



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA ESPAÑA, (UCO)

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA FORMACIÓN DOCENTE NECESARIA PARA PROMOVER EL AVANCE DE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DE JORNADA ESCOLAR
EXTENDIDA EN ZONAS VULNERABLES DEL
GRAN SANTO DOMINGO**

Autora: Josefa Altagracia Navarro

Directora US: María Josefa Navarro Montaña

Director UCO: Juan Manuel Muñoz González

Santo Domingo, junio del 2023

TITULO: *La Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la
Inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendida en Zonas
Vulnerables del Gran Santo Domingo*

AUTOR: *Josefa Altagracia Navarro*

© Edita: UCOPress. 2024
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

[https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/
ucopress@uco.es](https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es)



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA ESPAÑA, (UCO)

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA FORMACIÓN DOCENTE NECESARIA PARA PROMOVER EL AVANCE DE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DE JORNADA ESCOLAR
EXTENDIDA EN ZONAS VULNERABLES DEL
GRAN SANTO DOMINGO**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Título de Doctor en Educación.

Autora: Josefa Altagracia Navarro

Directora US: María Josefa Navarro Montaña

Director UCO: Juan Manuel Muñoz González

Santo Domingo, junio del 2023

Aprobación de los Tutores



Doc. 1. Deposito de la Tesis. Informe_director_tesis_20 corregido (1).pdf



TÍTULO DE LA TESIS: La Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la Inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendida en Zonas Vulnerables del Gran Santo Domingo

DOCTORANDO/A: Navarro, Josefá Altgracia

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo de investigación realizado por Josefá Altgracia Navarro, codirigido por los docentes María Josefá Navarro Montaña y Juan Manuel Muñoz González presenta, a nuestro juicio, los indicios de calidad mínimos y el rigor científico suficiente como para que sea presentado a defensa pública y evaluado en Comisión Académica en orden a la posible adquisición del grado de Doctor. Consta de un artículo publicado que ofrece a la comunidad científica información válida para comprobar la efectividad de la formación docente sobre la base de ejes o pautas orientadoras de un perfil profesional y formativo del docente inclusivo, combinada con los intereses comunes de los docentes y la comunidad educativa de las escuelas inicial, primaria y secundaria comprometidos con el avance de la educación inclusiva. Este artículo ha sido publicado en una revista de reconocido prestigio y rigor científico, como puede verse en el informe sobre las indicaciones de calidad de la tesis doctoral. En esta tesis doctoral se ha realizado una revisión sistemática y actualizada de la literatura, evaluando la información científica disponible hasta el momento sobre la formación docente necesaria para el avance de la educación inclusiva en centros educativos de inicial primaria y secundaria. En cuanto a la metodología, cabe destacar que es mixta, combina la investigación cuantitativa, por cuanto se apoya en la utilización de un instrumento estructurado; en este caso, un cuestionario de preguntas cerradas; y la investigación cualitativa, por cuanto se apoya en las técnicas de observación y entrevista; como instrumento de investigación se utilizó el cuestionario, la guía entrevista a profundidad y el guion de observación. Es un estudio de campo, su alcance es descriptivo y correlacional, no experimental. Con unas conclusiones muy esperanzadoras que surgen de los resultados del trabajo: ya que incluye una propuesta de ejes de formación o pautas orientadoras para generar un perfil profesional y formativo del docente en clave de inclusión. Es un aporte para mejorar el nivel de competencias y habilidades en los docentes permitiendo el progreso y avance de la inclusión educativa en los centros jornada escolar extendida de zonas vulnerables de Santo Domingo. El estudio presentado también conduce a la literatura al demostrar que la formación docente en clave de inclusión es necesaria para avanzar hacia una educación de calidad, justa, equitativa, democrática y en igualdad de condiciones para todos.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, a 26 de abril de 2023

Firma del/de los director/es

**NAVARRO
MONTAÑO
MARIA
JOSEFA -
80031810K**
 Firmado digitalmente por
 NAVARRO
 MONTAÑO MARIA
 JOSEFA - 80031810K
 Fecha: 2023.06.29
 09:48:04 +02'00'
 Fdo.: María Josefá Navarro Montaña

**MUÑOZ
GONZALEZ
JUAN MANUEL
- 30968058F**
 Firmado digitalmente
 por MUÑOZ
 GONZALEZ JUAN
 MANUEL - 30968058F
 Fecha: 2023.06.29
 10:25:16 +02'00'
 Fdo.: Juan Manuel Muñoz González

Declaración de Autoría

Quien suscribe, *Josefa Altagracia Navarro*, titular de la cédula, 010-0013280-1, hago constar que es el autor del Proyecto de Tesis Doctoral, Titulado: “La Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la Inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendida en Zonas Vulnerables del Gran Santo Domingo”, el cual, constituye una elaboración personal realizada únicamente con las orientaciones de los Directores de dicho trabajo, *Dra. María Josefa Navarro Montaña* y el Dr. *Juan Manuel Muñoz González*; en tal sentido manifiesto la originalidad de la concepción del trabajo, interpretación de los datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores se han referenciado debidamente en el texto del mismo.

En la ciudad de Santo Domingo a los 10 días del mes de junio del dos mil veintiuno (2021).



Josefa Navarro

Navarro Josefa Altagracia

C: I N-

Dedicatoria

La presente Tesis Doctoral se la dedico principalmente a Dios, por ser la fuente de inspiración, soporte emocional, físico y espiritual para obtener una meta más en mi desarrollo y crecimiento profesional, además de ser proveedor de los recursos necesarios. A mis hijos: Pavel, Héctor José y Mélany por su amor, comprensión y sacrificio en todos estos años, a Teaghan, a la pequeña Maya mi nieta y a Heydi, por influir en nuestra estabilidad como familia, gracias a ustedes he logrado la meta, me siento privilegiada de ser su madre; su comportamiento me deja claro que son los mejores hijos que madre alguna puede tener. A mi madre: por ser ese ejemplo de mujer virtuosa, siempre preocupada por el bienestar de todos y cada uno de sus hijos. A mis hermanos(as) y sobrinos(as) por estar siempre presentes, acompañándome y por el apoyo moral que me brindaron a lo largo de esta etapa de la vida.

Agradecimientos

La realización de esta tesis para optar por el título de Doctora en Educación es gracias a Dios, a él todo el crédito por haber estado conmigo en cada momento y darme el discernimiento y la comprensión para profundizar en el conocimiento.

Esta tesis ha requerido del apoyo, esfuerzo y dedicación de tiempo y recursos por parte de varias personas a las que debemos agradecer, aunque de manera especial a la directora de tesis María Josefa Navarro Montaña, sin la cual, no hubiese sido posible la finalización del trabajo, sus esfuerzos, dedicación y su elevado conocimiento en la temática, son indicadores que hacen de ella una investigadora completa.

Agradecer de manera especial a mi madre y toda mi familia porque siempre están ahí presente, preocupados por mi bienestar. A mis hijos: Pavel, Héctor José y Mélaney por la paciencia mostrada a lo largo de este estudio, además del tiempo que les he quitado para dedicarlo a esta tesis.

Se agradece la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que con sus opiniones y recomendaciones contribuyeron a la mejora durante el desarrollo de la tesis.

A mi amiga y compañera de trabajo: Carmen González Orellana, por el apoyo incondicional que me brindó y los aportes que me hizo, sin los cuales jamás podría llegar al final de esta tesis.

Resumen

Universidad de Córdoba España (UCO)

Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Educación Inclusiva.

**La Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la Inclusión Educativa en
Centros de Jornada Escolar Extendida en Zonas
Vulnerables del Gran Santo Domingo.**

Autora: Josefa Altagracia Navarro

Directores: María Josefa Navarro Montaña, US

Juan Manuel Muñoz Gonzales, UCO

Mes y Año: junio, 2023

Josefa A. Navarro. jnavarro@udoym.edu.do. Universidad de Córdoba UCO. España.

IraLISID: DOEDUC8331

Resumen:

La presente investigación tiene como propósito conocer el perfil profesional y formativo del docente que labora en los centros de jornada escolar extendida de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo, así como realizar propuestas orientadoras a generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva el avance de la educación inclusiva. La metodología es mixta, que combina la investigación cuantitativa (instrumento, el cuestionario), y la investigación cualitativa (instrumentos, la entrevista a profundidad y el guión de observación). Es un estudio de campo, su alcance es descriptivo y

correlacional, no experimental. La muestra es probabilística en la que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos, la selección es aleatoria para todos los elementos. Los datos fueron recolectados por medio de las técnicas de encuesta, entrevista y observación. Para medir el nivel de formación de los docente, su motivación y actitud frente al enfoque inclusivo, se aplicaron tres instrumentos a 29 participantes (docentes y docentes Administrativos); el cuestionario como instrumento central, consta de dos partes; 1) datos generales de los docentes, y 2) lo relacionado con las tres dimensiones del estudio: la estimulación intelectual del docente, desarrollo de conocimientos y habilidades en el manejo del enfoque y Perspectiva Jurídica, filosófica, Social del enfoque inclusivo; la entrevista y el guión de observación, como instrumentos complementarios. Los resultados demostraron que la formación de los docentes que laboran en estos centros educativos no favorece el avance de la inclusión educativa. El análisis de datos, la discusión y conclusiones permiten realizar propuestas orientadoras para generar un perfil profesional y formativo del docente inclusivo, sobre la base del fortalecimiento de las dimensiones: estimulación intelectual, desarrollo de conocimientos y habilidades y la perspectiva jurídica, filosófica y social.

URL Iralis: <https://www.iralis.qrg/aapp/fich18331>.

Palabras claves: Formación docente; inclusión educativa; atención a la diversidad; motivación docente; actitud docente; enfoque educativo; prácticas innovadoras; exclusión educativa; metodología mixta; formación del profesorado; grupos vulnerables; perfiles profesionales.

Contenido

APROBACIÓN DEL TUTOR	3
DECLARACIÓN DE AUTORÍA.....	4
DEDICATORIA.....	5
AGRADECIMIENTOS	6
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	25
CAPÍTULO I.....	29
1.1 MARCO TEÓRICO	29
1.1.1 <i>Educación Inclusiva</i>	30
1.1.2 <i>Recorrido Histórico de la Educación Inclusiva</i>	32
1.1.3 <i>De la Escuela Integrada a la Escuela Inclusiva</i>	35
1.1.4 <i>La Inclusión Educativa y sus Dimensiones</i>	39
1.1.5 <i>Principios Rectores de la Educación Inclusiva</i>	45
1.1.6 <i>Principios Metodológicos de la Educación Inclusiva</i>	49
1.1.7 <i>Los Centros Educativos ante la Inclusión Educativa</i>	52
1.1.8 <i>Formación del Profesorado</i>	54
1.1.9 <i>Modelos de Formación Docente</i>	60
1.1.10 <i>Modelo de Formación Docente en el Sistema Educativo de la República Dominicana</i>	69
1.1.11 <i>Formación del Profesorado desde la Perspectiva Inclusiva: Retos y Desafío</i>	74
CAPÍTULO II.....	79
CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESCENARIO	79
2.1 BASES LEGALES.....	79
2.1.1 <i>Legislación Internacional</i>	80
2.1.2 <i>Legislación Nacional como marco legal de la Educación Inclusiva en República Dominicana</i>	86
2.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	104
2.3 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	106
2.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	116
CAPÍTULO III.....	120
MARCO METODOLÓGICO.....	120
3.1. DISEÑO	120
3.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	123
3.2.1. <i>Objetivos</i>	127
3.2.3 <i>Hipótesis</i>	130
3.3 DIMENSIONES Y SUB-DIMENSIONES.....	131
3.4 METODOLOGÍA	132
3.5 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	133

3.6 PROCESO DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN (CUESTIONARIO, ENTREVISTA, GUIÓN DE OBSERVACIÓN)	137
3.6.1 <i>La codificación de los instrumentos</i>	140
3.6.2 <i>Establecimiento de los niveles de medición</i>	140
3.6.3 <i>Proceso de elaboración del Cuestionario</i>	140
3.6.4 <i>Validez de contenidos del cuestionario</i>	146
3.6.5 <i>Proceso de elaboración de la Entrevista a profundidad</i>	147
3.6.6 <i>Proceso de Elaboración Guión de Observación</i>	154
3.6.7. <i>Proceso de validación de los instrumentos: cuestionario, guía de entrevista y guion de observación</i>	160
3.7 CONFIABILIDAD O FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS	168
3.8. POBLACIÓN Y MUESTRA/PARTICIPANTES	170
3.9 SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	171
3.9.1 <i>Descripción de la muestra</i>	172
3.9.2 <i>Procedimiento de Selección de la Muestra</i>	173
3.10. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	181
3.11. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	184
3.11.1. <i>Resultados, análisis e interpretación de los datos del cuestionario (análisis cuantitativo)</i>	185
3.11.2. <i>Resultados, análisis e interpretación de los datos de la entrevista (análisis cualitativo)</i>	279
3.11.3. <i>Resultados, análisis e interpretación de los datos del guion de observación. (Análisis cualitativo)</i>	443
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	647
CONCLUSIONES RELEVANTES PARA RESPONDER A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	647
CONCLUSIONES RELEVANTES PARA RESPONDER A LA HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS RESPECTIVAS INTERROGANTES	665
PROPUESTA DE INDICADORES DE CALIDADY MEJORAPARA GENERAR UN PERFIL PROFESIONAL Y FORMATIVO DEL DOCENTE DE EDUCACION INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA QUE PROMUEVA LA EDUCACION INCLUSIVA.....	674
REFERENCIAS	690

Índice de Tabla

N.º		Pág.
1	Etapas que definen la evolución de la educación inclusiva	33
2	Normativa 09-15. Distribución de los créditos por componentes de formación	72
3	Categorías, dimensiones y subdimensiones	132
4	Matriz epistémica del constructo	138
5	Fases para la Elaboración del Cuestionario	141
6	Agrupación de subdimensiones, con sus correspondientes códigos	144
7	Fases para la elaboración para la guía de entrevista	150
8	Niveles de organización para el análisis de datos de la entrevista por centros educativos, dimensiones y subdimensiones	151
9	Organización para el análisis de datos de la entrevista por centros educativos, dimensiones, subdimensiones y preguntas	152
10	Fases para la elaboración del guion de observación	157
11	Niveles de organización establecidos para el análisis por centros educativos, dimensiones y subdimensiones para el guion de observación	158
12	Nivel de organización de los datos del guion de observación para el análisis por centros educativos, dimensiones, subdimensiones y preguntas	158
13	Relación de expertos que participaron en la validación de los instrumentos	165
14	Valores obtenidos del coeficiente alfa de Cronbach del instrumento aplicado (prueba piloto)	169
15	Nivel de confiabilidad del cuestionario	169
16	Valores de los niveles de confiabilidad	170
17	Distribución de la población por centros educativos	171
18	Distribución de la muestra a estudiar por estrato	172

19	Selección y distribución de la muestra por centros y niveles	173
20	Características de la muestra participante en la aplicación de los instrumentos para la recogida de datos	175
21	Muestra constituida por los docentes consultados mediante cuestionario	177
22	Variación de la muestra inicial respecto a los participantes en la entrevista	178
23	Códigos y criterios de selección de los participantes en la entrevista	178
24	Variación de la muestra inicial respecto a los participantes de la observación	180
25	Códigos y criterios de la selección de los participantes de la observación	180
26	Plan de recolección de datos	182
27	Cronograma de aplicación de instrumentos y recogida de datos	183
28	Ítem 1.1	185
29	Ítem 1.2	187
30	Ítem 1.3	188
31	Ítem 1.4	190
32	Ítem 1.5	192
33	Ítem 1.6	193
34	Ítem 1.7	194
35	Ítem 2.1	195
36	Ítem 2.2	197
37	Ítem 2.3	199
38	Ítem 2.4	201
39	Ítem 2.5	202
40	Ítem 2.6	203
41	Ítem 2.7	205
42	Ítem 2.8	206

43	Ítem 2.9	208
44	Ítem 2.10	210
45	Ítem 3.1	211
46	Ítem 3.2	213
47	Ítem 3.3	214
48	Ítem 3.4	216
49	Ítem 3.5	217
50	Ítem 4.1	218
51	Ítem 4.2	220
52	Ítem 4.3	221
53	Ítem 4.4	223
54	Ítem 4.5	224
55	Ítem 5.1	226
56	Ítem 5.2	227
57	Ítem 5.3	228
58	Ítem 5.4	230
59	Ítem 6.1	231
60	Ítem 6.2	233
61	Ítem 6.3	234
62	Ítem 6.4	236
63	Ítem 7.7	238
64	Ítem 7.2	239
65	Ítem 7.3	240
66	Ítem 7.4	242
67	Ítem 8.1	243

68	Ítem 8.2	245
69	Ítem 8.3	246
70	Ítem 8.4	248
71	Ítem 9.1	249
72	Ítem 9.2	251
73	Ítem 9.3	252
74	Ítem 9.4	254
75	Ítem 10.1	255
76	Ítem 10.2	257
77	Ítem 10.3	258
78	Ítem 10.4	260
79	Ítem 11.1	261
80	Ítem 11.2	263
81	Ítem 11.3	264
82	Ítem 11.4	266
83	Ítem 12.1	267
84	Ítem 12.2	269
85	Ítem 12.3	270
86	Ítem 13.1	272
87	Ítem 13.2	273
88	Ítem 13.3	275
89	Ítem 13.4	276
90	Primer nivel de análisis centro educativo inicial y primario Santaella (Caso 1)	280
91	Primer nivel de análisis centro educativo inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	297

92	Primer nivel de análisis centro educativo Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	315
93	Segundo nivel de análisis para la dimensión 1: estimulación intelectual (ESIN) en los centros educativos (Caso 1, 2, 3)	336
94	Segundo nivel de análisis para la dimensión 2: desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH) en los centros educativos (Caso 1. 2. 3)	351
95	Segundo nivel de análisis para la dimensión 3: perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS) en los centros educativos (Caso 1. 2. 3)	355
96	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Santaella (Caso 1). Subdimensión competencia del docente	363
97	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Las Malvinas (Caso 2). Subdimensión competencia del docente	369
98	Respuesta de docentes entrevistados Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3). Subdimensión competencia del docente	376
99	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Santaella (Caso 1). Subdimensión formación docente en el manejo de las diferencias individuales	382
100	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Las Malvinas (Caso 2). Subdimensión formación docente en el manejo de las diferencias individuales	386
101	Respuesta de docentes entrevistados Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3). Subdimensión formación docente en el manejo de las diferencias individuales	391

102	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Santaella (Caso 1). Subdimensión la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas	395
103	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Las Malvinas (Caso 2). Subdimensión la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas	398
104	Respuesta de docentes entrevistados Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3). Subdimensión la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas	402
105	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Santaella (Caso 1). Subdimensión la innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje	405
106	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Las Malvinas (Caso 2). Subdimensión la innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje	408
107	Respuesta de docentes entrevistados Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3). Subdimensión la innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje	410
108	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Santaella (Caso 1). Subdimensión la motivación del docente en la comunidad educativa	413
109	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Las Malvinas (Caso 2). Subdimensión la motivación del docente en la comunidad educativa	415
110	Respuesta de docentes entrevistados Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3). Subdimensión la motivación del docente en la comunidad educativa	419

111	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Santaella (Caso 1). Subdimensión conocimiento del docente sobre leyes inclusivas	422
112	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Las Malvinas (Caso 2). Subdimensión conocimiento del docente sobre leyes inclusivas	427
113	Respuesta de docentes entrevistados Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3). Subdimensión conocimiento del docente sobre leyes inclusivas	432
114	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Santaella (Caso 1). Subdimensión el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	436
115	Respuesta de docentes entrevistados centro educativo inicial y primario Las Malvinas (Caso 2). Subdimensión el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	439
116	Respuesta de docentes entrevistados Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3). Subdimensión el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	441
117	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes por centro educativo. Escuela Santaella	444
118	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes por centro educativo. Escuela Las Malvinas	462
119	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes por centro educativo. Liceo Secundario Pedro Aponte	482
120	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión estimulación intelectual; centro educativo del nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)	503

121	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión estimulación intelectual; centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	511
122	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión estimulación intelectual; Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	522
123	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión 2: desarrollo de conocimientos y habilidades. Centro educativo del nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)	534
124	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión 2: desarrollo de conocimientos y habilidades. Centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	539
125	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión 2: desarrollo de conocimientos y habilidades. Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	545
126	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión 3: perspectiva jurídica, filosófica, social. Centro educativo del nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)	551
127	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión 3: perspectiva jurídica, filosófica, social. Centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	556
128	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes en la dimensión 3: perspectiva jurídica, filosófica, social. Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	561

- 129 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 567 para la subdimensión 1.1: competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)
- 130 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 570 para la subdimensión 1.1: competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)
- 131 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 573 para la subdimensión 1.1: competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)
- 132 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 576 para la subdimensión 1.2: formación del docente en el manejo de las diferencias individuales para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)
- 133 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 581 para la subdimensión 1.2: formación del docente en el manejo de las diferencias individuales para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)
- 134 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 584 para la subdimensión 1.2: formación del docente en el manejo de las diferencias individuales para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)

135	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.3: la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)	588
136	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.3: la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	591
137	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.3: la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	593
138	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.4: la innovación en el proceso enseñanza-aprendizajes para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)	596
139	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.4: la innovación en el proceso enseñanza-aprendizajes para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	599
140	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.4: la innovación en el proceso enseñanza-aprendizajes para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	601
141	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.5: el liderazgo del docente en el centro educativo para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)	603
142	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.5: el liderazgo del docente en el centro educativo para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	604

- 143 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 606
para la subdimensión 1.5: el liderazgo del docente en el centro educativo para
el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)
- 144 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 608
para la subdimensión 7: la motivación del docente en la comunidad educativa
para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)
- 145 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 610
para la subdimensión 7: la motivación del docente en la comunidad educativa
para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)
- 146 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 612
para la subdimensión 7: la motivación del docente en la comunidad educativa
para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)
- 147 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 613
para la subdimensión 8: la inspiración del docente en la práctica áulica para
la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)
- 148 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 615
para la subdimensión 8: la inspiración del docente en la práctica áulica para
la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)
- 149 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 617
para la subdimensión 8: la inspiración del docente en la práctica áulica para
el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)
- 150 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 619
para la subdimensión 9: la empatía del docente con el grupo que atiende para
la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)

- 151 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 621
para la subdimensión 9: la empatía del docente con el grupo que atiende para
la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)
- 152 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 623
para la subdimensión 9: la empatía del docente con el grupo que atiende para
el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)
- 153 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 625
para la subdimensión 10: el conocimiento de los derechos humanos
enfocados en la inclusión para la escuela de nivel inicial y primario Santaella
(Caso 1)
- 154 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 627
para la subdimensión 10: el conocimiento de los derechos humanos
enfocados en la inclusión para la escuela de nivel inicial y primario Las
Malvinas (Caso 2)
- 155 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 629
para la subdimensión 10: el conocimiento de los derechos humanos
enfocados en la inclusión para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)
- 156 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 630
para la subdimensión 11: conocimiento del docente sobre leyes inclusivas
para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)
- 157 Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes 632
para la subdimensión 11: conocimiento del docente sobre leyes inclusivas
para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)

158	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 11: conocimiento del docente sobre leyes inclusivas para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	634
159	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 12: el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)	636
160	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 12: el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	638
161	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 12: el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	640
162	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 13: el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo para la escuela de nivel inicial y primario Santaella (Caso 1)	642
163	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 13: el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo para la escuela de nivel inicial y primario Las Malvinas (Caso 2)	643
164	Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 13: el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo para el Liceo Secundario Pedro Aponte (Caso 3)	645

Índice de Figuras

N.º		Pág.
1	Diferencia entre Integración e inclusión	37
2	Dimensiones de la educación Inclusiva	41
3	Elementos para adecuar la normativa 09-15 a la formación de docentes inclusivos	73
4	Propuesta orientadora a generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva la educación inclusiva	689

Introducción

En las últimas décadas el proceso de globalización y el avance de la ciencia y la tecnología, han producido grandes cambios en el orden económico, social, ambiental y de del desarrollo humano, estos cambios repercuten en la forma de pensar y actuar de la sociedad, las cuales, se ven compelidas a desarrollar relaciones de colaboración entre los países. Esta mutua colaboración impacta de manera directa a los sectores productivos, las políticas de desarrollo, la economía y la educación, siendo esta última, la responsable de impulsar la formación de los actores claves que en consecuencia deben participar en forma competitiva en dicha colaboración.

En las sociedades globalizadas los sistemas educativos tienen el desafío de garantizar una educación integral, equitativa y de calidad para todos los que acceden a la escuela, con la finalidad de acercar la práctica educativa a lo planteado por la UNESCO, (2004) “La Educación Inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad”, (p.15). Por tanto, la escuela es la instancia que necesita garantizar una educación de calidad a todos los sectores de la población que acceden al sistema educativo; no obstante, esta es una condición de difícil cumplimiento ya que, si bien son muchos los que ingresan, son pocos los que permanecen y logran los aprendizajes necesarios para un buen desempeño como ciudadanos y trabajadores en estos momentos de incertidumbre que vive la sociedad.

Esta situación es todavía más compleja en los países de América Latina y el Caribe, en los cuales, quienes se incorporan al sistema educativo, son niños y jóvenes cuyas familias han vivido situaciones precarias en lo económico, lo social y lo cultural, hasta el punto de que les cuesta reconocer el derecho que tienen a la educación y a una educación de calidad. En la República Dominicana, la reforma del sistema educativo es una respuesta a esa presión de la mundialización y las exigencias de la sociedad del conocimiento. El impacto de esta reforma en la educación ha producido grandes transformaciones en la estructura del sistema educativo

nacional pre- universitario, universitario y en el área técnica profesional, sobre todo con el cambio de enfoque educativo y el rediseño curricular que se ejecuta desde el 2016. Todo el esfuerzo que se realiza busca el desarrollo de una educación de calidad para todos.

En este sentido, El Ministerio de Educación de la República Dominicana MINERD, para acercarse a la educación de calidad para todos, ha ampliado sus políticas y, por consiguiente, para atender a las necesidades educativas desde una perspectiva democrática, igualitaria y equitativa ha incorporado al proceso de enseñanza/aprendizaje un nuevo enfoque pedagógico: el constructivismo sociocultural y crítico basado en competencia, sin dudas, este enfoque abre camino hacia la inclusión educativa, la cual está llamada a atender las necesidades y demandas, personales, familiares, sociales y culturales, que plantean los estudiantes en el aula de clases, donde interviene el docente como profesional, posibilitando una educación inclusiva, plena con participación comunitaria en la resolución de los problemas.

El educador debe contemplar todos los elementos que confluyen en el aula, relacionarlo con lo que ocurre en la sociedad y resolver desde la perspectiva de la inclusión. En concreto, la inclusión educativa, por un lado, es un elemento que facilita la gestión del conocimiento en el aula y por otro, es un mecanismo de integración de los actores claves del proceso de aprendizaje (alumnos, padres, madres, gestores y de toda la comunidad educativa en general). La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.

La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros. (UNESCO, 2004, p.15)

Es así, que, para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes que puedan

contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de igualdad, equidad y calidad, sin embargo, esto sólo es posible en instituciones educativas inclusivas y con educadores inclusivos. Este trabajo de investigación centra sus objetivos en conocer el perfil profesional y formativo del docente que labora en los centros de jornada escolar extendida de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo y en realizar propuestas orientadoras a generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva el avance de la educación inclusiva y puedan dar atención diferenciada a la población escolarizada, atendiendo en forma igualitaria a la diversidad que acogen los centros educativos.

Se estudió la problemática a partir de dos cuestiones: lo que ocurre con la inclusión educativa en las escuelas de jornada escolar extendida (en lo adelante JEE), y la perspectiva profesional del docente frente a la diversidad en el aula, la finalidad es aportar las innovaciones necesarias que garanticen al estudiante un espacio educativo de oportunidades y en igualdad de condiciones para todos. La presente investigación tiene como tema central la formación docente necesaria para promover el avance de la inclusión educativa en centros de jornada escolar extendida, JEE en zonas vulnerables del gran Santo Domingo.

El desarrollo del trabajo consta de tres (3) capítulos: el primero plantea el marco teórico (Dimensión conceptual del Estudio), que incluye la concepción teórica de la problemática existente, así como el recorrido históricos de la inclusión educativa y la formación docente, las dimensiones , principios rectores y metodológicos, además de la formación del Profesorado (conceptualización, modelos de formación docente, Modelo de formación docente en el sistema educativo de República Dominicana y la formación del profesorado e inclusión educativa). El segundo hace referencia a la contextualización del escenario que incluye: bases legales, contextualización de la investigación, antecedentes y la justificación. El tercero está referido a la metodología y el diseño de la investigación que incluye: el diseño (problema de Investigación, Objetivos, Hipótesis, Variables), la Metodología (procedimiento, proceso de elaboración de

instrumentos, proceso de validación, la confiabilidad, población y Muestra, técnicas e instrumentos de recogida de dato, los procedimientos y técnicas de análisis de datos, análisis, discusión de los resultados y finalmente, las consideraciones finales que incluyen las pautas orientadoras para generar un perfil profesional y formativo del docente inclusivo.

Capítulo I

Dimensión Conceptual del Estudio

“La Educación Inclusiva no está en la teoría que la crea sino en la práctica que la sostiene”.

1.1 Marco Teórico

En este capítulo se recogen las bases conceptuales o referenciales por las cuales se rige la investigación. Se analizan las teorías relacionadas con la educación inclusiva y la formación del profesorado, así como los retos y desafíos que se presentan para su avance. La base teórica de esta investigación responde a las preguntas o interrogantes: qué, por qué y para qué se realiza la investigación, se parte de una revisión bibliográfica del tema, que “consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para responder al problema de investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 61).

Este marco teórico, contribuye a la comprensión del problema a través de una síntesis de las teorías y visiones que fundamentan la investigación y una evaluación actual de la formación docente de cara al avance de la inclusión educativa. Para su mejor concreción y claridad, se aborda desde la conceptualización de la educación inclusiva y la formación del profesorado, así mismo sirve de base para acercar el tema con el problema de investigación. Se planteó en dos (2) apartados: el primero corresponde a la educación inclusiva que incluye: conceptualización de la educación inclusiva, un recorrido histórico que va desde la escuela integrada a la escuela inclusiva, sus dimensiones, principios rectores y metodológicos, así como una visión de los centros educativos ante la inclusión. En el segundo apartado se exponen las diferentes visiones de la formación del profesorado, su conceptualización, el análisis de algunos modelos de formación docente, el modelo de formación docente en el sistema educativo de la

República Dominicana y por último una reflexión sobre la formación del profesorado frente a los desafíos de la inclusión educativa.

1.1.1 Educación Inclusiva

Los países de América Latina y el Caribe han buscado estrategias conjuntas para avanzar hacia una educación inclusiva, de hecho, se implementan varias iniciativas que impulsan significativamente dicho enfoque, tal como: la agenda 2030, los ODS, entre otros, sin embargo, en el marco de los desafíos que imponen los nuevos tiempos, no es suficiente; la educación inclusiva encierra un concepto teórico que marca un nuevo enfoque en la pedagogía, promueve en las instituciones educativas el reconocimiento y valor de la diversidad como oportunidad pedagógica, y por ende, da respuesta efectiva a esa diversidad, para ello, requiere de escuelas que asuman como cultura la atención a las diferencias individuales y la participación de todos los estudiantes evitando que los mismos sean sujetos de exclusión.

Los propósitos de equidad siguen estando vigentes y podría decirse que, con mayor fuerza en el marco de los movimientos migratorios, renovaciones curriculares, demandas por un mayor desarrollo de competencias ciudadanas y diversas fuerzas sociales que empujan en favor del derecho a una educación pertinente y de calidad para todas las personas, cuestionando prácticas de segregación, racismo y discriminación en la escuela. (Cisternas y Lobos, 2019, p.39)

En este sentido, la educación inclusiva es una opción que aporta tanto a los educadores (nueva concepción del proceso enseñanza aprendizaje, estrategias, metodologías y otros), estudiantes (autonomía, respeto a su ritmo de aprendizaje, niveles de participación en igualdad de condiciones, etc.), como para el resto de la comunidad educativa. Es importante resaltar la dificultad que se presenta al conceptualizar la educación inclusiva, pues, se trata de atender por igual las diferencias sin desigualdades, “en donde las primeras deben entenderse como

identidades que se pueden aludir a las personas y las últimas, como discriminaciones y disparidad en las condiciones sociales” (Monsalve, 2021, p. 105).

En el contexto específico de la educación, y siendo que esta investigación hace referencia explícita a la importancia de la formación del profesorado inclusivo, debe considerarse que la educación de calidad y en igualdad de condiciones para todos, ante la ley, es un derecho de los ciudadanos, por lo que los centros educativos deben vigilar los aspectos sociales de clase, género, raza, etnia, condición de salud, discapacidad, etc. y mantenerlos como referencias importantes, de tal modo, que no haya distinción en el trato de las identidades vistas como diferencias y hasta ahora tratadas como desigualdades en los centros educativos, esta realidad es lo que complejiza llegar a un concepto de educación inclusiva.

El término educación inclusiva toca varios aspectos intrínsecos y extrínsecos del ser humano que dificultan cualquier acercamiento a una conceptualización clara y precisa, sin embargo, existen varias teorías que tratan de explicarla, no obstante, se plantea: “La existencia de un desfase entre el conocimiento generado por la investigación en educación inclusiva, los intereses y posibilidades de los centros educativos y el conocimiento utilizado por el profesorado en su acción educativa” (Monsalve, 2021, p.103). Este autor, argumenta que la Inclusión como un paradigma requiere del docente la puesta en acción de un conjunto de capacidades y actitudes vinculadas a la enseñanza, la evaluación, las interacciones y un ambiente de colaboración y aceptación dentro de la sala de clases, además de políticas educativas que impulsan nuevas prácticas y roles de los docentes para responder a dichos desafíos y generar condiciones para el avance hacia un sistema educacional más inclusivo.

Para lograr una aproximación al concepto de inclusión educativa rescatamos el hecho que la inclusión educativa es un nuevo paradigma, una nueva pedagogía, una nueva forma de abordar el proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, en las declaraciones de la UNESCO (2008), se planteó “no hay un consenso internacional sobre el significado de educación inclusiva ya que existen multitud de enfoques” (pp. 5-14). Echeita (2013) argumenta que esta falta de

consenso “No implica desacuerdo o diferencias, sino todo lo contrario, son procesos y conceptos que se complementan entre sí, asumiendo que el objetivo principal de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social” (p. 103).

1.1.2 Recorrido Histórico de la Educación Inclusiva

Después de la segunda guerra mundial y hasta la década de los 60, predominó una visión optimista que creía en la influencia positiva de la escuela en la superación o compensación de las desigualdades sociales. Posteriormente en la década de los 70 surgió un movimiento llamado Escuelas Eficaces, en países anglosajones. Para la década de los 80 se realizaron numerosos estudios que permitieron reconocer el papel protagónico de la escuela en la superación de las condiciones iniciales de los estudiantes. Dichos estudios se encontraban en contraposición a las teorías de la reproducción, en las que la escuela sólo repetía las diferencias socioeconómicas en los resultados académicos de los estudiantes. Los estudios que se llevaron a cabo consistían en analizar aquellos elementos comunes que determinaban que las escuelas fueran exitosas o eficaces.

Los autores Klitgaard y Hall (1974) y Purkey y Smith (1983), fundamentaron sus estudios en establecer comparaciones en los resultados que permitiesen detectar cuáles de las escuelas eran eficaces e ineficaces. Fue a partir de la observación de cuatro escuelas denominadas outliers por ser diferentes a las demás donde se extrajeron conclusiones significativas sobre los estudios de eficacia en las escuelas. Por otra parte, Weber (1971), examinó cuatro escuelas que destacaban por sus resultados en lectura. Siendo estas escuelas públicas y sus estudiantes pertenecían a grupos deprimidos en el entorno socio- cultural. Se realizó una prueba de lectura, siendo los resultados superiores a la media nacional.

Con el estudio no se extrajeron conclusiones fiables sobre qué hacían las escuelas para llegar a obtener tales resultados, pero sí se pudieron observar ocho características comunes de las cuatro escuelas: 1. Liderazgo activo del director, 2. Altas expectativas de los profesores sobre

el rendimiento de sus estudiantes.3. Ambiente de disciplina, orden, seguridad y agradable clima de trabajo. 4. Una fuerte dirección hacia la obtención de habilidades lectoras. 5. Evaluaciones frecuentes que revisaban el progreso del estudiante. 6. Trabajos elementales de fonética. 7. Instrucción individualizada. 8. Empleo de personal de apoyo para la lectura.

Weber visitó dos años más tarde dichas escuelas, encontrando algunas variaciones, una había aumentado su eficacia, otra había disminuido llegando a salir de la clasificación de "eficaz". Con este estudio longitudinal en el tiempo se dedujo que la eficacia es una variable modificable y dependerá de aspectos como cambio de dirección, docentes y recursos, que permitan sistematizar la eficacia en un centro educativo. La escuela evoluciona en la medida en que los sistemas educativos avanzan, es así como el concepto de escuela eficaz se ha abordado de distintas maneras y desde diferentes puntos de vista (filosófico, ideológico, social, psicológico, educativo, político, etc.), es un concepto que aspira a una escuela perfecta que cumpla con su misión de satisfacer la necesidades de los alumnos y que integre los padres, madres, tutores y todo en entorno familiar del niño, además, que cree las condiciones idóneas para los profesores que por sí mismos mejoren su propio rendimiento.

Estos autores con sus planteamientos nos abren paso para iniciar un estudio más profundo sobre el enfoque de educación inclusiva que se analizará a partir de su evolución descrita en la tabla no.1, donde en la primera y segunda columna se presentan las etapas por la que ha pasado la inclusión educativa desde sus inicios, en la tercera se destacan las características de cada etapa y en la cuarta se resaltan las principales aportaciones que hicieron en el sentido de avance hacia la inclusión.

Tabla 1

Etapas que Definen la Evolución de la Educación Inclusiva

N	Etapa	Características	Observación
1	Institucionalización	-Toda conducta humana que se apartaba de la norma se mitificaba.	-La etapa I fue marcada por una inexistente posibilidad de

N	Etapa	Características	Observación
		<p>-La nuevas Concepciones médicas, son las que inician un pequeño cambio de actitud hacia los llamados, en ese entonces, “enfermos mentales”. Se pasa del modelo mitificante, demonológico, al modelo médico.</p>	<p>desarrollo y un amplio nivel de segregación.</p>
2	Centros de Educación Especial	<p>-El enfoque era asistencial y de caridad, se le mantenía recluso, aislado y separado del resto de la sociedad.</p> <p>-La obligatoriedad de la enseñanza, en contextos europeos y de América del Norte.</p> <p>-Clasificación de la población con deficiencias, entre ellas la de Binet y Simón (1907)</p> <p>-Se tomó la decisión de que los niños diagnosticados y clasificados, se atendieran en servicios especializados,</p>	<p>-Surgimiento de la Educación Especial como sistema paralelo a la educación regular.</p> <p>-Segregación, al negarle al estudiante con discapacidad el proceso de socialización adecuado, al que tenía derecho como un ciudadano más.</p>
3	Integración escolar	<p>-Surgimiento de los centros de Educación Especial, separados de la educación regular.</p> <p>-Se inician la lucha por reivindicar los derechos de las personas con retardo mental.</p> <p>-Se cuestiona el concepto de coeficiente intelectual.</p> <p>-Se cuestionan los conceptos de normal y anormal.</p>	<p>La separación entre la Educación Especial y la educación regular hace que continúen como sistemas paralelos y no como un único que dé respuesta a cualquier tipo de discapacidad.</p>
4	La Escuela y la Educación Inclusiva.	<p>-Las actitudes del profesorado siguen fomentando la exclusión, mientras la matrícula en Educación Especial sigue creciendo y los alumnos con necesidades educativas diversas no asociadas a discapacidad son excluidos de las aulas regulares</p> <p>-Compromisos adquiridos en Jomtien en 1990, surgen cambios históricos y conceptuales, respecto de la Educación Especial, la atención de personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales;</p> <p>-En el año 1994, la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, en Salamanca, España.</p> <p>-Surge la educación como un derecho de las personas y una realidad para todos.</p> <p>Foro Mundial sobre Educación Para Todos en Dakar, año 2000.</p> <p>Conferencias regionales: Marco de Acción para las Américas.</p> <p>Foro mundial sobre Educación, en él se analizaron los compromisos adquiridos diez años atrás, que no habían sido cumplidos.</p>	<p>-Con la Declaración de Jomtien, el movimiento de la Educación para Todos surgió para luchar por una educación para todos. (1990)</p> <p>-Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y su marco de acción (1994).</p> <p>-Foro Mundial sobre Educación Para Todos en Dakar, (Marco de acción de Dakar) en el año 2000.</p> <p>-La Educación Inclusiva busca que en las escuelas se acoja a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, características y necesidades particulares, las diferencias se asumen como potencialidades más que como problemas.</p>

Elaboración Propia.

Fuente: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Colección Pedagógica. Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Educación Inclusiva en Nuestras Aulas.

1.1.3 De la Escuela Integrada a la Escuela Inclusiva

La escuela integrada o integradora surge por la necesidad de los centros educativos de atender y dar respuesta a personas con Necesidades Educativas Especiales NEE. La escuela integrada se vio afectada por las actitudes del profesorado que continuaba fomentando la exclusión, mientras la matrícula en Educación Especial aumentaba y los alumnos con necesidades educativas diversas no asociadas a discapacidad eran más excluidos de las aulas regulares. La escuela integrada es el paso previo al desarrollo de la educación inclusiva que en nuestro país tenía su base legal en resoluciones y órdenes departamentales que se desglosan en apartados siguientes.

La educación integradora llegó con la finalidad de romper la separación entre la educación especial y la educación regular, para evitar que continuaran como sistemas paralelos, si no, como un único que diera respuesta a cualquier tipo de diversidad que se presentara en el aula. El esfuerzo realizado durante las últimas décadas de siglo XX, se dirigía a evitar la discriminación y hubo todo un movimiento de luchas por reivindicar los derechos de las personas con retardo mental, se cuestiona el concepto de coeficiente intelectual y los conceptos de normal y anormal, hasta que la inclusión fue proclamada como derecho universal en la Declaración de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948 en París, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, considerando como “objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de la dignidad” (UNESCO, 1948, p. 8).

La citada Declaración, por su carácter generalizador no hace referencia a la inclusión educativa como medio de cumplimiento de derechos universales y no contempla la diversidad de género o las particularidades de NEE, sino por el contrario, “atiende la integralidad del ser humano en la búsqueda del fortalecimiento de sus capacidades con respeto y dignidad” (UNESCO, 1948, p. 10). Roja Sandoval y Borja (2020) resaltan que “este hito referencial fue la

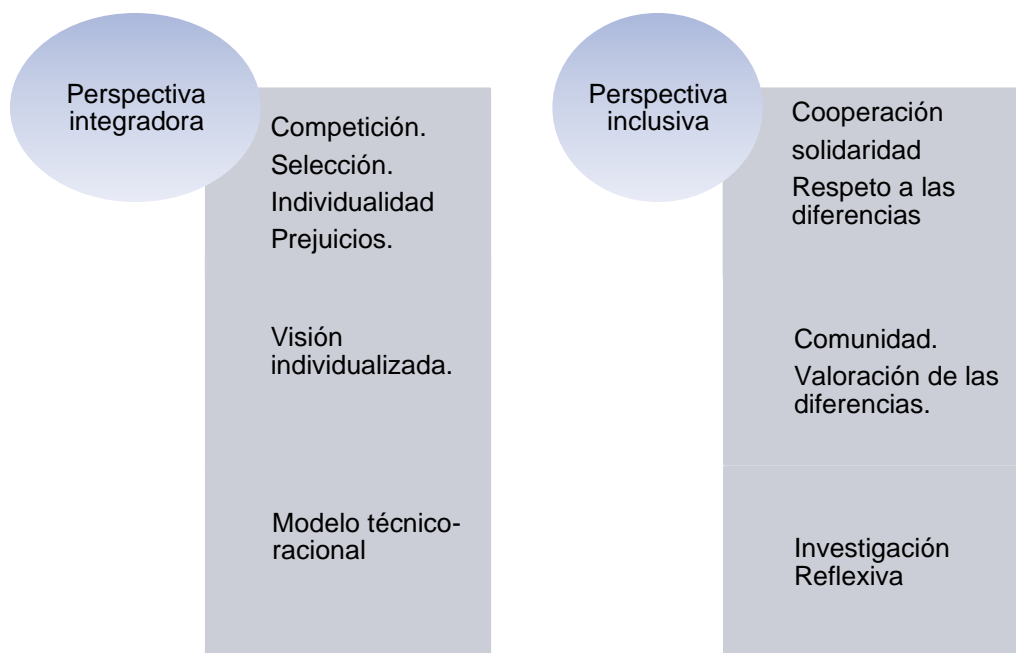
punta del ovillo para tejer el entramaje de una educación inclusiva como una necesidad imperiosa” (p 78).

Priorizar una educación para todos los niños desde la infancia, es un elemento muy importante del que depende el pleno desarrollo de su personalidad, sus valores y la adquisición de estrategias que utilizará a lo largo de su vida. Garantizar una escuela en la que no haya ninguna distinción por razón de procedencia, color, sexo, lengua, religión, discapacidad, superdotación, origen social, es un deber de todos. Para la consecución de este objetivo, el modelo educativo Inclusivo, es la opción, porque enfatiza la atención a las personas, sin importar su condición y le impulsa a participar en un proceso educativo común, no como integrado sino como incluido que propicie el desarrollo de todas las capacidades del a partir de las modificaciones del contexto.

Resaltar el modelo educativo inclusivo y propiciar su avance es tarea de los sistemas educativos que hasta el momento continúan en un proceso de integración, al que erróneamente le llaman inclusión. En la figura 1 se establece la diferencia entre la perspectiva integradora y la perspectiva inclusiva, donde se visualiza que el enfoque inclusivo promueve “la variación del rol que desempeñan los actores y muy especialmente el docente, el cual, va de acompañante y el alumnado de protagonista, donde se realizan evaluaciones y autoevaluaciones auténticas” (Orozco y Moriña, 2019, p.331).

Figura 1

Diferencias entre integración e inclusión



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, respecto a la diferenciación entre integración e inclusión, Ainscow (2017) apunta que:

La palabra integración se ha utilizado para aquellos procesos educativos a través de los cuales ciertos niños/as reciben apoyos con el objetivo de que participen los programas existentes en los centros educativos; por el contrario, el concepto de “inclusión” parte de un deseo de reestructuración del programa de los centros, con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado buscando la calidad y la equidad en la educación. (Pp.76-83)

La terminología de educación inclusiva, denota la idea de la consecución de una integración plena de todo el alumnado en el sistema educativo, bajo el principio firme de que todos los miembros de las clases inclusivas tienen sentido de pertenencia al grupo. El alumnado no puede construir una comunidad ni sentirse cómodos si deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo.

Para Morales, “en un contexto inclusivo las diferencias se perciben como diferencias y no como carencias, y al alumnado diferente no se le considera un problema, sino una oportunidad más para el aprendizaje” (2015), p.39). Esto implica que la escuela inclusiva reconoce la diversidad como valor y como el derecho de todos a educarse juntos y recibir una educación de calidad. Su principio rector es que las escuelas deben acoger a todos los niños/as, sin discriminar por razón a sus diferencias sociales, físicas, étnicas, culturales, emocionales, económicas o por sus habilidades. Este modelo se basa en lo que el estudiante puede hacer y no en sus faltas o debilidades. En este sentido, Belavi y Javier (2020), proponen cinco (5) elementos indispensables para que una escuela avance en la Justicia Social y en la Democracia.

En primer lugar, la redistribución de oportunidades y beneficios de la educación como forma de romper el círculo perverso de la desigualdad desde la escuela; Reconocimiento de valores culturales y diversidad social. Como segunda dimensión, a través de la cual se cuestionan los valores culturales dominantes en la educación y se fomenta el respeto y el aprendizaje de las distintas identidades, perspectivas y estilos de vida de los miembros de la comunidad educativa. La tercera dimensión hace referencia a la gobernanza escolar, gobernanza basada en la distribución de responsabilidades, la proactividad y la cooperación en redes plurales. La cuarta dimensión es Currículum crítico y participativo y la quinta y última, Cultura escolar democrática. (pp. 5-28)

Estos elementos acercan la escuela al paradigma inclusivo e invitan a reflexionar sobre las prácticas docentes y asumir que el concepto de inclusión es más amplio que el concepto de incluido o integrado; la inclusión educativa parte del supuesto de que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer real y efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En este estudio investigativo,

la educación inclusiva se abordará desde tres dimensiones, las cuales, se presentan en el siguiente apartado.

1.1.4 La Inclusión Educativa y sus Dimensiones

La educación inclusiva hace referencia a la necesaria participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en aulas común independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales y culturales, en su esencia, es una educación personalizada en la que cada estudiante pueda demostrar sus habilidades personales y sea valorado como miembro activo en su comunidad de aprendizaje desde una perspectiva plural y diversa. Para Herrera (2018) “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (p.31). Sin embargo, alcanzar el propósito del paradigma inclusivo presenta varios retos y desafíos para los sistemas educativos así lo confirma Vélez (2017).

El empeño de dar cumplimiento a los objetivos de una educación inclusiva deviene de una labor que no está exenta de dificultades; se requiere de diversos recursos económicos y humanos que cuenten con apoyo a nivel de política, leyes, reglamentos, etc., para su ejecución y exitosa atención a la diversidad a nivel institucional. (p. 213)

Así mismo, (Ainscow y Messiou, 2018). Refiriéndose al enfoque de la educación inclusiva plantean que:

El propósito de la educación inclusiva lo hace un modelo que supone convivir con las diferencias y alude a los procesos políticos, sociales y culturales que ocurren en las escuelas y los sistemas educativos para lograr la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito de todos. (p.1- 17)

En este mismo sentido, Tonucci, (2017), advierte que la educación inclusiva “requiere una mirada más profunda y sensible sobre su significado porque no es una necesidad o un

sueño, sino un derecho que ninguna institución debe cuestionar o ignorar” (pp. 9-12). Otros autores, argumentan que es habitual encontrar centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente. Esto refleja la realidad de los centros educativos de jornada escolar extendida (en lo adelante, JEE) de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo, donde la exclusión todavía persiste.

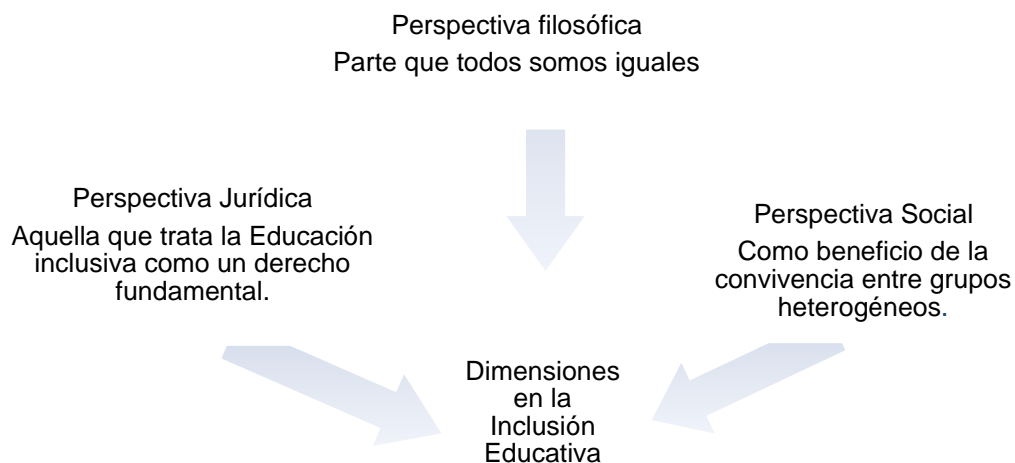
Coincidiendo con lo planteado por Parrilla (2017), en República Dominicana para avanzar en la inclusión educativa “se requiere desarrollar una cultura ética en los docentes con estudiantes inclusivos que se convierta en un espacio para la reflexión, la formación de valores de equidad y justicia que impacten en la práctica social y educativa” (p. 45). Por otro lado, implica el desarrollo de políticas, nuevas prácticas de aula y teorías educativas como pasos previos para que la inclusión sea una realidad en los sistemas educativos y, por ende, en las escuelas.

Para que haya una educación con el foco puesto en la diversidad, se debe no solo poner en marcha una política inclusiva eficaz, sino que, además, la práctica de aula y la teoría educativa han de estar imbuidas por la búsqueda de la acción participativa de todos: docentes, discentes y administradores. En este sentido, “las diferentes perspectivas didácticas que giran en torno a la acción o la educación inclusiva ofrecen una perspectiva caleidoscópica de la formación de la persona de cara a su incorporación al tejido social en plenitud” (Marín y Jiménez, 2019, p. 9).

Es así como se busca construir un concepto de inclusión educativa basado en tres perspectivas: perspectiva jurídica, aquella que trata la educación inclusiva como un derecho fundamental, la perspectiva filosófica, parte de que todos somos iguales y por último la perspectiva social como beneficio de la convivencia entre grupos heterogéneos. En la figura no. 2 se esquematizan dichas dimensiones.

Figura 2

Dimensiones de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la primera dimensión, Perspectiva jurídica, Gentili, (2011), expone que “todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas tienen derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños” (p. 17). La República Dominicana se ha ido preparando para impulsar la inclusión educativa desde esta perspectiva con miras al fortalecimiento del sistema educativo nacional, apoyado siempre en el planteamiento de la UNESCO (2008):

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos, implica la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Así mismo argumenta que esta dimensión se refiere al “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación

en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación”. (pp.8, 9)

Desde la perspectiva filosófica el enfoque inclusivo promueve la participación de los alumnos en su proceso enseñanza/aprendizaje es fundamental pues abre a todas las posibilidades para potenciar las capacidades de integración armoniosa con sus iguales:

La educación inclusiva ofrece al alumno la posibilidad de desarrollarse intelectualmente y mejorar su aprendizaje, dándole así la oportunidad desde la diversidad de interactuar con modelos positivos de imitación, que le preparen para una sociedad integradora y no excluyente con igualdad de derechos para todos. (Cabo, 2017, p.197)

Desde la perspectiva planteada por la Carta de Luxemburgo (Comisión Europea, 1996), la educación inclusiva, denominada una escuela para todos, en la que se establecen las bases para garantizar la igualdad de oportunidades para todo los estudiantes que presenta diversos tipos de necesidades en todas las facetas de su vida (educación, formación profesional, empleo y vida social), afirmando que “La educación inclusiva requiere sistemas educativos flexibles que den respuesta a las diversas necesidades de cada estudiante” (p.7).

La perspectiva social vista desde los beneficios que ofrece la convivencia entre grupos heterogéneos autores afirman que la educación inclusiva no es simplemente escolarizar al estudiante en un centro inclusivo ni en su aula, ni tampoco se debe mantener al niño en un sistema rígido con profesores especialistas que ofrecen el apoyo fuera o dentro del aula, sino que el auténtico compromiso para que no exista la exclusión, se logra cuando se consigue la participación conjunta entre padres, profesores, compañeros de aula, del centro y otros agentes sociales, con el fin de aprender de las diferencias. Desde esta perspectiva subyace que todo el estudiante se beneficia de las adaptaciones y de las relaciones personales, al considerarlos miembros coparticipes de la sociedad en la que viven, sin embargo, para lograr este nivel de participación el papel del profesorado es fundamental, siempre que sea capaz de aplicar nuevas prácticas pedagógicas eficaces que permitan garantizar el involucramiento de la familia y la

comunidad en el éxito educativo. Coincidimos con algunos autores en que este enfoque modifica los roles tradicionales de los docentes y toda la comunidad educativa.

Los roles del profesorado se asocian con ser facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y responsables de garantizar una educación personalizada, donde cada estudiante sabe que aporta en la escuela. Además, se preocupan por establecer vínculos afectivos y cálidos con y entre sus estudiantes para conocerlos y crear aprendizajes que tengan sentido para sus vidas. (Orozco y Moriña, 2019, p.337)

La inclusión educativa generalmente resulta de las actitudes y las respuestas en favor de la diversidad racial, de clase social, etnicidad, religión, género o las aptitudes entre otras posibles; tiene como objetivo prestar atención a todos los estudiantes, sin dar lugar a ningún tipo de exclusión por las características que los definan. Este enfoque supone que el estudiante tiene el derecho a desarrollarse y crecer en un clima de respeto, equidad y ser valorado, favoreciendo así el fomento de sus habilidades y capacidades; esta perspectiva parte de la propia historia de los diferentes grupos, porque no parece coherente seguir manteniendo esquemas separados para unos u otros (educación especial, educación compensatoria, educación intercultural), cuando todos comparten denominadores comunes en lo referente a la respuesta educativa que deben obtener de los sistemas educativos.

En definitiva, la educación inclusiva desde el punto de vista de las tres perspectivas: filosófica, jurídica y social implica que todo el alumnado de una determinada comunidad aprenda junto, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una educación que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, tanto los que precisan apoyos como los que no los necesitan. No obstante, desde este enfoque el centro educativo es una institución que se enfoca en la atención integral, recreativa y pedagógica que busca fomentar el desarrollo de las

inteligencias en sus alumnos, mediante la aplicación de metodología educativa que permita conformar espacios condicionantes de diseño funcionales, tecnológicos y expresivos, basados en el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples planteadas por el psicólogo y pedagogo Howard Gardner.

En los estudios psicológicos realizados Howard Gardner, en 1983 y otros autores se demostró que existen por lo menos ocho inteligencias; lo que otorga diferencias significativas entre las personas. Los autores enfatizan que estas diferencias están determinadas por tres factores principales: dotación biológica: relacionados con los factores genéticos o hereditarios y las lesiones que el cerebro haya podido recibir, antes, durante y después del nacimiento; trayectoria personal: que comprende las experiencias con los padres, hermanos o la ausencia de estos, familiares cercanos y lejanos, docentes, amigos y otras personas y los antecedentes culturales e históricos; que constituye la época y el lugar donde la persona nació y creció. (p.1)

Partiendo de esta teoría los centros educativos tienen que disponer de dos elementos importantes: una plantilla docente que esté en capacidad de entender y desarrollar procesos educativos que atiendan estos tres factores y el diseño de espacios educativos con características lúdicas, inclusivas e interactivas para facilitar y optimizar la calidad del aprendizaje. El primer elemento es posible si los docentes dentro de sus competencias asumen la teoría de las inteligencias múltiples que es un modelo educativo que define la inteligencia como un conjunto de inteligencias variadas, distintas e independientes.

Este autor basa su teoría en la concepción múltiple de la inteligencia. Para Gardner la inteligencia es un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes; el problema es que el sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista la lógica matemática y lingüística, hasta el punto de negar la existencia de las demás. Esta teoría se puede considerar como la mejor base científica para el desarrollo del enfoque inclusivo, pues

defiende que todos los alumnos poseen, sin excepción, puntos de valoración dignos de ser tenidos en cuenta, enfatizando la existencia de múltiples inteligencias en los seres humanos:

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner es una estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora que cada vez está cobrando más relevancia en el ámbito de la educación y que supone una poderosa fuente de motivación para los estudiantes al mismo tiempo que permite el desarrollo de competencias y habilidades significativas en edades tempranas. Esta teoría aporta a la educación inclusiva la metodología adecuada en el aula y puede hacer que los estudiantes alcancen los conocimientos que se les quieren transmitir y desarrollen sus capacidades al máximo. (Yagüe, 2020, p 1)

Para Ponce et al. "Históricamente se ha concebido la idea de una sola inteligencia presente en el ser humano, la cual es posible medir mediante pruebas cognitivas y así verificar su grado de desarrollo" (2020, p.51). Sin embargo, Quílez y Lozano (2020), aludiendo a Piaget e Inhelder (1971) y su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia, la define:

Como un conjunto de operaciones lógicas inherentes al ser humano que le permiten percibir, clasificar, comprender, establecer inferencias, etc. No obstante, no fue hasta finales del siglo XX cuando se desarrollaron diferentes modelos estructurados de la inteligencia, la superdotación y su vinculación con el desempeño académico e inclusión educativa. (p.

1.1.5 Principios Rectores de la Educación Inclusiva

En este subapartado se analizarán algunos principios y ventajas que ofrece el modelo de educación inclusiva, se partirá de que su eficacia depende de la respuesta que da a la diversidad de los alumnos independientemente de sus diferencias. Varios autores plantean principios fundamentales que caracterizan este enfoque, sin embargo, para alinearlos con la investigación

se ha realizado un resumen que asume en gran manera los principios planteados por Espaillat (2020), dentro de los que se destacan:

1. La calidad: en tanto reconoce la necesidad de desarrollar una escuela sin exclusiones, mediante la integración de todos los actores y la comunidad educativa que facilite el acceso a una educación de calidad mediante la realización de una intervención educativa regulada.

2. La igualdad: reconoce que la educación es un derecho humano y, por tanto, garantiza la igualdad de oportunidades para todos.

3. La diversidad: la Educación inclusiva reconoce el valor de la diversidad; lo que implica la necesidad de adecuación de la infraestructura física y la intervención educativa a las necesidades individuales para impulsar la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje.

4. La pertinencia: la educación inclusiva defiende el principio de proporciones naturales, es decir que en todos los centros escolares existen estudiantes con dificultades.

5. La participación: en tanto reconoce la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, además del involucramiento de todos los actores en el proceso enseñanza a aprendizaje.

6. La equidad: reconocer la necesidad de desarrollar una escuela que asuma que los alumnos son capaces de aprender siempre que se les proporcionen las adecuadas oportunidades de aprendizaje y se adopte un carácter individualizado para atender a las demandas de los estudiantes según las capacidades que estos presentan.

7. La interculturalidad: la educación inclusiva reconoce que estamos ante una situación de cambio global y que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe responder a las nuevas necesidades sociales.

8. La colaboración: en tanto promueve como principio la colaboración y establecimiento redes de apoyo entre los profesionales.

9. La cooperación: en tanto promueve la compatibilización de los estudiantes, personal y los diversos recursos, con el fin de resolver los problemas con una mayor facilidad.

10. La flexibilidad curricular: promueve la adaptación curricular y establece la flexibilidad del currículum, los objetivos, estrategias de aprendizaje etc.

11. Crear una red de trabajo contando con toda la comunidad educativa, involucrando a todas las personas relacionadas en el aprendizaje de los estudiantes, entre otros. Otros principios que están relacionados con la práctica del docente es la convicción de que el rendimiento académico de los estudiantes, sin importar su condición, mejora si se les ofrecen los recursos y apoyos adecuados. (pp. 137-143)

Un centro educativo que toma en cuenta estos principios y los establece como una filosofía escolar, manteniendo como pilar principal de las prácticas fundamentadas en la igualdad y la democracia de todo el estudiante, llegará al modelo inclusivo con una visión distinta de la atención a la diversidad, caracterizada por potenciar las necesidades educativas y contextualizar el aula desde una perspectiva social. Las ventajas que ofrece este enfoque se resumen a partir de los planteamientos de varios autores:

a). Se ayuda al alumnado a que pueda responder a las demandas reales de la clase en cualquier área, ya que la ayuda está a disposición de todo el alumnado, tanto para los que lo necesitan constantemente, como para aquellos que recurren a ello de forma ocasional.

b) Los alumnos/as que precisan más ayuda no quedan etiquetados por el hecho de que tengan que salir fuera y puedan seguir manteniendo como referente al tutor del aula.

c) Se supera una "integración" en la que muchas veces se supeditan las necesidades específicas del alumnado de origen extranjero a las del resto de los compañeros.

d) Las necesidades comunicativas de unos se equilibran con las necesidades de los otros.

e) La presencia simultánea en el aula de varios docentes hace posible que todos los alumnos/as estén juntos, reconozcan su diversidad y aprendan en función de sus capacidades y necesidades.

f) Ayuda a clarificar criterios para diferenciar entre pluralidad cultural y dificultades de aprendizaje del alumnado.

g) Facilita el aprovechamiento de toda riqueza cultural que supone un aula donde convive alumnado procedente de diferentes países.

h) Hace replantearse la eficacia de modelos educativos hechos a la medida de un alumnado medio que no existe nada más que en los libros de texto. i) La adquisición de la competencia comunicativa dota al alumnado de una mayor autoestima, un contacto más intenso con sus iguales y en muchos casos un gran reconocimiento personal.

Finalmente, la educación inclusiva es un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. (Durán y Giné 2020, p. 156)

El mayor reto y desafío para los sistemas educativos y de manera especial para la República Dominicana, lo representa la formación del docente, sabemos que no es el único, pero es uno de los más importantes, así lo plantean Niño, Morán y Fernández, (2019):

El principal inconveniente es que los docentes no cuentan con la preparación requerida, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Así mismo, las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al momento de realizar ajustes en sus planes de estudio, que incorporen espacios de sensibilización, socialización y capacitación para los docentes en formación. Estos espacios enseñarían a los docentes a identificar y resolver los problemas que se presentan dentro de contextos educativos inclusivos. (p. 171)

Estos autores describen la situación que enfrentan los centros educativos y los docentes, especialmente en la República Dominicana, a la luz de la realidad que impone el hecho de que la educación es un derecho de todos, compelidos a dar una respuesta de calidad, equitativa y justa a la diversidad que asiste a la escuela, sin las condiciones que conlleva la educación inclusiva.

1.1.6 Principios Metodológicos de la Educación Inclusiva

Para comprender en toda su extensión el aula inclusiva, Arnaiz, (2019) en Lección Magistral Leída en el Acto Académico de Santo Tomás de Aquino, revela algunas características de esta metodología:

1. Todos los alumnos, sin excepción, deberán estar escolarizados en las aulas ordinarias y recibir una educación eficaz en ellas, sin tener que separarse de sus compañeros para tener que ir al aula de integración o compensatoria. Esto implica mayor significado de acogida y pertenencia.

2. La metodología inclusiva cuestiona el concepto de necesidades educativas especiales y establece una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general, al argumentar que las dificultades que experimentan muchos alumnos en el sistema educativo no se deben a sus propias dificultades, como siempre se venía afirmando, sino que son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de enseñar.

3. En la metodología inclusiva las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

4. Las escuelas inclusivas deben ser comunidades que acojan a todo el alumnado, tomando en consideración sus necesidades y persiguiendo su participación plena en la educación y en los aprendizajes que los centros escolares están llamados a garantizar.

5. La educación inclusiva es un factor crucial que promueve la democracia y los derechos humanos, afianza la ciudadanía mundial, la tolerancia, el compromiso cívico y el desarrollo sostenible.

6. Metodología inclusiva facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia.

7. La educación inclusiva se plantea eliminar todas estas formas de opresión y luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática.

8. La educación inclusiva puede ser definida como una actitud, como un sistema de valores, de creencias y se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen éxito. Para Arnaiz, la metodología inclusiva requiere docentes que reflexionen sobre su enseñanza, colaboradores, investigadores y críticos, que afronten con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos. (pp. 12-44)

Otros autores, presentan las características de la educación inclusiva desde las perspectivas filosóficas y sociales:

1. La filosofía de las aulas inclusivas es que todos los niños/as pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.

2. En las reglas de las aulas inclusivas, es normal que se presenten los derechos de cada miembro. Estas reglas reflejan un tratamiento justo e igual de respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y la comunidad.

3. La enseñanza dentro de las aulas inclusivas está adaptada al alumnado, prestando el apoyo y la asistencia necesaria para que los alumnos puedan conseguir los objetivos curriculares adecuados.

4. Si un alumno/a requiere determinados servicios o ayudas para desenvolverse satisfactoriamente en el plano educativo y social, estas medidas se proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema diferente.

5. Los principales instrumentos que se acercarán al alumnado por parte de los profesionales son: Fomento de las redes naturales de apoyo: Utilizando la ayuda de la propia de compañeros/as, promoviendo las relaciones activas y de ayuda entre ellos. 6. Adaptación del aula: Cuando es necesario la ayuda de un profesional “experto” y externo al aula para cubrir las necesidades específicas de un alumno/a, el sistema de apoyo se articula de tal forma que el resto de alumnos/as de la clase también se benefician de dicho profesional, y así su trabajo no solo se dirige a un alumno/a en particular, sino que se canaliza a toda la clase de forma general.

7. Capacitación: El profesor no maneja el control total de la clase, sino que delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo al grupo.

8. Fomento de la comprensión de las diferencias individuales: En las aulas inclusivas el docente hace el esfuerzo consciente de orientar al alumnado para que comprendan y aprovechen las diferencias individuales.

9. Flexibilidad: Puesto que la educación inclusiva es un fenómeno reciente para afrontar las distintas necesidades de los individuos en ambientes educativos naturales y para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela.

10. Todo modelo educativo en general, y la Escuela Inclusiva en particular, se fundamenta en unos valores y prácticas educativas determinadas.

11. La utilización de unos determinados recursos, tiene como objetivo global la producción y reproducción de unos determinados tipos de ciudadanos en la sociedad imperante.

Por lo tanto, la Educación Inclusiva es el comienzo de una verdadera transformación del sistema educativo y que la República Dominicana tiene que realizar una reforma auténtica que lleva tiempo esperándolo y que depende de las nuevas situaciones de aprendizaje que confluyen en la institución escolar.

1.1.7 Los Centros Educativos ante la Inclusión Educativa

La Educación Inclusiva se debe considerar como un enfoque a tomar en cuenta en los centros educativos, llegando a afectar la dinámica general de la comunidad educativa. Esto supone un reto para los sistemas educativos actuales, y muy especialmente para la República Dominicana que asumió un compromiso de una educación única, con igualdad y equidad para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades y capacidades. Siguiendo a autores como Navarro, et al (2022), que argumentan “siendo el sistema educativo el que debe adaptarse y ajustar su respuesta a las características y necesidades de los discentes”, (p. 2). En este sentido, el país avanza, se cuenta con la base legal que impulsa la Educación Inclusiva y la existencia del movimiento ideológico que promueve la educación de calidad para todos.

Los centros educativos deben ir en la dirección de permitir que el estudiante con capacidades diferentes, pueda y deba participar de una escolaridad en igualdad de condiciones para todos los estudiantes, la escuela debe estar preparada para dar respuesta a las características propias de los estudiantes, deben ser escuela diversificada, heterogéneas e inclusiva, en el que se puedan beneficiar mutuamente de dicha diversidad. Sin embargo, Echeita, (2017); Florián y Beaton, (2018), plantean que: “es habitual encontrar centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente” (pp. 870-884).

En la República Dominicana se considera la educación inclusiva, como un tema fundamental y de prioridad, que se ha fortalecido en los últimos 20 años, teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y como mecanismo para impulsar la agenda 2030. Se reconoce que el esfuerzo realizado ha sido grande pero el avance no es satisfactorio.

El cambio en los centros educativos debe inscribirse en el proyecto de la creación de culturas escolares inclusivas desafío no menor entendiendo que las culturas escolares

son un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, tradiciones y mitos que se encuentran profundamente arraigados en la organización escolar. (Figueroa y Yáñez. 2020, p.110)

En el país se desarrolla un modelo de centros educativo que contempla: a) centros que trabajan por tandas (matutina, vespertina y nocturna) y b) los centros de Jornadas escolar extendidas (JEE), las últimas actualmente, reúnen todas las condiciones para convertirse en escuelas inclusivas, Sin embargo, la realidad ha sido que los centros incorporados a la Jornada Escolar Extendida, no han desarrollado un proceso de calidad y participación como lo requiere el modelo inclusivo.

La Jornada Escolar Extendida fue creada por el Consejo Nacional de Educación, en el año 2014, establecido mediante ordenanza No 01-2014, para los niveles inicial, primario y secundario de la educación dominicana. Se desarrolla sobre la base de un nuevo un nuevo modelo educativo, que establece un horario de ocho (8) horas diarias con periodos de clases de 15 a 45 minutos, dedicando cuatro (4) horas semanales a talleres operativos, sin exclusión de estudiantes. (Rosario, 2017, p 2)

Cabe resaltar que, “en estos centros educativos, la pandemia ha intensificado los niveles de exclusión, como ha de esperarse, afectando con mayor fuerza a quienes viven en condiciones de pobreza” (Hernández, 2020, p 71). La JEE, en el país es un programa que se inició para hacer frente a los problema de acceso y retención de estudiantes, a los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales y elevar la calidad en el sistema de educativo nacional, sin embargo, los resultados no son los esperados, hay aspectos que no permiten que las JEE cumplan con los fines para los cuales fueron creadas, tales como: la comprensión del modelo JEE por parte de docentes y administrativos, la formación del docente imprescindible para el logro de la calidad, el manejo del tiempo, son 8 horas de docencia que actualmente no están siendo aprovechadas, la adecuación de la infraestructura, entre otros.

1.1.8 Formación del Profesorado

La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores y educadoras. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica.

Paulo Freire

Este apartado lo iniciamos con una serie de conceptualizaciones relacionadas a la formación docente, resaltando los aspectos que inciden en la práctica docente para la educación inclusiva y los retos que esta genera, con la finalidad de facilitar la comprensión y el análisis de la realidad que se vive el profesorado en la República Dominicana. Se abordarán los desafíos que debe enfrentar la formación docente en relación con la inclusión educativa, entendida como un derecho humano y como tal, debe ser atendida en la diversidad que se representa. Se analizarán diferentes modelos de formación docente y de manera especial y profunda se presenta un análisis ponderado del modelo de formación docente en el sistema educativo nacional y cómo este proceso impacta de una manera u otra el avance de la inclusión educativa.

1.1.8.1 Conceptualización.

La palabra formación, es una palabra que proviene del latín *formatio -onis*, que se traduce como la acción y efecto de formar o formarse; y docencia, que procede del latín *docens –entis*, que a su vez es participio activo de *docere*, lo que se traduce como enseñar, que es perteneciente o relativo a la enseñanza (RAE, 2014). Por lo tanto, la formación docente es una palabra compuesta que hace referencia a los procesos educativos y se traduce en el desarrollo de la práctica docente en el aula, lugar donde se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Lozano, existen diversas nociones y perspectivas teóricas y filosóficas para entender y definir la formación del profesorado, apunta que:

La formación va más allá de las conductas, habilidades y destrezas, y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Considera que en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma, de manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se agranda. De esta manera la formación implica un proceso acumulativo, que permite ver las cosas de otra manera, cada vez más abarcante. Esto es, en otras palabras, la apropiación, y al mismo tiempo, construcción de la cultura. (2017, p.6)

La formación docente es un aspecto relevante al implementar un nuevo modelo educativo: Se “refiere al proceso mediante el cual las personas se apropian y construyen cierta cultura al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética” (Vega et al, 2019, p.39).

El concepto de formación docente es definido en función de dos vertientes: la formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso. La primera; puede concebirse como proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, mediante el cual asimila una serie de conocimientos y experiencias que el entorno social ofrece. La persona así, se va autoconstruyendo socialmente de acuerdo con su historia, sus saberes previos, capacidad crítica y expectativas. La segunda; implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y comprender su devenir como persona. (Lanz, 2012, p 44)

La formación docente hace mayor énfasis en un proceso interno y no a los resultados, esto significa que no puede entenderse como un objetivo a alcanzar, sino como un proceso desde donde uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual, se forma. Así, la formación es parte del ser y no está ligada a comportamiento.

Desde la perspectiva Hegeliana hay dos clases de formación: Una formación práctica, en la cual el sujeto fragua su propia autoconciencia que trasciende la inmediatez del deseo, su

necesidad e interés personal. La otra es la formación teórica, referida a aceptar la validez de las cosas y encontrar posturas para aprehenderlas. Sin embargo, la formación considerada integralmente, incluye las dos clases, porque el sujeto está de manera permanente en su quehacer con una amplia sensibilidad y capacidad de percepción y solución a las situaciones encontradas. Por otro lado, está el análisis desde una posición pedagógica que plantea: la formación del docente refiere tres orientaciones que hacen difuso el concepto: a). La formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas. b). La formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje. c). La formación como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización. Para Bolívar, (2019).

La calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación. (Bolívar, p.11)

Otros autores presentan algunos planteamientos que concretan el concepto de la formación del docente:

La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación. La ruta lógica de este proceso apunta a concebir en este orden: las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el sistema de evaluación, el sistema de organización, y el sistema de intervención. (Gil, 2018, p. 19)

Esto plantea la necesidad de revisar e implementar planes programas y proyectos continuos de formación docente que acerque al egresado de la carrera al enfoque inclusivo, se coincide en que “los programas de formación de profesores deben integrar la inclusión y la

equidad como componentes básicos. Está reconocido que los profesores son pieza clave para la consolidación de la inclusión en cada centro educativo” (Rodríguez, 2019, p. 212).

Otros autores también plantean las pautas acerca de cuáles serían las demandas en cuanto a la capacitación y formación del docente: a). El desarrollo del pensamiento crítico, b). La independencia para la toma de decisiones, c). La autonomía para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, d). Las habilidades laborales e investigativas y comunicativas para la solución creativa de problemas profesionales, e). El dominio de las TIC como fuente y medio de aprendizaje, así como en función del desempeño laboral e investigativo, f). Las habilidades para el trabajo en equipos a partir de la cooperación y ayuda. g). El dominio de lenguas extranjeras.

Asimismo, este equipo de investigadores, especificaron las demandas desde lo axiológico, las que se resumen en: desarrollo de la responsabilidad profesional, social y laboral, solidaridad, honestidad, dignidad, patriotismo, humanismo, honradez, justicia social, conciencia de la necesidad del cuidado y conservación del medio ambiente para el desarrollo sostenible y respeto a la diversidad como fundamentos del desarrollo de la capacidad valorativa en los futuros profesionales (Rodríguez et al, 2017, p. 3). Estas pautas priorizan, en todo momento, aquello que contribuye a la formación de un docente integral, (que asume por igual, lo epistemológico, axiológico y teleológico) e inclusivo con capacidad para ejercer una educación para todos. Es en la formación inicial del profesorado que se desarrollan estas competencias lo que implica que los programas de formación deben ser revisados y ajustados.

Marc (2019) orienta hacia donde deben girar los programas de formación de los docentes en la formación inicial, sin embargo, sus recomendaciones pueden ser transferidas a la formación continua pues lo que la autora plantea son grandes ejes que contribuyen a la formación integral del docente:

La organización de la formación inicial del profesorado se encuentra en continua discusión desde hace ya varias décadas. A grandes rasgos, esta discusión se podría describir como un vaivén entre modelos que abogan por poner más énfasis en la

formación académica en contextos universitarios y, modelos que defienden que hay que basar la formación de los futuros profesores en los contextos de práctica docente. En este sentido, de acuerdo con la comprensión psicológica actual de la cuestión, se puede sugerir tres aspectos hacia los cuales la formación inicial del profesorado podría avanzar: 1) un equilibrio, en el currículum, entre investigación académica y práctica docente; 2) un equilibrio entre formación en la universidad y formación en la escuela; 3) la generación de un solo contexto, y una identidad compartida, que incluya universidad y escuela, investigación y práctica docente; 4) un énfasis importante en los procesos de reflexión sobre la práctica, sin renunciar al rol de las proposiciones teóricas en estos procesos. (pp. 179-191)

Según Sánchez (2020), “la formación docente implica, un proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades y valores importantes para su desempeño profesional” (pp. 73,74). Este autor agrega un elemento muy importante al referir que el punto fundamental no está en la cantidad de años de estudio, sino en las experiencias de aprendizaje que realizan los futuros docentes en las instituciones encargadas de la formación. Esto conlleva a la necesidad de transformar las instituciones de formación docente en instituciones innovadoras en los aspectos concernientes a las estrategias de aprendizaje; el cambio implica favorecer el conocimiento y la investigación acerca de la experiencia docente; en este sentido, se plantea la importancia en el cambio de paradigma en los sistemas educativos como mecanismo para impulsar la inclusión educativa:

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

Otra de las estrategias necesarias e importantes en la formación docente es la introducción de la inteligencia emocional; la tendencia de la educación actual se inclina hacia el desarrollo de la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones, y la capacidad de regularlas.

Las emociones son fundamentales en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque implican la interacción entre personas; por otro lado, la identidad personal y profesional de los docentes se proyecta en el aula, convirtiéndose en un factor de influencia en la autoestima y el bienestar personal y social. (Cejudo y López, 2017, pp. 23-36),

Las emociones juegan un papel importante en el enfoque inclusivo, sin embargo, “cuando un profesional se encuentra ante un contexto social, laboral y educativo, necesariamente requiere de una formación específica en varias capacidades y una situación laboral que permita desarrollar bien su trabajo” (Imbernón, 2016, p.121).

En el caso de la República Dominicana los pedagogos, requieren formarse para la sociedad del conocimiento, lo cual implica la apropiación crítica y selectiva de la información, “saber qué se quiere y cómo aprovechar el conocimiento en la solución de los problemas del contexto; así, la formación profesional debe estar plenamente identificada en este proceso. (Martínez, 2014, p 19)

Lo planteado por este autor, supone una reforma profunda en los planes y programas de formación y capacitación del profesorado que los haga corresponderse con los planteamientos de la declaración de Lima. En este sentido, se coincide con Hurtado, Mendoza y Viejó (2019) que plantean:

La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. (p. 99)

Así mismo, en la Educación para todos (EPT), se planteó:

Consideramos que es importante que los ODS incluyan un objetivo central que reconozca la necesidad de fortalecer a las y los docentes como sujetos clave de la agenda educativa post-2015 y no únicamente considerarlos como medios de implementación como se establece en la propuesta actual del Grupo de Trabajo Abierto. Las y los docentes, educadores/as, directores/as de escuela y las y los líderes educativos son actores clave para el logro de la calidad de la educación. Nos comprometemos a reforzar la estrategia regional sobre docentes y directores de escuela para que todos/as las y los estudiantes cuenten con profesores/as cualificados, profesionalmente capacitados, motivados y bien apoyados, en escuelas bien administradas, en colaboración con el Grupo de “Trabajo Internacional sobre Docentes para la EPT”. También nos comprometemos a proveer desarrollo profesional continuo para las y los docentes, educadores/as, directores/as de escuela y las y los líderes educativos, considerando las buenas prácticas implementadas en la región y promoviendo su intercambio. (UNESCO, 2014, p. 2)

Este compromiso asumido por la UNESCO, sumado a las anteriores conceptualizaciones expuestas por varios autores, inducen un breve análisis de los modelos de formación docente, para que en los procesos de formación inicial y de formación continua se prioricen aquellos que proporcionan las herramientas necesarias para llevar a cabo procesos democráticos e inclusivos dentro del aula.

1.1.9 Modelos de Formación Docente

Presentamos las aportaciones de autores reconocidos en relación con los modelos de formación. Iniciamos con los planteamientos de Mena, et al., (2020) que presentan una aproximación de lo que pudiera ser un modelo de formación docente, los autores intentan hacer un aporte a la definición, argumentando que:

Los modelos de formación corresponden a las orientaciones, enfoques o tradiciones que moldean el lineamiento curricular. No solo son parte del proceso formativo, sino que además en ello subyacen representaciones o construcciones de identidad profesional implícitas. Históricamente los modelos de formación que se reconocen se han construido en la base de dos grandes enfoques: un modelo técnico y, otro, reflexivo. (p.2)

Para la implementación de un modelo de formación sea técnico o reflexivo los sistemas educativos tienen que definir los requerimientos al momento de implementar los planes y programas de formación docente:

Los modelos de formación docente en educación requieren de revisión y reforma para ajustarlos a los nuevos paradigmas que plantea la sociedad del conocimiento. La innovación, la integración y producción de nuevos conocimientos, el involucramiento y participación de los actores educativos, la utilidad de los conocimientos producidos, la resolución de problemas del contexto, entre otros, son elementos que no deben faltar en los programas de formación docente. En el plano de la formación docente, se le solicita al maestro que innove su práctica y que transforme los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero desafortunadamente no se le dan los elementos necesarios para ello. (Salazar y Tobón, 2018, p.17).

En ese sentido, los modelos de formación de los docentes, deben recoger, entre otros aspectos, la multiculturalidad y hacer énfasis en la participación de la familia, estos dos elementos son fundamentales para el desarrollo de la educación inclusiva:

Los modelos de formación del docente “plantean el papel del docente frente a la multiculturalidad; el papel del profesor se concreta en una acción de mediación puramente intercultural, lo que indica un camino alentador de socialización y amistad que comienza desde las aulas siguiendo una buena actitud hacia la reunión, sin duda apoyada y promovida por los maestros. Así mismo, refiere que la escuela esté estrechamente relacionada con la familia, ya que solo el apoyo de un órgano familiar responsable y

consciente puede garantizar a las nuevas generaciones un apoyo útil y eficaz para enfrentar las innumerables necesidades de complejidad en una sociedad participativa.

(Annino, 2019, p. 29)

El modelo de formación docente debe incluir varios niveles de prácticas pedagógicas progresivas y la reflexión continua sobre su práctica:

La práctica progresiva y la reflexión constante del ejercicio docente, son dos acciones que deben convertirse en cotidianidad, y así categorizar aquellas instancias que propician aprendizajes significativos y un cambio de paradigma sobre la profesión docente, recordando que este aprendizaje es bidireccional y tiene que ser completamente activo, un proceso trascendente, que contemple las relaciones que hay en el aula. Construyendo así un espacio seguro y basado en la cultura escolar como ser un ente reflexivo y así poder lograr los aprendizajes esperados. Es importante hacer hincapié que la educación es un proceso de diálogo constante, que emerge de las relaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, a partir de las experiencias que se generan en la cotidianidad. (Mena, 2020, p.2)

Otro elemento importante en el proceso de formación del futuro docente es el que está relacionado con la experiencia que adquieren en la formación, pues el docente en formación es marcado por sus formadores, a tal punto, de llevarlos a reproducir el mismo esquema con que fueron formados:

La necesidad de remitirse a la formación desde los primeros años escolares (educación primaria y secundaria) de los futuros docentes debido a que, según investigaciones realizadas acerca del tema, se concluye que un docente enseña tomando como modelo a los profesores que lo educaron a través de toda su historia educativa. En este sentido ya en algunos países se cuenta con programas de preselección de jóvenes talentosos y con vocación para ser docentes. (Sánchez, 2020, p. 74)

En cuanto a los tipos o modelos de formación del profesorado, la misma autora, hace referencia a la existencia de diferentes tipos en América Latina y cita las investigaciones de Diker y Terigi (1997) que plantean seis enfoques que sirven de marco de referencia para organizar la formación de los docentes: 1. El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio, 2, La tradición academicista: el docente enseñante, 3. El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, 4. La concepción personalista o humanista, 5. El enfoque hermenéutico-reflexivo. Sin embargo, existen otros modelos de formación docente, de los cuales, se presentará una breve síntesis, para que sirvan de referencia y reflexión en tanto se trabaja con la formación del docente para la educación inclusiva.

