2004), hay cuatro aspectos fundamentales que la caracterizan: derecho y necesidad; estilo de vida; ideología; e integración social. En efecto, la educación inclusiva se relaciona con el derecho fundamental de cada individuo a recibir una educación equitativa. Para garantizar esto, es necesario considerar a todos los alumnos como iguales y capaces de alcanzar los mismos resultados en la sociedad en la que se desenvuelven. Esto implica reconocer la perspectiva social de la educación inclusiva cuya finalidad es acoger adecuadamente a todos los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto sociocultural del centro educativo y la necesidad de cambios para aceptar las diferencias entre los miembros. No obstante, la educación inclusiva es más que una estructura de enseñanza, es una ideología que propone modificar la realidad de los estudiantes, abordando sus problemas reales y cambiantes. Convertir esta ideología en un estilo de vida implica crear un ambiente acogedor que responda a las necesidades de todos los miembros, manteniendo los objetivos y principios descritos.

Según Duk y Murillo (2018), la educación inclusiva tiene el imperativo moral de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus diferencias personales, su origen social y cultural. En este sentido, Arnaiz (2019) afirma que:

La educación inclusiva debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas, pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables, a los que tienen más posibilidades de fracasar, de quedarse en los márgenes del sistema educativo y de que sus derechos no sean garantizados (p. 42).

Así entendida, la educación inclusiva se basa en el principio de equidad y tiene como objetivo atender las necesidades personales y sociales de cada estudiante, ayudándole a superar las barreras que le impiden aprender. De igual forma, Booth y Ainscow (2011) señalan que la educación inclusiva debe brindar participación a todo el alumnado, siendo los centros escolares los responsables de garantizar que todos puedan disfrutar de dicha participación. En este sentido, Arnaiz et al. (2017) analizan los cambios provocados por la implementación de la educación inclusiva en los centros, destacando que sus efectos no son parciales ni sectoriales, sino que

abarcen todos los aspectos del sistema educativo. Los autores sostienen que la educación inclusiva implica una transformación profunda en las políticas, prácticas y actitudes de la comunidad educativa.

La respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado sigue enfrentando desafíos significativos, ya que los sistemas educativos actuales no están brindando una respuesta inclusiva a todas las necesidades de los estudiantes (Larsen y Mathé, 2023). Ante este hecho, se refuerza la necesidad de una reforma amplia y sostenible en los centros educativos y en la forma en que están estructurados. Ello permitirá que la diversidad presente en el alumnado y sus necesidades individuales sean abordadas, lo que posibilitará la participación plena de TODOS en las actividades de aprendizaje. El objetivo es transformar las instituciones educativas en centros promotores de la inclusión educativa con el fin de que se produzca el cambio y, por tanto, la aceptación de la diversidad en las aulas. Así, los centros educativos podrán promover una ideología inclusiva y transformar la forma en que se imparte la educación.

Para cumplir este objetivo el liderazgo de los equipos directivos de los centros educativos se presenta como una cuestión que adquiere notable valor (Álamo y Falla, 2023). Algunos autores, como Massouti et al. (2023), denominan a este liderazgo como liderazgo inclusivo. A partir de las ideas de Ryan (2006), el liderazgo inclusivo implica prácticas que promocionan la educación inclusiva a partir de acciones de sensibilización y formación de toda la comunidad educativa. El equipo directivo, desde estos principios, enfatiza los derechos de todo el alumnado, en especial, de aquel cuyos derechos se encuentran vulnerados en el sistema educativo. Para tal fin, debe establecer un diálogo continuo con toda la comunidad educativa sobre la inclusión, así como desarrollar políticas que apoyen las prácticas inclusivas y los resultados de aprendizaje. Un liderazgo inclusivo supone la promoción de una responsabilidad compartida entre los docentes y los miembros de la comunidad escolar, en la configuración de comunidades de aprendizaje (Niemi y Vehkakoski, 2023). Para Ferdman (2021), la capacidad de fomentar y mantener un entorno de aprendizaje inclusivo en los centros educativos se convierte en un pilar fundamental para un liderazgo inclusivo en el siglo XXI.

En este sentido, los equipos directivos de los centros educativos se convierten en agentes con la responsabilidad de desarrollar una cultura que valore y apoye a la inclusión (Emam y Al-Mahdy, 2020). Entre esas responsabilidades que han de asumir se debe promocionar la equidad y calidad educativa a todo el alumnado a través de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado (Billingsley et al., 2019). En efecto, diversos estudios han situado al profesorado en el eje fundamental para la consecución de una educación más inclusiva para todo el alumnado (Van Mieghem et al., 2020). Para Kohout-Díaz (2023), los

docentes asumen la función de intérpretes de la diversidad en el sistema educativo. Según esta autora, el profesorado debe dirigirse hacia una ética que no niegue la imprevisibilidad e incertidumbre inherentes a la infinita variedad de formas de aprendizaje que presenta el alumnado, sino que, por el contrario, la convierta en una fuente genuina de innovación y creación pedagógica. Por consiguiente, el desarrollo de estrategias metodológicas docentes hacia la inclusión es muy importante. Orozco y Moriña (2020) realizaron un estudio en el que analizaron cuáles eran las estrategias metodológicas que pone en práctica el profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Las autoras hallaron que el trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje dialógico, juego y gamificación, grupos interactivos, rincones, aprendizaje vivencial y Aprendizaje-Servicio, son estrategias que favorecen la inclusión. En estas estrategias están basadas en la colaboración entre agentes educativos. El estudio de Erkens y Bodemer (2019) lo demuestra. Para Hernández y Martín (2017) el trabajo colaborativo permite al alumnado compartir aprendizajes, diálogos y sentimientos, lo que favorece la convivencia, la comprensión y, por ello, la inclusión.

