

Formación docente y educación inclusiva: competencias claves para la atención a la diversidad en primaria

Enviado: 13 de marzo de 2025 / Aceptado: 21 de noviembre de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

KEDIL NARSY PEGUERO VALDEZ

Ministerio de Educacion. San Juan de la Maguana, República Dominicana.

kp402apedisanj@gmail.com

ID [0000-0001-9804-712X](#)

JHOAN MANUEL RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

Recinto Urania Montás, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
San Juan de la Maguana, República Dominicana.

jhoan32346@gmail.com

ID [0009-0002-1077-5144](#)

EUNEL MARCELUS

Recinto Urania Montás, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
San Juan de la Maguana, República Dominicana.
eunelmarcelus@gmail.com

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ

Profesora Permanente Laboral. Depto. de Didáctica y Organización Educativa,
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.

mjalcaladelolmo@uma.es

ID [0000-0003-1796-3287](#)

YOGEIRY AYBAR DE LOS SANTOS

Recinto Urania Montás, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
San Juan de la Maguana, República Dominicana.

yogeiry27@gmail.com

ID [0009-0004-4284-7477](#)

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21445

RESUMEN

El Ministerio de Educación de la República Dominicana promueve la inclusión como un eje fundamental de su modelo *Educación para vivir mejor*. Su objetivo es garantizar que todos los estudiantes, sin importar su condición de discapacidad, reciban una educación sin discriminación y adaptada a sus necesidades. Este artículo describe las competencias de los docentes de nivel primario para garantizar el aprendizaje de

ABSTRACT

Teacher Training and Inclusive Education: Key Skills for Addressing Diversity in Primary Education

The Ministry of Education of the Dominican Republic promotes inclusion as a fundamental pillar of its Education for a Better Life model, aiming to ensure that all students, regardless of their disability, receive an education free from discrimination and adapted to their needs.



estudiantes con discapacidad en Higüey, República Dominicana. Se utilizó un enfoque cualitativo con un muestreo homogéneo. Se seleccionaron dos escuelas y 14 docentes. Los datos de las entrevistas fueron analizados con el software ATLAS.TI. Los resultados muestran que los docentes carecen de formación necesaria para atender a estos estudiantes, aunque algunos cursaron una asignatura sobre diversidad, no la consideran suficiente. Además, enfrentan dificultades por la falta de recursos didácticos, sobrepoblación y escaso apoyo institucional.

Palabras clave: equidad educativa, formación docente, competencia, discapacidad, integración, adaptación curricular

This article describes the competencies of primary-level teachers in ensuring the learning of students with disabilities in Higüey, Dominican Republic. A qualitative approach with homogeneous sampling was used, selecting two schools and 14 teachers, and the interview data were analyzed using the ATLAS.TI software. The results show that teachers lack sufficient training to support these students. Although some have taken a course on diversity, they do not consider it enough. Additionally, they face challenges due to a lack of teaching resources, overcrowded classrooms, and limited institutional support.

Key words: Educational Equity, Teacher Education, Competence, Disability, Integration, Curriculum Adaptation

1. INTRODUCCIÓN

La educación es reconocida como un derecho fundamental para cada individuo que conforma la sociedad dominicana. La Ley General de Educación No. 66-97, en su artículo 1, establece que todos los habitantes del país tienen derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin discriminación alguna. Este marco legal incluye a las personas con algún tipo de discapacidad para asegurar su acceso a una educación equitativa. (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997). Además, la Ley No. 5-13 sobre la Discapacidad en la República Dominicana refuerza este compromiso. En su artículo 52 se indica que la educación inclusiva está garantizada a toda persona con discapacidad, por lo que estas tienen asegurado el acceso, permanencia y participación en el sistema educativo. (Congreso Nacional de la República Dominicana, 2013).

Las políticas educativas y la complejidad de implementar acciones pedagógicas pertinentes en el contexto de la educación inclusiva representan un desafío para los docentes fortalecer sus competencias y poder atender, de manera efectiva, a los niños con discapacidad (Arnaiz et al., 2023; González, 2020). Para ello, es necesario replantear concepciones y metodologías, promoviendo enfoques flexibles y herramientas pedagógicas que garanticen una enseñanza equitativa y de calidad para todos los estudiantes (Gordillo y Prado, 2024).

Sin duda, la educación especial ha cambiado en las últimas décadas. En primer lugar, con el pronunciamiento de la integración educativa y ahora con el énfasis dado al proceso de

educación inclusiva (Amiama-Espaillat, 2020; Contreras y García, 2013; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, [Unesco] 2024). Por lo tanto, si la educación para la atención a la diversidad ha transformado su enfoque, las diversas estrategias de un docente para enseñar y desarrollar el aprendizaje también deben estar en correspondencia con los fines de la inclusión al convertirse en agentes de cambio para impulsar “la diversidad, la equidad y la cohesión social” (Unesco, 2024, párr. 6); lo que está aún lejos de alcanzarse porque solo el 61 % de los países ofrece a sus docentes alternativas para la capacitación en materia de educación inclusiva (Unesco, 2020).

