

Competencias de los docentes para la atención de estudiantes del nivel primario con discapacidad

Integration of digital technologies in the pedagogical strategies of High Schools in the Province Hermanas Mirabal

¹Kedil Narsy Peguero Valdez, ²Rosaura Gutiérrez Valerio, ³Darolin Aureli Ogando Jiménez

¹Instituto de Formación Docente Salomé Ureña. Recinto Urania Montás, República Dominicana, email: kp402a-pedisanj@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9804-712X>

²Instituto de Formación Docente Salomé Ureña. Recinto Urania Montás, República Dominicana, email: rosaura.valerio@isfodosu.edu.do
<https://orcid.org/0000-0001-9920-1723>

³Instituto de Formación Docente Salomé Ureña. Recinto Urania Montás, República Dominicana, email: ogando-daroli3@gmail.com

Recibido: 18/2/2025 **Aprobado:** 20/7/2025

Resumen

La inclusión es uno de los pilares del modelo de Educación para Vivir Mejor asumido por Ministerio de Educación de la República Dominicana con el fin de garantizar que todos los estudiantes puedan obtener los aprendizajes esperados. El artículo se plantea describir las competencias que tienen los docentes del nivel primario para la atención de los estudiantes con discapacidad en dos instituciones del Distrito Educativo 02-05 de la región San Juan Este. La investigación se corresponde con una metodología de

Abstract

Inclusion is one of the pillars of the Education for Better Living model assumed by the Ministry of Education of the Dominican Republic in order to guarantee that all students can obtain the expected learning. The objective of this article is to describe the competencies that primary level teachers have for the care of students with disabilities in two institutions of the Educational District 02-05 of the San Juan Este region. The research corresponds to a qualitative approach methodology with a field design. An interview

enfoque cualitativo con un diseño de campo. Se aplicó un guion de entrevista a 22 docentes del nivel primario, 15 pertenecen a la Escuela Francisco del Rosario Sánchez y 7 a la Escuela Urania Montás. Para el análisis de la información se usó el software ATLAS.TI.24. Los resultados muestran que los docentes entrevistados no poseen las competencias requeridas para atender estudiantes del nivel primario con discapacidad, lo cual limita los procesos de inclusión en el aula. Los docentes manifiestan una actitud positiva en torno a la necesidad de recibir formación para lograr el cumplimiento de las políticas educativas de inclusión y el respeto a los derechos humanos de los estudiantes.

Palabras clave: inclusión educativa, formación docente, políticas públicas, competencias.

script was applied to 22 teachers at the primary level, 15 belong to the Francisco del Rosario Sánchez School and 7 to the Urania Montás School. For the analysis of the information, the ATLAS software was used. TI.24. The results show that the interviewed teachers do not have the competencies required to attend primary level students with disabilities which limits the processes of inclusion in the classroom. Teachers express a positive attitude about the need to receive training to achieve compliance with educational policies of inclusion and respect for the human rights of students.

Keywords: Educational inclusion, teacher training, public policies, competencies.

Competencias de los docentes para la atención de estudiantes del nivel primario con discapacidad © 2025 por Kedil Narsy Peguero Valdez, Rosaura Gutiérrez Valerio, Darolin Aureli Ogando Jiménez tiene licencia CC BY 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introducción

Consolidar una educación inclusiva para las personas con discapacidad es una aspiración de muchos países que aún no se concreta, en su totalidad, por diversas razones tales como: infraestructuras inadecuadas que limitan la accesibilidad a las instituciones, carencia de materiales y recursos adecuados a la condición del estudiante (Cotán et al., 2024), po-

breza multidimensional (León y Villegas, 2025), desconocimiento de políticas públicas (Varguillas et al., 2020); escasa formación del docente y cultura institucional (Murillo et al. 2022; Nistal et al., 2022; Poveda et al., 2022). El panorama descrito ocasiona un incremento de la deserción, rezago educativo y pobreza de aprendizaje, especialmente en etapas educativas iniciales.

En tal sentido, la educación inclusiva se presenta como un gran reto para los sistemas educativos a nivel mundial, de allí que la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008) enfatiza la importancia de las competencias del docente como un actor decisivo para asegurar el futuro de los estudiantes que presentan alguna situación especial, o diversidad funcional. Se insta, además, al desarrollo de estudios innovadores en los que se aborden los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con el tema de la inclusión en el aula.

En consecuencia, los docentes requieren apropiarse de metodologías didácticas que favorezcan la inclusión de los estudiantes, lo que implica también trabajar en equipo con otros especialistas y adquirir conocimientos sobre psicología del aprendizaje, psicopedagogía, orientación, neuropedagogía entre otros, para así ofrecer atención oportuna y pertinente a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad y contribuir a una prosecución académica exitosa (Arguedas-Negrini, 2021).

Este artículo se centra en describir las competencias de los docentes dominicanos para la atención de los estudiantes de nivel primario con discapacidad. La investigación resulta de interés, dado el rol que estos profesionales desempeñan en el logro de la inclusión educativa, lo que también resulta un compromiso para las instituciones del Estado, debido a que el informe de la Organización de

las Naciones Unidas (ONU, 2021), elaborado a partir las mediciones realizadas en el año 2018 por el Sistema Único del Beneficiario (SIUBEN) refleja que hay insuficiencia de personal docente con formación profesional para atender a los estudiantes con discapacidad, situación que se repite con los técnicos de apoyo; ello dificulta garantizar la educación a dichos estudiantes (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, CONADIS, 2014). Datos más recientes, emanados de la Oficina Nacional de Estadística (2021), revelan que más del 90% de la población infantil con algún tipo de discapacidad no se incorpora a cursar estudios dentro del sistema formal; un porcentaje que expresa la alta vulnerabilidad de estos niños y violenta los derechos que la Ley 5-13 establece.

Las competencias del docente para la atención de los estudiantes con discapacidad abarcan los conocimientos, habilidades y actitudes que definen las dimensiones saber ser, saber hacer y saber convivir y que se deben demostrar en la cotidianidad de los espacios educativos desde una visión humanista y empática hacia quienes tienen esta condición, es decir, se hace imperativo un enfoque más integral para el abordaje de los desafíos de una educación inclusiva (Meza et al., 2023). Un profesor competente debe poseer las habilidades para construir un clima escolar de respeto mutuo y comprensión, es decir, donde todos los estudiantes puedan aprender las diferencias y valorar la individualidad de todos de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de

Educación de la República Dominicana (MINERD) para crear así un entorno inclusivo, acorde con la nueva ordenanza No. 05-2024 emitida en 2024.

Hay que destacar el papel del MINERD mediante la formulación de diversas normativas, unido a la creación del Departamento de Educación Especial, que está presente en todo el país, así como de las distintas estrategias operativas con miras a alcanzar instituciones inclusivas. Sin embargo, estas medidas resultan poco efectivas sin recursos materiales y la formación del recurso humano que, desde una mirada interdisciplinar, pueda satisfacer las demandas sociales de los estudiantes con discapacidad, además “hace falta cambiar la mirada social, que permea al sistema educativo, para la cual la discapacidad no es una condición sino un problema” (Centro de Atención Integral para la Discapacidad, CAID, 2023; párr. 12).

Esta investigación se realiza de manera simultánea en dos regiones diferentes entre la provincia La Altagracia municipio Higüey y la provincia San Juan, municipio San Juan de la Maguana con base en un mismo proyecto, se recogen las voces de los docentes en torno a la atención de estudiantes con discapacidad y los retos que la educación dominicana requiere afrontar bajo un modelo de derechos humanos.

2. Revisión de la literatura

Murillo et al. (2020) plantearon un análisis para establecer la relación existente

entre las estrategias educativas inclusivas y la autoeficacia percibida por estudiantes mexicanos de la carrera de Educación. El estudio muestra que los docentes en formación poseen una percepción positiva acerca de su autoeficacia para la implementación de prácticas inclusivas en el aula, lo que les permite realizar explicaciones y brindar orientación a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Entre los aspectos que necesitan fortalecer los participantes están el diseño de actividades individualizadas, estrategias de abordaje para estudiantes agresivos, normativas legales sobre la integración de estudiantes con discapacidad, ello contribuirá a optimizar sus competencias como egresados.