Para el desarrollo de estrategias docentes que se dirijan a la inclusión, emergen los esfuerzos de la capacitación del profesorado para promover prácticas inclusivas (Larios y Zetlin, 2023). La investigación ha señalado la importancia de la formación del profesorado para la construcción de una educación inclusiva en los centros educativos (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Sanahuja et al., 2020). De hecho, para McKenzie et al. (2023), la formación del profesorado se torna como una cuestión ineludible en los procesos participativos de transformación de centros educativos hacia la inclusión. No se debe olvidar, sin embargo, que, para lograr un cambio perdurable, los centros requieren acometer proyectos participativos para una implementación efectiva de la educación inclusiva (Arnaiz, 2019)

Centraremos ahora la mirada en la República Dominicana para conocer cómo se está implementando la educación inclusiva en este país. Para ello, examinaremos primero la normativa legal que la apoya para abordar, más tarde, el estudio de caso de un centro de Educación Primaria.

### **1.1. Normativa para la educación inclusiva en la República Dominicana: promoviendo la equidad y la diversidad en el sistema educativo**

La importancia de conocer las normativas sobre educación inclusiva es señalada por Deyrich y Kohout-Díaz (2023) para quienes la falta de conocimiento sobre las normativas puede llevar a prácticas discriminatorias o a la exclusión involuntaria del alumnado. En la República Dominicana, a lo largo de los años, se han ido modificando las leyes educativas para responder a las necesidades de la sociedad, siempre con el objetivo de proporcionar respuestas inclusivas

y satisfactorias a la ciudadanía. Con este fin, las normativas educativas existentes establecen claramente el mandato de respetar la diversidad del alumnado.

Este país se encuentra en un momento de importante revolución educativa en la cual se han realizado grandes cambios y aportes al sector educativo, con la finalidad de ofrecer una educación justa, equitativa y de calidad para el alumnado. Con estas metas detalladas, las políticas educativas para la inclusión han ido evolucionando, según los estatutos propuestos por el Ministerio de Educación (MINERD) y los planes internacionales, para poder responder apropiadamente a la diversidad en el país y a las necesidades que nacen de ella. Ello ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio en el marco legal del país, no solo por la rigurosidad que se debe mantener en las regulaciones novedosas que se propongan, sino también para asegurar la seguridad y la exaltación de los derechos estudiantiles en futuras revisiones del código legal. Así, en el artículo 63 de la Constitución Dominicana de 2010 se establece que:

Toda persona tiene el derecho a recibir una educación integral, y de calidad, de manera permanente, de mismas condiciones y oportunidades que sus prójimos dentro de la sociedad, sin limitaciones que no sean derivadas de su aptitud, su aspiración y su vocación al estudio (p. 20).

En este artículo se enfocan los aspectos inclusivos en torno a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, como bien dice en el título seis, que expresa: “son obligaciones del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con necesidades especiales y con capacidades excepcionales” (p. 21).

La Ley General de la Educación 66-97 en la República Dominicana garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país. Esta ley regula el sector educativo y establece la interacción del Estado con la educación, así como la participación de diversos sectores en el proceso educativo nacional. El enfoque principal de la ley es la educación inclusiva, promoviendo la aceptación de la diversidad y la atención individualizada a los derechos educativos. La ley está vinculada directamente con la Constitución vigente y busca simplificar los procesos educativos y asegurar la igualdad de acceso a la educación. Se enfoca en brindar atención y garantizar los derechos del alumnado con necesidades especiales.

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades de aprendizaje aparece en el artículo 49 de la ley, promoviendo la integración y oportunidades de crecimiento para estos alumnos. Se establecen principios y fines para guiar la educación inclusiva y de calidad, en consonancia con la Constitución dominicana. La educación dominicana busca lograr metas de equidad y promover valores inclusivos a través de estas leyes y estatutos.

La Ley 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana garantiza la igualdad de derechos y oportunidades para las personas con discapacidad. Su misión principal es mejorar la calidad de vida de estas personas y establece medidas para lograr este objetivo. La ley reconoce la humanidad y la evolución del concepto de discapacidad, asegurando que las personas con discapacidad son seres humanos dignos de sus derechos y dignidad. El Estado y la Constitución tienen roles fundamentales en la promoción, protección y eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad.

La Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 se estructura en ejes estratégicos con objetivos generales y específicos, líneas de acción, indicadores y metas. En relación con la educación inclusiva, los objetivos generales más relevantes se encuentran en el segundo eje estratégico. El objetivo 2.1 busca implementar y garantizar un sistema educativo de calidad para todos, revisando currículos, planificaciones y estilos de enseñanza, y asegurando la atención adecuada a alumnos con necesidades educativas especiales. El objetivo 2.3 promueve la igualdad de derechos y oportunidades, protegiendo a los menores, promoviendo una atención integral y fomentando buenas prácticas en el hogar y en el sector educativo. La atención en la primera infancia es crucial para evitar deserción, trabajo infantil, embarazos adolescentes y abusos. La ley también aborda la inclusión laboral de las personas con discapacidad y la importancia de fomentar la diversidad desde temprana edad en la escuela. La educación inclusiva debe aplicarse en todos los niveles educativos y trascender al ámbito laboral y social, para que la inclusión sea una práctica real en la sociedad.