1.1.9.1 El Modelo Práctico-Artesanal o Concepción Tradicional-Oficio.

El Modelo Práctico-Artesanal o Concepción Tradicional-Oficio. Es una pedagogía que tiene como principales fundadores a Comenio y Ratichius, los cuales planteaban una escuela única y la escolarización a cargo del Estado para todos los niños, no importa el sexo, la condición social o la capacidad. En n este modelo la experiencia de la enseñanza se adquiere con el hacer, es comparada con un oficio:

Se considera a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se adquiere a través del hacer. Es decir, se aprende a ser docente enseñando. Al igual que cualquier oficio inicialmente el aprendiz cuenta con un experto que lo guía para que avance hasta lograr la autonomía de su labor. Este enfoque postula que la formación de los nuevos profesores debe estar liderada por los mismos profesores; profesores formados y con experiencia que están en capacidad para asumir la responsabilidad de la formación docente. Se resalta la figura del profesor con trayectoria que puede enseñar a los jóvenes docentes a partir de la experiencia. (Sánchez, 2020, p.75)

Otros autores lo explican a partir de que se aprende a ser docente experimentando las funciones de enseñanza. Durante ese proceso, el profesorado se convierte en un mecanismo de

modelamiento que el estudiante debe imitar, lo cual lo convierte en un futuro profesor que reproduce conceptos, hábitos, valores culturales y hasta las rutinas desarrolladas e incorporadas en el ambiente áulico. En este sentido, se denomina este modelo como concepción tradicional coincidiendo con Rodríguez (2019), que explica:

Entre los aspectos negativos dentro del currículo de Formación Inicial se encuentra la separación y fragmentación entre la teoría y la práctica. Argumenta, además, que una de las premisas básicas durante el proceso formativo es la de poner en contacto al estudiante en su trayecto de formación con el ambiente y la cultura escolar, prepararlo para que desarrolle un proceso de observación e imitación semejante a como se aprendían tradicionalmente los oficios. (P.20).

Este modelo de formación docente, actualmente tiene una influencia importante en la formación del profesorado de la República Dominicana, los formadores de los futuros docentes siguen reproduciendo este tipo de enseñanza, sin embargo, se hacen grandes esfuerzos por cambiar esta realidad, de hecho, hay un nuevo enfoque educativo basado en competencia establecido mediante la resolución 09-15 que obliga a cambiar este tipo de práctica.

1.1.9.2 El Modelo Académista.

La orientación primordial de este modelo enfatiza en el sólido conocimiento de la disciplina que se enseña, desde ella se sustentan programas y prácticas habituales en la Formación Inicial del profesor. En el fondo se impone la idea que, la lógica y estructura de los contenidos provenientes de las distintas disciplinas, son la principal fuente del conocimiento y debería ser lo que se enseñe al estudiante, relegando a un segundo plano la formación pedagógica del futuro docente.

Este modelo plantea una ruptura entre lo que es construcción y reproducción del saber, por cuanto el que se forma para profesor debe repetir fielmente los contenidos aprendidos. El maestro, es el poseedor del conocimiento, el cual debe ser transmitido al alumno quien lo recibe

en forma pasiva, la buena valoración del profesor depende de su capacidad de reproducir la mayor cantidad de contenido. Es un modelo deshumanizado, no democrático pero eficaz en cuanto al cumplimiento de objetivos. Se basa en una motivación extrínseca que es la de evitar el castigo, y no por el deseo de saber, crear y descubrir. Se inserta en un enfoque enciclopédico que cuadra con una visión de las prácticas de enseñanza de orientación artesanal favoreciendo la perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural.

En este modelo de formación existen reglas de conducta rígidas, el respeto a la figura del maestro es en este fundamental con autoridad indiscutible e incuestionable, como mecanismo para garantizar el orden que debe reinar en el salón de clases, cuyo mobiliario está dispuesto en forma ordenada para la tarea individual.

1.1.9.3 Modelo *Tecnicista-Eficientista*.

Este modelo exige que el profesor sea un experto en su disciplina que enseña y apunta a la tecnificación de la enseñanza. Con base en esa racionalidad el profesor no sólo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino requiere el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. Concede prioridad a la cultura técnica en detrimento de lo humanístico y artístico, hace énfasis en lo técnico, la adquisición de competencias y en el logro de los objetivos. Este modelo hace referencia a los conocimientos científicos, técnicos y culturales que los educadores deben poseer durante su proceso de formación, hace énfasis en la tecnificación de la enseñanza, donde el docente aprende a manejar la lógica del conocimiento científico, las destrezas, habilidades y técnicas para comunicarlo.

Este enfoque establece una diferencia entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero. Por lo tanto, el rol que cumple el docente es el de un seleccionador de las técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos educativos propuestos. (Sánchez, 2020, p.76)

Como todos los modelos, éste tiene sus debilidades dentro de las que se puede mencionar que da prioridad a la cultura como lo reseña Imbernón (1997). Así mismo, Gimeno (1983) asume que este modelo se corresponde con el paradigma técnico y se expresa en la adquisición de competencias como, por ejemplo: la planificación, programación y el diseño de y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar el logro de los propósitos propuestos.

1.1.9.4 Modelo Personalista-Humanista.

Para este modelo lo más importante es la formación del profesor como persona inmersa en un proceso de construcción de sí mismo cuyo protagonista es él mismo. Sobre ese principio los programas de formación enfatizan en el fortalecimiento de las características que hacen más humana la tarea del profesor, el conocimiento de su auto concepto, autoimagen y autopercepción. Sin duda, la distinción más importante en materia formativa que realiza este modelo, se encuentra en la potenciación del profesor como persona. Respecto a ello, Sánchez (2020), ob cit, plantea que:

Contrario al enfoque anterior que enfatiza la formación tecnológica, en este aspecto, lo importante es el rol de la persona como profesor para brindar la garantía de la futura eficacia docente. Los programas de formación docente con tendencia humanista destacan la importancia de conocerse a sí mismo, la forma como se generan espacios académicos de aprendizaje significativo y la importancia de la autoformación del docente. (p77).

1.1.9.5 Modelo Hermenéutico-Reflexivo.

El modelo reflexivo es un modelo de formación docente que viene planteándose desde finales de los años 80 tanto en contexto nacional como el internacional con el trabajo de Donald Schön (1983, 1987) quien propuso como alternativa el modelo de reflexión en la acción para

central en la práctica y tomar como eje central la experiencia y la reflexión para aprender de ella. Esta denominación se le conoce como enfoque del profesor orientado a la indagación, se le atribuye una orientación práctica (modelo reflexivo sobre la práctica) y una social-reconstruccionista, dentro del cual introduce el modelo contextual crítico.

Cuando este modelo se encuentra referido como enfoque del profesor orientado a la indagación, aparece vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes, investigación-acción, formación del profesorado en centros y pensamiento del profesor. Pero, cuando se le relaciona con la orientación social reconstruccionista, se defiende la escuela, el aula y el contexto como espacios donde se concretan valores de justicia, igualdad y emancipación. Sánchez (2020), explica que:

Una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente, que debe de las relaciones sociales que devienen en formas de poder ejercidas en el aula. La autora sigue argumentando que la formación de un profesor es una cuestión que no se puede limitar a unos conocimientos, saberes y técnicas, sino que es un proceso constante de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para la realización de su labor docente, con un adecuado apoyo institucional. (p. 78)

Este modelo reflexivo exige interpretar la formación desde la perspectiva de la práctica, para ello es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico, es decir, reflexión en la acción, o sea, el conocimiento no precede la acción, sino que está en la acción. No obstante, cualquiera sea la denominación, en el modelo hermenéutico-reflexivo el conocimiento está profundamente influido por la variable contextual, emerge de él, posee una carga de valor y es construido personal y colectivamente. La enseñanza, por lo tanto, se desarrolla de manera cambiante y diversa, equivale a desarrollar una dinámica de investigación en la que alumnos y profesores reflexionan

sobre lo que acontece en el contexto permanentemente, toda vez que este se presenta como un medio ecológico de alta complejidad por el mundo de significados que contiene en su interior.

La formación del futuro profesor desde este modelo sugiere la integración teoría y práctica, no tanto en la tradicional petición que la teoría ilumine la práctica, sino que a partir de la reflexión sobre la práctica se construya teoría. Así, la práctica es un referente, eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual se estructuran los planes de formación. En definitiva, todos estos modelos se han venido incorporando en un contexto más que en otros, sin que en mucho de los casos se haya hecho referencia en el currículo de Formación Inicial y menos aún se encuentren de forma explícita en las orientaciones de las Prácticas Profesionales. Se ha observado que cada modelo establece sus propias orientaciones y denominaciones respecto a la formación docente y aunque hay matices en ellos, poseen señales inequívocas. La formación reflexiva es una expresión que tiene significados diversos, no hay una definición clara que explique el concepto, solo aparecen aproximaciones de parte de varios autores, que resultan ambiguo, porque en un momento se puede definir como meta del profesor reflexivo y en la otra como un medio para lograr la reflexión de los estudiantes. En este sentido.

La reflexión es contenido y es método en la formación de los maestros y con el tiempo es un recurso esencial en las actividades de enseñanza/aprendizaje sobre todo en las prácticas de formación. Su utilización se ha promovido desde: el estudio del trabajo de los docentes, el análisis de la política educativa; en el desarrollo de estudios descriptivos hasta la propuesta de modelos de integración de la reflexión y la crítica, como un proceso que facilita el desarrollo de habilidades y actitudes profesionales. (Zambrano, 2020, pp. 40-52)

Para este autor, la reflexión se ha convertido, “en una de las exigencias de la formación del docente, al punto que se le atribuye relevancia a las posibilidades de que el procedimiento pueda ser transferido a los modos de actuación del docente durante la práctica de servicio”, (párrafo 2. Introducción del artículo), sin embargo, es necesario ser cuidadoso con la reflexión

en la formación del docente porque puede ser utilizada no como modelo de formación, sino como estrategia de enseñanza/ aprendizaje. Se puede rescatar que, como modelo de formación, la reflexión se basa en el uso de las experiencias de los sujetos en formación y promueve la interacción sociocultural posibilitando la construcción del conocimiento.

1.1.10 Modelo de Formación Docente en el Sistema Educativo de la República Dominicana

En la República Dominicana, la formación docente se desarrolla: por un lado, en el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU), denominada también Universidad Pedagógica Dominicana, la cual, asumió las llamadas escuelas normales que eran las que anteriormente, se encargaban de la formación inicial de los docentes de educación básica, y por el otro, están las universidades que ante las demanda de este profesional y el constante cambio en el currículo, apoyan al sistema educativo en la formación del profesorado.

Lo anterior indica, que en el país existen dos entidades de formación docente: la universidad pedagógica (ISFODOSU) y las universidades públicas y privadas, en total son 18 universidades, ambas reciben los estudiantes con un grado mínimo de bachiller para egresar con un grado de Licenciatura, tiene una duración de cuatro años (4). Tanto en la Universidad Pedagógica como las demás Universidades se forma el profesorado con el mismo currículo. En el país existe el programa de habilitación para la docencia, dirigido a aquellos profesionales de otras áreas del conocimiento que quieren entrar al sistema educativo nacional, se rige por la Resolución No. 12/2019, del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, MESCYT. Este programa es fundamentalmente de formación pedagógica que proporciona a los profesionales el título de especialidad en habilitación para la docencia, tiene un total de 32 créditos y una duración de un año (1), su desarrollo está a cargo de las universidades. Cada uno de estos programas de formación tienen su propia historia y se rigen por diferentes enfoques que podrían considerarse opuestos, pero con un mismo objetivo que es la formación y profesionalización de los docentes que necesita el país, sin embargo, todavía no se logra el perfil

del docente dominicano, tal como lo describe el Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD.

Cabe señalar, que el MINERD, ante los bajos resultados obtenidos en las pruebas internacionales y el desfase que se registra en los la mayoría de los docentes en servicio, definió y aprobó el perfil de los docentes de cara a una mejor formación de los educadores en la República Dominicana, con el propósito de que le se les facilite capacitar mejor a los ciudadanos y futuros profesionales del país. (MINERD, 2015, p. 1), así lo explicó el ministro de educación en su discurso de aprobación de los perfiles del educador dominicano, ante el Consejo Nacional de Educación (CNE).

De nada vale que critiquemos la formación de nuestros maestros y la baja calidad de la enseñanza si no hacemos nada para revertir esa situación; debemos actuar y lo estamos haciendo con la aprobación de los perfiles que tendrán que cumplir nuestros docentes. (MINERD, 2015, p. 2)

Según el documento que contiene el Perfil del Docente Dominicano, para alcanzar una educación de calidad, el docente deberá ser un ciudadano responsable, universitario, que posee competencias genéricas y específicas, un profesional crítico con conocimiento pleno de las materias a impartir en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional. “También deberá poseer una formación integral que le mantenga relacionado con las creaciones literarias, científicas, tecnológicas y de cultura universal, con las competencias requeridas en su ámbito para la producción de bienes y servicios que demanda la sociedad” (MINERD, 2015, p. 13). Se resalta la Resolución no. 17/2014, referida a los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, aprobada por el Consejo Nacional de Educación (CNE), el cual, “constituye un marco de referencia básico para orientar y garantizar la profesionalización de los docentes dominicanos y que impacta en los programas de formación ya sea inicial o continua” (MINERD, 2014, pp 10-11).

Para adecuar la carrera de formación docente al desafío que impone tanto los perfiles del docente, como los estándares profesionales y de desempeño para la certificación, las Universidades en colaboración con el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, MESCYT, abordaron un proceso de rediseño curricular que diera al traste con la demanda que tiene el país, para ello se emite la Resolución no. 09/15 que establece la normativa para regular la elaboración y desarrollo de los programas de formación docente en la República Dominicana.

Esta normativa obliga a las instituciones de educación superior a cambiar la modalidad educativa de formación semipresencial (un día a la semana) por la modalidad presencial o regular (no menos de 4 días por semana) para garantizar las competencias a los futuros docentes en las áreas pedagógicas, curriculares y en gestión escolar. Sin embargo, al analizar la normativa se puede afirmar que sigue una orientación hacia el fortalecimiento del aspecto disciplinar en la formación docente, privilegiando el modelo de formación academicista, el cual da muy poca cabida para el desarrollo de una escuela inclusiva.

Esta resolución (09-15) crea una estructura en la formación del docente que plantea tres (3) componentes: 1. El componente de formación general: incluye el cuerpo teórico de fundamentación científico humanista que le permite tener una visión integradora que le sirve de base a su educación para toda la vida. 2. El componente de formación Psicopedagógica: incluye el contenido que permite conocer el sujeto educando desde el punto de vista biológico, psicológico y social, así como las estrategias que contribuyen a promover los aprendizajes significativos en sus estudiantes, Este componente se subdivide en 3 (tres) sub- componentes más: psicológico, pedagógico y de práctica docente. 3. Un componente de formación disciplinaria: que aborda todo el cuerpo teórico metodológico y práctico de la disciplina de su área de estudio.

Esta Resolución, define un currículo de formación docente único para todas las universidades que forman docente, el plan dura alrededor de 4 años y no pueden exceder de 180 créditos. En la tabla 2 se presenta la distribución de créditos por componente; en la primera

columna se presentan los componentes de formación del plan de estudio de la carrera de educación, en la segunda, tercera y cuarta se presenta la distribución de los créditos por niveles y componentes, además, se puede visualizar en la última fila la cantidad de créditos por carrera que plantea la Resolución No. 09-15 emitida por el Consejo Nacional de Educación Superior, CONESCYT.

Tabla 2

Normativa 09-15. Distribución de créditos por componentes de formación

Componentes	Distribución de los créditos por componentes.		
	Nivel inicial	Nivel Primario	Nivel Secundario
Formación general	15%	15%	15%
Formación Psicopedagógica	50%. De los créditos dividido en tres sub-componentes: <ul style="list-style-type: none"> • Psicológico: 20%, • Pedagógico: 20% • Práctica docente: 10% 	Para el primer ciclo: <ul style="list-style-type: none"> • 50%. De los créditos, dividido en tres sub-componentes: • Psicológico: 15%, • Pedagógico: 20% • Práctica docente: 15% Para el segundo ciclo: 35%, de los créditos, dividido en tres sub- componentes: <ul style="list-style-type: none"> • Psicológico: 10%, • Pedagógico: 15% • Práctica docente: 10% 	30% de los créditos, dividido en tres sub-componentes: <ul style="list-style-type: none"> • Psicológico: 5%, • Pedagógico: 15% • Práctica docente: 10%
Formación Disciplinaria	35% de los créditos	Primer ciclo 35% Segundo ciclo 50%	55% de los créditos.
Total, créditos por niveles	150 créditos	160 créditos	180 créditos.

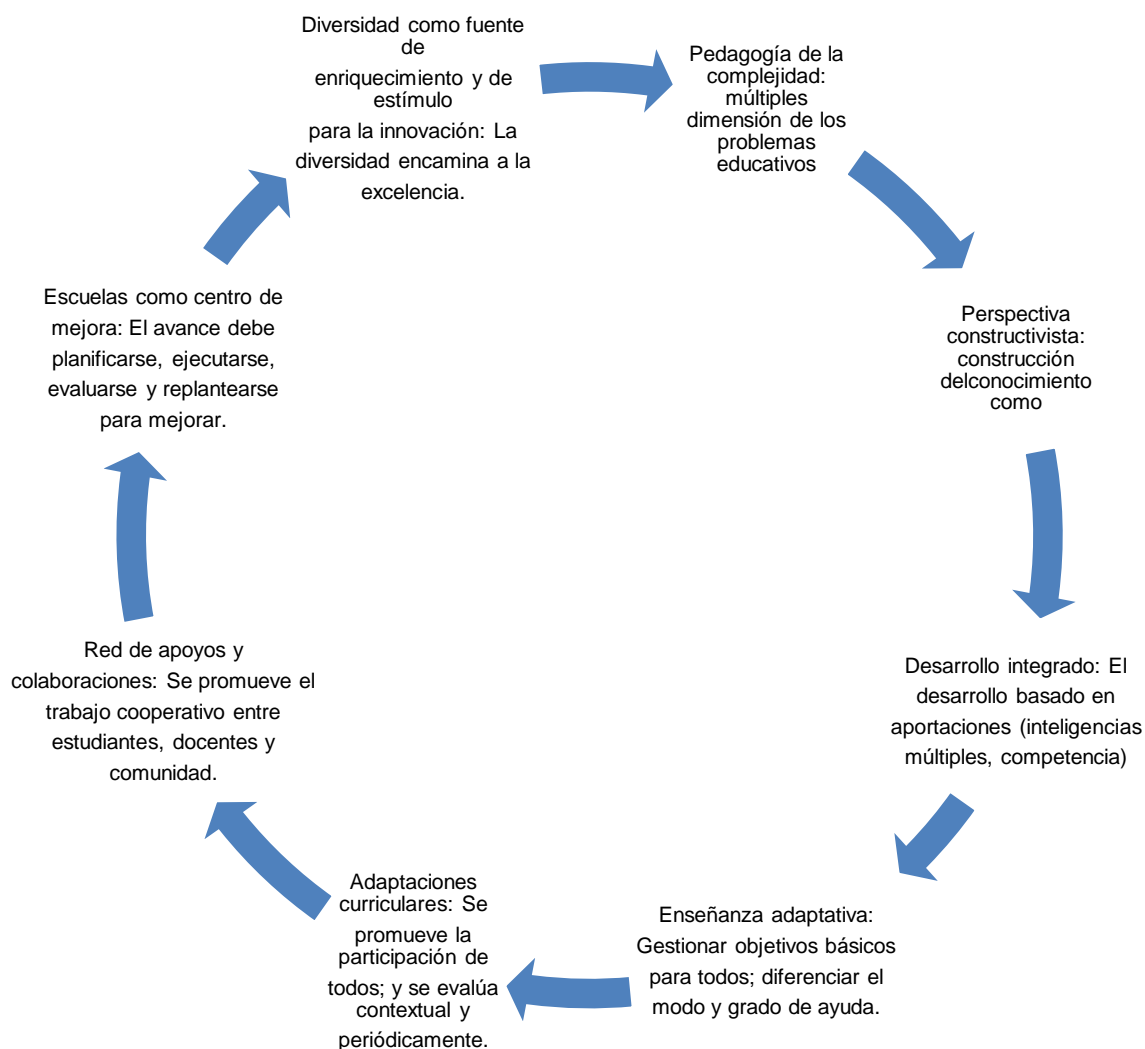
Fuente: Normativa 09-15, Ministerio de Educación Superior Ciencia Tecnología, MESCYT.
Adaptación: Elaboración propia.

En esta normativa faltan elementos para adecuar los planes de estudio al enfoque inclusivo, es necesario que los programas de formación docente integren los aspectos considerados por Ricoy (2018) y que se recogen en la figura no. 3. En esta figura se contemplan

diferentes ejes de formación importante tener en cuenta en los programas de formación de los docentes.

Figura 3

Elementos para Adecuar la Normativa 09-15 a la Formación de Docentes Inclusivos.



Fuente: Ricoy, 2018, pp. 162-163.

Adaptado por: Hurtado.; Mendoza & Viejó, (2019. p.101).

En esta figura se dan a conocer 8 grandes ejes de formación que no deben faltar cuando se trata de la formación del profesorado inclusivo, en el primer eje se encuentra la diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para el desarrollo de la innovación y el logro de la excelencia; el segundo integra la pedagogía de la complejidad vista desde las múltiples

dimensiones de los problemas educativos; en el tercer eje el autor plantea la perspectiva constructivista del conocimiento; el cuarto está referido al desarrollo integral basado en aportaciones (inteligencias múltiples, competencia); el quinto eje está relacionado con la enseñanza adaptativa (gestionar objetivos básicos para todos y diferenciar el modo y grado de ayuda); en el sexto eje se ubican todos los contenidos para la adaptaciones curriculares con la participación de todos y evalúa contextual y periódicamente; el séptimo eje induce al desarrollo de las redes de apoyo y colaboraciones donde se promueve el trabajo cooperativo entre estudiantes, docentes y comunidad y el octavo bloque o eje está relacionado con la escuela como centro de mejora donde se planifique, ejecute, evalúe y replantee el avance con miras a mejorar.

La lógica de la figura no. 3 y la que establece la normativa 09-15 son diferentes; la normativa se percibe poco flexible y aunque pretende formar docentes en un enfoque por competencia, según la figura que se plantea más arriba, deja fuera una serie de elementos que son indispensables para el desarrollo de una labor docente inclusiva, con esta normativa los docentes en formación no pueden obtener una visión inclusiva del proceso enseñanza aprendizaje. El docente inclusivo debe estar abierto al cambio; la diversidad que atiende lo debe conducir a la búsqueda de opciones para reajustar sus prácticas con la finalidad de que todos sean beneficiados por una educación de calidad en igualdad de condiciones.

1.1.11 Formación del Profesorado desde la Perspectiva Inclusiva: Retos y Desafío

La formación del docente inclusivo es un tema pendiente en países como la República Dominicana, donde la falta de recursos humanos calificados en las aulas impide el correcto desarrollo, y, por ende, el avance de una educación de calidad para todos. Esta situación hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con capacidades diferentes sea deficitario y en algunos casos nulo, la incompetencia del profesorado para dar atención en determinados momentos. Es imprescindible incrementar los niveles de formación en los

educadores presentes en las aulas y ajustar las políticas dirigidas a la formación del profesorado que lo haga sensible a la problemática que provoca la exclusión social:

La inclusión educativa contiene una fuerte dimensión política existiendo en ocasiones entre el profesorado una desaprobación hacia diversas minorías y grupos vulnerables. Desde los objetivos de desarrollo sostenible, se hace explícita la necesidad de promover sociedades inclusivas, que se basen en unas instituciones eficaces y justas. (Albalá, Guido y Alfonso, 2020, p. 453)

La formación del profesorado es crucial para avanzar la educación inclusiva, por lo que se hace necesario revisar la oferta formativa que reciben los futuros profesores y definir un perfil del docente inclusivo para incluirlo en los programas de formación. Es la carencia formativa del profesorado de la educación inicial, primaria y secundaria una de las razones que obstaculizan el avance de la educación inclusiva en la República Dominicana.

La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una mínima, Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. (García, López y Santana, 2020, p.286)

Para alcanzar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas, sin excluir a nadie, se hace necesario el trabajo conjunto de toda la ciudadanía lo que implica la cooperación de todos los sectores de la población; en este sentido, esta investigación plantea la definición de un perfil del docente inclusivo que facilite el diseño de los planes de estudio para la formación del profesorado que requiere el país.

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

En este sentido, se han realizados grandes esfuerzos y se implementan acciones, tanto en el ámbito nacional como internacional, que han generado importantes logros, pero sigue siendo preciso abordar los numerosos desafíos que quedan pendientes y “no exentos de obstáculos, pero sí repletos de nuevos estímulos orientados a la acción, a la reflexión y al compromiso del docente” (Iglesias y Martín, 2020, p. 384). En este marco, sigue cobrando importancia esta investigación que dentro de sus posibilidades deja las orientaciones claras para la definición de un perfil del docente inclusivo para el sistema educativo dominicano. Es importante resaltar que:

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

La formación docente es considerada por esta autora una barrera para el avance de la inclusión, por tanto, los sistemas educativos deben tratar de eliminarla para que el acceso de todos los estudiantes a una educación digna y de calidad se produzca en condiciones de equidad, igualdad y justicia, donde se genere una complicidad entre los docentes, los centros educativos, la comunidad y el entorno en favor de los más desfavorecidos económica, social y culturalmente.

La equidad, la calidad y la inclusión son los principios claves en los que se fundamenta la educación inclusiva, por lo que el trabajo en las aulas para la atención a la diversidad del alumnado es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales, que todavía no han comprendido cabalmente cómo deben resolver estos desafíos. (Alegría, 2021, p. 34)

Según los planteamientos de estos autores, el profesorado y su formación permanente son base para el avance del proceso de educación inclusiva, ya que son ellos quienes llevan a cabo las adaptaciones curriculares y las intervenciones pedagógicas en las aulas, sin embargo, según Alegría (2021), existe una gran preocupación en el profesorado marcada por la falta de una serie de competencias docentes que impiden el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el entorno áulico, dentro de las cuales, menciona:

Competencias pedagógico-didácticas en que se fijarán metas, planificar, evaluar, establecer prioridades, organizar recursos en función de resultados, entre otras. Competencias de liderazgo con habilidades interpersonales para liderar y tomar decisiones oportunas, generando un clima de confianza y comunicación. Con capacidad de manejar conflictos. Competencias de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo en la discusión de logro de objetivos, evaluando las relaciones de trabajo, gestionando metodologías, usando diversas estrategias de comunicación. Competencias de investigación, manifestando actitud para la investigación, particularmente la investigación-acción. Competencias interactivas para generar un clima de tolerancia, convivencia, cooperación y solidaridad entre todo el estudiantado. Competencias éticas con una preocupación permanente por el bienestar del estudiantado en la que es modelo a seguir. Competencias sociales para el establecimiento de relaciones de confianza con la familia para favorecer la comunicación y de colaboración con los otros agentes educativos. (p.35)

Estas competencias y otras ya mencionadas son las que hacen de la educación inclusiva una oportunidad para el reconocimiento interior de los estudiantes y la escuela. Con el desarrollo de estas competencias las prácticas de educación inclusiva se convierten en la posibilidad para que todos estén presentes y se sientan parte activa de los procesos que se llevan a cabo.

Toda educación por hecho natural es inclusiva, puesto que allí está la diversidad, el compartir con pares genera aprendizaje, desarrollo de competencias emocionales que

les permite comprender que son sujetos de derecho y que se desarrollan en relación con otros. (Uribe, Hernández y Escobar, 2021, p. 311)

Cabe resaltar que los países han entendido el reto que le queda por delante, para ello, han avanzado en la implementación de política de inclusión educativa y formación docente, las cuales, nos llevan a pensar en la escuela y en aquel segmento poblacional que es vulnerable, que tienen derecho a ser acogido por centros educativos adecuados, donde hay espacio físico con condiciones de infraestructura, conectividad, accesibilidad y adaptaciones significativas y con docentes en capacidad de dar respuesta a esa diversidad que dignifique la condición humana del niño o joven que asiste a la escuela sin importar su condición.

Capítulo II

Contextualización del Escenario

En este capítulo se describe el marco contextual de la investigación, compuesto por cuatro subapartados: Bases legales, contextualización, antecedentes y justificación. Para ello se consultaron y estudiaron libros, artículos de revistas y documentos legales sobre la educación inclusiva y la formación del docente. Para su organización se asumió el método deductivo yendo de lo general a lo particular y un ámbito de acción específico con características universales pues se trata de la educación inclusiva que es un tema que afecta todos los sistemas educativos al igual que el desfase de la formación del profesorado. Esta investigación se limitó al ámbito de la formación de un docente que permita el avance de la educación inclusiva en la República Dominicana.

2.1 Bases Legales

Esta investigación se enmarcó sobre los sustentos legales nacionales e internacionales que en medio de las desigualdades mundiales buscan aportar para mejorar la educación de las naciones. La función principal de estas legislaciones es establecer la educación como un derecho humano, además de ser mecanismos de apoyo a la inclusión educativa; recoge los planteamientos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas (1990) hasta los objetivos de Desarrollo sostenible (2015), así mismo, en el ámbito nacional inicia con la constitución de la República Dominicana (2010) y la Ley general de Educación (66-97) hasta las últimas resoluciones y ordenanza que el Ministerio de Educación ha emitido, con la finalidad de dejar un amplio conocimiento del contexto de la educación inclusiva y la formación docente en la República Dominicana.

En este apartado se analizan las legislaciones internacionales que sirvieron de base a esta investigación, se sintetizaron los elementos fundamentales de la Declaración Mundial sobre

Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas, así como la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” convocada en Salamanca en 1994, además, de otras legislaciones que puedan aportar al tema en cuestión.

2.1.1 Legislación Internacional

En este apartado se dan a conocer las legislaciones internacionales que sirvieron de base a esta investigación, se sintetizaron los elementos fundamentales de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas, así como la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” convocada en Salamanca en 1994, además, de otras legislaciones que puedan aportar al tema en cuestión.

2.1.1.1 La Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos del 1990.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje fueron aprobados por la UNESCO en Jomtien, en marzo de 1990, convocada por el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y UNICEF.

Esta declaración establece siete (7) puntos clave para el desarrollo de una educación inclusiva. Los aspectos más relevantes del contenido de los artículos que forman este marco son tomados como principios de igualdad y equidad en el acceso a la educación para todos, quedando implícito el papel preponderante del educador como elemento clave en el desarrollo de cada uno. Los 7 puntos planteados en Jomtien:

1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Al respecto, establece que cada persona, niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, sin embargo, para

que la escuela sea una oportunidad educativa depende en gran manera de la formación y capacidad del profesorado en tanto pueda dar respuesta a la diversidad que atiende.

2. Renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual: la Declaración hace referencia al cambio de visión en los aspectos fundamentales del proceso educativo como son: los recursos, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción.

3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad: el principio de universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad tuvo su impacto, al lograr una ampliación de la cobertura del nivel inicial, primario y secundario y a la promoción de la atención a la diversidad como aspecto fundamental de la educación inclusiva, en tanto la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adulto.

4. Concentrar la atención en el aprendizaje: este principio trajo como consecuencia un cambio en los enfoques de enseñanza tradicionales, dando paso los enfoques que privilegian la construcción del conocimiento donde los individuos adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores para alcanzar un verdadero desarrollo del individuo o de la sociedad, (aprendizajes significativos). Para lograr este cambio se requiere mejorar varios aspectos y condiciones del aprendizaje dentro los cuales la formación docente es fundamental.

5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos del (1990) hace un importante aporte al plantear mejorar las condiciones de aprendizaje y reconoce que el aprendizaje no se produce en situación de aislamiento, por lo que recomienda a las sociedades conseguir que todos los que aprendan reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general: Este punto fue muy importante, trajo como consecuencia, en nuestro país, la implementación del desayuno, merienda y almuerzo escolar y más tarde el surgimiento de la jornada escolar extendida desde esta iniciativa se promueve la participación activa de los estudiantes en su propia educación, asegura la permanencia del estudiantado en el centro educativo.

6. Mejorar las condiciones de aprendizaje: De esta Declaración se deriva el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que establece las pautas a seguir por parte de cada país en relación a una serie de dimensiones dadas por el presente Marco de Acción.

7. Fortalecer la concentración de acciones: debe entenderse como una referencia y una guía en la elaboración de los planes de ejecución de la Declaración Mundial por los gobiernos, los organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilaterales, las organizaciones no gubernamentales y todos cuantos obran por alcanzar los objetivos de la educación para todos. (Marco de Acción, 1990, p.18).

Finalmente, Jomtien para la República Dominicana fue quien aportó los grandes cambios que a partir del año 1990 se gestaron en el país, dentro de los que se pueden mencionar: la elaboración del primer plan decenal de educación que promovió un movimiento integrado de todas las fuerzas vivas de la sociedad y trajo como consecuencia la Ley General de Educación 66-97 y con ella una serie de reivindicaciones para el magisterio nacional, otro avance que no se puede quedar es la ampliación de la cobertura escolar para los niveles inicial, primario y secundario, con ello, la más grande reforma curricular que incluyó un nuevo enfoque pedagógico: constructivismo basado en las teorías de Piaget y Vigosky, se establecieron grandes políticas respecto a la dignificación del docente y el proceso de formación y perfeccionamiento del magisterio, entre otras.

2.1.1.2. Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad” convocada en Salamanca en 1994.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad fue organizada por la UNESCO en colaboración con el Ministerio de Educación de España, convocada y celebrada en Salamanca en junio de 1994; fue el momento cumbre en que los

sistemas educativos se plantearon realizar un cambio en la respuesta educativa relacionado con el acceso en igualdad de condiciones de todos los alumnos:

Esta conferencia supuso un momento de reflexión común para todos los países participantes, a raíz de lo cual se establecieron unos principios rectores para garantizar el acceso a la educación escolar sin discriminaciones ni exclusiones, sin embargo, para que esto sea posible las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben recibir niños discapacitados, bien dotados, que viven en la calle y trabajan, provenientes de poblaciones remotas o nómadas y de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, en fin, niños de grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. (UNESCO, 1994. P. 59).

Para la República Dominicana, esta Declaración es el origen del nuevo paradigma educativo en el que estamos inmersos todos los implicados en el proceso enseñanza/aprendizaje. Por ello, el tema que hemos elegido para esta investigación se basa en los principios de la educación inclusiva. En este sentido, el concepto de educación inclusiva que se presenta va más allá del concepto de integración, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común en el sentido de alcanzar la educación inclusiva y no la integración educativa.

Según varios autores, la Declaración del Marco de Acción, después de más de dos décadas, se puede resaltar el papel histórico y el gran aporte que, a nivel internacional ha tenido, donde sigue siendo un referente que incide directamente en la transformación de las concepciones y las prácticas educativas de los países en busca de avanzar hacia una educación inclusiva. Donde las escuelas sean centros de acogida.

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de

poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) Con esta conferencia se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (UNESCO, 1994. PP.59-60)

La declaración de Salamanca y sus propuestas para el fortalecimiento de los compromisos con la equidad y la inclusión de todos los alumnos, sin exclusión ni discriminación, admite un análisis valorativo de su contribución, aun cuando quedan grandes desafíos para seguir avanzado hacia una educación inclusiva de calidad para todos. Esta conferencia puso su énfasis en las necesidades educativas especiales (NEE), impulsó el cambio en las concepciones que hasta ese momento se tenía sobre las prácticas educativas para la atención a la diversidad y a las diferencias individuales de aquellos estudiantes en situación de exclusión y desigualdad, lo que trajo como consecuencia un avance importante hacia el desarrollo de escuelas inclusivas.

Salamanca tuvo un impacto importante para el avance de la inclusión educativa, fue a partir de la Conferencia que los países, especialmente América Latina y el Caribe formularon las políticas, normativas y planes que impulsaron, en principio, la integración escolar como paso previo a la inclusión.

2.1.1.3. Foro Mundial de Educación: Marco de Acción de Dakar (2000).

La UNESCO en el año 2000 presentó el Foro Mundial de Educación: Marco de Acción de Dakar (2000), es un documento que se basa en los principios de actuación establecidos en la Declaración Mundial de Jomtien en 1990. En esta línea de actuación se destaca la necesidad de establecer una enseñanza básica de calidad y de acceso a la misma. El principio rector que organiza este Marco de Acción es el cumplimiento de los objetivos y metas para que la educación se haga extensible a todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades (Punto N°1).

Los antecedentes a este principio rector, es que según el documento (Apartado N.º 5), la evaluación de la educación para todos del año 2000 establece que para ese año hubiera más

de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando la educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades.

En la primera línea de esta Declaración se encuentra la siguiente afirmación “los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, Senegal, en abril de 2000, nos comprometemos a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades” [Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Senegal] del 26-28 de abril de 2000, para cumplir nuestros compromisos comunes (p. 33).

2.1.1.4. Objetivos del Milenio (OM) y Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS).

En este apartado se presentan los principales aportes de los OM y los ODS a la educación en termino general y el impulso que de manera específica dan a la educación inclusiva, se parte de las principales metas que en ambos casos se plantearon y se analizan los esfuerzos concertados de los países que han contribuido a aumentar las oportunidades de la población.

Objetivos del Milenio (OM). Comienzos del Siglo XXI, encontramos numerosas directrices que se han desarrollado en los últimos años en el marco internacional. Dentro de este repaso normativo internacional, se hace mención expresa a los Objetivos del Milenio (Informe 2010) publicado por las Naciones Unidas. La ONU concluyó con la adopción de un plan de acción mundial para alcanzar los ocho objetivos de lucha contra la pobreza, con fecha límite al 2015. El presente trabajo de investigación, hace referencia al Objetivo N.º 2 de esta cumbre que está dedicado al logro de la enseñanza primaria universal. La meta a conseguir era asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. Estos Objetivos impulsaron la ampliación de la cobertura y se logró que en el país creciera la preocupación por aquellos niños que no estaban escolarizados, llegando a la creación

de escuelas en todos los rincones del país, sin embargo, la calidad de la educación siguió en crisis según los resultados de la PISA del 2015.

Objetivos Desarrollo Sostenibles (ODS). A partir de la evaluación de los Objetivos del Milenio en el año 2015, se encontraron numerosas directrices que no se lograron tanto en el marco nacional como en el internacional, dando lugar a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) una iniciativa impulsada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para retomar y dar continuidad a la agenda de desarrollo de los países después de los Objetivos del Milenio (OM). La Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó en septiembre de 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad y con la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

Los Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible, sin embargo, son 17 objetivos los definidos por la agenda 2030, sin embargo, el presente trabajo de investigación, hace referencia al Objetivo N.º 4 que está dedicado a garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Este objetivo con sus respectivas metas es la base de esta investigación, la cual aporta a la calidad de la educación desde la redefinición de un perfil del educador inclusivo para la República Dominicana.

2.1.2 Legislación Nacional como marco legal de la Educación Inclusiva en República Dominicana

Este apartado pretende aportar a la reflexión, resaltando los artículos que orientan hacia la educación inclusiva, tanto en la Constitución de la República, (2010) como en la Ley General de Educación 66-97, las ordenanzas y reglamentos emanados del Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINESRD. La síntesis se realizó a la luz de sus contribuciones, aspectos

no resueltos y los desafíos que enfrenta el país para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo.

2.1.2.1 La Constitución de la República Dominicana, un marco inclusivo.

Es la legislación que tiene mayor rango entre las normativas aquí presentadas. A partir de la modificación del año 2010 se concibe la educación como un derecho de todos. Esta modificación fue muy importante para el fortalecimiento de los compromisos con la equidad y la inclusión de todos los niños y jóvenes al sistema educativo nacional, en especial de aquellos más vulnerables a la exclusión y discriminación, fue una gran contribución, porque dio paso a una nueva concepción de la educación como un derecho humano; a partir de este marco se establecen en el país los desafíos pendientes y las acciones futuras para seguir avanzado hacia una educación inclusiva de calidad para todos.

En este sentido, cabe resaltar algunos artículos de la Constitución Dominicana del año 2010, que aportan al análisis de la inclusión educativa en el país y que crean el marco legal para avanzar en una educación de calidad para todos.

1 ero. El derecho a la igualdad: “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, deben recibir la misma protección y trato de las instituciones, autoridades y demás personas y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de género, color, edad, discapacidad, nacionalidad, vínculos familiares, lengua, religión, opinión política o filosófica, condición social o personal”. Constitución Política de la República Dominicana [Const.] (2010), Art. 39 [Título II].

Este artículo de la Constitución Dominicana es bien específico al plantear la eliminación de toda forma de exclusión discriminación o segregación o ya sea social o escolar, sin embargo, es un reto porque a nivel del país aún persisten los niveles de exclusión en todos los ámbitos.

2do. El derecho al libre desarrollo de la personalidad: “Toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que las impuestas por el orden jurídico

y los derechos de los demás”. Constitución Política de la República Dominicana” [Const.] (2010), Art. 43, [Título II].

Lo dicho anteriormente, abre paso al desarrollo y avance del país en función de un estado inclusivo; este mandato constitucional hace sensibles las instituciones del estado y las obliga a actuar en consecuencia, por lo que se ha avanzado, a pesar de los niveles de pobreza y pobreza extrema que todavía existen y las implicaciones que trae como consecuencia la frontera con el país de Haití. no obstante, aún quedan retos y desafíos que hacen vulnerables las poblaciones deprimidas social y económicamente, tal es el caso de, los niños que no tienen actas de nacimiento y viven en el país, éstos no tienen derecho a nada, legalmente no existen, pero están ahí, siendo vulnerados en los derechos fundamentales: salud, educación, vivienda etc.

3ero. El derecho a la educación. “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Constitución Política de la República Dominicana” [Const.] (2010), Art. 63, [Título II].

En este artículo la Constitución de la República establece seis (6) puntos importantes y que favorecen la Inclusión, tanto social como educativa; dentro de los cuales , uno se refiere al objeto de la educación como la formación integral del ser humano a lo largo de toda su vida, esto solo es posible con la intermediación del desarrollo de planes y proyecto de la educación formal, bajo un enfoque inclusivo, así mismo, cuando plantea que debe orientarse hacia el desarrollo de su potencial creativo y de sus valores éticos, hay que garantizar el desarrollo de un buen papel por parte de los educadores que hacen posible este desarrollo desde el espacio que le ofrece el centro educativo.

En este sentido, desde el mandato constitucional la familia es responsable de la educación de sus integrantes y tiene derecho a escoger el tipo de educación de sus hijos menores, sin embargo, el Estado garantiza la educación pública gratuita y obligatoria en el nivel inicial, básico y medio, aun así, en el país existe la educación privada que funciona como una

alternativa para las familias que no desean que sus hijos asistan a las escuelas del sector público, el mismo mandato constitucional les da la libertad de escoger; además, es constitucional que el Estado velará por la gratuidad y la calidad de la educación general, el cumplimiento de sus fines y la formación moral, intelectual y física del educando,

En la República Dominicana el Estado tiene la obligación de ofertar el número de horas lectivas que aseguren el logro de los objetivos educacionales, amparado por mandato constitucional, sin embargo, en el país con las últimas reformas educativas que se han realizado, se cambió el modelo de escuelas de dos y tres tandas (mañana, tarde y noche) por el modelo de la jornada escolar extendida (JEE), el cual fue introducido de manera progresiva pero que habría que pasar balance para saber qué tan efectivo ha sido en término de la calidad de la enseñanza/aprendizaje la ampliación de la jornada escolar.

Es mandato constitucional el hecho de reconocer el ejercicio de la carrera docente como fundamental para el pleno desarrollo de la educación y de la Nación dominicana y, por consiguiente, es obligación del Estado propender a la profesionalización, estabilidad y dignificación de los docentes; situación ésta que con la aprobación del 4% del PIB para la educación se ha ido en un proceso de perfeccionamiento, formación y capacitación de los docentes, acción que es llevada a cabo, principalmente, por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio INAFOCAM, a través de becas nacionales e internacionales de grado, postgrado y educación continua, además, de una mejora salarial sustancial, pero no suficiente, que ha posibilitado unos niveles de entendimiento entre las autoridades y el sindicato de los profesores.

Es importante que destacar que el cuanto al perfeccionamiento de los docentes está focalizados al manejo de los contenidos programáticos como mediadores para el desarrollo de las competencias académicas en los estudiantes que en el manejo de las estrategias que propicien el desarrollo de un proceso inclusivo, sin embargo, constitucionalmente es obligatorio la educación de personas con necesidades especiales y con capacidades excepcionales; lo que

hace imperativo que en la formación /capacitación y perfeccionamiento de los docentes se incluya el conocimiento del enfoque inclusivo. La modificación de la Constitución en el año 2010, fue un paso muy importante, donde se plantea la educación como un derecho humano y por ende se introduce la educación de calidad para todos. En los artículos analizados nuestra constitución deja establecido el compromiso de la nación en cuanto al desarrollo de una educación de calidad y en igualdad de condiciones para todos.

2.1.2.2 Ley 66-97. Ley General de Educación.

La Ley Orgánica de Educación es el instrumento legislativo de mayor rango para la educación dominicana después de la Constitución. Desde el año 1951 hasta mediados del 1997, la Secretaría de estado de educación Bellas artes y cultos, hoy MINERD, estuvo regida en su funcionamiento por la Ley Orgánica No. 29-09, de fecha 5 de junio de 1951, la cual estableció la base normativa que rigió la vida institucional del Sistema Educativo Dominicano hasta 1997, arrastrando consigo todo el legado negativo de la era de la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo Molina, quien gobernó desde 1930 hasta 1961. Cuando se promulgó de la Ley No. 66-97 de fecha 9 de abril de 1997, el país trabajaba de manera aislada con la modalidad de educación especial, que se desarrollaba en escasas escuelas exclusiva de niños con discapacidad, totalmente separada de la educación regular y con muy bajo nivel de acceso de la población que requería este tipo de educación. No obstante, las Universidades formaban Licenciados en Educación Especial, los cuales, ejercían sus funciones en los pocos centros de educación especiales que existían para la época.

En la Ley General de Educación están planteados los Principios de la Educación Dominicana, que sirven de aval para impulsar la educación para todos, estos plantean:

1ero. La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. 2do. 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. 3ero. La educación, como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos. 4to. La educación de calidad y en igualdad de oportunidades que debe ofrecer el estado en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional

Estos principios le otorgan a cada persona el derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, sexo, credo, posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza. En el país a ningún ciudadano se le niega el derecho que tiene a educarse. Sin embargo, en zonas muy deprimidas y con un alto nivel de inmigrantes, especialmente del vecino país de Haití, hay casos donde niños en edad escolar no pueden inscribirse en las escuelas por falta de acta de nacimiento.

Estos principios aluden la convivencia democrática que solo es posible cultivar a través de los sistemas inclusivos, les atribuyen a la familia la responsabilidad de la educación de sus hijos, teniendo el deber y el derecho de educarlos, sin embargo, si nos detenemos a analizar la última parte del Art. 4, es evidente que se contradice con los principios de una educación inclusiva planteando que: “la educación inclusiva, donde los estudiantes tengan derecho a recibir una educación apropiada y gratuita, incluyendo a los superdotados, a los afectados físicos y a los alumnos con problemas de aprendizaje, los cuales deberán recibir una educación especial” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Para el cumplimiento de estos principios, en el país se firmó el pacto nacional por la educación de calidad para todos, al cual, falta pasarle balance para ver en qué medida se han

cumplidos los objetivos, para determinar qué tan equitativo está siendo el Sistema Educativo Dominicano. En cuanto a la obligatoriedad del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, hay que promover políticas y proveer los medios necesarios al desarrollo de la vida educativa, a través de apoyos de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente proporcionar a los educandos las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socioeconómico.

En la República Dominicana hay avances significativos en cuanto a la creación de las políticas para impulsar la educación inclusiva, sin embargo, hay retos que cumplir en la su aplicación, tal es el caso, de la política de formación y capacitación del magisterio que es la base para el cumplimiento de estos principios. La formación de un docente inclusivo nos acercaría a la meta. En el país este principio sigue siendo un desafío por alcanzar.

Por otro lado, en la referida Ley, se plantean los Fines que sustentan la Educación Dominicana, dentro de los cuales, presentamos un análisis de los que están relacionados con la inclusión educativa y la formación docente, desde una perspectiva de avance y retos que quedan pendientes. Son fines de la Educación Dominicana:

1. “Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional. Este fin es la esencia del enfoque inclusivo; si bien es cierto que el proceso de la formación de ese ciudadano libre, crítico y participativo se inicia con las familias, no es menos cierto que es perfeccionado en las aulas. El sistema educativo dominicano, desde la reforma curricular de la década del 90, viene desarrollando grandes iniciativas con este fin, sin embargo, son muchos los retos que quedan pendientes, tal es el caso de la formación de los docentes dominicanos con un perfil inclusivo. Este fin de la educación dominicana nos plantea una redefinición de las ejecutorias que se realizan en la formación de los ciudadanos, siendo ahí donde la capacidad del docente es puesta en evidencia.

2. “Formar de ciudadanos conscientes de sus deberes, derechos y libertades, amantes de los valores familiares, cívicos y patrióticos, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional. Este fin de la educación dominicana es posible alcanzarlo desde el enfoque inclusivo siempre que los docentes estén conscientes del papel que le corresponde desempeñar en una sociedad que aspira educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre todos, hace referencia a ciudadanos aptos para cuestionar la sociedad en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo.

3. La “Creación y fortalecimiento de una conciencia de identidad de valoración e integración nacional, en un marco de convivencia internacional, enalteciendo los derechos humanos y las libertades fundamentales, procurando la paz universal con base en el reconocimiento y respeto” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional. Se refiere al derecho de las naciones; la formación para la comprensión, asimilación y desarrollo de los valores humanos y trascendentes: intelectuales, morales, éticos, estéticos y religiosos.

4. La “formación de recursos humanos calificados para estimular el desarrollo de la capacidad productiva nacional basada en la eficiencia y en la justicia social” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

En la República Dominicana hemos avanzado el logro de los fines educativos, sin embargo, hay que seguir apostando a la aplicación de las reformas curriculares, la formación del docente y la definición de un docente inclusivo, para ello, el Artículo 9 de la referida Ley, plantea que:

El estado tiene la obligación de cumplir con todo lo relacionado con la tarea educativa: dentro de las que se resalta: la especial protección al ejercicio del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, la garantía y el fomento al desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades, el carácter de prioridad a la enseñanza completa en el nivel de educación básica a todos los niños en edad escolar, la garantía de que la educación sea gratuita que permita que toda la población tenga igual posibilidad de acceso a todos los niveles y modalidades de la educación pública. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional

Por su parte, la Ley 66-97 establece que: “La educación especial es un subsistema que tiene como objeto atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que poseen discapacidades o características excepcionales” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional. En este sentido, se han realizado grandes esfuerzos con la puesta en ejecución de las ordenanzas 03/2008, que crea los diferentes tipos de aulas para la atención a los alumnos con discapacidad y la 04/2008 que crea los Centros de Atención a la Discapacidad (CAD), para integrar la educación especial en el aula común. Sin embargo, este planteamiento de la Ley y sus reglamentos es contradictorio con el carácter inclusivo de la educación y crea serias dificultades a nivel de las aulas en donde los docentes tienen que recibir y educar estudiantes con condiciones especiales y trabajar desde un enfoque inclusivo, sin haber recibido la formación necesaria que lo capacite para ejercer en contexto diverso y en atención a las diferencias individuales, además, en la esencia de este artículo se sigue fomentando el proceso de integración y no de inclusión.

La obligatoriedad del Estado en cuanto a la formación de los docentes es en función del desarrollo de las capacidades técnica y de los conocimientos en el campo de la conciencia ética, un nuevo docente que comprenda la interrelación que existe entre

promoción humana y el desarrollo. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional

Por mandato de esta Ley, el Estado tiene la obligación de facilitar y financiar la formación y actualización de los maestros en todos los niveles y modalidades. En este sentido, se han realizado grandes iniciativas como es la creación del Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio Nacional (en lo adelante, INAFOCAM), entidad encargada del financiamiento de los programas de formación, capacitación y actualización de los docentes en servicio y becas a bachilleres que desean formarse para ejercer la labor de educadores. Para cumplir con esta obligación y otras relacionadas, se creó, además, la Universidad Pedagógica en el país; el Instituto Superior de formación docente Salomé Ureña (ISFODOSU), que cuenta con cinco (5) Recintos distribuidos en la geografía nacional.

A través del ISFODOSU y el INAFOCAM, el Estado realiza grandes esfuerzos e invierte los recursos necesarios en la formación, capacitación y perfeccionamiento del magisterio nacional, sin embargo, el desarrollo de las acciones formativas no se traduce en calidad de los aprendizajes; Así lo revelan los resultados de las evaluaciones y mediciones nacionales e internacionales que se realizan a nivel del sistema educativo nacional. En el país se llevan a cabo varias evaluaciones de los aprendizajes: las evaluaciones nacionales que se emplean para hacer análisis en el nivel del sistema dentro del país (Pruebas Nacionales), las evaluaciones regionales e internacionales (evaluaciones transnacionales) que se usan para hacer evaluaciones comparativas entre países, (PISA, TERCE, entre otras).

Lo antes expuesto, sitúa la República Dominicana en un contexto jurídico lo suficientemente amplio para permitir la inclusión educativa en todos los ámbitos posible, este marco facilita la implementación de iniciativas tendentes a concretar el logro de la meta no. 4 de los ODS y con ello avanzar en una educación para todos. Sin embargo, antes de la Pandemia provocada por el virus SARS COVID-2; que produce la enfermedad del COVID-19, las legislaciones educativas del país eran claras, precisas y coherentes en sus planteamientos

respecto a la inclusión educativa, sin embargo, bajo las circunstancias que nos plantea la crisis sanitaria, es necesario replantear estas legislaciones para que las mismas garanticen y prioricen la equidad educativa durante y después de COVID-19.

Los centros educativos a partir de COVID-19 enfrentan grandes desafíos para el retorno a la docencia presencial, la cual, debe lograrse con gradualidad y seguridad, se espera que los niveles de desigualdad y marginalidad pueden empeorar, por lo que se necesita adecuar los entornos de aprendizaje, donde las escuelas y las comunidades impacten con el apoyo a las vidas de las personas en igualdad de condiciones para todos. Esto amerita la revisión y adecuación de las normativas vigente para responder a las necesidades generada por la enfermedad.

2.1.2.3 Ordenes Departamentales.

En este apartado se presentarán las órdenes departamentales que apoyan la educación inclusiva en la República Dominicana. Son legislaciones emitidas por el Consejo Nacional de Educación de la República Dominicana y en muchos casos por el Departamento correspondiente. Son normativas de menor fuerza que la Ley general de Educación y la Constitución de la República, revisten una gran importancia por los niveles de concreción que tienen al momento de desarrollar las políticas educativas.

2.1.2.3.1 Orden Departamental 24-2003.

Esta orden Departamental establece las directrices nacionales para la educación inclusiva en la República Dominicana. Alude a que el sistema educativo genere cambios e innovaciones que equiparen las oportunidades para que todos los alumnos incluso los que tienen necesidades educativas específicas, relacionadas con condiciones sociales, económicas, culturales, familiares o personales, se inserten y culminen con éxito su educación. Esta orden departamental fue muy importante, creo la base para que se asegurara el derecho de esta

población vulnerable a la exclusión a acceder, permanecer y promoverse en el sistema educativo, con respeto y tolerancia a sus necesidades y potencialidades. Esta ordenanza en su Art.1: plantea:

Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas específicas por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003

Esta ordenanza en su esencia crea la plataforma para la aplicación de la ley 66-97 en lo relativo a la inclusión educativa, sin embargo, si se pasa balance al proceso de aplicación de la misma, 20 años después, no es mucho lo que se ha avanzado, siguen los estudiantes siendo víctima de prácticas excluyentes lo que indica que los retos y desafíos y para llegar a la construcción de un sistema educativo inclusivo permanecen. Así mismo, establece que:

En los Centros Educativos asumirán un enfoque inclusivo, promoviendo y creando una serie de condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad de alumnos y alumnas que escolarizan, para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003

Por otro lado, esta ordenanza hace referencia a la práctica de aula y los enfoques metodológicos, los cuales deben estar centrados en el estudiante y dar respuesta a sus necesidades educativas, ofreciendo oportunidades para que todos puedan adquirir los aprendizajes básicos, para ello plantea que se realicen las adaptaciones al currículo de acuerdo a las necesidades de los alumnos y a sus contextos, en este sentido, se han realizado grandes esfuerzos en la capacitación de los docentes, sin embargo, la formación, capacitación y actualización que se ofrecen van en otra dirección, no en el enfoque inclusivo.

Específica que todos los centros educativos que se construyan deben ser habilitado para la educación inclusiva (sin barreras arquitectónicas, deberán dotarlos de rampas y áreas de servicios adaptadas), en este sentido, se ha avanzado en el mejoramiento de las condiciones de acceso a los centros educativos, pero aún sigue siendo un reto por superar. La ordenanza hace énfasis en que se implementen más programas de formación docente financiados con el INAFOCAM, para proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para poner en práctica la educación inclusiva, lo que sigue siendo tarea pendiente, pues la formación que reciben los docentes no están dirigidas a generar un perfil profesional y formativo en clave de inclusión. Esta ordenanza fue modificada por la ordenanza 03-2008.

2.1.2.3.2 Ordenanza 03-2008.

La ordenanza No. 03-2008 que modifica las directrices nacionales para la educación Inclusiva, establecidas mediante la Orden Departamental 24-2003 establece que: “Se implementarán programas de formación docente, con INAFOCAM y el INFODOSU para proporcionar a los/as maestros/as herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva” Ordenanza 03 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] del 4de julio, de 2008, para la modificación de las directrices nacionales de la educación inclusiva.

Esta ordenanza impulsa la Declaración Mundial de Educación para todos (Marco de Acción de Dakar 2000) y establece que todos los niños/as y jóvenes tiene derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje. Establece que:

Todas las escuelas deben acoger a todos los niños/as independientemente de su condición física, intelectual, social, emocional, lingüística o de otras, desde la Dirección de Educación Especial y los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) se coordinarán las diferentes acciones necesarias para el seguimiento y acompañamiento a las escuelas en el proceso de desarrollo de la educación inclusiva. Ordenanza 03 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] del 4 de julio de 2008

2.1.2.3.3 Orden Departamental No.04-2008.

Autoriza cambios en la organización de los centros de Educación Especial y Modifica la Orden Departamental 18-2001 que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional, la misma plantea que: Todo centro educativo debe acoger y valorar a todos los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años en su diversidad, por lo que debe garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, sin excluir a nadie por razón de género, procedencia social, cultura, etnia, religión, edad, etc. ni por su condición personal (diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, capacidad, intereses, motivaciones, forma de relacionarse, discapacidad o sobredotación). Ordenanza 04 del 2008. [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Esta ordenanza hace un gran aporte al avance de la educación inclusiva en la República Dominicana, plantea que:

La aplicación de esta ordenanza puede reducir a gran escala los niveles de exclusión en el segmento de la población que presentan necesidades educativas específicas, derivadas o no de discapacidad, ya que uno de su objetivo es escolarizar esta población en centros educativos regulares a partir del Nivel Inicial, promueve, además, que éstos reciban los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional, 4 de julio, 2008

El problema está en que el sistema educativo dominicano, no dispone en los centros educativos del personal capacitado para el recibimiento y tratamiento de esta población, es a partir de esta ordenanza, que el Ministerio de Educación (MINERD) crea los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) en las distintas regionales del país como una estrategia innovadora de acompañamiento y apoyo psicopedagógico a las escuelas. Para estos fines cada CAD contará

con un equipo de profesionales de diferentes disciplinas y tienen como objetivos fundamentales:

- a). Promover el incremento en los aprendizajes de todos los y las estudiantes, sin exclusión.
- b). apoyar el proceso de mejora de toda la escuela, a través del acompañamiento, asesoramiento, capacitación al personal docente y administrativo del centro educativo.
- c). ofrecer apoyo directo al estudiantado, cuando se requiera, y orientación a las familias con el fin de crear las condiciones para el desarrollo de la educación inclusiva. Esta ordenanza en su Art. 4 establece que:

La educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Esta ordenanza, al referirse a lo que implica una verdadera escuela inclusiva, con principios y valores incluyentes, asume lo siguiente:

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Se resalta el Art. 18 de la ordenanza 04-2008, que se refiere a la formación y capacitación de los docentes:

Se implementarán programas de formación docente, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), para proporcionar a las y los

maestros las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. Así mismo, expresa que se promoverá la formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula a través de las instancias involucradas. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Con la aplicación de esta ordenanza se ha logrado avanzar, sin embargo, la misma normativa presenta sesgos que en ocasiones la hace contradictoria en sí misma, no es posible hablar de inclusión educativa cuando se plantea la creación de escuelas de educación especial o se crean aulas especiales dentro de las escuelas comunes, la inclusión va más allá de lo planteado por esta normativa. El país sigue en deuda con la inclusión educativa, tanto en el aspecto práctico como normativo, no obstante, contamos con este marco jurídico (la Ley General de Educación 66-97, sus respectivas órdenes Departamentales y resoluciones) que, a pesar de sus limitaciones y contradicciones en su esencia promueven la educación inclusiva, además, se cuenta con la Constitución de la República Dominicana, después de la modificación del año 2010 y otros instrumentos que sirven de marco para avanzar en la educación inclusiva.

2.1.2.4 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Eje II. Educación de Calidad).

La Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2020-2030 (END), formalizada mediante Ley promulgada el 25 de enero de 2012. Es un instrumento que establece, entre otras cosas, la política de Reforma y regulación de la Formación Docente en República Dominicana. Al respecto el Informe de Sistematización de la Meta presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana, establece que:

Mediante esta Política se han reformulado los planes de estudio de los programas de formación inicial de profesores en el país, así como creado condiciones para facilitar los estudios de los candidatos a maestros y maestras mediante el apoyo de un programa de

becas y de selección de candidatos idóneos a través de pruebas estandarizadas de medición. (p. 5)

De igual manera, este informe argumenta sobre el fortalecimiento de las Instituciones Formadoras de Maestros/as y de los sistemas de garantía de calidad para el desarrollo de los programas de formación, la cualificación de los formadores de formadores en el enfoque curricular basado en competencias y la participación en el programa de “profesores de alta cualificación” mediante el cual se han seleccionado a profesores universitarios con la calidad requerida para la formación de los futuros maestros del país (MESCYT, 2020). Sin embargo, en este proceso de reforma de la formación docente no se percibe el predominio de la inclusión educativa en los programas de formación, siendo este elemento lo que hace pertinente este estudio que pretende definir la formación necesaria para el perfil de un docente inclusivo, tal como lo expresa Ainscow (2017):

Para que exista pertinencia en la propuesta educativa esta debe ser flexible y se debe contar, además, con docentes capacitados en manejo de grupos inclusivos: de esta manera el docente puede adecuarse a las necesidades y características de cada estudiante para que el mismo se desarrolle y aprenda. (PP. 79)

2.1.2.5 La Meta Presidencial “Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana”. (Normativa 09-15).

Esta normativa es considerada con un rango similar al de las resoluciones y ordenanzas citadas en esta investigación. Según El Informe de Sistematización de la Meta presidencial. Formación Docente de Excelencia en República Dominicana (normativa 09-15):

La Meta presidencial es una estrategia que propone dar solución a los principales problemas que afectan actualmente a la formación docente en la República Dominicana: déficit en la formación de las personas que ingresan a la carrera docente; deficientes niveles de exigencia en los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el

ingreso a la carrera y la ausencia de políticas integrales para la mejora de la formación inicial del profesorado. (2015, p.11).

Esta meta presidencial prevista en el Programa de Gobierno 2016-2020 pretendió disponer de unos veinte mil (20,000) docentes de excelencia, de los cuales, doce mil (12,000) serán formados en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, (ISFODOSU) y los ocho mil (8,000) restantes en otras universidades del país. La meta está dirigida a la formación inicial docente en la que se busca captar, formar e integrar de manera permanente una nueva generación de docentes de excelencia en el sistema educativo preuniversitario, para mejorar las competencias de la población estudiantil dominicana.

La meta presidencial está conformada por cuatro componentes: 1. Criterios de admisión para los candidatos a estudiar carrera ciencias de la educación. 2. Programa de becas para los estudiantes admitidos 3. Reforma curricular de los planes de estudio. 4. Selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC), nacionales e internacionales. La meta presidencial “Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana” es la culminación de un proceso de reformas educativas que emprende la República Dominicana en los últimos 15 años con la finalidad de mejorar la calidad de la educación que reciben los futuros ciudadanos y que actualmente ha adquirido el carácter de política pública, como lo plantea el Pacto Nacional por una Educación de Calidad.

Las políticas educativas deben constituirse en políticas de Estado, por lo que este Pacto tendrá plena vigencia hasta el año 2030, sin importar las variaciones o cambios políticos que pudieran producirse en este lapso de tiempo. Se entiende que los cambios y ajustes que deban introducirse a lo pactado deberán ser realizados mediante un proceso plural, colectivo y de amplia participación como el que sustenta el presente Pacto, a fin de garantizar su legitimidad. [Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana] (2014-2030, p 9).

La meta presidencial, deja un gran aporte al declarar la formación del profesorado en la República Dominicana como una prioridad nacional para la mejora de los niveles educativos de sus ciudadanos. La relevancia de esta formación forma parte de las políticas de Estado en consonancia con los objetivos establecidos en la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Eje II. Educación de Calidad. Esto marca el avance que en cuanto al aspecto legal hemos alcanzado; sin embargo, no es suficiente, si pasamos balance a los resultados de la meta presidencial al finalizar el 2020, los resultados no son los esperados; por ej.: no se logró la formación de los veinte mil maestros de calidad en el 2020, siendo varios los factores que han intervenido para que la meta no se haya logrado, como es el caso de las pruebas de admisión: (Prueba de Orientación y Medición Académica, POMA y la Prueba de Aptitud Académica PAA, son insuperable para los aspirantes, hoy es muy limitado el porcentaje de estudiantes que acceden a la carrera de educación debido a la no superación de dichas pruebas.

2.2 Contextualización de la Investigación

La desigualdad, el incremento de la pobreza, la precariedad laboral y la participación ciudadana, son factores que definen la condición de pertenencia a una sociedad y mantienen el vínculo social que origina la exclusión. Ante esta situación, la educación puede ofrecer una alternativa para todos aquellos niños y jóvenes que viven en condiciones desfavorables para el desarrollo de sus capacidades y, por ende, ven afectadas sus posibilidades de desarrollo humano. Todos los individuos de una sociedad nacen con un status y tienen la capacidad de cambiarlo en su interacción con el medio sociocultural. Sin embargo, la estratificación social introduce diferenciaciones en los grupos de la sociedad que limitan la potenciación de sus capacidades de manera igualitaria.

En contextos deficitarios, y desde el punto de vista social, cultural y político, las limitaciones derivadas de estas segmentaciones acentúan la vulnerabilidad de dichos grupos. A pesar de estas diferenciaciones, en la perspectiva del desarrollo humano, todo ser humano tiene

la posibilidad de construir un proyecto de vida si la sociedad le ofrece oportunidades de crecimiento para incrementar sus capacidades y potencialidades tomando opciones libres frente a las ofertas existentes en el medio. En consecuencia, una sociedad debe contar con estas ofertas que pueden garantizar un desarrollo humano igualitario para todos sus miembros.

A partir de la Ley general de educación 66-97, en el país, se avanza en diferentes líneas de acción: se introduce el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), definido en la Ley como Marco legal inclusivo, se inicia la integración de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) a los centros regulares, aunque en aulas separadas, se inicia el desayuno escolar en algunos centros educativos de las zonas más deprimidas, realizado con participación comunitaria; esto provocó una cobertura mayor para el nivel primario, pero, se acentuaba la exclusión en todos los demás niveles; no es, sino hasta a partir del año 2008 cuando un estudio de UNICEF reveló que en la República Dominicana es necesario la promoción de la educación inclusiva, para reducir la tasa de abandono escolar y aumentar la permanencia en el sistema educativo.

Del año 2000 al 2010, la educación continuó avanzando, se abordaron una serie de temas pendientes como fueron: a) la cobertura total del último año del nivel inicial, b) cobertura total del nivel primario y secundario, c) el rediseño curricular d) una nueva estructura del sistema, e) capacitación y formación del docente, f) ampliación de la jornada escolar, g) construcción de escuelas y una campaña de motivación para que todos los niños/as y jóvenes tuvieran el acceso a una educación de calidad. Todos estos son indicadores que aportan a la educación inclusiva, sin embargo, no era suficiente, el concepto inclusión no se asociaba a estos elementos, pues en el país el tema de la inclusión estaba muy ligado a la discapacidad y la educación especial; permaneciendo, incluso, las escuelas y aulas de educación especial separadas de las llamadas escuelas regulares.

En las escuelas de educación especial solo se atendían los estudiantes con discapacidades focalizadas y poco profundas; con un límite de grados a impartir; bajo ninguna

circunstancia esos estudiantes se integraban a los centros educativos regulares; esto permaneció así hasta que se aprobó el código de protección de los derechos fundamentales de niños/as y adolescentes (Ley no. 136-003), la cual, derogó la Ley 14-94 anterior código para la protección de niños/as y adolescentes. Esta Ley tiene como objetivos: “garantizar a todos los niños/as y adolescentes que se encuentran en el territorio nacional el ejercicio y disfrute pleno y efectivo de sus derechos fundamentales” (Ley 136-2003. Título I).

En este nivel del desarrollo de la educación inclusiva se encuentra el sistema educativo nacional, sin la previa formación de los docentes, lo que causa incertidumbre en el profesorado de los niveles inicial, primario y secundario. Esta realidad mueve a reflexión, sobre todo, en los centros de JEE donde los estudiantes pasan 8 horas con una plantilla de docentes cargados de tensiones por el desfase en su formación, la situación es más aguda en centros ubicados en la zona pobre del Gran Santo Domingo. Cabe preguntarse: ¿Disponen los docentes de estrategias pedagógicas que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas?, así mismo, es cuestionable el grado de conocimiento que estos poseen sobre las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos, el grado de motivación para atender desde un enfoque inclusivo la población de estudiantes con capacidades diferentes que asisten a las aulas y las prácticas educativas que dé cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente.

2.3 Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes de esta investigación se basan en una serie de investigaciones que sobre la inclusión educativa y la formación docente se han realizado, se plasman los aportes que dichas investigaciones han realizado al tema en estudio:

Navarro-Montaña (2015). En su investigación sobre la inclusión escolar y sus implicaciones para la educación, cuyo objetivo principal es conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas para determinar algunos indicadores

de calidad que orienten la formación en clave de inclusión. La metodología con que se desarrolló esta investigación fue básicamente descriptiva, se apoyó en la utilización de un instrumento estructurado, un cuestionario, cercano a un enfoque de investigación cuantitativo y una entrevista, más próximo a un enfoque cualitativo de investigación. El análisis de los datos, la discusión de los resultados y las conclusiones permiten realizar algunas propuestas educativas para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión. La investigadora llegó a 12 grandes conclusiones que resumo a continuación: 1. La inclusión está promoviendo nuevas formas de desarrollar las prácticas educativas. 2. El cambio de paradigma educativo esperado, hacia una educación más equitativa y justa, no se está produciendo. 3. Desde el punto de vista conceptual, la inclusión educativa está dirigida a todos los estudiantes, en realidad se alude a ella en “clave de dificultad, ya que se piensa en estudiantes con N.E.E. y no en todos los estudiantes. 4. Cuando los profesionales se refieren a la “inclusión, el concepto de N.E.E se asocia a la discapacidad, por lo tanto, el avance que debió suponer el cambio de paradigma de investigación desde la integración a la inclusión no se ha consolidado en la práctica. 5. Las prácticas educativas han de estar basadas en la evidencia desde la que tiene que diseñarse una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de los/as estudiantes. 6. La educación actual “no logra el desarrollo pleno de capacidades” ya que está más centrada en atender las dificultades. 7. Aunque el profesorado está bien documentado en lo que respecta a la teoría sobre atención a la diversidad e inclusión educativa y las asume como principios fundamentales que integran la acción educativa, desconoce cómo llevar esas ideas a la práctica. 8. Las reformas educativas recientes no parten de las necesidades reales de los/as estudiantes, ni de los centros educativos, aunque sí han contribuido a que la comunidad educativa tenga una mayor concienciación sobre las implicaciones para la escuela de la atención a la diversidad, lo que contribuye a promover el cambio y la mejora educativa en algunos centros. 9. Las incoherencias de las políticas educativas actuales se ponen de manifiesto en situaciones concretas, tales como la falta de garantías de continuidad de los/as estudiantes más vulnerables y/o en riesgo de

exclusión educativa y social, cuyo ingreso en el sistema educativo ordinario se facilita, aunque no se garantiza su permanencia en el mismo. 10. La transformación de las escuelas en centros más inclusivos pasa por conseguir el compromiso del profesorado con la filosofía de la inclusión, de los/as estudiantes y de las familias, por lo que la educación inclusiva se entiende como una responsabilidad de la comunidad educativa en general. 11. Aunque los recursos humanos y materiales siguen considerándose claves para el desarrollo de la inclusión educativa, el compromiso del profesorado con la inclusión es fundamental y prioritario, en algunos casos por encima de los recursos. 12. La educación actual demanda un profesorado cuya formación se encuentre en línea con las demandas de una sociedad cambiante donde la diversidad es una realidad y la inclusión social y educativa un principio.

En este sentido, la formación del profesorado también debe orientarse a tratar de evitar el “aislamiento profesional” y dar respuesta a las interrogantes originadas por la diversidad, ya que la voluntad del profesorado no es suficiente para alcanzar los objetivos de la inclusión, también es necesario un proceso sistemático de formación, capacitación y actualización del docente en servicio, ya sea presencial o en línea que lo ayude a ejercer con éxito un enfoque educativo inclusivo. La investigadora afirma que, la inclusión no puede materializarse si los centros no realizan cambios estructurales a nivel de aula y centro con la finalidad de conseguir los objetivos de la inclusión. Esto implica partir de los principios de la educación comprensiva, educación democrática y participación de la comunidad educativa.

Morales (2015) En su tesis doctoral titulada El cambio de jornada escolar en los centros educativos: evaluación de las razones que lo motivan y los efectos que provoca, cuyo objetivo general es analizar y evaluar los actuales modelos de jornada escolar (continua y partida) en relación con la organización general del centro, el proyecto educativo y el contexto de los centros en función de la percepción de los expertos y los miembros de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres).

Para responder a este objetivo, se implementó una metodología de métodos mixtos que combinó la recogida de datos cuantitativos y cualitativos. También se procedió a la construcción de una herramienta que permitió conocer la valoración de los miembros de la comunidad educativa sobre los dos modelos de jornada escolar. Los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, señalan una preferencia por la jornada continua por la mayor parte del profesorado y de los estudiantes y, según qué cuestiones, para el PAS. Sin embargo, para las familias la jornada partida es la mejor valorada, aunque nunca con los valores tan unánimes que muestra el profesorado a favor de la continua.

Rivera y Núñez, (2017). En su investigación titulada *Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva*: realizada con el objetivo principal de apreciar las realidades de los docentes que no reciben la capacitación en necesidades educativas especiales y procesos de inclusión. Para la investigación se construyeron dos instrumentos de evaluación para proceder a aplicar a una población de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no asociadas a una discapacidad y docentes involucrados en el proceso de inclusión. Se realizó el análisis e interpretación de los datos y para verificar la hipótesis, se ejecutó el cálculo del estadígrafo Chi Cuadrado, demostrando que existe un alto grado de relación entre la capacitación docente y los procesos de inclusión educativa.

Los investigadores afirman que los docentes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a estudiantes con diversas necesidades educativas. Afirman que, si se compara a los profesores en término de cantidad de capacitaciones en n inclusión y atención a la diversidad, aquellos educadores que reciben más capacitaciones poseen una actitud más positiva que los profesores con menos niveles capacitación.

Arnaiz, Escarbajal y Caballero, (2017), en su investigación titulada: *El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa*, cuyo objetivo principal fue analizar cuáles son los elementos del contexto escolar que obstaculizan o facilitan el proceso de inclusión educativa en tres centros de Educación Infantil y Educación Primaria del Municipio de Murcia. La investigación

fue realizada mediante un diseño cuantitativo no experimental de corte descriptivo para el análisis de la opinión del profesorado de los centros participantes. El instrumento para la recogida de la información ha sido el cuestionario. Los resultados obtenidos mostraron un mayor número de fortalezas que debilidades en los distintos indicadores evaluados. Las debilidades halladas hacen referencia a la política institucional de formación del profesorado, a las posibilidades de modificar el horario y a la flexibilidad y polivalencia del espacio.

Los investigadores hacen referencia a tres indicadores que han sido clasificados como "debilidades" debido a su puntuación media global: El primero de ellos es el indicador que hace referencia a la política institucional de formación del profesorado, en el que se alude a la escasa formación de los docentes y otros profesionales para atender adecuadamente a las características diversas del alumnado. El segundo indicador que ha sido estimado como "debilidad", por la valoración media obtenida, ha sido el que hace mención a las posibilidades de flexibilizar el horario para atender a la diversidad de discentes. De este modo, los maestros verifican que encuentran dificultades para adaptar la estructura horaria a las necesidades y características del grupo. El tercer indicador clasificado como "debilidad" ha sido el que se refiere a la polivalencia y posibilidad de flexibilidad del espacio para una óptima intervención educativa.

Peña, Peñaloza & Carrillo, (2018) en su trabajo de investigación titulado: *La educación inclusiva en el proceso de formación docente*, cuyo objetivo general es analizar la percepción de los futuros docentes de Educación Básica de la ciudad de Machala sobre la Educación Inclusiva; para el cumplimiento del propósito propuesto se consideró como metodología al paradigma cuanti-cualitativo sistematizado mediante los métodos de revisión documental, analítico-sintético y estadístico. La información fue obtenida mediante la aplicación de un cuestionario estructurado por 11 ítems con 2 opciones para la elección de los 120 estudiantes escogidos aleatoriamente. quienes consideran la atención a las necesidades educativas especiales como un derecho universal; a pesar de la adecuada percepción de la generalidad de los estudiantes sobre la inclusión educativa se evidencian falencias en la concepción que sobre ella tienen algunos al

considerar que los educandos con estas necesidades estarían mejor atendidos en centros específicos de Educación Especial, lo que constituye un llamado de alerta, que precisa del análisis reflexivo de los docentes y autoridades educativas para generar estrategias, así como la revisión del currículum y la toma de acciones oportunas para perfeccionar la formación docente.

Bedor, (2018), en su investigación titulada “*La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales*”, orienta a la mediación del docente y en específico a la preparación necesaria que debe tener éste para afrontar dichas necesidades educativas en el aula. Afirma que la discapacidad, género, bilingüismo, etnia, etc., conforman una realidad intercultural que se hace necesario tratar en el marco de las necesidades educativas especiales en el contexto del Ecuador. Para la problemática dada se presenta una investigación de tipo descriptiva y correlacionar, básicamente cualitativa, que identifica los aspectos a tener en cuenta para la definición de las necesidades educativas especiales por una parte y de las acciones necesarias de formación de los docentes por otra. Es de carácter descriptiva, puesto que ha permitido revelar las características observables y generales del docente en el escenario áulico, esto implica observar en su entorno natural, determinar la situación actual y describir las aplicaciones metodológicas ante las necesidades de un estudiante incluido. Este trabajo se apoya también la investigación histórica, por cuanto permite reconstruir la situación actual del docente con un proyecto de trabajo que trascienda los límites de la escuela regular al proponer alternativas de solución a situaciones individuales y sociales a los que se ve abocada la institución educativa al contar con estudiantes.

La investigadora parte de que el proceso de formación del docente es una problemática que ocupa a todos los sistemas educativos a nivel local, nacional e internacional. Para el estudio se adopta la idea que la formación es un proceso de construcción personal donde el docente va desarrollando destrezas cognitivas y meta cognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional, así mismo, plantea que en la actualidad se presenta una contradicción entre la

exigencia que se hace a los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco de la diversidad, por una parte, y la falta de preparación de éstos para asumir tales retos por otra, además de que la unidad educativa y los docentes que ejercen sus funciones no disponen, en general, de acceso a los recursos cognitivos, psicológicos, pedagógicos y didácticos generados para conducir la inclusión educativa. Tampoco se dispone de una estrategia integrada al sistema de dirección de la Unidad Educativa que facilite la gestión de las acciones formativas y el control del desempeño.

Mena, Rojas, Ventura, Morillo, Fernández y Cruz, (2018). En su investigación titulada: *Impacto del Programa Jornada Escolar Extendida en los centros educativos del Eje V., Ministerio de Educación*. Cuyo objetivo general es determinar las principales dificultades que enfrentan los centros educativos para el desarrollo de la Jornada Extendida, así como determinar los principales logros alcanzados con la implementación de esta modalidad. Esta investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo. Se utilizó la encuesta y la entrevista a profundidad aplicadas a los directores y coordinadores de los centros educativos y a los docentes. Los investigadores llegaron a la conclusión que las cuatro situaciones que limitaban el mejor desarrollo de la tanda extendida en los centros educativos donde laboraban, fueron: Falta de personal, recursos económicos, espacios adecuados y recursos didácticos. La mayoría de los centros no tiene canchas deportivas funcionales, disponibilidad de centros de comedores, cocina, área de arte, laboratorio de informática, laboratorio de idiomas, espacios para talleres y espacios para recreación.

Rodríguez. (2019). En su artículo la *Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender*. Plantea: los programas de formación de profesores deben incluir la inclusión y la equidad como componentes básicos. Está reconocido que los profesores son pieza clave para la consolidación de la inclusión en cada centro educativo. Por ello, podrán ser promotores de la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; particularmente, de aquellos que pudieran estar en condición de vulnerabilidad.

El artículo presenta algunos elementos que permiten perfilar los rasgos de un profesor inclusivo (apoyado, motivado, preparado y calificado), así mismo, alude algunas tendencias en la formación del docente inclusivo, tales como: el fortalecimiento de la formación pedagógica del profesorado con elementos inclusivos, el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación y el vínculo de los programas de formación inicial del profesorado con los centros educativos. Reseña como otra gran tendencia el acompañamiento de los profesores noveles o de reciente ingreso al servicio educativo.

Barrenetxea y Martínez (2019). En su artículo titulado: *Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales*, con el objetivo de visibilizar la falta de inclusión educativa a la que se enfrenta el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales en los centros escolares. La autora hace referencia a que la evidencia científica muestra desconocimiento de las necesidades educativas reales que presenta este colectivo, y la falta de ajuste de la intervención educativa a sus características, condicionando su pleno desarrollo y bienestar, así como su contribución al desarrollo social, además, afirma que el escaso conocimiento del profesorado en torno a esta realidad, unido a la prevalencia de mitos y falsas creencias, perjudica su detección, la implementación de respuestas educativas eficaces e inclusivas, y el desarrollo socioemocional de estos estudiantes. Propone la formación inicial y permanente del profesorado como medida urgente para atender a las necesidades de apoyo educativo del alumnado con alta capacidad intelectual. Las aportaciones de la comunidad científica coinciden en que esta promueve actitudes y acciones educativas equitativas e inclusivas, que posibilitan su identificación temprana y el establecimiento de medidas respetuosas con su modo de ser y aprender, se estimula así su potencial, y posibilita su bienestar emocional y el desarrollo de un concepto ajustado de sí mismo.

Pesántez (2019), en su tesis doctoral titulada: *Análisis sobre las prácticas inclusivas del profesorado universitario: Estudio de caso de la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación*; cuyo objetivo general es analizar las prácticas inclusivas del profesorado

universitario que imparte docencia en la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), desde su Modelo Pedagógico, así como desde los principios de la pedagogía inclusiva. La investigación se realizó con base en la metodología de estudio de caso, obteniendo información de diversas fuentes: como es el microrrelato, los sílabos de cada asignatura y la observación de la clase. El análisis de datos se basó en las dimensiones de la estructura del aula. Las cuestiones que se analizan a lo largo de la investigación giran en torno a las creencias inclusivas del profesorado universitario, al análisis de la planificación de cada asignatura, las prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula y las barreras que se presentan al profesorado de la carrera para la formación de los futuros docentes con orientación inclusiva. Los resultados del estudio demuestran que las creencias inclusivas del profesorado universitario se relacionan con el desarrollo de estrategias metodológicas participativas y la creación de ambientes inclusivos en los que los estudiantes se sienten valorados y respetados; Los docentes desarrollan algunas prácticas inclusivas en el aula, señalándose la falta de formación en metodologías alternativas inclusivas para la enseñanza/aprendizaje.

Ponce y Barcia, (2020) en su investigación denominada "*El rol del docente en la educación inclusiva*" plantea la educación inclusiva como un contexto abierto a la formación de los profesionales y su rol inminente en esta. La investigación fue realizada con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con, basamento esencialmente, fue realizado una investigación documental, información y datos conjugados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. Cuyo objetivo principal fue de: Profundización en la identificación del rol de los docentes, en la educación inductiva para el buen desarrollo de su práctica profesional en interrelación al desarrollo de la labor en la inclusión educativa de educando. Revelándose por ello los esenciales resultados, hallándose que el rol del docente es de destacada importancia manifestada, por la sensibilización y concientización basados en los referentes fundamentos y su diversidad de la educación; así como en la identificación de actitudes de las conductas, habilidades dirigidas a la inclusión de individuos con necesidades

educativas especiales. Los autores en su conclusión plantean que es reconocida la Educación Inclusiva, caracterizada en los alumnos con un alto riesgo de exclusión puedan llegar al mejoramiento de sus aprendizajes y calidad de vida, quedando beneficiados, no solo al alumnado que es el más vulnerable, sino a toda la comunidad educativa.