En esa misma línea, Nistal et al. (2022) destacan entre sus hallazgos que la autoeficacia actúa como factor mediador de las actitudes positivas que son primordiales para construir entornos inclusivos por lo cual la competencia actitudinal es la que posee mayor incidencia, porque una predisposición favorable hace que el docente despliegue un conjunto de estrategias para la integración social de los estudiantes con discapacidad. Esto va unido a la demostración de competencias conceptuales que se adquieren mediante la formación permanente.

García y Romero (2024), en una investigación cualitativa realizada con 12 docentes chilenos, señalan como desafíos cruciales para el profesorado universitario lograr adaptarse a las distintas características de los estudiantes, así como

la importancia de disponer de mayores recursos materiales, capacitación y apoyo por parte de la institución.

Por su parte, Solís et al. (2023) analizaron las prácticas educativas inclusivas favorecedoras del aprendizaje de los estudiantes de educación inicial diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) a partir de una metodología documental de revisión sistemática. El estudio incluyó, además, la identificación de los tipos de recursos didácticos utilizados por los docentes, entre los que destacan el juego, los cuentos y las ayudas visuales. Los resultados también indican un cambio de percepción en torno al TEA concebido en la actualidad como una forma de diversidad humana.

Finalmente, en el contexto dominicano, Bonilla (2019) realizó un estudio en seis escuelas primarias del Distrito 15-03, en este participaron distintos actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, personal de apoyo, padres). Entre los resultados encontró que la educación inclusiva es parte de las políticas educativas, pero la supervisión y acompañamiento de los entes responsables es insuficiente para observar su aplicación en la práctica de los docentes. Los enfoques que favorecen la inclusiva son “aplicados tímidamente”, se favorece la integración de los niños con barreras para el aprendizaje, pero en realidad el apoyo requerido no se incorpora dentro de la planificación.

Discapacidad

Según la ONU (2021), el término discapacidad ha sufrido cambios en el devenir del tiempo y hoy en día aún puede resultar impreciso para abarcar todos los aspectos conducentes a la toma de decisiones en la materia porque está en permanente evolución. Agregan que en el ámbito de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) del 2008, se considera como:

El resultado de la interacción entre condiciones particulares en materia de funcionamiento (físico-motoras, sensoriales, cognitivas y psicosociales) que se apartan de la media poblacional, y factores contextuales o del entorno que generan barreras o impiden el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones y la participación efectiva en la sociedad de algunas personas frente al resto (p. 14).

En atención al planteamiento de la CDPD, son diversos factores los que intervienen en establecer los límites conceptuales de la discapacidad, por lo cual no tiene una única definición porque su uso cambia según los contextos y también se ve influenciada por los modelos teóricos, los cuales involucran posturas morales, religiosas y médicas, muchas veces asociadas con defectos o situación de minusvalía de la persona. Sin embargo, se han logrado avances para dar paso a un modelo social que prioriza los derechos humanos de las personas con discapacidad (ONU 2021; Pérez y Chhabra, 2019; Varguillas et al., 2020).

En concordancia, es en el modelo social de derechos humanos donde se inserta este estudio, por cuanto este reconoce la diversidad como parte de las realidades humanas, se distancia así de las acciones discriminatorias y de segregación de las personas con alguna discapacidad por cuanto, como afirma Damiani (2023), estas son “titulares de derechos” (p. 399); lo cual se reafirma en cada una de las convenciones y acuerdos suscritos en esta materia en las últimas décadas. Esta posición involucra ver muchos de los problemas de la discapacidad no como una situación personal, sino que es el entorno donde no existen los mecanismos para el goce efectivo de los derechos. Ello va a la par de la formulación de todo un conjunto de normativas jurídicas que persiguen superar los prejuicios sociales y barreras que constriñen los procesos de inclusión socioeducativa.

En República Dominicana, la Ley No. 5-13 sobre discapacidad, promulgada en 2013, establece un marco legal más amplio para la inclusión y protección de los derechos de las personas que tienen esta condición para garantizar su dignidad, desarrollo de personalidad y participación activa en la sociedad; dentro de los principales aspectos de interés para esta investigación, se contempla el acceso a la educación, concebido como un derecho para todos los ciudadanos dominicanos. Esta norma jurídica está en concordancia con el primer artículo de la Ley General de Educación 66-97 donde se “garantiza el derecho de todos los habitantes del país a la educación” (Congreso Nacional de la

República Dominicana, 1997). Ello significa que no pueden existir distinciones de ningún tipo y el Estado dominicano, desde distintas instancias, debe generar las acciones para alcanzar una educación inclusiva que se base en el respeto, la equidad y la igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Competencias e inclusión educativa

De acuerdo con Tobón (2005), las competencias se pueden definir como “procesos generales contextualizados, referidos al desempeño de la persona dentro de una determinada área del desarrollo humano” (p. 80). Por lo tanto, la práctica pedagógica llevada a cabo por los profesionales de la docencia exige demostrar determinadas competencias para que sea exitosa y cumpla con los fines sociales de la educación.

López (2023) agrega que la formación docente se caracteriza por su continuidad y dinamismo, mediante este proceso se adquieren un conjunto de competencias exigidas para el desarrollo idóneo de su labor. En el ámbito de la inclusión educativa, la autora considera las referidas a conocimiento profundo sobre la diversidad y demás aspectos relacionados como adaptación curricular, además de demostrar habilidades y destrezas para desarrollar acciones que propendan a la creación de entornos escolares inclusivos mediante la gestión del aula y el uso de diversos recursos de apoyo, convencionales o basados en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Varguillas et al. (2023) recogen otras competencias que resultan pertinentes para la práctica docente: (a) Conocimiento de la normativa legal, (b) Capacitación permanente en temas referidos a la discapacidad, (c) Propiciar acciones para el desarrollo de las potencialidades y habilidades de los estudiantes en un contexto inclusivo; (d) Tener dominio acerca del Diseño Universal de Aprendizaje, (e) Orientar a los estudiantes a fin de que puedan acceder a distintos tipos de apoyo institucionales y del Estado para garantizar su prosecución académica.

3. Métodos

Enfoque y diseño

Se trata de una investigación con enfoque cualitativo de corte transversal con un diseño de campo. La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo orientado a comprender los significados atribuidos por los docentes a sus experiencias de atención a la diversidad en el aula. El alcance es descriptivo-interpretativo, ya que busca caracterizar las competencias docentes y comprender sus percepciones sobre la atención a la diversidad. Participaron 22 maestros activos del nivel primario de diferentes áreas del saber y grados quienes serán llamados informantes claves, seleccionados de dos escuelas del sector público del distrito educativo 02-05 San Juan Este, quienes de manera voluntaria aceptaron formar parte de la investigación.

Técnicas e instrumentos

Dado el enfoque cualitativo del estudio, se utilizó como técnica principal la entrevista semiestructurada, a través de un guion de 15 preguntas validado por especialistas. Los encuentros se realizaron de manera presencial durante el lapso (septiembre-octubre 2024) y permitieron recopilar datos personales y laborales de los docentes, así como su formación profesional en la atención a estudiantes con discapacidad. Esta técnica resultó fundamental para capturar experiencias personales, situaciones específicas dentro del aula y percepciones que no podrían haberse obtenido con otros métodos, esto la convirtió en una herramienta clave en el estudio interpretativo y descriptivo. Además, se llevaron a cabo grupos focales para explorar las adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas empleadas por los docentes.

Técnicas de análisis

Para el análisis de los datos se utilizó un enfoque interpretativo-cualitativo mediante el software ATLAS.TI. Versión 24. Una vez recogida la información se procedió a codificar las respuestas de los docentes mediante la identificación de palabras clave, luego se agruparon las respuestas de los entrevistados a partir de los indicadores y objetivos propuestos. Finalmente, se establecieron redes para visualizar las relaciones entre los elementos seleccionados con su código y cita (fragmento textual de la entrevista). La red que recoge la interrelación entre los

hallazgos se ajustó con la disposición de los nodos de orden jerárquico descendente para facilitar su interpretación visual (Figura 11).

3.1. Población y muestra

La población está conformada por docentes del nivel primario que laboran en instituciones educativas del sector público. Para la selección de la muestra, se empleó un muestreo intencional, dado que el estudio busca obtener información de-

tallada y significativa desde la perspectiva de los participantes.