En el ámbito dominicano, el MINERD está haciendo esfuerzos para que los derechos con las personas con discapacidad se cumplan, lo cual se evidencia en las distintas órdenes departamentales, ordenanzas, creación del Departamento de Educación Especial presente en todas las regionales del país y distintas estrategias operativas que realiza dicho Ministerio con miras a la inclusión. No obstante, hasta el momento estas acciones han sido insuficientes. Finalmente, no se están creando los espacios correspondientes para que los docentes estén sensibilizados con este tema y puedan generar estrategias y actividades, además de brindar servicios de apoyo del aprendizaje de aquellos estudiantes que tengan alguna condición de discapacidad.

El principal desafío es identificar las competencias docentes necesarias para garantizar una educación inclusiva en el nivel primario, tomando en cuenta la preparación profesional, la aplicación de normativas nacionales y el uso de recursos pedagógicos adecuados.

En este contexto, el estudio presentado describe, desde una perspectiva cualitativa, las competencias docentes para la educación inclusiva en la provincia La Altagracia, específicamente en Higüey. Se tomaron en cuenta las percepciones sobre discapacidad y las experiencias de los actores involucrados en el ámbito educativo. Se examinaron aspectos claves como la preparación profesional en educación de las instituciones de educación superior, el conocimiento y aplicación de normativas nacionales, el diseño de ajustes curriculares y la creación de entornos de aprendizaje accesibles.

Además, se analizaron los lineamientos establecidos por el sistema educativo, las iniciativas implementadas por el Ministerio de Educación (MINERD) para sensibilizar a los maestros sobre el tema. Asimismo, se examina qué materiales y herramientas pedagógicas les han proporcionado para apoyar la labor de la inclusión educativa en las aulas de educación primaria.

La investigación también se enfocó en caracterizar las estrategias didácticas que emplean los docentes para fomentar la inclusión. Estas estrategias son clave para asegurar que los estudiantes con discapacidad se sientan parte del entorno escolar y puedan desarrollar sus

competencias de manera efectiva. Al conocer estas prácticas, se podrán generar recomendaciones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación inclusiva en la región. Además de la formación que reciben los docentes en las universidades y qué trabajos está realizando el MINERD para asegurar que los docentes sean sensibilizados con el tema.

Finalmente, este estudio insta a los docentes, al Ministerio de Educación y a las instituciones de educación superior responsables de la formación docente a que prioricen la educación inclusiva y adopten medidas concretas para su fortalecimiento. Las acciones efectivas en este ámbito pueden servir como medida para que muchas más personas accedan a una educación de calidad.

Fundamentación Teórica

La educación inclusiva se fundamenta en el respeto. La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad, es decir que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades en educarse y que sus derechos fundamentales sean cumplidos. De igual modo, busca desarrollar programas que sostengan el proceso de enseñanza aprendizaje libre de exclusión y desigualdades en el contexto educativo (Murillo et al., 2020).

En este mismo orden de ideas, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) refiere que la discapacidad es la interacción que tiene una persona con algún tipo de limitación o condición (físicas, mentales, sensoriales, intelectuales) y las barreras en su entorno que evitan ejercer su participación y desenvolvimiento libre y plena en la sociedad de manera independiente (SIUBEN, 2018). Según la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad son aquellas deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de participación que una persona presenta que obstaculizan su vida cotidiana (OMS, 2011).

Siguiendo esta misma línea, la discapacidad se refiere a la relación entre una persona que presenta algún tipo de limitación o condición (física, mental, sensorial o intelectual) y las barreras presentes en su entorno, las cuales dificultan o impiden su plena participación y desenvolvimiento en la sociedad de manera autónoma. Según el Sistema Único de Beneficiarios (SIUBEN, 2018), estas barreras pueden ser de naturaleza social, ambiental o actitudinal.

El desarrollo de comunidades educativas inclusivas implica reconocer y atender la diversidad en las aulas, tal como lo señalan Gutiérrez et al. (2024). Estos autores explican que las concepciones docentes influyen significativamente en la creación de un enfoque pedagógico inclusivo, lo que resalta la importancia de que los maestros comprendan las necesidades individuales de cada estudiante para promover su desarrollo integral.

El trabajo de Murillo et al. (2020) arrojó como resultado la necesidad de formación inicial y permanente del profesorado, especialmente con temas relacionados con la educación inclusiva y con la atención a la diversidad, otros autores (Amaima-Espaillat, 2020; Acosta y Arráez, 2014; UNESCO, 2024) recomiendan lo mismo.

En un estudio realizado por el Sistema Único del Beneficiario (SIUBEN) en el 2018 se indica que existe un déficit de personal docente y técnicos formados para educar a niños, niñas y adolescentes con discapacidad, por lo tanto, es lo que está dificultando garantizar la educación a estos niños. Ahora bien, esta situación no solo atañe a los docentes, ya que ellos no han recibido la formación pertinente para adquirir esas competencias que el sistema educativo necesita para atender a esta necesidad de una población que no está siendo integrada en las escuelas. Este mismo estudio señala brechas significativas en materia de acceso y logros de escolaridad.