Proaño (2020). En su investigación denominada “El Enfoque Inclusivo por parte de los docentes con los estudiantes de necesidades educativas especiales de los octavos años”, para optar el grado de Magister en Educación, Mención Innovación y Liderazgo Educativo, el objetivo general es Identificar el problema que presenta el docente al momento de impartir su cátedra con los estudiantes de necesidades educativas especiales grado tres (3) en la planificación dentro del aula en la institución educativa de manera que se suministre un ambiente más propicio para la inclusión, que permitan la inclusión escolar con los estudiantes de necesidades educativas especiales de grado. El autor realizó un proyecto de investigación que se enmarcó dentro un diseño cualitativo por ser una investigación bibliográfica, de campo y de un proyecto factible. Para poder diagnosticar la problemática se procedió a la aplicación de un cuestionario a los docentes de la institución de las tres jornadas: matutina, vespertina y nocturna, con el propósito de diagnosticar diversas opiniones las cuales fueron útiles para determinar la falta de aplicación de un Enfoque Inclusivo en el aula por parte de los docentes. El mismo buscó dar una solución a través del diseño de una guía didáctica con temas relevantes que permitan a los docentes aplicar correctamente estrategias inclusivas e innovadoras, y al estudiante construir sus propios conocimientos y se vea reflejada la inclusión escolar en el aula. La investigadora dentro de las conclusiones hace referencia a que los docentes del Colegio Benito Juárez se basaron en la aplicación de un enfoque conductista con los estudiantes de necesidades educativas especiales grado 3, por ende, se requirió de capacitaciones referentes a estrategias inclusivas e innovadoras en el aula. Los docentes necesitan la implementación y capacitación de adaptaciones curriculares y nuevas estrategias innovadoras e inclusivas con los estudiantes de necesidades educativas grado 3, las cuales permitirán un ambiente inclusivo según los

resultados obtenidos del cuestionario aplicado. Se considera importante la determinación de estrategias innovadoras en el aula de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales para una pertinente inclusión en el aula.

Los antecedentes antes seleccionados sirven de base a esta investigación, a la vez que ofrecen una serie de conclusiones que permiten orientar y ubicar el tema como un reto y un desafío en el contexto nacional e internacional. Los resultados de estas investigaciones dejan claro que la inclusión educativa y la formación docente es tarea pendiente para los sistemas educativos, además proporcionan elementos para que la comunidad educativa construya una visión holística del problema, nos plantean alternativas de solución concreta, tanto para el avance de la educación inclusiva en los centros educativos como para lograr el perfil del docente en clave de inclusión.

2.4 Justificación de la Investigación

En este siglo XXI, las organizaciones educativas se encuentran inmersas dentro de un entorno de alta competitividad, el cual es más exigente si se considera el proceso de globalización que vive la humanidad. Para responder a las altas expectativas sociales las instituciones disponen del activo más importante que se puede encontrar en ellas: el conocimiento que tienen, siendo este generado por cada uno de sus miembros; en este sentido, desde la década del 90 la República Dominicana desarrolla planes decenales de educación donde se promueve el desarrollo de una escuela que aprende y proporciona el conocimiento a todos los miembros de la comunidad educativa. Proporcionar educación de calidad a todos los niños, adolescentes y jóvenes que nacen y permanecen en el país, es un compromiso asumido por la nación en los diferentes pactos nacionales e internacionales, sin embargo, para el sistema educativo dominicano lograr el acceso, cobertura total y la retención en los niveles inicial, primario y secundario, es un desafío y una tarea que no es fácil, pero, se reafirma el compromiso.

Lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores de desarrollo sostenible... busca asegurar que todos los niños y niñas completen su educación primaria y secundaria gratuita para el 2030. (4to. ODS, 2015)

En esta investigación se asume que la exclusión educativa se presenta en dos niveles: exclusión a nivel de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados y a nivel escolarizados, sin embargo, nos centraremos en la inclusión educativa de la población escolarizada y se define como la atención diferenciada que se debe proporcionar a los niños, adolescentes y jóvenes, atendiendo en forma igualitaria a la diversidad que acogen los centros educativos objeto de estudio; La investigación se desarrolló en la República Dominicana, en la provincia del gran Santo Domingo, municipio Santo Domingo Oeste, específicamente, en las zonas deprimidas económica y socialmente. Los centros educativos están ubicados en sectores geográfica y socialmente desestructurados, con limitado acceso a la educación, donde se refleje un alto índice de abandono escolar en los niveles inicial, primario y secundario, alta tasa de desempleo juvenil, altos niveles de ausencia de los padres en la vida escolar de los hijos, entre otros. Los centros educativos pertenecen a la Regional de Educación 15, Distrito Escolar 05. La selección se realiza bajo la autorización del Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD.

En el sistema educativo de la República Dominicana se desarrolla un diseño curricular con un enfoque constructivista socio-cultural y crítico basado en competencias, este enfoque abre una puerta hacia la atención a la diversidad en los diferentes contextos escolares, sin embargo, el desfase en las competencias de los docentes para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo y el desajuste en las horas de docencia en la jornada extendida se constituyen en obstáculos para el avance de la inclusión educativa y por ende de la calidad de la educación en el país.

Esta investigación aborda uno de los problemas principales que enfrenta la educación en la nación: la formación docente necesaria para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje

inclusivos. El interés del Ministerio de Educación, MINERD, en querer mejorar la calidad de la enseñanza, la creciente necesidad de formación del profesorado para avanzar en la educación inclusiva y la identificación de indicadores de calidad para orientar la formación docente, son los aspectos que dan relevancia a esta investigación, que busca detectar las necesidades formativa del profesorado que labora en centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables del gran Santo Domingo y realizar una propuesta de indicadores de calidad que oriente la formación del profesorado en clave de inclusión.

En relación con los aportes teóricos- metodológicos, esta investigación reúne informaciones acerca de algunas teorías que sustentan el trabajo de investigación y sirven de apoyo a otras investigaciones, además de ser un excelente material de consulta. Así mismo, el marco teórico recogido en el estudio puede servir de base a futuros investigadores que deseen continuar con esta línea de investigación. El aporte teórico lo constituye el modelo de construcción epistemológica contextualizada para la formación docente y la inclusión educativa. Por otra parte, en relación con el aporte social viene dado por la importancia de la inclusión educativa y la formación del profesorado en las escuelas públicas y privadas del país.

En esta investigación se asume el concepto inclusión educativa desde una perspectiva amplia e integral, tomando en cuenta que en las discapacidades se encuentra la mayor población víctima de exclusión, dando por hecho que los factores que más inciden son la formación de los docentes en el manejo de las estrategias inclusivas y las horas de docencia efectiva. En este sentido, esta investigación está dentro de la línea de investigación en Educación inclusiva, lo cual permite a la investigadora explorar escenarios educativos y el hacer de los docentes de hoy en día, es por ello, que la pertinencia de esta investigación se establece desde varias dimensiones: a) la dimensión social; va dirigida a los gerentes educacionales, docentes y estudiantes, siendo en su totalidad actores sociales de la educación quienes crecerán en aprendizaje, cambio de actitud sobre la gestión del conocimiento.

La pertinencia cultural se justifica; porque los actores sociales de esta investigación, una vez que sean comprendidos e interpretados su saber y su saber hacer en el escenario de la gestión educativa podrán manejarse con mayor propiedad al asumir el nuevo enfoque de educación inclusiva que los motiven a transformar sus posiciones y visión en cuanto a su desempeño. b) En cuanto a la dimensión institucional; se justifica su pertinencia para explorar qué están haciendo las escuelas objeto de estudio en cuanto a la innovación, capacitación y desempeño de la gestión educativa en cuanto a la educación inclusiva, su pertinencia se basa en la necesidad de definir la formación docente necesaria para promover el avance de la inclusión educativa en centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables del gran Santo Domingo.

Por otra parte, se construyó el enfoque ontológico, epistemológico y metodológico cifrado en la comunicación dialógica permanente con los actores sociales para generar su construcción tomando, de manera taxativa, las palabras por ellos expresadas. Ante estos hechos, la investigación metodológicamente es pertinente porque se realizó bajo la mirada supervisora de un paradigma positivista, bajo el método mixto (cualitativo-cuantitativo) apropiándose de una ontología realista; el tipo de investigación fue la modalidad de campo, descriptiva, transeccional, usando un diseño de la investigación no experimental. En lo científico su aporte viene dado por el abordaje de un tema bastante nuevo y poco trabajado en el país como lo es la Educación Inclusiva, por tal motivo lo convierte en un hecho novedoso. La investigación desarrollada servirá a su vez para suministrar detalles, características, factores, aportes teóricos que a los investigadores ocupados en el estudio de la educación Inclusiva les pueda interesar para obtener información que sirvan de insumo a sus proyectos de investigación.

Capítulo III

Marco Metodológico

En este capítulo se presenta una visión general del proceso que se llevó a cabo en el desarrollo de la investigación, se abordaron elementos base para definir la relación lógica que se establece entre los diferentes aspectos de la investigación se expone el planteamiento del problema, el diseño de investigación, el muestreo, la recolección de los datos, los procedimientos de análisis y/o interpretación de los datos (resultados).

Un conocimiento de algo, sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección, queda huérfano y resulta ininteligible; es decir, no sería conocimiento. Toda investigación descansa sobre supuestos que orientan el proceso y el concepto del conocimiento. Se asume que el proceso de conocer debe estar en función de la naturaleza del objeto de estudio. (Martínez, 2014, p. 52).

3.1. Diseño

El diseño en esta investigación parte de la definición que hacen varios autores coincidiendo en que un diseño es un plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y para responder al planteamiento del problema. Esta investigación se basa en una metodología mixta que:

Implica un conjunto de procesos de recolección, interrelación, análisis y triangulación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo contexto de estudio para responder a la problemática detectada. La investigación mixta trabaja bajo el principio de la sinergia y complementariedad de los enfoques, el objetivo es realizar un análisis a profundidad, pero más aún plantear alternativas de solución. No obstante, este diagnóstico aterriza en una propuesta, amparada en un tipo innovador de estudio llamado proyectiva. (Carhuancho, Nolzco, Monteverde, Guerrero y Casana, 2019, p.16-17)

Otros autores describen el diseño como un conjunto de etapas y lo plantean como la primera fase del proceso investigativo y, por ende, de él depende todo el desarrollo de la investigación:

El diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos. Es útil para quien busca explorar un fenómeno, pero que también desea expandir los resultados. Se define como el plan u hoja de ruta que se predispone para obtener datos específicos e información pertinente en un estudio que tienda a responder a la pregunta de investigación planteada. ((Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p 535)

El diseño permite la selección de las herramientas necesarias para la ejecución de la investigación, por medio de él se determina la unidad de estudio, poblaciones, muestras, métodos, técnicas y procedimientos que se utilizan, además de la definieron los tiempos y recursos, una correcta ejecución del trabajo.

Una vez planteados el tema, los antecedentes y el marco teórico de un protocolo de investigación, es pertinente desarrollar el diseño metodológico, es decir, considerar la senda de la indagación en concordancia con la pregunta de investigación y los objetivos enunciados. El tipo de investigación puede ser cuantitativa, cualitativa o mixta, y de esta primera definición depende el método y las técnicas pertinentes para lograr probar hipótesis o supuestos que permitan hallar elementos que aporten a la comprensión del fenómeno de estudio. (Hamui & Vives, 2021, p.72)

En este sentido, el diseño para la realización de esta investigación sigue seis (6) fases, en las que se suelen integrar los enfoques cuantitativo y cualitativo, las mismas se describen a continuación.

1. El planteamiento del problema; en esta fase se procedió a realizar una revisión bibliográfica sobre el planteamiento de un problema, sobre esta reflexión se describió el

problema de investigación a partir de unos antecedentes, se delimitó y planteó de manera concreta el problema a investigar:

El planteamiento del problema es la fase inicial de toda investigación científica, en este apartado se concentra la idea principal de la investigación y el motivo que lleva al investigador a elegir estudiar dicho tema; es lo que el investigador es capaz de observar o percibir dentro de un determinado contexto y guía al lector a decidir por la lectura del estudio la Situación problemática, teorización del fenómeno de estudio, antecedentes investigativos, importancia del estudio, propósito del autor, el problema general. (Arias, 2021, p. 3)

2. La formulación de los objetivos: en esta fase se abordó el proceso de elaboración de los objetivos generales en base al problema y a las preguntas de investigación, se elaboraron 2 objetivos generales y se plantearon 6 objetivos secundarios que concretan los generales relacionados directamente con las dimensiones y subdimensiones de la investigación.

3. El diseño de investigación: en esta fase se describieron las distintas etapas de la investigación estableciendo una relación clara y concisa de cada una de ellas, se elaboró y desarrolló el plan organizado según las etapas de la investigación lo que permitió obtener los datos y las informaciones para responder al planteamiento del problema.

4. El muestreo, en esta cuarta etapa se procedió a identificar la población y seleccionar la muestra participante en la investigación.

5. La recolección de los datos, para esta etapa ya se tenía seleccionada la muestra, se elaboraron los instrumentos procedió a buscar los permisos para su aplicación y se administraron los instrumentos.

6. Los procedimientos de análisis y/o interpretación de los datos (resultados). En esta etapa se procedió a la organización de los datos, selección de las técnicas y se lleva a cabo el análisis e interpretación.

3.2. Problema de Investigación

En la República Dominicana la Educación Inclusiva es un compromiso de todos, con objetivos claros y definidos expresados en la Constitución de la República Dominicana (2010), la Ley 66-97 y los diferentes pactos nacionales e internacionales; Sin embargo, los docentes reflejan un desfase conceptual y práctica que le impide avanzar en ella por las implicaciones didácticas y metodológicas que requiere a nivel de: empleo de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte del docente desde la perspectiva del el enfoque inclusivo, la efectividad en el uso de las horas de docencia, los cambios y adecuaciones en los contenidos programáticos, el manejo y adecuación de los entornos inclusivos, el cambio de actitud para dar respuesta a la diversidad, entre otras.

El problema es que en las zonas vulnerables del gran Santo Domingo, los docentes ejercen su labor en centros educativos caracterizados por la existencia de zonas desestructuradas geográficas y socialmente, con alto índice de abandono escolar en los niveles inicial, primario y secundario, compelidos a admitir una gran diversidad de estudiantes dentro de los cuales están los niños y jóvenes con capacidades diferentes y los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) que vienen de las escuelas especiales y son integrados a las aulas comunes, sin embargo, estos centros educativos no cuentan con una plantilla de docentes y directivos con niveles de formación que facilite la mejor respuesta a la demanda de estos estudiantes, ni el país cuenta con indicadores que orienten la formación del profesorado en aspecto de inclusión, lo que hace aún más vulnerable esta población. Los docentes frente a esta realidad responden conforme su preparación: exhibiendo carencias en el conocimiento y dominio del enfoque inclusivo, en las respuestas que dan a las diferencias individuales en el aula, así como en la disponibilidad de estrategias y herramientas psicopedagógicas para impulsar la educación para todos.

Con una realidad como la descrita anteriormente, ¿Cómo se puede avanzar en educación de calidad para todos? Es necesario focalizar la función del docente y el proceso de formación inicial o continua, prestando especial atención al nivel de conocimiento y manejo de enfoques que hagan énfasis en la atención a las diferentes capacidades que se presentan en las aulas, así como, la aplicación de estrategias en los diferentes ámbitos de intervención donde los educadores ejercen su función. En los centros educativos de las zonas pobres del gran Santo Domingo, el proceso de inclusión escolar exige del docente cambios en la manera de ejercer la docencia debido a la diversidad presente en las aulas y el entorno social en que se encuentran inmersos.

El apartado anterior, plantea la necesidad que tiene la nación de focalizar la formación docente como factor determinante en el quehacer educativo, pues ellos inciden, por una parte, en asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes con equidad, igualdad, respeto atención a la diversidad, etc.), independientemente de sus diferencias, y por otra, en el fortalecimiento de sus capacidades para desarrollar y perfeccionar las competencias de sus alumnos en el ejercicio de su función.

República Dominicana actualmente, con el mandato constitucional, la Ley 66-97 y el objetivo de Desarrollo Sostenible no.4, está obligada a una necesaria y urgente preparación de los docentes en el manejo del enfoque inclusivo y muy especialmente, aquellos que se encuentran trabajando en los centros de JEE, ubicados en las zonas vulnerables del gran Santo Domingo.

El docente en la actualidad afronta grandes retos a nivel pedagógico, en primera instancia están los cambios tecnológicos que le han propuesto un nuevo entorno social, esto debe motivar en él la construcción y utilización de nuevos medios para dinamizar el proceso de aprendizaje del estudiante y de esta manera fortalecer su práctica docente.

Otro de los nuevos retos que afronta el docente en el aula es la inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), lo cual requiere un cambio en

su práctica pedagógica para lo cual no fue preparado durante su formación profesional. Muchos docentes no han cumplido con el sentido humanista de este proceso el que parte del reconocimiento de las fortalezas del estudiante con NEE y en lugar de facilitarlos lo han hecho tan complejo que en ocasiones han provocado su fracaso. (Grijalva y Estévez, 2020, pp. 313-322)

Lo dicho anteriormente, plantea la necesidad de una redefinición del perfil profesional del educador inclusivo, se hace necesario determinar cuál es el nivel de conocimiento y aplicabilidad de la metodología inclusiva en el personal académico y en el personal administrativo docente como paso previo al desarrollo de las competencias pedagógicas desde un enfoque de inclusión, en el campo de la educación inicial, primaria y secundaria; por tanto, el problema al que intentaremos dar respuesta con esta investigación tiene su base en la exploración, estudio y detección de necesidades de formación del profesorado que labora en centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables del gran Santo Domingo, así como definición de indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión; como un aporte para el cumplimiento del Objetivos de Desarrollo Sostenible no. 4 que plantea:

Lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores de desarrollo sostenible que busca asegurar que todos los niños y niñas completen su educación primaria y secundaria gratuita para el 2030. (4to. ODS)

La política de formación y desarrollo de la carrera docente, contemplada en el Plan estratégico, del Ministerio de Educación de la República Dominicana; “se propone gestionar el desarrollo pleno del docente, el fortalecimiento del perfil, desempeño del profesionalismo en ejercicio y la formación continua, para una eficiente implementación del currículo por competencias y una gestión institucional-pedagógica eficaz” (MINERD, 2017-2020, p. 58).

Tanto el Objetivo de Desarrollo sostenible no 4 como la política de formación y desarrollo de la carrera docente, ponen en apuros la escuela dominicana que se encuentra en un proceso

de masificación y con ello, el ingreso de estudiantes de una gran diversidad, con diferentes necesidades y capacidades; más aún, donde se trata de fusionar la educación regular y la educación especial, obligando a los docentes y directivos a comprender y atender la compleja situación de esta población, sin las herramientas cognitivas, didácticas y pedagógicas que se requieren para la aplicación y desarrollo de un enfoque de educación inclusiva.

La solución a este problema debe tener en cuenta las innovaciones pedagógicas que han de desarrollar los educadores en las aulas, las cuales, requieren de una vasta formación del docente en el enfoque inclusivo, que les permita dar respuesta a los nuevos escenarios formativos surgidos en los centros educativos. En definitiva, los educadores de estos centros educativos deben dominar las estrategias que le sirvan para enfrentar el trabajo y aportar a estos estudiantes diferentes en su manera de aprender, pensar, responder, actuar, reaccionar, ver y escuchar.

Partiendo de esta problemática, deslumbra la necesidad de ver la educación desde múltiples miradas: pedagógicas y sociales; la dificultad radica en la innovación del pensamiento docente y directivo, quienes deben cumplir con los requerimientos de las políticas educativas, encaminadas a proyectar instituciones para todos y todas; ya que estos dentro de su formación no se prepararon para tal fin, evidenciando falencias en infraestructura, didácticas, adaptaciones curriculares entre otros factores; que conllevan a reiterar errores en la educación inclusiva, siendo una barrera para la calidad educativa y la igualdad social. (Cerón, 2015, p.10)

En este sentido, el MINERD hace un análisis de lo que implica mayor cantidad de tiempo vs las capacidades del docente y directivos, expresándolo de la siguiente manera:

Si la escuela, sus directivos y los docentes carecen de capacidades, contar con más tiempo no contribuirá a mejorar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes. Sí lo podrá hacer una escuela con capacidades; para ésta contar con más tiempo será una ventaja, pero en el logro de mejores aprendizajes de sus estudiantes tiene más peso la

acción docente o la buena dirección escolar, que la variable “más tiempo” escolar”. (OEI-MINERD, 2016, pp. 20-21)

En términos concreto, el educador debe dominar el enfoque inclusivo, en cualquier ámbito laboral; más aún cuando el ejercicio profesional se desarrolla en la educación inicial, primaria y secundaria, para que, en colaboración con otros profesionales, facilite la adquisición y el progreso de las competencias en los alumnos y posibilite la socialización de los mismos mejorando la calidad de sus aprendizajes y evitando o previniendo la exclusión educativa en los grupos vulnerables. Sin dudas, queda clara la problemática que se vive en los centros educativos de jornada extendida y ubica en la mesa de discusión el objeto de estudio de esta investigación que, en términos concreto, es la detección de necesidades formativa del profesorado para el avance de la inclusión educativa de los centros de jornada escolar extendida y la definición de indicadores de calidad para orientar la formación docente en clave de inclusión. Afirmamos que, a mayor capacitación del Docente, mayor avance en el proceso de inclusión educativa en los centros de jornada extendida.

3.2.1. Objetivos

Para dar respuesta a las cuestiones de interés para la investigación se plantean los objetivos en base al problema de investigación; los mismos se presentan en dos objetivos generales que quedan especificados en seis (6) objetivos secundarios.

3.2.1.1. Objetivos Generales.

A continuación, presentamos los objetivos generales de la investigación:

- Conocer el perfil profesional y formativo del docente que labora en los centros de jornada escolar extendida de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo.

- Realizar propuestas orientadoras a generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva el avance de la educación inclusiva en centros de jornada escolar extendida de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo.

3.1.2.2. Objetivos Secundarios.

Presentamos los objetivos secundarios los cuales, están planteados en base a los objetivos generales y vinculados a las dimensiones (estimulación intelectual, desarrollo de conocimientos y habilidades y las perspectivas jurídica, filosófica y social), y subdimensiones: competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos, formación del docente para manejar las diferencias individuales, creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas, innovación en el proceso enseñanza aprendizaje, liderazgo del docente en el centro educativo, ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula, motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa, inspiración del docente en la práctica áulica, empatía del docente con el grupo que atiende, conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión, conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas, trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes y el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. A continuación, los objetivos secundarios que concretan los generales:

1. Detectar las necesidades de formación de los docentes que laboran en los centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables del gran Santo Domingo. En base a este objetivo se presentan los resultados de la subdimensión: formación del docente para manejar las diferencias individuales. Está relacionado con el objetivo general no. 1, en el sentido de que a través de él se pueden medir las carencias formativas de los docentes objeto de este estudio.

2. Proponer pautas orientadoras de la formación del profesorado para generar un perfil profesional y formativo en clave de inclusión. En base a este objetivo se presenta una propuesta de ejes que sirven para orientar la formación de los docentes que ejercen en los centros de JEE. En base a este objetivo se presentan los resultados de la subdimensión: motivación, inspiración

y empatía del docente con los estudiantes de capacidades diferentes que asisten a las aulas. Está relacionado con el objetivo general no. 2, en el sentido de que presenta una propuesta orientadora a generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria. y define un perfil profesional y formativo del docente inclusivo.

3. Identificar las competencias docentes que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas en las aulas de centros con jornada escolar extendida. En base a este objetivo se presentaron los resultados de las subdimensiones: competencia, creatividad e innovación del docente en el aula. Está relacionado con el objetivo general no.1, en el sentido de que las competencias forman parte del perfil profesional y formativo del docente y solo se logran a través del proceso de formación.

4. Explorar el grado de conocimiento que poseen los docentes sobre las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos, que le permita al centro cumplir con los fines y objetivos de la educación inclusiva. En base a este objetivo se presentaron los resultados de las subdimensiones: conocimiento por parte de los docentes, de las leyes, políticas y disposiciones emitidas a favor de la inclusión educativa. Este objetivo es base del objetivo general no.1; el manejo de las leyes, políticas y disposiciones es competencia del docente, lo que, a su vez, forma el perfil profesional y formativo que incide, desde la docencia, en la formación de los ciudadanos que requiere la sociedad.

5. Conocer el modelo educativo a partir de las prácticas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de Jornada Escolar Extendidas, que dé cuenta del proceso de inclusión educativa acorde con la legislación vigente. En base a este objetivo se presentaron los resultados de las subdimensiones: igualdad, convivencia, liderazgo y ética profesional del docente que labora en los centros de JEE. Se relaciona con los objetivos generales No. 1 y 2, en que el buen manejo de los enfoques pedagógicos, así como el desarrollo de buenas prácticas docente son el fruto de amplios procesos de formación del docente, por lo tanto, forma parte de los ejes que

orientan la formación docente y sirven de base para la definición del perfil profesional del docente inclusivo.

3.2.3 Hipótesis

Para dar respuesta a los objetivos planteados, proponemos una hipótesis que nos servirá como punto de partida, la cual, queda condicionada por el método de investigación que sirve de soporte para este estudio, siendo explicitado en el capítulo siguiente. Sin embargo, avanzamos que nuestra investigación es de carácter mixto (cuali-cuantitativo) lo cual supone, elaborar hipótesis de partida que guiará la investigación a demostrar que: a mayor nivel de formación y capacitación del docente, mayor nivel de avance en la inclusión educativa. Considerando nuestro estudio, la hipótesis de investigación queda formulada en interrogantes de investigación, que presentamos a continuación:

a) Interrogante 1ª. ¿Cuáles son las competencias que se identifican en los docentes que laboran en los centros con jornada extendida de la zona pobre del Gran Santo Domingo, que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas?

b) Interrogante 2ª ¿Qué grado de conocimiento poseen los docentes que laboran en los Centros de Jornada Extendida de la Zonas vulnerables del gran Santo Domingo, sobre las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos?

c) Interrogante 3ª ¿Qué grado de motivación poseen los docentes que laboran en los Centros de Jornada Extendida de la Zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, para atender desde un enfoque inclusivo la población de estudiantes con capacidades diferentes que asisten a las aulas?

d) Interrogante 4ª ¿Cuáles son las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de Jornada Escolar Extendidas de la Zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, que dé cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente?

3.3 Dimensiones y Subdimensiones

En esta investigación se han identificado las categorías dimensiones y sub dimensiones que se han seleccionado y organizados en relación con el problema que se está investigando. En la tabla no. 3 se proponen 2 categorías (Educación Inclusiva y Formación Docente); 3 dimensiones (La estimulación intelectual, Desarrollo de conocimientos y habilidades y Perspectivas jurídica, filosófica y social) y 13 sub dimensiones que han sido agrupadas en busca de una mayor claridad, precisión y atender a los ejes centrales de la investigación.

La dimensión estimulación intelectual con sus respectivas subdimensiones: competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos, formación del docente para manejar las diferencias individuales, creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas, innovación en el proceso enseñanza aprendizaje y la dimensión el desarrollo de conocimientos y habilidades con sus subdimensiones: liderazgo del docente en el centro educativo, ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula, motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa, inspiración del docente en la práctica áulica, empatía del docente con el grupo que atiende, se agrupan en la categoría Formación Docente, que es la base fundamental en el ámbito de intervención del educador inclusivo.

La dimensión perspectivas Jurídica, Filosófica y Social con sus subdimensiones: conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión, conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas, trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes y el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo; vienen a ser la base para la prevención, seguimiento y control de la población escolarizada; motivación a la participación familiar y comunitaria; acompañamiento y seguimiento a estudiantes en situaciones de riesgo; la convivencia y resolución de conflictos; Educación en valores y competencia social e, Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural; esta dimensión se agrupa en la categoría Inclusión Educativa.

Tabla 3.*Categorías, dimensiones y subdimensiones*

Categoría	Dimensiones	Subdimensiones
Formación Docente	La estimulación intelectual	Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos La formación del docente para manejar las diferencias individuales La creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas. La innovación en el proceso enseñanza aprendizaje
	Desarrollo de conocimientos y habilidades	El liderazgo del docente en el centro educativo La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa. Inspiración del docente en la práctica áulica. La empatía del docente con el grupo que atiende
Educación Inclusiva	Perspectivas jurídica, filosófica y social	Conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.

Fuente: elaboración propia

3.4 Metodología

La investigación es descriptiva, no experimental, de corte transversal con un enfoque mixto que combina la investigación cuantitativa, por cuanto se apoya en la utilización de un instrumento estructurado; en este caso, un cuestionario de preguntas cerradas; y la investigación cualitativa, por cuanto se apoya en las técnicas de observación y entrevista; como instrumento de investigación se utilizaron el cuestionario, la guía de entrevista a profundidad y el guion de observación.

Una investigación descriptiva es un tipo de investigación que se encarga de describir la población, situación o fenómeno alrededor del cual se centra su estudio. Procura brindar información acerca del qué, cómo, cuándo y dónde, relativo al problema de investigación, sin darle prioridad a responder al “por qué” ocurre dicho problema. Como dice su propio nombre, esta forma de investigar “describe”, no explica. En los diseños transversales las variables no son afectadas por ningún tipo de proceso, hecho por el cual solamente se dedican a observar al evento tal cual sucede, limitándose únicamente a analizarlos. Básicamente consisten en realizar una descripción de las variables que se desean medir

en un fenómeno, y analizar la incidencia en el momento en que ocurre dicho suceso. (Martínez, 2018, pp. 1-10)

Un enfoque mixto, se define como “aquellos métodos que usan combinadamente datos cuantitativos y cualitativos para un acercamiento con la realidad y con ello, presentar la oportunidad de generar un aporte original de posibilidades para investigar” (Ramírez y Lugo, 2020, p.9). Así mismo, otros autores refieren que un enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implica “la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández, et al, 2014, p. 534). Esta investigación es de corte transeccional o transversal, porque “todas las variables son medidas en una en una sola ocasión” (Mendoza y Ramírez, 2020, p. 27). El estudio mixto consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna.

3.5 Procedimiento de la Investigación

En este apartado se presenta la parte operativa-concreta de la investigación, donde se desarrolla el método y los procedimientos a seguir en el recorrido investigativo, sus resultados proporcionan los fundamentos para conocer el problema y definir cómo realizar las recomendaciones necesarias para su solución. Este recorrido se desarrolla en cinco (5) fases o etapas:

1ª. Fase:

Se inicia con el planteamiento del problema y la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Esta formulación se concretó en tres momentos:

a). Al inicio del estudio se realizó la primera evaluación del problema y la revisión de la literatura básica, que consistió en una búsqueda bibliografía acerca de la formación del docente

y la educación inclusiva, tomando en cuenta los planteamientos más recientes y verificando los cambios que se han generado en este campo.

b). Luego se procedió a la tomar decisiones sobre los métodos: se decidió que el diseño es no experimental, transeccional o transversal descriptivo, se indagó sobre la formación docente necesaria para en el avance de la inclusión educativa en los centros de JEE en zonas vulnerables del gran Santo Domingo. Con un alcance exploratorio, descriptivo, correlacional, explicativo.

C). Una vez obtenidos estos primeros resultados e interpretaciones emergentes, se procedió a formular los objetivos y preguntas cuantitativas y cualitativas, seguidas de interrogantes explícitas para métodos mixtos.

2ª. Fase:

En esta etapa se elaboró el plan para el desarrollo de la investigación; después del planteamiento del problema, se eligió el diseño de investigación, se seleccionó la muestra, se definió el plan para la recolección de los datos y se definieron los procedimientos de análisis y/o interpretación de los datos (resultados).

3ª. Fase:

En esta etapa se tomaron en cuenta dos elementos importantes: el tamaño de la muestra y el procedimiento de selección. Para definir el tamaño la muestra y que sea representativa de la población se utilizó una tómbola, para la selección de los elementos muestrales nos aseguramos de que fuera probabilística, a través de una selección aleatoria simple. Según Hernández, et al, (2014), “Una muestra probabilística es un subgrupo de la población en el que todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (p. 177). Otros autores plantean que:

Para determinar la muestra de estudio es necesario previamente definir y aplicar la técnica de muestreo, se identifican dos tipos: a) Muestreo probabilístico; b) Muestreo no probabilístico. es decir, de acuerdo a como se obtengan los datos en la muestra estos se generalizan para toda la población, por ello debe de existir

coherencia entre el problema, la teoría y el método”. (Carhuancho, Nolazco, Monteverde, Guerrero y Casana, 2019, p.16-17)

El muestreo aleatorio simple según varios autores: “se caracteriza porque todos los integrantes de la población pueden ser parte de la muestra” (Otzen y Manterola, 2017, pp. 227-232).

4ª. Fase:

Para desarrollar esta etapa se elaboró un plan detallado del procedimiento que conduce a reunir los datos y al logro de los objetivos. Este plan incluyó determinar:

a) Las fuentes de las que se obtuvieron los datos: en el caso de esta investigación, son personas (docentes y administrativos docentes), además se producirán observaciones y registros de informaciones.

b) La localización de la fuente: en esta investigación, la fuente está determinada por la muestra seleccionada (docentes y docentes administrativos) de los centros educativos objeto de estudio.

c) El medio o método para de recolección de los datos: en esta investigación los medios utilizados fueron digitales e impresos.

d) La forma de preparación de los datos; una vez recolectados se procedió al análisis y preparación para responder al planteamiento del problema.

El desarrollo de esta cuarta etapa se realizó en tres momentos: 1. La elaboración de instrumentos de recogida de información: se elaboraron tres (3) Instrumentos; un cuestionarios, una guía de entrevista y un guion de observación para ser aplicadas a los docentes y docentes administrativos (coordinadores docente) de los tres (3) centros de educación objeto de estudio; se cuidó que los centros educativos pertenecieran al programa JEE y que estuvieran ubicados en las zonas vulnerables del gran Santo Domingo. Este momento implicó la generación de todos los ítems o reactivos, indicadores y/o categorías de los instrumentos, así como determinar sus niveles de medición, codificación e interpretación. 2. Validación de los instrumentos; Los

instrumentos fueron validados a través del juicio de 18 equivalente a más un 50% del total de la muestra, con características similares a la muestra seleccionada. 3. Aplicación de instrumentos; El método de administración de los instrumentos fueron: autoadministrado, en el caso del cuestionario, en cuanto a la entrevista y el guion de observación fue en forma personal.

Mediante el cuestionario como el instrumento de recogida de datos principal, se consultaron profesores y directivos de los distintos niveles educativos (inicial, primario y secundario), lo que permitió obtener una amplia visión de las necesidades formativas del docente, así como el conocimiento del perfil profesional y formativo del educador de centro JEE. Se seleccionaron las preguntas que constituyen la guía de entrevista y el guion de observación que son los instrumentos que recogen valiosas informaciones que no aparecen en el cuestionario y completan la recogida de datos. Con la entrevista se profundizó sobre aquellos aspectos relevantes ya consultados mediante el cuestionario y con el guion de observación se obtuvieron otros elementos que no estaban contemplados ni en la entrevista ni en el cuestionario, lo que permitió comparar las respuestas de los tres instrumentos y profundizar sobre otras.

5ª. Fase:

Para llevar a cabo el desarrollo de esta etapa se decidió utilizar: para el cuestionario el programa computacional EXCELL, en los que procedimos con los siguientes pasos: a) Ejecutar el programa seleccionando las opciones apropiadas, b) Explorar los datos obtenidos en la recolección, c) Analizar descriptivamente los datos por dimensiones, subdimensiones e ítems, d) Analizar e interpretar mediante estadística descriptiva (análisis estadístico inferencial) f) Preparar los resultados para presentarlos a través de tablas de frecuencia y gráficos. Para a entrevista se utilizó la técnica de transcripción de respuestas tal como la expresaron los participantes y en la guía de observación se utilizó la lista de cotejo con transcripción de elementos relevantes para la investigación arrojado en el proceso de observación directa en el aula.

La finalidad de este plan o diseño investigativo es responder las interrogantes de la investigación y con ello, alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, que consisten en conocer el perfil profesional y formativo del docente que labora en los centros de JEE de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo y realizar propuestas orientadoras a generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva el avance de la educación inclusiva.

3.6 Proceso de Elaboración de Instrumentos de Investigación (cuestionario, entrevista, guión de observación)

En este apartado se aborda el proceso seguido para la elaboración de los instrumentos (cuestionario, entrevista a profundidad y guion de observación), se incluye: la definición de categorías, dimensiones y subdimensiones, elaboración de constructo (matriz epistémica), la codificación de los instrumentos, nivel de medición y elaboración de los instrumentos.

- *Definición de las Categorías y Dimensiones:* Es el proceso mediante el cual las categorías se llevan desde un nivel abstracto a un plano más concreto. El proceso de elaboración de los instrumentos requirió la definición de categorías que, tal como se especifica en la tabla no. 4, incluye: el desglose de éstas en dimensiones para la su medición, descriptores o subdimensiones que generan el banco de ítems. En la presente investigación las dos categorías que se definieron son: la formación docente y la educación inclusiva, las cuales, están recogidas en tres dimensiones: Estimulación intelectual, Desarrollo de conocimientos y habilidades y las perspectivas jurídica, filosófica y social, para lograr una mejor comprensión del fenómeno a investigar, estas a su vez, quedan desagregadas en 13 subdimensiones.

Las dimensiones representan los rasgos característicos de las categorías en estudio, lo cual permite conocer los aspectos cualitativos de cada una ellas. En esta investigación la categoría formación docente se desglosó en las dimensiones estimulación intelectual y

desarrollo de conocimientos y habilidades, en relación a la categoría inclusión educativa se desglosó en las dimensiones: perspectiva jurídica, perspectiva filosófica y la perspectiva social.

En este sentido, se procedió a transitar de las categorías a sus dimensiones y éstas a las subdimensiones para obtener el banco de preguntas que sirven para la elaboración del instrumento. En la tabla no. 4 se presenta la matriz epistémica del constructo que va de las categorías a las dimensiones y subdimensiones, definición conceptual y operacional hasta el instrumento.

Tabla 4.

Matriz Epistémica del constructo

Constructo	Categorías	Dimensiones /Unidades de sentido	Subdimensiones	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumentos
La formación docente necesaria para promover el avance de la Inclusión Educativa.	Formación Docente.	Estimulación intelectual	Competencias Creatividad Innovación Formación	La formación docente está orientada a mejorar y potenciar la función docente mediante la adquisición de competencias disciplinares, psicopedagógicas, metodológicas y didácticas, organizativas y sociales necesarias para que los alumnos logren los resultados de aprendizaje previstos por la	-Es un proceso de Estimulación intelectual que desarrolla en el docente conocimientos actitudes y las competencias necesarias para propiciar ambientes de aprendizaje inclusivo, creativo e innovador.	Cuestionario Guía de Entrevista Guion de Observación
		Desarrollo de conocimientos y habilidades	Liderazgo Ética profesional Motivación Inspiración Empatía			Cuestionario
La inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendidas, (JEE) del Gran Santo Domingo	Inclusión Educativa	Perspectiva Jurídica	Derechos Leyes Igualdad Convivencia			
		Perspectiva Filosófica				
		Perspectiva Social			- Compromiso social del docente que lo obliga a reflexionar sobre su práctica y lo conduce a reorientarse hacia la acción	Guía de Entrevista Guion de Observación

Constructo	Categorías	Dimensiones /Unidades de sentido	Subdimensiones	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumentos
				<p>legislación (Michelini, Lorenzo y Stefanel.,2013, p.859).</p> <p>Es un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión, MINERD (2011).</p> <p>Es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje (UNESCO, 2006)</p>	<p>participativa del discente.</p> <p>Es un enfoque o modelo educativo, promueve el derecho que tienen las personas a una educación de calidad, participativa, transformadora e intercultural que desarrolle en los individuos las buenas prácticas de convivencia entre grupos heterogéneos</p>	

Fuente: Elaboración Propia

3.6.1 La codificación de los instrumentos

En esta investigación se llevó a cabo el proceso de codificación de los instrumentos: para el cuestionario; se definieron las categorías nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre y se asignaron números, haciéndolos corresponder de la siguiente manera: 1= nunca, 2= casi siempre, 3= a veces, 4= casi siempre y 5= siempre. En la entrevista las preguntas fueron abiertas, a cada pregunta se le asignó un número que se corresponde con la subdimensión que mide, y el guion de observación se codificó en una lista de cotejo utilizando las categorías sí y no.

3.6.2 Establecimiento de los niveles de medición

En esta investigación se utilizaron tres (3) instrumentos para recolectar los datos: a) el cuestionario, b) la entrevista a profundidad y c) el guion de observación. La escala de medición en el cuestionario está en un orden ascendente de menor a mayor, donde el 1 representa el nivel más bajo y el 5 el nivel de más alto. La elaboración de los mismos es de carácter propio, se cuidó el rigor científico, la validez y fiabilidad, se privilegia la recogida de información considerando el corte cuali-cuantitativo de la investigación.

3.6.3 Proceso de elaboración del Cuestionario

En la elaboración del cuestionario se desarrollaron nueve (9) etapas: 1. Definición del constructo., 2. Organización de las dimensiones 3. Identificación de las subdimensiones y/o descriptores del constructo y elaboración de ítems, 4. Elaboración del primer borrador y sometimiento a juicio de expertos, 5. Elaboración de la versión final del instrumento, 6. Entrenamiento del personal que administró el instrumento. Búsqueda de autorización para la aplicación de los instrumentos. 8 administración del instrumento, 9. Preparación de datos para el análisis. Estos momentos o etapas se describen en la tabla no. 5.

Tabla 5

Fases para la elaboración del cuestionario

Fases	Resultados
1era. Fase: Definición del constructo.	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda bibliográfica. • Definición conceptual del constructo. • Definición operacional del contenido.
2da. Fase: Organización de categorías, dimensiones y subdimensiones de inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de las categorías, dimensiones y subdimensiones
3era. Fase: Identificación de las subdimensiones del constructo y elaboración de ítems.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las dimensiones y subdimensiones y transformación en ítems.
4ta. Fase: Elaboración del primer borrador y sometimiento a juicio de expertos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ítems revisados y redactado de forma correcta. • Instrumentos validados por juicio de experto
5ta. Fase: Elaboración de la versión final del instrumento (cuestionario)	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de las instrucciones: que sean claras y apropiadas a la población en quien se piensa aplicar. • Elaboración del primer borrador y selección del mejor. • Elaboración de la versión final del instrumento (cuestionario)
6ta. Fase: Entrenamiento del personal que administrará el instrumento	<ul style="list-style-type: none"> • Personal entrenado para la administración del cuestionario
7ma. Fase Autorizaciones para aplicar el instrumento	<ul style="list-style-type: none"> • Autorizaciones firmadas y selladas por la Regional y los Distritos
8va Fase: Administración del instrumento.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios aplicados a los participantes de la investigación.
9na Fase: Preparación de los datos para el análisis.	<ul style="list-style-type: none"> • Datos para el análisis preparado: codificado, limpiado e insertado en una base de datos (matriz).

Fuente: Elaboración propia.

1ª Fase: Definición del constructo.

En la elaboración de los tres instrumentos seguimos los planteamientos de Avelar y Cruz, (2017), partimos de una serie de características deseables, como son: fácil aplicación, amabilidad del formato, breve, claro, fácil interpretación de resultados, de fácil puntuación, registro y codificación, este autor recomienda que:

Antes de proceder a medir algo debemos definir de manera clara y precisa lo que se quiere medir, es decir, definir el constructo y para la definición del constructo es importante construir la definición, seleccionar una de varias disponibles o simplemente

explicitarla. Esto se puede hacer mediante consulta a expertos, revisión bibliográfica o ambos (pág.101).

Esta fase se realizó con consultas a expertos y revisión bibliográfica, con la revisión bibliográfica se verificó la no existencia del instrumento, lo cual, justifica su elaboración; se explicitó el objetivo de la medición del constructo, a través de las siguientes preguntas: ¿Para qué lo queremos medir? para determinar el nivel de formación necesaria del docente y el avance de la educación inclusiva. ¿En quién lo queremos medir? en docentes y administrativos docentes de los centros de JEE de zonas vulnerables del gran Santo Domingo. La respuesta a estas preguntas permitió definir la población de interés y con ello las características del formato y manera de administración, que son los elementos básicos para hacer un modelo teórico con el cual explicar la complejidad del constructo ¿qué partes lo definen?, ¿cómo se expresa en términos operativos? ¿Cuáles son los indicadores que nos permitirán medirlo? y anticipar ¿cómo se comporta la medición del atributo en la población de interés en circunstancias particulares?

Del significado del constructo, propósito de la medición y población de estudio, dependieron en gran medida los contenidos de los instrumentos que en todo caso tuvieron dos funciones: diagnóstica; porque el instrumento sirve para detectar e identificar situaciones que se dan en los centros educativos relacionados con la formación docente y la educación inclusiva, y pronóstica; porque el instrumento puede predecir acciones futuras que permiten avanzar en la inclusión educativa. Para la elaboración del primer borrador, se identificaron las categorías, las dimensiones, las subdimensiones o unidades de sentido como representantes del constructo.

2ª Fase: Organización de categorías, dimensiones y subdimensiones de inclusión.

Teniendo en cuenta que la formación docente y la inclusión educativa en los centros de JEE son dos temáticas muy amplias, se decidió realizar una previa selección de los descriptores o subdimensiones que desde el centro educativo impulsan la inclusión educativa para priorizar los elementos que no deben faltar a la hora de elaborar los instrumentos y evitar la elaboración

de ítems innecesarios o repetidos, se crearon las categorías, las dimensiones y subdimensiones y a partir de ellas se elaboraron los ítems.

- Subdimensiones o descriptores que se miden en la investigación.

Los descriptores de inclusión educativa son varios, para fines de validación de los instrumentos solo mencionaremos los más relevantes y que sirvieron de base al constructo de esta investigación: 1. Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos. 2. La formación del docente para manejar las diferencias individuales. 3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas. 4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje. 5. El liderazgo del docente en el centro educativo. 6. La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula. 7. La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa. 8. Inspiración del docente en la práctica áulica. 9. La empatía del docente con el grupo que atiende. 10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. 11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. 12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes. 13. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.

3ª Fase: Diseño del banco de ítems.

En un tercer momento, se identificaron las subdimensiones y se decidió diseñar un banco de ítems con carácter de afirmación o interrogación, sin perder de vista la finalidad u objetivo principal de la investigación. En la tabla no. 4 (*Matriz de Constructo*) se describe el proceso de transformación de las subdimensiones en ítems. Seleccionadas las subdimensiones se elaboró un banco de 298 preguntas. En este banco de preguntas se dejan expresadas las intranquilidades sobre la formación de los docentes y el avance de la educación inclusiva en los centros JEE. Luego de creado el banco de preguntas se procedió a agruparlas por categorías, dimensiones y subdimensiones, siendo estas las que mejor responden al problema de esta investigación; en la tabla 6 se presenta el nivel de agrupación de las subdimensiones por categoría y sus respectivos códigos.

Tabla 6

Agrupación de subdimensiones por Categorías, con sus correspondientes códigos

Categorías	Dimensiones	Subdimensiones	Códigos/subdimensión
Formación Docente (FD)	Estimulación intelectual (ESIN)	Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos	CDPEI
		La formación del docente para manejar las diferencias individuales.	FDDI
		La creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas.	CDBP
		La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje.	IPEA
	Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	El liderazgo del docente en el centro educativo.	LDCE
		La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula.	EPA
		La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa.	MDCE
		La Inspiración del docente en la práctica áulica.	IDPA
		La empatía del docente con el grupo que atiende.	EDGA
		El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión.	DHEI
Educación Inclusiva (EI)	Perspectiva jurídica, filosófica y Social (PJFS)	Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas.	CDLI
		El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes.	TIETE
		El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.	DSCAT

Fuente: elaboración propia

-La educación inclusiva: son los planteamientos, ideas, conceptualizaciones, aproximaciones y principios que sirven de fundamento y base para explicar el avance, retos y desafíos de la educación inclusiva en los sistemas educativos de cara a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, ODS.

-La formación docente: son los aspectos, teorías, modelos, actitudes, valores y buenas prácticas relacionadas con la formación del docente en clave de inclusión, para que estos puedan desarrollar competencias que les permitan mejorar sus prácticas áulicas y promover la educación inclusiva en los centros de jornada escolar extendida, apoyándose en el currículo que oferta el sistema educativo nacional.

4ª Fase: Elaboración del primer borrador y sometimiento a juicio de expertos.

En un cuarto momento, se elaboró el primer borrador del instrumento (cuestionario), que luego fue sometido a juicio de diez y ocho (18) expertos, los cuales, están especificados en la tabla no. 13, anexo V.

5ª Fase: Elaboración de la versión final del instrumento.

En esta fase de elaboración de la versión final del instrumento y su procedimiento de aplicación, se procedió a elaborar el cuestionario con su instructivo de aplicación

6ª Fase: Entrenamiento del personal que administrará el instrumento.

En esta fase se organizó y desarrolló el entrenamiento del personal que administró el instrumento, codificó las respuestas e interpretó los resultados.

7ª Fase: Autorizaciones para aplicar el instrumento.

En esta fase se procedió a buscar con la Regional de Educación 15 y el Distrito Educativo 05 las autorizaciones para aplicar y administrar el instrumento.

8ª Fase: Administración del instrumento.

Después de obtener las autorizaciones para aplicar el instrumento se procedió a administrar y aplicar el cuestionario a los participantes de la investigación.

9ª Fase: Preparación de los datos para el análisis.

Una vez aplicado el cuestionario se procedió a la culminación de este proceso con la preparación de los datos para el análisis que consiste en: a) Codificarlos. b) Limpiarlos y c) Insertarlos en una base de datos (matriz).

3.6.4 Validez de contenidos del cuestionario

En los apartados anteriores se explicó que el cuestionario es el instrumento de recogida de información inicial en esta investigación; se define como un conjunto de preguntas respecto a las dos dimensiones que se van a medir, para lo cual, se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas y el método para medir es el Escalamiento de Likert, que “es un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” Hernández, ob. cit., 2014, (p. 217). En este cuestionario el participante solo puede seleccionar una respuesta y responder con una escala del 1 al 5, donde 1= nunca, 2= casi siempre, 3= a veces, 4= casi siempre y 5= siempre.

Para determinar la validez de contenido del cuestionario, apoyada en la metodología cuantitativa y siguiendo lo planteado por Vázquez, et al (2020, p. 136): Se revisaron los instrumentos existentes y a partir de esta se construyó el cuestionario mediante la estructura tipo Likert, el cual fue validado por diez y ocho (18) expertos seleccionados, se tomaron en cuenta los criterios definidos para tales fines: su trayectoria profesional, conocimiento en la temática de inclusión y formación docente, amplia experiencia como docentes en los niveles inicial primario y secundario, con nivel académico mínimo de maestría, nacionales e internacionales, con la finalidad de que puedan hacer aportes pertinentes y una buena retroalimentación para el perfeccionamiento del instrumento. Todos aceptaron la invitación para participar como expertos en el proceso de validación, sus aportes aparecen en el anexo V.

El instrumento se conformó a partir de dos (2) categorías, tres (3) dimensiones, desagregadas en (13) subdimensiones. Las sugerencias de mejora y la determinación de la pertinencia de las dimensiones, subdimensiones e ítems y el análisis de la evaluación de los expertos reveló la validez de contenido de los ítems en términos de pertinencia, claridad y coherencia, La validación por juicio de expertos del cuestionario se presenta en la tabla no 13 del anexo no. V.

El procedimiento de validación del cuestionario se desarrolló en tres (3) fases:

1. Fase de revisión teórica y análisis de instrumentos afines al cuestionario que se construye: En esta primera fase, analizamos estudios e instrumentos afines, con este análisis, se buscaba ver si existían instrumentos elaborados que sirvieran al estudio, el análisis reveló la necesidad de la construcción de un instrumento

2. Fase de diseño del instrumento y revisión por expertos: durante esta fase, se diseñó el instrumento y se seleccionaron los expertos. Esta fase de diseño se desarrolló en 4 pasos: 1ero. Se procedió a verificar la validez del instrumento a través de juicio de expertos, para ello, se realizó una nueva revisión del universo de ítems o reactivos posibles para medir la variable y sus dimensiones. 2do. Se sometió a docentes e investigadores (expertos) familiarizados con las variables para ver si los reactivos miden lo que se quiere medir. 3ero. Se integraron las sugerencias de mejora a los ítems y 4to. Se procedió a elaborar la versión final del cuestionario.

3. Fase de elaboración de la versión final del instrumento: durante esta fase se hicieron los reajustes necesarios al instrumento integrando las recomendaciones de los expertos quedando elaborada la versión final, evidenciado en el anexo I.

3.6.5 Proceso de elaboración de la Entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad como instrumento de recogida de datos, permitió obtener informaciones importantes de las personas en su propia forma de expresión. “La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el sus discursos, relatos y experiencias, de esta manera se aborda al sujeto en su individualidad e intimidad” (Troncoso y Amaya (2017. p.330).

En esta investigación se utilizó una guía de entrevista estructurada; para su elaboración se siguió el mismo esquema de actuación que el cuestionario, quedando resumido en 10 fases descritas en la tabla no. 7.

1ª Fase: Reevaluación de las dimensiones y subdimensiones de investigación y evaluación de la muestra inicial: En este primer momento, se procedió a reevaluar las dimensiones y subdimensiones de la investigación para definir si se mantenían o no, de igual manera se evaluó la muestra inicial. En el caso de esta investigación, se mantuvieron las dimensiones y subdimensiones, sin embargo, la muestra inicial tuvo una variación en función de las circunstancias que genera la pandemia del COVID-19 (la ausencia de estudiantes y docentes en el aula por el cambio en la modalidad de enseñanza de presencial a virtual y a distancia e híbrida en todos los centros educativos del país). Esta variación de la muestra se presenta en la tabla no 18.

2ª Fase. Definición del lugar específico para recabar los datos: En un segundo momento y confirmadas las dimensiones, subdimensiones y la muestra se procedió a escoger los centros educativos objeto de estudio como el lugar específico para recabar los datos.

3ª Fase. Determinación del propósito de la recolección de datos, quienes, cuando y el tipo de datos que se quiere obtener: En este tercer momento, se determinó que el propósito de la recolección es profundizar sobre los datos obtenidos y aclarar y/o ampliar otros datos que no quedaron suficientemente claros tras el análisis de datos del cuestionario. Los docentes y docentes administrativos (subdirectores y coordinadores docentes) de los centros educativos objeto de estudio fueron los que suministraron las informaciones. La recolección fue el mes de abril 2021 y el tipo de datos que se obtuvieron fueron conductas observables.

4ª Fase: Revisión de literatura. En esta fase se realizó la revisión de la literatura y posibles guías de entrevistas ya elaboradas utilizadas en otros estudios anteriores, donde no fue posible encontrar la que se ajustara a los objetivos y preguntas de la investigación, lo que nos llevó a presentar este instrumento de elaboración propia.

5ª Fase: Identificación de los indicadores del constructo y elaboración de ítems. Después de la revisión bibliográfica se procedió a identificar y establecer las dimensiones y subdimensiones que teóricamente integran las categorías que se presenta en la *tabla no. 4)*

6ª Fase: Elaboración del primer borrador y sometimiento a juicio de expertos.

En esta etapa se generaron todos los ítems o reactivos, en correspondencia con las categoría, dimensiones y subdimensiones, así como la determinación de sus niveles de medición, codificación e interpretación y con esto se elaboró el primer borrador de la guía de entrevista para ser sometida a juicio 18 expertos, a los cuales, se les facilitó información del estudio (título, hipótesis de partida, objetivos principales, factores de inclusión, constancia de validación del instrumento y formato de validación del instrumento, así como un documento con los instrumentos diseñados y la matriz que recoge aspectos relevantes de la valoración).

7ª Fase: Elaboración de la versión final del instrumento (guía de entrevista).

Una vez concluida la fase de juicio de expertos y asumidas las sugerencias de mejora al instrumento de medición, se procedió a integrar los cambios (quitar o agregar ítems, ajustar instrucciones, tiempo para responder, etc.), luego se realizó la revisión final del instrumento, y se decidió la forma de administración y posteriormente se construyó la versión definitiva con su procedimiento de aplicación e interpretación.

8ª Fase: Obtener autorizaciones para aplicar el instrumento. En esta fase se gestionaron los permisos y accesos necesarios para aplicar el instrumento con el Director de la Regional de Educación 15 de Santo Domingo y el Director del Distrito Educativo 05, los cuales, se presentan en el anexo VI.

9ª Fase: Administración del instrumento. Después de obtener las autorizaciones para aplicar el instrumento se procedió a administrar y aplicar la guía de entrevista a los participantes de la investigación.

10ª Fase: Preparación de los datos para el análisis. Una vez aplicada la entrevista se procedió a la culminación de este proceso con la organización y preparación de los datos para el análisis que consiste en: a) Codificarlos. b) Limpiarlos. c) Insertarlos en una base de datos (matriz).

Tabla 7*Fases para la elaboración de la guía de entrevista*

Fases	Resultados
1era. Fase: Reevaluación de las dimensiones y su-dimensiones de investigación y evaluación de la muestra inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda bibliográfica. • Definición conceptual del constructo. • Contenidos operacionalmente definidos. • Dimensiones y subdimensiones de la investigación confirmadas.
2da. Fase: Definición del lugar específico para recabar los datos.	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar para recabar informaciones definido
3era. Fase: Determinación del propósito de la recolección de datos, quienes, cuando y el tipo de datos que se quiere obtener.	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos de la recolección de los datos definido. • El quiénes y cuando de la recolección de los datos determinado. • El tipo de datos requeridos definido
4ta. Fase: Revisión de literatura.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión literaria realizada • Presentación de instrumento de elaboración propia.
5ta. Fase: Identificación de los indicadores del constructo y elaboración de ítems.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores identificados y transformados en ítems.
6ta. Fase: Elaboración del primer borrador y sometimiento a juicio de expertos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ítems revisados y redactado de forma correcta. • Primer borrador elaborado y sometidos a juicio de expertos. • Instrumentos validados por 18 expertos
7ma. Fase: Elaboración de la versión final del instrumento (guía de entrevista).	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de las instrucciones: que sean claras y apropiadas a la población en quien se piensa aplicar. • Integración de sugerencias o modificaciones fruto del análisis de los expertos. • Elaboración de la versión final del instrumento (guía de entrevista).
8va. Fase: Autorizaciones para aplicar el instrumento	<ul style="list-style-type: none"> • Autorizaciones firmadas y selladas por la Regional y el Distrito educativo
9na. Fase: Administración del instrumento.	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista aplicada a los participantes en la investigación.
10ma. Fase: Preparación de los datos para el análisis.	<ul style="list-style-type: none"> • Datos para el análisis preparado codificado, limpiado e insertado en una base de datos (matriz).

Fuente: Elaboración propia.

Establecimiento de los niveles de análisis de la entrevista a profundidad. El análisis cualitativo se puede realizar a distintos niveles; en esta investigación el análisis se organizó en tres niveles, tal como se presentan en la tabla no. 8: en un primer nivel de análisis por centros

educativos, el segundo nivel por dimensiones y el tercer nivel de análisis por subdimensiones en los tres centros educativos.

Tabla 8

Niveles de organización para el análisis de datos de la entrevista por centros educativos, dimensiones y subdimensiones

1er nivel Centros Educativos	2do, nivel Dimensiones	3er nivel, Subdimensiones
Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)	La estimulación intelectual. (ESIN)	<ul style="list-style-type: none"> Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos (CDPEI) La formación del docente para manejar las diferencias individuales (FDDI) La creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP) La innovación en el proceso enseñanza aprendizaje (IPEA)
Escuela inicial y primaria las Malvinas (caso 2)	Desarrollo de conocimientos y habilidades. (DCH)	<ul style="list-style-type: none"> La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa. (MDCE)
Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)	Perspectivas jurídica, filosófica y social. (PJFS)	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI) El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes. (TIETE)

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 8, se presentan los tres niveles de análisis de la entrevista, en la primera columna se muestran los centros educativos y sus códigos, en la segunda quedan especificadas las dimensiones y sus respectivos códigos, en la tercera columna se encuentran las subdimensiones y sus respectivos códigos.

Organización para el análisis de datos de la entrevista, por centro educativo, dimensiones, subdimensiones y preguntas. El análisis de datos se realizó en los tres niveles especificado en la tabla 8 (por centro educativo, dimensiones, subdimensiones) y para obtener una mejor aproximación a los objetivos y las interrogantes propuestas en esta investigación, el análisis se llevó a cabo en función de las preguntas o ítems, tal como se presenta en la en la tabla no. 9.

Tabla 9

Organización para el análisis de datos de la entrevista por centro educativo, dimensiones, subdimensiones y preguntas

Centros educativos	Dimensión	Subdimensiones	Preguntas
-Escuela inicial y primaria (caso 1) -Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2) -Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)	I. Estimulación intelectual (ESIN)	1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opina de la educación inclusiva? • ¿Puede desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo? Si es así, ¿dónde y cómo adquirió ese conocimiento? • En la institución ¿se han realizado adaptaciones curriculares que apoyan el avance del proceso de inclusión educativa? ¿Podría describirlas? • ¿Cómo se siente trabajando con el enfoque inclusivo? ¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que utiliza? • ¿Tiene experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión? ¿Puede describir la experiencia?

Centros educativos	Dimensión	Subdimensiones	Preguntas
		2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales. (FDDI)	<ul style="list-style-type: none"> • Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad? Si es así, ¿cómo se llama la asignatura o curso que realizó? • ¿Siente que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos? ¿Por qué? • ¿Considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa?
		3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva? ¿Puede explicarlos? • ¿Dispone usted de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula? Menciones algunas.
		4. La Innovación en el proceso enseñanza (IPEA)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El entorno educativo en el que trabaja es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes? ¿Puede describirlo?
		7. La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se siente usted estimulado con los estudiantes que atiende, a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan? ¿Por qué? • ¿Es gratificante para usted, la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución? Explique.
	2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	<ul style="list-style-type: none"> • En los círculos de estudio del centro educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique. • ¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así, ¿qué opinión le merece? • ¿Conoce las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano? ¿Qué opinan sus compañeros de estas políticas? • ¿En la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva? Si es así, ¿qué tipo de actividades se llevan a cabo para fomentar la igualdad entre todos?
	3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE)	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 9, se presenta la organización para el análisis de datos de la entrevista y el guion de observación por centro educativo, dimensiones, subdimensiones y preguntas, en la primera columna los centros educativos y sus códigos, en la segunda se especifican las

dimensiones y sus códigos en la tercera las subdimensiones y sus respectivos códigos y en la cuarta están planteadas las preguntas que fueron seleccionadas para la entrevista.

3.6.6 Proceso de Elaboración Guión de Observación

En esta investigación la observación permite explorar, describir el ambiente, comprender los procesos, ver las vinculaciones entre las personas, sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden en el entorno escolar al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan, nos proporciona valiosas informaciones que nos permite profundizar en la investigación.

La observación consiste en visualizar en forma sistemática cualquier hecho, fenómeno o situación en función de los objetivos de la investigación, puede ser participante (donde el investigador forma parte de la comunidad o medio donde se desarrolla el estudio) o no participante (simple) donde el investigador no se involucra en el medio o realidad en que se realiza el estudio. (Sepúlveda y Concepción, 2020, p. 2).

Otros autores especifican que implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. Con los datos e informaciones recabados de la observación, además de complementar otras informaciones, se identificaron problemas sociales que sirven para generar hipótesis para futuros estudios. La observación es de tipo participación pasiva, donde el observador estuvo presente pero no interactuó, en cada espacio observado participaron dos (2) observadores (Técnico Regional y la investigadora). En su elaboración al igual que los instrumentos especificados anteriormente sigue diez (10) fases quedando resumidas y descritas en la tabla no. 10.

1ª Fase: Reevaluación de las dimensiones y subdimensiones de investigación y evaluación de la muestra inicial. En este primer momento, se procedió a reevaluar las dimensiones y subdimensiones de la investigación para definir si se mantenían o no, de igual

manera se evaluó la muestra inicial. En el caso de esta investigación, se mantuvieron las dimensiones y subdimensiones, sin embargo, al igual que en la entrevista, la muestra inicial tuvo una variación en función de las circunstancias que genera la pandemia del COVID-19 (la ausencia de estudiantes y docentes en el aula presencial). En la tabla no. 20 se presenta la variación de la muestra seleccionada para la observación.

2ª Fase. Definición del lugar específico para recabar los datos. Se escogieron los centros educativos como objeto de estudio y el lugar específico para recabar los datos In situ al momento de desarrollar la clase en el aula.

3ª Fase. Determinación del propósito de la recolección de datos, quienes, cuando y el tipo de datos que se quiere obtener. En este tercer momento, se determinó que el propósito de la recolección de los datos es profundizar sobre los datos obtenidos y aclarar y/o ampliar otros datos que no quedaron suficientemente claros tras el análisis de datos del cuestionario. Los docentes y docentes administrativos (subdirectores y coordinadores docentes) de los centros educativos objeto de estudio fueron los que suministraron las informaciones. La recolección fue el mes de abril 2021 y el tipo de datos que se obtuvieron fueron conductas observables.

4ª Fase: Revisión de literatura. En esta fase se realizó la revisión de la literatura y posibles guiones de observación ya elaborados utilizados en otros estudios anteriores, donde no fue posible encontrar la que se ajustara a los objetivos y preguntas de la investigación, lo que nos llevó a presentar este instrumento de elaboración propia.

5ª Fase: Identificación de las dimensiones y subdimensiones del constructo y elaboración de ítems. Después de la revisión bibliográfica se procedió a identificar y establecer las dimensiones y subdimensiones que teóricamente integran las categorías, en la tabla no. 4 se presenta el resume del constructo.

6ª Fase: Elaboración del primer borrador y sometimiento a juicio de expertos. En esta etapa se generaron todos los ítems o reactivos, en correspondencia con las categorías dimensiones y subdimensiones, así como determinar sus niveles de medición, codificación e

interpretación, y con esto se elaboró el primer borrador del guion de observación, el cual, fue sometido a juicio de 18 (diez y ocho) expertos, a quienes se les facilitó información del estudio (título, hipótesis de partida, objetivos principales, factores de inclusión, constancia de validación del instrumento y formato de validación del instrumento, etc.), así como un documento con los instrumentos diseñados, una matriz que recoge aspectos relevantes para la valoración del mismo y un apartado para sus comentarios y aclaraciones de mejora. La validación de los expertos aportó al guión de observación sugerencias de modificaciones que fueron integradas al instrumento, logrando así el perfeccionamiento para la elaboración de la versión final.

7ª Fase: Elaboración de la versión final del instrumento (guion de observación). Una vez concluida la fase de juicio de expertos y asumidas las sugerencias de mejora al instrumento de medición se procedió a integrar los cambios (quitar o agregar ítems, ajustar instrucciones, tiempo para responder, etc.), luego se realizó la revisión final del instrumento o sistema de medición y su forma de administración para implementar y posteriormente construir la versión definitiva incluyendo un diseño atractivo con su procedimiento de aplicación e interpretación.

8ª Fase: Obtener autorizaciones para aplicar el instrumento. En esta fase se gestionaron los permisos y accesos necesarios para aplicar el instrumento (por parte del Director Regional de educación 15, Santo Domingo y del Distrito Educativo 05).

9ª Fase: Administración del instrumento. Después de obtener las autorizaciones para aplicar el instrumento se procedió a administrar y aplicar el guion de observación a los participantes de la investigación.

10ª Fase: Preparación de los datos para el análisis. Una vez aplicado el guion de observación se procedió a la culminación de este proceso con la preparación de los datos para el análisis que consiste en: a) Codificarlos. b) Limpiarlos. c) Insertarlos en una base de datos (matriz).

Tabla 10

Fases para la elaboración del guión de observación

Fases	Resultados
1era. Fase: Reevaluación de las dimensiones y subdimensiones de investigación y evaluación de la muestra inicial.	-Búsqueda bibliográfica. -Definición conceptual del constructo. -Contenidos operacionalmente definidos. -Variables de la investigación confirmadas
2da. Fase: Definición del lugar específico para recabar los datos.	-Lugar para recabar informaciones definido
3era. Fase Determinación del propósito de la recolección de datos, quienes, cuando y el tipo de datos que se quiere obtener.	-Propósitos de recolección de los datos definidos. -El quiénes y cuándo de la recolección de los datos determinado. -El tipo de datos requeridos definido
4ta. Fase: Revisión de literatura.	-Revisión literaria realizada -Presentación de instrumento de elaboración propia.
5ta. Fase: Identificación de los indicadores del constructo y elaboración de ítems.	-Indicadores identificados y transformados en ítems.
6ta. Fase: Elaboración del primer borrador y sometimiento a juicio de expertos.	-Ítems revisados y redactados de forma correcta. -Primer borrador elaborado y sometido a juicio de expertos. -Instrumentos validados por veinte (20) expertos
7ma. Fase: Elaboración de la versión final del instrumento (guion de observación).	-Redacción de las instrucciones: que sean claras y apropiadas a la población en quien se piensa aplicar. -Integración de sugerencias o cambios fruto de las sugerencias de los expertos. -Elaboración de la versión final del instrumento (guion de observación).
8na. Fase Autorizaciones para aplicar el instrumento	-Autorizaciones firmadas y selladas por la Regional y el Distrito educativo
9na. Fase: Administración del instrumento.	-Guión de observación aplicado a los participantes en la investigación.
10ma. Fase: Preparación de los datos para el análisis.	-Datos para el análisis preparado codificado, limpiado e insertado en una base de datos (matriz).

Fuente: Elaboración propia

Establecimiento de los niveles de análisis para el guion de observación. El análisis cualitativo se puede realizar a distintos niveles; en esta investigación se organizó en tres niveles, tal como se presentan en la tabla no. 11: en un primer nivel de análisis por centros educativos, el segundo nivel por dimensiones y el tercer nivel de análisis por subdimensiones incluyendo los tres centros educativos.

Tabla 11

Niveles de organización establecidos para el análisis por centro educativo, dimensiones y subdimensiones, para el guion de observación

1er nivel, Centros Educativos.	2do, nivel, Dimensiones	3er nivel, Subdimensiones
Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)	La estimulación intelectual. (ESIN)	-Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos (CDPEI) -La formación del docente para manejar las diferencias individuales (FDDI) -La creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP) -La innovación en el proceso enseñanza aprendizaje (IPEA)
Escuela inicial y primaria las Malvinas (caso 2)	Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	-El liderazgo del docente en el centro educativo (LDCE) -La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa. (MDCE) -Inspiración del docente en la práctica áulica. (IDPA) -La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA)
Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)	Perspectivas jurídica, filosófica y social (PJFS)	-El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI) -Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI) -El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes. (TIETE) -El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT)

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 11, se presentan los tres niveles de análisis del guion de observación, en la primera columna se muestran los centros educativos, en la segunda quedan especificadas las dimensiones, en la tercera columna se encuentran las subdimensiones, los tres niveles con sus respectivos códigos.

Organización para el análisis de datos del guion de observación, por centro educativo, dimensiones, subdimensiones y preguntas. El análisis de datos del guion de observación se realizó en los tres niveles especificado en la tabla 12 (por centro educativo, dimensiones, subdimensiones) y para obtener una mejor aproximación a los objetivos y las interrogantes propuestas en esta investigación, el análisis se llevó a cabo en función de las preguntas o ítems, tal como se presenta en la en la tabla no. 25.

Tabla 12

Nivel de organización de los datos del guion de observación para el análisis por centro educativo, dimensiones, subdimensiones y preguntas

Centros educativos	Dimensión	Subdimensiones	Preguntas
Escuela inicial y primaria (caso 1)	I. Estimulación intelectual (ESIN)	1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.

Centros educativos	Dimensión	Subdimensiones	Preguntas		
Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2) Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)			1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.		
		2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales. (FDDI)	2.1 El docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. 2.2 El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante. 2.3 El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.		
		3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP)	3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso. 3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.		
		4. La Innovación en el proceso enseñanza aprendizaje (IPEA)	4.1 El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.		
		5. El liderazgo del docente en el centro educativo (LDCE)	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.		
		7. La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE)	7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.		
		2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	8. Inspiración del docente en la práctica áulica. (IDPA)	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes. 8.2 El docente posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.	
			9. La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA)	9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.	
			10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI)	10.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	
			3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.
				12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE)	12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.
			13. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT)	13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 12, se presenta en la primera columna los centros educativos y sus códigos, en la segunda se especifican las dimensiones y sus códigos en la tercera las subdimensiones y sus respectivos códigos y en la cuarta están planteadas las preguntas que fueron seleccionadas para el guion de observación.

3.6.7. Proceso de validación de los instrumentos: cuestionario, guía de entrevista y guion de observación

En este apartado se presenta el proceso llevado a cabo para la validación de los instrumentos (cuestionario, entrevista y guion de observación), se analiza el concepto de validez de contenidos de cada uno de los instrumentos, que se utilizan para la recolección de la información, los cuales, fueron diseñados por el investigador; en este sentido, Fidias (ob cit), señala: “una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir una realidad, se observa, aprecia esa realidad y no otra” (p. 182). Según Hurtado (ob. cit.), “la validez se refiere al grado en que el instrumento abarca realmente todos o una gran parte de los contenidos o los contextos donde se manifiesta el evento que se pretende medir” (p. 414). En términos concreto la validez de un instrumento, “se refiere a la cualidad del instrumento de medir lo que debe medir” Mousalli-Kayat, G. (2017, p. 6). La validez de los instrumentos se realizó a través de juicio de expertos, los cuales, fueron seleccionados atendiendo criterios previamente definidos.

La validez de un instrumento se define como el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir y se evalúa sobre la base de todos los tipos de evidencia. Cuanto mayor evidencia de validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo tenga un instrumento de medición, éste se acercará más a representar las variables que pretende medir. (Fernández, et al, 2014, pp. 200-204)

El proceso de validación se realizó a partir de las dimensiones y subdimensiones que son las unidades de análisis de esta investigación, fue desarrollado en etapas sucesivas en cada instrumento.

El juicio de expertos se considera una fuente de evidencias de validez del contenido puesto que las evaluaciones de los jueces ayudan a revisar la relevancia y representatividad de los ítems, así como su relación con los propósitos del instrumento y el dominio de interés. (Padilla, et al, 2019, pp.3-5)

Proceso de Validación del Cuestionario. Para la validación del cuestionario se siguieron 4 fases sucesivas:

1era. Después de la elaboración del primer borrador, se procedió a definir los criterios de selección de los expertos que llevaron a cabo el proceso de validación; En total 18 académicos, equivalente a un 62% de la muestra objeto de estudio. Los criterios de selección se presentan en la *tabla no 10*.

2da.: seleccionados y contactados con los expertos, se preparó y entregó el material para facilitar el proceso de validación: (título, hipótesis de partida, objetivos principales, factores de inclusión, constancia y formato de validación del instrumento, otros.), así como un documento con el instrumento diseñado, una matriz que recoge aspectos relevantes para la valoración de los mismos y un apartado para sus comentarios y aclaraciones de mejora.

3era.: se entregó el material y el calendario de devolución a cada experto, en formato digital y con acuse de recibo, le fueron dado 10 días laborables para la devolución de las sugerencias y valoración de los instrumentos. El proceso se monitoreó hasta el día de entrega.

4ta.: en esta etapa se procedió a revisar e integrar las sugerencias y recomendaciones realizadas por los expertos en el instrumento (cuestionario), logrando así el perfeccionamiento para la elaboración de la versión final que se presenta en el anexo no. I.

En cuanto al juicio de expertos que fue realizado, se hace constar que de 18 expertos seleccionados, 15 respondieron haciendo alguna modificación al instrumento; uno expresó una valoración general, no por ítems como fue sugerido; y tres (3) no respondieron al proceso de validación: Las modificaciones sugeridas fueron en el aspecto claridad en la redacción, no en el orden de la coherencia y pertinencia, sin embargo, hubo sugerencias de cambio tanto en el fondo

como en la forma; esto se pueden evidenciar en el anexo V, (validación por experto), así mismo fueron integradas a la versión final, tal como se puede apreciar en el anexo I, (instrumentos). Hay elementos sugeridos para el instrumento que no se incorporaron por considerarlas irrelevantes, tal es el caso de la sugerencia de cambio en la escala de valoración que proponemos, por entender que el argumento no es válido en este caso. Las demás sugerencias fueron asumidas e integradas.

Proceso de Validación de la Entrevista a Profundidad. Para llevar a cabo el proceso de validación de la entrevista, se elaboró una entrevista estructurada, que es una guía de preguntas específicas donde el entrevistador se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). La técnica utilizada fue la evaluación por juicio de expertos. Este proceso de validación, fue apoyado en la metodología cualitativa y se organizó en cuatro (4) fases:

1. *Fase preparatoria:* En esta fase se seleccionaron los temas para la guía de entrevista de acuerdo a la revisión de literatura especializada (estudios del ámbito e instrumentos de investigación). Las dos (2) categorías identificadas en la *tabla no. 3*, se desglosaron en 3 dimensiones y 7 subdimensiones que representan los temas sugeridos para la entrevista. Se diseñó una planilla como instrumento para la validación, con los criterios de evaluación y con espacio para los comentarios de los expertos, quedando evidenciado en el anexo no. IV, además se describieron los criterios de selección de los expertos.

2. *Fase de selección de expertos:* en esta fase se procedió a seleccionar a diez y ocho (18) profesores e investigadores participantes (expertos), tomando en cuenta los criterios de selección: trayectoria profesional, conocimiento en la temática de inclusión y formación docente, amplia experiencia como docentes en los niveles inicial primario y secundario, con nivel académico mínimo de maestría, nacionales e internacionales, con la finalidad de que puedan hacer aportes pertinentes y una buena retroalimentación para el instrumento. Todos aceptaron la invitación.

3. *Fase de desarrollo del proceso de validación:* en esta fase se llevó a cabo el contacto con los docentes e investigadores (expertos), se les envió una carta con los materiales requeridos para la validación vía correo electrónico de forma individual, aunque también se desarrollaron conversaciones personales para profundizar en algunos aspectos. Las sugerencias se registran en el anexo V.

4. *Toma de decisiones:* La fase de toma de decisiones sobre los cambios al instrumento se basó en el análisis de las sugerencias que hicieron los expertos en el proceso de validación y en la interpretación cualitativa de las observaciones.

Proceso de Validación de Guión de Observación. El procedimiento para la validación del guion de observación se organizó en cinco (5) fases:

1. *Fase preparatoria:* en esta fase se seleccionaron los temas para el guion de observación de acuerdo a la revisión de literatura especializada (estudios del ámbito e instrumentos de investigación) y su análisis descriptivo. Las dos (2) categorías identificadas se desglosaron en tres (3) dimensiones y siete (7) subdimensiones que representan los temas sugeridos para la observación. Se diseñó una planilla (1era versión del instrumento) para la validación, con los criterios de evaluación y con espacio para los comentarios de los expertos, quedando evidenciada en el anexo V. Además, se elaboró una carta de invitación con el contexto de la investigación que se presenta en el anexo II.

2. *Fase de selección de expertos:* en esta fase se procedió a seleccionar a diez y ocho (18) profesores e investigadores participantes (expertos), tomando en cuenta los criterios de selección elaborados para tales fines: trayectoria profesional, conocimiento en la temática de inclusión y formación docente, amplia experiencia como docentes en los niveles inicial primario y secundario, con nivel académico mínimo de maestría, nacionales e internacionales, evidenciado en la tabla no. 10; con la finalidad de que puedan hacer aportes pertinentes y una buena retroalimentación para el instrumento. Todos aceptaron la invitación.

3. *Fase de desarrollo del proceso de validación:* en esta fase se llevó a cabo el contacto con los docentes e investigadores, se les envió una carta con los materiales requeridos para la validación vía correo electrónico de forma individual, aunque también se desarrollaron conversaciones personales para profundizar en algunos aspectos. Las sugerencias se integraron en el instrumento evidenciado en el anexo I.

4. *Toma de decisiones:* La fase de toma de decisiones sobre los cambios al instrumento se basó en el análisis cualitativo, y en la interpretación cualitativa de las observaciones. Como sugieren Polit, et al. (2017) se identificaron los ítems que requerían revisión o descarte, para luego contrastar esta revisión con los comentarios de los jueces, (p. 10).

5. *Fase de elaboración de la versión final del instrumento:* durante esta fase se hicieron los reajustes necesarios al instrumento integrando las recomendaciones de los expertos, se evidencia en el anexo III, quedando elaborada la versión final del instrumento que se presenta en el anexo I.

Criterio de selección de los expertos para la validación de los instrumentos. En el proceso de validación de los instrumentos se definieron los criterios para la selección de los expertos, los cuales se presentan a continuación: 1. Los profesionales participantes tienen conocimientos en el área de investigación avalados por los títulos que ostentan. 2. Los participantes provienen de diferentes nacionalidades. 3. El profesorado participante posee características semejantes a la muestra del estudio. 4. Los profesionales seleccionados tienen grado mínimo de licenciatura. 5. Los profesionales provienen de distintas áreas del conocimiento. 6. Los profesionales son docentes activos que laboran como docente para los niveles: inicial, primario y secundario, siete docentes están en la parte administrativa del sistema educativo nacional (directores, coordinadores docentes) y tres (3) en la docencia superior. 7. Los docentes son profesionales que conocen la temática que se aborda en los instrumentos (inclusión educativa, formación docente). 8. Los profesionales están vinculados con el quehacer educativo y con la práctica de la educación inclusiva; unos a nivel de la docencia en el aula, otros desde la

administración y supervisión del proceso inclusivo. Estos criterios de selección se presentan en la tabla no. 13.

Tabla 13

Relación de expertos que participaron en la validación de los instrumentos

No	Nombres y Apellidos	Nacionalidad	Nivel académico	Títulos obtenidos	Cargo que Desempeña.
1	Gonzales C.	Venezuela	Maestría	Maestría en Investigación	Docente nivel secundario.
2	Meléndez. O.	Venezolana	Doctorado	Doctora en Educación	Asesora del Ministerio de educación Venezolano
3	González A.	Venezolana	Maestría	Maestría en Gerencia Educacional	Docente del nivel secundario
4	Navarro M.	Dominicana	Maestría	Maestría en Lingüística Aplicada.	Coordinadora docente para el nivel primario
5	Palmero A.	Dominicana	Maestría	Maestría en Procesos. Pedagógicos y Gestión de la Educación Infantil.	Docente para el nivel inicial
6	Rojo M	Cubano	Doctorado	Dr. En Psicología	Asesor del Ministerio de educación de la Rep. Dom.
7	De Paula M.	Dominicana	Maestría	Maestría en Matemática Educativa	Docente para el nivel secundario
8	Domingo M.	Dominicana	Doctorado	Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano	Asesora del Ministerio de educación de la Rep. Dom.
9	Javier I.	Dominicana	Maestría	Maestría en Neuropsicología Aplicada a Educación	Técnico Psicopedagógico del centro de Recursos para la atención a la diversidad (CAD)
10	Rivera F.	Dominicana	Maestría	Maestría en Gestión de Centros Educativos	Directora de centro del nivel primario
11	Carmona L.	Venezolana	Maestría	Licenciatura en Educación Matemáticas	Docente del nivel primaria.

No	Nombres y Apellidos	Nacionalidad	Nivel académico	Títulos obtenidos	Cargo que Desempeña.
12	Lugano P.	Italiano	Doctorado	Doctorado en Geología y Ecología	Docente del nivel superior
13	Polanco J.	Dominicana	Doctorado	Doctora en Educación, Mención Psicopedagogía	Docente del nivel secundario
14	Soriano S.	Dominicana	Maestría	Maestría en Investigación Educativa	Docente del nivel inicial
15	Ramírez Y.	Dominicana	Maestría	Maestría en Orientación e Intervención Psicopedagógica	Docente del nivel secundario.
16	Rodríguez M.	Dominicana	Maestría	Maestría en Gerencia Educativa.	Docente del nivel superior
17	Ramírez F.	Dominicano	Doctorado	Doctor en Educación	Sub director del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
18	Rodríguez O.	Argentina	Maestría	Maestría en Trabajo social	Docente del nivel superior

Fuente: elaboración propia.

Sugerencias de modificación de los expertos al cuestionario. Las sugerencias más relevantes realizadas por los expertos al cuestionario, se evidencian en el anexo V, dentro de las cuales se resaltan: 1. Separación de enunciados y redacción de dos preguntas en vez de una, incluir otras preguntas que a su juicio faltaban, 2. Hacer más específica la redacción para evitar la ambivalencia y eliminar en todos los ítems el término “Como docentes”, al principio de las interrogantes para hacer las preguntas más directas, las preguntas deben ser más de formación. 4. Cambiar la escala en términos de Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre. 3. Eliminar el término capacitación y los términos lo que le sobra en cada y Siempre... no es la más recomendable...se presta a confusiones, y a interpretaciones individuales porque las distancias entre una y otra posición son muy subjetivas y poco usuales.

5. Deben hacerse sólo las preguntas necesarias, pertinentes, o sea que son importantes para las Conclusiones...cualquier otra hay que eliminarlas. Cambiar términos en las preguntas pregunta 2.5 no es “tamaño” es “número de alumnos; 2.6, y 2.7, “que menos...Ítem 1.5. 6. Es importante redactar el indicador con énfasis al objetivo central. Ítem 2.1. Sugiero modificar el término necesidades especiales que se va más a los niños con discapacidad y colocarle NEAE. Ítem 2.4. Agregué consonantes *s*. 7. El tipo de pregunta, de autocrítica, puede lograr marcar una tendencia errónea en las respuestas, probablemente la mayoría se pondrá la mayor valoración. 8. Sugiero agregar un ítem anterior sobre el conocimiento de las leyes de inclusión educativa. Además, agregar un enfoque de las políticas desde el Proyecto Educativo del Centro (PEC). Cambiar en el título cambiar Zonas Pobres, por zonas vulnerables. Adecuación del instrumento en términos de cambio de una palabra por otra y varias observaciones que modificaron el instrumento en la redacción final.

Sugerencias de modificación de los expertos a la guía de entrevista. La guía de entrevista también recibió sugerencias de modificaciones por parte del equipo de expertos, las mismas fueron integradas al instrumento, logrando así el perfeccionamiento para la elaboración de la versión final. Las sugerencias más relevantes realizadas por los expertos a la guía de entrevista consistieron en: 1. Cambio del formato y redacción de las preguntas, evitar la ambivalencia y eliminar en todos los ítems “como docentes” al principio de las interrogantes. 4. Realizar las preguntas más abiertas y directas y sustituir el término capacitación por formación, 6. Cambiar la escala en términos de Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre... no es la más recomendable...se presta a confusiones, y a interpretaciones individuales porque las distancias entre una y otra posición son muy subjetivas y poco usuales, 7. Adecuación del instrumento en términos de cambio de una palabra por otra. En este sentido, el instrumento fue mejorado siguiendo las observaciones de los expertos según las evidencias del anexo V.