La muestra estuvo constituida por 22 docentes de nivel primario que laboran desde el primero hasta el sexto grado, distribuidos en dos escuelas. La elección de estos participantes se fundamentó en criterios de relevancia para la investigación, asegurando que contaran con experiencia en la enseñanza en este nivel educativo y que estuvieran dispuestos a compartir sus percepciones y experiencias en torno a la temática de estudio.

Tabla 1. *Docentes participantes en el estudio según la institución*

Provincia	Distrito	Escuelas	Cantidad de profesores	Códigos
San Juan Regional 02	02-05	Francisco del Rosario Sánchez	15	03280
		Urania Montás	07	03278
Total			22	

A continuación, se caracteriza a los docentes participantes del estudio en cuanto a (a) género, (b) años de experiencia,

(c) formación profesional y (d) asignaturas que imparten.

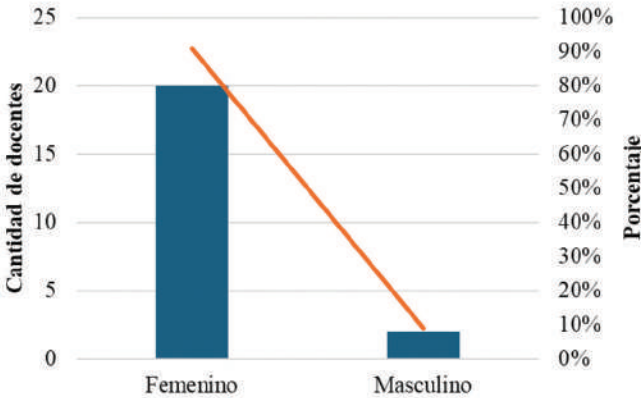


Figura 1. Docentes en función del género

La mayor cantidad de docentes (20) que corresponde al 91% son mujeres y el 9 % restante son hombres (2), lo que muestra un claro predominio del género femenino sobre el masculino, un dato consis-

tente con el hecho de que en gran parte de los países latinoamericanos existe una “feminización del magisterio primario” (Fiorucci et al., 2021).

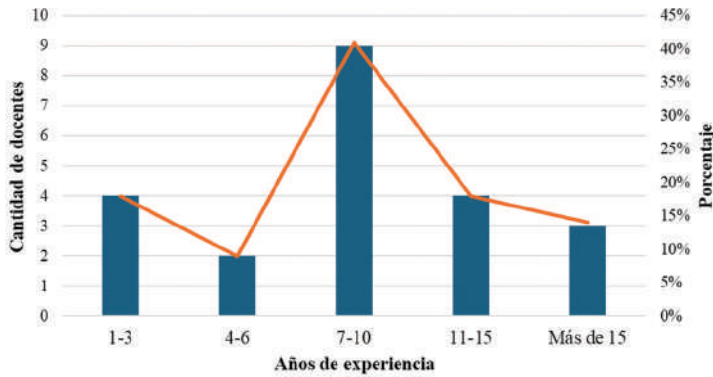


Figura 2: Docentes en función de los años de experiencia

La Figura 2 permite apreciar que el 41% de los docentes oscila entre 7 y 10 años de experiencia, seguido de quienes están en un rango de entre 1 y 3 años y aquellos con 11 y 15 años de desempeño, cada grupo representa un porcentaje 18% respectivamente. Finalmente, el 14% supera los 15 años de servicio y en menor

proporción, el 9% posee entre 4 y 6 años dedicados a la enseñanza. Esto indica que tienen distintos niveles de experiencia en torno a la atención de estudiantes con discapacidad, dados los cambios en cuanto a normas y directrices generadas desde los organismos competentes.

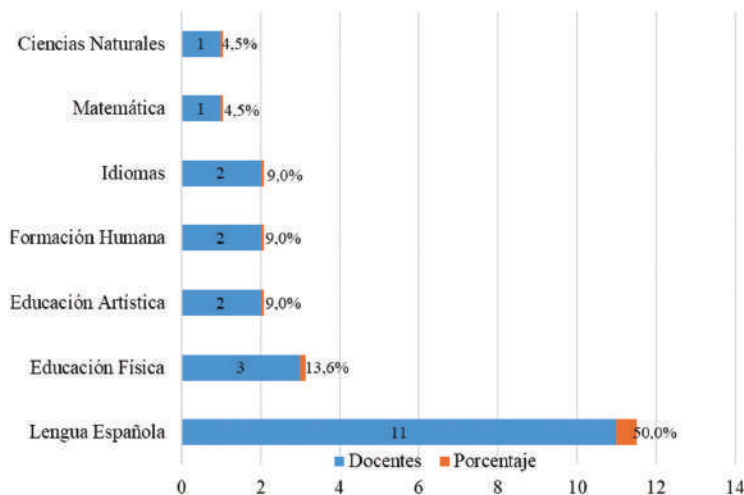


Figura 3. Asignaturas que imparten los docentes

El total de asignaturas impartidas por los docentes son siete, con un predominio de Lengua Española con el 50% de los seguida de Educación Física con 13,6%, el resto de las asignaturas (Educación Artística, Idiomas, Formación Ciencias Naturales, Matemáticas) abarcan el por-

centaje restante. Cada asignatura plantea una exigencia para el docente en cuanto a las adaptaciones que debe hacer para que el estudiante de primaria con discapacidad adquiera las competencias esperadas según el diseño curricular (MINERD, 2016a, 2016b).

Estudios adicionales

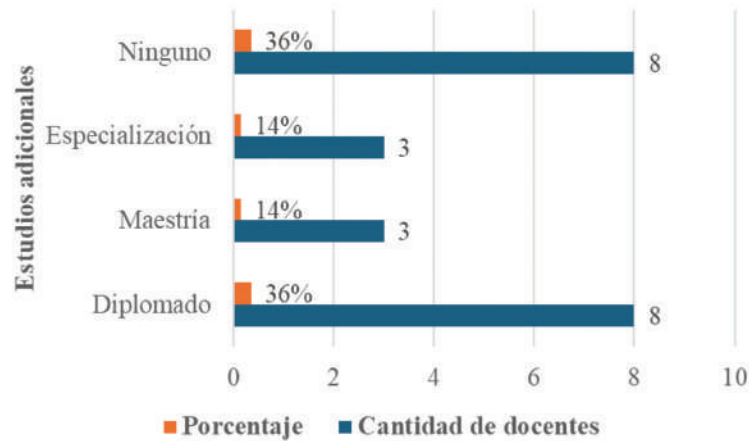


Figura 4. Estudios adicionales al grado

En relación con los estudios profesionales, adicionales al grado de licenciatura, el 36% de los docentes no ha realizado ninguno, el 36% tiene diplomados, estos son considerados cursos de ampliación según la Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2001); solo el 28% tiene estudios de postgrado en maestría y especialización según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Unesco, 2011).

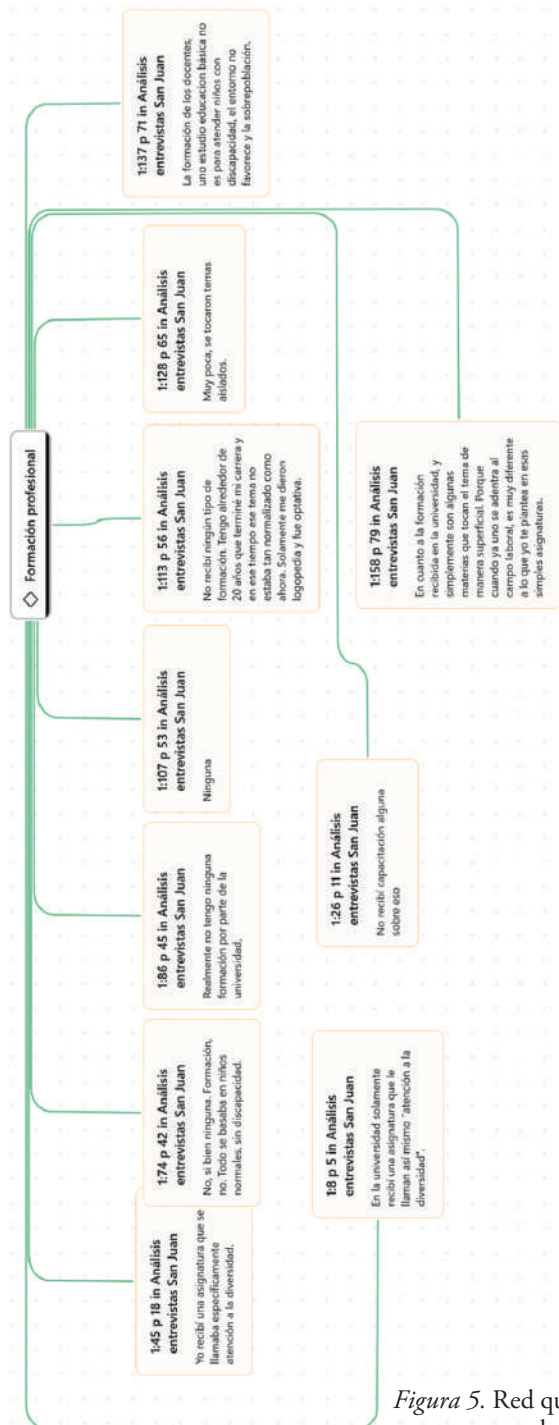
La investigación se realizó conforme a los principios éticos establecidos por la American Psychological Association (APA, 2020). Todos los participantes

firmaron consentimiento informado y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