La Orden Departamental 24-2003 establece directrices nacionales para la educación inclusiva en la República Dominicana. Destaca los siguientes puntos:

- Todo centro educativo debe acoger y valorar a todos los estudiantes, garantizando su acceso y eliminando barreras de exclusión.
- Los estudiantes con necesidades educativas específicas que no sean discapacidades deben ser escolarizados en centros educativos regulares y recibir apoyos según sus necesidades.
- Los centros de educación especial son solo para estudiantes con discapacidades profundas o múltiples que requieren asistencia constante.
- La educación inclusiva debe ser promovida por toda la sociedad, incluyendo a padres, tutores y la comunidad.
- Las prácticas de enseñanza deben ser activas y adaptadas a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- El proyecto educativo del centro y el currículo deben estar orientados a la atención a la diversidad.
- Se deben realizar evaluaciones psicopedagógicas para determinar las necesidades de los estudiantes y proporcionar los apoyos necesarios.
- Se deben establecer Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) para apoyar a los estudiantes con NEE.
- Los CAD promueven la mejora de la escuela a través de la capacitación docente y la colaboración con estudiantes y familias.
- El currículo debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, poniendo énfasis en su aprendizaje y desarrollo integral.
- Se debe promover la formación y reflexión del personal docente para atender la diversidad y las NEE.
- Se deben ofrecer programas de formación laboral inclusivos para estudiantes que no puedan alcanzar los objetivos generales de la educación regular.

La Ordenanza 04-2018, más reciente, complementa la Orden Departamental 24-2003 al regular el apoyo educativo y el diseño curricular para estudiantes con NEAE. Se enfatiza en la inclusión y eliminación de barreras, reconociendo la diversidad de condiciones y necesidades. También se destaca la importancia de la formación docente, la importancia de eliminar barreras y proporcionar recursos adecuados para la inclusión de estos estudiantes.

A partir de lo expuesto, en el presente trabajo se realiza un análisis de la respuesta educativa en centro educativo de educación primaria. El estudio considera las perspectivas del equipo directivo y de los docentes, con el propósito de comprender mejor las prácticas educativas en el centro y cómo se alinean con los principios de la educación inclusiva. Así pues, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar la respuesta educativa en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana desde la perspectiva del equipo directivo y los maestros, para comprobar si responden a un planteamiento inclusivo. De este objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Determinar el conocimiento que tienen el equipo directivo y los maestros del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana.
- Conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva.

- Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado.

## 2. MATERIAL Y MÉTODO

### 2.1. Diseño de la Investigación

En este estudio se utiliza un diseño cuantitativo no experimental de tipo descriptivo. Se trata de un diseño cuantitativo por los aspectos que se consideran en cuanto al análisis de los resultados y las variables ordinales utilizadas. El diseño de investigación también se relaciona con un tipo de investigación de carácter descriptivo, que pretende, según Sampieri y Fernández (2014), “indagar la incidencia de las modalidades o los niveles descritos, los cuales se manifiestan a través de una o varias variables dentro de la población estudiada” (p. 155). Este tipo de diseño tiene el objetivo de conocer, describir y valorar una realidad de estudio, como es el conocimiento y la aplicación de estrategias para una educación inclusiva del equipo directivo y del profesorado.

### 2.2. Participantes

Los participantes forman parte del Centro Educativo de educación infantil y primaria Padre Lamarche que pertenece al distrito educativo 06-05 en La Vega Este (República Dominicana). La muestra se compone de 37 docentes y ocho miembros del equipo directivo. De la muestra invitada de los docentes (N = 39), participó un total de 37 docentes (94.8 %): 35 mujeres y, tan solo, dos hombres. La mayoría de los docentes (48.6 %) tiene entre 11 y 15 años de experiencia, el 27.1 % tiene más de 15 años y, tan solo, el 24.3 % cuenta con 10 o menos años de experiencia docente. Un 51.4 % de estos docentes tiene una edad de 41 años o más; un 43.2 % del profesorado tiene entre 31 y 40 años; y un 5.4 % tiene entre 20 y 30 años.

Del equipo directivo participaron todos los miembros invitados (100 %), todos de género femenino. La mayoría (62.5 %) cuenta con una experiencia laboral en el centro entre 1 a 10 años. El resto, cuenta con una experiencia en el centro mayor de 10 años. Un 12.5 % de los miembros participantes del equipo directivo tiene entre 20 y 30 años y un 12.5 % tiene entre 30 y 40 años. No obstante, la mayoría de las integrantes del equipo directivo tiene 40 años o más (75 %).