En concordancia con lo anterior, Dopico Rodríguez y Menéndez Suárez (2024) destacan la necesidad de una formación que aborde específicamente la diversidad, la equidad y la inclusión. La falta de comprensión sobre estos conceptos puede afectar negativamente las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Por ello, resulta crucial fortalecer las políticas educativas actuales y fomentar espacios de reflexión en las instituciones educativas, con el propósito de sensibilizar al profesorado sobre la importancia de la inclusión.

Por su parte, Arnaiz et al. (2023) evidencian que, aunque el liderazgo escolar suele impulsar iniciativas inclusivas, persiste el desconocimiento sobre su propósito y aplicación práctica. Estos autores sugieren implementar estrategias colaborativas y de indagación dialógica para fortalecer la inclusión en las escuelas primarias, lo que coincide con la necesidad de capacitar a los docentes en estas áreas.

Del mismo modo, Menéndez Suárez y Dopico (2024) identifican barreras significativas para la inclusión en el contexto español, relacionadas con la falta de formación y el desconocimiento sobre el verdadero significado de la inclusión. Esta situación podría reflejarse también en el contexto de Higüey, donde se requiere una alineación efectiva entre las políticas educativas y su aplicación en las aulas.

Por otro lado, Fortuna y Peralta (2024) analizaron la percepción y actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, encontrando que, si bien la mayoría muestra una actitud positiva, existen áreas de mejora, especialmente en la capacitación y formación. Asimismo, se identificaron desafíos como la escasez de recursos y materiales adecuados al contexto, así

como la indiferencia hacia ciertos grupos de estudiantes. Estos autores enfatizan la necesidad de diseñar políticas y programas que amplíen los conocimientos de los docentes, fortalezcan su formación y promuevan un entorno inclusivo en el aula.

Asimismo, Madero Chamorro (2024) exploró las concepciones de los docentes de educación básica primaria sobre la educación inclusiva en una institución colombiana. Su estudio, de carácter cualitativo, reveló que estas concepciones se basan más en las experiencias prácticas que en la formación teórica formal en el ámbito de la inclusión. Esto resalta la importancia de crear espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica y la necesidad de investigar en esta área.

En la misma dirección, Espinosa y Valdebenito (2024) realizaron un estudio en Chile que develó las concepciones docentes respecto a la educación inclusiva. A través de una metodología fenomenológica, identificaron que, aunque los docentes muestran actitudes positivas hacia la inclusión, en la práctica sus enfoques tienden más hacia la integración o segregación de los estudiantes. Esto subraya la necesidad de diseñar estrategias de comunicación, reflexión y trabajo colaborativo para mejorar la implementación de la educación inclusiva en diversas instituciones educativas.

Flores y García (2016, citados en Murillo et al., 2020) identificaron que dentro de las principales necesidades del alumnado con discapacidad en el aula regular se encuentran la flexibilidad del profesorado y la implementación de adecuaciones curriculares y ajustes metodológicos, ya que la capacitación recibida ha sido en su mayoría teórica, por lo que no se ha logrado una sensibilización e impacto en sus prácticas docentes. Esto genera que el docente no tenga conocimiento de las prácticas concernientes a la integración de las personas con discapacidad.

Por último, Gordillo y Prado (2024) realizaron una revisión metódica sobre la formación docente en el ámbito de la inclusión y su impacto. Identificaron como aspectos clave la capacitación, la sensibilización y la mejora didáctica para que los docentes apliquen prácticas inclusivas de forma efectiva. Además, señalaron la importancia de continuar investigando la formación de los maestros en servicio y explorar nuevas estrategias que promuevan una educación más equitativa.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

En vista de que este proyecto tiene como objetivo principal describir las competencias que tienen los docentes del nivel primario para garantizar el aprendizaje de estudiantes con dis-

capacidad en la región de Higüey en República Dominicana, esto para tener una visión real sobre el tema y recoger informaciones útiles sobre las necesidades formativas que al respecto tienen los docentes para brindar educación de calidad e inclusiva a niños que tengan algún tipo de discapacidad. Para lograr los objetivos planteados se utilizó un enfoque interpretativo-cualitativo para la recolección y análisis de datos.

Se realizó un análisis para comprender las dimensiones de la problemática que se quieren conocer, las informaciones que se proporcionaron de manera subjetiva se trataron bajo los principios éticos para que estos sean confiables y de utilidad para el conocimiento científico.

De igual manera, los datos proporcionados se proyectan buscarlos y analizarlos mediante la metodología cualitativa, esto dada a la importancia de los datos que nos proporcionarán la conversación o diálogo a través del cuestionario aplicado en las entrevistas con los profesionales de educación en las aulas (docentes) que se pretende estudiar de manera generalizada.

Muestra

El tipo de muestreo de esta investigación es con características homogéneas, ya que se busca seleccionar, analizar y describir a profundidad las características de un subgrupo (en este caso docentes de primaria) lo cuales son informantes claves para la cual se ha diseñado este proyecto que es describir las competencias de los docentes y su relación con los aprendizajes en estudiantes con discapacidad en la región de Higüey.