4. Resultados

Las respuestas obtenidas en las entrevistas se agruparon en 6 códigos que expresan los puntos de vista de los docentes acerca de sus competencias para la atención a los estudiantes con discapacidad. Estos se muestran a través de las redes creadas en Atlas. TI en las cuales se incluyen los fragmentos textuales de las respuestas dadas por los docentes.

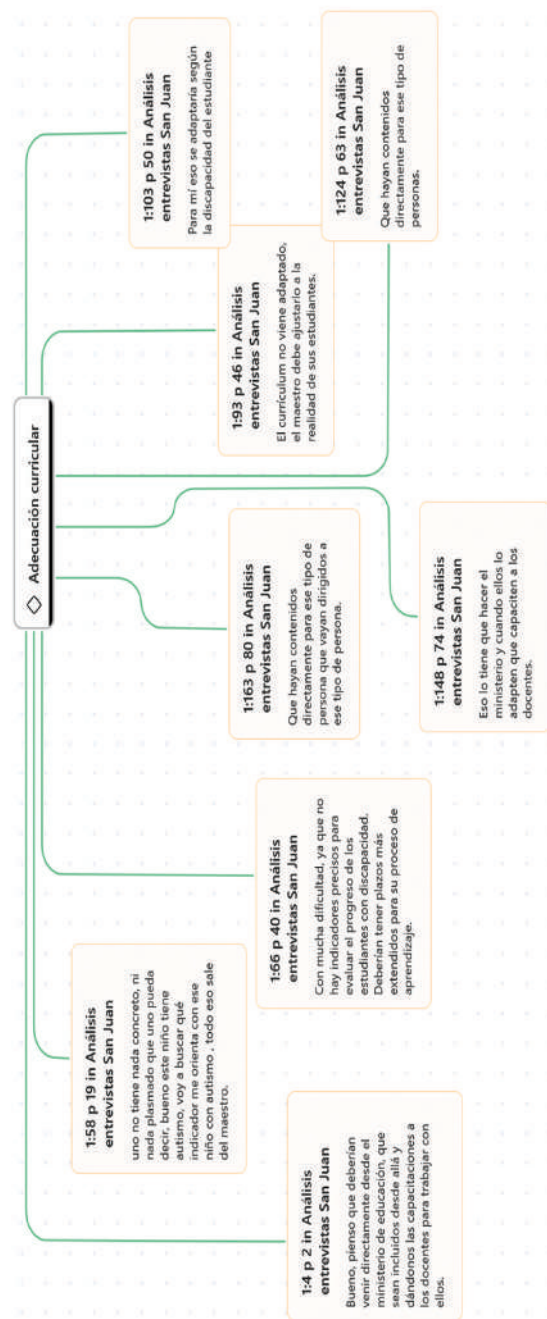
Código 1. Formación profesional



La mayoría de los docentes estudiados no tiene una capacitación formal o especializada para atender a estudiantes con discapacidad. Solo algunos mencionaron haber cursado asignaturas como Atención a la diversidad o Logopedia (optativa), pero su contenido es considerado insuficiente para dominar las competencias en el tema de la discapacidad de estudiantes en el aula. Los docentes coinciden en la necesidad de incluir contenidos más específicos y profundos en los programas universitarios para preparar adecuadamente a los futuros docentes.

Figura 5. Red que muestra la formación profesional de los docentes en torno a la atención a la discapacidad en el aula

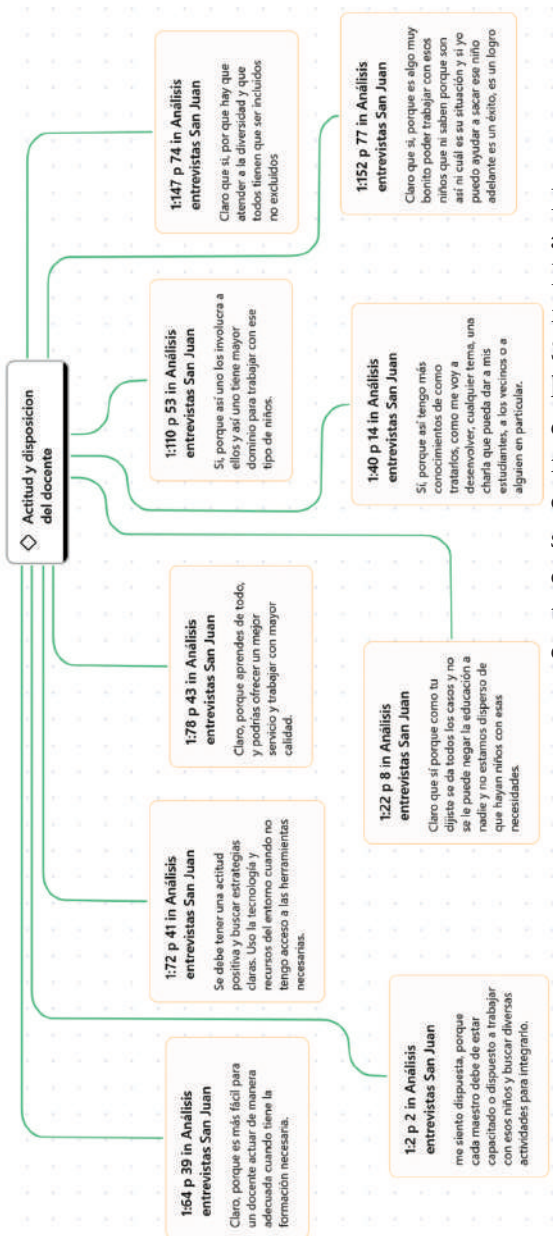
Código 2. Adecuación curricular



Los docentes realizan las adaptaciones curriculares con mucha dificultad. Según expresan no existen indicadores directos para estudiantes con discapacidad, el currículo no viene adaptado, es el docente que lo ajusta a la realidad de sus estudiantes. De igual manera, indican complejidad y falta de claridad del MINERD para enfocar estos asuntos en la planificación.

Figura 6. Red sobre el conocimiento de los docentes sobre la adecuación curricular

Código 3. Actitud y disposición del docente



La actitud del docente es positiva, frente a esta postura, se puede observar en la Figura 7 la disposición a formarse con relación a la discapacidad e inclusión. Según sus expresiones, creen adecuado la formación para atender a la diversidad en el aula en donde se hace mucho énfasis por la empatía, el respeto y la necesidad de garantizar que ningún niño sea excluido del sistema. Sin embargo, como bien exponen, existen barreras estructurales y de formación que impiden el logro del propósito.