### 2.3. Instrumentos de recogida de información

Para este estudio se utilizó la técnica de encuesta, que consistió en la elaboración de dos cuestionarios de respuesta cerrada tipo Likert con cuatro valores (nunca/nada, a veces/poco,

frecuentemente/bastante y siempre/mucho), los cuales estuvieron dirigidos al equipo directivo del centro y a los docentes. El cuestionario dirigido al equipo directivo consta de 33 ítems y se enfoca a obtener datos sociodemográficos (13 ítems), información sobre las normativas aplicables (7 ítems) y las acciones implementadas para promover la educación inclusiva en el centro educativo (13 ítems), como son las políticas del centro, su manutención, la creación de estructuras accesibles, la acogida apropiada de los diversos alumnos y sus necesidades, además de la orientación correcta de los diferentes participantes en el centro. El dirigido a los docentes, consta de 69 ítems y aborda su conocimiento acerca de datos sociodemográficos (18 ítems), de leyes y ordenanzas (14 ítems), planificación y acciones (11 ítems), así como de estrategias docentes (12 ítems) y de evaluación que implementan en su quehacer educativo (14 ítems).

Para obtener la validez de contenido de los instrumentos, se recurrió a la técnica de juicio de expertos. Participaron siete expertos en el área de educación, lingüística y metodología de la investigación. Tras la selección de éstos en el contexto dominicano y español, se les envió por correo electrónico una plantilla con una guía de preguntas, junto con los dos instrumentos para su revisión y validación. Estos expertos propusieron seis correcciones con respecto al cuestionario inicial. La primera corrección denotó el lenguaje utilizado en los instrumentos y corrigió las escalas de las preguntas ordinales. La segunda corrección se enfocó en los ítems del cuestionario, su variedad de respuesta y en coordinar que los cuestionarios siguieran una temática sin necesidad de romper su objetivo. También, se revisó el lenguaje por pregunta para esclarecer la información precisa que se quería obtener. La tercera corrección volvió a analizar el vocabulario, esta vez desde la lente de aceptación de diversas opiniones. La cuarta corrección eliminó ambigüedad en preguntas específicas y, a su vez, eliminó preguntas que aludían hacia la misma respuesta. De la misma manera, se eliminaron preguntas del cuestionario hacia el alumnado que no estaban correctamente vinculadas a sus opiniones o posibles respuestas. Por último, esta corrección propuso mejoras sobre el uso del tiempo verbal en las preguntas para eliminar ambigüedad del tiempo en el cual la respuesta sería válida. La quinta corrección indicó aplicar más preguntas concernientes a los objetivos específicos y a esclarecer las escalas de los datos demográficos. La sexta corrección guarda relación con la presentación de los instrumentos a los integrantes de la muestra, al igual que la extensión de las preguntas. Se sintetizaron las preguntas y se corrigió la gramática general de todos los cuestionarios. Todo esto determinó la elaboración del cuestionario definitivo.

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó el Alfa de Cronbach, siendo un 0.75 para el cuestionario del equipo directivo y 0.84 para el del profesorado.

## 2.4. Procedimiento

El estudio se desarrolló durante el año escolar 2021-2022. Se presentó el proyecto de investigación a los responsables de la Universidad de Murcia, luego se elaboraron los cuestionarios e instrumentos de recogida de información y, después de ser evaluados por expertos del área y validados, se procedió a obtener el consentimiento y el acceso al centro educativo donde se distribuyeron los cuestionarios a los docentes y al equipo directivo.

## 2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva, en concreto, se hallaron frecuencias y porcentajes. Para procesar los datos obtenidos se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 28.

## 3. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados de este estudio en torno a cada uno de los objetivos específicos establecidos.

### 3.1. Determinar el conocimiento que tienen los maestros y equipo directivo del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana

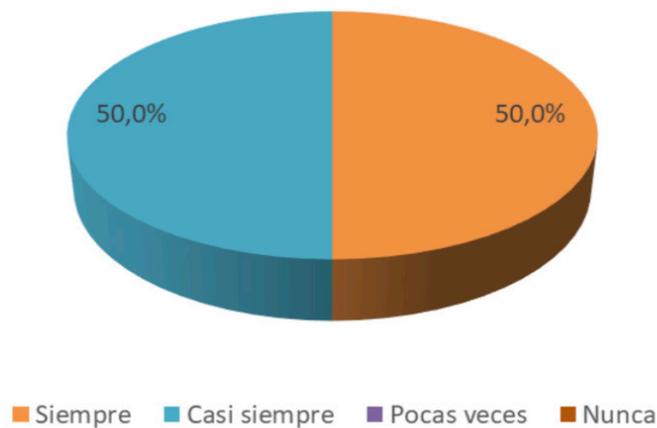
En cuanto al conocimiento que el profesorado tiene sobre las leyes o normativas que sustentan la educación inclusiva, como se señala en la Tabla 1, el 27 % de los docentes encuestados no las tiene en cuenta, mientras que el 21.5 % solo las ha utilizado o las ha considerado en algunas ocasiones. Un 40.5 % las ha intentado poner en práctica en la mayoría de sus planificaciones y estrategias didácticas, y solo un 11 % las ha considerado en su práctica pedagógica en todo momento.

Tabla 1. Conocimiento general de normativas que sustentan a la Educación Inclusiva por los Docentes.

Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre/mucho	4	11 %
Frecuentemente/bastante	15	40.5 %
A veces/poco	8	21.5 %
Nunca/nada	10	27 %
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100 %</b>

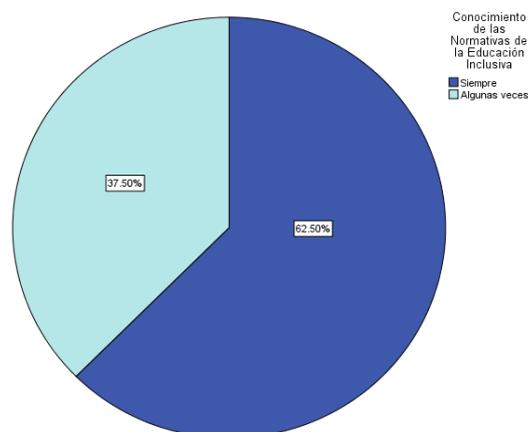
En relación con el conocimiento que tiene el equipo directivo sobre la normativa que regula la educación inclusiva en la República Dominicana, se puede apreciar que todos los participantes poseen un gran conocimiento de ésta, pues el 50 % indica que siempre tiene en cuenta esta normativa para la dirección y gestión del centro educativo, mientras que el otro 50 % afirma tenerla en cuenta frecuentemente, como se aprecia en la Figura 1.

**Figura 1.** Conocimiento general de normativas que sustentan a la Educación Inclusiva por los equipos directivos.



Además, la mayoría de los participantes del equipo directivo (62.5 %) afirma realizar procesos de capacitación sobre las normativas que regulan la educación inclusiva. Sin embargo, el 37.5 % señala realizar esta capacitación tan solo algunas veces, como se aprecia en la Figura 2.

**Figura 2.** Capacitación en relación con las normativas que regulan la educación inclusiva.



### 3.2. Conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva

Desde el punto de vista de los docentes, las acciones realizadas por el centro educativo para la respuesta educativa a la diversidad tienen en cuenta la guía de orientaciones establecida por el MINERD (2018) y las revisiones que ésta ha tenido. Los docentes, como se muestra en la Figura 3, presentan respuestas similares, pues un 63.64 % responde que el equipo directivo siempre tiene en cuenta dicha guía y que las acciones responden a la diversidad en todo momento. El 36.36 % restante responde que esto sucede con frecuencia.

Con relación a la percepción que tiene el profesorado sobre las políticas inclusivas del centro educativo, se observa un posicionamiento similar al señalado anteriormente. Como muestra la Figura 4, un 54.05 % de los docentes indica que siempre se han definido políticas inclusivas acordes a la realidad que vive el centro y a las necesidades educativas de los alumnos. El 45.95 % restante considera que esto sucede con frecuencia.

Figura 3. Acciones realizadas por el centro de acuerdo con la guía de orientaciones del MINERD

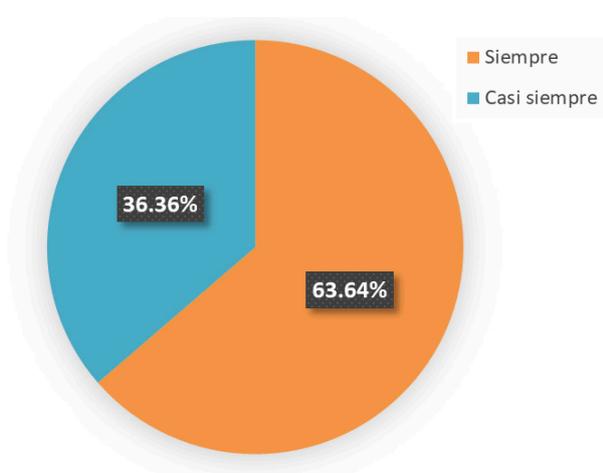
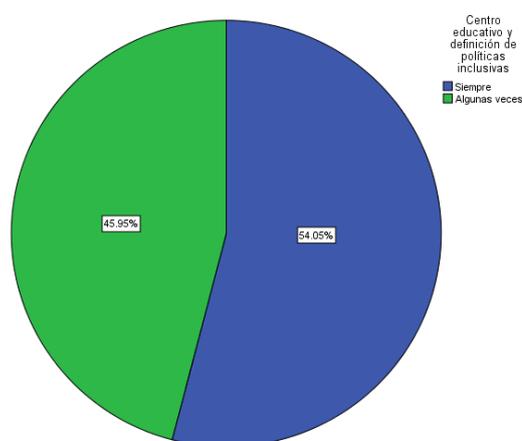


Figura 4. Percepción del profesorado sobre la definición de políticas inclusivas del centro educativo.

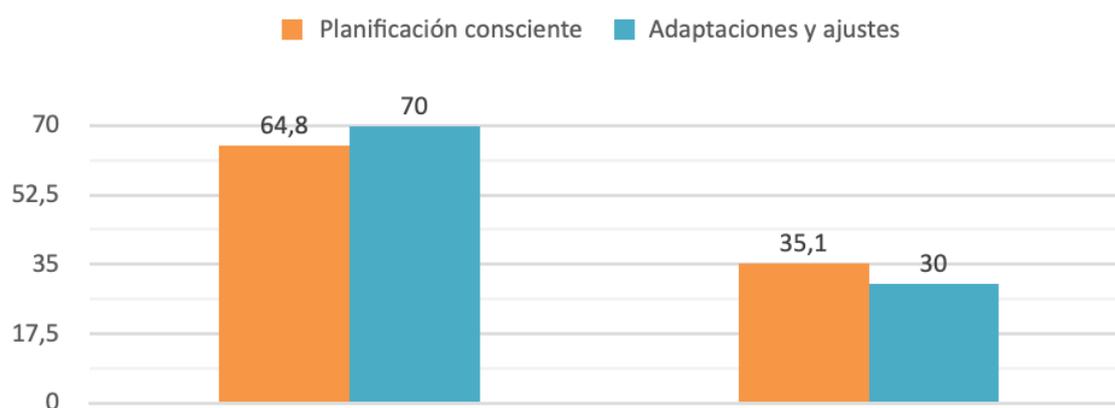


### 3.3. Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado

La mayoría de los docentes participantes (64.86 %) afirma que realiza siempre una planificación curricular que tiene en cuenta a la diversidad de características del alumnado, como se aprecia en la Figura 5, mientras que el 35.14 % afirma realizar este tipo de planificación frecuentemente. Asimismo, el 70.27 % lleva a cabo adaptaciones y ajustes de los elementos curriculares siempre que sea necesario y el resto, el 29.73 %, señala hacerlo frecuentemente.