Para esto se escogieron dos centros educativos de la Regional 12 Higüey del distrito 01. Los centros educativos son La Salle la Florida con 11 docentes del nivel primario y la Escuela Primaria Hermanos Trejos con 47 docentes. El total de los docentes es de 59 de los cuales se seleccionaron 14 docentes del nivel primario para realizarles una entrevista con un cuestionario de 15 de preguntas que sirvieron de base para este trabajo de investigación, como se muestra en la Tabla 1.

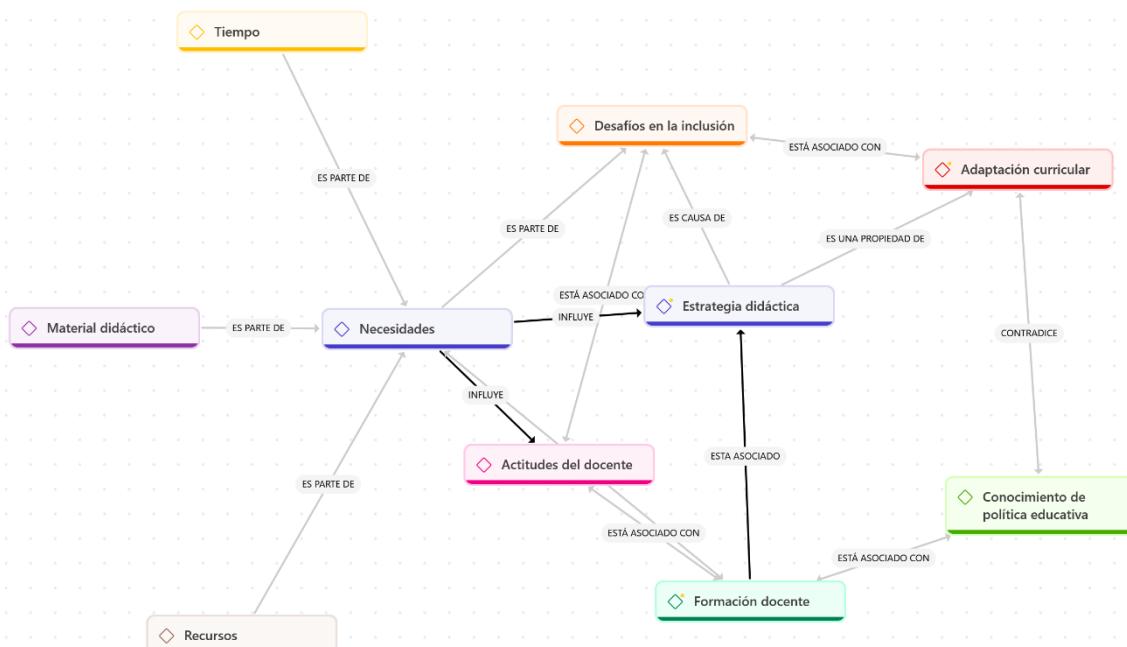
Tabla 1. Relación de centros educativos y personal docente por distrito

| Provincia La Altagracia Regional 12 | Escuelas | Cant. profesores | Códigos |
|--|----------------------------------|-------------------------|----------------|
| 12-01 | Escuela La Salle la Florida | 07 | 01614 |
| | Escuela Primaria Hermanos Trejos | 07 | 01611 |
| TOTAL | | 14 | |

3. RESULTADOS

Tras recopilar la información se procedió a clasificarla mediante un análisis cualitativo realizado con el software [Atlas.ti](#). Las redes creadas en [Atlas.ti](#) fueron obtenidas enfocadas a los objetivos lo que facilitó la identificación y organización de los principales desafíos de los docentes, limitaciones, formación, actitud, estrategias y otros aspectos expresados por ellos.

Figura 1. Red semántica que interrelaciona los resultados



Fuente: Elaboración propia a través del programa [Atlas.ti](#) versión 2024.

Desafíos Enfrentados por los docentes

Un factor común identificado en las entrevistas es la sobre población de estudiantes en las aulas. Los docentes señalaron que los espacios son reducidos, lo que dificulta brindar la atención adecuada a cada estudiante. Además, mencionaron la falta de tiempo, el desconocimiento y preparación en el tema de discapacidad, escasa capacitación para adaptar los contenidos curriculares y la carencia de herramientas para trabajar con estudiantes con discapacidad.

Formación Profesional de los docentes

Los entrevistados expresaron que carecen de formación específica en el área de discapacidad. Afirmaron que durante su formación no recibieron ningún tipo de preparación en este ámbito,

ni han tenido acceso a programas de capacitación continua que los orienten en la atención de estos estudiantes. Algunos mencionaron haber cursado una asignatura relacionada, pero consideran que su contenido es insuficiente para enfrentar las necesidades en el aula.