Figura 7. Red que muestra las actitudes y disposición de los docentes en cuanto al tema de la discapacidad

Código 4. Desafíos y limitaciones

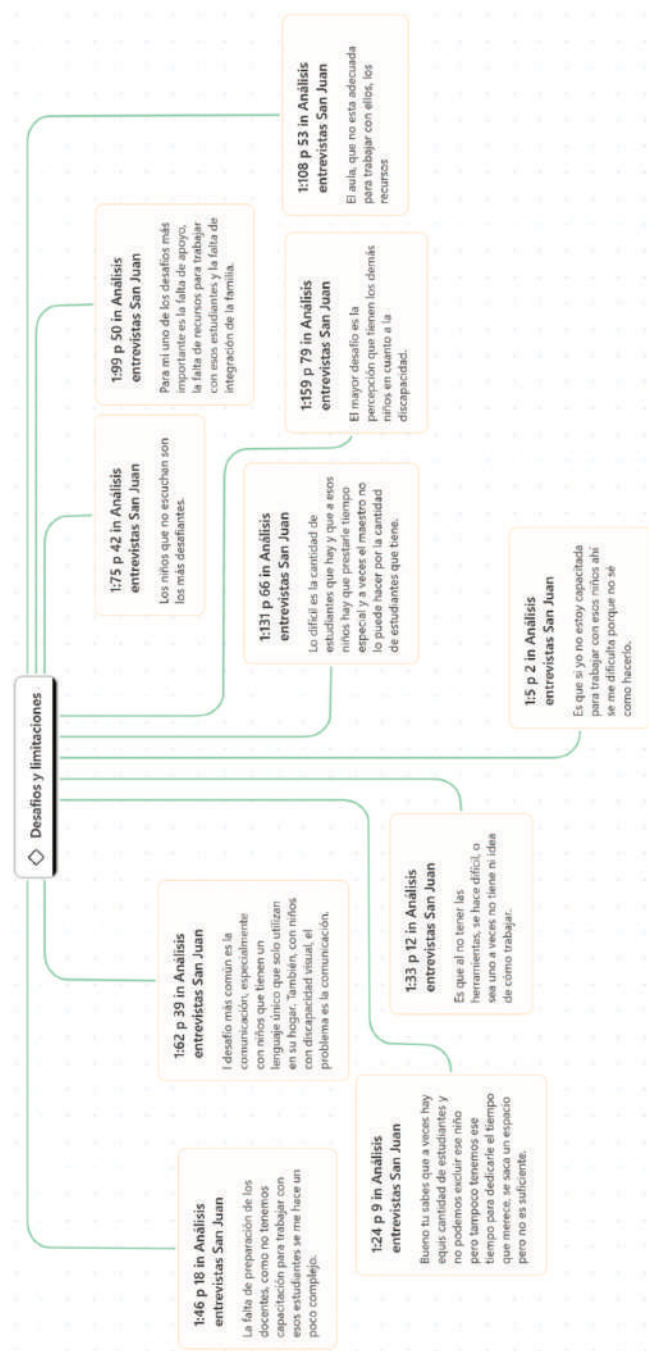
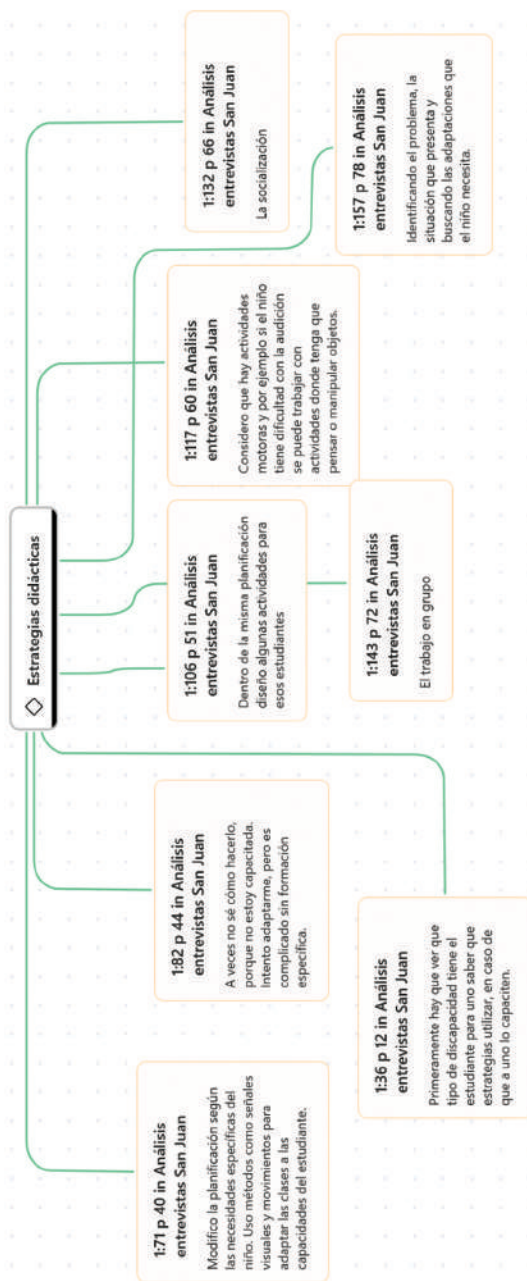


Figura 8. Desafíos y limitaciones para la inclusión educativa

De acuerdo con la Figura 8, se puede observar las dificultades señaladas por los docentes para atender a estudiantes con discapacidad debido al desconocimiento de cómo abordar ciertas condiciones que enfrentan en el aula. Algunos de los desafíos más destacados son: escasez de recursos y materiales adaptados, sobrecarga laboral y sobrepoblación de estudiantes en las aulas, aunado a la ausencia de políticas públicas claras y efectivas que respalden el trabajo inclusivo en las aulas.

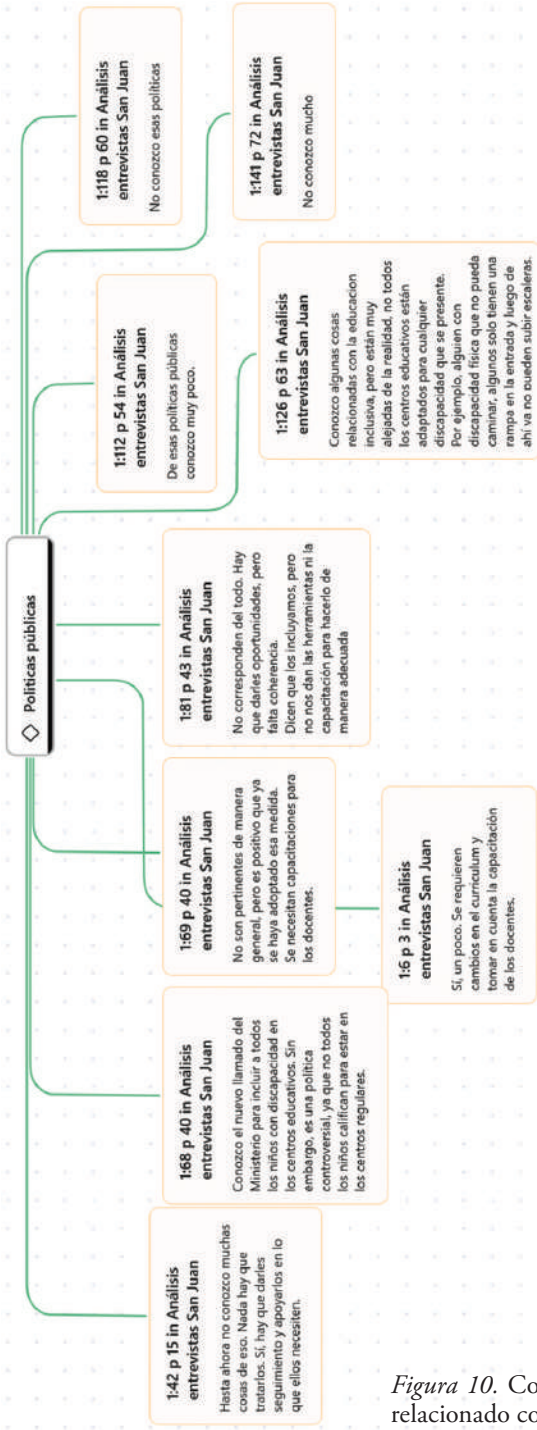
Código 5. Estrategias didácticas



Las estrategias didácticas evidenciadas en la red de la Figura 9, son pocas e incluyen juegos de roles, trabajo grupal, señales visuales, manipulación de objetos, dependiendo de la condición del estudiante. Algunos docentes indican una nula aplicación porque desconocen cómo hacerlo, otros declaran hacerlo en la planificación sin precisar realmente lo que hacen.

Figura 9. Estrategias didácticas implementadas por los docentes

Código 6. Políticas públicas



La red plasmada en la Figura 10 indica que los docentes tienen un conocimiento limitado o nulo sobre las políticas públicas de educación inclusiva en el país. Aunque mencionan que existe un mandato de inclusión, este no está acompañado de los recursos o la capacitación para implementarlo efectivamente.