Sugerencias de modificación de los expertos al guión de Observación. Las sugerencias más relevantes realizadas por los expertos al guión de observación fueron: 1. Quitar

y poner coma en forma adecuada y agregar punto al final de los ítems, eliminar y agregar consonantes y cambio de palabras para mejorar la redacción, 2. La escala en términos de Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre... no es la más recomendable en una guía de observación...se presta a confusiones y cambiar zonas pobres, por zonas vulnerables, 3. En el guión de observación, todos los ítems considerados indicadores deben ser observables, y al menos 1.5, 1.7, 2.3 y 6.1, no lo son...Tener instrumentos de recogida de datos diversos es una buena decisión... así se protege la objetividad de la investigación. Es fundamental que los instrumentos no tengan errores, que estén bien contruidos, y, algo importante, que sean solo lo necesario, lo relevante y pertinente.

3.7 Confiabilidad o fiabilidad de los instrumentos

La investigación requiere una medición confiable, “esto se refiere a que las mediciones se repiten en cada ocasión que se apliquen los instrumentos” (Mousalli- Kayat, G. 2017, p. 5-12). Se determinó la confiabilidad de los instrumentos que se utilizaron para estar seguro de que al momento de aplicarlos a la muestra objeto de estudio, los mismos arrojen la información que se desea obtener según los objetivos planteados. Se asumieron algunos planteamientos como el de Hurtado (2010), el cual señala que la confiabilidad de un instrumento “se refiere a la exactitud de la medición” (p. 420). Para determinar la confiabilidad del cuestionario se utilizó el coeficiente de *Alpha de Cronbach*, el cual, según este mismo autor:

Uno de los coeficientes más comunes, el cual se orienta hacia la consistencia interna de una prueba. Usa la correlación promedio entre los ítems de una prueba, si estos están estandarizados con una desviación estándar. Esta técnica supone que los ítems están correlacionados positivamente unos con otros, ya que miden el grado de entidad común. Comprende un coeficiente de correlación entre uno y cero. (p. 26)

Para la confiabilidad del instrumento se determinó empleando el estadístico de fiabilidad (*Alpha Cronbach*) y los valores para el análisis del coeficiente de *Alpha de Cronbach* son los que

se aprecian en la tabla no. 14. La fórmula que se utilizó para obtener el coeficiente *Alpha* de Cronbach es:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Yi}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

$$\alpha = [K / (K + 1)] * [1 - (\Sigma S^2i / \Sigma S^2t)] \dots \text{Ecuación (1)}$$

Dónde: α = Alpha de Cronbach.

= Numero de ítems del cuestionario.

ΣS^2i = Sumatoria de la varianza de los ítems.

ΣS^2t = Sumatoria de la varianza del instrumento.

Confiabilidad del Instrumento.

Tabla 14

Valores obtenidos del Coeficiente Alfa de Cronbach del instrumento aplicado. (Prueba Piloto)

A (Alfa)	1
K (n° ítems)	63
Vi (varianza cada ítem)	46.71
Vt (varianza total)	160.2

Fuente: elaboración propia

Para determinar el nivel de fiabilidad del instrumento (cuestionario) se enumeraron los ítems que suman un total de 63, aplicado a 10 docentes; el resultado puede apreciarse en la tabla no. 15.

Tabla 15

Nivel de confiabilidad del cuestionario.

Encuesta	N.º de ítems	N.º de Casos	Confiabilidad
Docentes	63	10	1

Fuente: Elaboración propia (2021)

Los valores encontrados después de la aplicación de las encuestas al grupo piloto, para determinar el nivel de confiabilidad, pueden ser comprendidos mediante la tabla no. 16.

Tabla 16.

Valores de los niveles de confiabilidad.

Valores	Nivel de confiabilidad
0,54 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Hernández S., R. y otros (2010).

Dado que en la aplicación del instrumento se obtuvo el valor de 1, se puede deducir que el instrumento es de confiabilidad perfecta. La confiabilidad fue aplicada al cuestionario porque es el instrumento que mide el aspecto cuantitativo de la investigación.

3.8. Población y Muestra/participantes

En este apartado se presenta la población y muestra objeto de estudio de esta investigación, en él se recoge el procedimiento utilizado para la selección de la muestra atendiendo a la población, partimos de la definición de población y muestra, según algunos autores, así mismo, se describe la muestra que participa en el estudio. La población es la cantidad total de elementos que se encuentran en el universo objeto a estudiar. La población es el conjunto de elementos que conforman parte del contexto donde se quiere investigar. Es “la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de la población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (Hurtado, 2010, p. 114).

Para la realización del presente estudio, la población objeto queda constituida como se presenta en la *tabla no.17*. Los centros seleccionados son: el Liceo secundario Prof. Pedro Aponte, Escuela primaria Las Malvinas y la Escuela primaria Santaella.

Tabla 17

Distribución de la población por centro educativa.

Regional de Educación	Distrito	Cód.	Centros Educativos	Tanda	Matrícula del centro	C/ Prof.	P/ adm.	C/ de secciones
10	05	15641	Liceo Prof. Pedro Aponte	JEE	659	36	15	20
10	05	15641	Esc. Prim. Las Malvinas	JEE	710	36	24	21
10	05	00016	Esc. Prim. Santaella	JEE	700	41	19	24

Fuente. Elaboración propia

- Cod.: código del centro.
- JEE: Jornada escolar extendida.
- C/Prof.: Cantidad de profesores.
- P/adm: personal docente con funciones administrativa (directores, subdirectores, coordinadores docentes).
- C/de secciones: cantidad de secciones de estudiantes.

En la tabla no.17 se presenta la distribución de la población por centro educativo, en la primera columna se especifica el Distrito Educativo al que pertenecen, en la segunda columna se presenta el código que le asigna el Dpto. de planificación del MINERD a esos centros, en la tercera se exponen los nombres de las escuelas de educación inicial y primaria y el liceo secundario, la cuarta especifica la tanda en que laboran los centros, en la quinta y sexta columna se muestra la matrícula estudiantil y docente de cada centro que participa en la investigación, en la séptima columna se revela la cantidad de personal administrativos y en la octava se presenta la cantidad de secciones que tienen los centros educativos objeto de estudio.

3.9 Selección de la Muestra

En el apartado anterior se delimitó la población, en éste se explica el tipo de muestra que se seleccionó para llevar a cabo esta investigación, además del procedimiento utilizado para la

selección, dentro de los que se encuentran: definir los participantes sobre los cuales se recolectaron los datos, elegir el método de selección de la muestra, precisar el tamaño de la muestra requerida, aplicar el procedimiento de selección, donde se tomó una muestra representativa de la población. Arias (ob. cit.), define la muestra “Como un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible”. (p. 83). En esta investigación se consideró como muestra para recolectar los datos (participantes) los docentes de los niveles inicial, primario y secundario, y el personal administrativo docente de los tres (3) centros educativos, todos pertenecientes al programa de jornada extendida, de zonas vulnerables del gran Santo Domingo.

3.9.1 Descripción de la muestra.

En esta investigación se definió el tamaño de la muestra utilizando dos procedimientos básicos: 1) la determinación del tamaño de la muestra 2) la selección aleatoria de los elementos muestrales (Hernández, 2014, p. 187). También se consideró lo planteado por Hurtado (2010): “Los estudios descriptivos y explicativos se realizan con muestra que constituyan cuando menos el diez (10) por ciento (%) de la población “(p. 79). El personal que representa la población, es de 113 profesores y 58 personal administrativo, como la muestra objeto de estudio será de tipo estratificada y más del 10 % del total de cada estrato, el total de la muestra es de 29 personas, distribuida por estrato, tal como se presenta en la tabla no. 18.

Tabla 18

Distribución de la muestra a estudiar por estrato

Personal	Población	Muestra (≥10%)
Administrativos/docentes	58	6 = 10%
Docentes	113	23 = 20%
Total	171	29 = 17%

Fuente. Elaboración propia.

La muestra fue escogida de tres centros educativos: dos (2) escuelas primarias (Las Malvinas y Santaella) y un (1) Liceo secundario (Pedro Aponte), tal como se presenta en la tabla no. 19. De las dos (2) escuelas primarias se seleccionaron cuatro (4) docentes del nivel inicial, doce (12) del nivel primario y dos (2) docentes administrativos; del liceo secundario Pedro Aponte se seleccionaron siete (7) docentes y dos (2) docentes administrativos, para un total de 29 participantes en la muestra de la investigación.

Tabla 19.

Selección y distribución de la muestra por centros y niveles

Centro educativo	Docentes/Nivel			Personal		Muestra	% Muestra
	Inic.	Prim.	Secund.	Docente	Docente/Adm.		
Las Malvinas	2	5	-	7	2	9	20
Santaella	2	7	-	9	2	11	20
Liceo secundario Pedro Aponte	-	-	7	7	2	9	20
Total doc./niveles	4	12	7	23	6	29	20

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla no. 19 se presenta la muestra seleccionada para llevar a cabo esta investigación, en la primera columna se especifican los centros educativos objeto de estudio, en la segunda se describe la muestra por nivel educativo (inicial, primario y secundario), en la tercera se alude a la cantidad de participantes por categoría (docente, docente administrativo), en la cuarta se presenta la muestra inicial por centro educativo y en la quinta el porcentaje que fue tomado de la población total.

3.9.2 Procedimiento de Selección de la Muestra

En este apartado se estableció el procedimiento de selección de la muestra, la cual, es representativa de la población objeto de estudio. La representatividad de la muestra, quedó

determinada por los niveles de extrapolación y generalización que se puede hacer de los resultados. En esta investigación la muestra es probabilística; todos los elementos de la población tuvieron la misma posibilidad de ser escogidos. Se obtuvo definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis.

La representatividad de una muestra permite extrapolar y generalizar los resultados observados en ésta, a la población accesible; y a partir de ésta, a la población blanca. Por ende, una muestra será representativa o no; sólo si fue seleccionada al azar, es decir, que todos los sujetos de la población blanco tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionados en esta muestra y por ende ser incluidos en el estudio; y, por otro lado, que el número de sujetos seleccionados representan numéricamente a la población que le dio origen respecto de la distribución de la variable en estudio en la población, es decir, la estimación o cálculo del tamaño de la muestra. Es así como el análisis de una muestra permite realizar inferencias, extrapolar o generalizar conclusiones a la población blanco con un alto grado de certeza; de tal modo que una muestra se considera representativa de la población blanco, cuando la distribución y valor de las diversas variables se pueden reproducir con márgenes de error calculables. (Otzen & Manterola, 2017, p.227)

La población está distribuida en docentes y docentes administrativos (coordinadores docentes), cómo se especifica en la tabla no. 19; es representativa, probabilística estratificada; tal como lo señala este mismo autor:

Se determinan los estratos que conforman la población objeto para seleccionar y extraer de ellos la muestra (se define como estrato a los subgrupos de unidades de análisis que difieren en las características que van a ser analizadas). Una muestra probabilística estratificada es el muestreo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento. (2017, p 228)

Otros autores, comentan que el muestreo estratificado consiste en fragmentar la población en subgrupos (estratos) con integrantes homogéneos entre sí en cuanto a una o varias características particulares. De cada uno de estos estratos se seleccionaron los integrantes de la muestra, utilizando el método azar simple, donde cada uno de los individuos de la población tuvo la misma posibilidad de ser elegido. El criterio utilizado para seleccionar la muestra fue siempre aleatoriamente. Se utilizó la tómbola por centro como procedimiento de selección, y consistió en nombrar todos los elementos muestrales (docentes y administrativos docentes) de la población de cada centro educativo, después se hicieron fichas con los nombres, una por cada persona, se revolviaron en una caja y se fueron sacando los nombres, según el tamaño de la muestra por centro hasta llegar a obtener la muestra del estudio que en total es de 29 participantes como se evidencia en la tabla no. 19.

Este total participó en el cuestionario. Para la entrevista y el guion de observación esta muestra sufrió una variación donde se redujo. Para la entrevista el total de participante varió respecto al cuestionario, se seleccionaron nueve (9) participantes, se evidencia en la tabla no. 19 y para el guión de observación se redujo a 6 participantes, evidenciada en la tabla no. 19. Las características de los participantes seleccionados están especificadas en la tabla no. 20.

Tabla 20.

Características de la muestra participantes en la aplicación de los instrumentos para la recogida de datos.

Centros educativos	Muestra		Cargo que desempeña	Código participante	Instrumento aplicado.
	Doc.	Adm/ doc.			
Santaella	9	2	Coordinadora 1er. C.	Docente. 001	Cuestionario
			Coordinadora 2do. C.	Docente. 002	Cuestionario y Entrevista
			Docente	003	Cuestionario
			Docente	004	Cuestionario
			Docente	005	Cuestionario y Entrevista
			Docente	006	Cuestionario
			Docente	007	Cuestionario y Entrevista

Centros educativos	Muestra		Cargo que desempeña	Código participante	Instrumento aplicado.
	Doc.	Adm/ doc.			
Las Malvinas	7	2	Docente	008	Cuestionario y Observación
			Docente	009	Cuestionario
			Docente	010	Cuestionario y Observación
			Docente	011	Cuestionario
			Coordinadora Docente 1er. C.	012	Cuestionario y Entrevista
			Coordinadora Docente. 2do. C	013	Cuestionario
			Docente	014	Cuestionario y Observación
			Docente	015	Cuestionario y Entrevista
			Docente	016	Cuestionario
			Docente	017	Cuestionario y Observación
			Docente	018	Cuestionario
			Docente	019	Cuestionario y Entrevista
			Docente	020	Cuestionario
Liceo secundario Pedro Aponte.	7	2	Coordinadora Docente. 1er C.	021	Cuestionario
			Coordinadora Docente. 2do. C.	022	Cuestionario
			Docente	023	Cuestionario y Observación
			Docente	024	Cuestionario y entrevista.
			Docente	025	Cuestionario y Observación
			Docente	026	Cuestionario
			Docente	027	Cuestionario y Entrevista
			Docente	028	Cuestionario
	029	Cuestionario y Entrevista			
Total, de centros: 3		29 participantes	Docentes 23 Docente/ Administrativo 6		Cuestionario = 29 Entrevista = 9 Observación = 6

Fuente: Elaboración propia

En la tabla no. 20, se presentan las características de la muestra participante en la recogida de datos, en la primera y segunda columna se exponen los centros educativos objeto de estudio y la cantidad de participantes seleccionados por centro, en la tercera se ofrecen datos relacionados con los participantes, en la cuarta se especifican los cargos o posiciones que desempeñan, la quinta columna está referida al código del participante, a través del cual se mantiene la confidencialidad de los informantes y en la sexta el instrumento que le fue aplicado.

Características de la muestra seleccionada para participar en el cuestionario (encuestados). En el cuestionario, la muestra quedó constituida por 29 participantes entre docentes y docentes administrativos de los tres centros educativos (Santaella, Las Malvinas y el

Liceo Pedro Aponte), estos participantes consultados a través del cuestionario fueron elegidos al azar y se presentan en la tabla no. 21.

Tabla 21

Muestra constituida por los docentes consultados mediante cuestionario

Caso	Códigos docentes	Tipo de centro	Especialidad de los docentes
1	001,002,003, 004,005,006, 007,008,009, 010,011	Educación inicial y primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Educación, mención letras (2) • Educación Inicial (2) • Educación Básica (2) • Educación mención Matemática (2) • Educación Física • Educación, mención Ciencias Naturales • Educación, mención Ciencias Sociales
2	012,013, 014,015,016, 017,018,019, 020	Educación inicial y primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Humana y Religiosa • Educación, Mención letras (2). • Educación, mención Matemáticas (2) • Educación Inicial (2) • Educación, Mención Ciencias Sociales • Educación Básica
3	021,022,023, 024,025,026, 027,028,029	Educación secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Educación, mención Matemática (2) • Educación, mención Letras (3) • Educación, mención Ciencias Sociales (2) • Educación Física • Odontología

Fuente: elaboración propia

En la tabla no. 21, se presenta la muestra participante en el cuestionario; en la primera y segunda columna muestran los códigos asignados tanto a los centros educativos como a los docentes, en la tercera se expone el tipo de centro por nivel educativo y en la cuarta columna se especifica el nivel académico de los docentes.

Características de la muestra seleccionada para participar en la entrevista (entrevistados). En la República Dominicana por causa de la pandemia COVID-19, el sistema educativo nacional cambió la modalidad de enseñanza de presencial a virtual y a distancia, esto nos obligó a reevaluar la muestra inicial y reducir la cantidad de participantes en la entrevista. En la tabla no. 22 se presenta la conformación de la muestra, en la primera columna se especifica

la cantidad de docentes y docentes administrativos que forman la muestra inicial, en la segunda se refleja la cantidad de participantes seleccionados para la entrevista en la tercera el porcentaje seleccionado de la muestra inicial (40% de docentes y 20% de docentes administrativos) y en la cuarta el total de participantes en la entrevista.

Tabla 22

Variación de la muestra inicial respecto a los participantes en la entrevista

Muestra inicial	Participantes entrevistados		% seleccionado de la muestra inicial		Total	
	Doc./adm.	Docentes	Doc./adm.	Docentes		
Docentes	Doc./adm.	Docentes	Doc./adm.	Docentes	Doc./adm.	9
23	6	7	2	40%	20%	

Fuente: Elaboración propia

La selección de la muestra participante en la entrevista se realizó seleccionando siete (7) docentes y 2 administrativo/docente, tres (3) por cada centro, a los cuales, se les asignó el mismo código que tienen en el cuestionario para cuidar su identidad. El proceso de selección se llevó a cabo atendiendo a los siguientes criterios: 1. Docentes y/o administrativo docente con más de tres años en servicio, 2. Docentes que enseñan en las áreas programáticas del currículo (Lengua española, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza...), 3. Docentes con grado mínimo de licenciatura para el área que enseñan, 4. Administrativos con función de Director, subdirector o coordinador docente, 5. Docentes con función de coordinador docente. Para mantener la coherencia del método aleatorio, la selección se realizó a través de una tómbola donde participaron los 29 que conforman la muestra inicial. En la tabla no. 23 se presentan los códigos y los criterios de selección de los participantes en la entrevista.

Tabla 23.

Códigos y criterios de selección de los participantes en la entrevista

Código	Años en servicio	Área de trabajo	Grado de formación	Función que desempeña
003	12 años	Coordinadora	Licda en Letras.	Coordinadora Docente

Código	Años en servicio	Área de trabajo	Grado de formación	Función que desempeña
005	18	Todas las áreas	Licda. en Inicial	Docente
007	1 año y medio	Todas las áreas	Licda. en Educ. Básica	Docente
012	16 años	Coordinadora	Licda. en Matemática	Coordinadora docente
015	10 años	Todas las áreas	Licda. en Inicial	Docente
019	10 años	Todas	Especialidad en Matemática	Docente
021	5 años	Ciencias Naturales	Dra. en Odontología	Coordinadora docente
027	5 años	Educación Física	Licdo. en Educación Física	Docente
029	5 años	Ciencias Sociales	Licda. en Ciencias Sociales.	Docente

Fuente: Elaboración propia

En la tabla no. 23 se presentan los participantes consultados a través de la entrevista; en la primera y segunda columna aparecen los códigos de los participantes y sus años en servicio, en la tercera y cuarta se especifica el área de trabajo y el grado de formación más alto alcanzado y en la quinta se describe la función que desempeñan.

Características de la muestra seleccionada para participar en la observación. La selección de la muestra participante en la observación se realizó seleccionando dos (2) docentes de cada centro educativo, a los cuales, se les asignó el mismo código del cuestionario para cuidar su identidad. El proceso de selección se llevó a cabo atendiendo a los siguientes criterios: 1. Docentes con más de tres años en servicio, 2. Docentes que enseñen en las áreas programáticas del currículo (Lengua española, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza...), 3. Docentes con grado mínimo de licenciatura para el área que enseñan, 4. Docentes activos. Para mantener la coherencia del método aleatorio, la selección se realizó a través de una tómbola donde participaron los 29 que conforman la muestra inicial, por centro educativo. Se seleccionó el 30% de la muestra inicial (23 docentes) igual a seis (6) docentes, dos por cada centro

educativo. No se seleccionaron participantes del personal administrativo docente para la observación, por la misma razón antes mencionada. Para un total de seis (6) participantes, la variación de la muestra inicial se presenta en la tabla no. 24.

Tabla 24

Variación de la muestra inicial respecto a los participantes en la observación

Muestra inicial		Participantes observados		% seleccionado de la muestra inicial		Total, observados
Docentes	Doc./adm.	Docentes	Doc./adm.	Docentes	Doc./adm.	6
23	6	6	0	30%	0%	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla no. 24, se presenta la variación de la muestra inicial respecto a los participantes en la observación, en la primera columna se presenta la muestra inicial de docentes y administrativos, en la y segunda se especifica la muestra que participó en la observación, en la tercera y cuarta columna se encuentra el porcentaje que representa respecto a la muestra inicial y en la quinta se representa el total de participantes.

Para cuidar la identidad de los participantes y tener un mejor proceso de redacción y evitar las repeticiones, control al momento del análisis de los datos, los participantes fueron codificados

Tabla 25

Códigos y criterios de selección de los participantes para la observación

Código	Años en Servicio	Área de Trabajo	Grado de formación	Función que desempeña
008	28	Coordinación	Licda. en Letras	Docente
010	21	Todas	Licda. en Inicial	Docente
014	05	Todas	Licda. en Inicial	Docente
017	04	Todas	Lida en Básica	Docente
023	05	Lengua Española	maestría	Docente
025	12	Matemáticas	Maestría	Docente

Fuente: Elaboración propia

3.10. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos

En este apartado se describe el procedimiento llevado a cabo para la recolección de los datos que incluyó, en primer lugar, la definición de la forma idónea de recolectar los datos de acuerdo con el planteamiento del problema y las etapas previas de la investigación; en segundo lugar, se procedió a elaborar varios instrumentos para recolectar los datos requeridos, se aplicaron los instrumentos para obtener los datos, se codificaron y archivaron los datos y por último, se prepararon para su análisis por computadora. La recolección de datos es considerada como una de las etapas más importante para tener éxito en la obtención de resultados. Según este autor:

Es una precondition para obtener el conocimiento científico. Así mismo, explica que las técnicas constituyen el conjunto de instrumentos en el cual se efectúa el método, mientras que el instrumento incorpora el recurso o medio que ayuda a realizar la investigación, además el uso de técnicas de recolección de información es una etapa donde se inspecciona y se transforman los datos con el objetivo de resaltar información útil, lo que sugiere conclusiones y apoyo a la toma de decisiones. (Hernández y Ávila, 2020, p. 51)

La recolección de los datos “es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (Fidias, 2012, p. 67). Así mismo Arias (ob. Cit.) comentan que son “las distintas formas o maneras de obtener la información” (p. 33). Las técnicas que se utilizaron en esta investigación para la recolección de los datos fueron: la observación directa, la encuesta oral y escrita (cuestionario), la entrevista, el análisis documental, entre otros. Según Hernández y otros (ob. Cit.), “Una encuesta consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 285). En ese mismo orden de idea Arias (ob. Cit.) la define como “los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información” (p. 33).

Para obtener una adecuada recolección de datos se desarrollaron seis (6) fases: 1era. Planeamiento detallado de lo que se hizo en la recolección de datos. 2da. Búsqueda de Autorización: como condición necesaria previa a la recolección de datos. 3era. Definición del Tiempo: es la estimación del tiempo que el investigador va a requerir para la realización de la investigación (recolección, tabulación y análisis de datos). 4ta. Definición de los recursos: humanos, económicos y físicos. 5ta. Capacitación o entrenamiento referente a los objetivos, selección de muestra, instrumentos y procedimientos para la recolección de datos. 6ta. Supervisión y coordinación: manera en que se distribuirá el recurso humano para cubrir los componentes de información del estudio. En la tabla no. 26 se presenta el plan que se siguió para la recogida de los datos.

Tabla 26

Plan para la recolección de datos

Fases.	Actividades	Fecha	Lugar	Resultados Esperados	Observación.
1.Planeamiento de la recolección de datos:	Elaboración del plan para la aplicación de los instrumentos.	Del 5 al 9 de abril 2021	Universidad Dominicana O&M.	Plan de recolección de datos elaborado.	Este plan se elaboró después de la aprobación de los instrumentos.
2. Búsqueda de Autorización:	Vista a la Regional de Educación 15 y el Distrito Educativo 05, solicitar la autorización para aplicar los instrumentos en los centros educativos.	Del 12 al 16 de abril 2021	<ul style="list-style-type: none"> Regional 15 Santo Domingo. D.N. Distrito educativo 05 Santo Domingo Oeste. 	Carta de autorización firmada y sellada por el Director Regional de Educación 15, Santo Domingo, y el Director del Distrito Educativo 05. Santo Domingo Oeste	Estas autorizaciones son las que permiten que los centros educativos puedan colaborar en el proceso investigativo.
3. Definición de los recursos	Preparación del material que se utilizó en el proceso de aplicación de los instrumentos.	Del 12 al 16 de abril, 2021	Universidad Dominicana O&M	<ul style="list-style-type: none"> Recursos materiales: Instrumentos impreso. Recursos humanos y económicos 	Se preparó el material conforme la muestra selecciona para el estudio.
4. del Tiempo	Definición Elaboración de cronograma para la recogida,	12 al 14 de abril,2021	Universidad Dominicana O&M	Cronograma elaborado	Este cronograma incluye la fase de aplicación, tabulación y

Fases.	Actividades	Fecha	Lugar	Resultados Esperados	Observación.
	tabulación y análisis de datos				análisis de los datos.
5.Capacitación o entrenamiento	Curso de entrenamiento para el personal que participó en la recogida y tabulación de datos.	12 al 14 de abril,2021	Universidad Dominicana O&M	Personal entrenado para la recogida y tabulación de los datos	El cuestionario fue aplicado por estudiantes de término de la carrera de educación
6. Supervisión y coordinación	Definición de estrategia para el acompañamiento.	15 y 16 de abril, 2021	Universidad Dominicana O&M	Estrategia de acompañamiento definida.	Esta tarea será realizada por el investigador

Fuente: Elaboración propia

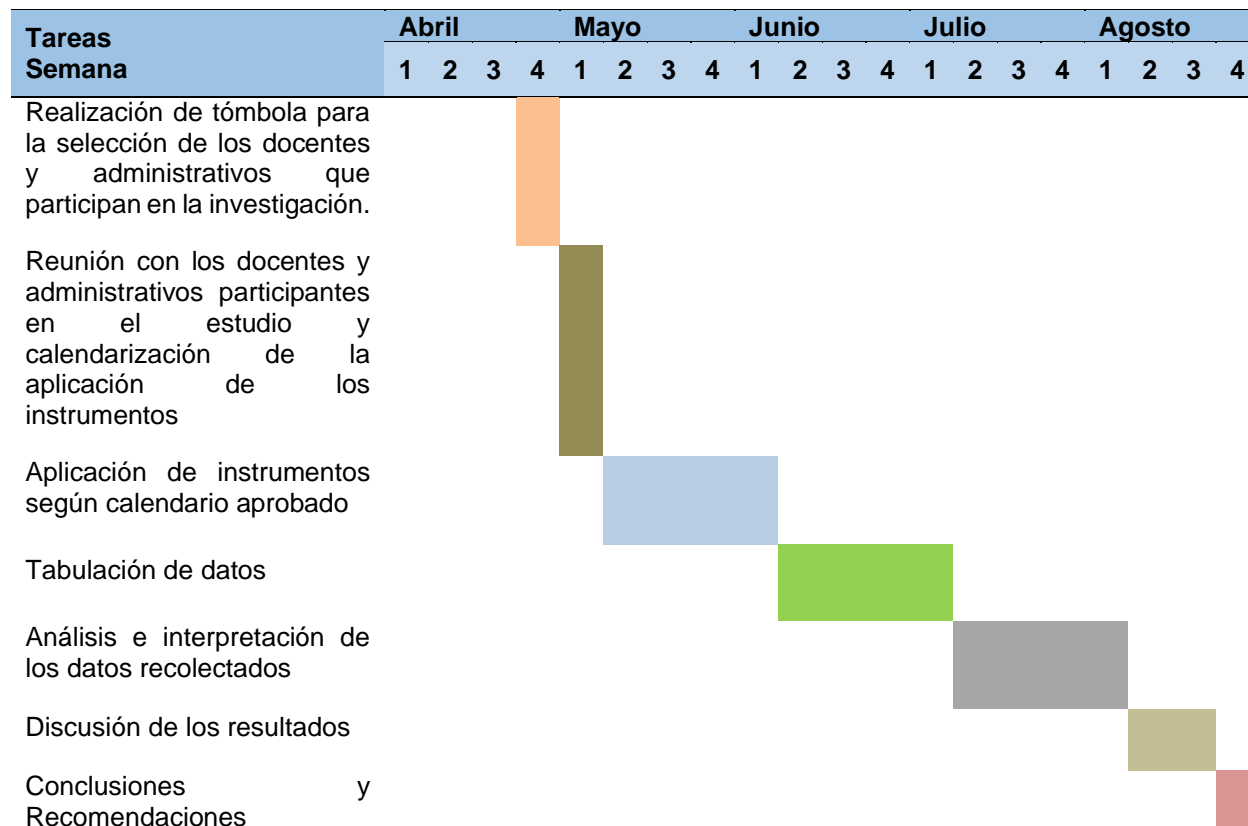
En la tabla no. 26, se presenta el plan seguido para la recolección de los datos (trabajo de campo); en la primera columna se especifican las fases que se agotaron en el proceso, en la segunda se muestran las actividades llevadas a cabo para lograr la recogida de los datos, en la tercera y cuarta columna se exponen el lugar y la fecha de aplicación de los instrumentos, en la quinta se presentan los resultados esperados de cada actividad realizada y en la sexta se describen observaciones relevantes encontrados en cada actividad desarrollada.

Para desarrollar este plan, se elaboró un cronograma de actividades que fue llevado a cabo en las fechas y con los resultados que se presentan en la tabla no. 27, cronograma de ejecución.

Tabla 27

Cronograma de aplicación de instrumentos y recogida de datos

Tareas Semana	Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Planeación y búsqueda de autorizaciones para aplicación de instrumentos.																				
Entrenamiento al personal que recoge los datos																				
Reuniones con docentes y directivos de los centros educativos objeto de estudio																				



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla no. 27 referida al cronograma de ejecución para la recogida de los datos, se presenta en la primera columna las tareas por semana que se desarrollaron, en la segunda columna se presentan los meses desde abril hasta agosto, 2021, dejando establecido los tiempos para cada actividad.

3.11. Procedimientos y Técnicas de Análisis de Datos

En este apartado se recogen los procedimientos y las técnicas para el análisis de los datos del cuestionario, la entrevista a profundidad y el guion de observación. De la aplicación del instrumento a la muestra objeto de estudio se generaron una serie de datos, los cuales, deben ser analizados para su mejor comprensión. El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo a través de estadística descriptiva; ya que, según Hernández y otros (ob. cit.), le permite al investigador en primer término describir sus datos y posteriormente ejecutar su análisis para relacionar sus variables. Cabe destacar, que la información se originó y resumió utilizando para

ello tablas y gráficos que representan los datos obtenidos de los diferentes instrumentos aplicados (cuestionario, entrevista a profundidad y guion de observación).

3.11.1. Resultados, análisis e interpretación de los datos del cuestionario (análisis cuantitativo)

Una vez recogida, registrada y organizada la información del trabajo de campo, se procedió al análisis y la interpretación de datos. Para llevar a cabo el análisis de la información del cuestionario, primero se recolectó la información y posteriormente se analizaron los datos por categoría, dimensiones, subdimensiones y por ítems, se utilizó la estadística descriptiva, se hizo una distribución de frecuencias, que es la representación estructurada en forma de tabla, de la información que se recolectó sobre las variables en estudio. Una vez obtenida y organizada la información en una tabla de frecuencias, se representó ésta mediante una gráfica de barras, que permiten presentar la información cuantitativa, para finalizar se hizo un análisis de los resultados obtenidos con los descriptores y el aporte de la investigadora.

Presentación de Resultados y análisis de datos de del cuestionario aplicado a la muestra por centros educativos: Escuela inicial y primaria Santaella, Escuela inicial y primaria Las Malvinas, y el centro de educación secundaria Pedro Aponte

Dimensión I: Estimulación intelectual

Subdimensión: 1.1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos

Tabla 28

Ítem 1.1 ¿Aprecia usted su condición de educador y siente que su función social es muy importante?

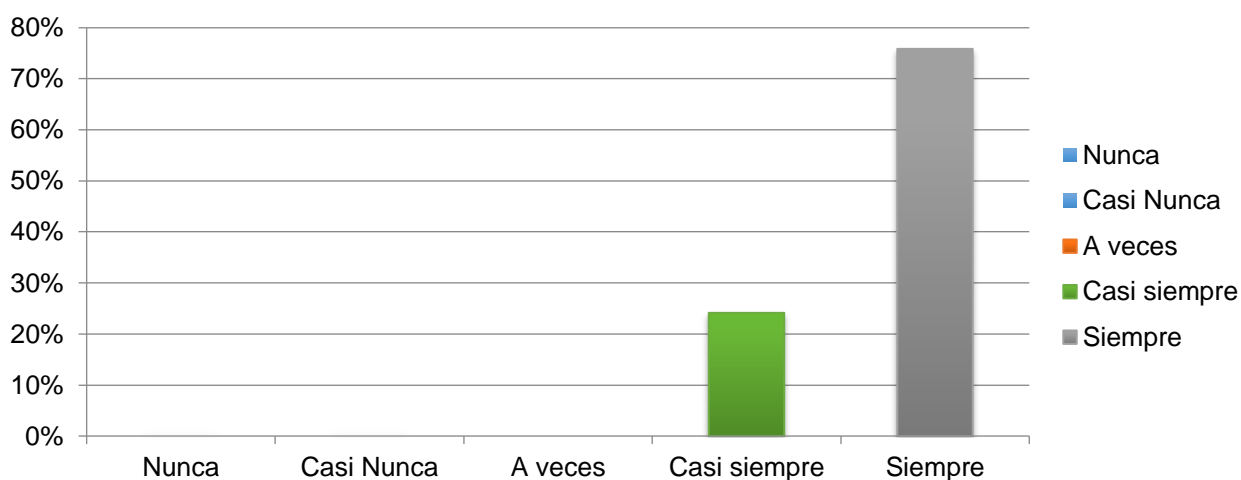
XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%

XI	FI	HI	FI	HI	%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	1	0.03	1	0.03	24%
Siempre	28	0.97	29	1.00	76%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021) Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra

Gráfico 4

Ítem 1.1 *¿Aprecia usted su condición de educador y siente que su función social es muy importante?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra

El 76% de los docentes respondieron, siempre sienten que su condición de educador y función social son muy importantes, mientras que el 24 % consideran casi siempre, en el ámbito de la educación inclusiva, la educación es justamente una herramienta de integración social, el rol del docente como mediador , es precisamente, que pueda desarrollar la capacidad social de sus estudiantes de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse. La idea principal es que el docente logre formar personas y ciudadanos, que sean solidarios, conscientes y críticos y capaces de emprender, renovar y transformar de manera conscientes y responsables, para ello, la tarea del docente ha de cambiar y esto solo es posible a través de procesos de formación inicial y continuo ajustado al perfil deseado que es un desafío, tal como lo plantea este autor:

La tarea docente siempre ha sido motivo de preocupación y discusión entre las personas encargadas de las políticas educativas en los diversos países del orbe, lo que ha generado, en las últimas décadas, propuestas respecto a los criterios e indicadores que permitan evaluar si la práctica docente es o no la adecuada, y si responde a las exigencias del nuevo siglo. (Esquerre, et al, 2021, p. 1)

Tabla 29

Ítem 1.2 ¿Tiene usted una clara concepción de la educación como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Casi Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	2	0.07	2	0.07	7%
Siempre	27	0.93	29	1.00	93%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 5

Ítem 1.2 ¿Tiene usted una clara concepción de la educación como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Con respecto a la pregunta ¿tiene usted una clara concepción de la educación como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social? Los docentes respondieron en un 93% que siempre y en un 7% que casi siempre, por tanto se considera que la educación es necesaria en todos los sentidos, nos permite alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para nivelar las desigualdades no solo económicas, sino también sociales; para propiciar la movilidad social de las personas; para acceder a mejores niveles de empleo; para elevar las condiciones culturales de la población; para ampliar las oportunidades de los jóvenes; para vigorizar los valores cívicos y laicos que fortalecen las relaciones de las sociedades; para el avance democrático y el fortalecimiento del Estado de derecho; para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Educación implica una formación integral que permita a la persona vivir con dignidad en una sociedad justa e igualitaria. Por ello, todos los países han desarrollado grandes esfuerzos para asegurar el derecho de todos a la educación, pero una educación de calidad que le ayude al estudiantado a desenvolverse adecuadamente en el contexto o realidad que le toque afrontar. (Esquerre, et al, 2021, p. 2)

Tabla 30

Ítem 1.3 ¿Se desarrollan en su aula las competencias: ética ciudadana, comunicativa, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnológicas, ambiental y de salud, desarrollo personal y espiritual, ¿en igualdad de condiciones para todos los estudiantes?

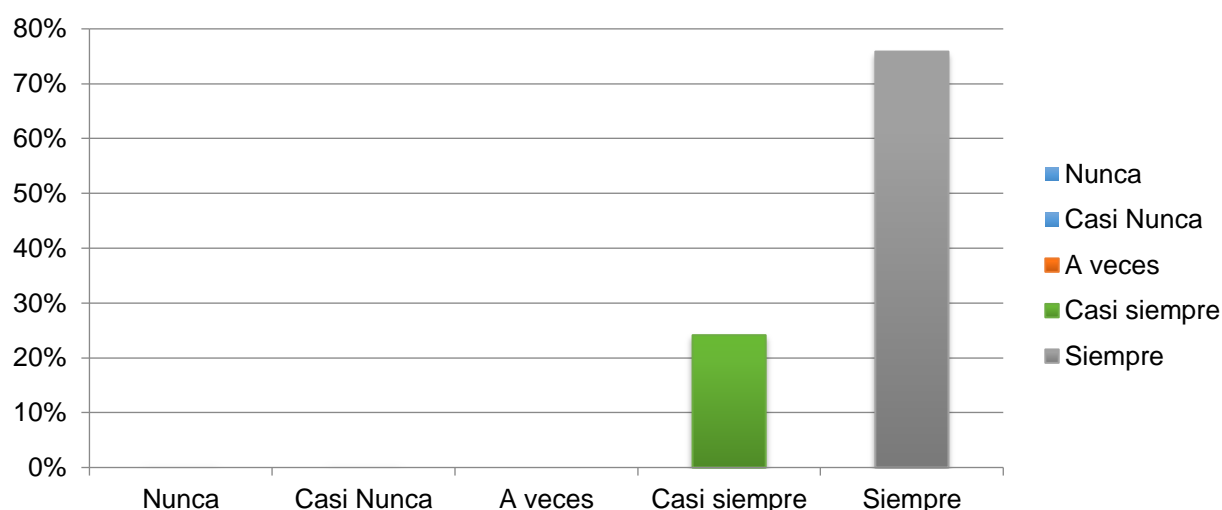
XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	7	0.24	7	0.24	24%

XI	FI	HI	FI	HI	%
Siempre	22	0.76	29	1.00	76%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 6

Ítem 1.3 *¿Se desarrollan en su aula las competencias: ética, ciudadana, comunicativa, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnológicas, ambiental y de salud, desarrollo personal y espiritual, ¿en igualdad de condiciones para todos los estudiantes?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 76% de los docentes respondieron que siempre en sus aulas se desarrollan las competencias: ética ciudadana, comunicativa, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnológicas, ambiental y de salud, desarrollo personal y espiritual, en igualdad de condiciones para todos los estudiantes. Mientras que el 24% respondió casi siempre. Es importante resaltar que la escuela como institución del Estado, es la encargada de dar respuesta eficaz para que los estudiantes adquieran las competencias, conocimientos y se cumpla con el objetivo de la educación, que es la transformación social, es así que la educación evidencia una relación indivisible entre hombre y sociedad, se educa para tener una mejor calidad de vida y para que los ciudadanos se conviertan en autocríticos de su propia realidad y sean

capaces de exigir sus derechos y cumplir sus deberes. De ahí la importancia de la educación inclusiva, que surge para dar respuesta a este alumnado que por sus particularidades debe ser acompañado. La Constitución de la República Dominicana en su Artículo 63, establece el derecho a la educación, señalando que:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación, y aspiraciones. En consecuencia: es obligación del Estado la educación de personas con necesidades especiales y condiciones excepcionales.

Constitución Política de la República Dominicana” [Const.] (2010), Art. 63, [Título II]

Solo atendiendo con equidad a todos los niños, niñas y adolescentes, teniendo autoridades responsables, docentes formados y preparados para asumir la labor de enseñar con rigor científico, planificaciones de los contenidos analizado, socializado y desarrollado en forma colectiva y revisado para realizar los ajustes correspondientes dando respuesta a todo el alumnado, familias comprometidas, responsables de la educación de sus hijos e hijas, una comunidad educativa sensibilizada y una escuela sin barreras, con actitudes positivas y expectativas altas, tendremos el sentido real de la escuela que tiene significado.

Tabla 31

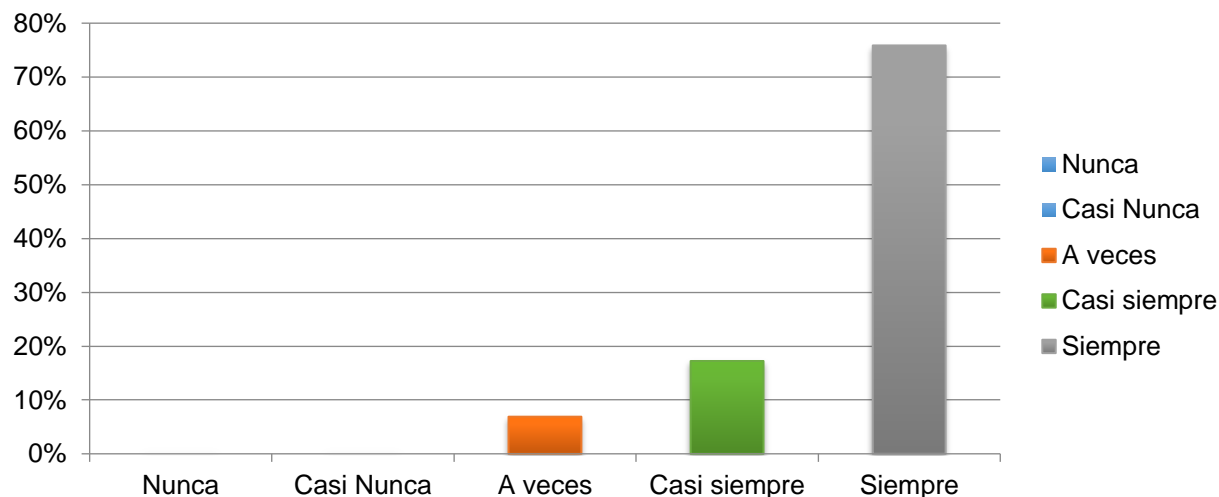
Ítem 1.4. ¿Utiliza estrategias que promueven en sus estudiantes el desarrollo de la autonomía en contextos diversos, movilizandando de forma integrada conceptos, procedimiento, actitudes y valores?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	2	0.07	2	0.07	7%
Casi siempre	5	0.17	7	0.24	17%
Siempre	22	0.76	29	1.00	76%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 7

Ítem 1.4 *¿Utiliza estrategias que promueven en sus estudiantes el desarrollo de la autonomía en contextos diversos, movilizando de forma integrada conceptos, procedimiento, actitudes y valores?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 76 % de los docentes respondieron que siempre, el 17% casi siempre y el 7 % respondieron a veces, utilizan estrategias que promueven en sus estudiantes el desarrollo de la autonomía en contextos diversos, movilizando de forma integrada conceptos, procedimiento, actitudes y valores,

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Esta perspectiva se enmarca dentro de los enfoques pedagógicos que dan prioridad a la creatividad y al aprender a aprender, esto implica tener el conocimiento y la destreza que se

requiere para aprender con efectividad en cualquier situación en la que el estudiante se encuentre.

Tabla 32

Ítem 1.5. ¿En su aula se promueve el respeto y comprensión al derecho de las demás personas?

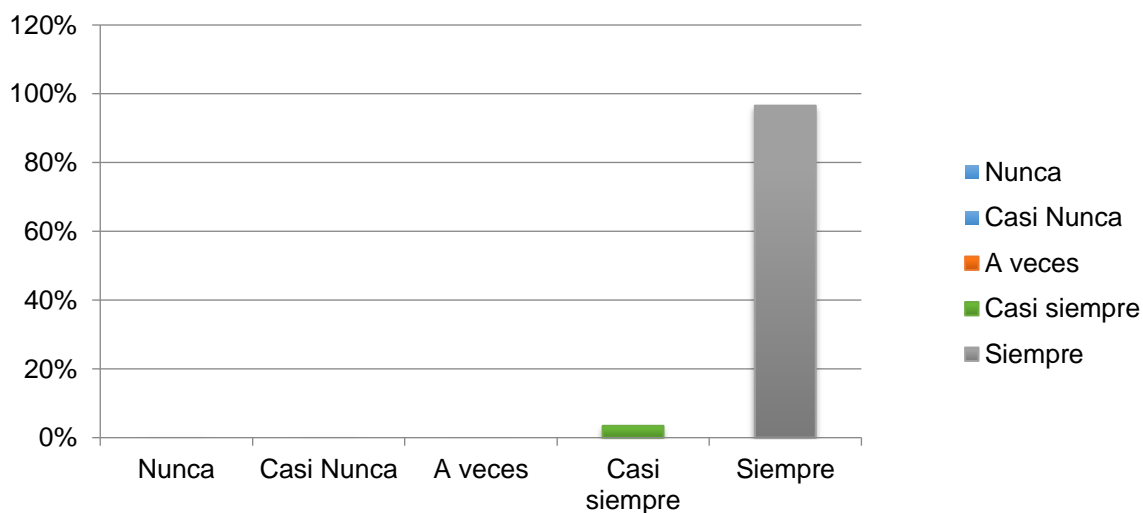
XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	1	0.03	1	0.03	3%
Siempre	28	0.97	29	1.00	97%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 8

Ítem 1.5. ¿En su aula se promueve el respeto y comprensión al derecho de las demás personas?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



El 97 % de los docentes respondieron que siempre se promueve en el aula el respeto y comprensión al derecho de las demás personas, mientras que el 3 % respondieron casi siempre lo hacen, la educación busca formar individuos críticos y entre las competencias el aprender a ser y convivir , esto implica formar desde y con la diversidad, es decir, acompañar y enseñar de

diferentes maneras según cada estudiante o grupo, significa también integrar diferentes enfoques y perspectivas en relación a los saberes, y más aún adquirir capacidad para respetar al otro y valorarlo, tal como lo dice Delors, (2000):

La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social. El respeto por la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto un principio fundamental, que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. (p.2)

Tabla 33

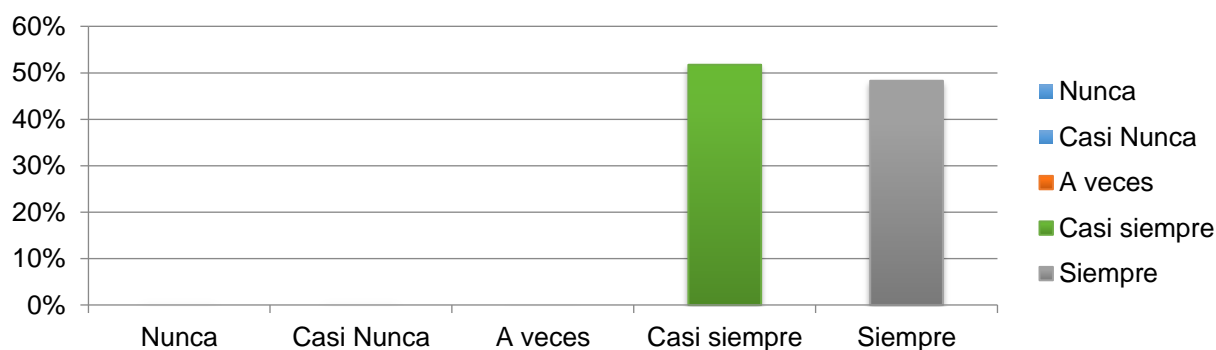
Ítem 1.6. ¿Gestiona usted el tiempo de manera tal que las experiencias formativas de los estudiantes cobren mayor significado y le agreguen valor a su proceso educativo?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Casi Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	15	0.52	15	0.52	52%
Siempre	14	0.48	29	1.00	48%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 9

Ítem 1.6. ¿Gestiona usted el tiempo de manera tal que las experiencias formativas de los estudiantes cobren mayor significado y le agreguen valor a su proceso educativo?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 52% de los docentes encuestados respondieron que casi siempre, mientras que el 48% afirmaron que siempre, gestionan el tiempo de manera tal que las experiencias formativas de los estudiantes cobren mayor significado y le agreguen valor a su proceso educativo, por tanto, los maestros deben gestionar la clase, de manera que los tiempos de inicio, desarrollo y cierre, o los tiempos instruccionales y regulativos, se adecuen al nivel y también a las características de los estudiantes, para que estos logren un aprendizaje significativo, “existen tiempos altamente institucionalizados y que son difíciles de cambiar, y otros más moldeables o resignificados en la contingencia de la interacción pedagógica en el aula” (Orlikowski y Yates, 2002; Araujo, 2008).

Tabla 34

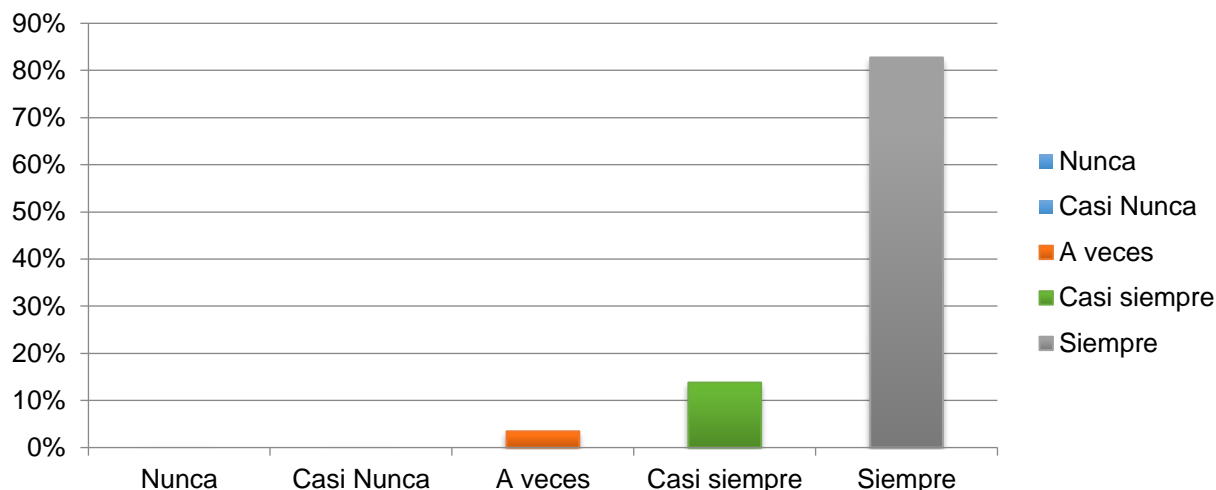
Ítem 1.7 *¿En su aula, usted valora la diferencia como oportunidad para generar prácticas educativas en las que se promueve la equidad?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Casi Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	1	0.03	1	0.03	3%
Casi siempre	4	0.14	5	0.17	14%
Siempre	24	0.83	29	1.00	83%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 10

Ítem 1.7 *¿En su aula, usted valora la diferencia como oportunidad para generar prácticas educativas en las que se promueve la equidad?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra

El 3 % de los docentes encuestados respondieron que a veces, el 14% casi siempre y el 83% respondió que siempre, valoran la diferencia como oportunidad para generar prácticas educativas en las que se promueve la equidad, por tanto, se considera que el concepto de equidad también se encuentra relacionado con calidad educativa y son muchas las variables que la componen, describen y explican la condición sociológica, que en los últimos años se ha venido llamando equidad educativa, mismo que también se relaciona con conceptos tan tradicionales como los de igualdad de oportunidades y justicia social o eficiencia. En este sentido, (Ainscow y Messiou, 2018) refieren que:

El propósito de la educación inclusiva lo hace un modelo que supone convivir con las diferencias y alude a los procesos políticos, sociales y culturales que ocurren en las escuelas y los sistemas educativos para lograr la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito de todos. (p.1- 17)

Por lo tanto, se considera que, para ser equitativos en una sociedad, a todos los individuos deben permitírseles el acceso a las oportunidades para educarse. La educación es un beneficio y obligación que toda sociedad debe cumplir.

Subdimensión 1.2: Formación del docente en el manejo las diferencias individuales

Tabla 35

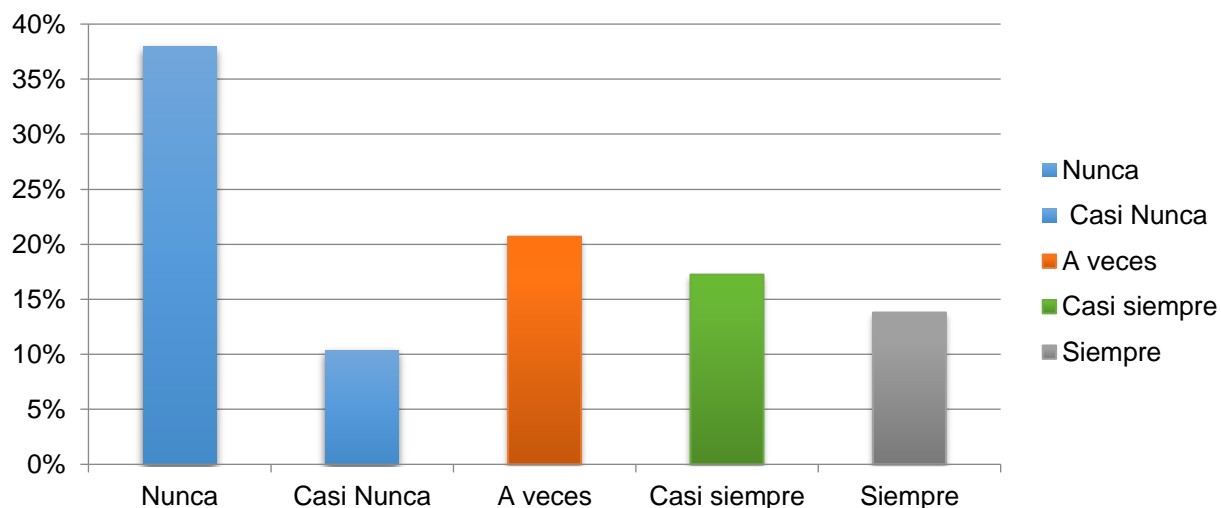
Ítem 2.1 ¿Usted tiene formación específica para la enseñanza de los Estudiantes con necesidades educativas especiales y para responder a la diversidad en el aula?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	11	0.38	11	0.38	38%
Casi Nunca	3	0.10	14	0.48	10%
A veces	6	0.21	20	0.69	21%
Casi siempre	5	0.17	25	0.86	17%
Siempre	4	0.14	29	1.00	14%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 11

Ítem 2.1 ¿Usted tiene formación específica para la enseñanza de los Estudiantes con necesidades educativas especiales y para responder a la diversidad en el aula?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

En cuanto a la pregunta ¿Usted tiene formación específica para la enseñanza de los Estudiantes con necesidades educativas especiales y para responder a la diversidad en el aula? Los docentes respondieron en un 38% que nunca, casi nunca en un 10%, 21% a veces, 17 % casi siempre y 14% respondieron que siempre. Resulta preocupante que los docentes encuestados, en su gran mayoría no se han formado para la inclusión educativa, esto se

convierte en un desafío para el sistema educativo dominicano, tal como lo declara el informe publicado por la OCDE (Vaillant 2009) y más tarde Niño, Morán y Fernández, (2019) plantean:

El principal inconveniente es que los docentes no cuentan con la preparación requerida, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Así mismo, las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al momento de realizar ajustes en sus planes de estudio, que incorporen espacios de sensibilización, socialización y capacitación para los docentes en formación. Estos espacios enseñarían a los docentes a identificar y resolver los problemas que se presentan dentro de contextos educativos inclusivos. (p. 171)

Tabla 36

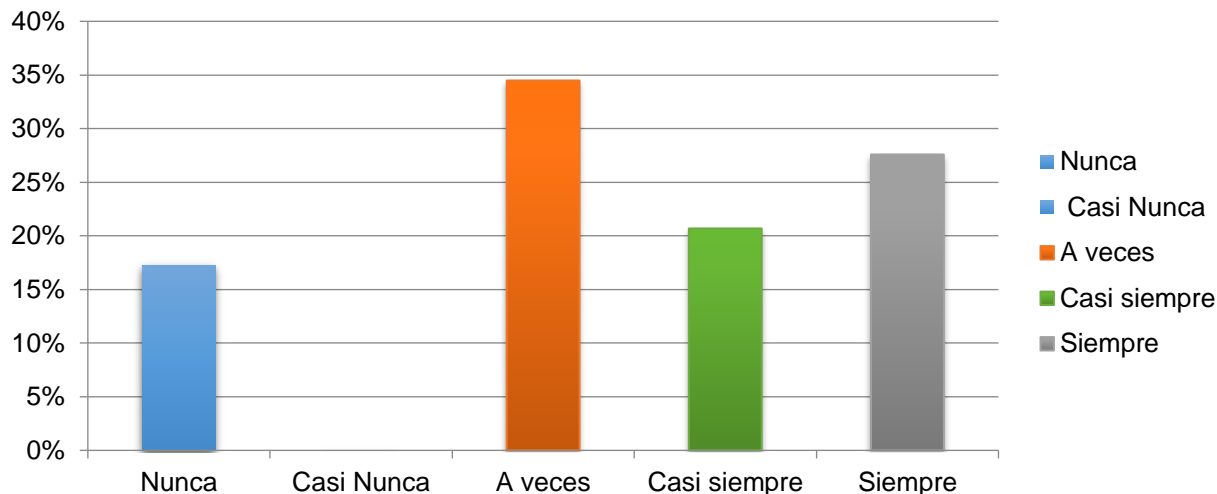
Ítem 2.2 ¿Su formación le permite usar las herramientas pedagógicas necesarias para involucrar a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	5	0.17	5	0.17	17%
Casi Nunca	0	0.00	5	0.17	0%
A veces	10	0.34	15	0.52	34%
Casi siempre	6	0.21	21	0.72	21%
Siempre	8	0.28	29	1.00	28%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 12

Ítem 2.2 ¿Su formación le permite usar las herramientas pedagógicas necesarias para involucrar a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Con respecto al ítems 2.2, donde se formula la pregunta que si la formación que tiene el docente le permite usar las herramientas pedagógicas necesarias para involucrar a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 34% respondieron que a veces, el 28% siempre, el 21% casi siempre, el 17% de los docentes respondieron que nunca, el alto porcentaje se debe precisamente a que los formatos didácticos más adecuados para la inclusión educativa tiene múltiples implicaciones que podrían ir desde disponer de más tiempo para cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, lo que requiere una formación sistemática y organizada para transformar la práctica docente e implementar otras formas de enseñar. Los docentes formados para la inclusión educativa requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad. Así lo plantea este autor:

La formación va más allá de las conductas, habilidades y destrezas, y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Considera que en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma, de manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se agranda. De esta manera la formación implica un proceso acumulativo, que permite ver las cosas de otra manera,

cada vez más abarcante. Esto es, en otras palabras, la apropiación, y al mismo tiempo, construcción de la cultura. (Lozano, 2017, p.6)

Las respuestas de los docentes plantean que el desarrollo de competencias en el docente sigue siendo una tarea pendiente en el sistema educativo nacional, que solo es posible superar con el rediseño de una política de formación docente con prioridad en la educación inclusiva para impulsar un sistema de formación docente coherente y pertinente con la necesidad social.

Tabla 37

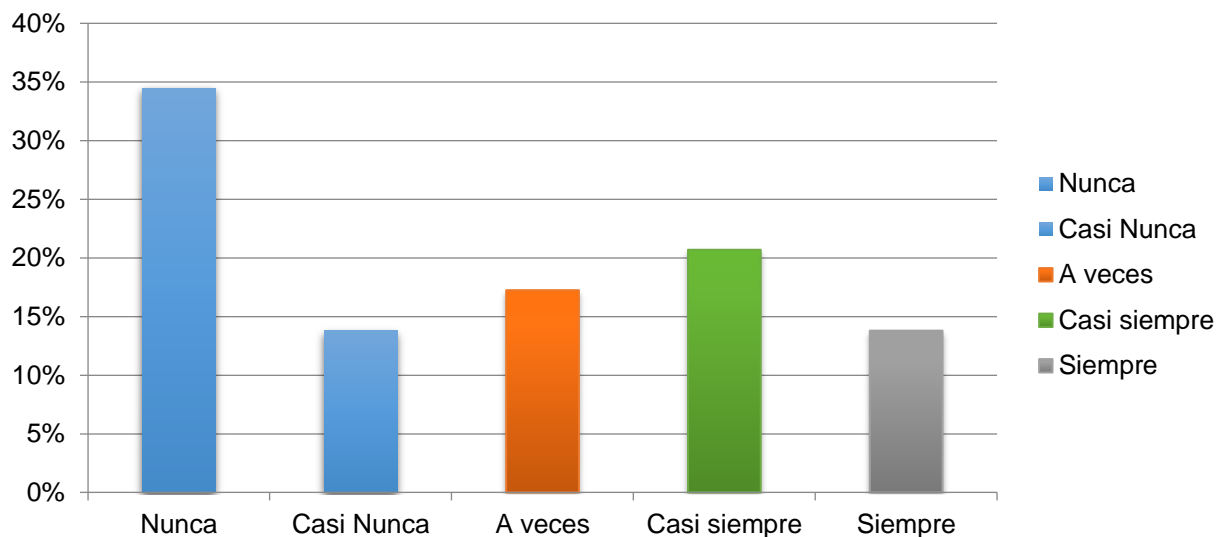
Ítem 2.3 ¿Considera usted que su formación académica es suficiente para atender y potenciar las diferencias individuales que se presentan en el aula?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	10	0.34	10	0.34	34%
Nunca	4	0.14	14	0.48	14%
A veces	5	0.17	19	0.66	17%
Casi siempre	6	0.21	25	0.86	21%
Siempre	4	0.14	29	1.00	14%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 12

Ítem 2.3 ¿Considera usted que su formación académica es suficiente para atender y potenciar las diferencias individuales que se presentan en el aula?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 34% de los docentes respondieron que casi nunca su formación académica es suficiente para atender y potenciar las diferencias individuales que se presentan en el aula, el 14% responde que nunca, 17% a veces, 21% casi siempre, 14% siempre, por lo que se evidencia que los docentes consideran que deben perfeccionarse y formarse para atender las diversidades presentes en el aula, la formación del docente para la inclusión educativa, privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano. Buscar la inclusión educativa se constituye en una posibilidad de “producción de saber”, ya que los docentes que trabajan en sectores vulnerables se “sensibilizan” frente a ella. Reflexionar y sistematizar sus experiencias va a permitir reconocer aquellas estrategias que la favorecen y va a identificar los formatos didácticos que se muestran pertinentes para el trabajo con los niños y jóvenes, para garantizar su derecho a una educación de calidad, ya que “la calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (Bolívar, 2019, p.11).

Tabla 38

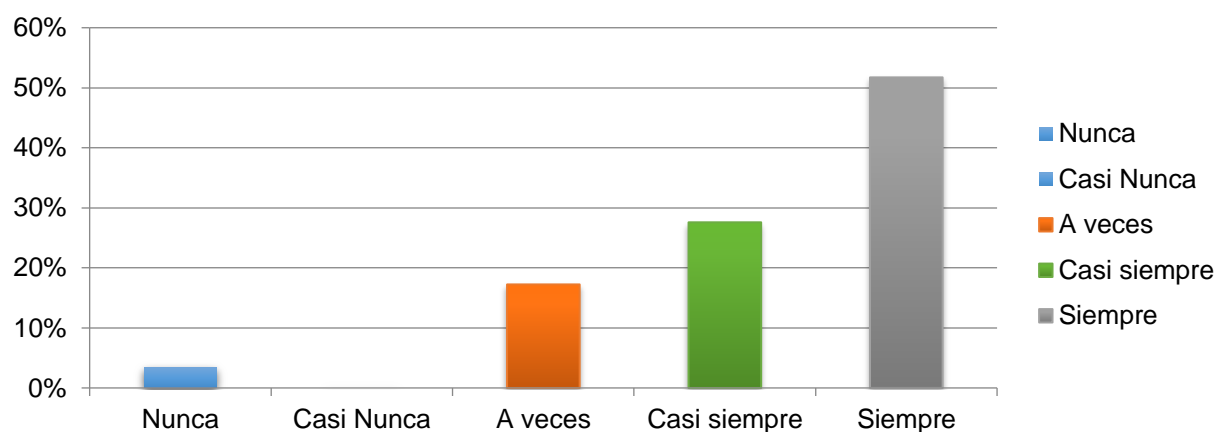
Ítem 2.4 ¿Considera usted que la diferencia entre los Estudiantes son oportunidades de aprendizaje para todos?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	1	0.03	1	0.03	3%
Nunca	0	0.00	1	0.03	0%
A veces	5	0.17	6	0.21	17%
Casi siempre	8	0.28	14	0.48	28%
Siempre	15	0.52	29	1.00	52%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 13

Ítem 2.4 ¿Considera usted que la diferencia entre los Estudiantes son oportunidades de aprendizaje para todos?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 52% de los docentes considera que siempre la diferencia entre los estudiantes son oportunidades de aprendizaje para todos, el 28 % respondió casi siempre, el 3%, casi nunca y el 17 % a veces, el término oportunidades para el aprendizaje se refiere exclusivamente a que son las diferencias del estudiante las que hace la verdadera comunidad de aprendizaje, éste no puede construir una comunidad ni sentirse cómodos si deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo. Según Morales (2015), “en un contexto inclusivo las diferencias se perciben como diferencias y no como carencias, y al alumnado

diferente no se le considera un problema, sino una oportunidad más para el aprendizaje...” (p.39). Bajo un enfoque de equidad, las condiciones escolares que influyen positivamente en el aprendizaje dependen mucho como el docente maneja la diferencia entre los estudiantes y diseña estrategias para la diversidad.

Tabla N°39

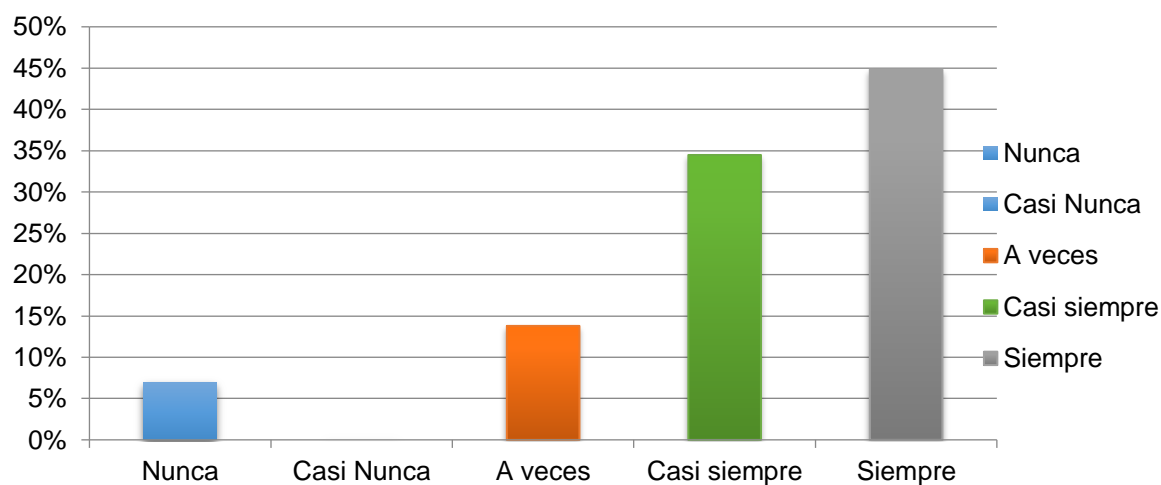
Ítem 2.5 ¿Tienen los docentes de este centro educativo una visión clara su papel ante las diferencias entre estudiantes?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	2	0.07	2	0.07	0%
Nunca	0	0.00	2	0.07	7%
A veces	4	0.14	6	0.21	14%
Casi siempre	10	0.34	16	0.55	34%
Siempre	13	0.45	29	1.00	45%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 14

Ítem 2.5 ¿Tienen los docentes de este centro educativo una visión clara de su papel ante las diferencias entre estudiantes?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Los encuestados respondieron en un 45 % que siempre los docentes del centro educativo tienen una visión clara en su papel ante las diferencias entre estudiantes, el 34% casi siempre, el 14% a veces, el 7% respondió casi nunca, es importante que los docentes comprendan que en su praxis debe propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, no sólo el dominio de conceptos y procedimientos, sino también aprendizajes de tipo social, emocional, cívico y artístico, entre otros, esto permitirá tener una visión clara ante la diversidad presente en el aula . Todos ellos conforman la educación que adquieren los individuos, y se constituyen en aspectos fundamentales para su desarrollo y bienestar. Es por eso que “la educación es un derecho humano fundamental, y un derecho habilitador” y “es un bien público, del cual el Estado es responsable” (UNESCO, 2016a). Por lo tanto, el papel del docente es fundamental por lo que se requiere tenerlo claro para que puedan asumirlo de manera efectiva, tal como lo plantea (Orozco y Moriña, 2019):

Los roles del profesorado se asocian con ser facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y responsables de garantizar una educación personalizada, donde cada estudiante sabe que aporta en la escuela. Además, se preocupan por establecer vínculos afectivos y cálidos con y entre sus estudiantes para conocerlos y crear aprendizajes que tengan sentido para sus vidas. (p.337).

Tabla 40

Ítem 2.6 ¿Desde la labor que realiza, se le instruye para valorar en positivo la diversidad de los estudiantes que asisten al centro?

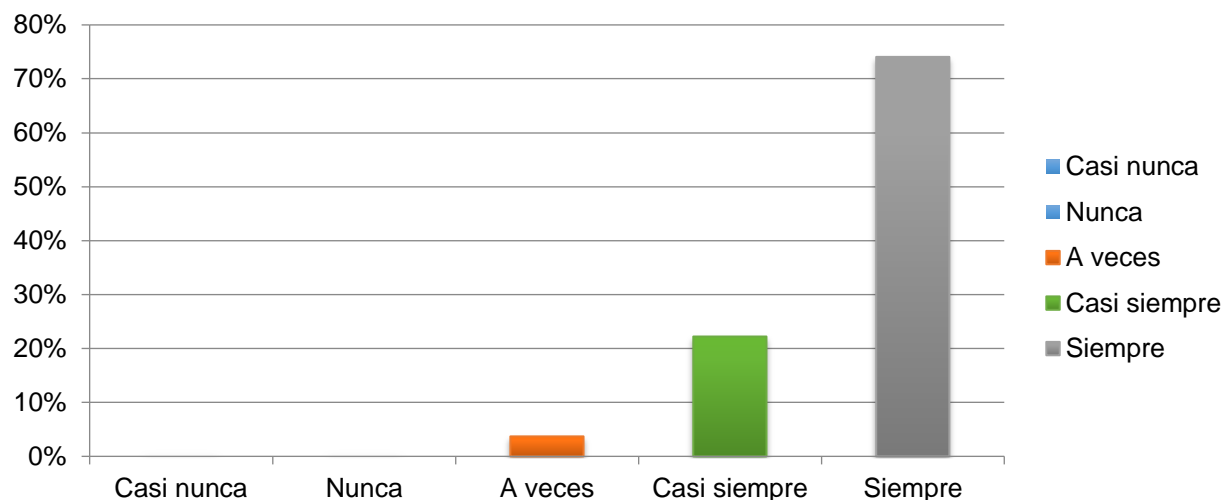
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	1	0.04	1	0.04	4%
Casi siempre	6	0.22	7	0.26	22%
Siempre	20	0.74	27	1.00	74%
Total	27	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 15

Ítem 2.6 ¿Desde la labor que realiza, se le instruye para valorar en positivo la diversidad de los estudiantes que asisten al centro?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



El 74% de los docentes encuestados opinan que siempre se le instruye para valorar en positivo la diversidad de los estudiantes que asisten al centro, mientras que el 22% casi siempre, 4% a veces, el maestro debe ser un facilitador de la construcción de conocimiento, pero también debe poseer inteligencia emocional, que valore en positivo la diversidad presente en el aula, un maestro comprometido con una pedagogía humanista, que le permita promover en los estudiantes, la autonomía y la habilidad para desempeñarse en un contexto. Según Cejudo y López, (2017)

Las emociones son fundamentales en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque implican la interacción entre personas; por otro lado, la identidad personal y profesional de los docentes se proyecta en el aula, convirtiéndose en un factor de influencia en la autoestima y el bienestar personal y social". (pp. 23-36)

De ahí la importancia de la formación del maestro, que tiene que apuntar a su creatividad, a su flexibilidad, a su capacidad de elegir y de seleccionar lo que es pertinente. Esto exige un maestro mucho más estructurado en relación con el conocimiento del área que maneja, más culto, universal, con valores éticos, que debe actualizarse permanentemente, investigar y documentarse lo más exhaustivamente posible. Es por ello que se necesita un nivel profesional

muy alto que responda a las necesidades actuales y además se avance en materia a formación en diversidad.

Tabla 41

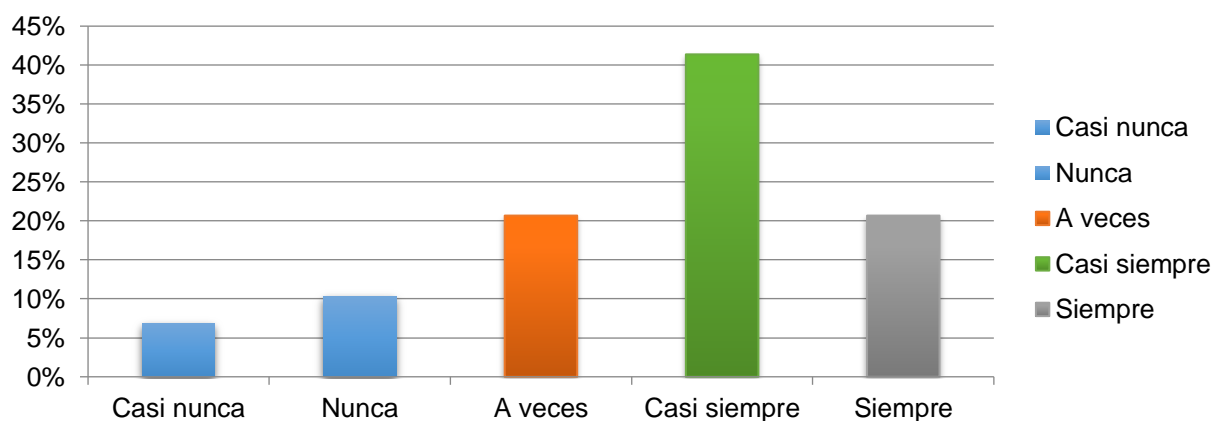
Ítem 2.7 ¿La formación que usted recibió le sirve para dar respuesta a las necesidades diferenciadas de la población que atiende, a pesar de la gran responsabilidad y carga de trabajo que supone?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	2	0.07	2	0.07	7%
Nunca	3	0.10	5	0.17	10%
A veces	6	0.21	11	0.38	21%
Casi siempre	12	0.41	23	0.79	41%
Siempre	6	0.21	29	1.00	21%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 16

Ítem 2.7 ¿La formación que usted recibió le sirve para dar respuesta a las necesidades diferenciadas de la población que atiende, a pesar de la gran responsabilidad y carga de trabajo que supone?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 7 % de los docentes encuestados respondió que casi nunca la formación recibida le sirve para dar respuesta a las necesidades diferenciadas, el 10% respondió nunca, mientras que el 21% a veces, 41% casi siempre, 21% siempre, lo que se puede evidenciar que la mayoría está preparada para enfrentar la diversidad educativa, sin embargo, algunos señalaron que no están tan preparados, esta postura se sustenta con lo señalado por Gil, (2018):

La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación. La ruta lógica de este proceso apunta a concebir en este orden: las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el sistema de evaluación, el sistema de organización, y el sistema de intervención. (p. 19)

En este sentido, cabe señalar que, si bien las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de los docentes y el discurso que los ubica como actores principales del cambio son una medida justa y necesaria, produce una serie de tensiones y riesgos, en particular cuando las políticas docentes no son acompañadas de otras acciones y dejan inalteradas las condiciones materiales inherentes al desarrollo de su praxis educativa.

Tabla 42

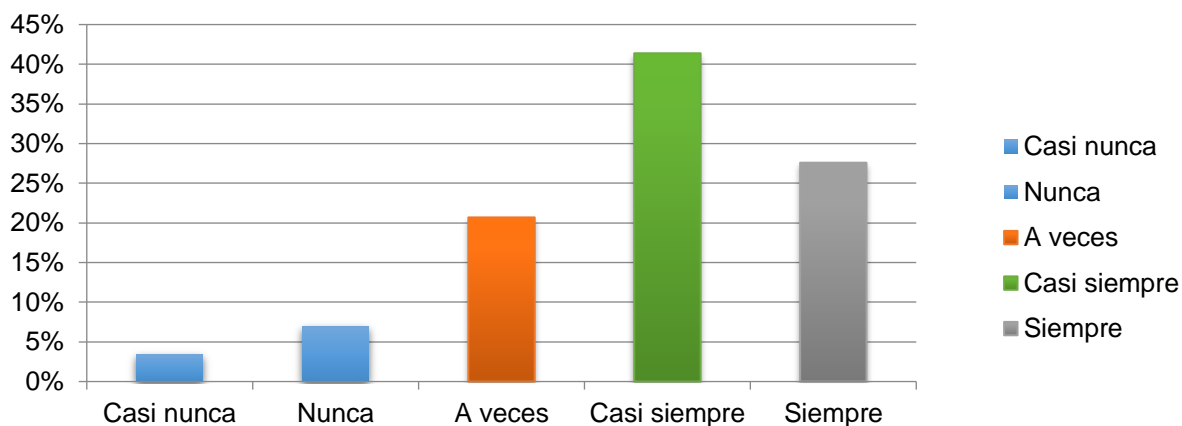
Ítem 2.8 ¿Tiene usted el dominio de una variedad de métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que incorpora en el aula con el fin de mejorar a los estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	1	0.03	1	0.03	3%
Nunca	2	0.07	3	0.10	7%
A veces	6	0.21	9	0.31	21%
Casi siempre	12	0.41	21	0.72	41%
Siempre	8	0.28	29	1.00	28%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 17

Ítem 2.8 *¿Tiene usted el dominio de una variedad de métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que incorpora en el aula con el fin de mejorar a los estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Con respecto al ítem *¿Tiene usted el dominio de una variedad de métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que incorpora en el aula con el fin de mejorar a los estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje?* Los docentes encuestados respondieron en 41% que casi siempre, el 28 % siempre, el 21% a veces, el 7 % nunca, el 3 % casi nunca, la gran mayoría de los docentes manejan los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, que favorecen el desarrollo de las competencias en los estudiantes , sin embargo, para lograr calidad en la enseñanza se deben considerar otras competencias que también es necesario tomar en cuenta en los docentes, la planeación didáctica, el dominio de los conocimientos, la formación continua, el crear ambientes de aprendizaje propicios para aprender, la evaluación con un enfoque de competencias y la utilización de diversos recursos tecnológicos como mediadores del aprendizaje, Según Hurtado, Mendoza y Viejó (2019):

La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que

contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. (p. 99)

Cabe destacar la importancia del rol del docente en este proceso educativo ya que se espera que este se integre en comunidades de aprendizaje que le permitan intercambiar experiencias e información con sus pares a fin de mejorar cada día su práctica educativa y así contribuir a lograr una educación de calidad.

Tabla 43

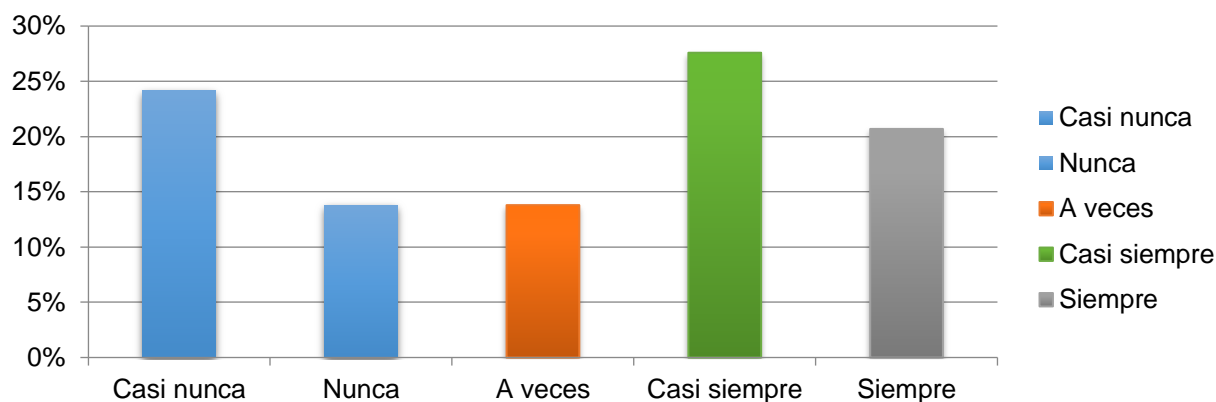
Ítem 2.9 ¿El centro Educativo dispone de una plantilla docente formada, capacitada y dispuesta a trabajar con los estudiantes con capacidades diferentes sin que sea un inconveniente para ellos?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	7	0.24	7	0.24	24%
Nunca	4	0.14	11	0.38	14%
A veces	4	0.14	15	0.52	14%
Casi siempre	8	0.28	23	0.79	28%
Siempre	6	0.21	29	1.00	21%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 18

Ítem 2.9 ¿El centro Educativo dispone de una plantilla docente formada, capacitada y dispuesta a trabajar con los estudiantes con capacidades diferentes sin que sea un inconveniente para ellos?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra

El 28% de los docentes encuestados respondieron que casi siempre en el centro se dispone de una plantilla de docentes formada, capacitada y dispuesta a trabajar con los estudiantes con capacidades diferentes sin que sea un inconveniente para ellos, el 24 % respondió que casi nunca, el 21 % siempre, el 14 % nunca, mientras que el restante 14 % a veces, por lo cual se puede observar que no hay una opinión que nos permita apreciar que los docentes están formados para trabajar con estudiantes con capacidades diferentes, La formación de los profesionales para la educación inclusiva debe ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción. Está vinculada a todo un proceso de cambio educativo que se realiza en la educación y que responde al enfoque de atención a la diversidad, así lo plantea Tobón (2017)

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de competencias necesarias

para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (p. 81)

Tabla 44

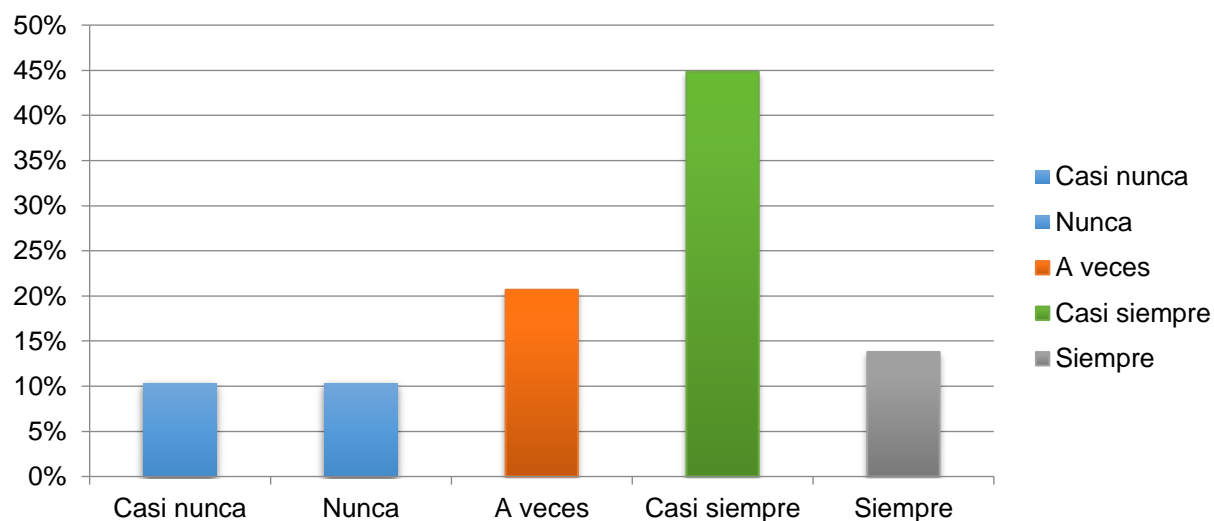
Ítem 2.10 ¿Usted cuenta con las estrategias que le permiten valorar positivamente la diversidad en los alumnos que asisten al aula?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	3	0.10	3	0.10	10%
Nunca	3	0.10	6	0.21	10%
A veces	6	0.21	12	0.41	21%
Casi siempre	13	0.45	25	0.86	45%
Siempre	4	0.14	29	1.00	14%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 19

Ítem 2.10 ¿Usted cuenta con las estrategias que le permiten valorar positivamente la diversidad en los alumnos que asisten al aula?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Los docentes respondieron en un 45 % casi siempre, 21 % a veces, 14 % siempre, 10% nunca y 10 % casi nunca, que cuentan con las estrategias que le permiten valorar positivamente

la diversidad en los alumnos que asisten al aula, según Mena (2020), establece dos acciones muy importantes que debe tener el docente en su aula, las estrategias cuales, deben adecuarse a las necesidades de los estudiantes:

La práctica progresiva y la reflexión constante del ejercicio docente, son dos acciones que deben convertirse en cotidianidad, y así categorizar aquellas instancias que propician aprendizajes significativos y un cambio de paradigma sobre la profesión docente, recordando que este aprendizaje es bidireccional y tiene que ser completamente activo. (p. 7).

Subdimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas

Tabla 45

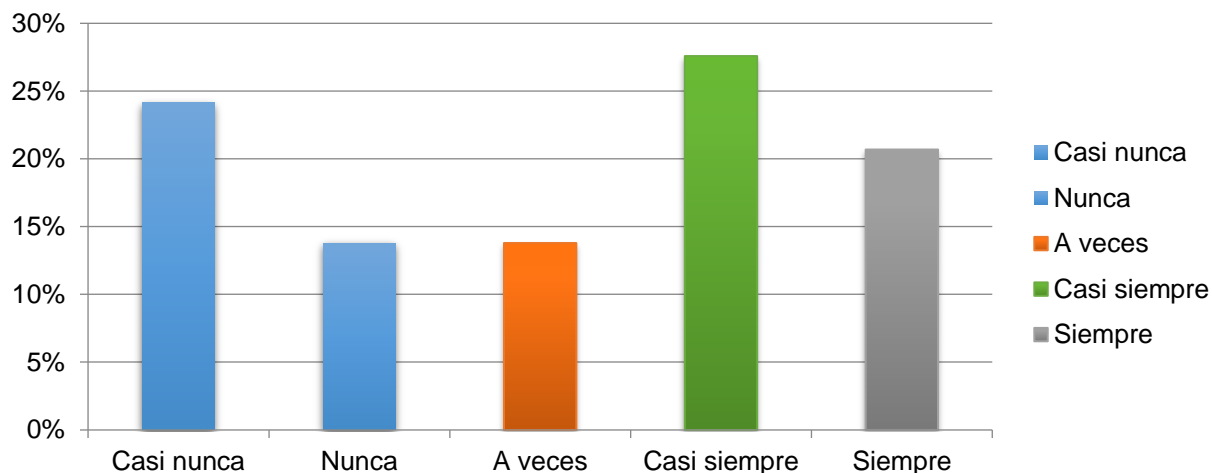
Ítem 3.1 ¿En el aula, usted promueve la participación de los estudiantes en el proceso de producciones novedosas y prepara entornos que hacen hincapié en la capacidad de respuesta de todos los estudiantes de manera creativa?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	7	0.24	7	0.24	24%
Nunca	4	0.14	11	0.38	14%
A veces	4	0.14	15	0.52	14%
Casi siempre	8	0.28	23	0.79	28%
Siempre	6	0.21	29	1.00	21%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 20

Ítem 3.1 ¿En el aula, usted promueve la participación de los estudiantes en el proceso de producciones novedosas y prepara entornos que hacen hincapié en la capacidad de respuesta de todos los estudiantes de manera creativa?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 28% de los docentes encuestados respondieron que casi siempre promueven la participación de los estudiantes en el proceso de producciones novedosas y, el 24% casi nunca, 21% siempre, el 14 % nunca y el otro 14 % a veces. Se observa que la gran mayoría si se toma en cuenta que algunas veces, nunca o casi nunca lideran los resultados, los docentes dejan a un lado la producción novedosa y creativa de los estudiantes, olvidándose que la escuela es la fuente de la creatividad, siempre que se disponga de metodología y estrategias que la impulsen, tal como lo plantea este autor:

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

No hay construcción del conocimiento sin creatividad. Para Piaget, la educación significaba literalmente, formar creadores. De ahí la importancia que los maestros preparen entornos que hacen hincapié en la capacidad de respuesta de todos los estudiantes de manera creativa.

Tabla 46

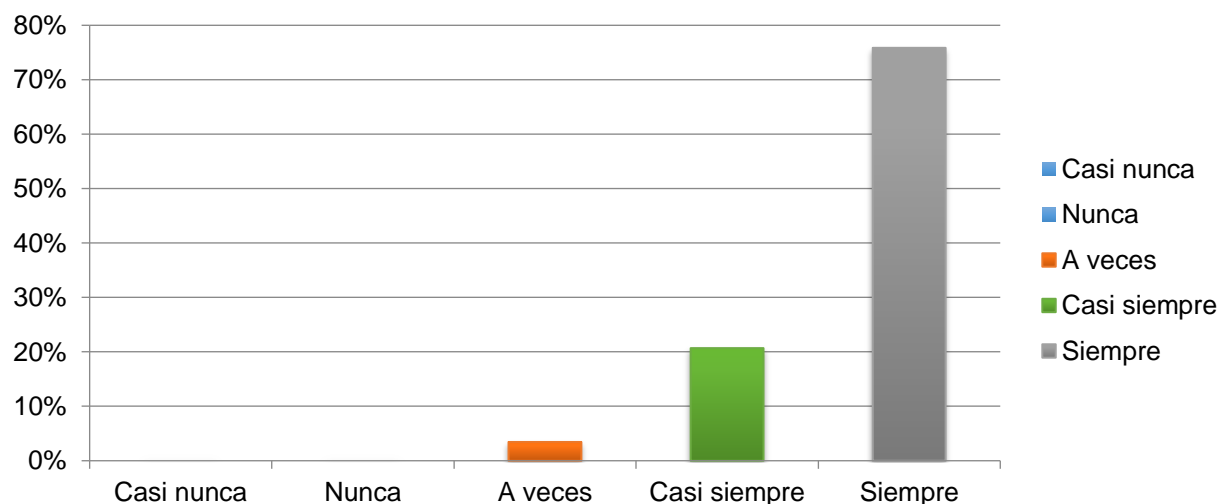
3.2 *¿En el aula usted fomenta la originalidad y estimula las soluciones prácticas y diferentes motivando el pensamiento divergente, el diálogo abierto y franco, así como el respeto a las personas con capacidades diferentes, antecedentes culturales y necesidades específicas?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	1	0.03	1	0.03	3%
Casi siempre	6	0.21	7	0.24	21%
Siempre	22	0.76	29	1.00	76%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 21

3.2 *¿En el aula usted fomenta la originalidad y estimula las soluciones prácticas y diferentes motivando el pensamiento divergente, el diálogo abierto y franco, así como el respeto a las personas con capacidades diferentes, antecedentes culturales y necesidades específicas?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 76% respondió que siempre, el 21 casi siempre, el 3 % a veces, los docentes fomentan la originalidad y estimulan las soluciones prácticas y diferentes motivando el pensamiento divergente, el diálogo abierto y franco, así como el respeto a las personas con capacidades

diferentes, antecedentes culturales y necesidades específicas, sin embargo, hay que valorar la formación que tienen los docentes por la responsabilidad que tiene en el proceso educativo, según Quezada (2021):

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (p. 111)

Tabla 47

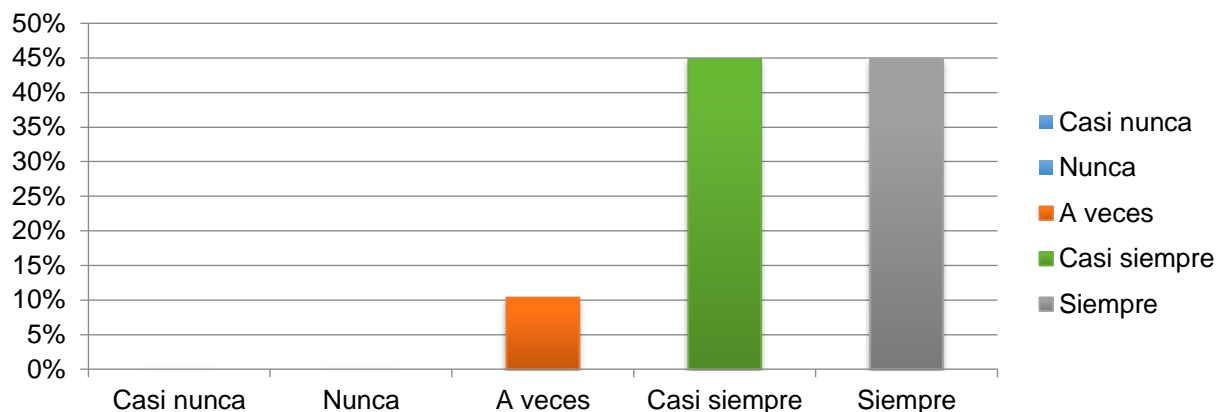
3.3 ¿Su nivel de formación o capacitación le permite utilizar la creatividad para que sus Estudiantes aprendan a su ritmo y partiendo de su cultura (dimensión teleológica del ser humano), promoviendo el sentido de pertenencia al grupo y las altas expectativas de sí mismos?

Xi	Fi	hi	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	3	0.10	3	0.10	10%
Casi siempre	13	0.45	16	0.55	45%
Siempre	13	0.45	29	1.00	45%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 22

3.3 ¿Su nivel de formación o capacitación le permite utilizar la creatividad para que sus Estudiantes aprendan a su ritmo y partiendo de su cultura (dimensión teleológica del ser humano), promoviendo el sentido de pertenencia al grupo y las altas expectativas de sí mismos?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Los resultados del instrumento aplicado a los docentes arrojaron que el 45% siempre, otro 45 % casi siempre, mientras que el 10 % respondió a veces la formación que poseen le permite utilizar la creatividad para que sus estudiantes aprendan a su ritmo y partiendo de su cultura, por tanto, el docente debe ser un líder creativo promoviendo el sentido de pertenencia al grupo, en este sentido, para ello, se requiere que el docente en su proceso de formación desarrolle las competencias necesarias que le facilite el uso de estrategias creativas, según Alegría (2021),

Competencias de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo en la discusión de logro de objetivos, evaluando las relaciones de trabajo, gestionando metodologías, usando diversas estrategias de comunicación. Competencias de investigación, manifestando actitud para la investigación, particularmente la investigación-acción. Competencias interactivas para generar un clima de tolerancia, convivencia, cooperación y solidaridad entre todo el estudiantado. (35)

Tabla 48

3.4 ¿Usted entiende y asume las características del plan de estudio (flexible, abierto y participativo)? ¿Su creatividad le permite aplicar estas características al momento de usar diferentes métodos de enseñanza?

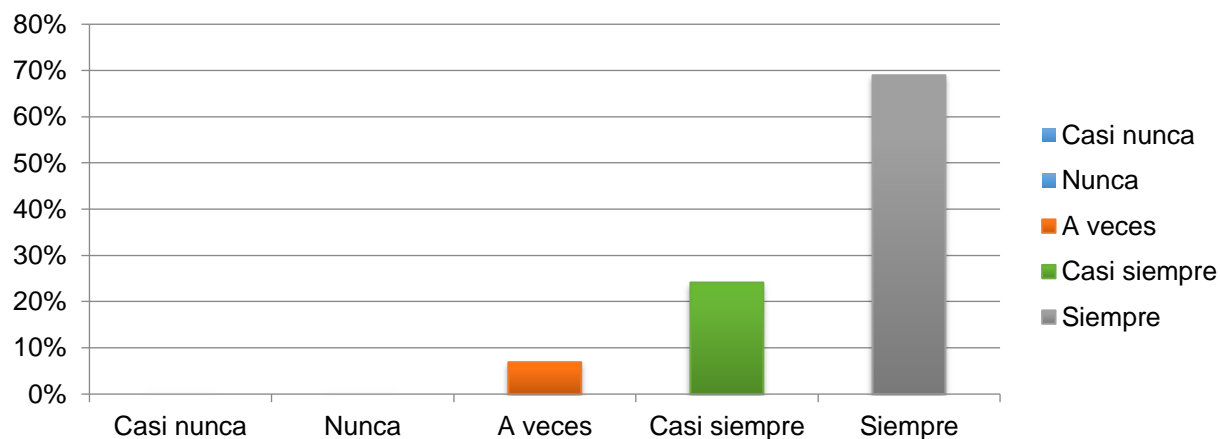
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	2	0.07	2	0.07	7%
Casi siempre	7	0.24	9	0.31	24%
Siempre	20	0.69	29	1.00	69%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 23

3.4 ¿Usted entiende y asume las características del plan de estudio (flexible, abierto y participativo)? ¿Su creatividad le permite aplicar estas características al momento de usar diferentes métodos de enseñanza?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



El 69 % de los docentes respondió siempre, el 24 % casi siempre, el 7 % a veces, entienden y asumen las características del plan de estudio que es flexible, abierto y participativo, lo que confirman la aplicación de diferentes estrategias y métodos de enseñanza, así como lo confirma López (2001) que hace hincapié, en primer lugar, en que el maestro creativo debe entender los elementos que componen la creatividad, debe saber cómo formularla, y poseer la capacidad de usar medios adecuados que consigan el éxito de las técnicas que ponga en práctica. Las políticas de formación docente y el sistema de formación del docente tienen que contemplar estos elementos para lograr el perfil de un docente integral e inclusivo, así lo plantea Sánchez (2020):

La formación de un profesor es una cuestión que no se puede limitar a unos conocimientos, saberes y técnicas, sino que es un proceso constante de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para la realización de su labor docente, con un adecuado apoyo institucional. (p. 78)

Tabla 49

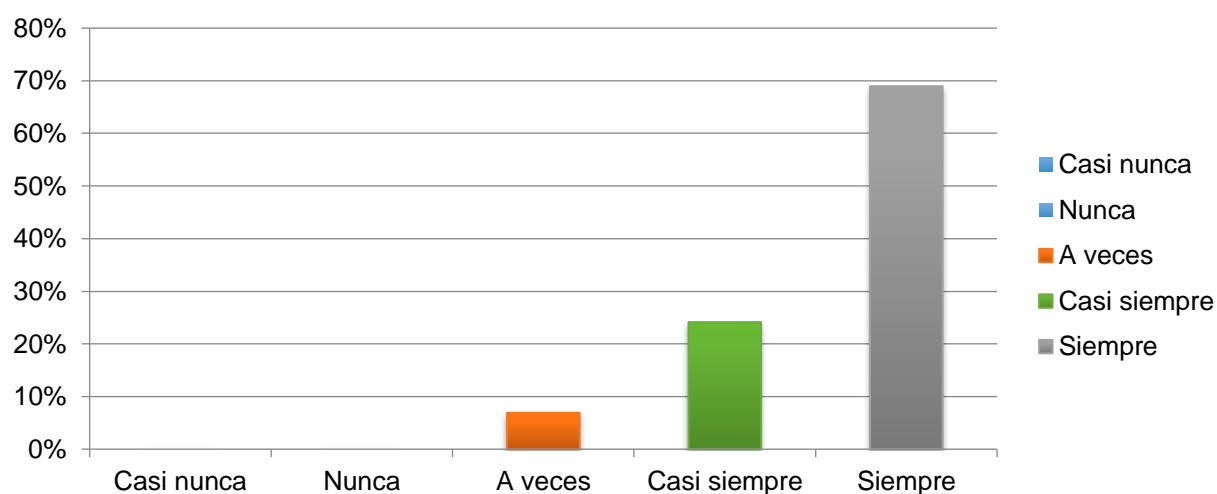
3.5 ¿Domina usted la estructura conceptual, métodos y estrategias de indagación que hace posible el desarrollo de un proceso educativo creativo y de respeto para todos los estudiantes?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	2	0.07	2	0.07	7%
Casi siempre	7	0.24	9	0.31	24%
Siempre	20	0.69	29	1.00	69%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 24

3.5 ¿Domina usted la estructura conceptual, métodos y estrategias de indagación que hace posible el desarrollo de un proceso educativo creativo y de respeto para todos los estudiantes?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 69 % de los docentes respondió siempre, el 24 % casi siempre, el 7 % a veces dominan la estructura conceptual, métodos y estrategias de indagación que hace posible el desarrollo de un proceso educativo creativo y de respeto para todos los estudiantes. En este sentido, la creatividad está referida a la forma en que se presentan las intenciones educativas, a la organización de los ambientes de aprendizajes, a las formas dinámicas de utilizar las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje, las maneras en cómo se ejecutan las actividades de aprendizaje, y a la acción que se lleva a cabo en el aula que privilegia la participación activa de los estudiantes, El proceso educativo creativo e innovador sigue siendo un desafío para el sistema educativo nacional, tal como lo plantea este autor:

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

Subdimensión 1.4: Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje

Tabla 50

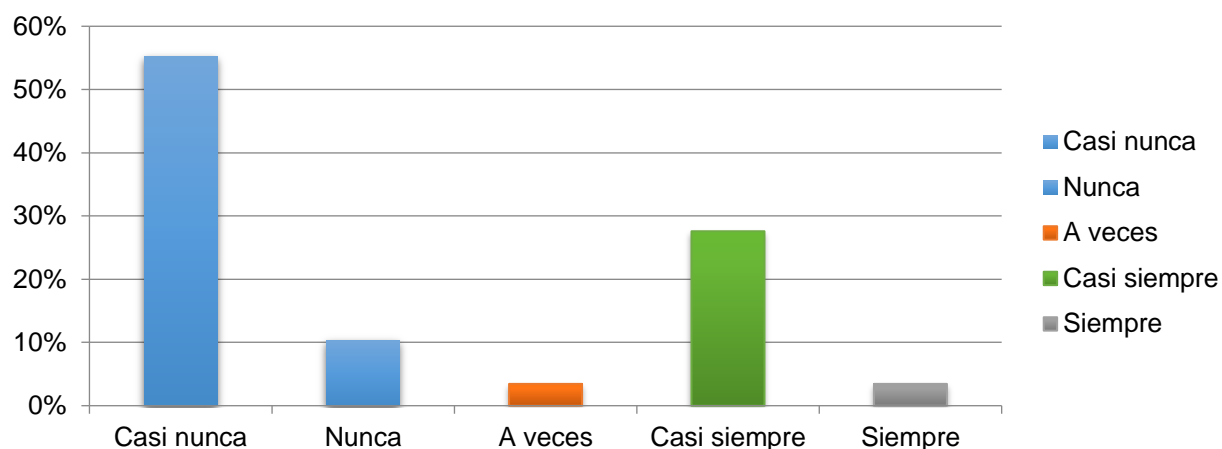
4.1 ¿El centro educativo dispone de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la ciencia, tecnología y la innovación y con accesibilidad para todos los estudiantes, aun cuando sean diferentes?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	16	0.55	16	0.55	55%
Nunca	3	0.10	19	0.66	10%
A veces	1	0.03	20	0.69	3%
Casi siempre	8	0.28	28	0.97	28%
Siempre	1	0.03	29	1.00	3%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico N.º 25

4.1 ¿El centro educativo dispone de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la ciencia, tecnología y la innovación y con accesibilidad para todos los estudiantes, aun cuando sean diferentes?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 55 % de los docentes encuestados opinan que casi nunca el centro educativo dispone de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la ciencia, tecnología, la innovación y con accesibilidad para todos los estudiantes, aun cuando sean diferentes, el 28 % casi siempre, 10 % nunca, 3 % a veces, 3 % siempre, por lo que se observa que las escuelas no poseen las condiciones para desarrollar clases que sean innovadoras, además que el concepto de escuela inclusiva parte de una descripción multifactorial, no puede abarcarse desde una sola dimensión que la sintetice sino que se entiende y sustenta como una educación nueva que requiere de una escuela con condiciones de infraestructura física y tecnológica adecuada para atender la diversidad que acoge. La escuela inclusiva tiene que ofrecer a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas necesarias que precisan para su progreso académico y personal, para el desarrollo de su autonomía, esto implica construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables. Este autor plantea:

El empeño de dar cumplimiento a los objetivos de una educación inclusiva deviene de una labor que no está exenta de dificultades; se requiere de diversos recursos económicos y humanos que cuenten con apoyo a nivel de política, leyes, reglamentos, etc., para su ejecución y exitosa atención a la diversidad a nivel institucional. (Vélez, 2917, p. 213)

Tabla 51

4.2 *¿Las instalaciones del centro educativo disponen de espacios con entornos tecnológicos inclusivos para acomodar adecuadamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales?*

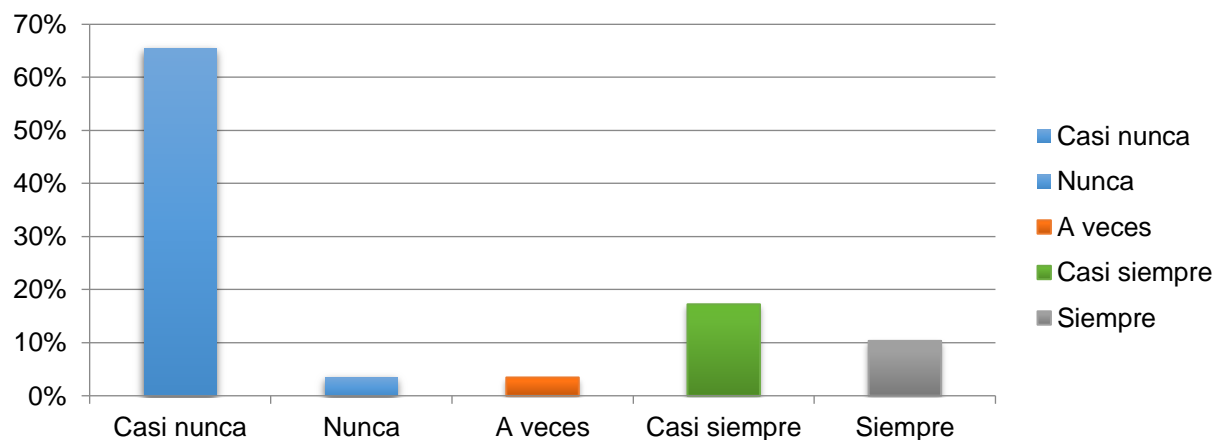
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	19	0.66	19	0.66	66%
Nunca	1	0.03	20	0.69	3%
A veces	1	0.03	21	0.72	3%
Casi siempre	5	0.17	26	0.90	17%
Siempre	3	0.10	29	1.00	10%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico N.º 26

4.2 *¿Las instalaciones del centro educativo disponen de espacios con entornos tecnológicos inclusivos para acomodar adecuadamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales?*

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



En cuanto a la pregunta ¿Las instalaciones del centro educativo disponen de espacios con entornos tecnológicos inclusivos para acomodar adecuadamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales? El 66 % respondió casi nunca, el 17 % casi siempre, el 10 % siempre, el 3 % a veces y 3 % nunca, por tanto se puede afirmar que la mayoría de los encuestados consideran que no se dan las condiciones adecuadas para atender la diversidad, la escuela inclusiva debe construir espacios con entornos tecnológicos inclusivos , espacios sociales y democráticos , para la participación que faciliten el aprendizaje y pongan el énfasis en el interés por convivir, aprender, comprender, comunicar, relacionarse, actuar y proyectarse hacia los otros grupos. Además, es evidente que, a mayor vulnerabilidad contextual, será necesario, hacer un uso más eficiente de los recursos y apoyos para que las respuestas sean más efectivas. Los centros educativos deben ir en la dirección de permitir que el estudiante con capacidades diferentes, pueda y deba participar de una escolaridad en igualdad de condiciones para todos los estudiantes, la escuela debe estar preparada para dar respuesta a las características propias de los estudiantes, deben ser escuela diversificada, heterogéneas e inclusiva, en el que se puedan beneficiar mutuamente de dicha diversidad. Sin embargo, Echeita, (2017); Florián y Beaton, (2018), plantean que: “es habitual encontrar centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente” (pp. 870-884).

Tabla 52

4.3 ¿El centro educativo dispone de condiciones ambientales y tecnológicas apropiadas para el desarrollo de un proceso enseñanza aprendizaje efectivo y de calidad?

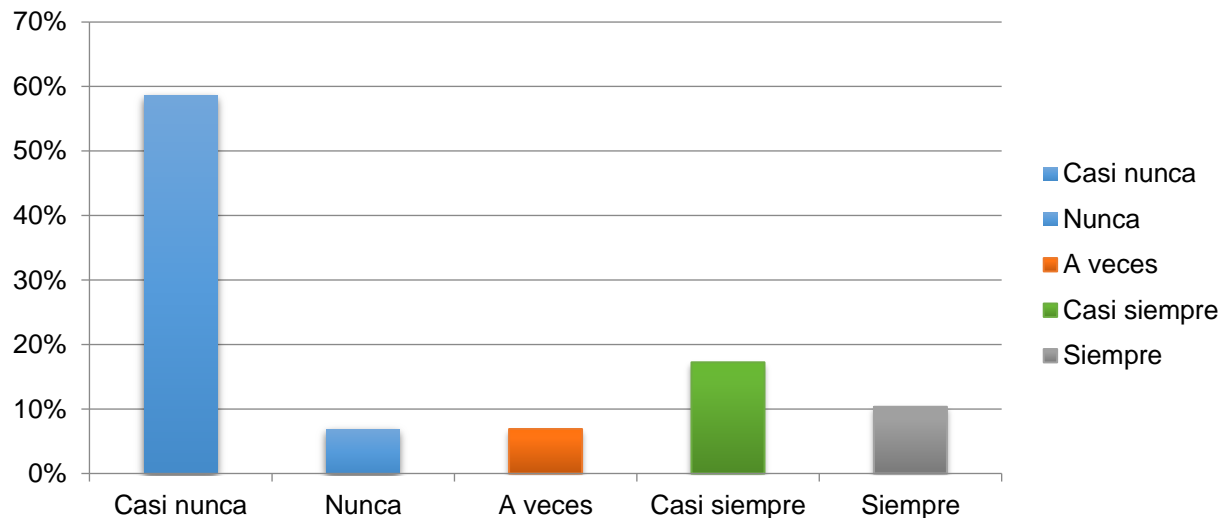
Xi	fi	Hi	FI	HI	%
Casi nunca	17	0.59	17	0.59	59%
Nunca	2	0.07	19	0.66	7%
A veces	2	0.07	21	0.72	7%
Casi siempre	5	0.17	26	0.90	17%
Siempre	3	0.10	29	1.00	10%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 27

4.3 ¿El centro educativo dispone de condiciones ambientales y tecnológicas apropiadas para el desarrollo de un proceso enseñanza aprendizaje efectivo y de calidad?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



El 59 % de los encuestados respondió que casi nunca, el 17 % casi siempre, el 10 % siempre, el 7 % nunca, el 7 % a veces. Esto nos afirma que los centros educativos no cuentan con condiciones ambientales y tecnológicas apropiadas para el desarrollo de un proceso enseñanza aprendizaje efectivo y de calidad, el sistema educativo dominicano debe movilizar recursos, crear espacios, para responder con calidad y equidad a las necesidades educativas de todo el alumnado de modo que todos y todas lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades personales orientadas al logro de las competencias básicas con equidad, según Espaillat (2020):

La equidad, reconoce la necesidad de desarrollar una escuela que asuma que los alumnos son capaces de aprender siempre que se les proporcionen las adecuadas oportunidades de aprendizaje y se adopte un carácter individualizado para atender a las demandas de los estudiantes según las capacidades que estos presentan. Espaillat (pp. 137-143)

Tabla 53

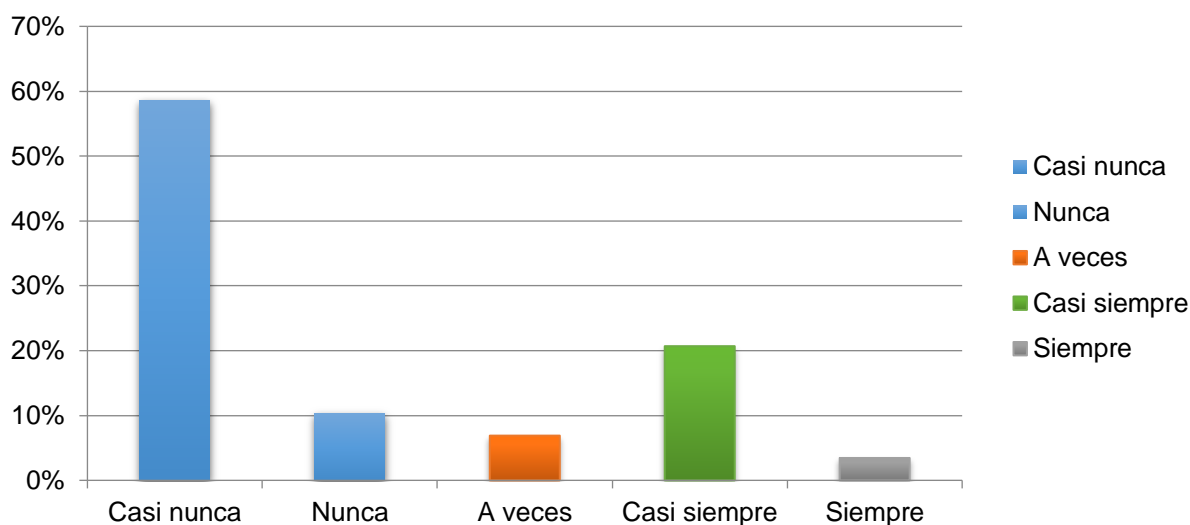
4.4 ¿El centro educativo dispone de recursos audiovisuales y con las tecnologías que hacen posible efectivos entornos tecnológicos e inclusivos?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	17	0.59	17	0.59	59%
Nunca	3	0.10	20	0.69	10%
A veces	2	0.07	22	0.76	7%
Casi siempre	6	0.21	28	0.97	21%
Siempre	1	0.03	29	1.00	3%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 28

4.4¿El centro educativo dispone de recursos audiovisuales y con las tecnologías que hacen posible efectivos entornos tecnológicos e inclusivos?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 59 % coincide que casi nunca el centro educativo dispone de recursos audiovisuales y con las tecnologías que hacen posible efectivos entornos tecnológicos e inclusivos, el 21% opinó que casi siempre, el 10 % nunca, el 7 % a veces, el 3 % siempre, es importante resaltar que para que existan buenas prácticas, los recursos tecnológicos y las actividades que podemos realizar con las TIC deben estar a disposición de los docentes como en los estudiantes, las competencias que podrían desarrollarse con el uso de esto recursos, una de las más importantes sería la

competencia para aprender a aprender por lo que supone deben ser capaces de iniciarse en nuevos aprendizajes con cierto grado de ayuda y después continuarlos de manera autónoma. Para el desarrollo de la educación inclusiva los centros educativos necesitan ser adecuados, Según Durán y Giné (2020)

La educación inclusiva es un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. (p. 156)

Tabla 54

4.5 ¿El centro educativo dispone de una plantilla docente en capacidad de utilizar los recursos audiovisuales y las tecnologías que hacen posible un proceso enseñanza/aprendizaje efectivo?

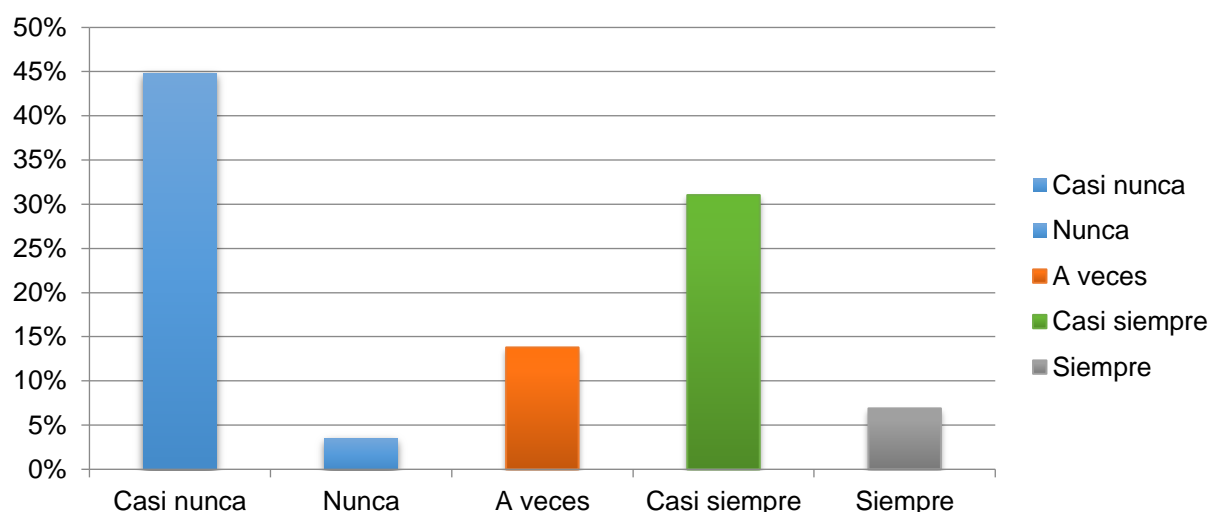
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	13	0.45	13	0.45	45%
Nunca	1	0.03	14	0.48	3%
A veces	4	0.14	18	0.62	14%
Casi siempre	9	0.31	27	0.93	31%
Siempre	2	0.07	29	1.00	7%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 29

4.5 ¿El centro educativo dispone de una plantilla docente en capacidad de utilizar los recursos audiovisuales y las tecnologías que hacen posible un proceso enseñanza/aprendizaje efectivo?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



El 45 % opina que casi nunca, el centro educativo dispone de una plantilla docente en capacidad de utilizar los recursos audiovisuales y las tecnologías que hacen posible un proceso enseñanza/aprendizaje, el 31% casi siempre, el 14 % a veces, el 7 % siempre, mientras que el 3 % opina que nunca, de ahí la importancia de preparar y formar a los maestros para que utilicen las herramientas más adecuadas para la diversidad en el aula. Es difícil llevar a cabo proceso de enseñanza aprendizaje creativo, innovador e inclusivo sin el dominio de:

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

Dimensión II: Desarrollo de conocimientos y habilidades

Subdimensión 2.5: Liderazgo del docente en el centro educativo

Tabla 55

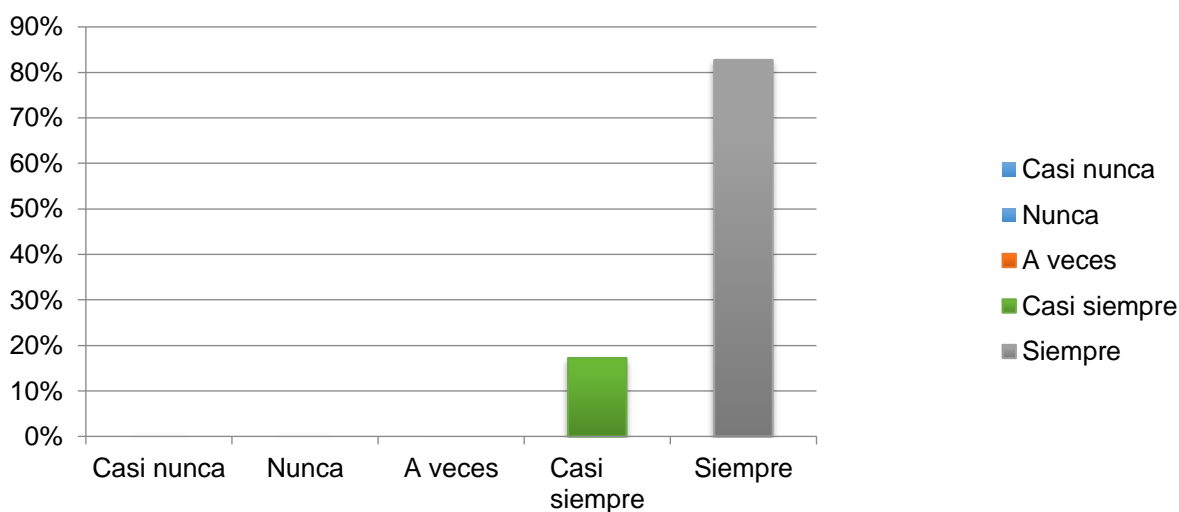
5.1 ¿Entiende, cree y está convencido de la importancia en la educación inclusiva para el desarrollo integral de los estudiantes?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	5	0.17	5	0.17	17%
Siempre	24	0.83	29	1.00	83%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 30

5.1 ¿Entiende, cree y está convencido de la importancia en la educación inclusiva para el desarrollo integral de los estudiantes?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 83 % opina que siempre, el 17 % casi siempre que la educación inclusiva es importante para el desarrollo integral de los estudiantes, la escuela inclusiva implica la universalización de la formación, la atención a la diversidad y la no discriminación. Por tanto, el logro de una escuela inclusiva implica cambios conceptuales, metodológicos, organizativos y sociales. La presencia de un alumnado diverso en nuestras aulas: género, etnias o culturas, modos de acceder y ritmos

diferentes de aprendizajes, nos obliga a la reflexión sobre los principios de la Escuela Inclusiva y el aprendizaje colaborativo. (Pérez Blanco, 2008)

La equidad, la calidad y la inclusión son los principios claves en los que se fundamenta la educación inclusiva, por lo que el trabajo en las aulas para la atención a la diversidad del alumnado es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales, que todavía no han comprendido cabalmente cómo deben resolver estos desafíos. (Alegría, 2021, p. 34)

Tabla 56

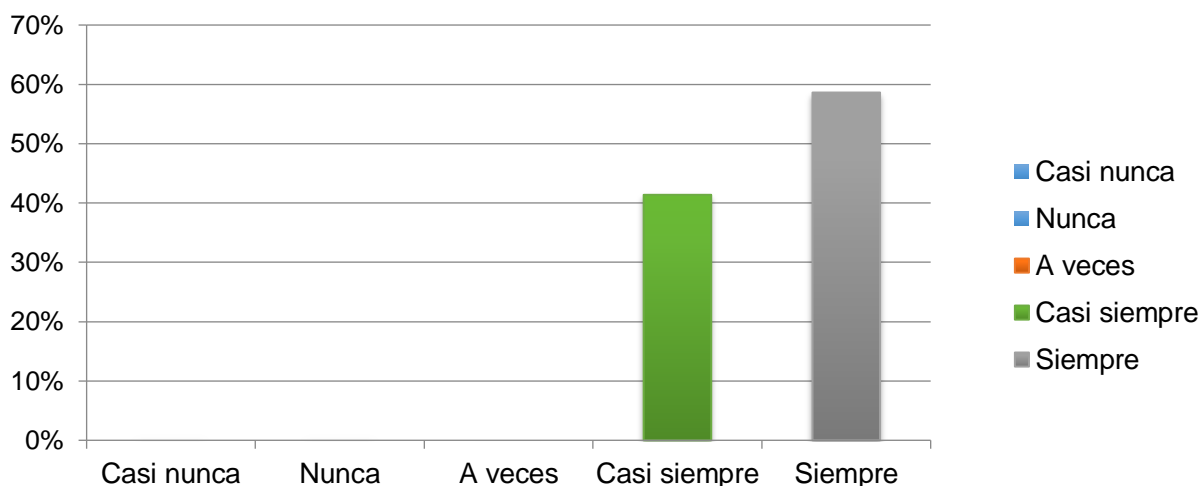
5.2 ¿Cómo líder se esfuerza para hacer la escuela más inclusiva?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	12	0.41	12	0.41	41%
Siempre	17	0.59	29	1.00	59%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 31

5.2 ¿Cómo líder se esfuerza para hacer la escuela más inclusiva?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 59 % de los docentes respondieron que siempre se esfuerza como líder para hacer la escuela más inclusiva, el 41% respondió casi siempre, un liderazgo inclusivo implica instalar una filosofía de inclusión, liderar procesos de gestión de la diversidad y promover un sentido de comunidad escolar cohesionada, en ese sentido, el MINERD plantea que los centros educativos inclusivos deben promover y crear las condiciones para dar respuestas efectivas a la diversidad:

En los Centros Educativos asumirán un enfoque inclusivo, promoviendo y creando una serie de condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad de alumnos y alumnas que escolarizan, para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003.

Tabla 57

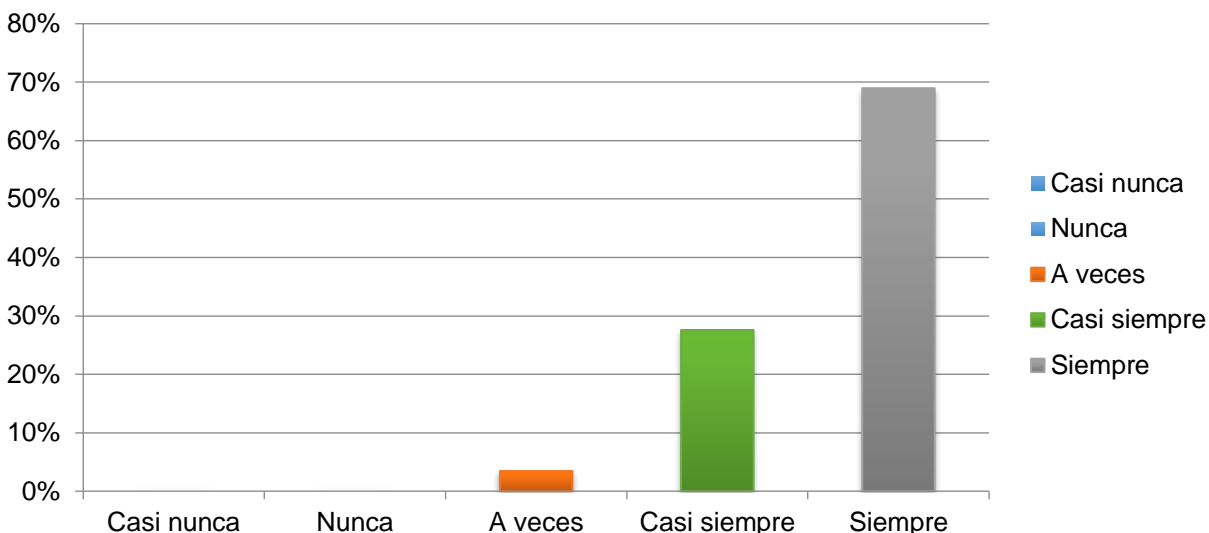
5.3 ¿Ejerce usted liderazgo en el centro educativo y específicamente en su aula haciendo efectiva la inclusión educativa?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	1	0.03	1	0.03	3%
Casi siempre	8	0.28	9	0.31	28%
Siempre	20	0.69	29	1.00	69%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 32

5.3 ¿Ejerce usted liderazgo en el centro educativo y específicamente en su aula haciendo efectiva la inclusión educativa?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 69 % opinó que siempre, el 28 % casi siempre, mientras que el 3 % a veces los docentes ejercen un liderazgo en el centro educativo y específicamente en su aula haciendo efectiva la inclusión educativa, los estudios de Moliner et al. (2011), Ashikali y Groenevald (2015) y Tirado y Conde (2015) han concluido que un liderazgo escolar inclusivo tiene un impacto generalizado en la gestión de la diversidad al interior de las instituciones., lo que se traduce que no solo se ve reflejado en el ámbito de la participación, sino también en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. La formación docente tiene un importante papel en el desarrollo de ese liderazgo por lo que el MINERD lo ha interpretado y en ese sentido plantea:

Se implementarán programas de formación docente, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), para proporcionar a las y los maestros las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. Así mismo, expresa que se promoverá la formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula a través de las instancias involucradas. Ordenanza 04 del 2008

[Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

Tabla 58

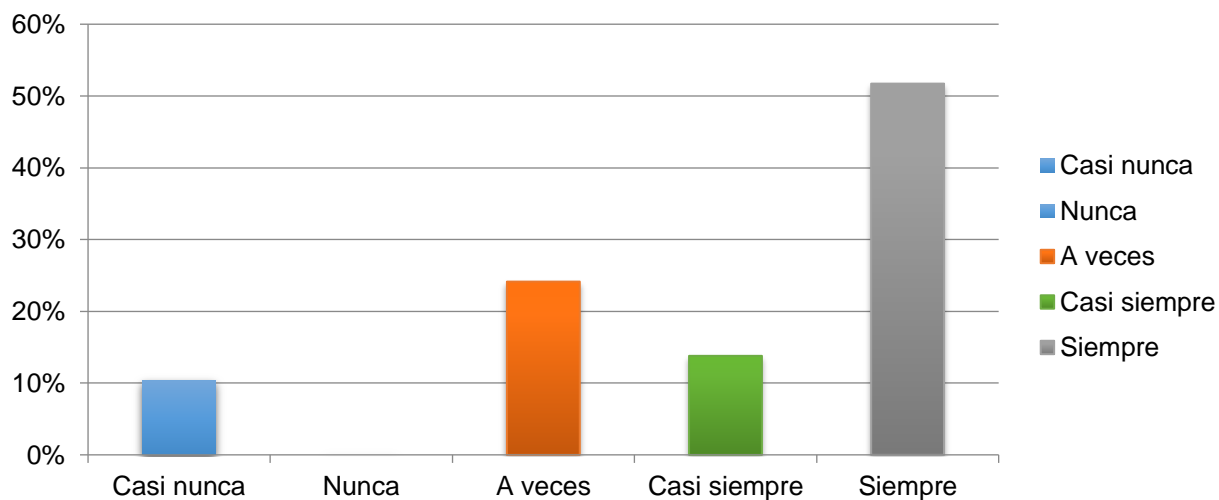
5.4 Ejerce la labor de liderazgo en algún grupo que funciona dentro del centro educativo e impulsa la participación de sus estudiantes en igualdad de condiciones?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	3	0.10	3	0.10	10%
Nunca	0	0.00	3	0.10	0%
A veces	7	0.24	10	0.34	24%
Casi siempre	4	0.14	14	0.48	14%
Siempre	15	0.52	29	1.00	52%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 33

5.4 Ejerce la labor de liderazgo en algún grupo que funciona dentro del centro educativo e impulsa la participación de sus estudiantes en igualdad de condiciones?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 52 % opinó que siempre, el 24 % a veces, el 14 % casi siempre, el 10 % casi nunca, los docentes ejercen su labor de liderazgo en algún grupo que funciona dentro del centro

educativo e impulsa la participación de sus estudiantes en igualdad de condiciones. Es un principio de la educación inclusiva la integración de la comunidad educativa al proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes, en este sentido el MINERD plantea:

La educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Subdimensión 2.6: Ética Profesional del docente y su aplicabilidad en el aula

Tabla 59

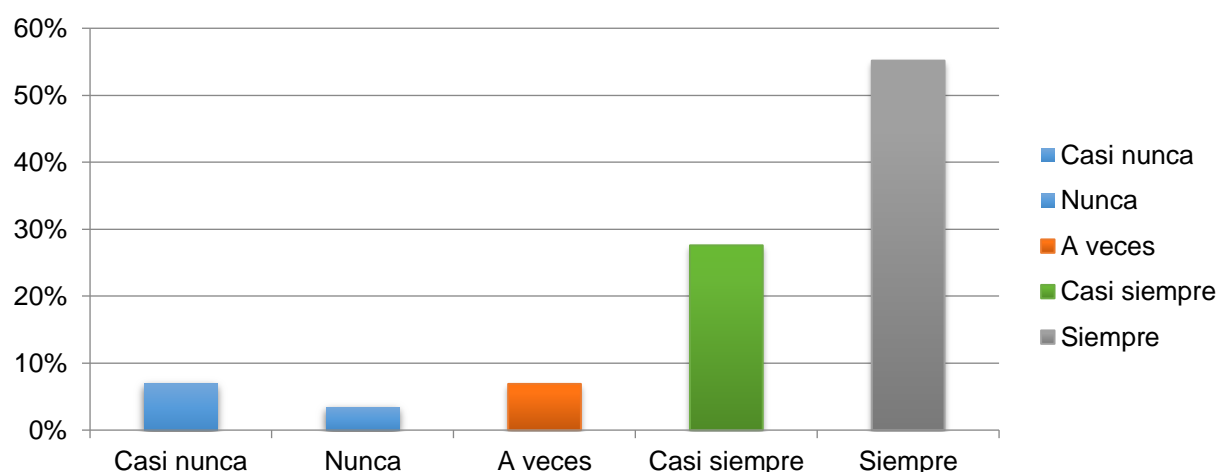
6.1 *¿En su condición de docente, dispone de las herramientas pedagógicas para el trato igualitario y equitativo de los estudiantes?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	2	0.07	2	0.07	7%
Nunca	1	0.03	3	0.10	3%
A veces	2	0.07	5	0.17	7%
Casi siempre	8	0.28	13	0.45	28%
Siempre	16	0.55	29	1.00	55%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 34

6.1 ¿En su condición de docente, dispone de las herramientas pedagógicas para el trato igualitario y equitativo de los estudiantes?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 55 % de los docentes encuestados respondieron que siempre dispone de las herramientas pedagógicas para el trato igualitario y equitativo de los estudiantes, el 28 % casi siempre, el 7 % a veces, 7 % casi nunca y el 3 % restante nunca, los docentes en su praxis educativa, deben garantizar a través de sus acciones, estrategias necesarias para revertir la discriminación y acelerar o lograr la igualdad de hecho en las personas en situación de vulnerabilidad; apoyándose con actividades, herramientas o instrumentos que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de los educandos. En este sentido el MINERD plantea que:

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Tabla 60

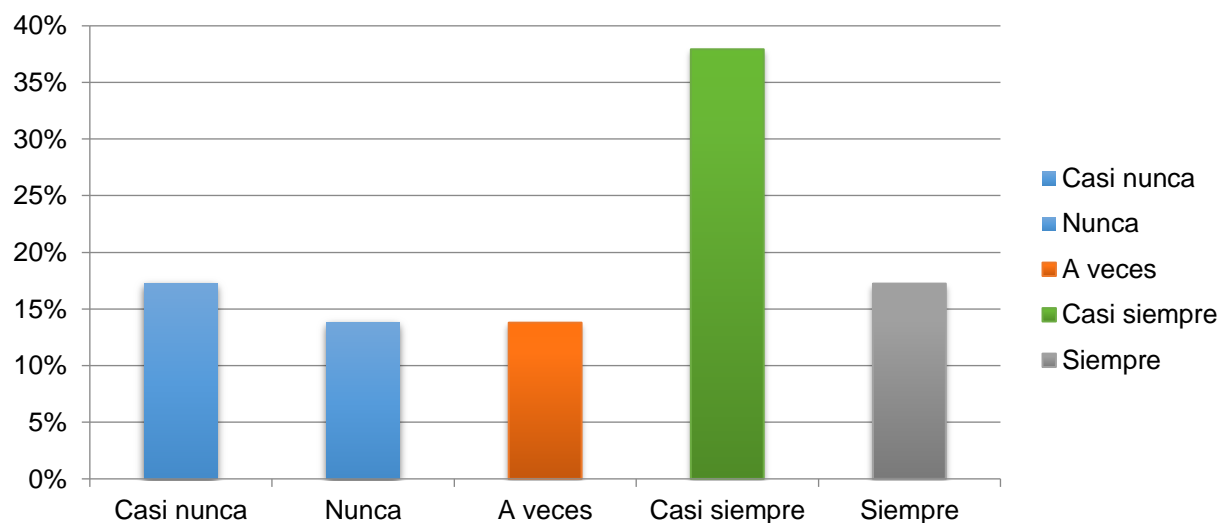
6.2 *¿Considera usted que está capacitado para atender todos los aspectos de la actividad humana con conocimiento y práctica al más alto nivel?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	5	0.17	5	0.17	17%
Nunca	4	0.14	9	0.31	14%
A veces	4	0.14	13	0.45	14%
Casi siempre	11	0.38	24	0.83	38%
Siempre	5	0.17	29	1.00	17%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 35

6.2 *¿Considera usted que está capacitado para atender todos los aspectos de la actividad humana con conocimiento y práctica al más alto nivel?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Como se observa en el gráfico anterior, el 38 % respondió casi siempre está capacitado para atender todos los aspectos de la actividad humana con conocimiento y práctica al más alto nivel, el 17 % siempre, 17 % casi nunca, mientras que nunca y a veces obtuvieron 14 % respectivamente, en estos resultados se observa que aunque la mayoría está capacitado, un porcentaje muy elevado no lo está, de hecho la diferencia es mínima, convirtiéndose esto en barreras didácticas, que se refiere a aquellas barreras que se dan en el acto educativo y en las

mismas prácticas educativas y actitudinales dentro del entorno escolar. Estas barreras también pueden darse porque los maestros no manejan herramientas que atiendan la diversidad, para lo cual, el MINERD plantea:

Se implementarán programas de formación docente, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), para proporcionar a las y los maestros las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. Así mismo, expresa que se promoverá la formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula a través de las instancias involucradas. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

Tabla 61

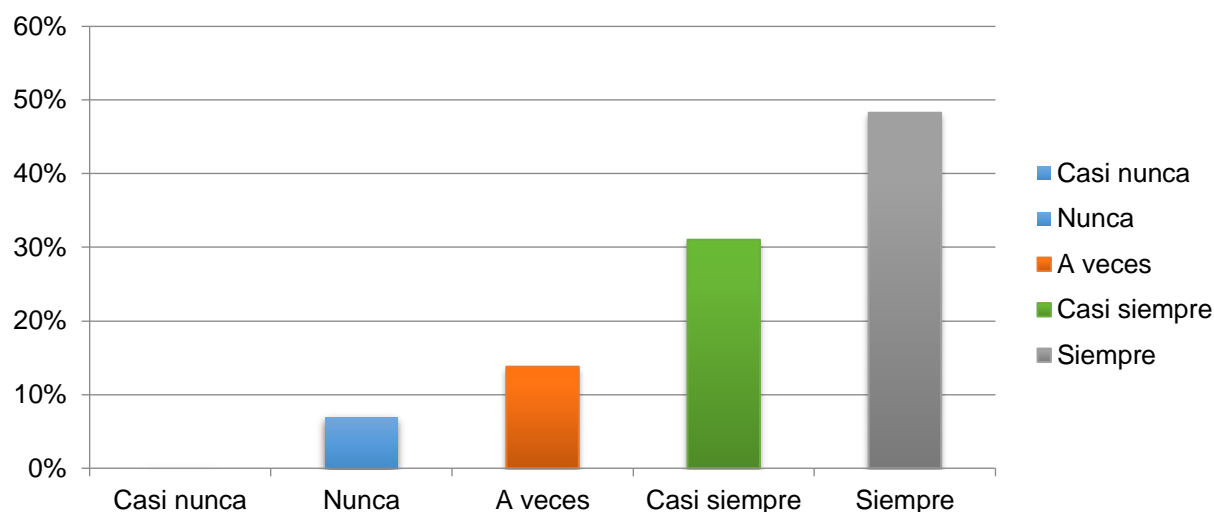
6.3 ¿Se considera usted un docente crítico y participativo identificado con los valores nacionales y se solidariza con los valores internacionales?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	2	0.07	2	0.07	7%
A veces	4	0.14	6	0.21	14%
Casi siempre	9	0.31	15	0.52	31%
Siempre	14	0.48	29	1.00	48%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 36

6.3 ¿Se considera usted un docente crítico y participativo identificado con los valores nacionales y se solidariza con los valores internacionales?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Con respecto al ítem ¿Se considera usted un docente crítico y participativo identificado con los valores nacionales y se solidariza con los valores internacionales? Los docentes encuestados respondieron en un 48 % que siempre, un 41 % casi siempre, 14 % a veces, 7 % nunca, el docente como profesional de la pedagogía y de la enseñanza debe desarrollar su pensamiento crítico en el sentido de comprender lo qué enseña, cómo lo enseña, para qué lo enseña y por qué lo enseña. Es decir, debe entrar en un ámbito de profesionalizar su reflexión y su acción, además debe tener valores éticos. Dicho de otra manera, los docentes deben transitar hacia un desarrollo intelectual transformativo, con pensamiento crítico y reflexivo, sin embargo, según Alegría (2021), existe una gran preocupación en el profesorado marcada por la falta de una serie de competencias docentes que impiden el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el entorno áulico, dentro de las cuales, menciona:

Competencias pedagógico-didácticas en que se fijaran metas, planificar, evaluar, establecer prioridades, organizar recursos en función de resultados, entre otras.

Competencias de liderazgo con habilidades interpersonales para liderar y tomar

decisiones oportunas, generando un clima de confianza y comunicación Con capacidad de manejar conflictos. Competencias de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo en la discusión de logro de objetivos, evaluando las relaciones de trabajo, gestionando metodologías, usando diversas estrategias de comunicación. Competencias de investigación, manifestando actitud para la investigación, particularmente la investigación-acción. Competencias interactivas para generar un clima de tolerancia, convivencia, cooperación y solidaridad entre todo el estudiantado. Competencias éticas con una preocupación permanente por el bienestar del estudiantado en la que es modelo a seguir. Competencias sociales para el establecimiento de relaciones de confianza con la familia para favorecer la comunicación y de colaboración con los otros agentes educativos. (p.35)

Tabla 62

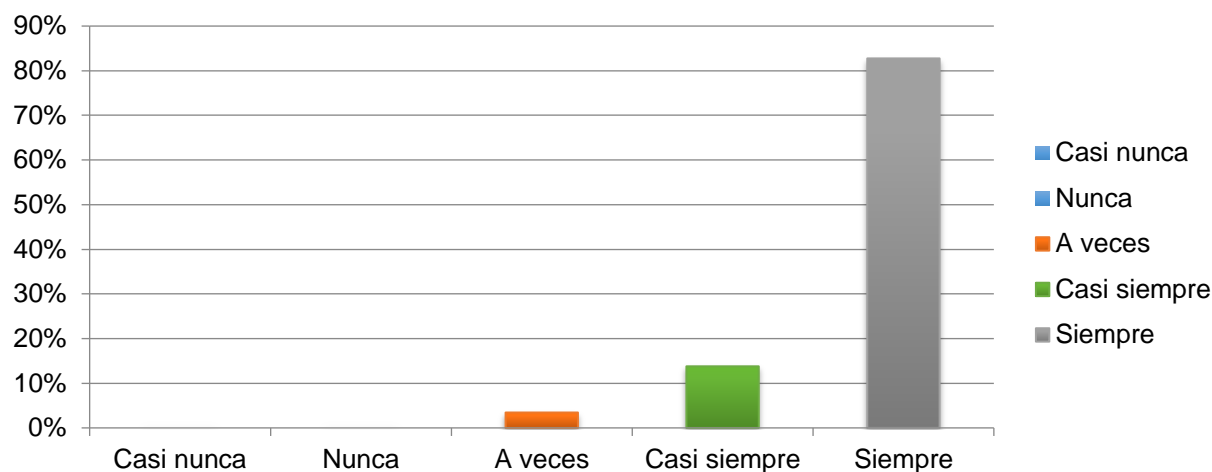
6.4 ¿Considera usted que su formación ética le permite respetar la diversidad en el aula?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	1	0.03	1	0.03	3%
Casi siempre	4	0.14	5	0.17	14%
Siempre	24	0.83	29	1.00	83%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 37

6.4 ¿Considera usted que su formación ética le permite respetar la diversidad en el aula?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Se observa que el 83 % respondió siempre la formación ética le permite respetar la diversidad en el aula, el 14% casi siempre, 3 % a veces, La ética está referida, en este contexto, a la manera en que el docente cuida a sus estudiantes y compañeros aceptándolos como son, y no como le gustaría que fuera, para aprender de las diferencias humanas, donde lo humano incluya la diversidad y se tome conciencia de que no se puede, ni se debe, continuar marginando a las personas. En este sentido, la formación del docente juega un papel importante, tal como lo plantea Quezada (2021):

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (p. 111)

Subdimensión 2.7. La motivación del docente en la comunidad educativa

Tabla 63

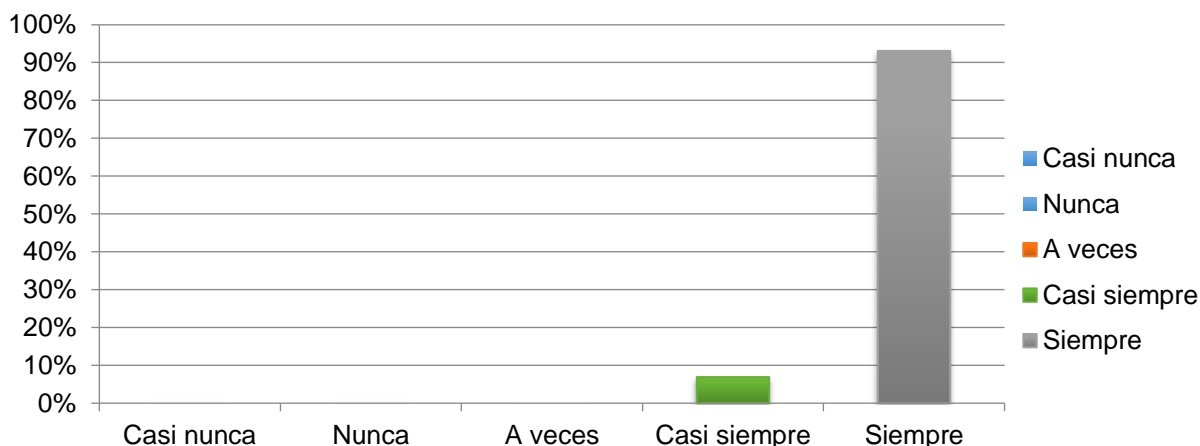
7.1 ¿Se siente usted comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes y hace todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	2	0.07	2	0.07	7%
Siempre	27	0.93	29	1.00	93%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 38

7.1 ¿Se siente usted comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes y hace todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

En el gráfico anterior se observa que el 93 % respondió siempre, mientras que el 7 % casi siempre, los docentes se sienten comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes y hacen todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico, en este apartado la ética del profesional docente surge con ese sentimiento de preocupación que experimentan como consecuencia de las acciones sobre los otros, cuando se habla desde la cultura de la diversidad este sentimiento de preocupación y responsabilidad nace cuando privamos a las personas con

necesidades diferentes de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia. En este sentido, Alegría (2021) plantea la competencia ética en el docente:

Competencias éticas como una preocupación permanente por el bienestar del estudiantado en la que es modelo a seguir. Competencias sociales para el establecimiento de relaciones de confianza con la familia para favorecer la comunicación y de colaboración con los otros agentes educativos. (p.35)

Tabla 64

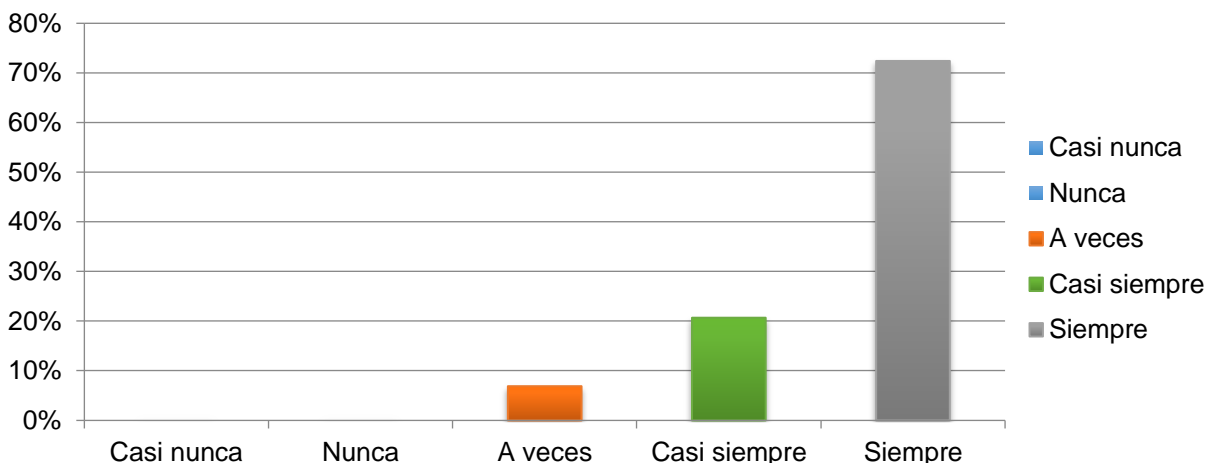
7.2 ¿Se siente afortunado por tener la oportunidad de formar personas y está conforme con los resultados que logra en sus estudiantes?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	2	0.07	2	0.07	7%
Casi siempre	6	0.21	8	0.28	21%
Siempre	21	0.72	29	1.00	72%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 39

7.2 ¿Se siente afortunado por tener la oportunidad de formar personas y está conforme con los resultados que logra en sus estudiantes?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 72% de los docentes encuestados respondieron que siempre, se sienten afortunados por tener la oportunidad de formar personas y está conforme con los resultados que logra en sus estudiantes, el 21 % casi siempre y el 7 % a veces. Es competencia del docente el reconocimiento interior de los estudiantes y la escuela, esto le permite convertir en la posibilidad la diversidad que se encuentra en el aula y para que todos estén presentes y se sientan parte activa de los procesos que se llevan a cabo en el entorno áulico, en este sentido, Uribe, Hernández y Escobar (2021), plantea:

Toda educación por hecho natural es inclusiva, puesto que allí está la diversidad, el compartir con pares genera aprendizaje, desarrollo de competencias emocionales que les permite comprender que son sujetos de derecho y que se desarrollan en relación con otros. (p. 311)

Tabla 65

7.3 *¿Dispone de las herramientas pedagógicas necesarias para crear y aprovechar las oportunidades que se presentan en el entorno áulico para los fines que se persigan?*

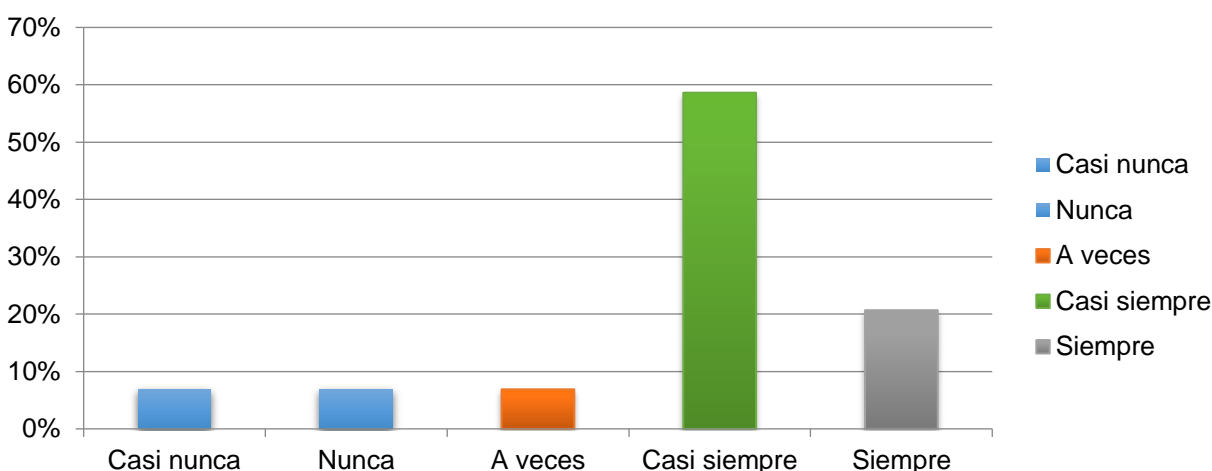
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	2	0.07	2	0.07	7%
Nunca	2	0.07	4	0.14	7%
A veces	2	0.07	6	0.21	7%

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi siempre	17	0.59	23	0.79	59%
Siempre	6	0.21	29	1.00	21%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 40

7.3 *¿Dispone de las herramientas pedagógicas necesarias para crear y aprovechar las oportunidades que se presentan en el entorno áulico para los fines que se persigan?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 59 % de los docentes respondieron que casi siempre, dispone de las herramientas pedagógicas necesarias para crear y aprovechar las oportunidades que se presentan en el entorno áulico para los fines que se persigan, el 21% siempre, el 7 % a veces, 7 % nunca y 7 % casi nunca. En este sentido la herramienta pedagógica nos ayuda a que exista un aprendizaje significativo en los estudiantes, sin embargo, los docentes deben estar bien formados para hacer un uso efectivo de las herramientas psicopedagógicas y tecnológicas llevando a cabo procesos de adaptación de las mismas a las necesidades específica del estudiantado. Esta formación docente sugiere un cambio de paradigma, tal como lo plantea Tobón (2017):

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (p. 81)

Tabla 66

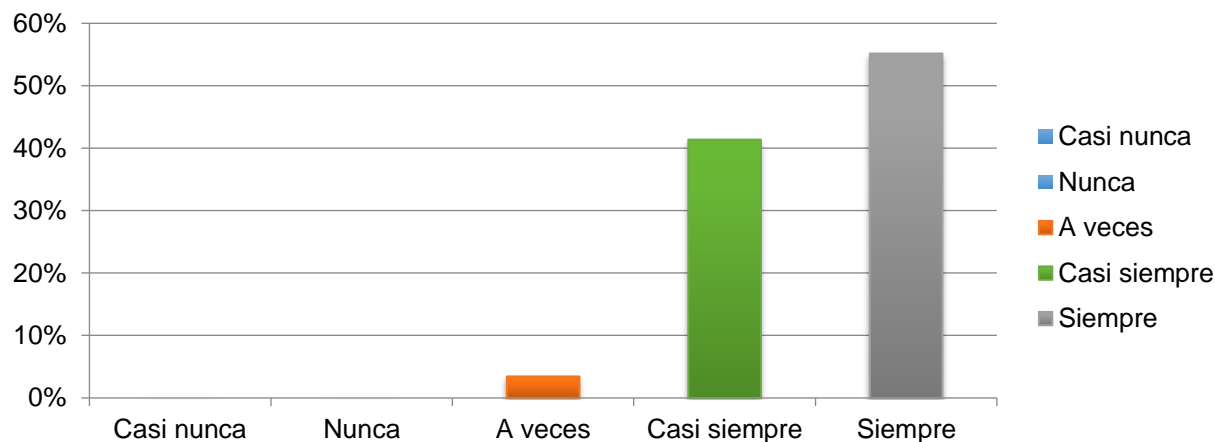
7.4 ¿Tiene usted una visión positiva y realista de sus alumnos y de sus capacidades: confía y cree en ellos?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	1	0.03	1	0.03	3%
Casi siempre	12	0.41	13	0.45	41%
Siempre	16	0.55	29	1.00	55%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 41

7.4 ¿Tiene usted una visión positiva y realista de sus alumnos y de sus capacidades: confía y cree en ellos?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

En el gráfico se observa que el 55 % siempre, el 41% casi siempre, 3 % a veces tienen una visión positiva y realista de sus alumnos y de sus capacidades: confía y cree en ellos, en este sentido se espera que los docentes estén en capacidad de asumir una actitud positiva frente la diversidad que atiende, sin embargo va a depender del nivel de formación que posee en el enfoque de educación inclusiva que puede ser definida como una actitud, como un sistema de valores, de creencias y se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen éxito. Para Arnaiz (2019), “la metodología inclusiva requiere docentes que reflexionen sobre su enseñanza, colaboradores, investigadores y críticos, que afronten con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos” (pp. 12-44).

Subdimensión 2. 8: Inspiración del docente en la práctica áulica

Tabla 67

8.1 *¿El centro educativo le proporciona los elementos indispensables para el disfrute de un ambiente que inspire sus prácticas?*

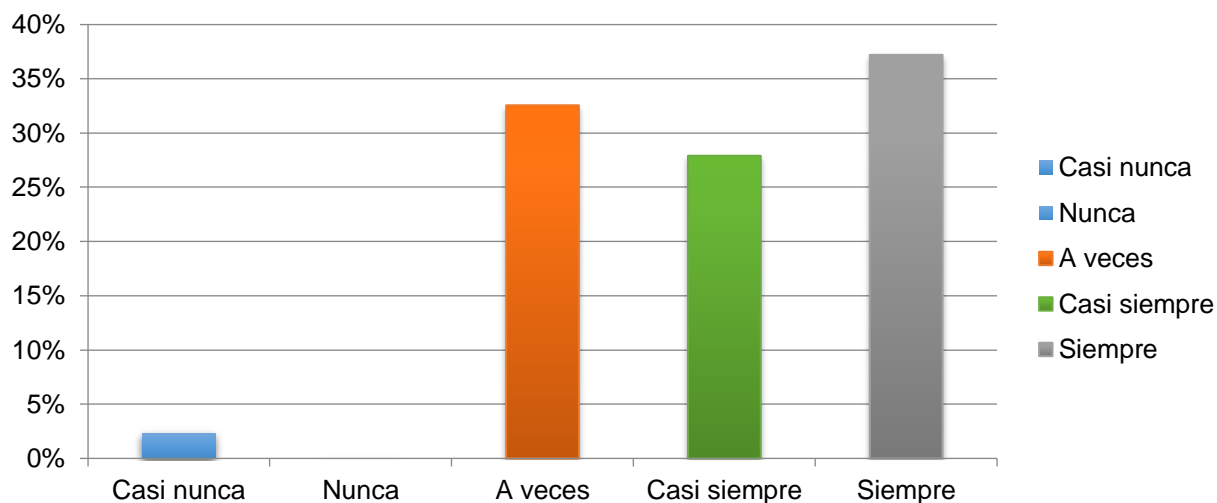
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	1	0.02	1	0.02	2%

XI	FI	HI	FI	HI	%
Nunca	0	0.00	1	0.02	0%
A veces	14	0.33	15	0.35	33%
Casi siempre	12	0.28	27	0.63	28%
Siempre	16	0.37	43	1.00	37%
Total	43	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 42

8.1 ¿El centro educativo le proporciona los elementos indispensables para el disfrute de un ambiente que inspire sus prácticas?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 37 % siempre, el 33 % a veces, el 28 % casi siempre, el 2 % casi nunca opinan que el centro educativo le proporciona los elementos indispensables para el disfrute de un ambiente que inspire sus prácticas. La inspiración es un factor de inclusión que en este contexto está referida a la proactividad o actitud positiva que siente el docente frente a su estudiante y que favorece la creatividad, la búsqueda de solución a problemas de la vida cotidiana, entre otras. Arnaiz, 2019 expresa:

Un sistema de valores, de creencias se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que

se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen éxito., los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos. (pp. 12-44)

Tabla 68

8.2 ¿En el aula se promueve un clima y ambiente de aprendizaje agradable, cálido, de acogida, valoración y respeto para todos los estudiantes, sin discriminación?

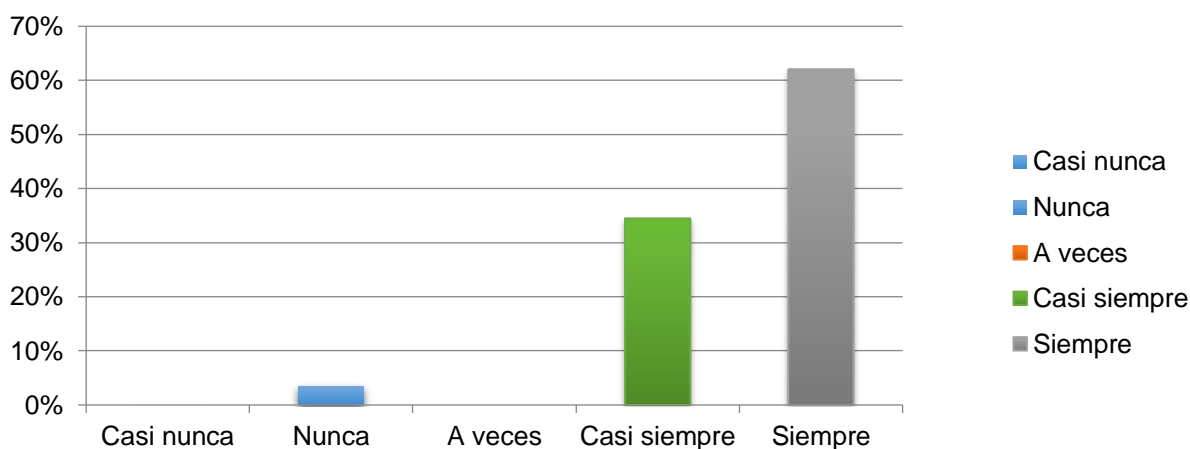
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	1	0.03	1	0.03	3%
A veces	0	0.00	1	0.03	0%
Casi siempre	10	0.34	11	0.38	34%
Siempre	18	0.62	29	1.00	62%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 43

8.2 ¿En el aula se promueve un clima y ambiente de aprendizaje agradable, cálido, de acogida, valoración y respeto para todos los estudiantes, sin discriminación?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



El 62 % respondió siempre, 34 % casi siempre, 3 % nunca, respondieron que en el aula se promueve un clima y ambiente de aprendizaje agradable, cálido, de acogida, valoración y respeto para todos los estudiantes, sin discriminación esto es importante porque mejora el *clima*

de aprendizaje, que es la interacción, la comunicación entre los que se encuentran dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, esta debe darse entre el docente y los alumnos y viceversa. Dentro de este clima debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje, también dentro de este espacio se considera el establecimiento de normas y reglas que ayudarán al buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El ambiente de aprendizaje agradable es un elemento muy importante en el proceso de inclusión educativa, sin embargo, depende en gran manera del nivel de formación y profesionalización del docente, en este sentido, Duran y Giné (2020), plantean que:

La educación inclusiva es un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. (Durán y Giné 2020, p. 156)

Tabla 69

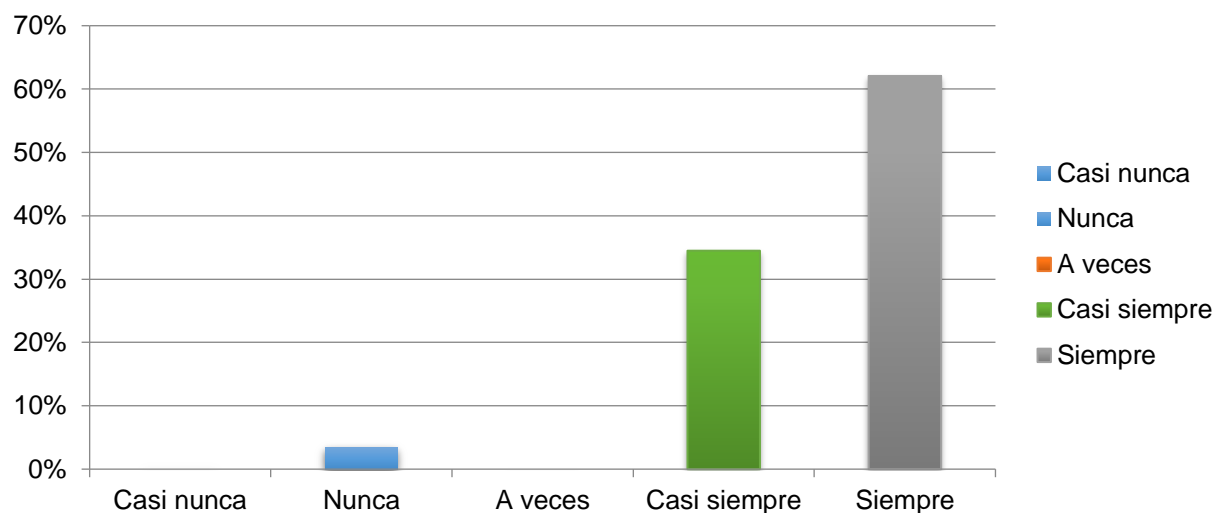
8.3 *¿Cuenta usted con excelentes estrategias de formación profesional que son fuente de inspiración y apoyo para atender adecuadamente las demandas formativas de sus estudiantes a pesar de sus diferencias?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	2	0.07	2	0.07	7%
Nunca	1	0.03	3	0.10	3%
A veces	4	0.14	7	0.24	14%
Casi siempre	11	0.38	18	0.62	38%
Siempre	11	0.38	29	1.00	38%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 44

8.3 *¿Cuenta usted con excelentes estrategias de formación profesional que son fuente de inspiración y apoyo para atender adecuadamente las demandas formativas de sus estudiantes a pesar de sus diferencias?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Se observa en el gráfico anterior que el 38 % siempre, el 38 % casi siempre, 14 % a veces, 7 % casi nunca, el 3 % nunca, cuentan con excelentes estrategias de formación profesional que son fuente de inspiración y apoyo para atender adecuadamente las demandas formativas de sus estudiantes a pesar de sus diferencias. Las estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje están referidas al procedimiento general que utiliza el docente en el desarrollo de sus clases, es el mecanismo que se utiliza en el entorno de aprendizaje para organizar el conocimiento y promover el aprendizaje significativo, en este sentido, la disponibilidad de estrategia en el docente es el fruto de procesos de formación inicial y continua y de las prácticas de aula; Morán y Fernández, (2019) plantean que:

El principal inconveniente es que los docentes no cuentan con la preparación requerida, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Así mismo, las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al momento de realizar ajustes en sus planes de estudio, que incorporen espacios de sensibilización,

socialización y capacitación para los docentes en formación. Estos espacios enseñarían a los docentes a identificar y resolver los problemas que se presentan dentro de contextos educativos inclusivos. (p. 171)

Tabla 70

8.4 ¿En su condición de docente, se siente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes y hará todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico?