Actitud y disposición de los docentes

A pesar de las dificultades mencionadas, los docentes muestran una actitud positiva en y están dispuestos a recibir formación en discapacidad si las autoridades educativas lo requieren. Reconocen que la inclusión es una realidad que deben afrontar y que su labor debe estar guiada por un servicio de vocación y empatía. Este hallazgo resultó alentador si se compara con el estudio de campo realizado por Supriyanto (2019), quien menciona que los docentes con formación inclusiva son más propensos a tener una actitud favorable hacia la inclusión, lo cual permite plantear la siguiente interrogante ¿Cómo será el desempeño de los docentes entrevistados después de ser capacitados en esta área?

Estrategias utilizadas por los docentes

Los docentes ajustan las estrategias pedagógicas en función del tipo de discapacidad presentada por los estudiantes. Entre las técnicas más utilizadas destacan los juegos de roles en las actividades, simplifican y trabajan de manera personalizada. Además, estos recurren a juegos didácticos y estrategias trabajo grupal para facilitar la integración y el aprendizaje.

Adaptaciones curriculares

Los docentes comprenden que el currículo es flexible y que los contenidos pueden ajustarse y simplificarse para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, consideran que estas modificaciones tienen ciertos límites y, aunque reconocen la importancia de criterios de evaluación flexibles, no mencionaron indicadores ni procedimientos específicos para implementarlos.

Conocimiento sobre políticas públicas de inclusión educativa

En cuanto a las políticas públicas de inclusión educativa hacia los estudiantes con discapacidad, la mayoría de los docentes manifestó desconocimiento sobre su contenido. Algunos señalaron tener nociones generales, pero piensan que estas normativas no se ajustan a la realidad de las aulas. Por ello, han destacado la necesidad de ser capacitados en cuanto a este tema para atender de manera adecuada a los estudiantes con discapacidad.

Recursos y apoyo institucional

Los recursos para la adaptación de materiales educativos son limitados, lo que dificulta la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad. Además, existe poco respaldo institucional para la preparación y capacitación continua de los docentes, lo cual afecta la mejora de sus prácticas dentro del aula. Los docentes sugieren que debería impartirse talleres específicos sobre inclusión y discapacidad. Por último, consideran que las aulas no están adecuadamente preparadas para incluir a estos estudiantes y que las escuelas deben realizar ajustes significativos.

4. DISCUSIÓN

La Unesco (2005, citada por Reyes et al., 2019) define la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, sumándole a esta definición la educación inclusiva debe estar sujeta bajo los principios éticos, humanos y de sensibilización social que busque la uniformidad de todos bajo un esquema de equidad y justicia.

Un docente con competencia en educación inclusiva demuestra habilidad para trabajar con estudiantes con discapacidad, lo cual abarca tanto su actitud y experiencia práctica en las aulas (Espinoza y Vásquez, 2019). Los docentes entrevistados mencionan las carencias en formación en el área de la discapacidad por lo que su ejercicio profesional se ve afectado, además dicen que no tienen la suficiente preparación para enfrentar esta situación en el aula.

La mayoría no la tenemos y es difícil enfrentarse a estas situaciones sin preparación.

Entrevistados #3

Si nos capacitan, no estaríamos experimentando ni dando palos a ciegas, sino que ya tendríamos el conocimiento para actuar adecuadamente en cada situación con esos niños y obtener mejores resultados.

Entrevistado #7

La carencia de estas competencias no solo limita la capacidad de los docentes para planificar de manera efectiva, sino que también afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica (Calvo, 2013, Unesco, 2020; 2024) para que su nivel de competencia esté al nivel de poder atender a estudiantes con discapacidad y contribuir a satisfacer sus necesidades educativas.

En las entrevistas realizadas, los docentes expresan no haber recibido una formación específica para enfrentar estos casos en las aulas desde una perspectiva pedagógica y hacen mención que solo recibieron una asignatura relacionada con la diversidad en el aula, pero que esta no fue suficiente para que hoy en día durante su práctica pedagógica llenara las expectativas que una real una inclusión de estudiantes con discapacidad necesita.

Realmente no recibí formación específica sobre cómo trabajar con estudiantes con discapacidad.

Entrevistado #5

No recibí una formación específica sobre el tema de discapacidad.

Entrevistado #10

Según Bazuerto y Samada (2021), la formación del docente es la que marca la diferencia para poder llevar a cabo una educación inclusiva a niños con algún tipo de necesidad educativa especial. Esta implica valores de igualdad democracia, tolerancia y respeto de la diversidad.

Castillo et al. (2020) y Rodríguez (2020) destacan la importancia de la formación inicial desde las universidades para que los docentes puedan suplir estas necesidades que se presentan en las aulas con estudiantes que tengan alguna condición de discapacidad, pero que también se den procesos de formación continua para aquellos maestros que están en las aulas para que así su nivel de competencia aumente y puedan responder a estas necesidades.