Figura 10. Conocimientos de políticas públicas de los docentes relacionado con la inclusión educativa

4.1. Discusión de los resultados

La Figura 11 muestra los distintos elementos inmersos en las competencias de los docentes, se enfatiza lo referido a

formación profesional, adaptación curricular y estrategias didácticas. Se discuten las implicaciones de los hallazgos a partir de la revisión de la literatura.

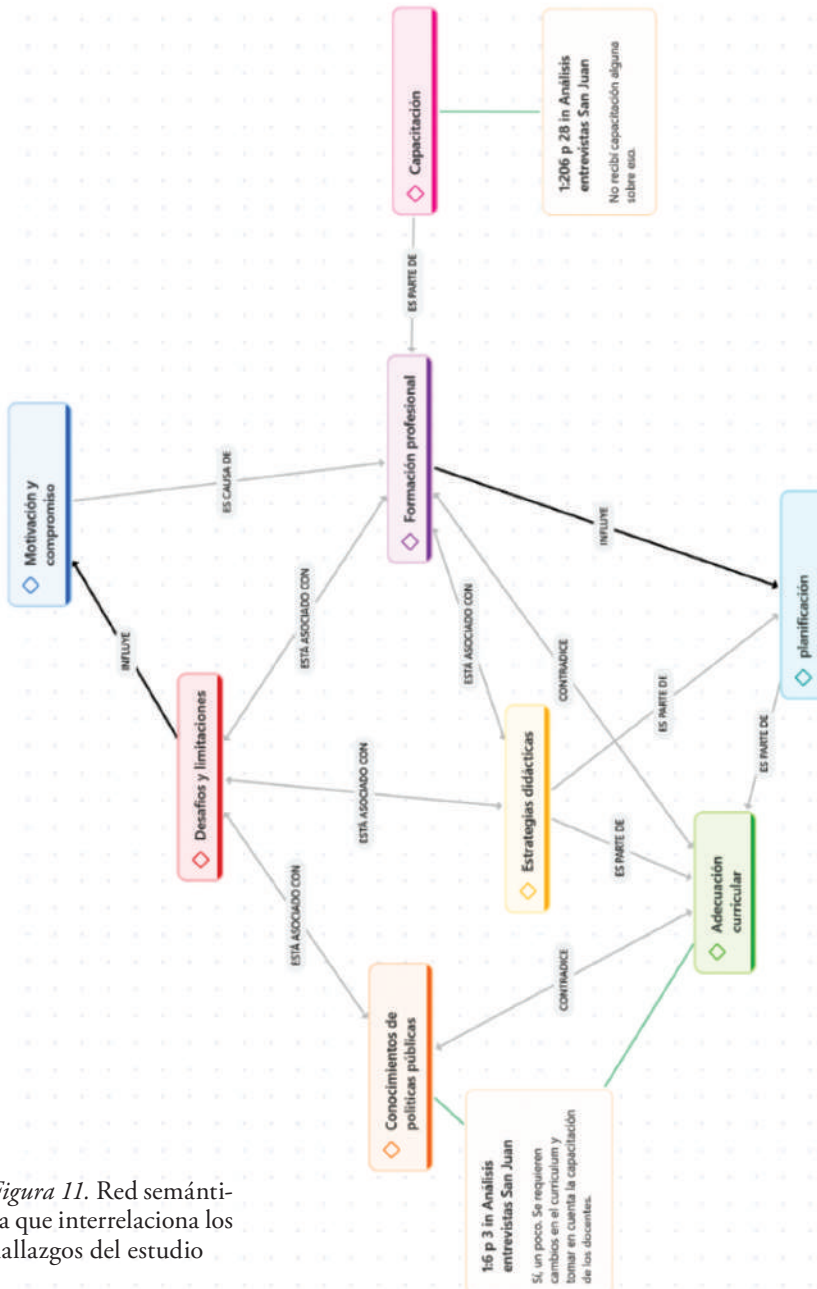


Figura 11. Red semántica que interrelaciona los hallazgos del estudio

La formación profesional comprende los conocimientos, habilidades y destrezas obtenidas dentro de los estudios formales, a nivel universitario. Las respuestas indican ausencia total o insuficiente de contenidos relacionados con la atención de estudiantes con discapacidad. Los docentes mencionan haber recibido una asignatura durante su carrera profesional que, si bien aborda el tema de discapacidad, no profundiza en estos, lo cual produce vacíos de conocimiento porque no se cubrieron las expectativas acerca de lo que se necesita saber para gestionar una verdadera inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula. Ello se aprecia en las palabras de los entrevistados recogidas en la Figura 5.

Los resultados reflejan la necesidad de formación continua de los docentes para la atención a los estudiantes con discapacidad y de esa manera poder dar respuesta a las distintas necesidades educativas que ellos presentan, además se destaca la poca formación inicial de estos en temas cruciales para la educación inclusiva. Tal como señalan investigaciones previas (Bazurto y Samada, 2021; García y Romero, 2024; Murillo et al., 2020; Serna y Serna, 2023), es la formación en competencias la que favorece una disposición positiva y promueve la innovación de estrategias didácticas para la gestión del aula inclusiva (López, 2023).

La preparación profesional obtenida durante la carrera docente es clave para alcanzar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Por ello, deben

existir programas a nivel universitario que respondan a la necesidad de capacitación profesional para lograr experiencias exitosas; es importante contar en los centros educativos con docentes formados, que estén enfocados en identificar aquellas necesidades específicas de los estudiantes para posteriormente adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Nistal et al., 2022; Murillo et al., 2020; Torres et al., 2022).

Lo anterior también es una exigencia contemplada en el Manual de inclusión de personas con discapacidad y otros aspectos de responsabilidad social (Instituto de Educación Superior en Formación Diplomática y Consular, INESDYC, 2024) establece que la formación de los docentes debe incluir contenidos sobre discapacidad, así como ajustes curriculares que faciliten la integración académica de estudiantes con necesidades específicas mediante apoyos técnicos, didácticos y humanos.

En atención a la Figura 11, se observa que la capacitación es parte de la formación profesional, se entiende como la preparación recibida mediante cursos, talleres, asesorías, participación en eventos y otras actividades académicas que contribuyan a la desarrollar competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales para un desempeño docente efectivo en contextos donde se requiera la atención a estudiantes con discapacidad.

Los docentes expresan esta necesidad de formación, es así como se podrá brin-

dar una atención pedagógica adecuada que beneficie los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad con estrategias, metodologías, evaluación y uso de tecnologías propias a la naturaleza de su condición o discapacidad y así afianzar las bases de su futuro académico y personal, en la medida en que se garantice su permanencia en los espacios educativos al minimizar las barreras que interfieren con su desempeño (Acevedo, 2011; Varguillas et al., 2020). Tal como refiere Damiani (2022), los problemas de la discapacidad trascienden la condición personal y se encuentran muchas veces en el entorno.

Asimismo, las necesidades formativas y de capacitación expuestas por los docentes coinciden con las encontradas por Serna y Serna (2021) en su trabajo investigativo prácticas docentes para promover la educación inclusiva, en el cual los docentes exponen la relevancia de esta formación para responder de manera asertiva la educación inclusiva y así contribuir a construir los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad (Roma et al., 2020; Orozco y Moríña, 2019).

También es importante ampliar la formación en estudios de postgrado a nivel de especialización, maestría y doctorado para que los docentes estén actualizados con respecto a las tendencias actuales sobre los procesos de inclusión porque solo el 27% de los consultados posee un postgrado (Fig. 4). Los estudios previos muestran que cuanto mayor sea la capacitación de los docentes, mayor será su

autoeficacia con relación a las estrategias inclusivas y a la adecuación curricular (Bonilla, 2019; Bazurto y Samada, 2021; Nistal et al., 2022; Murillo et al., 2020; Soto et al., 2022), a su vez, ello se relaciona con las actitudes y con la práctica de una mejor educación inclusiva que reconozca el derecho humano a una educación de calidad para todos.

Si bien algunos docentes expusieron que se sienten preparados, ya sea porque han tenido la experiencia de tratar con estudiantes con discapacidad en las aulas o han recibido talleres que hablen sobre este tema, plantean que hace falta más apoyo en recursos, materiales, adecuación en las aulas y curricular para que la educación inclusiva se pueda llevar evidenciar en las aulas. Este hallazgo coincide con investigaciones sobre el tema realizadas en el país (Bonilla, 2019; Serna y Serna, 2021; 2023) en las que se recogen los aspectos a considerar para construir un espacio realmente inclusivo.