En la Figura 6 se señalan las estrategias didácticas que el profesorado aplica en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, con relación al trabajo colaborativo, un 76 % lo utiliza siempre, un 16 % algunas veces y un 8 % lo utiliza poco. En cuanto al aprendizaje basado en proyectos, el 51 % lo utiliza siempre, un 30 % algunas veces, un 16 % lo utiliza poco y un 3 % nunca. El aprendizaje por descubrimiento es poco usado por el 49 % de los participantes, un 41 % lo utiliza algunas veces, y un 11 % lo utiliza siempre. En relación con el aprendizaje basado en problemas, un 49 % afirma utilizar esta estrategia algunas veces, un 27 % la utiliza siempre y un 24 % lo utiliza poco. El juego es una estrategia utilizada siempre por un 54 %, un 30 % lo utiliza algunas veces, y un 16 % lo utiliza poco. Por último, la indagación dialógica es utilizada siempre por un 68 %, un 19 % dice que la utiliza algunas veces y un 14 % la utiliza poco.

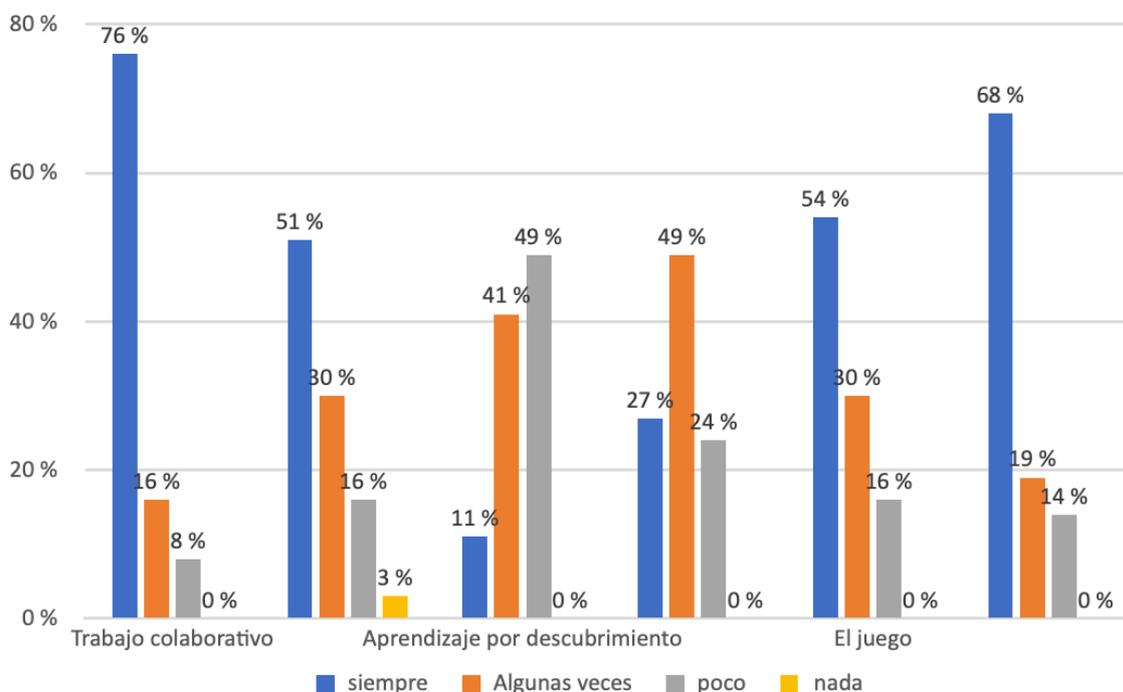
Figura 5. Enfoque de planificación docente para la educación inclusiva



## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación inclusiva es un proceso que trata de eliminar todas aquellas barreras que impiden la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Arnaiz, 2019; Booth y Ainscow, 2011; Duk y Murillo, 2018). El compromiso de las instituciones educativas por la educación inclusiva se ha convertido en las últimas décadas en un imperativo internacional (UNESCO, 1994, 2016). Dado que uno de los grandes desafíos de nuestros sistemas educativos nacionales es el reto de la inclusión (Larsen y Mathé, 2023), este estudio ha pretendido analizar la respuesta educativa a la diversidad que se lleva a cabo en el contexto de la República Dominicana. En concreto, este estudio se enfoca en un centro educativo de este país para conocer, desde un punto de vista profundo, cómo el equipo directivo del centro y el profesorado acometen la implementación de las ideas de la educación inclusiva.

Figura 6. Estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza el docente en su práctica educativa.