La falta de capacitación específica puede dificultar el manejo de situaciones con alumnos con discapacidad en el aula. Los docentes reconocen la importancia de recibir formación para poder brindar una educación inclusiva y personalizada. Muchos han adquirido conocimientos a través de la experiencia, pero destacan la necesidad de una preparación formal. Según Alvear Roman et al. (2024), la capacitación docente es esencial para la inclusión educativa en estudiantes de educación superior. Además de la formación docente para la atención de personas con discapacidad es un elemento necesario dentro de la educación en derechos humanos (Prince Torres, 2024).

En consonancia con estudios previos, se destaca la importancia de la formación docente y jornadas de capacitaciones continuas (Soto et al, 2022; Escobar et al., 2020) que ayuden al maestro a implementar estrategias didácticas efectivas y las competencias de educación inclusiva necesarias (Meza et al., 2023) para promover la igualdad de oportunidades educativas, con énfasis en la necesidad de que las instituciones de educación superior adapten sus currículos para apoyar esta meta (Gordillo y Prado, 2024).

La actitud del docente es clave para que la educación inclusiva se lleve a cabo, esta comprende un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y las posturas educativas que centren sus esfuerzos para lograr desarrollar los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad en aulas regulares (Chinchilla, 2023).

La actitud y disposición de los docentes es positiva, ya que la mayoría está dispuesta a formarse y mejorar sus prácticas en educación inclusiva. Sin embargo, enfrentan limitaciones significativas, tanto a nivel personal (falta de formación) como estructural (falta de recursos y apoyo institucional).

Los docentes expresan que enfrentan serias limitaciones y desafíos en las aulas con la implementación de la educación inclusiva por múltiples factores. Estos desafíos limitan el buen ejercicio profesional de los docentes en donde estos deben centralizar sus secuencias didácticas en desarrollar estrategias didácticas inclusivas que atiendan a la particularidades de cada estudiante, utilizar recursos didácticos adaptados a la necesidad y tipo de discapacidad (Ávila y López, 2021), encaminado a desarrollar todo un proceso que promueva la participación, integración y atención adecuada de todos los estudiante con discapacidad, pero esto está siendo limitado por múltiples factores.

A pesar de los desafíos, están dispuestos a aprender y mejorar para garantizar la igualdad educativa para todos los estudiantes.

El desafío más grande es adecuar los contenidos a los estudiantes con discapacidad. No es fácil cambiar la metodología a la que estamos acostumbrados para que esos estudiantes logren alcanzar el mismo aprendizaje que los demás.

Entrevistado #12.

Lo que se puede corroborar en la investigación realizada por King et al. (2020), en esta se plantea que los contenidos del currículo deben adaptarse al aprendizaje del estudiante tomando en consideración la representación múltiple, la cual consiste en presentar la información desde distintas aristas para abordar las diferencias de percepción y el procesamiento de información. Distintas formas de expresión y acción, compromiso y motivación de los estudiantes.

El mayor desafío es la superpoblación. Tenemos aulas pequeñas con muchos estudiantes, y eso hace más difícil atender a todos adecuadamente.

Entrevistado #09

Pero ya dentro del aula, siempre se presentan algunos casos de niños con alguna discapacidad. Eso es algo que fui trabajando ya en el campo, en la marcha, y eso me ha impulsado. No porque tuve alguna preparación, sino por la experiencia.

Entrevistado #07

En las entrevistas se revela un esfuerzo considerable por parte de los docentes para adaptar el currículo y las actividades de manera flexible a las necesidades de los estudiantes. Dentro de la formación pedagógica, un docente que busque la inclusión educativa requiere concebir el currículo como un marco referencial que permita su contextualización inclusiva (Calvo, 2013).

Hay que adaptar el currículo para que puedan participar sin sentirse excluidos.

Entrevistado #08

Aunque hay criterios de evaluación establecidos, debemos ser flexibles.

Entrevistado #02

Los docentes recurren a una simplificación de contenidos y la individualización de tareas como principal enfoque. Sin embargo, estas estrategias dependen mucho de las capacidades individuales del docente, ya que la falta de capacitación les obliga a “experimentar” y modificar actividades sobre la marcha.

Sin embargo, la falta de recursos y apoyo institucional limita sus capacidades. Los recursos didácticos son imprescindibles que los docentes las incluyan en las metodologías pedagógicas para llamar su atención, ayudarlos a descubrir su entorno y alcanzar aprendizajes significativos (Chamorro et al., 2023). Según Chinchilla (2023), los recursos se entienden como los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad al alumnado con discapacidad en las aulas regulares para que estos den respuestas o logren los objetivos propuestos en los aprendizajes de estos estudiantes.

Los docentes expresan no contar con recursos didácticos y tiflotecnológico al momento de planificar y llevar a cabo una secuencia didáctica cuando tiene en el aula estudiantes con discapacidad, lo que dificulta hacer que estos logren sus aprendizajes, a pesar de reconocer su importancia.

Los docentes reportan que a menudo simplifican los contenidos y estrategias didácticas, adaptando actividades y haciendo ajustes personalizados para cada estudiante, pero estos esfuerzos no siempre son suficientes, por lo que se necesita capacitar al docente de manera continua en estrategias didácticas que los ayuden a dar respuestas a estas necesidades educa-

tivas y puedan garantizar una educación inclusiva de calidad (Reyes, 2020). La sobrecarga de estudiantes por aula es otro factor que complica la atención individualizada.