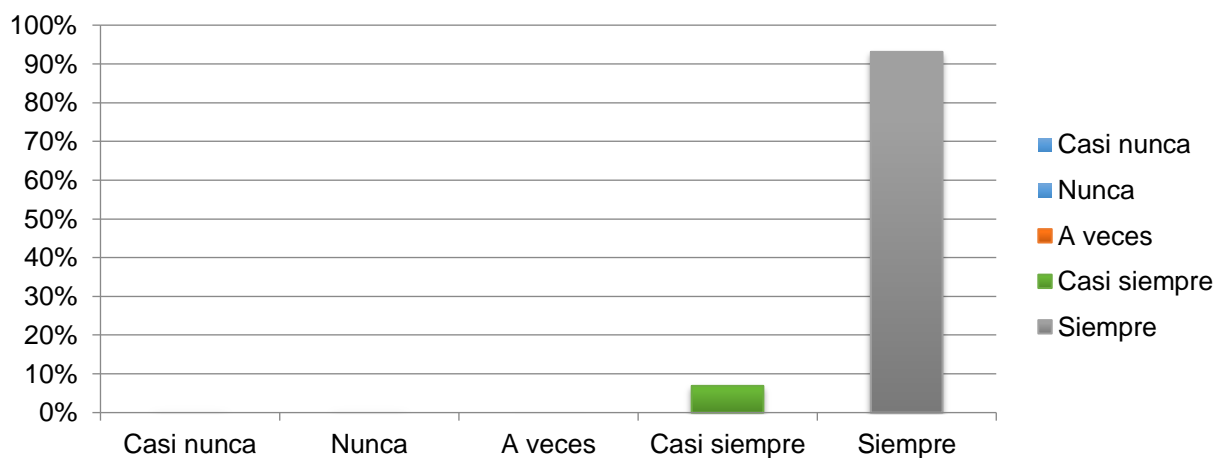
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca		0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	2	0.07	2	0.07	7%
Siempre	27	0.93	29	1.00	93%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 45

8.4 ¿En su condición de docente, se siente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes y hará todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



Se observa en el gráfico anterior que el 93 % respondió siempre, el 7 % casi siempre, en su condición de docente, se siente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes y hará todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico, el compromiso del docente

se ve reflejado en un buen ambiente de aprendizaje que solo es posible con una formación sólida y contextualizada, el docente debe conocer a sus estudiantes, considero que aquí se encuentra el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, y ¿por qué conocerlos? porque todos tienen capacidades y estilos de aprendizaje totalmente diferentes, para así trabajar con ellos y no contra ellos. La educación inclusiva es la opción para ese compromiso sea eficaz, equitativo y en igualdad de condiciones para todos los estudiantes. En este sentido, Arnaiz, (2019), plantea:

Las escuelas inclusivas deben ser comunidades que acojan a todo el alumnado, tomando en consideración sus necesidades y persiguiendo su participación plena en la educación y en los aprendizajes que los centros escolares están llamados a garantizar, es un factor crucial que promueve la democracia y los derechos humanos, afianza la ciudadanía mundial, la tolerancia, el compromiso cívico y el desarrollo sostenible. (pp. 12-44)

Subdimensión 2.9: La empatía del docente con el grupo que atiende

Tabla 71

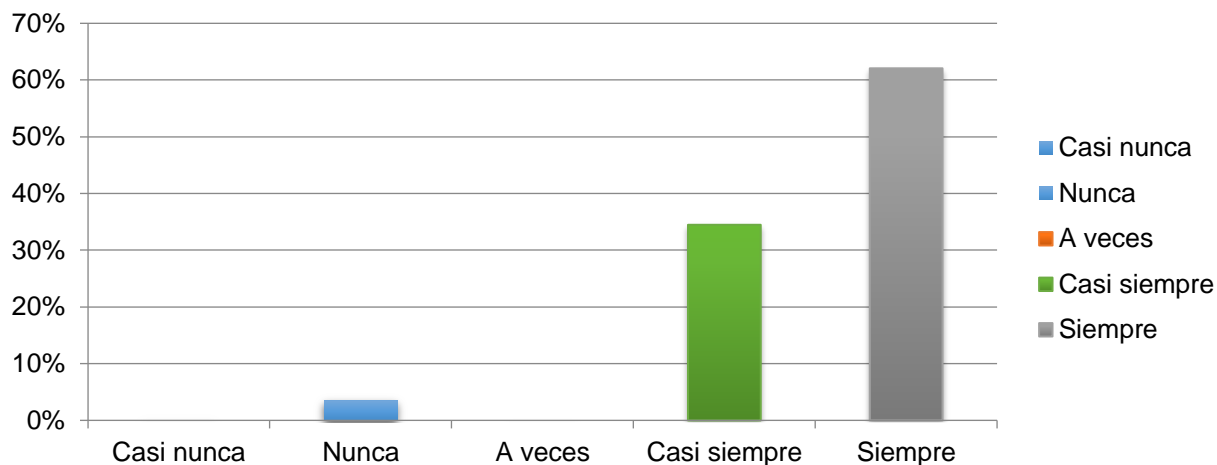
9.1 ¿Usted siente que tiene la capacidad de captar el nivel de conocimientos, los sentimientos, los puntos de vista y las preocupaciones de sus Estudiantes y compañeros de trabajo?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	1	0.03	1	0.03	3%
A veces	0	0.00	1	0.03	0%
Casi siempre	10	0.34	11	0.38	34%
Siempre	18	0.62	29	1.00	62%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 46

9.1 ¿Usted siente que tiene la capacidad de captar el nivel de conocimientos, los sentimientos, los puntos de vista y las preocupaciones de sus estudiantes y compañeros de trabajo?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 62 % siempre, el 34 % casi siempre, el 3 % a veces, los docentes respondieron que se sienten con la capacidad de captar el nivel de conocimientos, los sentimientos, los puntos de vista y las preocupaciones de sus estudiantes y compañeros de trabajo. La empatía del docente con sus estudiantes y compañeros de trabajo es un factor muy importante para el equilibrio del centro educativo en general y para el avance académico de los estudiantes en particular, sin empatía es difícil que se pueda promover la inclusión educativa en el entorno áulico, en este sentido, en la formación docente tanto inicial como permanente es un elemento a tomar en cuenta, así lo plantean Niño, Morán y Fernández, (2019):

El principal inconveniente es que los docentes no cuentan con la preparación requerida, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Así mismo, las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al momento de realizar ajustes en sus planes de estudio, que incorporen espacios de sensibilización, socialización y capacitación para los docentes en formación. Estos espacios enseñarían a los docentes a identificar y resolver los problemas que se presentan dentro de contextos educativos inclusivos. (p. 171)

Tabla 72

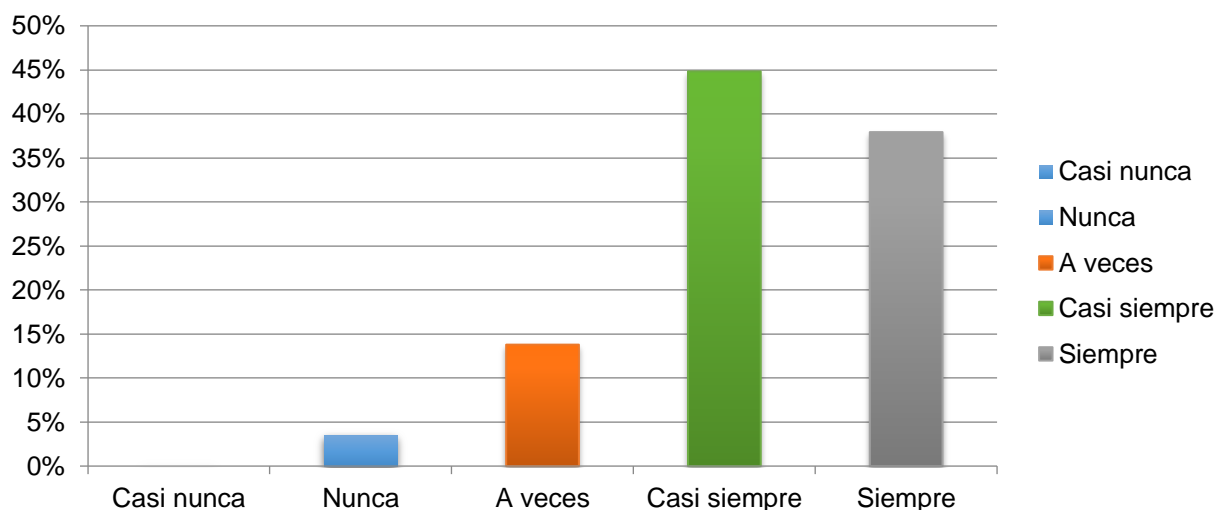
9.2. ¿Percibe usted las necesidades de desarrollo de los estudiantes y dispone de estrategias para facilitar que los mismos estudiantes las cubran mediante su propio esfuerzo y voluntad?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	1	0.03	1	0.03	3%
A veces	4	0.14	5	0.17	14%
Casi siempre	13	0.45	18	0.62	45%
Siempre	11	0.38	29	1.00	38%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 47

9.2 ¿Percibe usted las necesidades de desarrollo de los estudiantes y dispone de estrategias para facilitar que los mismos estudiantes las cubran mediante su propio esfuerzo y voluntad?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 45 % respondió que casi siempre percibe las necesidades de desarrollo de los estudiantes y dispone de estrategias para facilitar que los mismos estudiantes las cubran mediante su propio esfuerzo y voluntad, el 38 % respondió siempre, 14 % a veces, 3 % nunca, es por ellos que se considera que las estrategias deben presentarse individualmente de tal manera que se asegure la comprensión del proceso a seguir para realizarlas, planificar actividades que tengan que realizarse de forma cooperativa favoreciéndose de ese modo la

interacción con los compañeros , por tanto, lo que interesa es conocer las necesidades de los estudiantes con objeto de aportarles la ayuda pedagógica que permita su máximo desarrollo personal y social. Esto incluye el trabajo autónomo que impulsa al estudiante a aprender por sí mismo, En ese sentido, la formación en el enfoque de educación inclusiva aporta las estrategias, innovación y creatividad, así lo plantea este autor:

La educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Tabla 73

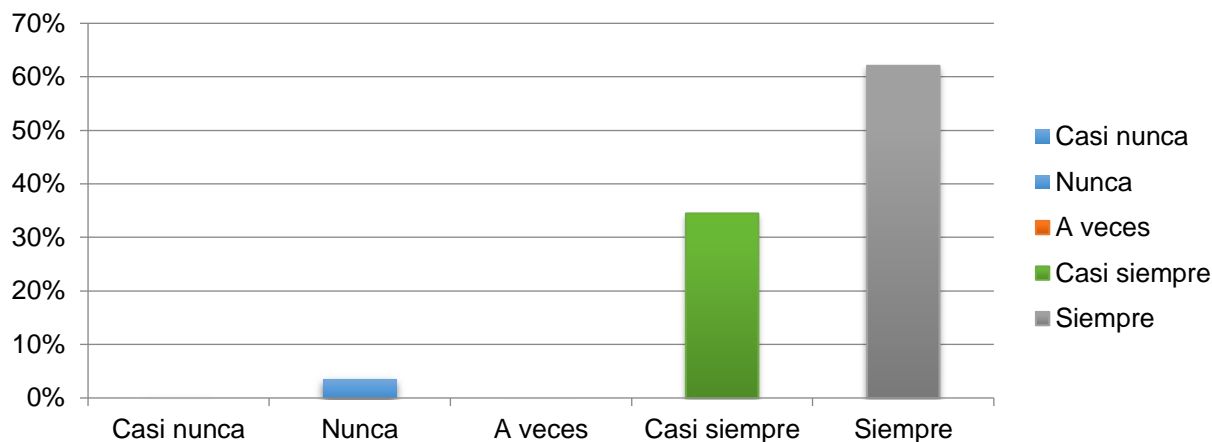
9.3 ¿Entiende usted la diversidad y sabe cultivar y aprovechar las oportunidades que brindan los diferentes tipos de Estudiantes a los que tiene la oportunidad de formar?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	1	0.04	1	0.04	4%
A veces	0	0.00	1	0.04	0%
Casi siempre	11	0.39	12	0.43	39%
Siempre	16	0.57	28	1.00	57%
Total	28	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 48

9.3 ¿Entiende usted la diversidad y sabe cultivar y aprovechar las oportunidades que brindan los diferentes tipos de estudiantes a los que tiene la oportunidad de formar?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

En el gráfico anterior, se observa que el 57 % de los encuestados respondió siempre, el 39 % casi siempre, el 4 % nunca entienden la diversidad y sabe cultivar y aprovechar las oportunidades que brindan los diferentes tipos de estudiantes a los que tiene la oportunidad de formar, cuando se habla de diversidad se hace referencia a todo el alumnado incluido el que presenta diferencias importantes en su manera de aprender, en sus aptitudes, en sus intereses y motivaciones, en sus conocimientos previos, etc., y que a veces tienen necesidades educativas a las que resulta difícil responder con las medidas educativas ordinarias, por tal motivo es importante que el docente cultive oportunidades para todos sus estudiantes, sin embargo, la formación del docente es un factor determinante para que el profesorado pueda aprovechar las diferencias individuales y convertirlas en oportunidades de aprendizaje, tal como lo expresa Ainscow (2017):

Para que exista pertinencia en la propuesta educativa esta debe ser flexible y se debe contar, además, con docentes capacitados en manejo de grupos inclusivos: de esta manera el docente puede adecuarse a las necesidades y características de cada estudiante para que el mismo se desarrolle y aprenda. (PP. 79)

Tabla 74

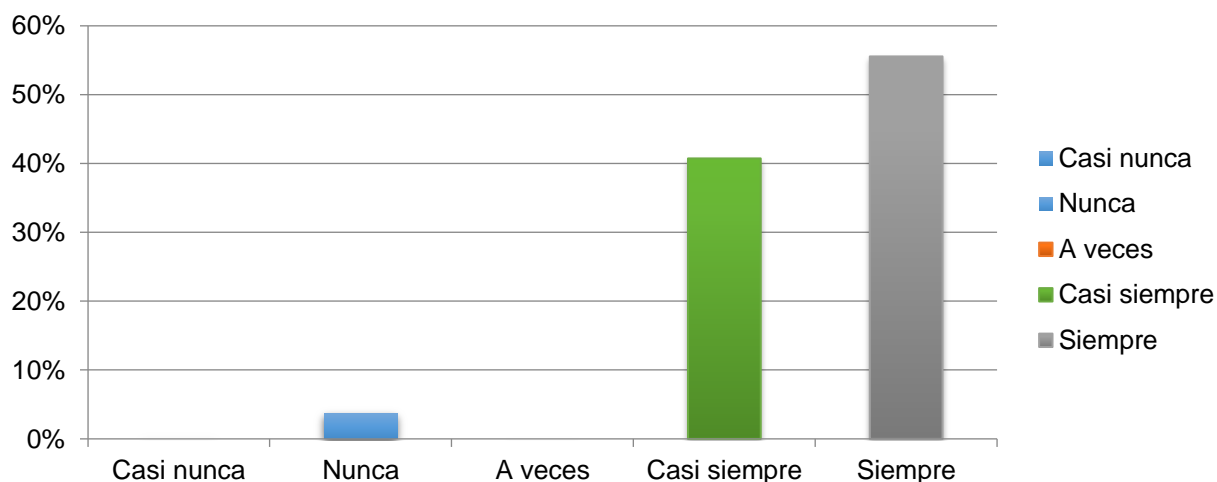
9.4 ¿Identifica usted qué grupos de personas hay en una clase y qué les une y les separa para usar esa información en pro de su aprendizaje?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	1	0.04	1	0.04	4%
A veces		0.00	1	0.04	0%
Casi siempre	11	0.41	12	0.44	41%
Siempre	15	0.56	27	1.00	56%
Total	27	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 49

9.4 ¿Identifica usted qué grupos de personas hay en una clase y qué les une y les separa para usar esa información en pro de su aprendizaje?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Con respecto al ítem, identifica usted qué grupos de personas hay en una clase y qué les une y les separa para usar esa información en pro de su aprendizaje, el 56 % respondió siempre, el 41 % casi siempre, el 4 % nunca. Conocer el tipo de estudiante y los intereses de ellos, es un elemento de control y útil para la toma de decisiones; la formación docente en clave de inclusión aporta las estrategias metodológicas, tal como lo plantea el MINERD:

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Dimensión III: Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social

Subdimensión 3.10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión

Tabla 75

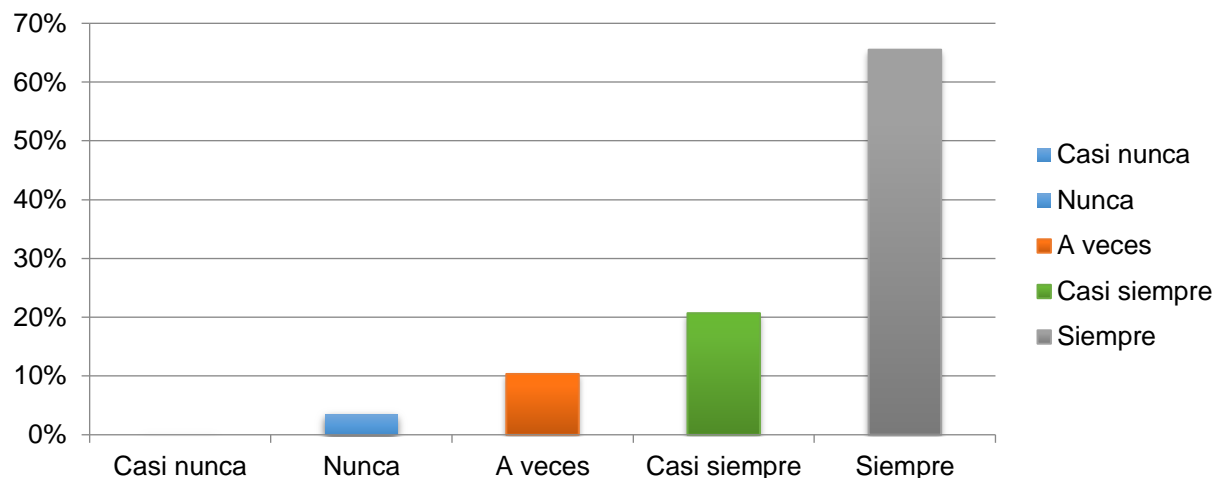
10.1 *¿En este centro educativo se reciben todos los Estudiantes inclusive con necesidades educativas específicas y son incluidos en las clases de educación regular?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	1	0.03	1	0.03	3%
A veces	3	0.10	4	0.14	10%
Casi siempre	6	0.21	10	0.34	21%
Siempre	19	0.66	29	1.00	66%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 50

10.1 *¿En este centro educativo se reciben todos los estudiantes inclusive con necesidades educativas específicas y son incluidos en las clases de educación regular?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Se observa en el gráfico anterior que el 66 % respondió siempre en el centro educativo se reciben todos los estudiantes, inclusive con necesidades educativas específicas y son incluidos en las clases de educación regular, el 21 % casi siempre, el 10 % a veces y el 3 % nunca. La UNESCO establece que "La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as", por lo cual los centros educativos deben garantizar brindar las mismas oportunidades a todos y todas, ya que la educación es un derecho, no un privilegio. En el proceso de formación en educación inclusiva aporta a los docentes el nivel de conocimiento de las leyes que favorecen el derecho a la educación y como llevarlo a cabo con calidad y equidad, Asimismo, el MINERD plantea

Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas específicas por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 24

de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 200

Tabla 76

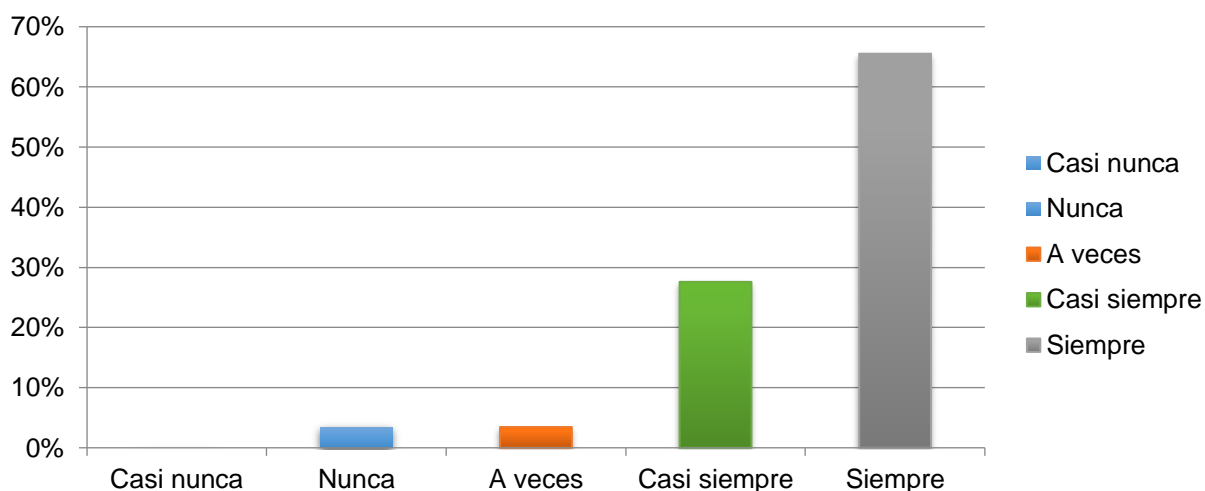
10.2 ¿Es política del centro educativo disponer reconocer y favorecer la experiencia escolar positiva para todos los estudiantes?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	1	0.03	1	0.03	3%
A veces	1	0.03	2	0.07	3%
Casi siempre	8	0.28	10	0.34	28%
Siempre	19	0.66	29	1.00	66%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 51

10.2 ¿Es política del centro educativo disponer reconocer y favorecer la experiencia escolar positiva para todos los estudiantes?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 66 % respondió siempre, es política del centro educativo disponer reconocer y favorecer la experiencia escolar positiva para todos los estudiantes, el 28 % casi siempre, el 3% a veces, el 3 % nunca. Los centros educativos inclusivos desarrollan las políticas inclusivas, las

cuales, deben ser dadas a conocer a toda la comunidad educativa, a través de procesos de formación continua; el Artículo 9 de la Ley 66-97, plantea que:

El estado tiene la obligación de cumplir con todo lo relacionado con la tarea educativa: dentro de las que se resalta: la especial protección al ejercicio del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, la garantía y el fomento al desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades, el carácter de prioridad a la enseñanza completa en el nivel de educación básica a todos los niños en edad escolar, la garantía de que la educación sea gratuita que permita que toda la población tenga igual posibilidad de acceso a todos los niveles y modalidades de la educación pública [Ley General de Educación de la Republica Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Tabla 77

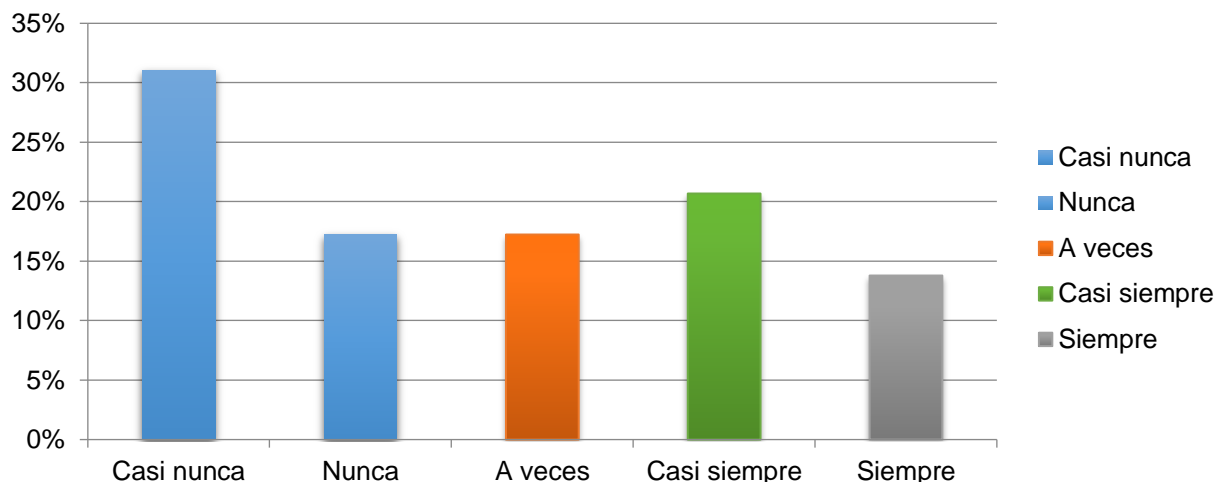
10.3 *¿El centro educativo dispone de instalaciones adecuadas, maestros calificados y adecuadamente formados para atender la diversidad?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	9	0.31	9	0.31	31%
Nunca	5	0.17	14	0.48	17%
A veces	5	0.17	19	0.66	17%
Casi siempre	6	0.21	25	0.86	21%
Siempre	4	0.14	29	1.00	14%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 52

10.3 *¿El centro educativo dispone de instalaciones adecuadas, maestros calificados y adecuadamente formados para atender la diversidad?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 31 % respondió casi nunca, el centro educativo dispone de instalaciones adecuadas, maestros calificados y adecuadamente formados para atender la diversidad , el 21 % casi siempre, el 17 % nunca, el 17 % a veces, el 14 % respondió siempre, para que la aplicación de la educación inclusiva sea efectiva hay que crear las condiciones a nivel de los centros educativos, no basta con cobertura y accesibilidad es necesario habilitar espacios óptimos, tales como: adecuación de la planta física, instalaciones adecuadas , acceso a transporte y comunicación, contar con materiales y recursos didácticos adaptados y que los docentes estén formados para atender a la diversidad. En la Ley General de Educación 66-97, el principio no. 4 de la Educación Dominicana sirve de base para impulsar la educación para todos: “La educación de calidad y en igualdad de oportunidades que debe ofrecer el estado en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Tabla 78

10.4 ¿Se identifican algunos prejuicios contra los estudiantes diferentes, que puedan conducir a la discriminación o inhiban el proceso educativo?

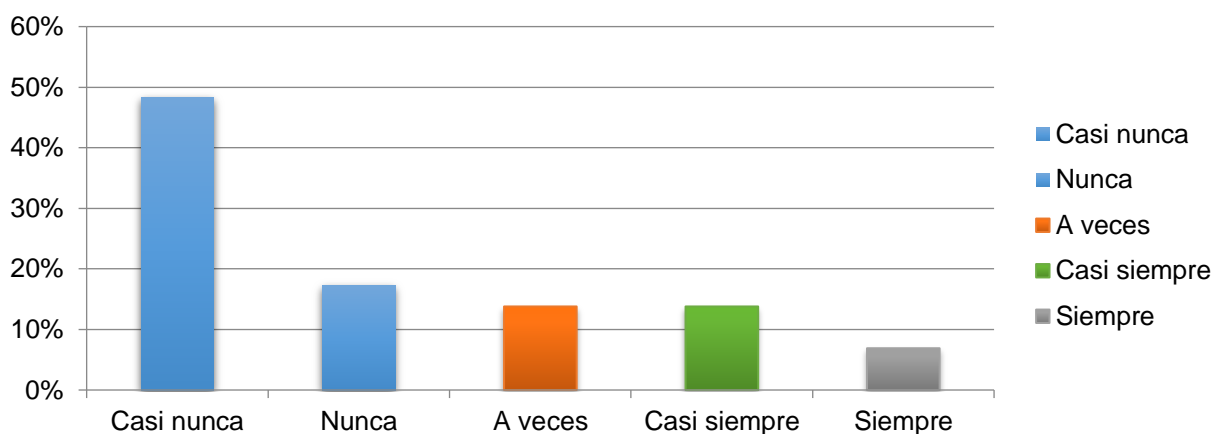
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	14	0.48	14	0.48	48%
Nunca	5	0.17	19	0.66	17%
A veces	4	0.14	23	0.79	14%
Casi siempre	4	0.14	27	0.93	14%
Siempre	2	0.07	29	1.00	7%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 53

10.4 ¿Se identifican algunos prejuicios contra los estudiantes diferentes, que puedan conducir a la discriminación o inhiban el proceso educativo?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



El 48 respondió casi nunca, se identifican algunos prejuicios contra los estudiantes diferentes, que puedan conducir a la discriminación o inhiban el proceso educativo, el 17 % nunca, el 14 % a veces, el 14 % a veces, el 7 % siempre. Según la UNESCO, los centros educativos han de ser centros de acogida para el fortalecimiento de los compromisos con la equidad y la inclusión de todos los alumnos, sin exclusión ni discriminación, para lograrlo es necesario intensificar el proceso de formación y capacitación de la comunidad educativa y en primer orden el personal docente y directivo

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños

discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) Con esta conferencia se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (UNESCO, 1994, pp.59-60)

Subdimensión 3.11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas

Tabla 79

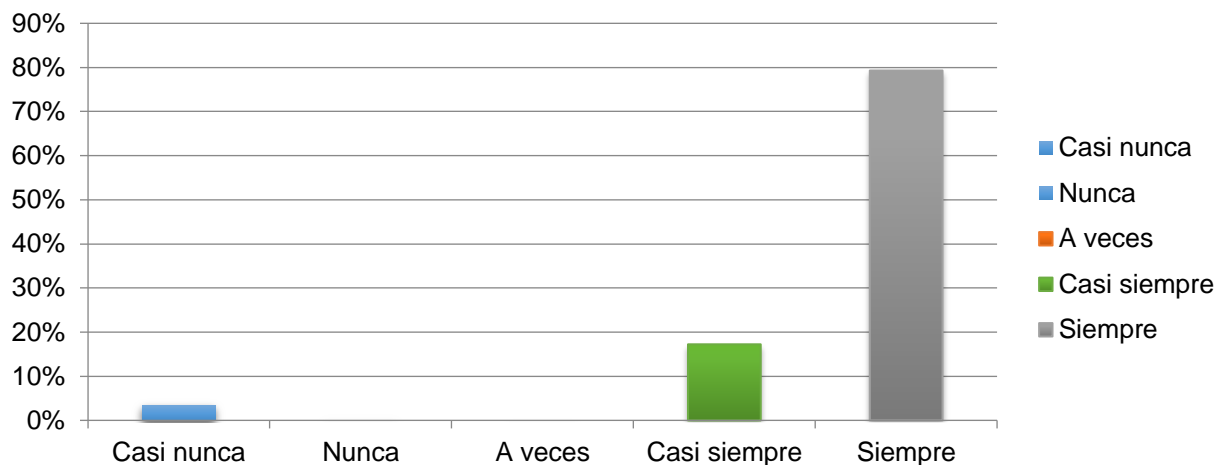
11.1 ¿Las normas sociales cultivadas en el centro facilitan la motivación e inclusión de todos los docentes y estudiantes sin distinción de raza, color, clase social, otros?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	1	0.03	1	0.03	3%
Nunca	0	0.00	1	0.03	0%
A veces	0	0.00	1	0.03	0%
Casi siempre	5	0.17	6	0.21	17%
Siempre	23	0.79	29	1.00	79%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 54

11.1 ¿Las normas sociales cultivadas en el centro facilitan la motivación e inclusión de todos los docentes y estudiantes sin distinción de raza, color, clase social, otros?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Se observa en el gráfico anterior que el 79 respondió siempre, las normas sociales cultivadas en el centro facilitan la motivación e inclusión de todos los docentes y estudiantes sin distinción de raza, color, clase social, el 17 % casi siempre, el 3 % casi nunca. El enfoque de educación inclusiva garantiza el acceso y permanencia de los estudiantes en el centro educativo, siempre que se disponga de una plantilla docente formada y en capacidad de aplicar los principios de inclusión en el entorno áulico. En este sentido, el MINERD plantea:

Todo centro educativo debe acoger y valorar a todos los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años en su diversidad, por lo que debe garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, sin excluir a nadie por razón de género, procedencia social, cultura, etnia, religión, edad, etc. ni por su condición personal (diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, capacidad, intereses, motivaciones, forma de relacionarse, discapacidad o sobredotación). Ordenanza 04 del 2008. [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

Tabla 80

11.2 ¿En el centro educativo se dispone de políticas que promueven la motivación y el desarrollo de actitudes positivas hacia los docentes y por ende los estudiantes aun cuando sean diferentes?

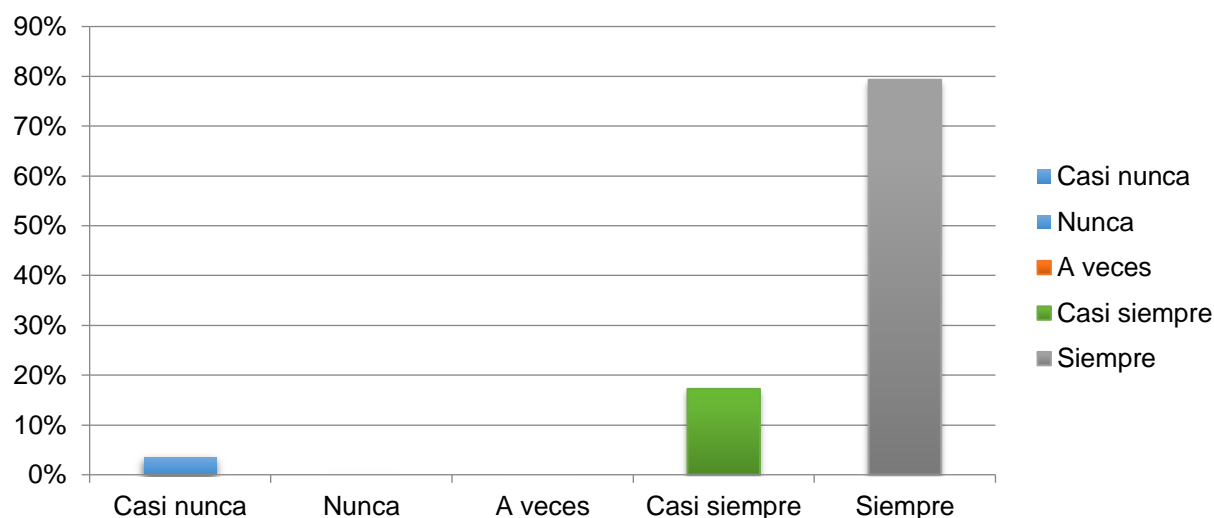
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	1	0.03	1	0.03	3%
Nunca	0	0.00	1	0.03	0%
A veces	0	0.00	1	0.03	0%
Casi siempre	5	0.17	6	0.21	17%
Siempre	23	0.79	29	1.00	79%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 55

11.2 ¿En el centro educativo se dispone de políticas que promueven la motivación y el desarrollo de actitudes positivas hacia los docentes y por ende los estudiantes aun cuando sean diferentes?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



Se observa en la gráfica anterior el 79 % respondió siempre, en el centro educativo se dispone de políticas que promueven la motivación y el desarrollo de actitudes positivas hacia los docentes y por ende los estudiantes aun cuando sean diferentes, el 17 % casi siempre, el 3 % nunca. En este caso la gran mayoría opina que se promueve la motivación, la escuela ejerce un liderazgo en el desarrollo de los individuos y en su intervención pedagógica para el fomento y formación de los valores y actitudes que garanticen no sólo la eficacia del proceso educativo sino la formación integral de las personas. Indudablemente que la formación y capacitación del profesional de la educación juega un papel muy importante en el cambio de actitud de éstos

frente a los estudiantes en general y la escuela esta llamada a convertirse en un espacio de reflexión individual y colectiva que permite dar solución a los principales problemas que afectan el buen desenvolvimiento del profesorado en el ejercicio de su función. En este sentido, el Estado dominicano ha creado e implementado una serie de políticas tendentes a fortalecer la formación de los docentes y directivos para que avancen en la inclusión educativa.

La Meta presidencial es una estrategia que propone dar solución a los principales problemas que afectan actualmente a la formación docente en la República Dominicana: déficit en la formación de las personas que ingresan a la carrera docente; deficientes niveles de exigencia en los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el ingreso a la carrera y la ausencia de políticas integrales para la mejora de la formación inicial del profesorado. (2015, p.11).

Tabla 81

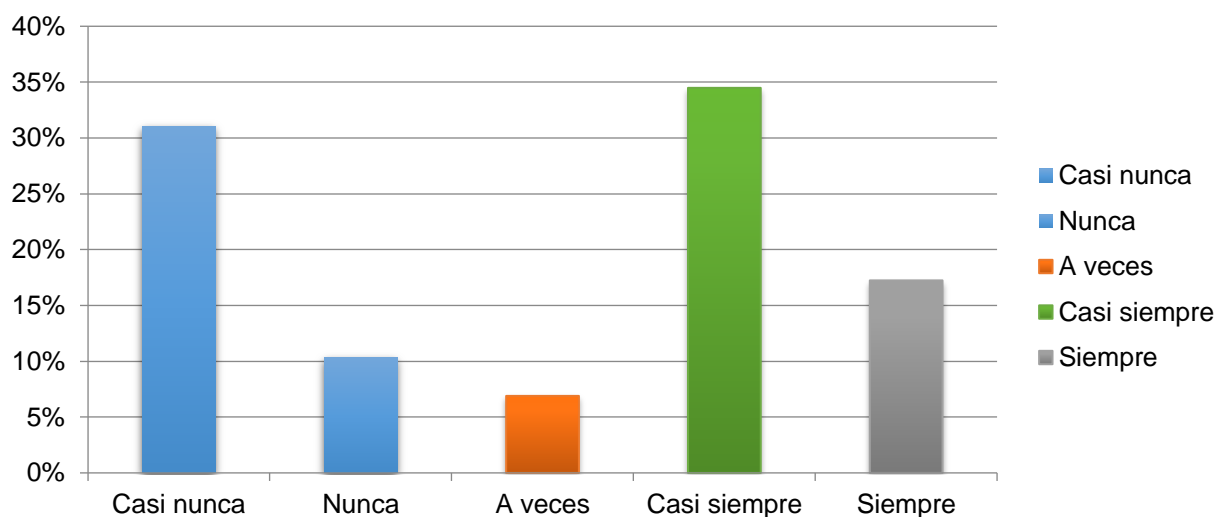
11.3 *¿El estado de las (aulas, puertas, pasillos, baños, escaleras, rampas, y zonas de recreo), poseen las condiciones para el recibimiento de todo tipo de estudiantes o simplemente para algunos?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	9	0.31	9	0.31	31%
Nunca	3	0.10	12	0.41	10%
A veces	2	0.07	14	0.48	7%
Casi siempre	10	0.34	24	0.83	34%
Siempre	5	0.17	29	1.00	17%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 56

11.3 ¿El estado de las (aulas, puertas, pasillos, baños, escaleras, rampas, y zonas de recreo), poseen las condiciones para el recibimiento de todo tipo de estudiantes o simplemente para algunos?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 34 % opina que casi siempre, el 31 % casi nunca, el 17 % siempre, el 10 % nunca y el 7 % a veces, los encuestados opinan que el estado de las (aulas, puertas, pasillos, baños, escaleras, rampas, y zonas de recreo), poseen las condiciones para el recibimiento de todo tipo de estudiantes o simplemente para algunos, al respecto, la UNESCO (2003), en relación con los centros escolares y su accesibilidad advierte:

La gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen alguna discapacidad física. En las zonas más pobres, en particular las rurales, muchas veces son inaccesibles, en gran parte debido al mal estado de los edificios o a su escaso mantenimiento, que los vuelve insalubres o poco seguros para todos los alumnos. (p. 11)

Esta verdad que aún permanece en los centros educativos objeto de esta investigación, hacen esfuerzos para que el centro educativo sea adecuado a la demanda de los estudiantes, en este sentido este autor refiere que:

El empeño de dar cumplimiento a los objetivos de una educación inclusiva deviene de una labor que no está exenta de dificultades; se requiere de diversos recursos económicos y humanos que cuenten con apoyo a nivel de política, leyes, reglamentos, etc., para su ejecución y exitosa atención a la diversidad a nivel institucional. (Vélez, 2917, p. 213)

Tabla 82

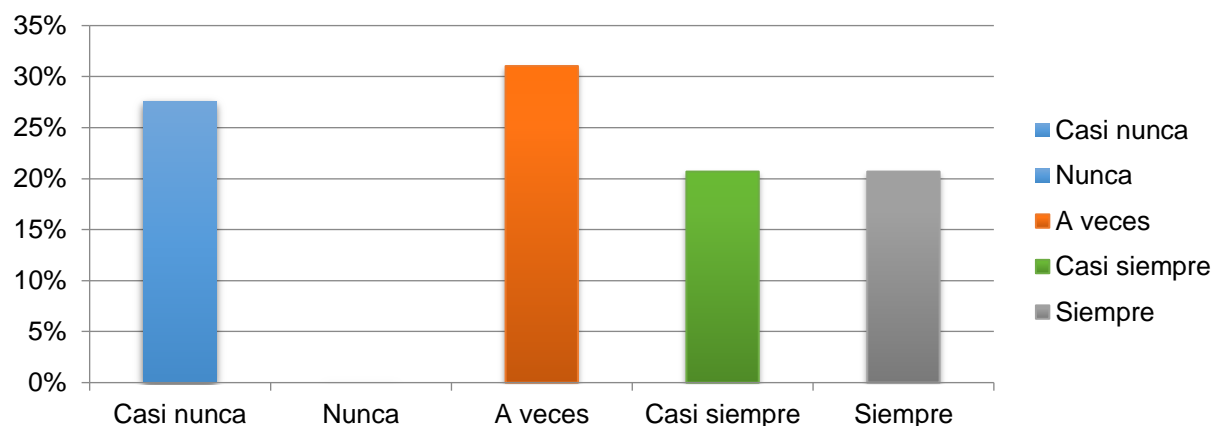
11.4 La asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE), ¿participan activamente en el proceso de acomodación en los espacios de sus hijos?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	8	0.28	8	0.28	28%
Nunca	0	0.00	8	0.28	0%
A veces	9	0.31	17	0.59	31%
Casi siempre	6	0.21	23	0.79	21%
Siempre	6	0.21	29	1.00	21%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 57

11.4 La asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE), ¿participan activamente en el proceso de acomodación en los espacios de sus hijos?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Se observa en el gráfico anterior que el 31 % respondió siempre la asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE), participan activamente en el proceso de acomodación en los espacios de sus hijos, el 28 % casi nunca, el 21 % casi siempre, el 21 % siempre. En los centros educativos objeto de esta investigación, se puede afirmar que se favorece una mayor integración de la comunidad educativa y es posible que se manifieste un mayor aprovechamiento de los espacios al realizar actividades conjuntas con las APMAE. Se supera, así, la imagen de que la escuela funciona como un ente aislado de la comunidad y se pone en práctica un principio de la educación inclusiva según este autor:

Crear una red de trabajo contando con toda la comunidad educativa, involucrando a todas las personas relacionadas en el aprendizaje de los estudiantes, entre otros. Otros principios que están relacionados con la práctica del docente es la convicción de que el rendimiento académico de los estudiantes, sin importar su condición, mejora si se les ofrecen los recursos y apoyos adecuados. (Espaillat, 2020, pp. 137-143)

Subdimensión 3.12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes

Tabla 83

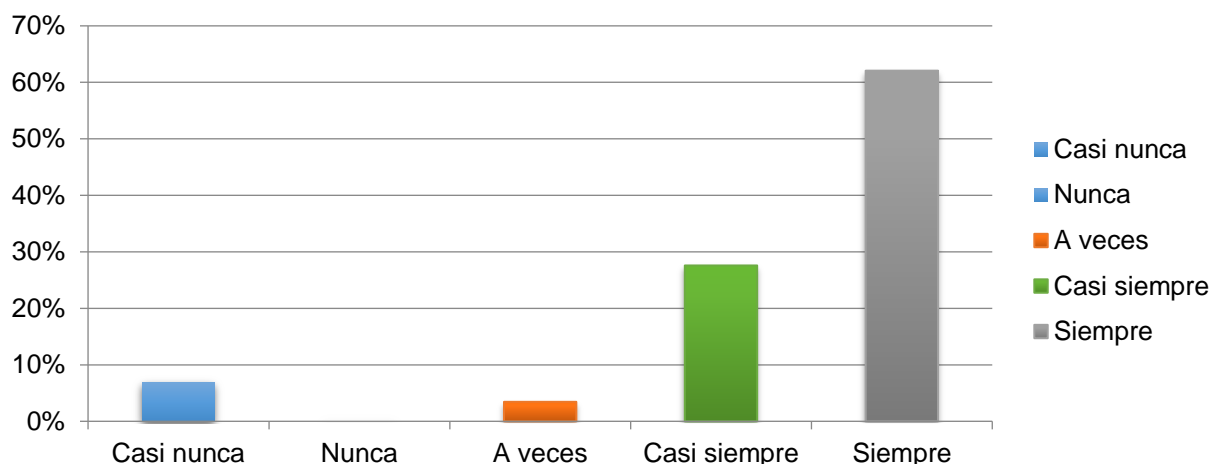
12.1 ¿El centro educativo cuida y vela por la integridad física y emocional de los estudiantes independientemente de su condición?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	2	0.07	2	0.07	7%
Nunca	0	0.00	2	0.07	0%
A veces	1	0.03	3	0.10	3%
Casi siempre	8	0.28	11	0.38	28%
Siempre	18	0.62	29	1.00	62%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 58

12.1 ¿El centro educativo cuida y vela por la integridad física y emocional de los estudiantes independientemente de su condición?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 62 % de los encuestados opinó que el centro educativo cuida y vela por la integridad física y emocional de los estudiantes independientemente de su condición, el 28% opinó que casi siempre, el 7 % casi nunca, el 3% a veces, es de resaltar que la escuela, es la encargada de proporcionar a estudiantes, docentes, directivos y demás personas que intervienen en la vida escolar, un clima seguro que garantice los aprendizajes propuestos. Es importante que el estudiante se sienta acogido y cuidado durante su estadía en la escuela y en ese sentido, el MINERD plantea:

Todas las escuelas deben acoger a todos los niños/as independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otras, desde la Dirección de Educación Especial y los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) se coordinarán las diferentes acciones necesarias para el seguimiento y acompañamiento a las escuelas en el proceso de desarrollo de la educación inclusiva. Ordenanza 03 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] del 4 de julio de 2008

Tabla 84

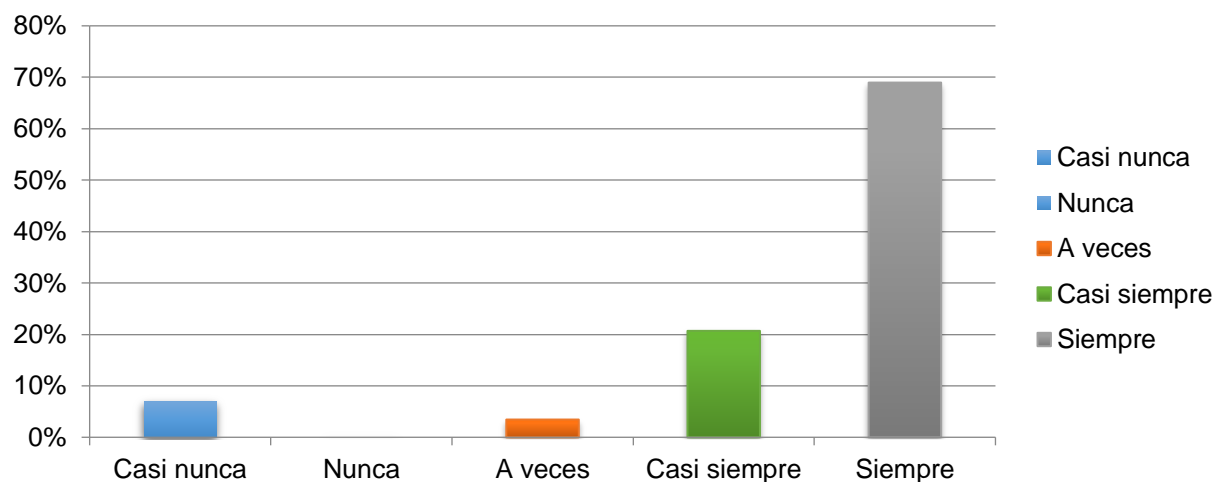
12.2 *¿El centro educativo hace posible el disfrute de las mismas oportunidades de educación para todos los estudiantes del sistema?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	2	0.07	2	0.07	7%
Nunca	0	0.00	2	0.07	0%
A veces	1	0.03	3	0.10	3%
Casi siempre	6	0.21	9	0.31	21%
Siempre	20	0.69	29	1.00	69%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 59

12.2 *¿El centro educativo hace posible el disfrute de las mismas oportunidades de educación para todos los estudiantes del sistema?*



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 69 % de los docentes encuestados opinan siempre que el centro educativo hace posible el disfrute de las mismas oportunidades de educación para todos los estudiantes del sistema, el 21 % casi siempre, el 7 % casi nunca. Es importante que los centros educativos se ocupen del trato equitativo e igualitario de sus estudiantes, ofreciéndole las mismas oportunidades y creando un ambiente placentero para todos los estudiantes que acoge, en este sentido, el MINERD, plantea.

La aplicación de esta ordenanza puede reducir a gran escala los niveles de exclusión en el segmento de la población que presentan necesidades educativas específicas, derivadas o no de discapacidad, ya que uno de su objetivo es escolarizar esta población en centros educativos regulares a partir del Nivel Inicial, promueve, además, que éstos reciban los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial del territorio nacional, 4 de julio, 2008.

Tabla 85

12.3 *¿Se siente usted en capacidad de saber comunicar mensajes claros y convincentes, además de escuchar y entender por igual a sus alumnos?*

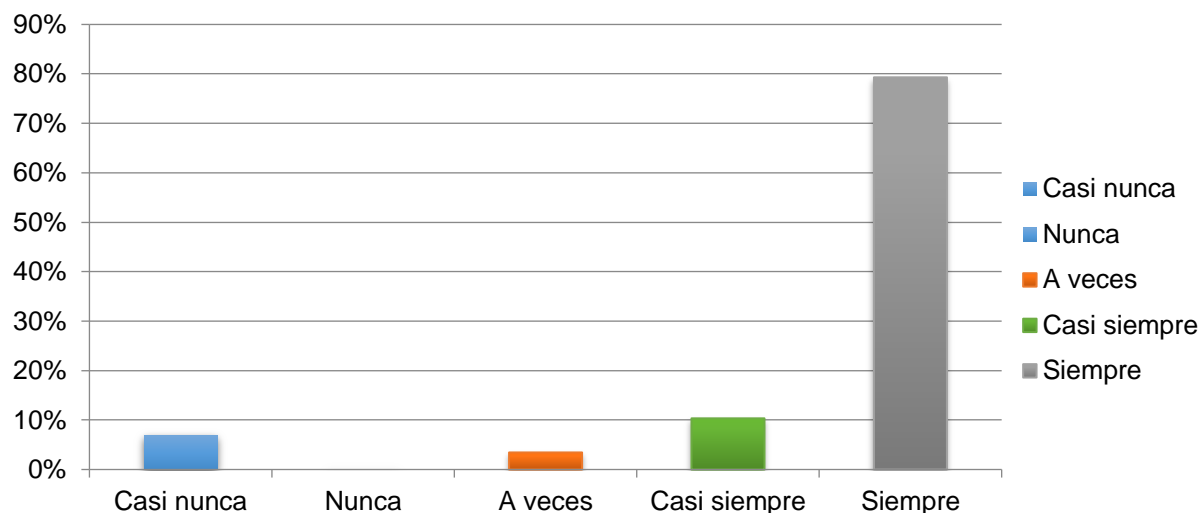
XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	2	0.07	2	0.07	7%
Nunca	0	0.00	2	0.07	0%
A veces	1	0.03	3	0.10	3%
Casi siempre	3	0.10	6	0.21	10%
Siempre	23	0.79	29	1.00	79%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 60

12.3 ¿Se siente usted en capacidad de saber comunicar mensajes claros y convincentes, además de escuchar y entender por igual a sus alumnos?

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.



El 79% respondió siempre, se siente en capacidad de saber comunicar mensajes claros y convincentes, además de escuchar y entender por igual a sus alumnos, el 10 % casi siempre, el 7 % casi nunca, el 3% a veces, es importante que el docente tenga competencia comunicativa y la habilidad de resolver problemas, ya que estos se van a encontrar múltiples situaciones en las que tienen que tomar decisiones que le requiere de esa competencia de saber escuchar, emitir una juicios y proporcionar un feedback positivo a sus alumnos, además debe aprender a recibir críticas, a manejar las discrepancias de intereses que se produzcan y aprender a negociar, como una forma de resolver un gran número de conflictos. El proceso de formación docente en educación inclusiva es fundamental para el desarrollo de estas competencias, en este sentido, el MINERD plantea:

Se implementarán programas de formación docente, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), para proporcionar a las y los maestros las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. Así mismo, expresa que se promoverá la

formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula a través de las instancias involucradas. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

Subdimensión 3.13. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente escolar

Tabla 86

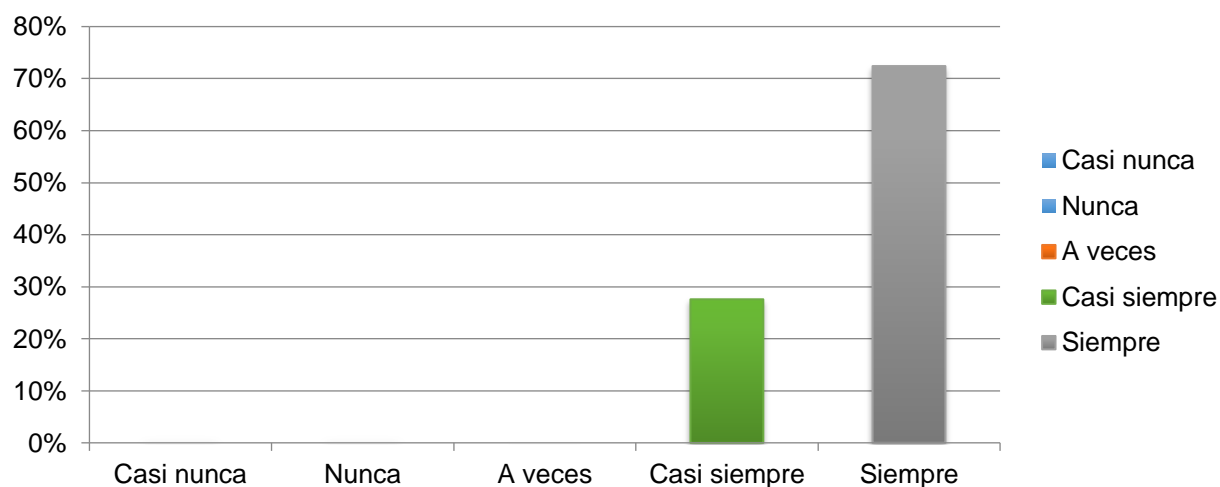
13.1 ¿Dispone usted de la habilidad de manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver desacuerdos entre sus estudiantes?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	8	0.28	8	0.28	28%
Siempre	21	0.72	29	1.00	72%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 61

13.1 ¿Dispone usted de la habilidad para manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver desacuerdos entre sus estudiantes?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

En la gráfica anterior se observa que el 72% respondieron que siempre dispone de la habilidad de manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver desacuerdos entre sus estudiantes, el 28 % respondieron que casi siempre, En el ámbito de la docencia, el conflicto, entendido como choque de intereses, va a estar presente en las relaciones interpersonales y desde muy temprana edad se aprende a posicionarse frente a ellos. Lo relevante, por tanto, no consiste en evitarlos a toda costa, sino aprender a gestionarlos una vez que aparecen y negociar. Existen diferentes maneras de afrontar los conflictos entre los intereses personales y los del otro, pero no todas ellas son igual de eficaces, es necesario implementar un proceso de formación docente sistemático que fortalezca las competencias para el manejo de conflicto, en este sentido se plantea que “la calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (Bolívar, 2019, p.11).

Tabla 87

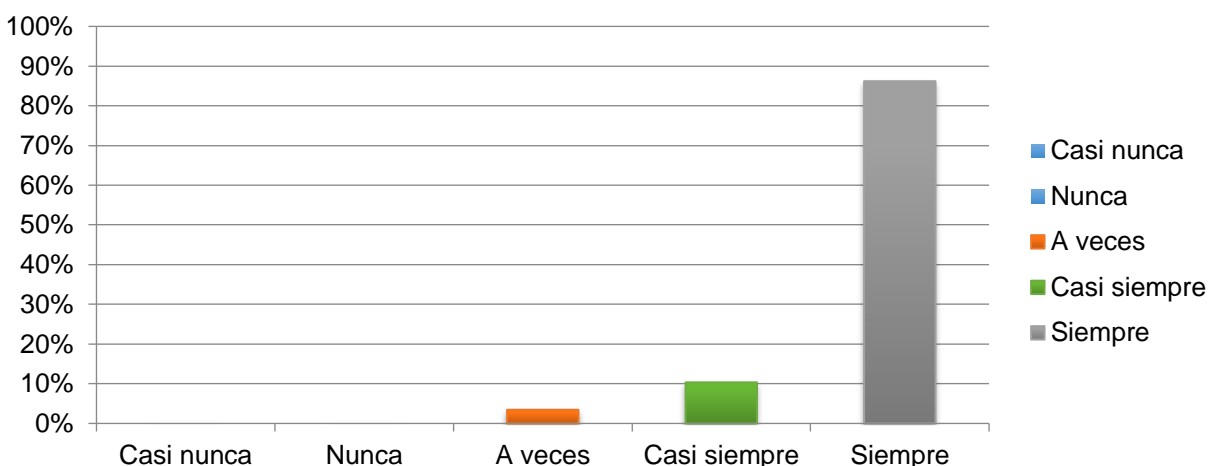
13.2 *¿Está usted en capacidad de colaborar de manera efectiva con otros colegas para realizar su labor y mejorar la misma?*

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	1	0.03	1	0.03	3%
Casi siempre	3	0.10	4	0.14	10%
Siempre	25	0.86	29	1.00	86%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 62

13.2 ¿Está usted en capacidad de colaborar de manera efectiva con otros colegas para realizar su labor y mejorar la misma?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 86 % de los docentes encuestados respondieron siempre estar en capacidad de colaborar de manera efectiva con otros colegas para realizar su labor y mejorar la misma, el 10 % respondió casi siempre y el 3 % a veces , en este sentido, la colaboración docente como un factor determinante en los procesos de innovación y mejora educativa, aporta complementariedad y compatibilidad entre profesionales; Es importante reconocer la colaboración entre docentes para mejorar el proceso educativo, como una forma de enriquecimiento mutuo, con la que es posible desarrollar habilidades y nuevas destrezas. También se señala a la colaboración entre profesionales como una estrategia de cambio de las creencias, sentimientos y opiniones ante la diversidad.

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

Tabla 88

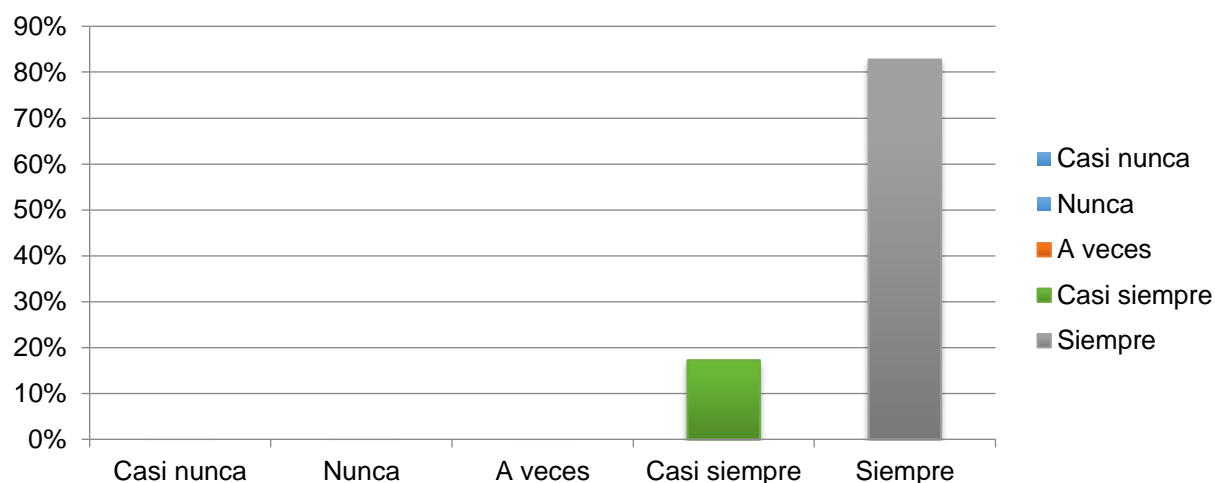
13.3 ¿Se siente motivado con la acogida dada por los equipos que funcionan en el centro educativo?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	0	0.00	0	0.00	0%
Casi siempre	5	0.17	5	0.17	17%
Siempre	24	0.83	29	1.00	83%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 63

13.3 ¿Se siente motivado con la acogida dada por los equipos que funcionan en el centro educativo?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

En el gráfico se observa que el 83 % de los docentes encuestados respondieron siempre, se sienten motivados con la acogida dada por los equipos que funcionan en el centro educativo, mientras que el 17% respondió que casi siempre. Para la calidad educativa, la motivación es un elemento fundamental en el éxito y el trabajo en equipo, ya que de ella depende en gran medida la consecución de los objetivos; un buen ambiente laboral es de vital importancia para el

rendimiento y calidad de los docentes, esto hace que una persona o grupo de personas realicen esfuerzos extraordinarios para conseguir un objetivo, la forma de pensar positivamente es lo que va a determinar cómo reaccionamos frente a la labor con éxito. La formación sistemática y continua del docente contribuye con la motivación del personal docente. En este sentido, Cejudo y López plantean que otra de las estrategias necesarias e importantes en la formación docente es la introducción de la inteligencia emocional:

Las emociones son fundamentales en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque implican la interacción entre personas; por otro lado, la identidad personal y profesional de los docentes se proyecta en el aula, convirtiéndose en un factor de influencia en la autoestima y el bienestar personal y social. (2017, pp. 23-36)

Tabla 89

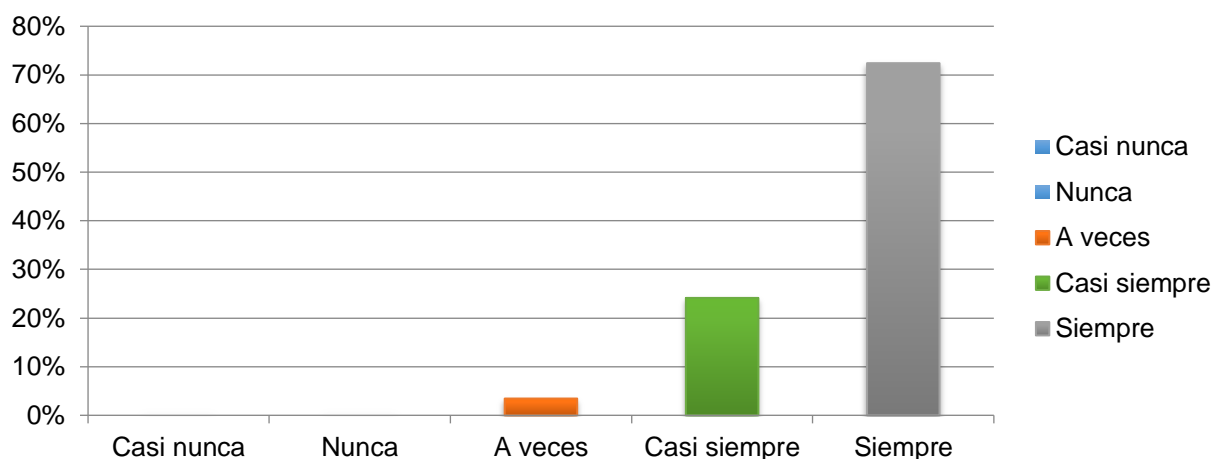
13.4 ¿Las actitudes de los docentes y directivos del centro facilitan el acercamiento de todos los estudiantes aun cuando provengan de culturas minoritarias, con discapacidades, problemas de aprendizaje o necesidades específicas?

XI	FI	HI	FI	HI	%
Casi nunca	0	0.00	0	0.00	0%
Nunca	0	0.00	0	0.00	0%
A veces	1	0.03	1	0.03	3%
Casi siempre	7	0.24	8	0.28	24%
Siempre	21	0.72	29	1.00	72%
Total	29	1.00			100%

Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Gráfico 64

13.4 ¿Las actitudes de los docentes y directivos del centro facilitan el acercamiento de todos los estudiantes aun cuando provengan de culturas minoritarias, con discapacidades, problemas de aprendizaje o necesidades específicas?



Navarro (2021). Fuente: Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

El 72% de los docentes encuestados respondieron siempre, 24 % casi siempre, el 3 % a veces, las actitudes de los docentes y directivos del centro facilitan el acercamiento de todos los estudiantes aun cuando provengan de culturas minoritarias, con discapacidades, problemas de aprendizaje o necesidades específicas. Con respecto a este ítem, se considera que para que este acercamiento suceda de forma positiva, el docente debe tener un alto nivel de empatía, la cual, se refiere a la capacidad de entender, ser consciente o sensible a los sentimientos, pensamientos y experiencias del otro sin necesidad de que éste los comunique totalmente de una manera objetiva y explícita. Son los procesos de formación y capacitación que llevan al profesorado a elevar su nivel de empatía y cuando el docente es capaz de salirse de sí misma para acercarse y comprender a sus estudiantes, aprende a aceptar y reconocer su derecho a ser diferente. Cuando media la empatía, aparece la tolerancia y la integración de las necesidades de los demás, haciendo flexible y abierta a la persona. En este sentido, Hurtado, Mendoza y Viejó (2019) plantea:

La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. (p. 99)

Los resultados cuantitativos arrojan datos que refuerzan los planteamientos presentados por otros autores sobre la educación inclusiva y la formación docente, vista la primera como un enfoque de enseñanza/aprendizaje que potencia la atención a la diversidad

3.11.2. Resultados, análisis e interpretación de los datos de la entrevista (análisis cualitativo)

La organización de los datos para el análisis de la entrevista se presenta en función de dos (2) categorías, tres (3) dimensiones y seis (6) subdimensiones tal como aparece en anexo I (instrumentos). En las tablas 8 y 9, se presenta esta organización, establecida por centro educativo, dimensiones y subdimensiones. Como dijimos anteriormente, en esta investigación la muestra es probabilística; todos los elementos de la población tuvieron la misma posibilidad de ser escogidos. Se obtuvo definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis. El análisis se organizó en tres niveles: un primer nivel de análisis por centros educativos, el segundo nivel de análisis por dimensiones y el tercer nivel de análisis por subdimensiones en los tres centros educativos (en lo adelante, caso 1, 2,3).

3.11.2.1. Primer nivel de análisis de datos de la entrevista por centro educativo: Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1), Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2) y el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3).

En este apartado se presentan los resultados de la entrevista en el primer nivel de análisis correspondientes a los centros educativos: Escuela inicial y primaria Santaella representada por el código: casos1 y concentra los docentes 002, 003, 005,007; Escuela inicial y primaria Las Malvinas código: caso 2, con los docentes 012,015,019 y el Liceo secundario Pedro Aponte: caso 3, con los docentes 024,027,029. Para la organización y análisis se utilizó la técnica de transcripción de las respuestas del profesorado consultado.

3.11.2.1.1. Primer nivel de análisis de datos de la entrevista: Centros Educativos inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 90, se presentan las informaciones del primer nivel de análisis de la entrevista para el centro educativo Santaella (caso 1).

Tabla 90

Primer Nivel de Análisis: Centro Educativo del nivel Inicial y Primaria Santaella (caso 1).

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
002,003, 005, 007	1.Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	<p>¿Qué opina de la educación inclusiva?</p> <p>¿Puede desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo? Si es así, ¿dónde y cómo adquirió ese conocimiento?</p> <p>En la institución ¿se han realizado adaptaciones curriculares que apoyan el avance del proceso de inclusión educativa? ¿Podría describirlas?</p>	<p>-Es aquella que permite acoger a los niños especiales y darle apoyo sin dejarlos aislados (002). -Opinó que la educación inclusiva trata de incluir los niños con problema de aprendizaje y hacer que se sientan importante (003). -La educación inclusiva es buena para ayudar los estudiantes con discapacidad (005) -Es necesaria e importante para los centros educativos que reciben niño que hay que atender en forma individual (007).</p> <p>-Lo poco que sabemos lo hemos aprendido en un taller de capacitación que dio el MINERD, de manera virtual, se llamó inducción a la inclusividad, en este taller nos orientaron sobre la importancia que tiene para el docente saber cómo ayudar a los estudiantes que necesitan más (002,003). -Honestamente hablando, no puedo desarrollar procesos inclusivos (005), - En mi caso, entiendo que no estoy capacitado para trabajar con el enfoque inclusivo, se necesita formación (007).</p> <p>-Puedo asegurar que sí, se han realizado adaptaciones en el ámbito cultural y pedagógico, dirigido a que los niños sean acogidos todos por igual (002,003) - No tenemos conocimiento a profundidad sobre que se realicen adaptaciones curriculares para atender la diversidad, aun cuando sabemos que hay las intenciones (005,007).</p>

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
		1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	<p>¿Cómo se siente trabajando con el enfoque inclusivo?</p> <p>¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que utiliza?</p> <p>¿Tiene experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión?</p> <p>¿Puede describir la experiencia?</p>	<p>Si, nos sentimos bien, pues, en este centro hay niños que vienen en sillas de ruedas, le hacemos un recibimiento al grupo completo, lo tratamos con amor, le damos la oportunidad de que sean ellos mismos (002 y 003).</p> <p>No estamos trabajando con el enfoque inclusivo porque nos falta capacitación (005 y 007)".</p> <p>-Sí, tenemos la experiencia, hemos visto que los estudiantes no les gusta participar en nada, pero buscamos la forma de ver como lo integramos (002,003).</p> <p>-Es difícil porque no disponemos de estrategias para lograr que se integren activamente, además no tener la experiencia (005, 007).</p>
002,003, 005, 007	1. Estimulación intelectual (ESIN)	2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales. (FDDI)	<p>Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad? Si es así, ¿cómo se llama la asignatura o curso que realizo?</p> <p>¿Siente que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos? ¿Por qué?</p>	<p>-No, en la universidad no recibimos formación en Educación Inclusiva (002,).</p> <p>-En el pensum no hay asignaturas que aborden este tema, en algunas clases los profesores nos decían que nos encontraríamos con casos de estudiantes especiales y que teníamos que trabajar con ellos (003),</p> <p>-En la carrera de educación no abordaron la educación inclusiva, siempre hablaban de educación especial en lo centros de educación especial (005)</p> <p>-Para mí eso es nuevo ahora, es lo mismo que atención a la diversidad, en la universidad nos hablaban de eso de manera superficial (007).</p> <p>-Los niños llegan al aula y los atendemos con el corazón, podemos hablar del caso de una niña el padre murió y la madre se fue a Chile, es un abandono familiar, tenía 14 años, no quería entrar al curso, y aplicamos el plan de apoyo tutorial y la niña se integró, Sin embargo, nos falta más capacitación, más cursos (002,003).</p> <p>-No tenemos formación para trabajar con inclusión educativa (005,007).</p>

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			¿Considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa?	<p>-No estoy preparado para trabajar con este nuevo enfoque, necesito seguir avanzando y recibir la formación requerida para hacer un trabajo de calidad” (002),</p> <p>-El nivel de formación adquirido en educación inclusiva y atención a la diversidad no es suficiente, se requiere un proceso de formación más profundo, no estoy preparado para trabajar con este nuevo enfoque (003),</p> <p>-No siento tener un nivel de formación en educación inclusiva que me permita desarrollar procesos educativos justos y equitativos, las universidades no forman a los docentes en educación inclusiva, eso lo tratan por arriba (005),</p> <p>-En mi formación no recibí lo suficiente para trabajar con niños con dificultades para el aprendizaje Necesito conocer las metodologías que sirven para trabajar en este nuevo modelo (007)”.</p>
	3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP)		¿Ha experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva? ¿Puede explicarlos?	<p>-Los cambios se pueden ver en la forma de aceptarse y en su rendimiento académico y en la lectoescritura, (002).</p> <p>-El cambio es evidente, más aun cuando se atienden en forma individual, por eso es que se necesita ayuda, solo no es posible (003).</p> <p>-No se visualiza cambio alguno y esto preocupa mucho y nos crea impotencia (005).</p> <p>No puedo decir que se experimentan cambios, el esfuerzo que hay que hacer es demasiado grande, porque como te decía, no estamos formados para trabajar con esa clase de niños (007)007)</p>
			¿Dispone usted de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula? Menciones algunas	<p>-Uno siempre necesita nuevas estrategias para trabajar con la diversidad (002)</p> <p>-Se necesitan más capacitación y formación, con las que salimos de universidad no es suficiente (003).</p> <p>-Disponemos de algunas, pero no es suficiente (005)</p>

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
				-Las pocas estrategias que yo domino no me sirven para llevar un proceso enseñanza inclusivo, faltan muchos talleres y cursos para lograrlo (007)”
		.4. La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA)	¿El entorno educativo en el que trabaja es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes? ¿Puede describirlo?	-El entorno educativo en el que trabajo es inapropiado y no dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes (012). -El MINERD debe acondicionar el entorno para llevar a cabo la innovación, sin estas adecuaciones es imposible pensar en calidad (015), La preparación del docente y equipar los centros educativos es una acción fundamental, de nada sirve tener los recursos si no sé cómo utilizarlos” (019)
		7.La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE)	¿Se siente usted estimulado con los estudiantes que atiende, a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan? ¿Por qué?	-Me siento bien porque a mí fue que me tocó y si me tocó no me queda de otra que hacerlo bien y sentirme bien con ellos (002). -Yo particularmente me siento bien, esto no quiere decir que se trabajar con ello, pero hago un esfuerzo porque nadie quiere ser así (003). -En este centro educativo no se hace preselección de estudiantes, sino que el que llega se atiende. Ellos aprenden con diferente ritmo (005,007).
			¿Es gratificante para usted, la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución? Explique.	-Los directivos forman un equipo con nosotros que trabajamos unidos y cualquier situación juntos la enfrentamos (002) -El equipo de gestión es muy comprensivo y nos ayuda en la solución de los problemas (003)”. -En este centro educativo trabajamos juntos y nos orientamos los unos con los otros (005) Los directivos se involucran en la resolución de los conflictos que se arman en el aula y cuando uno no puede con un estudiante se los envía a ello y estos resuelven de buen forma (007)
3. Perspectiva		11.Conocimiento del docente	En los círculos de estudio del centro	-No se realiza estudio relacionado con la educación inclusiva (005)

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
	jurídica, filosófica, social (PJFS)	sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	<p>educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique.</p> <p>¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así, ¿qué opinión le merece?</p>	<p>En los círculos de estudio, no se dan a conocer ni se analizan las leyes y políticas, bien pudiera ser el tema principal de este espacio, pero no es así, se analizan otros temas que enfrenta el docente en el día a día (007).</p> <p>-No trabajamos esos temas, los temas que se discuten son los de interés de los docentes que participan en el grupo, nunca hemos tratado ninguna disposición en los círculos de estudio</p> <p>-Conozco la Ley 66.97, pero no he profundizado sobre lo que dice de la educación inclusiva (002).</p> <p>- No tengo conocimiento de la Ley, pero sé que trata de que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad (003).</p> <p>- A los docentes no se nos refuerza en temas tan importantes como los que trata la Ley, parece que a nadie le interesa que la conozcamos., pero yo la voy a analizar a partir de hoy (005).</p> <p>-Yo se que en ella se habla de los valores, la equidad e igualdad entre los niños (007).</p>
			<p>¿Conoce las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano?</p> <p>¿Qué opinan sus compañeros de estas políticas?</p>	<p>-Los compañeros saben qué es la educación inclusiva y tienen una actitud positiva (002).</p> <p>-No conozco la política de inclusión, esto no significa que no trabaje con ella en el aula, creo ser un docente inclusivo (005,).</p> <p>-Siento una gran sensibilidad por el tema, y trabajo con inclusión hasta donde puedo, pero no conozco las iniciativas que lleva a cabo el Estado Dominicano en este sentido (003). Las políticas de inclusión hace tiempo que la vengo trabajando en el aula, uno siempre tiene que enfrentarse a estudiantes que de alguna manera tienen problemas de aprendizaje (007).</p>
		12.El trato igualitario y equitativo para todos los	¿En la misión y visión del centro educativo, se promueven los	-El centro educativo en su misión y visión contempla la educación inclusiva (002).

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
		estudiantes (TIETE)	ideales de una educación inclusiva? Si es así, ¿qué tipo de actividades se llevan a cabo para fomentar la igualdad entre todos?	-En la misión y visión se incluyen los principios de una educación inclusiva y se realizan actividades desde el área de educación física (007). -Todos los estudiantes son llevados a la cancha y los involucramos en los juegos (003), -Se hacen maratones y competencias donde puedan participar todos (005). -Se involucra la familia y se le dan orientaciones. Se necesita un plan de acción para promover la educación inclusiva (007, 002, 005,)"

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 90, se presenta el primer nivel de análisis de los datos de la entrevista, en la primera columna se muestran los códigos de los docentes consultados, en la segunda y tercera están contenidas las dimensiones y subdimensiones, en la cuarta se encuentran las preguntas que se realizaron y la quinta se presenta la transcripción de las respuestas de los consultados a través de la entrevista.

Análisis Caso 1: Centro educativo inicial y primaria Santaella. En el centro educativo inicial y primaria (caso1), el profesorado al ser consultado en relación con la educación inclusiva, el 100% presenta serias confusiones al conceptualizar la educación inclusiva, cree que ésta es solo para atender los niños que presentan algún nivel de discapacidad física o intelectual, afirman que: *“Es aquella que permite acoger a los niños especiales y darle apoyo sin dejarlos aislados (002). Opino que la educación inclusiva trata de incluir los niños con problema de aprendizaje y hacer que se sientan importante (003). La educación inclusiva es buena para ayudar los estudiantes con discapacidad (005). Es necesaria e importante para los centros educativos que reciben niño que hay que atender en forma individual (007)”*. Las respuestas de los docentes consultados ponen de manifiesto un desfase en el alcance del enfoque, se plantea la necesidad de crear programas de formación inicial y continua que promuevan el desarrollo de competencias

conceptuales y pedagógicas en los docentes, para entender y asumir la educación inclusiva como un enfoque que busca atender las diferencias sin desigualdades; aunque en esta escuela se insiste en la necesidad de trabajar con integración de aulas especiales, lo que se persigue es, adaptar la enseñanza a todos los estudiantes dentro del aula regular sin separarlos de su grupo. “Se trata de atender por igual las diferencias sin desigualdades; en donde las primeras deben entenderse como identidades que se pueden aludir a las personas y las últimas, como discriminaciones y disparidad en las condiciones sociales” (Monsalve, 2021, p. 105). De igual manera se asume que:

La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros. (UNESCO, 2004, p.15)

Los docentes entrevistados en este centro educativo (caso 1) entienden que pueden desarrollar proceso enseñanza aprendizaje inclusivo, sin embargo, creen necesaria y urgente la capacitación en el enfoque para dar una respuesta más adecuada a las diferencias individuales de los estudiantes. El 75% afirma: *“lo poco que sabemos lo hemos aprendido en un taller de capacitación que dio el MINERD, de manera virtual, se llamó inducción a la inclusividad, en este taller nos orientaron sobre la importancia que tiene para el docente saber cómo ayudar al que necesita más (002,003,007)”*. El otro 25% respondió no poder desarrollar procesos inclusivos, explicó: *“no estoy capacitado para trabajar con el enfoque inclusivo, se necesita más formación (005)”*. Esto revela la necesidad de crear un perfil del docente inclusivo con competencias, destrezas y habilidades para desarrollar proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de la educación para todos y que disminuya *“la existencia del desfase entre el conocimiento generado por la investigación en educación inclusiva, los intereses y posibilidades de los centros educativos y el conocimiento utilizado por el profesorado en su acción educativa”* (Monsalve, 2021, p.103).

Las dificultades para la realización de las adaptaciones curriculares en el desarrollo de la educación inclusiva a las que refiere el docente consultado están relacionadas con la falta de conocimientos sobre el enfoque, en término de estrategias y el manejo de contenidos instruccionales para adecuarlo a las necesidades requerida por la diversidad que acoge el centro educativo; el 50% de los docentes afirman: *“se han realizado adaptaciones en el ámbito cultural y pedagógico, dirigido a que los niños sean acogidos todos por igual (002,003)”*, sin embargo, no pueden explicar en qué consisten esas adaptaciones curriculares, mientras que el otro 50% de los docentes expresan *“no tenemos conocimiento a profundidad sobre la realización adaptaciones curriculares por parte del centro educativo para atender la diversidad, aun cuando sabemos que hay las intenciones (005,007)”*. Los docentes respondieron de manera diferentes, refieren como si las adaptaciones curriculares las hiciera otro y no ellos, sin embargo, autores plantean que “El profesorado y su formación permanente son base para el avance del proceso de educación inclusiva, ya que son ellos quienes llevan a cabo las adaptaciones curriculares y las intervenciones pedagógicas en las aulas” ((Alegria, 2021, p. 34).

Las adaptaciones curriculares son las estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes con discapacidad, partiendo de modificaciones realizadas sobre el currículo ordinario, para atender a la diversidad individual sin considerar el origen de esas diferencias: historial personal, educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje. (Morales, Velasteguí, Velasteguí, 2017, p.6)

El profesorado consultado de este centro educativo (caso 1), refieren sentirse bien trabajando con el enfoque inclusivo, sin embargo, no pueden mencionar ni describir las estrategias que utilizan al trabajar la inclusión, el 50% afirma: *“nos sentimos bien, pues, en este centro hay niños que vienen en sillas de ruedas, le hacemos un recibimiento al grupo completo, lo tratamos con amor, le damos la oportunidad de que sean ellos mismos (002,003)”*. No obstante, al describir las estrategias con que trabajan solo se evidencia el trabajo individual personalizado que siguen desarrollando dentro del aula, hacen referencia a los sub-grupo dentro del grupo,

siendo esto más bien integración o inclusión, no educación inclusiva. Mientras que el otro 50% entienden que no trabajan con educación inclusiva, afirman: *“no estamos trabajando con el enfoque inclusivo porque nos falta capacitación (005 y 007)*. La actitud positiva del docente en cuanto a la educación inclusiva es un factor importante para avanzar en la educación para todos, no obstante, es necesario que éstos puedan diferenciar entre la integración y la educación inclusiva, lo que pone en evidencia la necesidad de desarrollar competencias profesionales y formativas que los capacite para entender el trabajo con la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *“La integración promueve que todos los niños debían estudiar en un espacio físico común. Es decir, el acceso estaba garantizado, pero a aulas exclusivas para aquellos que presentaban deficiencias”* (García.2020, p12).

A nivel del centro educativo (caso 1), un 50% del profesorado de educación inicial y primaria, entiende que tiene experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión, sin embargo, no pueden describir la experiencia en función de las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizada, y cuando lo hacen la describen en función del trabajo individual, separando al estudiante del grupo; expresan: *“hemos tenido casos de estudiantes no les gusta participar en nada, pero buscamos la forma de ver como lo integramos (002), se nos hace muy difícil porque no disponemos de estrategias para lograr que se integren activamente (003)”*; frente a un 50% que expresan: *“No tenemos la experiencia para trabajar con esta diversidad, cuando se presentan los casos se remiten al departamento de orientación y psicología (005, 007)”*. Esto refleja la carencia de conocimiento metodológico del profesorado frente a la realidad que se vive en el centro educativo y plantea la necesidad de implementar procesos de formación y actualización del profesorado en el enfoque de inclusión. *“Las escuelas inclusivas deben ser comunidades que acojan a todo el alumnado, tomando en consideración sus necesidades y persiguiendo su participación plena en la educación y en los aprendizajes que los centros escolares están llamados a garantizar”* (Arnaiz, 2019, pp. 12-44).

La principal dificultad para el avance de la educación inclusiva a la que refiere el docente del centro educativo inicial y primaria (caso 1) es la formación del docente en el enfoque de educación inclusiva y/o atención a la diversidad, el 100% de los docentes afirman no haber recibido en la universidad formación en el enfoque; expresan: *"en la universidad no recibimos formación en Educación Inclusiva (002). "en el pensum de la universidad donde estudie no hay asignaturas que aborden este tema (003), en algunas clases los profesores nos decían que nos encontraríamos con casos de estudiantes especiales y que teníamos que trabajar con ellos (005, 007)".* Esto evidencia el desfase de los programas de formación del profesorado respecto a lo requerido por el sistema educativo y surge la necesidad de que las universidades revisen y actualicen la oferta de formación docente para adecuarla al requerimiento de un nuevo perfil profesional y formativo que responda a la diversidad del aula.

La formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

En el centro educativo inicial y primario (caso 1), los docentes consultados en relación a si el nivel de formación en educación inclusiva es insuficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos, el 100% expresan no poseer un nivel de formación suficiente para desarrollar procesos educativos inclusivos; afirman: *"Los niños llegan al aula y los atendemos con el corazón (005), podemos hablar del caso de una niña el padre murió y la madre se fue a Chile, es un abandono familiar, tenía 14 años, no quería entrar al curso, y aplicamos el plan de apoyo tutorial y la niña se integró (002 y 003,007), aunque lo resolvimos creemos que nos falta más formación y capacitación, más cursos. No tenemos formación para trabajar con inclusión educativa".* Las respuestas del profesorado ponen en evidencia las carencias en el nivel de formación del personal docente y la necesidad de que se creen e implementen programas de actualización dirigidos a la formación de un docente inclusivo.

Toda educación por hecho natural es inclusiva, puesto que allí está la diversidad, el compartir con pares genera aprendizaje, desarrollo de competencias emocionales que les permite comprender que son sujetos de derecho y que se desarrollan en relación con otros. (Uribe, et al, 2021, p. 311)

La formación docente es un desafío para el sistema educativo dominicano, pues debe ser un proceso holístico que aborde todos los elementos de la enseñanza aprendizaje en un contexto determinado. El 100% del profesorado consultado del centro educativo de nivel inicial y primario, caso (1) considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es insuficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa no es suficiente; expresan: *“No siento tener un nivel de formación en educación inclusiva que me permita desarrollar procesos educativos justos y equitativos, las universidades no forman a los docentes en educación inclusiva, eso lo tratan por arriba (005), El nivel de formación adquirido en educación inclusiva y atención a la diversidad no es suficiente, se requiere un proceso de formación más profundo, no estoy preparado para trabajar con este nuevo enfoque (003), No estoy preparado para trabajar con este nuevo enfoque, necesito seguir avanzando y recibir la formación requerida para hacer un trabajo de calidad” (002), En mi formación no recibí lo suficiente para trabajar con niños con dificultades para el aprendizaje Necesito conocer las metodologías que sirven para trabajar en este nuevo modelo (007)”. Las respuestas de los docentes reflejan un desfase entre los programas de formación que ofertan las universidades y la que exige el sistema educativo nacional, lo que plantea la necesidad de revisar los programas formativos y de actualización docente para adecuarlo a la demanda del sector.*

La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una mínima, Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. (García, López y Santana, 2020, p.286)

En el centro educativo inicial y primaria (caso 1), el 50% del profesorado consultado en relación con la experiencia de cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, valoran como positivo los cambios experimentados por los estudiantes al ser abordado desde una metodología inclusiva; afirman: *“Los cambios se pueden ver en la forma de aceptarse y en su rendimiento académico y en la lectoescritura, (002).*

-El cambio es evidente, más aún cuando se atienden en forma individual, por eso es que se necesita ayuda, solo no es posible (003)”, sin embargo, no pueden explicar las estrategias que usan para producir los cambios. El otro 50% refiere: *“No se visualiza cambio alguno y esto preocupa mucho y nos crea impotencia (005). No puedo decir que se experimentan cambios, el esfuerzo que hay que hacer es demasiado grande, porque como te decía, no estamos formados para trabajar con esa clase de niños (007)”. Las respuestas de los docentes reflejan el nivel de preocupación por la deficiencia en el uso de estrategias que pueden tener su explicación en el siguiente planteamiento: “Existe una gran preocupación en el profesorado marcada por la falta de una serie de competencias docentes que impiden el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el entorno áulico” (Alegría, 2021, p. 34).*

Las carencias en la educación inclusiva a la que refieren los docentes están relacionadas con la disponibilidad de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula, en esta escuela inicial y primaria (caso1), el 100% de los docentes consultados admiten no disponer de estrategia para llevar a cabo procesos educativos creativos e inclusivos, expresan: *“Uno siempre necesita nuevas estrategias para trabajar con la diversidad (002). Se necesitan más capacitación y formación, con las que salimos de universidad no es suficiente (003). Disponemos de algunas, pero no es suficiente (005. Las pocas estrategias que yo domino no me sirven para llevar un proceso enseñanza inclusivo, faltan muchos talleres y cursos para lograrlo (007)”. Las respuestas de los docentes dejan en evidencia las carencias profundas en el uso y manejo de estrategia creativas e innovadoras que tienen, así como la*

necesidad de formación en el área pedagógica y didáctica para poder ajustar sus prácticas al modelo educativo inclusivo.

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática, equitativa y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

El 100% de los docentes consultados en este centro educativo de la educación inicial y primaria consideran que, el entorno educativo en el que trabajan es inapropiado y no dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes, afirman: *"El centro educativo no está en las mejores condiciones, no es apropiado para atender las diferencias individuales, hay que mejorarlo (002). Faltan muchos elementos en este centro educativo para poder innovar el proceso enseñanza aprendizaje, el MINERD tiene que proveer los recursos para que el centro actúe (003). Falta desde la rampa hasta mejores condiciones de la infraestructura física, la cual, no se corresponde (005)". Este centro educativo está en muy mala condiciones (007)".* Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de adecuar la infraestructura física y tecnológica, insisten en las malas condiciones que presenta. Este es un factor que juega un papel muy importante para el desarrollo del enfoque inclusivo y la innovación,

El cambio en los centros educativos debe inscribirse en el proyecto de la creación de culturas escolares inclusivas desafío no menor entendiendo que las culturas escolares son un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, tradiciones y mitos que se encuentran profundamente arraigados en la organización escolar. (Figuerola y Yáñez. 2020, p.110)

En el centro educativo inicial y primario (caso1), el 100% de los docentes entrevistados se sienten estimulados con los estudiantes que atienden a pesar de las diferencias individuales que los caracteriza y la limitada formación que admiten tener en el enfoque inclusivo, afirman:

“Nos sentimos bien estimulados con los estudiantes, ellos no tienen la culpa de ser así (002), me siento bien porque a mí fue que me tocó y si me tocó no me queda de otra que hacerlo bien y sentirme bien con ellos (003); en este centro educativo no se hace preselección de estudiantes, sino que el que llega se atiende (005). Ellos aprenden con diferente ritmo” a pesar de las diferencias que los caracteriza (007)”, sin embargo, en sus expresiones se manifiestan como si fuera cosa del destino, lejos de ser estimulados son obligados a asistir esta diversidad. Echeita, (2017); Florián y Beaton, (2018), plantean que: “es habitual encontrar centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente” (pp. 870-884).

En este centro educativo del nivel inicial y primaria (caso1), el 100% de los docentes entrevistados en relación con la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución, refieren sentirse satisfechos, afirman: *“Los directivos forman un equipo con nosotros que trabajamos unidos y cualquier situación juntos la enfrentamos (002. El equipo de gestión es muy comprensivo y nos ayuda en la solución de los problemas (003)”. En este centro educativo trabajamos juntos y nos orientamos los unos con los otros (005). Los directivos se involucran en la resolución de los conflictos que se arman en el aula y cuando uno no puede con un estudiante se los envía a ello y estos resuelven de buen forma (007) ”.* Esto evidencia los niveles de apoyo que reciben de sus directivos, es un elemento muy importante para el equilibrio emocional y laboral del profesorado. “Las escuelas inclusivas deben ser comunidades que acojan a todo el alumnado, tomando en consideración sus necesidades y persiguiendo su participación plena en la educación y en los aprendizajes que los centros escolares están llamados a garantizar” (Arnaiz, 2019, pp. 12-44).