Cabe indicar, respecto al primer objetivo específico del presente estudio (Determinar el conocimiento que tienen el equipo directivo y los maestros del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana), que el conocimiento que tiene el profesorado y el equipo directivo del centro de las normativas que sustentan la educación inclusiva en República Dominicana es escaso. Ambos colectivos demuestran tener poco conocimiento de las leyes que protegen específicamente a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo y escaso de aquellos que presentan discapacidad. Es preciso un cambio a este respecto ya que, como indica Moriña (2004), conocer las diferentes normativas y leyes respecto a la educación inclusiva de un país es fundamental para conseguir una educación equitativa y de calidad. La falta de conocimiento sobre las normativas puede llevar a prácticas discriminatorias o a la exclusión involuntaria de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (Deyrich y Kohout-Diaz, 2023).

Como se comprueba en este estudio, la inclusión defiende una educación inclusiva respaldada por los centros ya que, en tanto comunidades educativas, deben compensar las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, como apuntaron Arnaiz et al. (2017). El apoyo y la colaboración entre los diferentes

actores educativos, docentes, equipo directivo, padres, alumnado y otros miembros de la comunidad educativa, son fundamentales para lograr una educación inclusiva de calidad. En los mismos términos que Niemmi y Vehkakoski (2023) los resultados de este trabajo resaltan que la inclusión no es responsabilidad únicamente de los docentes, sino que requiere de un esfuerzo conjunto y coordinado para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación equitativa y de calidad.

En opinión de Ghamrawi (2023), la educación inclusiva requiere un compromiso real por parte de los países para garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Sin embargo, muchos países se limitan a adoptar un lenguaje inclusivo en sus políticas educativas sin llevar a cabo los cambios necesarios para hacer que esta inclusión sea efectiva. En este sentido, es importante que los docentes y el equipo directivo estén familiarizados con las normativas que respaldan la educación inclusiva. Esto implica conocer los derechos de los estudiantes, las adaptaciones curriculares necesarias y las estrategias pedagógicas que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Al igual que Larios y Zetlin (2023), nuestros resultados indican la importancia de que los docentes reciban una formación adecuada y continua en materia de educación inclusiva, de modo que puedan aplicar en el aula las estrategias y adaptaciones necesarias para atender a la diversidad de estudiantes (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Sanahuja et al., 2020). Por consiguiente, nuestros resultados muestran, como McKenzie et al. (2023), que la formación de los docentes y del equipo directivo de este centro para la inclusión educativa es un asunto prioritario. Y, máxime, si se tiene en cuenta que la inclusión educativa no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes, según ha puesto de manifiesto el trabajo de Van Mieghem et al. (2020). Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente.

Con relación al segundo objetivo específico, conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva, en este estudio hemos hallado que el liderazgo que ejerce el equipo directivo en un centro educativo adquiere un notable valor, como resaltaron Álamo y Falla (2023). Los participantes del estudio valoran positivamente el trabajo que realiza el equipo directivo del centro para capacitar a todo el personal, la búsqueda de ayuda y colaboración de otros profesionales cuando la situación lo requiere. En este sentido, hemos identificado la capacidad de liderazgo inclusivo que han señalado Massouti et al. (2023) y Ryan (2006) en sus trabajos. De igual forma, consideran de interés el trabajo que realizan por conseguir la implicación de las familias en el centro, así como por eliminar las barreras que

dificultan la práctica de la educación inclusiva. Esto mismo sostienen Billingsley et al. (2019), Eman y Al-Mahdy (2020) y Ferdman (2021), cuando afirman que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro para desarrollar una cultura que valore y apoye a la inclusión.

En el presente estudio, tanto los docentes como el equipo directivo perciben un importante nivel de eliminación de barreras y facilitación del acceso de todos los estudiantes al centro, siendo el equipo directivo el que muestra respuestas más positivas. Esta coherencia puede deberse a que ambos colectivos pertenecen al mismo centro educativo y trabajan en conjunto para promover una cultura de prácticas inclusivas. La promoción de una cultura inclusiva en los centros educativos depende de la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, bajo la dirección del equipo directivo. Así, los resultados de esta investigación nos llevan a opinar como Niemi y Vehkakoski (2023), cuando destacan la importancia de que cada miembro aporte lo mejor de sí mismo, como colaboración, compromiso, respeto, recursos, apoyos, información y formación. Por consiguiente, se requiere el compromiso y la contribución de todos para avanzar hacia una escuela inclusiva.

Por último, con relación al tercer objetivo específico, describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado, nuestro trabajo indica que las estrategias más utilizadas por los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje son el trabajo colaborativo y la indagación dialógica. Al igual que el trabajo de Kohout-Díaz (2023), nuestros resultados evidencian que el profesorado ejerce una función de intérprete de la normativa y preceptos sobre la respuesta a la diversidad. Al igual que Erkens y Bodemer (2019) y Orozco y Moraña (2020), encontramos que el trabajo colaborativo, como estrategia didáctica y formativa, estimula a que el alumnado desarrolle habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, genere espacios de interacción y aprendizaje. De hecho, cuando el alumnado comparte sus opiniones y objetivos, hace que el grupo pueda trabajar de manera unida, promoviendo las relaciones entre los estudiantes. De esta forma, se generan comunidades de aprendizaje e interdependencia positiva (Niemi y Vehkakoski, 2023). Hernández y Martín (2017) encontraron estos mismos hallazgos.

En definitiva, se exponen, a continuación, las conclusiones de este trabajo, a partir de los resultados obtenidos.