En cuanto a las estrategias didácticas, se observa que la mayor parte de los docentes recurre a una simplificación de contenidos y la individualización de tareas como principal enfoque. Sin embargo, estas estrategias dependen mucho de las capacidades individuales del docente, ya que la falta de capacitación les obliga a “experimentar” y modificar actividades sobre la marcha. Por lo que los docentes aprenden cuando toman la iniciativa y emprenden cambios, como utilizar nuevos materiales o implementar nuevas estrategias de enseñanza (Yot-Domínguez y Marcelo, 2022).

El mayor desafío es la superpoblación. Tenemos aulas pequeñas con muchos estudiantes, y eso hace más difícil atender a todos adecuadamente.

Entrevistado #05

La cantidad de alumnos en el aula y mi falta de conocimientos sobre el tema, además de la ausencia de diagnósticos claros.

Entrevistado #10

La principal dificultad es el tamaño del aula. Hay más de 40 estudiantes, lo que hace que mi atención hacia los estudiantes con discapacidad sea limitada. Además, debo atender a otros estudiantes que también tienen dificultades.

Entrevistado #06

Además, los docentes expresan que la falta de diagnósticos claros y precisos sobre las discapacidades de los estudiantes dificulta su capacidad para aplicar estrategias específicas. Sin diagnósticos formales, los educadores se ven forzados a “improvisar”, lo que les genera frustración y un sentimiento de insuficiencia.

La cantidad de alumnos en el aula y mi falta de conocimientos sobre el tema, además de la ausencia de diagnósticos claros.

Entrevistado #11

Cuando tenemos un diagnóstico, podemos aplicar estrategias específicas.

Entrevistado #13

Según Chinchilla (2023) los recursos se entienden como los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad al alumnado con discapacidad en las aulas regulares para que estos den respuestas o logren los objetivos propuestos en los aprendizajes de estos estudiantes.

En múltiples ocasiones, los docentes expresan no contar con suficientes recursos disponibles para poder adaptar los contenidos curriculares para que estos sean dirigidos a estudiantes con discapacidad que respondan sus necesidades educativas, por lo que se presenta como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas. Morales Guevara et al. (2018) destacan que las adaptaciones curriculares son fundamentales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, pero estas modificaciones deben realizarse según las necesidades individuales de los alumnos. Estas adaptaciones se deben aplicar desde el proyecto curricular institucional hasta el aula, sin realizar un cambio esencial a la estructura del currículo. Además, es necesario garantizar la accesibilidad del entorno educativo, como dan a entender los autores tomando en consideración lo dicho por Nizbet (2007).

Por lo que es entendible que la poca disponibilidad de estos recursos es una limitante para desempeñar un rol efectivo y funcional dentro de la educación inclusiva, esto causaría desorientación en incertidumbre entre los docentes.

A veces faltan recursos en el centro, lo que complica adaptar el material para estos estudiantes.

Entrevistado #07

Contar con recursos necesarios en el centro educativo.

Entrevistado #14

5. CONCLUSIONES

No se identifica que los docentes cuenten con formación profesional para poder atender a estudiantes con discapacidad del nivel primario, aunque algunos mencionan haber recibido una asignatura relacionada con la diversidad, expresan que no es suficiente para enfrentar los retos que implica la educación inclusiva. A pesar de las limitaciones, los docentes muestran una actitud favorable hacia la capacitación continua sobre el tema de discapacidad, de tal modo esto se podría considerar un punto de partida de gran importancia para los extender los programas de formación continua en esta área.

Las carencias de recursos didácticos, sobre población estudiantil, poco apoyo institucional y la baja capacitación de los docentes causan dificultad en la aplicación de estrategias didácticas inclusivas. Esto provoca limitaciones en sus prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad, pero mencionan que utilizan el trabajo en grupo, roles activos, juegos didácticos, atención individualizada y manualidades como estrategias didácticas adaptándolas al tipo de discapacidad.

No se precisan adaptaciones propias del currículo, el docente es quien las realiza al momento de planificar, lo cual no es suficiente debido a la falta de conocimiento sobre el tema de discapacidad y de formación inicial y continua, y sobre todo carencias de criterios claros para evaluar las competencias que van adquiriendo los estudiantes con discapacidad.

Analizando el objetivo general se llega que: los docentes no cuentan con las competencias necesarias para atender a estudiantes con discapacidad del nivel primario de acuerdo a lo mencionado anteriormente.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio presentó varias limitaciones que podrían afectar la generalización de los resultados. Uno de los centros que inicialmente aceptó participar en la investigación decidió declinar su participación. Esto limitó los datos y puede haber influido en la representación de la muestra. Las asambleas de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) interfirieron en la programación de las entrevistas y en la recolección de datos. Ello afectó la disponibilidad de los participantes y la profundidad de la información recopilada. La investigación se llevó a cabo en una ubicación y periodo específicos, lo que puede no reflejar adecuadamente las condiciones y contextos de otras regiones.

7. FINANCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación VRI-PI-7-2023-005 fue financiada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) una institución internacional comprometida con el desarrollo y la cooperación educativa en Iberoamérica. A través de este apoyo económico, se cubrieron diversas áreas del proyecto, lo que permitió la correcta ejecución de las actividades y el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Institución Vinculante

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) desempeñó un papel crucial como entidad vinculante que facilitó la conexión entre el proyecto y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), permitiendo que los fondos necesarios para llevar a cabo la investigación fueran otorgados a través de su colaboración.

8. PROSPECTIVA

Tomando en cuenta los resultados de la investigación sería recomendable diseñar o implementar programas de formación docente, tanto en la etapa inicial (universitaria) como en la continua, para fortalecer las competencias de los educadores.

Además, sería de mucho provecho que se doten a las escuelas de recursos adecuados que permitan a los docentes adaptar de manera efectiva los contenidos curriculares y mejorar la atención de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, promover campañas que sensibilicen a los docentes, estudiantes y familias para fomentar una cultura de inclusión y no solo en el sistema educativo, sino también en el ámbito social.

La consecución de lo anterior traería la recomendación de realizar estudios adicionales que aborden el impacto de las capacitaciones de los docentes, como los recursos adecuados influyen en la manera de adaptar los contenidos del currículo de manera efectiva y el cambio que pueda producir en la sociedad.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2022). ¿Es la educación inclusiva una realidad? Niñas y niños con Síndrome de Down en la educación primaria [Tesis de grado, Universidad de la República]. Colibri. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/31280>
- Alvear Román, M. N., Muñoz Silva, E. F., & Gómez Loaiza, S. E. (2024). Capacitación docente en el proceso de inclusión educativa en estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(6), 1377-1387. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14905
- Amiama-Espaillat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143 <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Araguás, N., y Ponce Uribe, E. (2021). Competencias de los profesores para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Panamá. *Acción y Reflexión Educativa*, (46), 231–243. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a10>.
- Arnaiz, P., Farías, B., & Alcaraz, S. (2023). Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: un estudio de caso. *International Journal of New Education*, (11), 137–157. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.17081>

- Dopico Rodríguez, E., & Menéndez Suárez, C. (2024). Obstáculos formativos a la inclusión educativa. *International Journal of New Education*, 12, 195–210. <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/20403>
- Espinosa Dávila, J., & Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- González, M. A. (2020). Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2), 27-36. <https://doi.org/10.47554/revie2020.7.3>
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.31041>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., Pineda Robayo, A. del R., & Castro Álvarez, L. M. (2024). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía. *International Journal of New Education*, 12, 179–194. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9426739.pdf>
- Jorge Navarro, M. G., Sánchez, L. E., & Herrera, M. E. (2013). Políticas de inclusión en la formación docente: Las trayectorias culturales de los alumnos en los institutos de formación. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (8), 117-130. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18532163008.pdf>
- King-Sears, M. E., y Johnson, T. M. (2020). Universal Design for Learning: Scoping Review and Recommendations for Interdisciplinary Research. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/0162643419878877>.
- Madero Chamorro, J. D. R. (2017). Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la Institución Educativa María Inmaculada de San Benito Abad Sucre - Colombia. *Entornos*, 30(2), 37. Universidad de Sucre. <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/entornos/article/view/XXX>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>.
- Morales Guevara, N. G., Velasteguí López, L. E., & Velasteguí López, P. (2018). Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa en la Unidad Educativa Benjamín Araujo. *Ciencia Digital*, 1,

66-79. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v1i2.58>

Murillo, L. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>.

Murillo, L., Ramos, J., García, M., & Sotelo, J. (2020). Necesidad de formación inicial y permanente del profesorado en educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 133-162. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1037>

Nistal Anta, V., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2023). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 236–259. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37634>

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización Panamericana de la Salud (OPS), Fondos para las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNPRPD) (2021). Estudio sobre la situación de las personas con discapacidad en base a los datos del SIUBEN 2018: Resumen ejecutivo. Santo Domingo: Organización de las Naciones Unidas. <https://acortar.link/40Y2pk>.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. *Documento de Política 43*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2024). Preguntas y respuestas: Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion>

Prince Torres, Á. C. (2024). Formación docente para la atención de personas con discapacidad como elemento necesario dentro de la educación en derechos humanos. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (11). <https://doi.org/10.33255/2591/1449>

Sistema único de beneficiario SIUBEN (2018). Datos de las personas con discapacidad. Datos SIUBEN (arcgis.com)

Terrero, F. B., & Peralta Guzmán, J. J. (2024). Estrategias metodológicas implementadas por los docentes para el fortalecimiento de la educación inclusiva. Congreso Internacional IDEICE, 14, 187-200. <https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp187-200>

UNESCO-OIE. (2008). Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48^a Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <https://www.ibe.unesco.org>

Yot-Domínguez, C., y Marcelo, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(82). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6717>