La situación que existe en los círculos de estudio del centro educativo inicial y primaria (caso1), está referidas a la falta de organización, seguimiento y monitoreo por parte de las autoridades del centro que son los llamados a disponer del contenido de discusión y análisis. El 100% de los docentes consultados en relación a si en esos espacios se estudian, analizan y

discuten las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del MINERD, admiten que en los grupos pedagógicos no se dan a conocer ni se analizan las leyes y políticas sobre la educación inclusiva; afirman: *“No se realiza estudio relacionado con la educación inclusiva (005). En los círculos de estudio, no se dan a conocer ni se analizan las leyes y políticas, bien pudiera ser el tema principal de este espacio, pero no es así, se analizan otros temas que enfrenta el docente en el día a día (007). No trabajamos esos temas, los temas que se discuten son los de interés de los docentes que participan en el grupo, nunca hemos tratado ninguna disposición en los círculos de estudio”*. Esto evidencia la falta de conocimiento de las leyes y disposiciones que emana del MINERD y justifica el poco avance de la educación inclusiva en este centro educativo “La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación” (Gil, 2018, p. 19).

En este centro educativo de inicial y primaria (caso 1), el 100% de los docentes consultados refieren haber investigado y conocer la Ley general de educación 66-97, aunque admiten no profundizar sobre lo que plantea respecto a la educación inclusiva, expresan: *“Conozco la Ley 66.97, pero no he profundizado sobre lo que dice de la educación inclusiva (002). No tengo conocimiento de la Ley, pero sé que trata de que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad (003). A los docentes no se nos refuerza en temas tan importantes como los que trata la Ley, parece que a nadie le interesa que la conozcamos., pero yo la voy a analizar a partir de hoy (005). Yo sé que en ella se habla de los valores, la equidad e igualdad entre los niños (007)”*. Estas respuestas ponen de manifiesto la necesidad de crear programas de actualización del docente con contenidos de las leyes y ordenanzas que regulan la educación inclusiva para este nivel educativo. “La calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (Bolívar, 2019, p.11).

El profesorado de este centro educativo inicial y primaria (caso 1), al ser consultado sobre el conocimiento de las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano, el 100% respondió no conocer las políticas de apoyo a la inclusión educativa; afirman: *“-Los compañeros saben qué es la educación inclusiva y tienen una actitud positiva (002). No conozco la política de inclusión, esto no significa que no trabaje con ella en el aula, creo ser un docente inclusivo (005,). Siento una gran sensibilidad por el tema, y trabajo con inclusión hasta donde puedo, pero no conozco las iniciativas que lleva a cabo el Estado Dominicano en este sentido (003). Las políticas de inclusión hace tiempo que la vengo trabajando en el aula, uno siempre tiene que enfrentarse a estudiantes que de alguna manera tienen problemas de aprendizaje (007),”*. Esto evidencia la urgente necesidad de impulsar un proceso de difusión de la política de educación inclusiva a nivel de los docentes de esta escuela, además de crear las condiciones para que en los planes y programas de formación las universidades formadoras de docente incluyan estas políticas como contenidos obligatorios no como ejes transversales. *“Los programas de formación de profesores deben incluir la inclusión y la equidad como componentes básicos. Está reconocido que los profesores son pieza clave para la consolidación de la inclusión en cada centro educativo”* (Rodríguez, 2019, p. 212).

En este centro educativo el 100% de los docentes consultados afirman que, en la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva y que para tales fines se desarrollan varias actividades que fomentan la igualdad entre todos los estudiantes. Los docentes expresan: *“El centro educativo en su misión y visión contempla la educación inclusiva (002). En la misión y visión se incluyen los principios de una educación inclusiva y se realizan actividades desde el área de educación física (007)). Todos los estudiantes son llevados a la cancha y los involucramos en los juegos (003). Se hacen maratones y competencias donde puedan participar todos (005). Se involucra la familia y se le dan orientaciones. Se necesita un plan de acción para promover la educación inclusiva (007, 002, 005,)”*. Este elemento es

fundamental para la promoción de la inclusión educativa, pues la familia juega un rol importante en la educación de sus hijos.

El cambio en los centros educativos debe inscribirse en el proyecto de la creación de culturas escolares inclusivas desafío no menor entendiendo que las culturas escolares son un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, tradiciones y mitos que se encuentran profundamente arraigados en la organización escolar. (Figueroa y Yáñez. 2020, p.110)

En resumen: el centro educativo de educación inicial y primaria (caso 1), evidencia carencias profundas en términos de: competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos; desfase entre la formación del docente y el manejo que estos dan a las diferencias individuales; el entorno educativo es limitado que le impide al docente la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas; ofrece un entorno que no permite la innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje. se percibe la ausencia de los círculos de estudio para ampliar el conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas, el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes, sin embargo, dispone de la misión y visión del centro educativo donde se asumen principios de la educación inclusiva y se realizan actividades para su promoción, además de un buen ambiente de motivación y entusiasmo por parte de sus docentes y la comunidad educativa en general.

3.11.2.1.2. Primer nivel de análisis de datos de la entrevista: Centro Educativo Inicial y Primario Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 91 se presenta el primer nivel de análisis de la entrevista para el centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2), en ella se organizan los datos por docente, dimensión, subdimensión, preguntas y luego la transcripción de las respuestas de los docentes.

Tabla 91

Primer Nivel de Análisis: Centro Educativo Inicial y Primario las Malvinas (caso 2).

Códigos docentes	Dimensión	Sub-dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
012,015, 019	1.Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	¿Qué opina de la educación inclusiva?	<p>-Es donde se les presta atención personalizada a todos los estudiantes y se les da respuesta a las necesidades de ellos" (012).</p> <p>La inclusión es muy importante, aunque no estamos preparados para trabajarla, es importante trabajar con esos casos" (015).</p> <p>-Es algo que está bien, pero hay que preparar al docente para que pueda dar mejor resultados (019).</p> <p>-Estas respuestas reflejan las carencias conceptuales que tienen los docentes frente a la educación inclusiva.</p>
			¿Puede desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo? Si es así, ¿dónde y cómo adquirió ese conocimiento?	<p>-Sí, puedo desarrollar un proceso de educación inclusiva gracias a unos talleres que recibí con el Centro de Atención a la discapacidad CAD", (012).</p> <p>- No estoy preparado para eso, en la universidad no preparan a uno para trabajar con esos niños, se necesita más formación para el docente (015).</p> <p>-No disponemos de las estrategias que se necesitan para atender esos casos. Recibimos algunos talleres y trabajamos con los CAD pero no es suficiente, (019)".</p>
			En la institución ¿se han realizado adaptaciones curriculares que apoyan el avance del proceso de inclusión educativa? ¿Podría describirlas?	<p>-En cuanto a las adaptaciones curriculares; lo que hago es con algunos estudiantes los reporto al departamento de orientación y psicología y luego nos reunimos con los padres y se hacen las adaptaciones conforme las informaciones suministradas por los papas, pero sé que no estoy preparada para trabajar con estos niños (012).</p> <p>-En mi caso, tenía un problema de conducta y cambié mi actitud frente al caso y procedí a adecuar los contenidos a tratar (015).</p> <p>-No tengo conocimiento que se haga algún tipo de adaptaciones, en todo caso, quien tiene que hacerla es el MINERD" (019).</p>
			¿Cómo se siente trabajando con	<p>-Yo me siento bien, más aún cuando de alguna manera le apporto al estudiante y este sale bien, pero</p>

Códigos docentes	Dimensión	Sub-dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
		1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	<p>el enfoque inclusivo? ¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que utiliza?</p> <p>¿Tiene experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión? ¿Puede describir la experiencia?</p>	<p>cuando no lo logro me siento mal (012). -No me siento bien, porque no dispongo de estrategias para el manejo de los casos, me siento mal cuando veo la situación de niños que necesitan apoyo y yo no puedo dárselo (015). --La educación inclusiva me genera mucha impotencia porque hay casos muy complicado donde uno no puede hacer nada por la falta de formación y capacitación” (019). -Tenemos experiencia, los acompañamos y les damos el apoyo, pero la falta de capacitación hace que uno se sienta desesperado por no saber qué hacer con estos dos grupos juntos (012). -En mi experiencia puedo decir que es muy incómodo trabajar con estos dos grupos simultáneamente, hay que estar pendiente a los dos sino se vuelve un caos la clase” (015). -Tengo la experiencia, pero eso es una locura, yo salía deprimido del aula, no es fácil, uno no rinde en el trabajo con ninguno de los dos grupos y no es mucho lo que se puede lograr”(019).</p>
012,015, 019	1. Estimulación intelectual (ESIN)	2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales. (FDDI)	<p>Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad? Si es así, ¿cómo se llama la asignatura o curso que realizo?</p> <p>¿Siente que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un</p>	<p>-No recibí formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad en la universidad donde estudié (012). - <i>En mi universidad, el plan de estudio no tiene asignatura relacionada con inclusión educativa (015).</i> -El pensum no tiene asignatura que aborden esta problemática, el tema era tratado por los profesores de manera transversal (019). -Mi nivel de formación en educación inclusiva es insuficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos (012). -A nosotros como docentes nos falta mucha formación y capacitación en</p>

Códigos docentes	Dimensión	Sub-dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
012,015, 019	1.Estimulación intelectual (ESIN)	3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP)	proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos? ¿Por qué?	el enfoque, no estamos preparados para trabajar con ese tipo de niños (015). -No me siento en capacidad de desarrollar un proceso de calidad para todos los niños en igualdad de condiciones, en el aula tengo un niño sordo mudo y yo no sé lenguaje de señas, ni conozco las estrategia para trabajar con este tipo de condición” (019).
			¿Considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa?	-Mi nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es insuficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa (12). No hemos sido formados es esta temática, para esto es la educación especial, ellos si están formados para tratar estos casos (015). -Se necesita más capacitación y que a los docentes en formación, en las universidades, les incluyan una o varias asignaturas que le prepare en el enfoque inclusivo” (019).
			¿Ha experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva? ¿Puede explicarlos?	-Sí, se experimentan cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, cuando un estudiante es tomado en cuenta este puede mejorar en su proceso enseñanza aprendizaje (015). -Los niños muestran aceptación con los demás y no se sienten aliados (015). -Tengo estudiantes que han experimentado grandes cambios en estudiantes con problemas de aprendizaje (019).
			¿Dispone usted de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula?	-Sí, dispongo de estrategias pedagógicas que me permiten llevar a cabo procesos educativos de calidad (012) -Uso la estrategia de dar participación a los estudiantes, hago las adaptaciones curriculares y otras actividades a nivel general como ejercicio de atención, introducción a juego para llamar la atención (015).

Códigos docentes	Dimensión	Sub-dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			Menciones algunas	No disponemos de estrategias, nos falta preparación, esos niños necesitan estrategias especializadas que solo las personas formadas para trabajar con ellos disponen de ellas y tienen resultados efectivos (019).
		.4. La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA)	¿El entorno educativo en el que trabaja es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes? ¿Puede describirlo?	-El entorno educativo en el que trabajo es inapropiado y no dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes (012). -El MINERD debe acondicionar el entorno para llevar a cabo la innovación, sin estas adecuaciones es imposible pensar en calidad (015), La preparación del docente y equipar los centros educativos es una acción fundamental, de nada sirve tener los recursos si no sé cómo utilizarlos" (019)
2.Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)		7.La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE)	¿Se siente usted estimulado con los estudiantes que atiende, a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan? ¿Por qué?	-Me siento estimulado con los estudiantes que cada año me toca atender, a pesar de sus diferencias individuales, independientemente de todo, el niño no tiene la culpa de su condición (012). La modalidad virtual es muy difícil trabajar la diversidad, aunque los tenemos en las aulas y no podemos discriminar a ningún niño bajo ninguna circunstancia (015). -Trabajar con estos niños es muy difícil pero me siento bien con ellos, casi siempre las tareas son los padres los que responden, sin embargo, estamos estimulados (019).
			¿Es gratificante para usted, la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución? Explique.	-Me siento sumamente estimulado con la actitud que tienen los directivos frente a la organización de mi trabajo en la institución, me siento como en familia y nos apoyamos mutuamente (012). -El equipo de gestión está pendiente y colabora para que desempeñemos un buen trabajo (015). -El equipo directivo mantiene una actitud positiva y contribuyen para

Códigos docentes	Dimensión	Sub-dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
012,015, 019	3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	<p>En los círculos de estudio del centro educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique.</p>	<p>que las actividades se realicen y obtengamos buenos resultados (019).</p> <p>-En los círculos de estudio no se dan a conocer ni se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del MINERD, nunca, hemos tratado estos temas en las reuniones de trabajo (012).</p> <p>-Las personas que desarrollan los talleres en los círculos de estudio no están capacitados para hablar de la política de inclusión educativa (015).</p> <p>-Es que uno no puede dar lo que no tiene, el personal técnico no está en capacidad de poder explicar el enfoque (019)”</p>
			<p>¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así, ¿qué opinión le merece?</p>	<p>-No conozco los planteamientos de la Ley 6697, aun así, una cosa es lo que puede plantear la Ley y otra muy distinta lo que se da en la realidad, uno sin formación y sin recurso no es mucho lo que puede hacer (012).</p> <p>-Respecto a lo que plantea la Ley, no me he detenido a analizarla, esto es tarea pendiente (015).</p> <p>-No he investigado lo que dice la Ley sobre la educación inclusiva (019)”</p>
			<p>¿Conoce las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano? ¿Qué opinan sus compañeros de estas políticas?</p>	<p>-Sobre el conocimiento de las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano, no las conozco (012).</p> <p>-No estoy familiarizado con esas políticas, eso no implica que no se estén desarrollando, es simplemente que no las conozco, aun cuando sé que debería conocerlas (015).</p> <p>-No he investigado sobre esas políticas (019)”</p>
		12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE)	<p>¿En la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una</p>	<p>-En este centro educativo, la inclusión educativa está planteada en la misión y visión del centro, tenemos formada la escuela de padres y los CAD que nos ayudan a trabajar con estudiantes que tienen</p>

Códigos docentes	Dimensión	Sub-dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			educación inclusiva? Si es así, ¿qué tipo de actividades se llevan a cabo para fomentar la igualdad entre todos?	necesidades educativas especiales (012). En esta escuela se promueven los ideales de una educación inclusiva se pone de manifiesto el esfuerzo que intentan hacer con lo poco que conocen sobre el enfoque e realizan actividades como presentaciones en el acto de la bandera, de las madres, día de la patria entre otras (015). No está en la misión y visión del centro educativo, por lo que no se trabaja (019).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no 91, se presenta el primer nivel de análisis de la entrevista para el centro educativo inicial y primario las Malvinas (caso 2), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes entrevistados, en la segunda y tercera están contenidas las dimensiones y subdimensiones en la cuarta se encuentran las preguntas que se realizaron y la quinta se presenta la transcripción de las respuestas de los consultados.

Análisis Caso 2: Centro educativo de educación inicial y primaria Las Malvinas. Las respuestas del profesorado consultado en este centro educativo de educación inicial y primaria (caso 2), en relación con el concepto de la educación inclusiva, pone de manifiesto la necesidad de implementar acciones formativas para los docentes que eleven el nivel de conceptualización del enfoque, aunque en esta escuela se insiste en que la educación inclusiva es para niños con dificultades de aprendizaje, el 33.% le presta atención personalizada a todos los estudiantes y se le da respuesta a las necesidades de ellos” (012) frente a un 67% que considera que es muy importante, afirman: *“la inclusión es muy importante, aunque no estamos preparados para trabajar con la metodología, la salida para ayudar con esos casos”* (015). *“Es algo que está bien, pero hay que preparar al docente para que pueda dar mejor resultados”* (019)”. Estas respuestas reflejan la deficiencia conceptual que tienen los docentes al referirse a la educación inclusiva:

En las declaraciones de la UNESCO (2008), se planteó “no hay un consenso internacional sobre el significado de educación inclusiva ya que existen multitud de enfoques” (pp. 5-14). Echeita (2013) argumenta que esta falta de consenso “No implica desacuerdo o diferencias, sino todo lo contrario, son procesos y conceptos que se complementan entre sí, asumiendo que el objetivo principal de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social” (p. 103).

Indudablemente que el modelo pedagógico utilizado en la formación de los docentes consultados en este centro educativo de educación inicial y primaria (caso 2) refiere carencias profundas en las competencias para desarrollar procesos enseñanza aprendizaje inclusivo, el 33% afirmó: *“sí, puedo desarrollar un proceso de educación inclusiva gracias a unos talleres que recibí con el Centro de Atención a la discapacidad CAD”, (012)*, frente a un 67% que respondieron no estar en capacidad de desarrollar un procesos inclusivos, expresan: *“no estamos preparados para eso, en la universidad no preparan a uno para trabajar con esos niños, se necesita más formación para el docente,”(015)*. *“No disponemos de las estrategias que se necesitan para atender esos casos, recibimos algunos talleres y trabajamos con los CAD, aunque hemos recibido talleres de capacitación sobre el enfoque, no es suficiente,” (019)*. Estas respuestas reflejan la necesidad de realizar una reforma en los planes de estudio de formación del profesorado, dirigida a elevar el nivel de competencia docente para trabajar con la educación inclusiva. “La calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (Bolívar, 2019, p.11). En la reforma de “los programas de formación de profesores deben incluir la inclusión y la equidad como componentes básicos. Está reconocido que los profesores son pieza clave para la consolidación de la inclusión en cada centro educativo” (Rodríguez, 2019, p. 212).

En la actualidad, hablar de estrategias didácticas para la escuela inclusiva aún son temas utópicos, todavía se cree que la inclusión solo tiene que ver con discapacidades físicas e

intelectuales sin embargo no es la realidad, la verdadera inclusión se trata de aceptación sin exclusión, ni discriminación, al referirse a estos términos engloba diferencias filosóficas, de capacidades, étnicas o pluriculturalidad, entre otras, es necesario instaurar un sistema de valores basados en los principios de equidad, tolerancia y respeto. (Sánchez, 2021, p. 5).

La satisfacción de los docentes entrevistados en esta escuela inicial y primaria (caso 2) es de suma importancia ya que para mantener una actitud de mente positiva y trabajar acorde con este nuevo enfoque se requiere de docente satisfechos para enseñar, producir aprendizaje, impulsar niveles de adaptación, estimulando a los estudiantes para involucrarlo en la gestión de su conocimiento a fin de llegar a lograr de manera eficaz actuación participativa y exitosa en cada uno de ellos; el profesorado refieren estar iniciando el proceso y sentirse bien por el nivel de colaboración que se lleva a cabo con los estudiantes; sin embargo, en cuanto a los niveles de satisfacción; el 33% pone de manifiesto sentirse mal cuando el proceso no sale bien, el 33% expresa no disponer de estrategias para dar respuesta y el 34% expresa sentir impotencia con los casos que resultan complicados, afirman: *“ Yo me siento bien, más aún cuando de alguna manera le aporto al estudiante y este sale bien, pero cuando no lo logro me siento mal (012). No me siento bien, porque no dispongo de estrategias para el manejo de los casos, me siento mal cuando veo la situación de niños que necesitan apoyo y yo no puedo dárselo (015). La educación inclusiva me genera mucha impotencia porque hay casos muy complicado donde uno no puede hacer nada por la falta de formación y capacitación” (019)*”. En este sentido, Lugo (2018) establece que “la correlación de gestión de liderazgo y la satisfacción de las técnicas inclusivas, requiere que el personal académico se capacite fomentando la integración áulica”, (pp. 86, 87). La formación es fundamental para fortalecer el liderazgo y lograr resultados satisfactorios en un proceso de enseñanza aprendizaje inclusiva así lo plantea Balbuena, et al., (2020):

Muchos estudios coinciden en que sin liderazgo no existiría un rumbo adecuado de los seguidores y que sin motivación en un contexto es factible que no exista una buena relación diádica, no lográndose el mejor desempeño de los seguidores, allí la necesidad de un liderazgo efectivo para estar encaminado hacia el éxito y la productividad considerando la diversas culturas” (p. 3).

Es muy significativo que el 100% de los docentes en este centro educativo de inicial y primaria (caso 2), tienen experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión, aunque no pueden describir la experiencia; afirman: *“Tenemos experiencia, los acompañamos y les damos el apoyo, pero la falta de capacitación hace que uno se sienta desesperado por no saber qué hacer con estos dos grupos juntos (012). En mi experiencia puedo decir que es muy incómodo trabajar con estos dos grupos simultáneamente, hay que estar pendiente a los dos sino se vuelve un caos la clase” (015). Tengo la experiencia, pero eso es una locura, yo salía deprimido del aula, no es fácil, uno no rinde en el trabajo con ninguno de los dos grupos y no es mucho lo que se puede lograr” (019).* La situación que presentan los docentes reflejan un estado de incomodidad y difícil manejo de los grupos, observé en la entrevista que ellos se angustian y que realmente le faltan las estrategias que le permita realizar un proceso de enseñanza aprendizaje con menos tensión y más ameno, para ello *“Se requiere desarrollar una cultura ética en los docentes con estudiantes inclusivos que se convierta en un espacio para la reflexión, la formación de valores de equidad y justicia que impacten en la práctica social y educativa” (Parrilla, 2017, p. 45).*

La metodología cualitativa me permite generar opiniones sobre los docentes de este centro educativo inicial y primario (caso 2) en cuanto a su *formación en educación inclusiva y/o atención a la diversidad*, así mismo me permite resaltar la importancia que tiene una verdadera formación del profesorado para fortalecer ese contacto con los estudiantes dándole un tratamiento diferente que satisfaga sus necesidades y comprenda las situaciones contextuales, teniendo en cuenta las diferencias propias de cada estudiante. El 100% de los docentes

consultados ponen en evidencia la necesidad de una urgente reforma en los programas de formación docente, las universidades deben replantear un nuevo plan de formación docente que tenga como base el enfoque de educación inclusiva: el profesorado consultado afirma no haber recibido formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad en la universidad donde estudiaron, reflejando el desfase en los programas de formación de las instituciones formadoras; afirman: *“No recibí formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad en la universidad donde estudié (012). En mi universidad, el plan de estudio no tiene asignatura relacionada con inclusión educativa (015). El pensum no tiene asignatura que aborde esta problemática, el tema era tratado por los profesores de manera transversal (019).*

El principal inconveniente es que los docentes no cuentan con la preparación requerida, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Así mismo, las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al momento de realizar ajustes en sus planes de estudio, que incorporen espacios de sensibilización, socialización y capacitación para los docentes en formación. Estos espacios enseñarían a los docentes a identificar y resolver los problemas que se presentan dentro de contextos educativos inclusivos. (Niño, Morán y Fernández, 2019, p. 171)

De acuerdo con lo expresado por los docentes entrevistados este centro educativo inicial y primaria (caso 2), nos dan la información de que hay la necesidad de elevar el nivel de formación en educación inclusiva desde las diferentes universidades dominicanas, ya que el 100% de los consultados sienten que su nivel de formación en educación inclusiva es insuficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos; expresan: *“Mi nivel de formación en educación inclusiva es insuficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos (012). A nosotros como docentes nos falta mucha formación y capacitación en el enfoque, no estamos preparados para trabajar con ese tipo de niños (015). No me siento en capacidad de desarrollar un proceso de calidad para todos los niños en igualdad de condiciones, en el aula tengo un niño sordo mudo y yo no sé*

lenguaje de señas, ni conozco las estrategias para trabajar con este tipo de condición (019)”.

Estas respuestas reflejan la necesidad de crear un perfil del docente inclusivo y en función de este rediseñar los planes de estudio en el área de educación. Hernández (2018) “se requiere, que el personal del área pedagógica se capacite, contribuyendo a una educación sin barreras” (pp. 52-54). Existen diversas nociones y perspectivas teóricas y filosóficas para entender y definir la formación del profesorado:

La formación va más allá de las conductas, habilidades y destrezas, y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Considera que en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma, de manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se agranda. De esta manera la formación implica un proceso acumulativo, que permite ver las cosas de otra manera, cada vez más abarcante. Esto es, en otras palabras, la apropiación, y al mismo tiempo, construcción de la cultura. (Lozano, 2017, p.6)

Las respuestas de los docentes entrevistados de este centro educativo (caso 2), el 100% señala que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es insuficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa. refieren la necesidad que hay de elevar el nivel de conocimiento que le permita eliminar el temor que hay en ellos al iniciar un proceso de educación inclusiva; afirman: *“no hemos sido formados es esta temática” (012)*, *“se necesita más capacitación y que a los docentes en formación, en las universidades, les incluyan una o varias asignaturas que le prepare en el enfoque inclusivo” (015, 019)*. En este centro educativo es necesario un proceso de formación docente permanente que en función del perfil requerido actualmente y tomando en cuenta que:

La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación. La ruta lógica de este proceso apunta a concebir en este orden: las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del

modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el sistema de evaluación, el sistema de organización, y el sistema de intervención (Gil, 2018, p. 19).

En el proceso de enseñanza aprendizaje bajo el enfoque de inclusión es muy significativo el conocimiento, las estrategias metodológicas y la sistematización de la experiencia, estos elementos son fundamentales en el trabajo que realiza el profesorado porque cumplen un rol importante en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, La respuesta de los docentes entrevistados en este centro de educación inicial y primario (caso 2) refleja la necesidad de fortalecer a través de un proceso de formación el conocimiento de los elementos que hacen posible una práctica educativa creativa e innovadora, el 100% afirma que han experimentado cambios en la diversidad de sus estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, sin embargo, no pueden describir la metodología usada, ni pueden evidenciar los cambios que se dan en sus estudiantes; expresan: *“Sí, se experimentan cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, cuando un estudiante es tomado en cuenta este puede mejorar en su proceso enseñanza aprendizaje (015). Los niños muestran aceptación con los demás y no se sienten aliados (015). Tengo estudiantes que han experimentado grandes cambios en estudiantes con problemas de aprendizaje (019)”*. Esto refleja las carencias del profesorado en cuanto su formación y del desarrollo de las competencias creativa.

La formación docente es un aspecto relevante al implementar un nuevo modelo educativo: se “refiere al proceso mediante el cual las personas se apropian y construyen cierta cultura al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética” (Vega et al, 2019, p.39).

De acuerdo con lo expresado por el profesorado consultado en este centro educativo inicial y primaria (caso2), sobre si disponen de estrategias pedagógicas que le permite llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula, nos dan información de que hay estrategias elementales y tradicionales que son del conocimiento y manejo del docente, sin embargo, esos

recursos pedagógicos aún no están disponibles para los docentes porque no han sido formado en el enfoque inclusivo, lo que refiere la urgente necesidad de formación en el manejo de recursos didácticos y metodológicos más especializados. El 33% de los docentes refieren disponer de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula, mientras que el 67% entienden no disponer; afirman: *“Sí, dispongo de estrategias pedagógicas que me permiten llevar a cabo procesos educativos de calidad (012). Uso la estrategia de dar participación a los estudiantes, hago las adaptaciones curriculares y otras actividades a nivel general como ejercicio de atención, introducción a juego para llamar la atención (015). No disponemos de estrategias, nos falta preparación, esos niños necesitan estrategias especializadas que solo las personas formadas para trabajar con ellos disponen de ellas y tienen resultados efectivos (019)”*.

La aplicación adecuada de estrategias didácticas para cada nivel de formación resulta productiva en el área educativa porque cambia el enfoque y el plan de estudio, logran en el estudiante prepararse para la vida con conocimientos sólidos y significativos, se consolida el proceso con la práctica dentro del aula. (Sánchez, 2021, p.5)

Los docentes en este centro educativo inicial y primaria (caso 2) al ser consultado sobre si el entorno educativo en el que trabajan es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes, el 100% señala que el entorno educativo en el que trabaja es inapropiado y no dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes; expresan: *El entorno educativo en el que trabajo es inapropiado y no dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes (012). El MINERD debe acondicionar el entorno para llevar a cabo la innovación, sin estas adecuaciones es imposible pensar en calidad (015), La preparación del docente y equipar los centros educativos es una acción fundamental, de nada sirve tener los recursos si no sé cómo utilizarlos” (019)* , las respuestas del profesorado fueron en dos sentidos:

uno en función del entorno de infraestructura física, tecnológica y la otra en cuanto la formación del docente, aludiendo que ambos aspectos son necesarios para el desarrollo de la educación de calidad en beneficio de todos los estudiantes.

Por ello, el principal desafío que, a mi juicio, debe acometerse en el marco de la nueva ley es el de crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas. (Echeita, 2017, p.19)

Los docentes entrevistados en este centro educativo inicial y primario (caso 2) señalan el compromiso que tienen frente a los niños diferentes, lo ven como un mandato del MINERD, más que sentirse estimulados, asumen que están obligados a atender a todos los estudiantes a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan; el 33%, afirma: *que independientemente de todo, el niño no tiene la culpa de su condición y el otro 76% señalan que es muy difícil trabajar con estos niños sin las condiciones requeridas, le crea mucho incertidumbre al maestro y a ellos mismos, afirman: "Me siento estimulado con los estudiantes que cada año me toca atender, a pesar de sus diferencias individuales, independientemente de todo, el niño no tiene la culpa de su condición (012).*

En la modalidad virtual es muy difícil trabajar la diversidad, pero ya los tenemos en las aulas y no podemos discriminar a ningún niño bajo ninguna circunstancia (015). Trabajar con estos niños es muy difícil, pero me siento bien con ellos, casi siempre con las tareas son los padres los que responden, a pesar de eso, uno se siente estimulado (019)". Las respuestas de estos docentes siguen revelando carencias en el conocimiento por no haber desarrollado las competencias necesarias y no haber recibido una formación cónsona a la requerida por el sistema educativo nacional.

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone

la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

Hay un elemento muy importante que se da en este centro educativo inicial y primaria (caso 2) que favorece el avance de la inclusión educativa: la actitud de los directivos frente al trabajo de los docentes; de acuerdo con las respuestas de los entrevistados el 100% señala que es gratificante la actitud de los directivos frente a la organización del trabajo en la institución; afirman: *“Me siento sumamente estimulado con la actitud que tienen los directivos frente a la organización de mi trabajo en la institución, me siento como en familia y nos apoyamos mutuamente (012). El equipo de gestión está pendiente a cada uno de nosotros y colabora para que desempeñemos un buen trabajo (015). El equipo directivo mantiene una actitud positiva y tratan de animarnos y contribuyen para que las actividades se realicen y obtengamos buenos resultados (019)”*. Realmente existe un compromiso del equipo de gestión, por un lado, pero por el otro lado se denota la necesidad de formar el personal directivo y esto debe ser en forma obligatoria y con incentivo especial para elevar su nivel de motivación y por ende el de los docentes; es por ello que, desde las altas instancias se necesita verdaderamente un cambio de actitud frente a este nuevo paradigma educativo que es un compromiso social de los sistemas educativos bajo el acuerdo de los ODS.

El liderazgo participativo, democrático y transformacional del director ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado y en la calidad de los aprendizajes y participación de todos los estudiantes, así como en la mejora de los centros y en la creación de una cultura inclusiva. (León et al., 2018, p. 22)

Los círculos de estudio en los centros educativos, son espacios de socialización que permite el intercambio de experiencia entre los docentes y directivos, se desarrollan temas de actualización de la comunidad educativa sobre los lineamientos emanados del MINERD, se

discuten y analizan las problemáticas del centro y se proponen alternativas de solución, entre otras, en este sentido, los docentes consultados en este centro educativo inicial y primaria (caso 2) el 100% refiere que en los círculos de estudio no se dan a conocer ni se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del MESCYT, lo que justifica el en parte el desfase cognitivo y la falta de empoderamiento del profesorado con el enfoque, afirman: *“En los círculos de estudio no se dan a conocer ni se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del MINERD, nunca, hemos tratado estos temas en las reuniones de trabajo (012). Las personas que desarrollan los talleres en los círculos de estudio no están capacitadas para hablar de la política de inclusión educativa (015). Es que uno no puede dar lo que no tiene, el personal técnico no está en capacidad de poder explicar el enfoque (019)”*. Estas respuestas reflejan la necesidad de redefinir la función de este espacio para innovar la práctica docente y que puedan aprender juntos y realizar la transformación de la escuela.

La cultura organizativa de la escuela se está transformando gradualmente, en una cultura positiva e ideal. La comunidad profesional de aprendizaje tuvo un efecto positivo en la eficacia de los maestros, la cultura organizativa de la escuela y la comunidad profesional de aprendizaje debe ir más allá de la dimensión interactiva y pasar a la dimensión de la integración como elementos de mejora de la escuela para obtener una mayor eficacia pedagógica. (Mendoza, et al., 2021, p. 1)

Al entrevistar el profesorado de este centro educativos inicial y primaria (caso 2) se aprecia el desconocimiento y desinterés generalizado de la Ley general de educación 66-97 y sus planteamientos en relación a la educación Inclusiva, el 100% ponen de manifiesto la necesidad de que se incluya la Ley en los programas de formación y en las acciones de capacitación que promueve el centro educativo, afirman: *“No conozco los planteamientos de la Ley 6697, aun así, una cosa es lo que puede plantear la Ley y otra muy distinta lo que se da en la realidad, uno sin formación y sin recurso no es mucho lo que puede hacer (012). Respecto a*

lo que plantea la Ley, no me he detenido a analizarla, esto es tarea pendiente (015). No he investigado lo que dice la Ley sobre la educación inclusiva (019)”

En la Ley General de Educación están planteados los Principios de la Educación Dominicana, que sirven de aval para impulsar la educación para todos, estos plantean: 1ero. “La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano”. 2do. 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”. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Los docentes de este centro educativo de educación inicial y primaria (caso 2), al ser consultados sobre el conocimiento de las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano, pusieron de manifiesto la necesidad de promover estas políticas a nivel de las escuelas pues se refleja un desconocimiento de las mismas entre quienes tienen que ponerlas en ejecución, los docentes y directivos; el 100% afirmaron: *“Sobre el conocimiento de las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano, no las conozco (012). No estoy familiarizado con esas políticas, eso no implica que no se estén desarrollando, es simplemente que no las conozco, aun cuando sé que debería conocerlas (015). No he investigado sobre esas políticas (019)”*. Es evidente que no las conocen, aunque muestran una buena actitud y expresan el deseo de conocerlas e integrarlas a su práctica áulica.

Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas específicas por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003.

Es importante que, en la misión y visión del centro educativo inicial y primaria (caso 2), están incluidos los ideales de una educación inclusiva y se realizan actividades para su promoción dentro de la comunidad educativa; al consultar los docentes se pone de manifiesto el esfuerzo que intentan hacer con lo poco que conocen sobre el enfoque, afirman: *“En este centro educativo, la inclusión educativa está planteada en la misión y visión del centro, tenemos formada la escuela de padres y los CAD que nos ayudan a trabajar con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales (012). En esta escuela se promueven los ideales de una educación inclusiva se pone de manifiesto el esfuerzo que intentan hacer con lo poco que conocen sobre el enfoque e realizan actividades como presentaciones en el acto de la bandera, de las madres, día de la patria entre otras (015). No está en la misión y visión del centro educativo, por lo que no se trabaja (019)”*. Los resultados de la entrevista ponen de manifiesto que Los Centros Educativos asumirán un enfoque inclusivo, promoviendo y creando una serie de condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad de alumnos y alumnas que escolarizan, para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003.

Resumen: Desde este contexto de las entrevistas con los docentes de este centro educativo de educación inicial y primaria (caso 2), se pone de manifiesto la necesidad de formar permanentemente los docentes y el personal directivo en el enfoque inclusivo, la gestión del conocimiento en el aula y el centro mismo será transformado y dejará de ser una escuela donde hay niños que se encuentran en la frontera de la exclusión, como plantea Echeita, (2017); Florián y Beaton, (2018), “es habitual encontrar centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente” (pp. 870-884). De lo que se trata es, que la población escolarizada sea beneficiaria de una mejor educación con calidad y en igualdad de condiciones para todos, sin embargo, esto solo es posible si la participación de los docentes que son los que desarrollan la actividad educativa es cónsona con lo que se demanda

socialmente. También se hace énfasis en señalar la necesidad de formar, informar y transformar el profesorado en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, como son: las estrategias, la teoría, la práctica, los procesos, dominios el diseño curricular, el desarrollo y evaluación de competencias, la utilización de recursos y por supuesto la evaluación, entre otros. Es importante resaltar que en este centro educativo hay un buen nivel de participación y motivación que son factores que generan confianza, para ir perfilando el docente que demandan los nuevos tiempos.

3.11.2.1.3. Primer nivel de análisis de datos de la entrevista: Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 92, se presenta el primer nivel de análisis de la entrevista para el centro: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3), en ella se organizan los datos por docente, dimensión, subdimensión, preguntas y luego la transcripción de las respuestas de los docentes.

Tabla 92

Primer Nivel de Análisis: Centro Educativo Liceo Secundario Pedro Aponte (3).

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
024,027,029	1.Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	<p>¿Qué opina de la educación inclusiva?</p> <p>¿Puede desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo? Si es así, ¿dónde y cómo adquirió ese</p>	<p>-Es un éxito cuando uno logra integrar todos los estudiantes presentes en la clase y mejorar sus capacidades (024). -Entiendo que es para tratar la incapacidad de los niños, el cual no se debe limitar de su aprendizaje (027). -Es de gran ayuda para aquellos niños que por alguna incapacidad pueden ser excluidos en el aula, con la inclusión sería más fácil el aprendizaje (029).</p> <p>-Sí, puedo desarrollar un proceso de educación inclusiva, en la universidad nos hablaban sobre estos casos de niños con problemas de aprendizaje y que teníamos que ingeniarnos para atenderlos, (024). -Depende de la dificultad que tenga el niño, en el Instituto de Formación Docente aprendí un poco a lidiar con situaciones de niños con dificultad</p>

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
024,027, 029	1.Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	<p>conocimiento ?</p> <p>En la institución ¿se han realizado adaptaciones curriculares que apoyan el avance del proceso de inclusión educativa? ¿Podría describir las?</p>	<p>para el aprendizaje, pero no a profundidad, (027). -Con la experiencia que uno tiene y lo poco que se aprendió en la universidad es muy difícil lograrlo, pero lo intentamos, (029)".</p> <p>-El centro educativo inscribe los niños y cuando uno los descubre trato de hacer las adaptaciones curriculares y cuando no puedo los envíos al departamento de orientación o a la dirección para que continúen trabajando con él y yo me quedo con el resto del grupo (024), -El currículo es flexible en la planificación, yo tenía una joven con Síndrome de Down y la niña pudo adaptarse al curso sin discriminación (027). -No, en educación secundaria son muy escasos, a mí no me ha tocado trabajar con esos casos (029)".</p>
			<p>¿Cómo se siente trabajando con el enfoque inclusivo? ¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que utiliza?</p>	<p>- Me doy cuenta que se puede cambiar, en ese sentido, trato de utilizar todos los recursos que están a mi alcance y los vigilo todo el tiempo (024). -Me siento bien, yo juego con ellos, cantamos y trato de integrarlo al proceso dándole su atención especial y de manera individual. Los tenemos que manejar, a pesar de que no tenemos ninguna orientación de cómo hacerlo... esos niños con condiciones especiales lo trabajamos en equipo: orientador, director y el docente (027)" (029).</p>
			<p>¿Tiene experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión? ¿Puede describir la experiencia?</p>	<p>-La experiencia es un poco común a nivel secundario, aun así, es muy difícil, pues se trata de jóvenes, cuando tengo dentro del grupo estos jóvenes con problema, trato de trabar con ellos aparte para ayudarlos (024). -No he tenido la oportunidad en este centro, nunca me he encontrado con esta situación, pero si me encuentro sé que ellos trabajan a su ritmo (027). -Yo tengo la experiencia y créame que mi estrategia es efectiva, los coloco cerca de mí y ahí lo tengo controlado. (029)".</p>

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
		2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales. (FDDI)	<p>Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad? Si es así, ¿cómo se llama la asignatura o curso que realizo?</p> <p>¿Siente que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos? ¿Por qué?</p> <p>¿Considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa?</p>	<p>-No he recibido formación en el enfoque inclusivo, los profesores en la universidad nos decían que nos encontraríamos con estudiantes con dificultad de aprendizaje, los cuales había que ayudar e integrar en el aula, es como si nos pusieran en sobre aviso. (024).</p> <p>-No teníamos asignaturas que trataran sobre este enfoque a profundidad, solo hacían referencia al tema transversalmente como si se tratara de algunos casos, (027).</p> <p>-No recibí ninguna formación en este sentido, la suerte es que no son muchos (029).</p> <p>-Nos falta formación a nivel de especialidad y maestría, ese desfase no se resuelve con talleres, el MINERD tiene que especializarnos para trabajar con esos estudiantes y dar respuestas satisfactorias (024).</p> <p>-El nivel es muy bajo, debemos aprender a trabajar desde el enfoque inclusivo (027).</p> <p>-No he recibido la capacitación adecuada para educar jóvenes especiales (029)".</p> <p>-Necesitamos tener conocimiento de las incapacidades que afectan los estudiantes (024).</p> <p>-Lo que sé no es suficiente, necesito más formación para estar en capacidad de atender de manera efectiva estos estudiantes (027).</p> <p>-Siento que me faltan estrategias, recursos herramientas y muchas orientaciones que me permita entender las complejidades de cada caso, (029).</p>
024,027, 029	1.Estimulación intelectual (ESIN)	3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP)	¿Ha experimentado cambios en la diversidad de estudiantes	-En mi caso hubo una niña que tenía serios problemas de concentración, trabajé con ella de forma individual, a su ritmo y logré sacarla adelante (024).

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva? ¿Puede explicarlos?	-Yo desarrollo las actividades en el aula en función de los estudiantes y trato de acomodar al que veo que menos puede (027). -Yo tengo varios estudiantes que tienen problemas de conducta y con un trabajo de cerca con ellos he logrado que cambien en todo el sentido de la palabra, para ello me auxilio del Depto. de orientación escolar (029)".
			¿Dispone usted de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula? Menciones algunas	"-Si, yo uso la estrategia de acuerdo con la diversidad que tenga en el aula, trato que los contenidos desarrollados lleguen a todos los estudiantes y llevo un control de esto (024). -Uno siempre encuentra la salida, en el grupo se socializan los contenidos y se colaboran entre todos (027). -Yo como maestro de educación secundaria no dispongo de estrategias exclusiva para trabajar la diversidad, uso las comunes, la formación de grupos, preguntas y respuestas, hacemos juegos, hacen exposición, entre otras. -Bueno sería que el MINERD desarrolle talleres que dote de estrategia inclusivas a los docentes. De este nivel educativo (029)".
		.4. La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA)	¿El entorno educativo en el que trabaja es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes? ¿Puede describirlo?	-Este entorno educativo no es apropiado ni dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes, -A este centro le falta de todo, el proceso enseñanza aprendizaje es desarrollado sin nada (024). -Aquí falta de todo, aquí no se puede hablar de innovación sin la tecnología necesaria para ello (027). -Con la diversidad uno hace lo que puede, pero la verdad es que falta mucho para llegar a la innovación ((029).
024,027, 029	2.Desarrollo de conocimientos	7.La motivación del docente en la comunidad	¿Se siente usted estimulado	-Me gusta ver el progreso de los estudiantes, como avanzan, sé que

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
024,027, 029	y habilidades (DCH)	educativa. (MDCE)	<p>con los estudiantes que atiende, a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan? ¿Por qué?</p> <p>¿Es gratificante para usted, la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución? Explique.</p> <p>En los círculos de estudio del centro educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique.</p> <p>¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así,</p>	<p>mi ayuda lo beneficia en su crecimiento (024).</p> <p>-Yo lucho con ellos y me siento bien cuando lo veo superar las metas, no permito que nadie los discrimine (027).</p> <p>-Es muy satisfactorio ver los resultados de aquellos estudiantes que antes no podían y que ahora han superado las barreras (029)</p> <p>-Son flexibles, me dejan en libertad para que realice mi trabajo (024).</p> <p>-Yo me siento bien con la forma en que el equipo de gestión valora mi trabajo (027).</p> <p>-Siento mucha satisfacción porque a pesar de la escases de recursos se hace el trabajo y el equipo directivo lo reconoce (029)</p> <p>-Los círculos de estudio no se reúnen para discutir las disposiciones que emanan del MINERD, solo se reúnen para resolver casos de estudiantes rezagados y buscar soluciones a situaciones presentadas en el plantel (024).</p> <p>-Hacemos las reuniones, pero nunca se ha tratado nada que tenga que ver con la inclusión educativa (027).</p> <p>-En mi caso, nunca he participado en un círculo de estudio para analizar disposición alguna, creo que es una necesidad organizarla con este objetivo para actualizarnos con las políticas que se llevan a cabo (029).</p> <p>-No hemos investigado, ni analizado lo que dice la Ley sobre la educación inclusiva, esto es tarea pendiente (024, 29).</p> <p>-Aunque sé que es un descuido de mi parte, pero no la he analizado (027).</p> <p>-La Ley 6697 es quien regula el sistema de educación no he investigado. (029).</p>
	3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	11. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión		

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			¿qué opinión le merece?	
			¿Conoce las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano? ¿Qué opinan sus compañeros de estas políticas?	-De esas políticas conozco algo, pero no lo suficiente, digamos que es muy poca cosa lo que se (024). Bueno, lo que pasa es que el MINERD no se preocupa por actualizar al docente en esos temas, uno sabe lo que oye y ve en los noticieros (027). No la conozco y a lo mejor es por eso que no se promueve (029).
		12.El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE)	¿En la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva? Si es así, ¿qué tipo de actividades se llevan a cabo para fomentar la igualdad entre todos?	-En este Liceo aparece en la misión y visión y desde ahí se promueve (024). -Se realizan actividades donde se invitan a todos los estudiantes a participar (027). -Hacemos ferias, y actividades deportivas con todos los estudiantes (029).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 92, se presenta el primer nivel de análisis de la entrevista para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes entrevistados, en la segunda y tercera están contenidas las dimensiones y subdimensiones en la cuarta se encuentran las preguntas que se realizaron y la quinta se presenta la transcripción de las respuestas de los consultados.

Análisis Caso 3: Centro educativo de educación secundaria Pedro Aponte. La educación inclusiva es un enfoque que plantea una nueva forma de desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje, se presenta para acoger la diversidad de estudiantes que se presentan en las aulas,

sin embargo, el conocimiento por parte del profesorado puede ser una barrera que impide el avance a nivel de los centros educativos, así lo evidencia la respuesta que dan los docentes del Liceo secundario (caso 3), los cuales, ser consultados, el 66% considera que la educación inclusiva es una salida cuando se logra la participación de los estudiantes con algunas limitaciones en la clase. El otro 34% opina que el enfoque proporciona los elementos necesarios para que el docente ofrezca un proceso enseñanza aprendizaje sin exclusión, ofreciendo ayuda para aquellos niños que por alguna incapacidad pueden ser excluidos en el aula. Sin embargo, los docentes en este centro de educación secundaria insisten en reducir el enfoque a la educación especial, afirman: *“Es un éxito cuando uno logra integrar todos los estudiantes presentes en la clase y mejorar sus capacidades (024). Entiendo que es para tratar la incapacidad de los niños, el cual no se debe limitar de su aprendizaje (027). Es de gran ayuda para aquellos niños que por alguna incapacidad pueden ser excluidos en el aula, con la inclusión sería más fácil el aprendizaje (029)”*. Estas respuestas reflejan el desconocimiento que tienen los docentes sobre el alcance e implicación de la educación inclusiva, lo que plantea la necesidad de formación del profesorado en educación inclusiva para que estos puedan mejorar sus prácticas de aula. *“Las escuelas inclusivas deben ser comunidades que acojan a todo el alumnado, tomando en consideración sus necesidades y persiguiendo su participación plena en la educación y en los aprendizajes que los centros escolares están llamados a garantizar”* (Arnaiz, 2019, pp. 12-44).

Las competencias para el desarrollo de proceso enseñanza aprendizaje inclusivo son adquiridas a través de los programas de formación que imparten las universidades. Los docentes entrevistados de educación secundaria (caso 3), el 34% afirma: poder desarrollar un proceso de educación inclusiva, aun cuando no lo aprendió en la universidad, el 66% asegura no están en capacidad de hacerlo, afirman: *“Sí, puedo desarrollar un proceso de educación inclusiva, en la universidad nos hablaban sobre estos casos de niños con problemas de aprendizaje y que teníamos que ingeniarnos para atenderlos, (024). Depende de la dificultad que tenga el niño, en el Instituto de Formación Docente aprendí un poco a lidiar con situaciones de niños con dificultad*

para el aprendizaje, pero no a profundidad, (027). Con la experiencia que uno tiene y lo poco que se aprendió en la universidad es muy difícil lograrlo, pero lo intentamos, (029)”. Estas respuestas reflejan el nivel de competencia docente para trabajar con la educación inclusiva, a pesar de haber recibido talleres de capacitación sobre el enfoque. Estas respuestas reflejan la necesidad que tiene el centro educativo de elevar el nivel de competencia de los docentes para trabajar con la educación inclusiva, además muestran las carencias que tienen a nivel del manejo de conceptualizaciones y estrategias de aprendizaje a pesar de haber recibido talleres de capacitación sobre el enfoque.

El cambio en los centros educativos debe inscribirse en el proyecto de la creación de culturas escolares inclusivas desafío no menor entendiendo que las culturas escolares son un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, tradiciones y mitos que se encuentran profundamente arraigados en la organización escolar. (Figuroa y Yáñez. 2020, p.110)

Las instituciones educativas para llevar a cabo procesos educativos inclusivos cuentan con el principio de flexibilidad del currículo como alternativa para realizar las adaptaciones curriculares necesarias que haga posible una educación de calidad para todos los estudiantes que asisten al aula de clases, en este sentido, los docentes consultados del centro educativo de educación secundaria (caso 3), el 67% pone de manifiesto que realizan adaptaciones curriculares para responder a las necesidades de los estudiantes frente al 33% que *no le ha tocado trabajar con esos casos, afirman: “El centro educativo inscribe los niños y cuando uno los descubre trato de hacer las adaptaciones curriculares y cuando no puedo los envío al departamento de orientación o a la dirección para que continúen trabajando con él y yo me quedo con el resto del grupo (024). El currículo es flexible en la planificación, yo tenía una joven con Síndrome de Down y la niña pudo adaptarse al curso sin discriminación (027). No, en educación secundaria son muy escasos, a mí no me ha tocado trabajar con esos casos (029)”.*

En este centro educativo se evidencia una buena actitud frente a los ajustes que se deben hacer para trabajar desde la perspectiva inclusiva, no obstante, los docentes entienden que enviar los niños al Dpto. de orientación y psicología o a la Dirección es hacer adaptación curricular, lo que deja implícito que hay carencias en la comprensión del significado del término adaptación curricular para satisfacer las necesidades de la diversidad en el aula. Es necesario crear e implementar programas de educación continua que aporte a la formación decente en este sentido

Tomando en cuenta, que cada individuo es diferente pese a presentar la misma dificultad con otro, su tratamiento debe ser diferenciado. Puesto que tiene otras connotaciones y su diseño curricular metodológico, por lo tanto, en este aspecto es el currículo el que se adapta y no el estudiante a él. (Betancourt, 2021, p.9)

En el enfoque inclusivo las actitudes positivas del profesorado es un factor que se percibe como un elemento clave en el quehacer del profesional de la educación, del cual, se demanda una respuesta acertada para toda la población que asiste al centro educativo, en este sentido, el 67” e los docentes entrevistados en el Liceo secundario (caso 3) reflejan y expresan sentirse bien trabajando con el enfoque inclusivo, sin embargo, no pueden mencionar y describir las estrategias que utilizan en el proceso enseñanza aprendizaje que evidencien una aproximación al desarrollo de un proceso inclusivo; el otro 33% afirma que con este enfoque los jóvenes puede cambiar y mejorar su rendimiento académico, expresan: *“Me doy cuenta que se puede cambiar, en ese sentido, trato de utilizar todos los recursos que están a mi alcance y los vigilo todo el tiempo (024). Me siento bien, yo juego con ellos, cantamos y trato de integrarlo al proceso dándole su atención especial y de manera individual (027). Los tenemos que manejar, a pesar de que no tenemos ninguna orientación de cómo hacerlo, pero, como decía mi profesor -hay que ingeniársela-, esos niños con condiciones especiales lo manejamos en equipo: orientador, director y el docente (029)”. Se refleja el interés del docente en buscar alternativas para atender*

la diversidad del aula, aunque se pone de manifiesto las carencias de conocimientos pedagógicos para trabajar desde una perspectiva inclusiva.

Entre los estudios críticos similares a los anteriores acerca de diferentes aspectos que repercuten en el modelo educativo, se incluyen los que contemplan la implicación del docente, pues la dimensión actitudinal en este colectivo constituye un pilar crucial para la acción en el marco de la escuela inclusiva, además de ser un requisito previo para abordar otras dimensiones igualmente fundamentales, como la formación, implicación, cooperación, investigación-acción e innovación. (Rodríguez, et al., 2021, p.2)

La actitud mostrada por los docentes consultados en este centro de educación secundaria (caso 3), en cuanto a la experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con estudiantes diferentes resultó significativamente interesante, el 67% la describen como algo muy complicado, frente al 33% que asegura no haber tenido experiencia; afirman: *"-La experiencia es un poco común a nivel secundario, aun así, es muy difícil, pues se trata de jóvenes, cuando tengo dentro del grupo estos jóvenes con problema, trato de trabar con ellos aparte para ayudarlos (024). No he tenido la oportunidad en este centro, nunca me he encontrado con esta situación, pero si me encuentro sé que ellos trabajan a su ritmo (027). Yo tengo la experiencia y créame que mi estrategia es efectiva, los coloco cerca de mí y ahí lo tengo controlado. (029). Es evidente la necesidad de formación en los docentes para que pueda avanzar la inclusión educativa, crear programas de formación docente que le dote de las herramientas pedagógicas para que puedan avanzar en una educación de calidad para todos. Los centros educativos han de crear una cultura inclusiva, donde se destaque el trabajo colaborativo y para ello, la formación del profesorado juega un papel fundamental, como lo explica esta autora:*

A pesar de la diversidad, las metodologías y estrategias en las que se forma el profesorado están destinadas a estudiantes homogéneos. La muestra de ello son los programas de educación del profesorado. Ante el desafío anteriormente citado, se hace

imprescindible la formación del profesorado en inclusión, mediante la cual los profesionales puedan adquirir nuevas herramientas que destruyan barreras de aprendizaje y proporcionen una calidad educativa. (Quesada, 2021, p. 113)

La actitud del profesorado de este centro educativo del nivel secundario (caso 3), en cuanto a si durante su carrera en la Universidad, recibieron formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad; el 100% afirma no haber recibido formación, en este sentido, expresan: *“No he recibido formación en el enfoque inclusivo, los profesores en la universidad nos decían que nos encontraríamos con estudiantes con dificultad de aprendizaje, los cuales había que ayudar e integrar en el aula, es como si nos pusieran en sobre aviso. (024). No teníamos asignaturas que trataran sobre este enfoque a profundidad, solo hacían referencia al tema transversalmente como si se tratara de algunos casos, (027). No recibí ninguna formación en este sentido, la suerte es que no son muchos (029)”*. En este liceo secundario se insiste en ver la educación inclusiva como un enfoque limitado a dar respuesta a la educación especial, reflejando la necesidad de formación en el modelo de educación para todos y más aun tratándose del nivel secundario que acoge a jóvenes y adolescentes. Los docentes aseguran, en las universidades tratan el tema como eje transversal y no como un enfoque que da respuesta a la diversidad de estudiantes que van al aula de clases, lo que impone una urgente reforma a los programas de formación inicial y continua para la educación secundaria. Se resaltar como positivo las preocupaciones mostradas por el profesorado, en cuanto, a requerimientos de formación y actualización en educación inclusiva. esto confirma lo planteado por estos autores:

La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una mínima, Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. (García, López y Santana, 2020, p.286).

La formación inicial, permanente y continua del docente es clave para el avance en la educación inclusiva, debido a la influencia que este ejerce en los estudiantes, por lo que, es necesario que él esté formado para desarrollar su práctica en distintos contextos y con grupos diferentes. Los docentes de este centro educativo (caso 3), al ser consultados sobre si el nivel de formación en educación inclusiva que poseen es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos, el 100% siente que su nivel de formación en educación inclusiva es insuficiente; afirman: *“Nos falta formación a nivel de especialidad y maestría, ese desfase no se resuelve con talleres, el MINERD tiene que especializarnos para trabajar con esos estudiantes y dar respuestas satisfactoria (024). El nivel es muy bajo, debemos aprender a trabajar desde el enfoque inclusivo (027). No he recibido la capacitación adecuada para educar jóvenes especiales (029)”*. Estas respuestas reflejan la necesidad de crear e implementar programas de formación que den al traste con los perfiles del docente requerido para la atención a la diversidad en el aula así lo plantean estos autores: *“Resulta imprescindible que los docentes estén en formación continua y permanente y se encuentren preparados y formados para aplicar dichas metodologías y enfrentarse a los nuevos retos”* (Cotrina et al., 2017, pp. 57-64).

La respuesta de los docentes entrevistados en este centro educativo de educación secundaria (caso 3), el 100% refiere que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es insuficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa; afirman: *“Necesito tener conocimiento de las incapacidades que afectan los estudiantes para poder atenderla (024). Lo que sé no es suficiente, necesito más formación para estar en capacidad de atender de manera efectiva estos estudiantes (027). Siento que me faltan estrategias, recursos herramientas y muchas orientaciones que me permita entender las complejidades de cada caso, (029)*. En este centro educativo los docentes insisten en la necesidad de formación y capacitación que se les permita conocer herramientas psicopedagógicas y así mejorar la calidad de su trabajo tal como lo plantean estos autores:

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

Las prácticas creativas producen cambios significativos en la manera de gestionar y construir el conocimiento, es importante que el profesorado de este centro educativo del nivel secundario (caso 3) al ser consultado sobre los cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, el 100% refiere haber experimentado cambio, sin embargo, no pueden explicar los cambios producidos en sus estudiantes; expresan: *"En mi caso hubo una niña que tenía serios problemas de concentración, trabajé con ella de forma individual, a su ritmo y logré sacarla adelante (024). Yo desarrollo las actividades en el aula en función de los estudiantes y trato de acomodar al que veo que menos puede (027). Yo tengo varios estudiantes que tienen problemas de conducta y con un trabajo de cerca con ellos he logrado que cambien en todo el sentido de la palabra, para ello me auxilio de la directora del centro, el Depto. de orientación y psicología escolar (029)"*. Se valora como positivo saber que los docentes pueden identificar los cambios que se producen al introducir buenas prácticas creativas en el aula, las cuales permiten responder a la diversidad y sobre todo romper con el esquema tradicional donde se pretende que todos los niños actúen igual en el mismo momento y con las mismas metodologías.

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

Disponer de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula es uno de los grandes retos que tienen los docentes al trabajar con la diversidad que acogen en el aula; En este centro educativo del nivel secundario (caso 2), los docentes al ser consultados sobre la disponibilidad de estrategias de enseñanza aprendizaje que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula, el 67% afirma disponer de estrategias metodológicas, sin embargo, no pueden mencionarlas ni describirlas, frente a un 33% que asegura no dispone de estrategias, expresan: *“Yo uso la estrategia de acuerdo con la diversidad que tenga en el aula, trato que los contenidos desarrollados lleguen a todos los estudiantes y llevo un control de esto (024). Uno siempre encuentra la salida, en el grupo se socializan los contenidos y se colaboran entre todos (027). Yo como maestro de educación secundaria no dispongo de estrategias exclusiva para trabajar la diversidad, uso las comunes, la formación de grupos, preguntas y respuestas, hacemos juegos, hacen exposición, entre otras, bueno sería que el MINERD desarrolle talleres que nos proporcionen las estrategias inclusivas que requerimos para este nivel educativo (029)”*. Las respuestas de estos docentes reflejan preocupaciones por la carencia de estrategias de enseñanza aprendizaje, sin embargo, muestran una buena actitud por querer aprender otras estrategias que le hagan posible un mejor trabajo en el aula. Es importante saber que no hay una estrategia de enseñanza aprendizaje, son varias las que debe dominar el docente, tal como:

El poder de sistematizar cada experiencia de la práctica, que permite reestructurar las metodologías de enseñanza, verificar errores y evaluar procesos de aprendizaje, recibir críticas constructivas que sigan fortaleciendo la formación como docente, partiendo de las intervenciones y las observaciones realizadas. Con la implementación de técnicas que permiten sistematizar información, el diario de campo, fortalece y desarrollado grandes capacidades como maestro, como es el proceso de investigación, escritura, reflexión, también, posibilita abordar diferentes experiencias significativas, tanto para el estudiante, como la maestra en formación y a los participantes vinculados en los ejercicios. Estas

capacidades, se adquieren, a medida que describen en él, las anécdotas diarias, las reflexiones al terminar cada jornada educativa, las autoevaluaciones de las estrategias de enseñanza aplicadas, evidenciando los avances y retrocesos de cada individuo, analizando y reflexionando sobre mi práctica como maestro. (Gil, 2021, p. 9)

La educación inclusiva requiere no solo de la formación de docentes que puedan desempeñarse de manera efectiva en su labor, sino que depende mucho del entorno educativo donde se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje. Este enfoque requiere de espacios que promuevan la innovación, el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, donde la estrategia por excelencia sea aquella que promueva el aprendizaje significativo y los problemas que enfrentan en su vida diaria sea el contenido matriz de la acción educativa. El entorno educativo ese espacio previsto para que se desenvuelve el profesorado en su desempeño, por lo tanto, debe ser apropiado y disponer de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes. Sin embargo, los docentes del centro educativo del nivel secundario (caso 3), al ser consultados en relación con el entorno educativo en el que trabajan, el 100% pone de manifiesto las carencias de entornos educativos adecuados para la educación inclusiva, afirman: *“El entorno educativo no es apropiado ni dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes, a este centro le falta de todo, el proceso enseñanza aprendizaje es desarrollado sin nada (024). Aquí falta de todo, aquí no se puede hablar de innovación sin la tecnología necesaria para ello (027). Con la diversidad uno hace lo que puede, pero la verdad es que falta mucho para llegar a la innovación ((029).* Estas respuestas reflejan la urgente necesidad de habilitar el centro educativo y crear entornos educativos inclusivos donde la tecnología no marque una diferencia tan grande entre sectores de ricos y pobres, además de llevar a cabo los procesos de formación de los docentes para que puedan innovar en el aula. “La innovación constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su

calidad. Puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar” (UNESCO, 2016, p. 14).

El estímulo y la satisfacción en el docente es de suma importancia ya que es lo que produce el nivel de responsabilidad para mantener una actitud de mente positiva y trabajar acorde con lo que el currículo exige, de estos dos factores depende en gran manera la forma de gestionar el conocimiento, enseñar, producir aprendizajes significativos, dar y recibir respuestas a situaciones presentadas en el aula y también crear las condiciones para que los estudiantes puedan adaptarse a nuevas situaciones, estos aspectos son base para el desarrollo de buenas prácticas donde todos se involucren en la gestión educativa a fin de llegar a lograr actuaciones participativa de todos los estudiantes sin excepción. Es importante que en este centro educativo del nivel secundario (caso 3), el 100% los docentes entrevistados muestran una actitud positiva, se sienten estimulados con los estudiantes que atienden, a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan, afirman: *“Me gusta ver el progreso de los estudiantes, como avanzan, sé que mi ayuda lo beneficia en su crecimiento (024). Yo lucho con ellos y me siento bien cuando lo veo superar las metas, no permito que nadie los discrimine (027). Es muy satisfactorio ver los resultados de aquellos estudiantes que antes no podían y que ahora han superado las barreras (029)”* Es muy importante las actitudes positivas que muestran estos docentes frente a sus estudiantes, sin embargo, no basta con estar estimulado y tener una buena actitud, se necesita de formación en el enfoque inclusivo para que unido a esta actitud positiva se pueda favorecer el desarrollo de un proceso educativo eficaz y para todos según Alegría (2021):

Existe una gran preocupación en el profesorado marcada por la falta de una serie de competencias docentes que impiden el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el entorno áulico, dentro de las cuales, menciona: Competencias pedagógico-didácticas, Competencias de liderazgo con habilidades interpersonales. Competencias de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo Competencias de investigación Competencias interactivas Competencias éticas Competencias sociales. (p. 35)

El 100% de los docentes consultados sobre la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución; el 100/% de los docentes de este centro educativa (caso 3) ponen de manifiesto que es gratificante la actitud que tienen los directivos frente a la organización del trabajo que ellos realizan en la institución, entienden que: *“Además de la flexibilidad que permiten, me dejan en libertad para que realice mi trabajo sin presión (024). Yo me siento bien con la forma en que el equipo de gestión valora mi trabajo (027). Siento mucha satisfacción porque a pesar de los escasos recursos se hace el trabajo y el equipo directivo lo reconoce (029)”*. En este sentido, no hay dudas de que es favorable para el avance de la educación inclusiva el apoyo por parte del personal directivo del centro educativo, ese liderazgo contextualizado, compartido es fundamental, siempre que este acompañado de una visión clara de hacia dónde se quiere llegar, La visión de los directivos tiene que ser forjada a través de procesos formativos que fortalezca ese liderazgo para que pueda ser ejercido impulsar el centro con una visión inclusiva. León (2018) plantea una idea más acabada de la influencia del liderazgo del director en la práctica del profesorado:

El liderazgo participativo, democrático y transformacional del director ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado y en la calidad de los aprendizajes y participación de todos los estudiantes, así como en la mejora de los centros y en la creación de una cultura inclusiva. (p. 21)

Los centros educativos están inmersos en procesos de cambios, en países como el nuestro se impulsa el modelo pedagógico constructivista sociocultural y crítico basado en competencia que es una oportunidad para promover una enseñanza de calidad e inclusiva, sin embargo, existe la necesidad en los docentes de mejorar sus capacidades y competencias educativas, el círculo de estudio por centro educativo es una iniciativa que lleva varios años de implementación como una alternativa para la actualización de la comunidad educativa, son espacios de discusión análisis y reflexión sobre la práctica educativa. Al entrevistar los docentes de este centro educativo de educación secundaria (caso 3), el 100% expresan la necesidad de

retomar el sentido de estos círculos de estudio e introducir temas de actualidad en beneficio del proceso enseñanza aprendizaje; afirman: *“Los círculos de estudio no se reúnen para discutir las disposiciones que emanan del MINERD, solo se reúnen para resolver casos de estudiantes rezagados y buscar soluciones a situaciones presentadas en el plantel (024). Hacemos las reuniones, pero nunca se ha tratado nada que tenga que ver con la inclusión educativa (027). En mi caso, nunca he participado en un círculo de estudio para analizar disposición alguna, creo que es una necesidad organizarla con este objetivo para actualizarnos con las políticas que se llevan a cabo (029)”*. Estas respuestas muestran las carencias de un liderazgo que guíe, de seguimiento y acompañamiento a esta estrategia de socialización. Según Sánchez (2020), explica:

La formación de un profesor es una cuestión que no se puede limitar a unos conocimientos, saberes y técnicas, sino que es un proceso constante de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para la realización de su labor docente, con un adecuado apoyo institucional. (p. 78)

El conocimiento de lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa es una necesidad que merece prestarle atención, pues en ella están contenidos los principios y fines de la educación dominicana, así como los deberes y derechos que tienen los actores claves del proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, los docentes de este centro educativo del nivel secundario, (caso 3) al ser consultados sobre el conocimiento de la Ley General de Educación 66-97, el 100% refiere no haberla analizado, afirman: *“No hemos investigado, ni analizado lo que dice la Ley sobre la educación inclusiva, esto es tarea pendiente (024). Aunque sé que es un descuido de mi parte, pero no la he analizado (027). La Ley 6697 es quien regula el sistema de educación no he investigado lo que dice de la inclusión (029)”*. Estas respuestas muestran la necesidad de realizar talleres y seminarios donde se analice la Ley General de Educación 66-97, los fines y principios de la educación dominicana y por ende de la educación inclusiva, es grave que el personal docente en este centro educativo afirme no conocer lo que plantea la Ley sobre la educación inclusiva. Algunos de los principios que plantea a Ley 66-97:

1ero. La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. 2do. 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. 3ero. La educación, como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos. 4to. La educación de calidad y en igualdad de oportunidades que debe ofrecer el estado en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano ha de ser conocida y divulgada por todos los centros educativos del país, sin embargo, los docentes consultados en este centro educativo del nivel secundario (caso 3), el 100% ponen en evidencia la necesidad de activar los círculos de estudio para que se discutan y conozcan las políticas inclusiva que desarrolla el MINERD; los docentes afirman: *“De esas políticas conozco algo, pero no lo suficiente, digamos que es muy poca cosa lo que se (024). Bueno, lo que pasa es que el MINERD no se preocupa por actualizar al docente en esos temas, uno sabe lo que oye y ve en los noticieros (027). No la conozco y a lo mejor es por eso que no se promueve (029)”*. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de crear mecanismos que eleve los niveles de comprensión y empoderamiento del enfoque entre los docentes, ya que en las resoluciones del MINERD se plantea:

Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas específicas por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 24

de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003.

La educación inclusiva está referida al trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes, por lo tanto, es un elemento que debe formar parte de la misión y visión de los centro educativo como mecanismo de difusión de la educación inclusiva, esto conlleva a que las actividades que realiza el centro estén dirigidas a fomentar la igualdad entre todos, es importante que el centro educativo del nivel secundario (caso 3), el 100% de los docentes entrevistados expresan que en la misión y visión están contenidos los ideales de una educación para todos y que se realizan actividades para su promoción, afirman: *“En este Liceo aparece en la misión y visión y desde ahí se promueve (024). Se realizan actividades donde se invitan a todos los estudiantes a participar (027). Hacemos ferias y actividades deportivas con todos los estudiantes (029).”* Las respuestas de los docentes muestran el entusiasmo al impulsar y promover la educación inclusiva, no obstante, se percibe la necesidad de actualización de la misión y visión del centro educativo e instruirlos para que puedan comprender la esencia de una educación de calidad para todos. En este sentido, el MINERD plantea lo siguiente: “Se implementarán programas de formación docente, con INAFOCAM y el INFODOSU para proporcionar a los/as maestros/as herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva”. Ordenanza 03 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] del 4 de julio, de 2008, para la modificación de las directrices nacionales de la educación inclusiva.

-Resumen: En este centro educativa del nivel secundario (caso 3), los docentes se concentran en diagnosticar las necesidades y capacidades de los estudiantes para darle una atención individualizada a cada uno, insisten en enviar los estudiantes que de alguna manera son diferentes a la Dirección y/o el Depto. de orientación y psicología para que desde este espacio sean educados fuera de su grupo, delegando en otro la responsabilidad que tienen de

desarrollar una educación inclusiva y de calidad para todos sin distinción de persona, su accionar eleva a un alto nivel la necesidad de formación para adquirir mayores niveles de responsabilidad.

Todos los alumnos, sin excepción, deberán estar escolarizados en las aulas ordinarias y recibir una educación eficaz en ellas, sin tener que separarse de sus compañeros para tener que ir al aula de integración o compensatoria. Esto implica mayor significado de acogida y pertenencia. (Arnaiz, 2019, pp. 12-44).

3.11.2.2. Segundo nivel de análisis de la entrevista para los centros educativos: para los centros educativos: escuela inicial y primaria Santaella (caso 1), Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2) y el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3); por dimensiones.

En este apartado se presenta el segundo nivel de análisis de los datos de la entrevista para los centros educativos: escuela inicial y primaria Santaella (caso 1), Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2) y el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3); en las tres dimensiones: Estimulación intelectual (ESIN), Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH) y Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS). En la primera parte se presentan la organización de las respuestas del profesorado entrevistado y en la segunda parte del apartado está el análisis de los datos. Las informaciones que son complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color verde.

3.11.2.2.1. Segundo Nivel de Análisis para la dimensión I: estimulación intelectual (ESIN) en los Centros Educativos (caso 1,2,3).

En la tabla no.93 se presenta el segundo nivel de análisis de la entrevista para la dimensión: Estimulación Intelectual (ESIN), en ella aparecen las respuestas del profesorado entrevistado de los centros educativos (caso 1,2,3). Las informaciones que son complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color verde.

Tabla 93

Segundo Nivel de Análisis para la Dimensión I: Estimulación Intelectual (ESIN) en los Centros Educativos (caso 1,2,3).

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
Caso1, Caso 2, Caso 3	002, 003, 005, 007, 012, 015, 017, 024, 027, 029	1.Estimulación intelectual (ESIN)	¿Qué opina de la educación inclusiva? ¿Puede desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo? Si es así, ¿dónde y cómo adquirió ese conocimiento? En la institución ¿se han realizado adaptaciones curriculares que apoyan el avance del proceso de inclusión	-Permite acoger a los niños especiales para darle apoyo (002, 003) -Es necesaria e importante (007) -Todos los estudiantes son incluidos y se le da atención personalizada (012) -Es muy importante, aunque no estamos preparados (015) -Es algo que está bien, pero se deben preparar los docentes (002, 003, 005, 007, 012, 015, 017, 024, 027, 029) -Puede mejorar la capacidad de los estudiantes (024) -Trata de la educación para niños con discapacidad, no se pueden limitar (027) Es de gran ayuda para los niños que presentan dificultad de aprendizaje (029) -Puedo desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo lo aprendí en los talleres de capacitación que dio el MINERD (002, 003, 007) - Con lo poco que aprendí en la Universidad y mi experiencia puedo desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo, pero estamos conscientes que falta capacitación (024, 029). - Puedo hacerlo, pero depende de la dificultad de aprendizaje que tenga el niño (027) - Para desarrollar procesos inclusivos no estoy capacitado, se necesita formación (005, 015, 019,) En estos centros educativos, los docentes afirman poder desarrollar procesos inclusivos, sin embargo, aluden no haber recibido formación para ello y requieren elevar las competencias para hacer un mejor trabajo. -Las adaptaciones las hago en el ámbito pedagógico y cultural (002,003) -Yo no realizo adaptaciones curriculares, aunque tengo la intención (005, 29) -No tengo conocimiento a profundidad (007) -La realizo con algunos estudiantes que los envío a la Dirección o al Depto. de Orientación y Psicología, hago reuniones

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			educativa? ¿Podría describirlas?	con los padres y a partir de ahí se hacen las adaptaciones (012, 015, 024,) -El currículo es flexible y me permite hacer las adaptaciones curriculares, yo tenía una niña con síndrome de Down, hice las adaptaciones y la niña supero su curso sin problema (027) -No hago adaptaciones curriculares, pienso que es el MINERD quien debe hacerlas (019).
			¿Cómo se siente trabajando con el enfoque inclusivo? ¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que utiliza?	Nos sentimos bien, pues, en este centro hay niños que vienen en sillas de ruedas, le hacemos un recibimiento al grupo completo, lo tratamos con amor, le damos la oportunidad de que sean ellos mismos, los tenemos que manejar sin ninguna orientación por eso recurrimos al trabajo en grupo (002, 007, 027, 029). Me siento bien porque se puede ayudar a que el niño cambie para bien, se colabora con el estudiante (024, 012) Uno trata de hacerlo, pero me siento impotente porque hay casos que no podemos resolver (015, 019) No estamos trabajando con el enfoque inclusivo porque nos falta capacitación (005, 007) Lo trabajo de manera individual, no en el grupo (003)
Caso1, Caso 2, Caso 3	002, 003, 005, 007, 012, 015, 017, 024, 027, 029	1.Estimulación intelectual (ESIN)	¿Tiene experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión? ¿Puede describir la experiencia?	Si tengo experiencia, pero por la falta de entrenamiento nos sentimos desesperados (002, 003,005, 012) Sí, hay niños que uno los descubre en el grupo y tenemos que ayudarlos de manera individual, los niños con problemas lo pongo cerca de mí y ahí los controlo (024,) Si he tenido la experiencia y te puedo decir que no es fácil, es muy incómodo porque hay que estar pendiente de los dos grupos, en esa experiencia uno casi que se vuelve loco con todos esos estudiantes diferentes (015, 019) No, no tengo experiencia (007,027)
			Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la	-No recibí formación en educación inclusiva en la universidad (002,003, 005 012, 015, 019, 029-, 024) -En el pensum no hay asignaturas que aborden este enfoque (070). -En algunas clases los profesores nos decían que nos encontraríamos con casos de estudiantes especiales y que teníamos que trabajar con ellos (27).

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado	
			diversidad? Si es así, ¿cómo se llama la asignatura o curso que realizo?		
			¿Siente que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos? ¿Por qué?	-No, me falta capacitación, se necesitan más cursos sobre este enfoque (003, 005, 024,027) -No, mi nivel de formación no es suficiente, falta mucha capacitación (007, 012) -No estoy preparado para enfrentarme a un proceso de enseñanza inclusivo (015) -No es suficiente, no puedo trabajar con un niño sordomudo si no manejo lenguaje de seña (019) No he recibido la educación adecuada para trabajar con esos niños (02, 029)	
			¿Considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa?	-No estamos totalmente preparados, debemos seguir avanzado (002, 003) -No, es una formación insuficiente, me falta la base para entender de qué se trata (005, 007, 019, 027) -Necesito mejorar mi capacidad, tengo algunos logros en ese sentido, pero no es suficiente se necesita tener conocimiento científico de las incapacidades de los estudiantes (024) -Me faltan muchas orientaciones, herramientas y estrategias para trabajar la inclusión (012, 029) Yo necesito más capacitación y recomiendo que las universidades integren en los planes de estudio en enfoque inclusivo (015)	
Caso1, Caso 2, Caso 3	002, 005, 012, 017, 027, 029	003, 007, 015, 024, 029	1.Estimulación intelectual (ESIN)	¿Ha experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva? ¿Puede explicarlos?	-Si, los estudiantes cambiaron mucho en la lectoescritura (003) -No, en los años que llevo trabajando no puedo decir que ha habido cambio (005, 007). -Sí, he experimentado cambio, cuando un estudiante es tomado en cuenta puede mejorar mucho su proceso enseñanza aprendizaje (012, 019) -Si, los niños cambian cuando se sienten aceptados y logran aceptar a los demás y no se sienten aislados, esto mejora su rendimiento académico (002, 015) -Sí, hay cambio cuando tienen problemas de la conducta (029)

Códigos docentes	Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			¿Dispone usted de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula? Menciones algunas.	<p>-Si, logre el cambio con una niña que tenía problema de incapacidad física, trabaje con ella de manera diferente a su ritmo, pero de manera individual (024). Yo he visto el cambio, trabajo en función de las necesidades de los estudiantes y busco la comodidad del que menos puede (027)</p> <p>-Uno siempre necesita nuevas estrategias, nunca son suficiente (002) -Si dispongo de estrategias, aunque no sé cómo llamarla (027) -Si la puedo trabajar dependiendo de la dicacidad que presente el estudiante y tratando que los contenidos lleguen a ser entendido por todos (024) -Hacemos ejercicios de respiración para retener la atención, hacemos juegos para llamar la atención de los niños (019) -Si, le doy participación y hago actividades que los incluye a todos, aunque deseo adquirir otras (003, 007, 012) -No dispongo, bueno sería que el MINERD desarrolle talleres que apoyen al docente en la inclusión (029). No, regularmente no nos han preparados, esos niños especiales necesitan un profesor que especializado para eso (005, 015)</p>
			¿El entorno educativo en el que trabaja es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes? ¿Puede describirlo?	<p>-La estructura física no se corresponde, está muy deteriorada (003,005,007,) -No tenemos un entorno educativo adecuado (012) -El centro educativo está en muy malas condiciones (002) -No disponemos de un entorno educativo apropiado, pero lo primordial es la formación del docente, el MINERD adapta el entorno (015) -Aquí falta de todo, pero la formación del docente es lo principal, de nada sirve que tengamos recursos si el profesor no sabe usarlo, los equipos, materiales (019, 24, 27) No hay de nada, uno lo hace porque eso es lo que hay (029)</p>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 93, se presenta el segundo nivel de análisis de los resultados de la entrevista para la dimensión: Estimulación intelectual (ESIN), en la primera columna se

especifican los códigos de los docentes consultados, en la segunda, se presentan los códigos de los centros educativos, en la tercera está la dimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y transcripción de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta dimensión:

Análisis de datos para la Dimensión I. Estimulación Intelectual (ESIN) en los centros educativos: Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1), Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso ,2) y el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso3). La educación inclusiva trata de adaptar el proceso enseñanza aprendizaje a todos los estudiantes dentro del aula con equidad, es la aceptación y comprensión de la de la diversidad, en tanto es un derecho de todos independientemente de las diferencias individuales que caracteriza cada estudiante, en un marco educativo sin discriminaciones, en este sentido, los centros educativos (caso 1, 2, 3), el 100% de los docentes consultados entienden que la educación inclusiva es un buen modelo de enseñanza aprendizaje que proporciona al docente el conocimiento para ayudar a los niños con discapacidades. Afirman: *“Permite acoger a los niños especiales para darle apoyo (002, 003. Es necesaria e importante (007). Todos los estudiantes son incluidos y se le da atención personalizada (012). Es muy importante, aunque no estamos preparados (015). Es algo que está bien, pero se deben preparar los docentes (002, 003, 005, 007, 012, 015, 017, 024, 027, 029). Puede mejorar la capacidad de los estudiantes (024). Trata de la educación para niños con discapacidad, no se pueden limitar (027). Es de gran ayuda para los niños que presentan dificultad de aprendizaje (o29)”*. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la dimensión estimulación intelectual en el docente que dé al traste con un perfil profesional y formativo orientado a mejorar y potenciar la función docente mediante la adquisición de competencias disciplinares, psicopedagógicas, metodológicas y didácticas, organizativas y sociales para que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje previstos, además de evidenciar las carencias en cuanto al conocimiento del enfoque y su alcance limitando el desarrollo del nivel de competencias del profesorado.

A la hora de afrontar el reto que supone desarrollar un sistema educativo inclusivo, la adecuada formación del profesorado es una condición que se vuelve innegociable. Tanto la formación inicial como la permanente se convierten en los dos principales focos de actuación. De la primera son responsables las universidades y de la segunda los centros de formación del profesorado a través de los asesores, que desarrollan la orientación psicopedagógica del profesorado. ((Moliner y Fabregat, 2021, p.61)

Desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo requiere que el docente en su formación inicial adquiera conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes que le permita disponer de estrategias creativas e innovadoras donde cada estudiante se sienta acogido, atendido y respetado dentro de su grupo en igualdad de condiciones y sin discriminación de ningún tipo. En estos centros educativos del nivel inicial, primario y secundario (caso 1,2,3), los docentes afirman poder desarrollar procesos inclusivos, sin embargo, aluden no haber recibido formación en las universidades donde estudiaron, afirman: *“Puedo desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo lo aprendí en los talleres de capacitación que dio el MINERD (002, 003, 007). Con lo poco que aprendí en la Universidad y mi experiencia puedo desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo, pero estamos conscientes que falta capacitación (024, 029). Puedo hacerlo, pero depende de la dificultad de aprendizaje que tenga el niño (027). Para desarrollar procesos inclusivos no estoy capacitado, se necesita formación (005, 015, 019)”*. Las respuestas de los docentes muestran la necesidad de implementar un proceso de estimulación intelectual que desarrolle en el docente conocimiento actitudes y las competencias necesarias para propiciar ambientes de aprendizaje inclusivo, creativo e innovador, capaz de superar el desfase generado la insuficiente formación del profesorado en su acción educativa. *“El desfase entre el conocimiento generado por la investigación en educación inclusiva, los intereses y posibilidades de los centros educativos y el conocimiento utilizado por el profesorado en su acción educativa”* (Monsalve, 2021, p.103).

Responder con equidad y justicia a la diversidad del alumnado es uno de los principales retos y obligaciones que ha de afrontar la educación del siglo XXI. Para conseguirlo, es necesaria una educación inclusiva que promueva los cambios pertinentes para que realmente tenga lugar una educación de calidad. (Moliner y Fabregat, 2021, p. 60)

En el contexto educativo, se producen situaciones que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje, y que por su característica crean barreras, tanto en la gestión del conocimiento por parte del profesorado como en el desarrollo académico del estudiante, siendo precisamente las adaptaciones curriculares las que ayudan a avanzar en el proceso. Estas adaptaciones que suceden en el entorno áulico tienen mucha importancia y relevancia para la educación inclusiva, con ellas se minimizan los obstáculos y aporta para la toma de decisiones oportunas. Las respuestas de los docentes consultados en los centros educativos (caso 1,2,3) reflejan una actitud positiva frente a las adaptaciones que hay que realizar para acercar el currículo las necesidades educativas de los estudiantes; el 70% afirma que se realizan las adaptaciones; frente a un 30% que revela no hacerla, aun cuando entienden que se debe dar atención la diversidad; expresan: *“Las adaptaciones las hago en el ámbito pedagógico y cultural (002,003). Yo no realizo adaptaciones curriculares, aunque tengo la intención (005, 29). No tengo conocimiento a profundidad (007). La realizo con algunos estudiantes que los envío a la Dirección o al Depto. de Orientación y Psicología, hago reuniones con los padres y a partir de ahí se hacen las adaptaciones (012, 015, 024,). El currículo es flexible y me permite hacer las adaptaciones curriculares, yo tenía una niña con síndrome de Down, hice las adaptaciones y la niña supero su curso sin problema (027). No hago adaptaciones curriculares, pienso que es el MINERD quien debe hacerlas (019)”*. Estas respuestas ponen en evidencia las carencias del profesorado en cuanto a estrategias efectivas para desarrollar la educación inclusiva, la adaptación curricular es una efectiva estrategia para la atención a la diversidad pero el docente en su proceso de formación debe conocerla, así se plantea: “El profesorado y su formación permanente son base

para el avance del proceso de educación inclusiva, ya que son ellos quienes llevan a cabo las adaptaciones curriculares y las intervenciones pedagógicas en las aulas” (Alegría, 2021, p. 34).