- Tanto los docentes como el equipo directivo, tienen un bajo nivel de conocimiento sobre las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana. Esto indica la necesidad de proporcionar formación y capacitación adecuada en este tema.

- La falta de conocimiento de las normativas puede llevar a prácticas discriminatorias o a la exclusión involuntaria de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Es esencial que los docentes reciban una formación continua en educación inclusiva para poder atender adecuadamente a la diversidad de estudiantes.
- La educación inclusiva requiere un esfuerzo conjunto y coordinado de todos los actores educativos del centro. Es fundamental garantizar el acceso equitativo y de calidad a todos los estudiantes.
- El equipo directivo del centro desempeña un papel importante en la promoción de la educación inclusiva, capacitando al personal, buscando ayuda externa cuando es necesario, implicando a las familias y eliminando barreras que dificultan la práctica inclusiva.
- Los docentes y el equipo directivo destacan la importancia de que se eliminen en el centro las barreras que impiden el acceso a todos los estudiantes.
- La promoción de una cultura inclusiva en el centro requiere la participación y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, bajo la dirección del equipo directivo. Se necesita el compromiso y la contribución de todos para lograr una escuela inclusiva.
- Las estrategias más utilizadas por los docentes son el trabajo colaborativo y la indagación dialógica. Estas estrategias fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas, relaciones simétricas y generación de espacios de interacción y aprendizaje entre los estudiantes. Es importante promover el uso de otras estrategias para mejorar la práctica inclusiva.

Los resultados que se señalan en este trabajo se deben considerar con prudencia y no generalizarse a la totalidad de centros del país. Como limitaciones principales de este trabajo destacan la necesidad de conocer la opinión del resto de miembros de la comunidad educativa, como las familias y el alumnado. Además, es necesario explorar si la realidad identificada en este caso de estudio tiene relación con realidades de otros centros y distritos de la República Dominicana.

Teniendo en cuenta estas limitaciones y, a la vista de estas conclusiones, cabe plantear como perspectiva de futuro, la necesidad de mejorar el conocimiento sobre las normativas de educación inclusiva, fortalecer la formación de los docentes, fomentar la colaboración y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y promover una cultura inclusiva en los centros educativos.

## 7. REFERENCIAS

- Álamo, M. y Falla, D. (2023). Transformational leadership and its relationship with socio-emotional and moral competencias in pre-service teachers. *Psychology, Society and Education*, 15(1), 48-56. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i1.15552>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 51, 39-51.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Teacher Training for the Construction of Classrooms Open to Inclusion. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Billingsley, B., McLeskey, J. y Crockett, J. B. (2019). Conceptualizing principal leadership for effective inclusive schools. En J. Crockett, B. Billingsley y M. Boscardin (Eds), *Handbook of Leadership and Administration for Special Education* (pp. 306-332). Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. CSIE.
- Gobierno Dominicano (2010). *Constitución Dominicana*. CONARE.
- Deyrich, M. C. y Kohout-Diaz, M. (2023). Inclusive education policy and experience: Global and local perspectives. *European Journal of Education*, 58(2), 181-184. <https://doi.org/10.1111/ejed.12559>
- Duk, C. y Murillo, J. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Emam, M. M. y Al-Mahdy, Y. F. H. (2020). Building School Capacity for Inclusive Education in the Sultanate of Oman: A Construct Validation of the Inclusive School Climate Scale. *Leadership and Policy in Schools*, 21, 329-344.
- Erkens, M. y Bodemer, D. (2019). Improving collaborative learning: Guiding knowledge exchange through the provision of information about learning partners and learning contents. *Computers & Education*, 128, 452-472.
- Ferdman, M. B. (2021). Inclusive Leadership: The Fulcrum of Inclusion. En B. Ferdman, J. Prime y R. Riggio (Eds), *Inclusive Leadership: Transforming Diverse Lives, Workplaces, and Societies* (pp. 3-24). Routledge.

- Ghamrawi, N. (2023). Toward agenda 2030 in education: policies and practices for effective school leadership. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(2), 325-347. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09341-8>
- Hernández, A. y Martín, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14473>
- Kohout-Diaz, M. (2023). Inclusive education for all: Principles of a shared inclusive ethos. *European Journal of Education*, 58(2), 185-196. <https://doi.org/10.1111/ejed.12560>
- Larios, R. J. y Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 121(1-10). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- Larsen, E. y Mathé, N. (2023). Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(2), 327-343. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437>
- Ley General de Educación. (1997). *Congreso Nacional de República Dominicana*.
- Ley Orgánica 5-13 (2013). *Consultoría Jurídica del Poder Ejecutivo*.
- Massouti, A., Shaya, N. y Abukhait, R. (2023). Revisiting Leadership in Schools: Investigating the Adoption of the Dubai Inclusive Education Policy Framework. *Sustainability*, 15(5), 4274. <https://doi.org/10.3390/su15054274>
- McKenzie, J., Kelly, J., Moodley, T. y Stofile, S. (2023). Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 205-220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2003). *Orden Departamental 24-2003*. MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2018). *Ordenanza Departamental 04-2018*. MINERD.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Editorial Aljibe.
- Niemi, K. y Vehkakoski, T. (2023). Turning social inclusion into exclusion during collaborative between students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.

- Sampieri, R. H. y Fernández, M. D. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Educación.
- Sanahuja, A., Moliner-García, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Salamanca: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>