Asimismo, es necesario tomar en cuenta la motivación y compromiso que muestran los docentes, esto se articula con la capacitación, ya que los docentes sí estarían dispuestos a recibir cursos, talleres, así como a participar en otras actividades asociadas con el tema de la discapacidad para mejorar sus prácticas pedagógicas en las aulas, si el Ministerio de Educación proporciona los medios para ello. Sus respuestas fueron positivas (Fig. 7).

A respecto, Chinchilla (2023), señala que la actitud del docente es clave para

que la educación inclusiva se lleve a cabo, siendo esta un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y las posturas educativas que centren sus esfuerzos para lograr desarrollar los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad que asisten a las aulas regulares.

Asimismo, para la atención a la discapacidad y diversidad en el aula, es necesario superar obstáculos que surgen en diversos contextos y limitan el alcance de la educación inclusiva al reproducir prácticas que no fomentan la inclusión (Said, 2023). Dentro de las barreras y desafíos encontrados están: (a) sobrepoblación estudiantil, (b) falta de recursos y herramientas, (c) poca capacitación y formación, (d) poca habilitación de las aulas y la escuela, (e) falta de tiempo, (f) currículos no adecuados y (g) falta de apoyo institucional y familiar, las cuales coinciden con estudios en este ámbito (Murillo et al. 2022; Nistal et al., 2022; Poveda et al., 2022).

Estas barreras dificultan el buen ejercicio profesional de los docentes, quienes deben planificar secuencias didácticas que incluyan estrategias didácticas inclusivas para atender a las particularidades de cada estudiante en espacios poco apropiados y, muchas veces, sin los conocimientos ni recursos didácticos requeridos para hacer frente a las exigencias académicas que demanda este proceso, estos recursos son imprescindibles para que los docentes los incluyan dentro de las metodologías pedagógicas para captar la atención de los estudiantes con discapacidad, ayudarlos

a descubrir su entorno y alcanzar aprendizajes significativos (Solís et al. 2023). Para Chinchilla (2023), los recursos pueden ser vistos como los medios empleados en las aulas regulares, con el fin de dar respuestas educativas de calidad a los estudiantes discapacidad según los objetivos curriculares propuestos.

Todo lo anterior se convierte en desafíos a superar que contradicen lo establecido en las políticas públicas porque, si bien el Ministerio de Educación reafirmó, al inicio del año escolar 2024-2025, su compromiso con la garantía de una educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en las 18 regionales y 122 distritos educativos del sistema educativo dominicano, incluyendo ajustes curriculares, planes, programas y proyectos orientados a atender sus necesidades (Periódico El Caribe, 2024), no se ha encontrado evidencia de su implementación en los centros educativos investigados.

En ese sentido, compete al órgano rector nacional (MINERD) verificar con ayuda de técnicos y especialistas e ir más allá de la revisión de un listado o presencia de un estudiante con alguna discapacidad. Es necesaria la actualización y promover el desarrollo de competencias. Una de estas competencias se refiere a los conocimientos para realizar la adaptación curricular. En ese sentido, los resultados arrojan que existe la necesidad de una adecuación curricular que sirva para orientar a los docentes, ya que carecen de guías que les proporcionen pautas para atender a los estudiantes con discapaci-

dad, pues el Ministerio de Educación se enfoca principalmente en desarrollar habilidades y competencias en estudiantes que no tienen una condición de discapacidad.

Los docentes son quienes hacen estos ajustes al momento de la planificación y es evidente que sin formación no pueden incluir planes adecuados, sumado a la falta de indicadores precisos para evaluar a los estudiantes.

En la adecuación curricular se establecen tres indicadores de evaluación: elemental, aceptable y satisfactorio, los cuales permiten medir el nivel de logro de cada competencia específica en las distintas áreas del conocimiento (MINERD, 2024). Estos indicadores son esenciales para determinar si un estudiante ha alcanzado o no sus competencias fundamentales, asegurando un proceso de evaluación más estructurado y alineado con el currículo nacional.

Cada estudiante tiene formas distintas de aprendizaje también de ser sujeto de evaluación, especialmente aquellos con discapacidad. Por ello, sus evaluaciones deben ajustarse a sus condiciones y capacidades individuales, permitiendo un proceso más equitativo. No se puede aplicar la misma metodología de evaluación a un estudiante con discapacidad visual y a otro sin discapacidad, ya que esto generaría desigualdades en la medición del aprendizaje y las competencias adquiridas.

Deben existir indicadores específicos en el currículo que permitan evaluar adecuadamente a los estudiantes con discapacidad, asegurando que el proceso de aprendizaje sea inclusivo y adaptado a sus necesidades. Por ello, el Manual de inclusión de personas con discapacidad y otros aspectos de responsabilidad social recomienda la inserción de contenidos en el currículo (INESDYC, 2024). La falta de estos indicadores genera incertidumbre y dificulta la labor del docente al momento de diseñar estrategias de evaluación equitativas.

Actualmente, es el docente quien realiza las adaptaciones curriculares y las modificaciones en los procesos de evaluación según su criterio y experiencia, sin contar necesariamente con guías precisas dentro del currículo oficial. Esta falta de directrices claras puede provocar inconsistencias en la aplicación de estrategias de evaluación inclusivas, afectando el desarrollo educativo de los estudiantes con discapacidad.

Como se mencionó anteriormente, un aspecto fundamental para el trabajo en aula son las estrategias didácticas y en ese sentido, los docentes expresan que buscan estrategias que se adapten a la necesidad de los estudiantes con discapacidad y al tipo de esta. Algunas de las que utilizan tienen un enfoque de enseñanza personalizada y el trabajo grupal, haciendo gran énfasis en conocer primero el tipo de discapacidad para así poder ajustar los contenidos y la planificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El uso adecuado de estrategias pedagógicas e innovadoras asegura una buena ejecución de educación inclusiva en las escuelas que tengan estudiantes con discapacidad, pero se requiere que haya un enfoque integral entre las políticas públicas y la formación docente inicial y continua (Meza et al, 2023; Murillo et al., 2019) para que las estrategias implementadas en las aulas sean efectivas e innovadoras. Además los docentes exponen la necesidad de tener más acceso a recurso, horas didácticas y adecuación curricular que se ajusten a la realidad para así tener un mejor desenvolvimiento.

Finalmente, las políticas públicas comprenden el conjunto de lineamientos y orientaciones emanados por las instituciones del Estado, en concordancia con principios del derecho universal y el respeto a los derechos humanos, dirigidas a la atención de la población estudiantil con discapacidad. Al respecto, los resultados evidencian que los docentes no poseen un manejo de estas políticas, pues su conocimiento es superficial o inexistente.

Lo anterior aumenta aún más la inseguridad acerca de cómo llevar a cabo la inclusión en las escuelas de aulas regulares de los estudiantes con discapacidad. En consecuencia, eso hace al estudiante vulnerable y propicia la exclusión, porque, aun cuando asista a la institución educativa, convive en una realidad que no le ofrece los mecanismos para la inclusión efectiva, de acuerdo con las normas establecidas por las políticas públicas, de

allí que la presencia en el aula por sí sola, no es garantía de que el estudiante continuará su prosecución académica (Varguillas et al., 2022).

5. Conclusiones

No se identificó que los docentes tengan las competencias profesionales adecuadas para la atención de los estudiantes con discapacidad, lo que refleja la necesidad de las universidades incluir dentro de los planes de estudios el tema de la discapacidad para afrontar esta situación en las aulas, lo que implica formación directa en esa área, aspecto que debe ir a la par de acciones del Ministerio de Educación para ampliar los programas de capacitación continua en el área de la discapacidad, dada la positiva disposición de los docentes en formarse en esta área.

Las adaptaciones curriculares realizadas por los docentes se hacen con dificultad y sin una orientación precisa, por lo que requieren del establecimiento de indicadores específicos en el currículo para los estudiantes según la discapacidad que presenten.

Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes son limitadas y suelen adaptarse a la condición particular del estudiante, como juegos de roles, socialización y trabajo grupal. Los docentes manifiestan que existen limitaciones, dada la sobrepoblación estudiantil en las aulas, sobrecarga horaria pedagógica, escasez de recursos, desconocimiento del

tema de discapacidad y poco apoyo institucional.

Se espera como prospectiva investigativa extender el muestreo a otras regiones y focalizar zonas para la formación, de acuerdo con la población demandante.

Estudios futuros pudiesen comparar la percepción entre los docentes a partir de su formación profesional y años de experiencia.

Agradecimientos y reconocimiento

La investigación VRI-PI-7-2023-005 fue financiada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), una entidad internacional dedicada al desarrollo y la cooperación educativa en Iberoamérica brindó apoyo financiero para este proyecto. Gracias a esta contribución, se pudieron cubrir diversas áreas del estudio, asegurando la correcta ejecución de las actividades y el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Institución vinculante

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) jugó un papel clave como intermediario, facilitando la conexión entre el proyecto y la OEI. Su colaboración fue fundamental para gestionar y canalizar los fondos necesarios que hicieron posible la realización de la investigación.

6. Referencias bibliográficas

- Acevedo, C. (2011). *La preparación de los docentes para la educación inclusiva*. Perspectivas. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/ProspectsEditorials/prospects159eds.pdf
- Arguedas-Negrini, I. (2021). Trabajo colaborativo interdisciplinario para la promoción de la educación inclusiva y el éxito escolar de estudiantes de primaria en Costa Rica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2). 124-143. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp124-143>
- Bazurto, M. & Samada, Y. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 1374-1389. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2248>
- Bonilla, H. A. (2019). *La educación inclusiva en las escuelas públicas del nivel primario de la República Dominicana el caso del distrito 15-03*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, España]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=261204>
- Centro de Atención Integral para la Discapacidad (2023). *La inclusión escolar de la discapacidad debe ser prioridad del sistema*. <https://r.issu.edu.do/L6r>

- Chinchilla, M. E. (2023). Desafíos de la docencia para la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad del nivel primario. *Revista Análisis de la Realidad Nacional*, 12, 54, 67-80. <https://r.issu.edu.do/FfV>
- Congreso Nacional. (1997). *Ley General de Educación*, Ley 66-97. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_reptom_sc_anexo_7_sp.pdf
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (2013). *Ley No. 5-13 sobre discapacidad en la República Dominicana*. *Gaceta Oficial No. 10688*. https://observatorio.parlacen.int/wp-content/uploads/2021/06/Ley_no_5-13.pdf
- Conadis (2014). Compendio legal sobre discapacidad: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Protocolo facultativo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://cutt.ly/IVRKhHi>.
- Cotán, A., Álvarez, K., Márquez, J. R., & Gallardo-López, J. A. (2024). Recursos tecnológicos y educación inclusiva: propuestas y recomendaciones de estudiantes universitarios con discapacidad. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (90), 111–127. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.90.3521>
- Damiani, L. R. (2023). Fundamentos teórico-conceptuales de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas: la teoría de los derechos humanos y el modelo social de la discapacidad. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 23(23), 391–424. <https://doi.org/10.22201/ij.24487872e.2023.23.17903>
- El Caribe (25 agosto, 2024). *Minerdoc busca garantizar una educación inclusiva a estudiantes de discapacidad*. <https://r.issu.edu.do/TG>
- Fiorucci, F., Pérez, C., Batista, P., Espinoza, G. A., & Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*, (163), 85-133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>
- García, S. & Romero López, M. A. (2024). Competencias para la promoción de una educación inclusiva en el aula universitaria: un análisis de las habilidades y conocimientos docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1601>
- Instituto de Educación Superior en Formación Diplomática y Consular (INESDYC). (2024). *Manual de inclusión de personas con discapacidad y otros aspectos de responsabilidad social*. Ministerio de Relaciones Exteriores (MIREX). <https://www.inesdyc.edu>.

- do/wp-content/uploads/2023/10/Manual-de-inclusion-de-personas-con-discapacidad-y-otros-aspectos-de-responsabilidad-social.pdf
- Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. *Gaceta Oficial 10097*. Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología SEESCyT.
- León, P. E., & Valladares, B. (2025). Incidencia de la pobreza multidimensional en las personas con discapacidad: un análisis para el caso peruano. *Desafíos: Economía y Empresa*, (006), 13-47. <https://doi.org/10.26439/ddee2025.n6.6665>
- López, V. (2023). El valor de la formación docente para atender a la diversidad y facilitar la inclusión educativa. *Revista Educación*. <https://r.issu.edu.do/UJ>
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García Cedillo, I., & Sotelo Castillo, M. A. (2020). 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>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (s. f). *Orientaciones generales para la atención a la diversidad: Guía para la realización de ajustes curriculares individualizados (ACI)*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación. <https://r.issu.edu.do/zL>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2024). *Ordenanza Nro. 05-2024 que establece los lineamientos para la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano*. <https://r.issu.edu.do/cM>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016a). *Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.)*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/MuSI-diseno-curricular-del-nivel-primario-primer-ciclopdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016b). *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4to., 5to. y 6to.)*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/gZol-diseno-curricular-del-nivel-primario-segundo-ciclopdf.pdf>
- Nistal, V., López, M. & Gutiérrez, L. (2022). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación* 35(2), 391-405. <https://doi.org/10.5209/rced.83175>
- Oficina Nacional de Estadística (2021). *Condiciones de discapacidad en niñez y adolescencia dominicana constituyen*

barreras de desarrollo. <https://r.issu.edu.do/1k>

Organización de las Naciones Unidas (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-ed-2011-sp.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2021). *Estudio sobre la situación de las personas con discapacidad en base a los datos del SIUBEN 2018: Informe final*. Santo Domingo: Organización de las Naciones Unidas. <https://dominicanrepublic.un.org/es/152121-estudio-sobre-la-situaci%C3%B3n-de-las-personas-con-discapacidad-en-base-los-datos-del-siuben>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2008). *48a Conferencia Internacional sobre la Educación, dedicada a Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. <https://r.issu.edu.do/ua>

Orozco, I., & Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331–338. <https://doi.org/10.17811/rife.48.3.2019.331-338>

Pérez, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo his-

tórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

Poveda, J. A., Tigrero, J. W. & Sornoza, G. A. (2022). Incidencia de la formación profesional de docentes hacia la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 69–78. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/2171>

Said, E. (2023). Educación Inclusiva o Educación Especial: ¿Hay diferencias? *Revista UNIR La Universidad en Internet*. <https://www.unir.net/educacion/revista/educacion-especial-inclusiva-diferencias/>

Serna, A. J., & Serna, E. (2021). Prácticas docentes para promover la educación inclusiva en el nivel inicial y en básica primaria. *Libro de Actas. Congreso Caribeño de Investigación Educativa*, 2, pp. 313–317. <https://congresos.isfodosu.edu.do/index.php/ccie/article/view/342>

Serna, A. J., & Serna, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>

Sistema Único de Beneficiario (2018). *Datos de las personas con discapaci-*

dad. <https://siuben.gob.do/wp-content/uploads/2020/10/siuben-calidad-de-vida-2018-digital.pdf>

Solís, E., Chamorro, P., & Gallegos, M. (2023). Análisis documental de las prácticas inclusivas con énfasis en los recursos didácticos para estudiantes con TEA en educación inicial. *Eco Academia*, 7(3), 85–102. <https://doi.org/10.12345/ecoacad.v7i3.456>

Soto, M. A., Cuenca, S. E., Baque, T. A., Valencia, X. P., & Guachamin, D. A. (2022). Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior técnica y tecnológica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3210–3222. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2084

Torres, L. E., Granados, J. C., Torres, E. J., Bustamante, D., & Hernández, B. (2022). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la formación inicial docente de educación física en el Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Física*, 12(2), 98–115. <https://doi.org/10.12345/rief.v12i2.789>

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.

Varguillas, C. S., Bravo, P. C., Urquiza, A. M., & Moreno, P. (2020). Dimensiones que configuran la actuación docente frente a estudiantes con discapacidad. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 119–144. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1323>

Contribución de autores

Conceptualización: K.P.; metodología: K.P., R. G.; validación: K.P., R.G.; análisis formal: K.P., R.G. D.O.; investigación: K.P., R.G., D.O.; recursos: OEI, ISFODOSU; curaduría de datos: K.D., R.G.; escritura (borrador original): K.P., R.G.; escritura (revisión y edición): K.P., R.G.; visualización: K.P., R.G.; supervisión: R.G.; administración del proyecto: K.P.; adquisición de fondos: OEI. ISFODOSU.