Trabajar con el enfoque inclusivo requiere del docente y del centro educativo cambios estructurales que visualicen y se adapten a las necesidades educativas de los estudiantes de manera general no asociadas a una discapacidad determinada sino a la diversidad que se presenta dentro del aula. En estos centros educativos (caso 1,2 3), las respuestas de los docentes revelan las disposiciones que poseen para trabajar con el enfoque inclusivo; el 80% de los docentes entrevistados ponen de manifiesto sentirse bien trabajando con inclusión, Sin embargo, no pueden describir las estrategias con que trabajan, solo hablan en función del trabajo individual personalizado que no deja de ser una metodología de integración, mientras que el 20% expresa no estar trabajando con el enfoque. Esta realidad muestra la necesidad de crear escuelas de calidad para todos los estudiantes, aunque el sentir de los docentes va más hacia la formación en estrategias metodológicas; en los centros de educación inicial, primaria y secundaria urge la necesidad de iniciar un proceso de estimulación intelectual que aporte a la creación de un perfil profesional y formativo de los docentes en perspectiva de inclusión. Los docentes expresan: *“Nos sentimos bien, pues, en este centro hay niños que vienen en sillas de ruedas, le hacemos un recibimiento al grupo completo, lo tratamos con amor, le damos la oportunidad de que sean ellos mismos, los tenemos que manejar sin ninguna orientación por eso recurrimos al trabajo en grupo (002, 007, 027, 029). Me siento bien porque se puede ayudar a que el niño cambie para bien, se colabora con el estudiante (024, 012). Uno trata de hacerlo, pero me siento impotente porque hay casos que no podemos resolver (015, 019). No estamos trabajando con el enfoque inclusivo porque nos falta capacitación (005, 007). Lo trabajo de manera individual, no en el grupo (003)”*. Las respuestas de los docentes muestran la disposición que tienen para trabajar con la inclusión, que acompañada con un proceso formativo permanente transformará la práctica educativa. La actitud positiva del docente es “uno de los aspectos de mayor incidencia para la inclusión es la sensibilización docente, que se constituye en un

obstáculo difícilmente salvable cuando la institucionalidad carece de los mecanismos para mejorar las capacidades de los docentes (Aranda & Jiménez, 2021, p. 10).

La experiencia del profesorado en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión es un elemento de mucha relevancia cuando se trata del proceso enseñanza aprendizaje bajo el enfoque inclusivo. El profesorado consultado en los centros educativos del nivel inicial, primario y secundario (caso 1,2,3). El 80% expresa tener experiencia en el manejo de ambos grupos simultaneo, frente al 20% que plantean no tener la experiencia; afirman: *“Si tengo experiencia, pero por la falta de entrenamiento nos sentimos desesperados (002, 003,005, 012). Sí, hay niños que uno los descubre en el grupo y tenemos que ayudarlos de manera individual, los niños con problemas lo pongo cerca de mí y ahí los controlo (024). Si he tenido la experiencia y te puedo decir que no es fácil, es muy incómodo porque hay que estar pendiente de los dos grupos, en esa experiencia uno casi que se vuelve loco con todos esos estudiantes diferentes (015, 019). No, no tengo experiencia (007,027)”*. La experiencia del profesorado en manejo de grupos diferentes en el aula es sin dudas un buen principio para el avance y comprensión de la metodología inclusiva, sin embargo, llama la atención que no pueden describir las estrategias que usan para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Estas respuestas manifiestan insuficiente preparación para llevar a cabo la atención educativa de los escolares en condiciones diferentes, se detecta carencias en la atención diferenciada de los estudiantes por insuficiencias en el nivel de preparación intelectual, psicopedagógicas y las herramientas necesarias para estimular el aprendizaje. Se refleja la necesidad de estimulación intrínseca que le sirva de bases para elevar el nivel intelectual del docente y pueda ir perfeccionando y regulando la práctica docente en el aula.

“La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una

mínima, Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. (García, López y Santana, 2020, p.286)

Las universidades desarrollan un papel muy importante en el proceso de estimulación intelectual del docente ya que estos en el aula reproducen el modelo con que fueron formados. Los docentes entrevistados en los centros educativos inicial, primario y secundario caso (1,2,3), el 100% respondió no haber recibido formación en el enfoque inclusivo por parte de las universidades, expresan: “*No recibí formación en educación inclusiva en la universidad (002,003, 005 012, 015, 019, 029-, 024). En el pensum no hay asignaturas que aborden este enfoque (070). En algunas clases los profesores nos decían que nos encontraríamos con casos de estudiantes especiales y que teníamos que trabajar con ellos (27)*”. Las respuestas evidencian el desfase en los programas de formación respecto a lo requerido por el sistema educativo; en términos generales, los docentes carecen de formación para impartir educación de calidad para todos los estudiantes en igualdad de condiciones, y por ende, presentan dificultad para atender y responder a sus necesidades educativas, no obstante, es importante que el profesorado no se resiste al trabajo con la diversidad, aunque existe un gran desconocimiento sobre su significado y prefieren impartir la misma enseñanza para todos, sin considerar que el ser humano por naturaleza es diferente. Se pone de manifiesto que la principal dificultad para atender las diferencias individuales y avanzar en la educación inclusiva radica en el bajo nivel de formación que existe en los docentes, lo cual, dificulta elevar las potencialidades de su desarrollo y, por tanto, garantizar la igualdad de oportunidades educacionales y estimular el desarrollo del razonamiento, búsqueda de alternativas, pensar y actuar en sus estudiantes.

La dimensión estimulación intelectual “se sustenta en las ayudas o apoyos que reciben los alumnos, a partir de la evaluación y determinación de las necesidades educativas, a partir del análisis del alumno en cada contexto natural. Se selecciona esta vía cuando estas necesidades pueden ser satisfechas mediante las actividades regulares” (Aguilar, et al, (2021).

Las respuestas de los docentes entrevistados sobre el nivel de formación en educación inclusiva muestran la necesidad de rediseñar los planes de estudio de las carreras de educación y orientarlos hacia un perfil del docente inclusivo. El 100% creen que la formación recibida en las universidades es insuficiente para desarrollar procesos educativos de calidad y en igualdad de condiciones; afirman: *“me falta capacitación, se necesitan más cursos sobre este enfoque (003, 005, 024,027). Mi nivel de formación no es suficiente, falta mucha capacitación (007, 012. No estoy preparado para enfrentarme a un proceso de enseñanza inclusivo (015). No es suficiente, no puedo trabajar con un niño sordomudo si no manejo lenguaje de seña (019). No he recibido la educación adecuada para trabajar con esos niños (02, 029).* Estas respuestas ponen de manifiesto la urgente necesidad de reformar los planes y programas de formación docente y ajustarlos a un perfil docente inclusivo. La formación docente refiere a la necesidad de acercar la teoría de educación inclusiva con la práctica docente para que esta sea más justa y equitativa, lo que podría favorecer la actitud del profesorado sobre el concepto y el significado de la diversidad en el aula. El profesorado consultado considera que las universidades en sus programas de formación deben focalizar los objetivos de la educación inclusiva y en función de ellos desarrollar los contenidos propiciando la comprensión del modelo y las herramientas que el enfoque ofrece. Esta situación fue diagnosticada por el marco de Salamanca en el 1994 y aún persiste, este marco planteó que: “Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad (...). Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía...” (p. 31). Así mismo, el compromiso asumido por los Estados en el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ods4; onu, 2015).

El 100% de los docentes consultados de los centros educativos (caso 1,2,3) expresan no poseer un nivel de formación suficiente en educación inclusiva que le permita desarrollar

procesos educativos justos y equitativos, afirman: *“No estamos totalmente preparados, debemos seguir avanzado (002, 003), la formación es insuficiente, me falta la base para entender de qué se trata (005, 007, 019, 027). Otros docentes expresan: necesito mejorar mi capacidad, tengo algunos logros en ese sentido, pero no es suficiente se necesita tener conocimiento científico de las incapacidades de los estudiantes (024). Me faltan muchas orientaciones, herramientas y estrategias para trabajar la inclusión (012, 029). Yo necesito más capacitación y recomiendo que las universidades integren en los planes de estudio un enfoque inclusivo (015)* Estas afirmaciones de los docentes revelan las carencias del profesorado en cuanto a su formación para responder a una enseñanza que busca los objetivos de la educación inclusiva. La Ley General de Educación (66-97) y la constitución de la República del 2010, marcan un hito relevante al impulsar la educación inclusiva que, aunque lento, pero se ha ido incorporando al sistema educativo de la República dominicana en las últimas décadas. La ley 66-97 reconoce que el sistema educativo se fundamenta en los derechos garantizados en la Constitución.

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

Las prácticas creativas bajo la metodología inclusiva producen cambios en la diversidad de estudiantes que asisten al aula, promueve que el aprendizaje sea interiorizado por los estudiantes y depende en gran medida de las estrategias que los docentes utilizan para transmitir el conocimiento. Los docentes al ser consultados sobre los cambios experimentados por sus estudiantes al introducir prácticas creativas bajo el enfoque inclusivo, el 90% respondieron haber experimentado cambio, expresan: *“Sí, los estudiantes cambiaron mucho en la lectoescritura (003). Sí, he experimentado cambio, cuando un estudiante es tomado en cuenta puede mejorar*

mucho su proceso enseñanza aprendizaje (012, 019). Si, los niños cambian cuando se sienten aceptados y logran aceptar a los demás y no se sienten aislados, esto mejora su rendimiento académico (002, 015). Sí, hay cambio cuando tienen problemas de la conducta (029). Si, logre el cambio con una niña que tenía problema de incapacidad física, trabaje con ella de manera diferente a su ritmo, pero de manera individual (024). Yo he visto el cambio, trabajo en función de las necesidades de los estudiantes y busco la comodidad del que menos puede (027); el otro 10% afirma no haber experimentado cambio: “en los años que llevo trabajando no puedo decir que ha habido cambio (005, 007)”. Estas respuestas reflejan el nivel de satisfacción de los docentes, sin embargo, ponen de manifiesto la preocupación marcada por las carencias de estrategia para trabajar con creatividad en el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el entorno áulico, le atribuyen estas carencias al nivel de formación que recibieron en las universidades.

Las prácticas pedagógicas son una de las partes más importantes dentro del que hacer educativo de los agentes que manejan o manejan las aulas inclusivas ya que como lo describen anteriormente Agudelo y colaboradores son las prácticas situadas dentro del contexto educativo y social y son las que dan un eje central a la educación ya que de ahí se implementarán los pasos a seguir en las aulas y cómo se dirigirá las prácticas ya establecidas y se transformara a un nuevo paradigma de inclusión educativa ya que se busca conocer las prácticas actuales bajo una luz de inclusión. (Carrillo, et al, 2018, p.4)

La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas inclusivas es una excelente herramienta para el desarrollo de las capacidades de generar nuevas ideas o nuevas formas de hacer las cosas, la creatividad es imaginación constructiva, pensamiento original, divergente y creativo, por lo tanto, la educación inclusiva requiere de docentes creativos en el entorno áulico. En estos centros educativos (caso 1,2,3) el 80% del profesorado consultado entiende que dispone de estrategias pedagógicas para llevar a cabo procesos educativos creativos e inclusivos, sin embargo, no pueden describir las estrategias que usan en el aula, el otro 20%

admite no disponer de estrategias para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje donde se brinde a todos los estudiantes las mismas oportunidades de progreso; expresan: *“Uno siempre necesita nuevas estrategias, nunca son suficiente (002). Si dispongo de estrategias, aunque no sé cómo llamarla (027). Si la puedo trabajar dependiendo de la dicacidad que presente el estudiante y tratando que los contenidos lleguen a ser entendido por todos (024). Hacemos ejercicios de respiración para retener la atención, hacemos juegos para llamar la atención de los niños (019). Si, le doy participación y hago actividades que los incluye a todos, aunque deseo adquirir otras (003, 007, 012). No dispongo; bueno sería que el MINERD desarrolle talleres que apoyen al docente en la inclusión (029). No, regularmente no nos han preparados, esos niños especiales necesitan un profesor que especializado para eso (005, 015)”*. Las respuestas de los docentes, reflejan la necesidad de formar y capacitar los docentes sobre estrategias creativas de enseñanza aprendizaje que promuevan en los estudiantes las soluciones de sus problemas. Los autores Villa y Martín (2020) plantean: “En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa” (p. 2).

El entorno de aprendizaje en la dimensión estimulación intelectual está referida a los espacios, infraestructura física y tecnológica, donde los docentes enseñan y los estudiantes aprenden, es el espacio donde interactúan los actores clave del proceso enseñanza aprendizaje y donde se desarrollan las trata interacciones entre las personas, así como las formas en que los maestros organizan el entorno educativo para facilitar el aprendizaje. El profesorado consultado en los centros educativos (caso 1,2,3) sobre la adecuación del entorno educativo en el que trabajan. El 100% pone de manifiesto las carencias que existen en los centros educativos en cuanto a disponer de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales, expresan: *“la estructura física no se corresponde, está muy deteriorada (003,005,007). No tenemos un entorno educativo adecuado (012). El centro educativo está en*

muy malas condiciones (002). No disponemos de un entorno educativo apropiado, pero lo primordial es la formación del docente, el MINERD adapta el entorno (015). Aquí falta de todo, pero la formación del docente es lo principal, de nada sirve que tengamos recursos si el profesor no sabe usarlo, los equipos, materiales (019, 24, 27). No hay de nada, uno lo hace porque eso es lo que hay (029)” Las respuestas de los docentes, ponen de manifiesto la necesidad de crear, adecuar, reestructurar los entornos de aprendizaje (entornos inclusivos) en los centros educativos que haga corresponder el espacio de aprendizaje con la realidad de los sujetos que asisten a ella convirtiéndolos en un estímulo para la innovación y las prácticas creativas del profesorado. El entorno educativo y la mediación pedagógica son categorías esenciales del enfoque inclusivo, que impulsan el desarrollo y la formación integral de los actores claves del proceso (directivos, docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia). “Para transformarse-transformando, en un marco inclusivo, trabajo colaborativo, sustentabilidad, gestión del conocimiento y las competencias pertinentes para abordar y resolver situaciones que restringen la actuación ética de los actores y el progreso continuo” (López, et al, 2021, p. 10).

Tradicionalmente, estos entornos han estado caracterizados por el empleo de expresiones lingüísticas que manifiestan relaciones de distancia, dicotomías entre el acierto y el error, el apego a la estandarización de la lengua y la cultura, y, sobre todo, han promovido la unificación de variables sociales. Sin embargo, las necesidades que expresa la sociedad actual, orientan las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo de climas de confianza y reconocimiento. (Ponce y Riveros, 2021, p. 343).

3.11.2.2. Segundo Nivel de Análisis Para la Dimensión II: Desarrollo de Conocimientos y Habilidades (DCH) en los Centros Educativos (caso 1,2,3).

En la *tabla no. 94*, se presenta el segundo nivel de análisis de la entrevista para la dimensión: Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH) para los centros educativos: Escuela Santaella (caso 1), Escuela Las Malvinas (caso 2) Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3). En ella aparecen las respuestas del profesorado entrevistado.

Códigos centros	Códigos docentes	Dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
				Me siento sumamente bien, somos un equipo que trabajamos unidos y cualquier situación lo resolvemos con altura (002)

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla no. 94, se presenta el segundo nivel de análisis de los resultados de la entrevista para la dimensión Conocimiento y habilidades (DCH), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan los códigos de los centros educativos, en la tercera está la dimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y transcripción de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta dimensión:

Análisis de datos de la Dimensión II. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH), en los centros educativos: Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1), Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso ,2) y el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso3).

Las diferencias individuales en la dimensión del desarrollo de conocimientos y habilidades, está referida a la identidad o resultado de la personalidad donde se integra el conocimiento, los valores y las actitudes del ser humano, su formación está determinada por los factores hereditarios, ambientales y sociales, por lo que el profesor debe tener la certeza que sus estudiantes son diferentes, en este sentido, los docentes consultados en estos centros educativos (caso 1,2,3), el 90% manifiesta sentirse bien estimulados con sus estudiantes a pesar de las diferencias que los caracteriza, es importante el nivel de sensibilización que el profesorado muestra frente a los niños con necesidades educativas especiales, sin embargo, insisten en considerar la educación inclusiva solo como la respuesta a los NEE frente al 10% que manifiesta no sentirse estimulado por la falta de estrategias para el manejo de estos casos, expresan: *“Sí, me siento bien, a mí me toco y no es casualidad porque aquí no se hace evaluación de los niños al entrar al centro, sino que se reciben todos (002). Sí, me pongo en sus zapatos, a mí no me gustaría que me discriminen, así que hago lo que puedo con mucho amor (027). Me siento bien porque me gusta ayudador y*

descubrir conque estos niños aprenden, me gusta trabajar con ellos y ver cómo viven sus etapas (024). Siento mucho estímulo cuando veo los resultados positivos en los niños (029). No, esos niños deben estar con sus padres, aunque al igual que nosotros ellos no tienen materiales ni preparación (0019). En algunos casos si, en otros no, por ej. en la modalidad virtual es muy difícil trabajar con esos niños, solo responden conforme lo que le dice el padre, en la presencialidad es un poquito más controlable (015). Me siento bien porque independientemente de todo el niño no tiene la culpa de ser diferente a los demás (0012). Me siento bien porque a pesar de todo, ellos aprenden a su ritmo (007,005, 003)". Estas respuestas reflejan las carencias de conocimientos y convicción sobre el tratamiento a las diferencias individuales que tienen los docentes. Dentro de esas diferencias están el género, los atributos físicos, la edad, los antecedentes étnicos, religiosos, clase social, la forma de hablar y estructurar las ideas, la forma en que escriben, sus motivaciones, necesidades, intereses, ansiedades, sus formas de aprender y modos de resolver problemas y conflictos, entre otros. El profesorado pone de manifiesto la necesidad de formación en habilidades y destrezas que defina su perfil como un docente que atiende la diversidad con competencias para proporcionar procesos educativos de calidad para todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

Una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente, que deleve las relaciones sociales que devienen en formas de poder ejercidas en el aula. (Sánchez, 2020, p. 78)

La adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para el manejo de la inclusión educativa es un reto para el centro educativo, sin embargo, es importante la actitud que tienen los directivos frente a la organización del trabajo de los docentes por el liderazgo y el nivel de influencia que estos ejercen sobre ellos. En estos centros educativos el 100% del profesorado afirma sentirse satisfechos con el apoyo que le da el equipo de gestión, expresan: *"Sí, es gratificante (003.005,007, 012). El equipo de gestión siempre está pendiente a*

lo que hacemos para ayudarnos a realizar un mejor trabajo (015). Si el equipo mantiene una actitud positiva, tratan de animarnos a seguir (019). El equipo de gestión a pesar de los pocos recursos que recibe hace el trabajo y nos reconocen lo que hacemos, nos sentimos bien con la forma que valoran nuestro trabajo (027, 029). El equipo de gestión es flexible, nos deja en libertad y nos permite hacer el trabajo en mutua colaboración (024). Me siento sumamente bien, somos un equipo que trabajamos unidos y cualquier situación lo resolvemos con altura (002)”. La respuestas del profesorado revela la importancia que tiene la actitud de los directivos frente al trabajo que realizan los docentes, es imperativo que las escuelas inclusivas dispongan de un buen liderazgo en los equipos de gestión que motive para que dentro del salón de clases el profesor tenga la certeza que sus estudiantes son diferentes en el género, atributos físicos, edad, en antecedentes étnicos, religiosos y clase social, en la forma de hablar y estructurar las ideas, en la forma en que escriben, en sus motivaciones, necesidades, intereses, ansiedades, sus maneras de aprender y modos de resolver problemas y conflictos, y en otros comportamientos asociados al contexto dentro del salón de clases.

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socio-formación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

3.11.2.2.3. Segundo Nivel de Análisis Para la Dimensión III: Perspectiva Jurídica, Filosófica, Social (PJFS) en los Centros Educativos (caso 1,2,3).

En la tabla no. 95, se presenta el segundo nivel de análisis de la entrevista para la dimensión: Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS), *para los centros educativos (caso 1,2,3)*. En ella aparecen las respuestas del profesorado entrevistado.

Tabla 95

Segundo Nivel de Análisis para la Dimensión III: Perspectiva Jurídica, Filosófica, Social (PJFS)

en los Centros Educativos (caso 1,2,3).

Códigos centros	Códigos docentes	Dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
Caso1, Caso 2, Caso 3	002, 003, 005, 007, 012, 015, 017, 024, 027, 029	2.Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH).	<p>En los círculos de estudio del centro educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique.</p> <p>¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así, ¿qué opinión le merece?</p> <p>En los círculos de estudio del centro educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que</p>	<p>-No, en los grupos pedagógicos solo se trabajan los temas de interés para los docentes, nunca hemos trabajado temas relacionados con la inclusión educativa (002, 027).</p> <p>-El círculo de estudio reúne y tratamos los casos de los estudiantes rezagados para buscar la solución, pero no desde el enfoque de inclusión (024).</p> <p>-Sí, una vez se organizó un taller para trabajar la inclusión (003, 007, 029).</p> <p>-No, no he participado porque nadie puede dar lo que no tiene y de inclusión son muy pocos lo que se sabe (019).</p> <p>-No, por lo menos necesitamos que se nos de capacitación en el enfoque y creo que los círculos de estudio es un buen espacio para esto (015).</p> <p>-Si habla de sobre los valores, equidad e igualdad entre los niños (003, 005,007)</p> <p>-Si la conozco, pero una cosa es lo que plantea la Ley y otra muy distinta es lo que se da en la realidad, nosotros no disponemos ni de formación ni recursos con que trabajar la educación inclusiva (012).</p> <p>-La conozco, pero no me he detenido a investigar y analizar el contenido, es una tarea pendiente para mí (015).</p> <p>-No, no conozco lo que la Ley plantea sobre inclusión educativa (029,024, 027)</p> <p>Si tengo conocimiento de la Ley, la he investigado y plantea que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad (002)</p> <p>-No, en los grupos pedagógicos solo se trabajan los temas de interés para los docentes, nunca hemos trabajado temas relacionados con la inclusión educativa (002, 027).</p> <p>-El círculo de estudio reúne y tratamos los casos de los estudiantes rezagados para buscar la solución, pero no desde el enfoque de inclusión (024).</p> <p>-Sí, una vez se organizó un taller para trabajar la inclusión (003, 007, 029).</p>

Códigos centros	Códigos docentes	Dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique.	-No, no he participado porque nadie puede dar lo que no tiene y de inclusión son muy pocos lo que se sabe (019). -No, por lo menos necesitamos que se nos de capacitación en el enfoque y creo que los círculos de estudio es un buen espacio para esto (015).
			¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así, ¿qué opinión le merece?	-Si habla de sobre los valores, equidad e igualdad entre los niños (003, 005,007) -Si la conozco, pero una cosa es lo que plantea la Ley y otra muy distinta es lo que se da en la realidad, nosotros no disponemos ni de formación ni recursos con que trabajar la educación inclusiva (012). -La conozco, pero no me he detenido a investigar y analizar el contenido, es una tarea pendiente para mí (015). -No, no conozco lo que la Ley plantea sobre inclusión educativa (029,024, 027) Si tengo conocimiento de la Ley, la he investigado y plantea que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad (002)
Caso1, Caso 2, Caso 3	002, 003, 005, 007, 012, 015, 017, 024, 027, 029	2.Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH).	¿Conoce las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano? ¿Qué opinan sus compañeros de estas políticas?	-Si conozco algunas, aunque no puedo especificarlas (003) -No conozco la política que trata de la inclusión educativa (005,007, 012) -No tengo ni idea de esas políticas (015, 027, 029) -Si, ya tenemos los estudiantes con discapacidad en el aula, lo que hay es que ponerse en su lugar y no me gustaría que me rechacen solo por ser diferente (024). No, no conozco las políticas de inclusión que se llevan a cabo en el país, los compañeros saben lo que es a inclusión educativa y tiene una actitud positiva, son receptivo y trabajamos con la inclusión hasta donde podemos, nos limita mucho la falta de conocimiento sobre el enfoque (002).
			¿En la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva? Si es así, ¿qué tipo de actividades se llevan a cabo	-Sí, la tenemos en la misión y visión del centro educativo y trabajamos en equipo para conocer sobre el tema y se le da a conocer a la familia a través del Depto. de orientación y Psicología (003, 005, 007). -Si, cada mes trabajamos con un proyecto que trabajamos junto con la escuela de padres madres y amigos de la escuela, con el Centro de atención a la discapacidad

Códigos centros	Códigos docentes	Dimensión	Preguntas	Respuestas del profesorado
			para fomentar la igualdad entre todos?	CAD y se trabaja con los estudiantes especiales (012). -Si, está en la misión y visión y las actividades que se realizan son generales para todos los estudiantes, se realizan desde el área de educación física, los llevamos hasta en su silla de rueda (002). -se hacen presentaciones en el acto a la bandera, el día de la madre, el día de la amistad, se hacen ferias deportivas, competencia artística, entre otros (015, 029). -No, no creo que este, ni tengo conocimiento que se realicen actividades con ese propósito (019, 024, 027). Si está en la misión y visión.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 95, se presenta el segundo nivel de análisis de los resultados de la entrevista para la dimensión: Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan los códigos de los centros educativos, en la tercera está la dimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y transcripción de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta dimensión:

Análisis de datos de la Dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS). en los Centros Educativos: Escuela Inicial y Primaria Santaella (caso 1), Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso ,2) y el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso3). Los grupos pedagógicos o círculos de estudio en la dimensión perspectiva jurídica, filosófica y social se refiere a un espacio de capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal docente y directivo, es un tipo de formación permanente que ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias que los docentes han de tomar en cuenta a la hora de desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje. Es preocupante que El 70% los docentes entrevistados en estos centros educativos del nivel inicial primario y secundario (caso 1,2,3), ponen en evidencia que en los

grupos pedagógicos no se discuten ni analizan las leyes y políticas sobre la educación inclusiva, el otro 30%, expresa que en una ocasión se les impartió un taller sobre este tema; afirman: *“No, en los grupos pedagógicos solo se trabajan los temas de interés para los docentes, nunca hemos trabajado temas relacionados con la inclusión educativa (002, 027). El círculo de estudio reúne y tratamos los casos de los estudiantes rezagados para buscar la solución, pero no desde el enfoque de inclusión (024). Sí, una vez se organizó un taller para trabajar la inclusión (003, 007, 029). No, no he participado porque nadie puede dar lo que no tiene y de inclusión son muy pocos lo que se sabe (019). No, por lo menos necesitamos que se nos de capacitación en el enfoque y creo que los círculos de estudio es un buen espacio para esto (015). No en los círculos de estudio no se tratan esos temas (005, 012)”*. La respuesta del profesorado pone de manifiesto la necesidad urgente de institucionalizar los grupos pedagógicos y crear un plan con contenidos que incluya el análisis de las Leyes y Resoluciones del MINERD que impulsan el desarrollo de la educación inclusiva en los centros educativos, además de crear mecanismos de seguimiento a y monitoreo de las acciones formativas en el desarrollo de las clases en el aula.

De nada vale que critiquemos la formación de nuestros maestros y maestras y la baja calidad de la enseñanza si no hacemos nada para revertir esa situación; debemos actuar y lo estamos haciendo con la aprobación de los perfiles que tendrán que cumplir nuestros docentes. (MINERD, 2015, p 2)

Ley General de Educación 66-97, describe los fines y principios de la educación dominicana, los actores de la comunidad educativa deben conocer a profundidad lo que esta plantea pues es el instrumento que regula el accionar del MINERD, los centros educativos y, por ende, el profesorado. En los centros educativos de los niveles inicial, primario y secundario (caso 1,2,3), el 70% del profesorado consultado pone de manifiesto que conocen la Ley, sin embargo, aclaran no haberla analizado ni investigado, lo que refleja carencias en el conocimiento de la misma; por otro lado, el 30% admite no conocerla. afirman: *“Si habla de sobre los valores, equidad e igualdad entre los niños (003, 005,007). Si la conozco, pero una cosa es lo que plantea*

la Ley y otra muy distinta es lo que se da en la realidad, nosotros no disponemos ni de formación ni recursos con que trabajar la educación inclusiva (012). La conozco, pero no me he detenido a investigar y analizar el contenido, es una tarea pendiente para mí (015). No, no conozco lo que la Ley plantea sobre inclusión educativa (029,024, 027). Si tengo conocimiento de la Ley, la he investigado y plantea que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad (002)” La respuesta del profesorado pone de manifiesto la urgente necesidad de que los docentes y directivos conozcan y socialicen la Ley 66-97, en cuyo instrumento, se encuentran los fines y principios de la educación dominicana y lo esperado en términos de la educación inclusiva. Un centro educativo debe estar al tanto de los planteamientos de las leyes y resoluciones que orientan la educación del país para lograr el avance en la calidad educativa. Lo expresado por el profesorado revela que la dimensión de la perspectiva jurídica, filosófica, social ha de ser incluida en los programas de formación permanente de los docentes y directivos como mecanismo para superar el desfase en el conocimiento que ponen de manifiesto los actores claves del proceso. Un principio clave de la Ley que todos los docentes dominicanos deben conocer y analizar es el que plantea: “Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria”. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

El Estado Dominicano realiza grandes esfuerzos para mejorar la calidad de la educación del país, para ello, desarrolla una serie de políticas de apoyo a la educación, dentro de las cuales, se encuentran las que van dirigidas al avance de la inclusión a nivel de los centros educativos. El 80% de los docentes consultados en los centros educativos de educación inicial, primaria y secundaria (caso 1,2,3) afirman no conoce la política de inclusión que lleva a cabo el Estado, frente al 20% que respondió conocerla, sin embargo, no pueden especificar ni definir lo planteado en ellas. Los docentes afirman: *“Si conozco algunas, aunque no puedo especificarlas (003). No conozco la política que trata de la inclusión educativa (005,007, 012). No, no tengo ni idea de*

esas políticas (015, 027, 029). Si, ya tenemos los estudiantes con discapacidad en el aula, lo que hay es que ponerse en su lugar y no me gustaría que me rechacen solo por ser diferente (024). No, no conozco las políticas de inclusión que se llevan a cabo en el país, los compañeros saben lo que es a inclusión educativa y tiene una actitud positiva, son receptivo y trabajamos con la inclusión hasta donde podemos, nos limita mucho la falta de conocimiento sobre el enfoque (002)". Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de crear espacios de discusión que permita estudiar las políticas inclusivas que se llevan a cabo y su aplicación en el aula, es responsabilidad de los actores claves de la comunidad educativa conocer, promover y aplicar dichas políticas. La dimensión Perspectiva jurídica, filosófica, social tiene que ver con el conocimiento que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión,

Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas específicas por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003.

En la misión y visión del centro educativo es importante integrar los ideales de la educación inclusiva, es un excelente mecanismo de promoción y difusión de una educación de calidad para todos. El 90% del profesorado consultado en los centros educativos de inicial, primaria y secundaria, afirma que en la misión y visión se contempla la educación inclusiva frente a un 10% que afirma que no está incluida; expresan: *"en la misión y visión se incluyen los principios de una educación inclusiva y se realizan actividades desde el área de educación física, todos los estudiantes son llevados a la cancha y los involucran en los juegos, se hacen maratones y competencias donde puedan participar todos. Se involucra la familia y se le dan orientaciones. Se necesita un plan de acción para promover la educación inclusiva"*. La respuesta de los

docentes pone en evidencia la actitud positiva hacia la promoción de la inclusión educativa, no obstante, insisten en ver la educación inclusiva como respuesta a las necesidades educativas especiales lo que refiere a un proceso de formación, capacitación y actualización del personal docente sobre las perspectivas jurídica, filosófica y social de la inclusión educativa.

La formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

Resumen: En los centros de educación inicial, primario y secundario (caso 1,2,3) respecto a las dimensiones estimulación intelectual, conocimiento y habilidades y las perspectivas jurídica, filosófica y social, las respuestas de los docentes reflejan, en primer lugar, la necesidad de crear un perfil docente que oriente la formación del profesorado en clave de inclusión, donde se priorice la estimulación intelectual y la función de los docentes que se enfrentan, no solo a la diversidad de las aulas sino al desafío que implica la jornada escolar extendida JEE, se plantea la necesidad de renovar la plantilla docente para elevar la capacidad de respuesta en los grupos que estos atienden.

En segundo lugar, es necesario y urgente que los centros JEE dispongan de una plantilla docente con conocimiento, destrezas y habilidades que le permita desarrollar en sus estudiantes competencias esenciales para la solución de problemas de la vida diaria, un docente que disponga de estrategias que lo lleve de un profesional proveedor de información a un gestor del conocimiento que promueva en todo momento el aprendizaje sobre la base de la igualdad y el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes. En tercer lugar, la respuesta de los entrevistados ante las perspectivas jurídica, filosófica y social, pone de manifiesto la necesidad de una redefinición de los programas de formación inicial del docente que incluya, entre otras cosas, la revisión, especificación y compromiso con la declaración de misión y visión de la institución educativa, así como con las políticas y leyes que impulsan el desarrollo de la educación inclusiva.

3.11.2.3. Tercer nivel de análisis de la entrevista para las subdimensiones por centros educativos: Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1), Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2) y el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3).

En este apartado se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista por centro educativo para las siete (7) Subdimensiones: Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); La formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE); El conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI); El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE), Se presenta en dos partes, la primera se una tabla con las transcripción de las respuestas del profesorado participante y en la segunda se muestra el análisis a partir de las respuesta de los docentes consultados.

3.11.2.3.1. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos. Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 96 se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Subdimensión: Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa. No se ha eliminado ninguna pregunta.

Tabla 96

Respuestas de Docentes Entrevistados, Centro Educativo: Inicial y Primaria Santaella (caso 1)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	1. Estimulación intelectual	1.1 Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI),	¿Qué opina de la educación inclusiva?	-Es aquella que permite acoger a los niños especiales y darle apoyo sin dejarlos aislados (002). -La educación inclusiva trata de incluir los niños con problema de aprendizaje y hacer que se sientan importante (003) -La educación inclusiva es buena (005). -Es necesaria e importante para los centros educativos que reciben niño que hay que atender en forma individual (007)
			¿Puede usted desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo? Si es así, ¿dónde y cómo adquirió ese conocimiento?	-Lo poco que sé lo he aprendido en un taller de capacitación que dio el MINERD, de manera virtual, se llamó inducción a la inclusividad, en este taller nos orientaron sobre la importancia que tiene para el docente saber cómo ayudar al que necesita más (002, 003). -No estoy capacitado para trabajar con el enfoque inclusivo, se necesita formación (005, 007)
			En la institución ¿se han realizado adaptaciones curriculares que apoyan el avance del proceso de inclusión educativa? ¿Podría describirlas?	-Sí, se han realizado adaptaciones en el ámbito cultural y pedagógico, dirigido a que los niños sean acogidos todos por igual (002,003). - No tenemos conocimiento a profundidad sobre que se realicen adaptaciones curriculares para atender la diversidad, aun cuando sabemos que hay las intenciones (005,007)
			¿Cómo se siente trabajando con el enfoque inclusivo? ¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que utiliza?	Nos sentimos bien, pues, en este centro hay niños que vienen en sillas de ruedas, le hacemos un recibimiento al grupo completo, lo tratamos con amor, le damos la oportunidad de que sean ellos mismos (002 y 003). -No estamos trabajando con el enfoque inclusivo porque nos falta capacitación (005 y 007).
			¿Tiene experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de	-Si, tenemos la experiencia, hemos visto que los estudiantes no les gusta participar en nada, pero buscamos la forma de ver como lo integramos, es difícil

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión? ¿Puede describir la experiencia?	porque no disponemos de estrategias para lograr que se integren activamente (002,003). -No tener la experiencia. (005, 007).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 96, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la subdimensión: 1.1 Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.1. Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos CDPEI (Caso 1). Las respuestas de los docentes entrevistados del centro educativo de educación inicial y primaria (caso 1), en relación con las competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos; se pone de manifiesto la necesidad que tienen los profesores de fortalecer las competencias cognitivas sobre el enfoque inclusivo, como mecanismo que le permita superar el desfase y las carencias que presentan a nivel de conceptualizaciones. Al preguntarle su opinión sobre la educación inclusiva, el 100% se refería a ella en función de la educación especial o la educación para atender en la individualidad la discapacidad de cada niña, expresan: *“Es aquella que permite acoger a los niños especiales y darle apoyo sin dejarlos aislados (002). La educación inclusiva trata de incluir los niños con problema de aprendizaje y hacer que se sientan importante (003). La educación inclusiva es buena (005). Es necesaria e importante para los centros educativos que reciben niño que hay que atender en forma individual (007)”*. Las respuestas de los docentes evidencian un desfase

en el nivel de conceptualización y conocimiento de los propósitos de la educación inclusiva, la cual, inclusiva trata de adaptar el proceso enseñanza aprendizaje de manera que todos los estudiantes que conviven en el aula se sientan parte de ella, sintiéndose aceptados en igualdad de condiciones y que participen juntos en la construcción de su aprendizaje.

Los propósitos de equidad siguen estando vigentes y podría decirse que, con mayor fuerza en el marco de los movimientos migratorios, renovaciones curriculares, demandas por un mayor desarrollo de competencias ciudadanas y diversas fuerzas sociales que empujan en favor del derecho a una educación pertinente y de calidad para todas las personas, cuestionando prácticas de segregación, racismo y discriminación en la escuela. (Cisternas y Lobos, 2019.p.39)

El 50% de los docentes consultados en el centro de educación inicial y primario (caso 1), respecto la capacidad de desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo, respondió estar en capacidad a pesar del poco conocimiento adquirido en su formación inicial, frente al 50% que expresó no tener la capacidad, aludiendo que en la universidad donde estudiaron solo presentaban el tema como un eje transversal, afirman: *“Lo poco que sé lo he aprendido en un taller de capacitación que dio el MINERD, de manera virtual, se llamó inducción a la inclusividad, en este taller nos orientaron sobre la importancia que tiene para el docente saber cómo ayudar al que necesita más (002, 003). No estoy capacitado para trabajar con el enfoque inclusivo, se necesita formación (005, 007)”*. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de redimensionar la formación inicial del profesorado para incluir una formación pedagógica y disciplinar capaz de abordar las estrategias que sean necesaria para dar respuesta a la diversidad del aula.

La educación inclusiva es una opción que aporta tanto a los educadores (nueva concepción del proceso enseñanza aprendizaje, estrategias, metodologías y otros), estudiantes (autonomía, respeto a su ritmo de aprendizaje, niveles de participación en igualdad de condiciones, etc.), como para el resto de la comunidad educativa. Es

importante resaltar la dificultad que se presenta al conceptualizar la educación inclusiva, pues, se trata de atender por igual las diferencias sin desigualdades; “en donde las primeras deben entenderse como identidades que se pueden aludir a las personas y las últimas, como discriminaciones y disparidad en las condiciones sociales” (Monsalve, 2021, p. 105).

El 50% de los docentes del centro educativo inicial y primaria (caso 1), al ser consultados sobre las adaptaciones curriculares para el avance de la educación inclusiva, refieren hacer adaptaciones curriculares, sin embargo, no pueden describir en qué consisten estas adaptaciones frente al 50% que plantean no se hacen y que en todo caso quien debe hacerla el Ministerio de Educación, MINERD, afirman: “*Sí, se han realizado adaptaciones en el ámbito cultural y pedagógico, dirigido a que los niños sean acogidos todos por igual (002,003). No tenemos conocimiento a profundidad sobre que se realicen adaptaciones curriculares para atender la diversidad, aun cuando sabemos que hay las intenciones (005,007)*”. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de impulsar un nuevo enfoque en la formación del docente, que desarrolle competencias esenciales para el trabajo profesional y que se enmarque en una lógica de educación inicial y continua.

La inclusión como un paradigma requiere del docente la puesta en acción de un conjunto de capacidades y actitudes vinculadas a la enseñanza, la evaluación, las interacciones y un ambiente de colaboración y aceptación dentro de la sala de clases, además de políticas educativas que impulsan nuevas prácticas y roles de los docentes para responder a dichos desafíos y generar condiciones para el avance hacia un sistema educacional más inclusivo. (Monsalve, 2021, p.103)

El profesorado entrevistado del centro educativo inicial y primaria (caso 1), expresa sentirse bien trabajando con el enfoque inclusivo, el 50% afirma sentirse bien trabajando con el enfoque, el otro 50% afirma no haber trabajado con la inclusión, expresan: “*Nos sentimos bien, pues, en este centro hay niños que vienen en sillas de ruedas, le hacemos un recibimiento al*

grupo completo, lo tratamos con amor, le damos la oportunidad de que sean ellos mismos (002 y 003)”, sin embargo, estos no pueden describir las estrategias usadas, se basan el trabajo individual y la participación a través de preguntas y respuestas. El otro 50% afirma: *“No estamos trabajando con el enfoque inclusivo porque nos falta capacitación (005 y 007)”*. La respuesta del profesorado pone en evidencia la necesidad de producir cambios en las estrategias formativas ya que la diversidad del aula nos obliga a redefinir el rol del docente que está llamado a conducir el aprendizaje de todos sus estudiantes, sobre la base de la reflexión sobre su práctica y búsqueda de solución a los problemas respetando las diferencias individuales y empeñado en ofrecer una educación de calidad, *“la variación del rol que desempeñan los actores y muy especialmente el docente, el cual, va de acompañante y el alumnado de protagonista, donde se realizan evaluaciones y autoevaluaciones auténticas”* (Orozco y Moriña, 2019, p.331). De lo que se trata es de:

Alcanzar una escuela abierta a las características particulares de todos sus estudiantes, garantizándoles la participación a través del desarrollo de un enfoque pedagógico que permita un aprendizaje colaborativo, donde el docente se asuma a sí mismo como un eje de transformación de los procesos en el aula, constituyéndose así en ejemplo de buenas prácticas inclusivas. (Rivero, 2017, p. 118)

En este centro educativo de educación inicial y primaria (caso 1), los docentes consultados sobre la experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con estudiantes diferentes, el 50% refiere tener experiencia, afirman: *“Si, tenemos la experiencia, hemos visto que los estudiantes no les gusta participar en nada, pero buscamos la forma de ver como lo integramos, es difícil porque no disponemos de estrategias para lograr que se integren activamente (002,003)”*. sin embargo, no pueden describir las experiencias del trabajo con los grupos, el otro 50% expresa: *“No tenemos la experiencia. (005, 007)”*. La respuesta del profesorado pone de manifiesto la urgente necesidad de crear programas de formación, capacitación y actualización de los docentes orientado al desarrollo de

competencias para el trabajo colaborativo entre los grupos de estudiantes que hacen vida en el aula. En la agenda mundial Educación 2030, se ratifica que: “la lucha por una Educación Inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante la vida”, enfatizando que un “sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial” (UNESCO, 2017, p.2).

Para que exista pertinencia en la propuesta educativa esta debe ser flexible y se debe contar, además, con docentes capacitados en manejo de grupos inclusivos: de esta manera el docente puede adecuarse a las necesidades y características de cada estudiante para que el mismo se desarrolle y aprenda. (Ainscow, 2017, p. 79)

En resumen, la subdimensión competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos da respuesta a la primera pregunta de esta investigación, relacionada con las competencias que se identifican en los docentes que laboran en los centros de JEE en zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas. Los docentes consultados, ponen de manifiesto que hay una necesidad urgente de fortalecer las competencias cognitivas y pedagógicas que le permita un perfil profesional y formativo capaz de dar respuestas a la diversidad que acoge en el aula, el logro de un perfil docente en clave de inclusión hará posible que la educación inclusiva pueda avanzar al ritmo esperado.

3.11.2.3.1. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos. Centro educativo: inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 97, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista *en el centro educativo inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)* para la Subdimensión: Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se

identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa. No se ha eliminado ninguna pregunta.

Tabla 97

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Inicial y Primaria Las Malvinas (caso 2)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
012, 015,019	1. Estimulación intelectual	1.1 Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos	<p>¿Qué opina de la educación inclusiva?</p> <p>¿Puede usted desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo? Si es así, ¿dónde y cómo adquirió ese conocimiento?</p> <p>En la institución ¿se han realizado adaptaciones curriculares que apoyan el avance del proceso de inclusión educativa? ¿Podría describirlas?</p> <p>¿Cómo se siente trabajando con</p>	<p>- Es donde se les presta atención personalizada a todos los estudiantes y se da respuesta a las necesidades de ellos (012).</p> <p>-La inclusión es muy importante, aunque no estamos preparados para trabajarla, es importante trabajar con esos casos" (015).</p> <p>-Es algo que está bien, pero hay que preparar al docente para que pueda dar mejor resultados (019).</p> <p>-Trabajo la educación inclusiva gracias a unos talleres que recibí con el Centro de Atención a la discapacidad CAD", (012).</p> <p>-No estoy preparado para eso, en la universidad no capacitan para trabajar con esos niños, se necesita más formación para el docente (015).</p> <p>-No disponemos de las estrategias que se necesitan para atender esos casos. Recibimos algunos talleres y trabajamos con los CAD, pero no es suficiente, (019).</p> <p>Se realizan adaptaciones curriculares, algunos estudiantes se reportan al departamento de orientación y psicología, luego nos reunimos con los padres y se hacen las adaptaciones conforme las informaciones suministradas por ellos (012).</p> <p>-En mi caso tenía un problema de conducta tuve que cambiar las actitudes con estrategias y adecuar el contenido" (015).</p> <p>-No tengo conocimiento que se haga algún tipo de adaptaciones, en todo caso, quien tiene que hacerla es el MINERD" (019).</p> <p>- Con el aporte que le hago al estudiante, si sale bien me siento victoriosos, pero</p>

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			<p>el enfoque inclusivo? ¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que utiliza?</p> <p>¿Tiene experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión? ¿Puede describir la experiencia?</p>	<p><i>cuando no lo logro me siento defraudado y muy mal” (012).</i> <i>-No me siento bien, porque no dispongo de estrategias para el manejo de los casos, me siento mal cuando veo la situación de niños que necesitan apoyo y yo no puedo dárselo 015.</i> <i>-La educación inclusiva me genera impotencia porque hay casos muy complicado y no puedo hacer nada por la falta de formación” (019).</i></p> <p><i>-Los acompañamos y le damos el apoyo, pero la falta de conocimiento hace que me sienta desesperado por no saber qué hacer con estos dos grupos juntos (012).</i> <i>-Es muy incómodo trabajar con la división, hay que estar pendiente a los dos grupos sino se vuelve un caos la clase (015). -Eso es una locura, salgo deprimido del aula, no se rinde con ninguno de los dos grupos (019).</i></p>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 97, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la subdimensión: 1 Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos CDPEI, (Caso 2), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.1. Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos, centro educativo: Las Malvinas (Caso 2). En el centro de educación inicial y primaria (caso 2), los docentes entrevistados en relación con las competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos; se pone de manifiesto la necesidad de crear programas de formación dirigidos a fortalecer las competencias pedagógicas y cognitivas de los

docentes sobre el enfoque inclusivo, las carencias que presentan a nivel de conceptualizaciones plantea la necesidad de una redefinición del currículo de formación docente que se desarrolla en la República Dominicana. El 100% del profesorado insiste en ver la educación inclusiva como respuesta a las necesidades educativas especiales NEE, expresan: *“Es donde se les presta atención personalizada a todos los estudiantes y se da respuesta a las necesidades de ellos (012). La inclusión es muy importante, aunque no estamos preparados para trabajarla, es importante trabajar con esos casos” (015). Es algo que está bien, pero hay que preparar al docente para que pueda dar mejor resultados (019)”*.

Las respuestas de los docentes evidencian un bajo nivel de conceptualización en términos de enfoque de enseñanza aprendizaje y se evidencia más profundo en la comprensión de la educación inclusiva, la cual, trata de adaptar el proceso enseñanza aprendizaje de manera que todos los estudiantes que conviven en el aula se sientan parte de ella, sintiéndose aceptados en igualdad de condiciones y que participen juntos en la construcción de su aprendizaje.

La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. (Hurtado, Mendoza y Viejó, 2019, p. 99)

El desarrollo de un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo es clave para avanzar en la educación de calidad, pero no deje de ser un reto para los docentes que en su formación inicial no adquieren las competencias que les permita disponer de las herramientas didácticas y pedagógicas desde una perspectiva de inclusión. Los docentes del centro educativo de inicial y primaria (caso 2), El 33% de los docentes al ser consultados sobre el si trabajan procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo, refiere que trabaja con inclusión, frente a un 67% que admite no estar capacitado para hacerlo, afirman: *“Trabajo la educación inclusiva gracias a unos talleres que recibí con el Centro de Atención a la discapacidad CAD”, (012). No estoy preparado para eso, en la universidad no capacitan para trabajar con esos niños, se necesita más formación para*

el docente (015). No disponemos de las estrategias que se necesitan para atender esos casos. Recibimos algunos talleres y trabajamos con los CAD, pero no es suficiente, (019)". Las respuestas de los docentes ponen en evidencia la necesidad de crear programas de educación continua para los docentes en servicio que desarrolle las competencias pedagógicas y didácticas desde una perspectiva inclusiva que promueva la comprensión del enfoque inclusivo y su incidencia en la calidad de la educación.

En el caso de la República Dominicana los pedagogos, requieren formarse para la sociedad del conocimiento, lo cual implica la apropiación crítica y selectiva de la información, "saber qué se quiere y cómo aprovechar el conocimiento en la solución de los problemas del contexto; así, la formación profesional debe estar plenamente identificada en este proceso. (Martínez, 2014, p 19)

Para la implementación del enfoque de educación inclusiva, las instituciones han de promover entre sus docentes la realización de ajustes y adaptaciones curriculares que apoyan la diversidad de estudiantes que asisten a las aulas, el 67% del profesorado consultado en el centro educativo inicial y primario (caso 2), entienden que si se realizan las adecuaciones necesarias, frente a un 33% que entiende que no se realizan, refieren: "*Sí, se realizan adaptaciones curriculares, algunos estudiantes se reportan al departamento de orientación y psicología y luego nos reunimos con los padres y se hacen las adaptaciones conforme las informaciones suministradas por los papas (012). En mi caso tenía un problema de conducta tuve que cambiar las actitudes con estrategias y adecuar el contenido" (015). No tengo conocimiento que se haga algún tipo de adaptaciones, en todo caso, quien tiene que hacerla es el MINERD" (019)*". Las respuestas del docente en este centro educativo, es reiterativa en la necesidad de formación de un perfil profesional inclusivo, con competencias para realizar las adaptaciones curriculares en términos de ajustes o modificaciones en los propósitos, contenidos, secuencias de contenidos de las distintas áreas del conocimiento, estrategias de enseñanza

aprendizaje, criterios de evaluación, actividades de enseñanza-aprendizaje, los recursos para el logro de los aprendizajes, entre otros.

Partiendo de esta problemática, deslumbra la necesidad de ver la educación desde múltiples miradas: pedagógicas y sociales; la dificultad radica en la innovación del pensamiento docente y directivo, quienes deben cumplir con los requerimientos de las políticas educativas, encaminadas a proyectar instituciones para todos y todas; ya que estos dentro de su formación no se prepararon para tal fin, evidenciando falencias en infraestructura, didácticas, adaptaciones curriculares entre otros factores; que conllevan a reiterar errores en la educación inclusiva, siendo una barrera para la calidad educativa y la igualdad social. (Cerón, 2015, p.10)

El enfoque de educación inclusiva va más allá de ser una respuesta efectiva a la atención diferenciada de los estudiantes. En este centro educativo del nivel inicial, y primario (caso 2), los docentes consultados en relación a cómo se sienten trabajando con el enfoque inclusivo, el 100% muestra niveles de ansiedad y altos niveles de inseguridad frente a la educación inclusiva, afirman: *“Con el aporte que le hago al estudiante, si sale bien me siento victoriosos y muy bien, pero cuando no lo logro me siento defraudado y muy mal” (012). No me siento bien, porque no dispongo de estrategias para el manejo de los casos, me siento mal cuando veo la situación de niños que necesitan apoyo y yo no puedo dárselo 015. La educación inclusiva me genera mucha impotencia porque hay casos muy complicado donde uno no puede hacer nada por la falta de formación y capacitación” (019)*. La respuesta de los docentes muestra la necesidad de crear un perfil profesional y formativo con competencias profesionales y personales que le permita abordar con calidad procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo.

La metodología inclusiva requiere docentes que reflexionen sobre su enseñanza, colaboradores, investigadores y críticos, que afronten con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos. La educación inclusiva es un factor crucial que promueve la

democracia y los derechos humanos, afianza la ciudadanía mundial, la tolerancia, el compromiso cívico y el desarrollo sostenible. Esta metodología inclusiva facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia. La educación inclusiva se plantea eliminar todas estas formas de opresión y luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática. (Arnaiz, 2019, pp. 12-44)

La experiencia del docente en el trabajo con grupos heterogéneos, donde el desarrollo de las clases se da con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos con diferentes capacidades, indudablemente es un elemento fundamental para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas y efectivas. El 100% de los docentes entrevistados en este centro educativo del nivel inicial y primario (caso2), afirman tener experiencia, sin embargo, no pueden explicar las estrategias que llevan a cabo para lograr los aprendizajes en ambos grupos, además insisten en el nivel de estrés que le causa este entorno áulico, expresan: *“Los acompañamos y le damos el apoyo, pero la falta de capacitación hace que uno se sienta desesperado por no saber qué hacer con estos dos grupos juntos (012). Es muy incómodo trabajar con estos dos grupos, hay que estar pendiente a los dos sino se vuelve un caos la clase” (015). Eso es una locura, tengo la experiencia y yo salía deprimido del aula, no es fácil, uno no rinde en el trabajo con ninguno de los dos grupos” (019)*”. Estas respuestas muestran la necesidad de crear un perfil profesional y formativo del docente que labora en los centros JEE de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo y orientar la formación hacia el uso de metodología activa y participativa que integre una gran variedad de métodos, actividades interesantes y motivadoras, que fomente cooperación entre los estudiantes para pueden trabajar en colaboración y enseñarse los unos a los otros.

La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación. La ruta

lógica de este proceso apunta a concebir en este orden: las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el sistema de evaluación, el sistema de organización, y el sistema de intervención (Gil, 2018, p. 19).

En resumen, la subdimensión competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos para el centro de educación inicial y primario Las Malvinas (caso 2) da respuesta a la primera pregunta de esta investigación, relacionada con las competencias que se identifican en los docentes que laboran en los centros JEE en zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas. Los docentes consultados, ponen de manifiesto la necesidad de crear un perfil docente que oriente los programas de formación del profesorado encaminado a fortalecer las competencias formativas y profesionales para dar respuestas efectivas a la diversidad de estudiantes que asisten a las aulas.

3.7.2.3.1. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos. Centro educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 98, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)* para la Subdimensión: Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa. No se ha eliminado ninguna pregunta.

Tabla 98

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)

Código docente	Dimensión	Sub-dimensiones.	Preguntas	Respuestas
027, 029, 024	1. Estimulación intelectual	1.1 Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos	¿Qué opina de la educación inclusiva?	-Es un éxito cuando uno logra integrar todos los estudiantes presentes en la clase y mejorar sus capacidades (024). -Entiendo que es para tratar la incapacidad de los niños, el cual no se debe limitar de su aprendizaje (027). -Es de gran ayuda para aquellos niños que por alguna incapacidad pueden ser excluidos en el aula, con la inclusión sería más fácil el aprendizaje (029).
			¿Puede usted desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo? Si es así, ¿dónde y cómo adquirió ese conocimiento?	-sí, puedo desarrollar un proceso de educación inclusiva, en la universidad nos hablaban sobre los casos de niños con problemas de aprendizaje y que hay que ingeniársela para atenderlos, (024). -Con la experiencia y lo poco que aprendí en la universidad es muy difícil lograrlo de la dificultad que tenga el niño, en el Instituto de Formación Docente aprendí un poco a lidiar con situaciones de niños con dificultad para el aprendizaje, pero no a profundidad, (027)., pero lo intento (029).
			En la institución ¿se han realizado adaptaciones curriculares que apoyan el avance del proceso de inclusión educativa? ¿Podría describirlas?	El centro educativo los inscribe y cuando uno los descubre trata de hacer las adaptaciones curriculares, los envía al departamento de orientación o a la dirección para poder seguir trabajando con el resto del grupo (024). -El currículo es flexible en la planificación, yo tenía una joven con Síndrome de Down y la niña pudo adaptarse al curso sin discriminación (027). -No en educación secundaria son muy escasos, a mí no me ha tocado trabajar con esos casos (029)".
			¿Cómo se siente trabajando con el enfoque inclusivo? ¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que utiliza?	-Me doy cuenta que se puede cambiar trato de utilizar todos los recursos que están a mi alcance y los vigilo todo el tiempo (024). -Me siento bien, yo juego con ellos, cantamos y trato de integrarlo al proceso dándole su atención especial y de manera individual (027). -Uno se siente bien pues los tenemos que manejar, a pesar de que no tenemos ninguna orientación de cómo hacerlo, pero, como decía mi profesor -hay que ingeniársela-, esos niños con condiciones especiales lo manejamos en equipo: orientador, director y el docente" (029).
			¿Tiene experiencia en	-La experiencia es un poco dura a nivel secundario, pues se trata de jóvenes,

Código docente	Dimensión	Sub-dimensiones.	Preguntas	Respuestas
			el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos de inclusión? ¿Puede describir la experiencia?	cuando uno descubre que tiene dentro del grupo esta diversidad tratamos de trabar con ellos juntos para ayudarlos (024). -No he tenido la oportunidad en este centro, nunca me he encontrado con esta situación, pero si me encuentro, sé que ellos trabajan a su ritmo (027). Yo tengo la experiencia y créame que mi estrategia es efectiva, los coloco cerca de mí y ahí lo tengo controlado. (029)".

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla no. 98, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la subdimensión: 1.1 Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos CDPEI, (Caso 3), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la dimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta la transcripción de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.1. Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos, centro educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (Caso 3). El avance de la educación inclusiva para la educación secundaria, actualmente representa un gran desafío para el sistema educativo nacional, porque no es solo cobertura, la educación de calidad para toda encierra mucho más que eso. En este centro de educación secundaria (caso 3), los docentes al ser consultados en relación a qué opinan sobre la educación inclusiva, el 100% pone de manifiesto el bajo nivel de conceptualización que manejan sobre el enfoque, no obstante, refieren la necesidad de propiciar un cambio en las escuelas secundaria para que estas puedan cumplir con los objetivos de una educación de calidad para todos los estudiantes, afirman: “*Yo opino que la educación inclusiva es un éxito cuando uno logra integrar todos los estudiantes presentes en la clase y mejorar sus capacidades (024). Entiendo que la educación inclusiva es para tratar la*

incapacidad de los niños, el cual no se debe limitar de su aprendizaje (027). Opino que es de gran ayuda para aquellos niños que por alguna incapacidad pueden ser excluidos en el aula, con la inclusión sería más fácil el aprendizaje (029)”. Las respuestas de los docentes refieren que la educación inclusiva está limitada a la atención de los NEE, poniendo en evidencia la necesidad de crear espacios de formación que les aporte al desarrollo de competencias profesional y formativa que le permita adaptar la enseñanza a todos los estudiantes que asisten al aula sin discriminación.

La ampliación de la población que tiene el derecho a recibir educación inclusiva y el enfoque en la transformación escolar para garantizar ese derecho hacen necesaria una política educativa nacional que no solo establezca la importancia de la educación inclusiva, sino que impulse su consecución con programas de política pública bien diseñados, financiados y que cuenten con el involucramiento de funcionarios locales, así como con quienes integran las comunidades escolares. (De la Cruz, (2020, p 3).

Desarrollar un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo en la educación secundaria demanda del docente compromiso y un buen nivel de formación psicopedagógica, es una preocupación constante para ellos porque las universidades no generan esos procesos. El sistema educativo se enfrenta a esta disyuntiva con los profesores que solo cuentan con las experiencias, teniendo que construir buenas prácticas inclusiva sin que hayan adquirido elementos pedagógicos para realizar sus aportes. Los docentes de este centro educativo de educación secundaria (caso 3), al ser consultados sobre si desarrollan procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo, el 67% refieren que sí, sin embargo, mostró preocupación por no disponer de la formación requerida para trabajar con los jóvenes con capacidades diferentes, el otro 33% refiere no sentirse seguro, expresan: *“Sí, puedo desarrollar un proceso de educación inclusiva, en la universidad nos hablaban sobre los casos de niños con problemas de aprendizaje y que hay que ingeniársela para atenderlos, (024). Depende de la dificultad que tenga el niño, en el Instituto de Formación Docente aprendí un poco a lidiar con situaciones de niños con dificultad*

para el aprendizaje, pero no a profundidad, (027). Con la experiencia y lo poco que aprendí en la universidad es muy difícil lograrlo, pero lo intento (029)". La respuesta de los docentes muestra el interés que tiene por ser formado para trabajar con calidad los grupos diferenciados que tiene en el aula, lo que plantea la necesidad de crear programas de formación y actualización permanente con el foco puesto en la inclusión.

Otro de los nuevos retos que afronta el docente en el aula es la inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), lo cual requiere un cambio en su práctica pedagógica para lo cual no fue preparado durante su formación profesional. Muchos docentes no han cumplido con el sentido humanista de este proceso el que parte del reconocimiento de las fortalezas del estudiante con NEE y en lugar de facilitarlas lo han hecho tan complejo que en ocasiones han provocado su fracaso (Grijalva y Estévez, 2020, pp. 313-322).

En las instituciones de educación secundaria, la educación inclusiva necesita una comprensión sistémica por parte de los docentes y directivos para que la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje llegue a todos los jóvenes en interacción y colaboración mutua para que no se corra el riesgo de caer en discriminación. Las adaptaciones curriculares forman parte de esa comprensión que apoyan el avance del proceso de inclusión educativa. Los docentes de este centro de educación secundaria (caso 3), al ser entrevistado sobre si se realizan las adaptaciones curriculares para atender la diversidad, el 67% respondió que si se realizan, sin embargo, no pueden describir en qué consisten dichas adaptaciones, el otro 33% afirmó no realizarla, expresan: *"El centro educativo los inscribe y cuando uno los descubre trata de hacer las adaptaciones curriculares, los envía al departamento de orientación o a la dirección para poder seguir trabajando con el resto del grupo (024). El currículo es flexible en la planificación, yo tenía una joven con Síndrome de Down y la niña pudo adaptarse al curso sin discriminación (027). No en educación secundaria son muy escasos, a mí no me ha tocado trabajar con esos casos (029)*". Las respuestas de los docentes muestran la necesidad de crear un perfil profesional

y formativo del docente en clave de inclusión e implementar programas de formación que desarrollen competencias pedagógicas en los docentes del nivel secundario.

La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una mínima, Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. (García, López y Santana, 2020, p.286)

El desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo es entendido como el proceso de acogida y apoyo en la escuela de todos los estudiantes donde el docente es responsable de todos sin excepción. Esto plantea un reto para este centro educativo del nivel secundario (caso 3), donde se muestran bajos niveles de comprensión del modelo educativo y donde los estudiantes están en condiciones de exigir más, los docentes al ser consultados en relación a cómo se siente trabajando con el enfoque inclusivo, el 100% pone de manifiesto sentirse bien, sin embargo, no pueden mencionar ni describir las estrategias que utilizan, afirman: *“Me doy cuenta que se puede cambiar trato de utilizar todos los recursos que están a mi alcance y los vigilo todo el tiempo (024). Me siento bien, yo juego con ellos, cantamos y trato de integrarlo al proceso dándole su atención especial y de manera individual (027). Uno se siente bien pues los tenemos que manejar, a pesar de que no tenemos ninguna orientación de cómo hacerlo, pero, como decía mi profesor -hay que ingeniársela-. Esos jóvenes con condiciones especiales lo manejamos con el equipo: orientador, director y el docente” (029)*”. Las respuestas de los docentes muestran el desfase conceptual y metodológico del profesorado de este nivel educativo, así como, la ansiedad que le produce enfrentarse a la diversidad desde un enfoque de inclusión, lo que pone en evidencia la necesidad de crear programas formativos que aborde la pedagogía y la didáctica desde el enfoque inclusivo y lograr el perfil del docente requerido por el sistema educativo en este nivel de la educación.

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

El 67% de los docentes consultados en este centro educativo del nivel secundario (caso 3), manifestó no tener experiencia en el desarrollo de clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con estudiante de capacidades diferentes, el otro 33% admite tener la experiencia, sin embargo, se queja de lo duro que es en este nivel educativo trabajar con estos dos grupos, afirman: *"La experiencia es un poco dura a nivel secundario, pues se trata de jóvenes, cuando uno descubre que tiene dentro del grupo esta diversidad tratamos de trabajar con ellos juntos para ayudarlos (024). No he tenido la oportunidad en este centro, nunca me he encontrado con esta situación, pero si me encuentro, sé que ellos trabajan a su ritmo (027). Yo tengo la experiencia y créame que mi estrategia es efectiva, los coloco cerca de mí y ahí lo tengo controlado. (029)". Las respuestas del profesorado ponen de manifiesto la necesidad de crear escuelas de calidad para todos los estudiantes implementando y manteniendo políticas de apoyo para los estudiantes mas más vulnerables.*

La inclusión educativa contiene una fuerte dimensión política existiendo en ocasiones entre el profesorado una desaprobación hacia diversas minorías y grupos vulnerables. Desde los objetivos de desarrollo sostenible, se hace explícita la necesidad de promover sociedades inclusivas, que se basen en unas instituciones eficaces y justas. (Albalá, Guido y Alfonso, 2020, p. 453)

En resumen, la subdimensión competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos para el centro de educación Liceo secundaria Pedro Aponte (caso 3), da respuesta a la primera pregunta de esta investigación, relacionada con las competencias que se identifican en los docentes que laboran en los centros JEE en zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas. Los

docentes consultados, ponen de manifiesto la necesidad de crear nuevos programas de formación del profesorado que incluya la atención a la diversidad y el enfoque inclusivo encaminado a fortalecer las competencias formativas y profesionales para dar dotar al docente de las herramientas, métodos y estrategias requeridas, así como el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales que se plantean desde la perspectiva inclusiva.

3.11.2.3.2. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDMDI). Centro Educativo Santaella (caso 1).

En la tabla no. 99, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo: Santaella (caso 1)*, para la Subdimensión: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDMDI); en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 99

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Inicial y Primaria Santaella (caso 1)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	1. Estimulación intelectual (EI)	1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDMDI).	<p>Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad? Si es así, ¿cómo se llama la asignatura o curso que realizó?</p> <p>¿Siente que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en</p>	<p><i>-No, en la universidad no recibimos formación en Educación Inclusiva (002).</i></p> <p><i>-En el pensum no hay asignaturas que aborden este tema (003).</i></p> <p><i>-En algunas clases los profesores nos decían que nos encontraríamos con casos de estudiantes especiales y que teníamos que trabajar con ellos (005, 007).</i></p> <p><i>-No, el nivel de formación es totalmente insuficiente, falta más capacitación, más cursos (002, 003)</i></p> <p><i>-No tenemos formación para trabajar con inclusión educativa (005, 007)</i></p>

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			<p>igualdad de condiciones para todos? ¿Por qué?</p> <p>¿Considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa?</p>	<p><i>-Los niños llegan al aula y los atendemos con el corazón, podemos hablar del caso de una niña el padre murió y la madre se fue a Chile, es un abandono familiar, tenía 14 años, no quería entrar al curso, y aplicamos el plan de apoyo tutorial y la niña se integró. Sin embargo, nos falta más capacitación, más cursos (002, 003)</i></p> <p><i>-No, el nivel de formación que tenemos no es suficiente para trabajar con inclusión educativa (005, 007)</i></p>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 99, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la subdimensión: 1. 2, Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales FDMEI, (Caso 1), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la dimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (Caso 1). La respuesta del profesorado del centro educativo inicial y primaria (caso 1) sobre la formación docente en el manejo de la educación inclusiva, muestra la necesidad de reorientar el proceso de formación de los docentes en línea de la educación inclusiva, el 100% afirma: “No, en la universidad no recibimos formación en Educación Inclusiva (002). En el pensum no hay asignaturas que aborden este tema (003). En algunas clases los profesores nos decían que nos encontraríamos con casos de estudiantes especiales y que teníamos que trabajar con ellos (005, 007)”. La respuesta de los docentes pone de manifiesto la necesidad de redefinir el perfil formativo del docente en clave de inclusión implica repensar y reconsiderar los esquemas de

formación que hasta ahora se han puesto en práctica y generar pautas orientadoras que permitan la implementación de planes y programas de formación que aporten a la creación de una escuela inclusiva con características propias, donde los estudiantes diferentes sean considerados como pertenecientes a una escuela con equidad y calidad.

La formación va más allá de las conductas, habilidades y destrezas, y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Considera que en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma, de manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se agranda. De esta manera la formación implica un proceso acumulativo, que permite ver las cosas de otra manera, cada vez más abarcante. Esto es, en otras palabras, la apropiación, y al mismo tiempo, construcción de la cultura. (2017, p.6)

En este centro educativo de educación inicial y primaria (caso1) el profesorado al ser consultado sobre si sienten que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos, el 100% respondió que no, los formadores trataban el tema de manera transversal, afirman: *“No, el nivel de formación es totalmente insuficiente, falta más capacitación, más cursos (002, 003). No tenemos formación para trabajar con inclusión educativa (005, 007)”*. Estas respuestas evidencian un desfase en el modelo de formación aplicado y la necesidad de suplir esas carencias en los docentes plantea una urgencia, pues, la realidad en nuestro país requiere de docentes inclusivos en todos los centros educativos. Según Sánchez, 2020, “la formación docente implica, un proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades y valores importantes para su desempeño profesional” (pp. 73,74).

La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación. La ruta lógica de este proceso apunta a concebir en este orden: las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del

modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el sistema de evaluación, el sistema de organización, y el sistema de intervención (Gil, 2018, p. 19).

El profesorado del centro educativo inicial y primario (caso 1), al ser consultados sobre si consideran que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa, el 100% respondió no sentir que su nivel de formación en educación inclusiva sea suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos, aludiendo que no fueron formados en este nuevo enfoque de enseñanza aprendizaje, pero que, a pesar de ello, hacen lo que pueden; expresan: *“Los niños llegan al aula y los atendemos con el corazón, podemos hablar del caso de una niña el padre murió y la madre se fue a Chile, es un abandono familiar, tenía 14 años, no quería entrar al curso, y aplicamos el plan de apoyo tutorial y la niña se integró. Sin embargo, nos falta más capacitación, más cursos (002, 003). No, el nivel de formación que tenemos no es suficiente para trabajar con inclusión educativa (005, 007)”*. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de crear planes y programas de formación orientados a proporcionar las estrategias y herramientas pedagógicas del modelo inclusivo.

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

En resumen, Esta subdimensión: formación del docente en el manejo de las diferencias individuales, responde la primera pregunta de esta investigación, relacionada con las competencias formativas y profesionales del educador de los centros educativos JEE. Los docentes consultados en este centro de educación inicial y primaria, ponen en evidencia el desfase conceptual y metodológica que los caracteriza y plantea la necesidad de crear y poner

en marcha iniciativas formadoras que proporcionen las herramientas pedagógicas inclusivas que requiere la plantilla docente para acercarlos al perfil de un docente inclusivo. Con el nivel de formación en educación inclusiva que refieren tener no es posible llevar a cabo procesos de educación de calidad. Es necesario que se desarrollen procesos formativos sistemáticos que le tributen a sus competencias formativas y profesionales como docentes en clave de inclusión.

3.7.2.3.2. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales. Centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 100, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo*: Las Malvinas (caso 2) para la Subdimensión: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDMDI); en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 100

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro educativo Inicial y Primaria Las Malvinas (caso 2)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	1. Estimulación intelectual	1.2 Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales.	Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad? Si es así, ¿cómo se llama la asignatura o curso que realizo	-No recibí formación en educación inclusiva, , en la universidad yo estudié no trataron esos temas (012). -El I pensum no tiene asignatura que aborden esta problemática, pero uno sabe que existen, no está demás que el MINERD nos actualice en este sentido (015). -El I tema era tratado por los profesores de manera transversal, sin mucha profundidad y en el pensum no hay asignaturas que aborden estos temas, se hace necesario que nos capaciten con talleres y cursos que bastante falta nos hace (019).

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			¿Siente que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos? ¿Por qué?	-Nos falta mucha formación y capacitación en el enfoque (012). No estamos preparados para trabajar con ese tipo de niños (015). No puedo desarrollar un proceso de calidad para todos los niños en igualdad de condiciones, en el aula tengo un niño sordo mudo y yo no sé lenguaje de señas, ni conozco las estrategias para trabajar con este tipo de condición (019).
			¿Considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa?	No hemos sido formados en esta temática" (012). -Se necesita más capacitación y que a los docentes en formación, en las universidades, les incluyan una o varias asignaturas que le prepare en el enfoque inclusivo" (015, 019).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 100, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la subdimensión: 1. 2, Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales FDMEI, (Caso 2), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (Caso 2). La atención a las diferencias individuales desde el proceso enseñanza aprendizaje es una necesidad que contribuye a elevar la calidad educativa, el profesorado consultado del centro

educativo inicial y primario (caso 2), al ser cuestionados sobre su formación en el manejo de las diferencias individuales y si durante su carrera en la universidad, recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad, el 100% respondió no haber recibido formación en el enfoque inclusivo, afirman: *“No recibí formación en educación inclusiva, en la universidad yo estudié no trataron esos temas (012). El I pensum no tiene asignatura que aborden esta problemática, pero uno sabe que existen, no está demás que el MINERD nos actualice en este sentido (015). El I tema era tratado por los profesores de manera transversal, sin mucha profundidad y en el pensum no hay asignaturas que aborden estos temas, se hace necesario que nos capaciten con talleres y cursos que bastante falta nos hace (019)”*. Las respuestas de los docentes muestran la necesidad de crear programas de formación docente permanente que promueva el un nuevo perfil del docente inclusivo, con una amplia comprensión de la atención a la diversidad y la educación para todos en igualdad de condiciones, este perfil debe corresponderse con el siguiente planteamiento:

El nuevo perfil del docente inclusivo considera las variables de formación y competencias y los enfoques disciplinares pedagógicos-didácticos, psicopedagógicos, neuro-psicopedagógicos y de la psiquiatría para el aprendizaje. El docente inclusivo transforma el proceso formativo mediante el conocimiento aplicado en situaciones propias, acompañado de habilidades humanísticas y de convivencia. (Román, et al, 2021, p. 90)

Considerando que la formación y competencias del docente inclusivo, Relacionado a la formación del docente son factores determinantes en la educación de calidad para todos, el profesorado del centro educativo inicial y primario (caso 2), al ser consultados en relación a si sienten que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos, el 100% aseguró no haber recibido formación relacionada con las discapacidades y condiciones excepcionales, los cuales, deben ser recibidos en las aulas regulares, afirman: *“Nos falta mucha formación y capacitación en el enfoque (012). No estamos preparados para trabajar con ese tipo de niños (015). No puedo*

desarrollar un proceso de calidad para todos los niños en igualdad de condiciones, en el aula tengo un niño sordo mudo y yo no sé lenguaje de señas, ni conozco las estrategias para trabajar con este tipo de condición (019)". La respuesta de los docentes plantea la necesidad de crear escuelas regulares que atiendan las diferencias individuales y la conciben como identidades de los estudiantes y una oportunidad de formación para los docentes, además refiere la necesaria formación de un docente impacto positivamente en su práctica y praxis pedagógica

El perfil del docente de básica primaria desde las variables formación y competencias y los enfoques disciplinares de la pedagogía, didáctica, psicopedagogía, neuro psicopedagogía y psiquiatría para el aprendizaje, en el marco de la educación inclusiva, garantiza el hecho de ubicar estudiantes sin discapacidad con estudiantes con discapacidad, sin inferir en su rendimiento académico, generando beneficios sociales para la totalidad de los estudiantes (Román, et al, 2021, p. 90)

En los centros educativos se reciben la diversidad de estudiantes que acuden a ella, sin ningún tipo de discriminación, este es un elemento muy importante para el avance de la educación inclusiva, no obstante, el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva otro elemento a tomar en cuenta, en este sentido, los docentes del centro educativo inicial y primario (caso 2), al ser consultados sobre si su nivel de formación es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa, el 100% aseguró no poseer un nivel de formación suficiente para atender la diversidad que se presenta en el aula, afirman: *"No he sido formados es esta temática, solo sabemos que tenemos que recibir y educar todos los niños que lleguen al aula, pero no contamos con las herramienta para hacerlo (012). Totalmente insuficiente, yo necesito más capacitación y recomiendo que a los docentes en formación, en las universidades, les incluyan una o varias asignaturas que le prepare en el enfoque inclusivo"* (015). *La formación que tengo es muy buena pero no para trabajar con niños con discapacidad, yo lo hago, pero sé que me falta formación y capacitación, lo que me dieron en la universidad no es suficiente (019)*". Los docentes encuestados ponen de manifiesto la necesidad de crear planes

y programas de formación docentes con el foco puesto en la inclusión, especialmente en comprensión de la base teórica del enfoque y en las áreas de psico-pedagogía y didáctica. “la formación docente implica, un proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades y valores importantes para su desempeño profesional” (Sánchez, 2020, pp. 73,74).

Es posible deducir que una escuela inclusiva como la que se propone, y de la cual Salamanca fue precursora, requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, siendo un factor clave para avanzar en la dirección de una educación de mayor calidad y equitativa para todos. (Duk, et al, 2019, p. 95)

En resumen, Esta subdimensión: formación del docente en el manejo de las diferencias individuales, en este centro educativo nivel inicial y primario (caso 2), responde a la primera pregunta de esta investigación, relacionada con las competencias formativas y profesionales del educador de los centros educativos JEE. Los docentes consultados, ponen en evidencia la necesidad de formación en educación inclusiva que desarrolle competencias conceptuales y metodológicas que le proporcionen las herramientas que requieren los docentes para dar una respuesta acertada a la diversidad del aula. Es necesario que se defina un perfil profesional y formativo que le fortalezca las competencias de un docente en clave de inclusión.

3.11.2.3.2. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales. Centro educativo Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 101, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo*: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3), para la Subdimensión: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDMDI); en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 101

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Liceo secundario Pedro Aponte
(caso 3)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	1. Estimulación intelectual	1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales.	<p>Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad? Si es así, ¿cómo se llama la asignatura o curso que realizo</p> <p>¿Siente que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos? ¿Por qué?</p> <p>¿Considera que el nivel de formación adquirido en atención a la diversidad y/o la educación inclusiva es suficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa?</p>	<p>No hemos recibido formación en el enfoque inclusivo, los docentes nos decían que nos encontraríamos con estudiantes con dificultad de aprendizaje, los cuales había que ayudar e integrar en el aula, es como si nos pusieran en sobre aviso. (024)</p> <p>No teníamos asignaturas que trataran sobre este enfoque, solo hacían referencia transversalmente como si se tratara de algunos casos, (027),</p> <p>No recibí ninguna formación en este sentido, la suerte es que no son muchos (029).</p> <p>Nos falta formación a nivel de maestría, eso con talleres no se resuelve, el MINERD tiene que especializarnos para trabajar con esos estudiantes y dar respuestas satisfactorias (024).</p> <p>-El nivel es muy bajo, debemos aprender a trabajar desde el enfoque inclusivo (027),</p> <p>-No he recibido la capacitación adecuada para educar jóvenes especiales (029)".</p> <p>-Se necesita tener conocimiento de las incapacidades que afectan los estudiantes" (024).</p> <p>Lo que sé, no es suficiente, necesito más formación para estar en capacidad de atender de manera efectiva estos estudiantes (027) .</p> <p>-Siento que me faltan estrategias, recursos herramientas y muchas orientaciones que me permita entender las complejidades de cada caso, (029)".</p>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 101, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la subdimensión: 1. 2 Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales FDMEI, (Caso 3), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus los códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se

muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (Caso 3). Los fines y principios que inspiran y orientan a la construcción de un sistema educativo inclusivo, están planteados en la ley general de educación 66-97, desde este instrumento se concibe la calidad de la educación, que implica asegurar que todas/os los estudiantes logren los objetivos educacionales y estándares de aprendizaje, independientemente de sus condiciones. Los docentes del centro de educación secundaria (caso3), al ser consultados sobre si durante su carrera en la Universidad, recibió formación sobre educación inclusiva y/o atención a la diversidad, el 100% aseguró no haber recibido formación en educación inclusiva, afirman: *“No recibí formación en el enfoque inclusivo, los docentes nos decían que nos encontraríamos con estudiantes con dificultad de aprendizaje, los cuales había que ayudar e integrar en el aula, es como si nos pusieran en sobre aviso. (024). No teníamos asignaturas que trataran sobre este enfoque, solo hacían referencia transversalmente como si se tratara de algunos casos, (027), No recibí ninguna formación en este sentido, la suerte es que no son muchos (029)”*. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de revisar y adecuar las ofertas formativas de las universidades en el país para incluir en ellas los principios de una educación inclusiva que dé al traste con la formación de un perfil profesional y formativo del docente del nivel inicial y primario conforme lo demanda el sistema educativo nacional.

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

Los docentes del Liceo secundario (caso 3), al ser entrevistados sobre si sienten que su nivel de formación en educación inclusiva es suficiente para desarrollar un proceso educativo de calidad y en igualdad de condiciones para todos, el 100% aseguró no poseer un nivel de formación suficiente para trabajar la educación inclusiva, afirman: “*Nos falta formación a nivel de especialidad y maestría, eso con talleres no se resuelve, el MINERD tiene que especializarnos para trabajar con esos estudiantes y dar respuestas satisfactorias (024). El nivel es muy bajo, las universidades no profundizan sobre este tema, debemos aprender a trabajar desde el enfoque inclusivo y creo que es una responsabilidad del MINERD y de las universidades (027), No he recibido la capacitación adecuada para educar jóvenes especiales (029)*”. Estas respuestas evidencian la necesidad de crear planes y programas formativos en función de las necesidades de los docentes, Los estudiantes ya están en las aulas, hay que desarrollar las iniciativas de formación que estén orientadas hacia el desarrollo de las competencias profesionales y formativas para que puedan llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva democrática, justa y equitativa.

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa”. (Villa y Martín, 2020, p. 2)

Las instituciones formadoras de docentes, enfrentan un gran reto por lo que implica el perfil del docente inclusivo, las IES se ven compelidas al diseño y rediseño de la oferta formativa, conforme al perfil demandado por la sociedad, el 100% del personal docente del centro de educación secundaria (caso 3), al ser consultado sobre el nivel de formación en atención a la diversidad que poseen, consideran que el nivel de formación es insuficiente para avanzar en una educación más justa y equitativa, afirman que: “*Se necesita tener conocimiento de las incapacidades que afectan los estudiantes para poder comprender y trabajar con éxito (024). Lo que sé, no es suficiente, necesito más formación y actualización para estar en capacidad de*

atender de manera efectiva estos estudiantes (027). Siento que me faltan estrategias, recursos, herramientas y muchas orientaciones que me permita entender las complejidades de cada caso, (029)". La respuesta del profesorado evidencia la necesidad de crear programas orientados a formar, actualizar y perfeccionar los docentes para el aseguramiento de la igualdad de oportunidades para todos, con especial atención los que requieren apoyo especial.

El Perfil del Docente Dominicano, para alcanzar una educación de calidad, el docente deberá ser un ciudadano responsable, universitario, que posee competencias genéricas y específicas, un profesional crítico con conocimiento pleno de las materias a impartir en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional. "También deberá poseer una formación integral que le mantenga relacionado con las creaciones literarias, científicas, tecnológicas y de cultura universal, con las competencias requeridas en su ámbito para la producción de bienes y servicios que demanda la sociedad" (MINERD, 2015, p. 13).

En Resumen, La subdimensión formación del docente en función del manejo de las diferencias individuales da respuesta a la primera interrogante de esta investigación referida a las competencias que se identifican en los docentes que laboran en los centros JEE de la zona pobre del Gran Santo Domingo, que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas. Para que el centro pueda lograr los objetivos de la inclusión se requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, ya que este es un factor clave para avanzar en una educación de mayor calidad y en igualdad de condiciones para todos. Al respecto, resulta interesante que los docentes de este centro educativo de inicial y primaria tienen el deseo y actitud, de llegar a convertirse en docentes inclusivos, apelan al MINERD, para que reoriente su formación de manera que obtengan algún nivel de preparación para dar respuesta a la diversidad.

3.11.2.3.3. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas. Centro educativo Santaella (caso 1).

En la tabla no. 102, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo: Centro educativo Santaella (caso 1)*, para la *Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas (CDBP)*; en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 102

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro educativo: Inicial y Primaria Santaella (caso 1)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	1. Estimulación intelectual (EI)	1.3 La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP);	¿Ha experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva?	-Los cambios se pueden ver en la forma de aceptarse y en su rendimiento académico y en la lectoescritura (002, 003).
			¿Puede explicarlos?	-No se visualiza cambio alguno y esto preocupa mucho y nos crea impotencia (005,007).
			¿Dispone usted de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula? Menciones algunas.	-Uno siempre necesita nuevas estrategias para trabajar con la diversidad, esta población es muy compleja y diversa (002) -Se necesitan más estrategias, con lo que uno sabe no es posible enfrentar las discapacidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales. (003). -Con lo que aprendimos en la universidad no es suficiente (005).-Disponemos de algunas, pero no es suficiente (007)

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no.102, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la *Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas (CDBP)*; (Caso 1), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se

presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (Caso 1). En el centro educativo de educación inicial y primario (caso 1), los docentes entrevistados sobre si han experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, entienden que el desarrollo de procesos inclusivos ayuda a los estudiantes, el 60%% de los docentes creen que los estudiantes experimentan cambios después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, sin embargo, el 40% entienden que no, que sin formación en educación inclusiva no es posible medir cambios en la diversidad, afirman: *“Los cambios se pueden ver en la forma de aceptarse y en su rendimiento académico y en la lectoescritura (002, 003). No se visualiza cambio alguno y esto preocupa mucho y nos crea impotencia (005,007)”*. Las respuestas de los docentes ponen en evidencia la necesidad crear y recrear espacios de desarrollo e intercambio de buenas prácticas en Educación Inclusiva, donde se reflexione sobre una diversidad de experiencias exitosas en diferentes contextos.

Las buenas prácticas se centran en conocer las necesidades de todos los estudiantes, proveen instrucciones claras, reorganizan constantemente el salón, usan eficientemente los recursos, tienen flexibilidad ante las necesidades de los alumnos, monitorean a los estudiantes, los docentes se mantienen abiertos a las sugerencias y a los cambios. Alcanzar todas estas condiciones depende de muchos factores como el sistema educativo, las políticas educativas, la formación del docente, de la familia y de la cultura académica que conlleve a formas alternativas para promover la Educación Inclusiva. (Rivero, 2017, p.116)

El profesorado del centro educativo de inicial y primaria (caso1), al ser consultado sobre si disponen de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de

inclusión en el aula, el 40% refieren disponer de estrategias pedagógicas, sin embargo, cuando se les pide mencionar algunas lo que describen son actividades que desarrollan en un momento dado, frente al 60 % que entiende que no dispone de estrategias y que el Ministerio de Educación debe formarlo para poder dar respuesta a la diversidad, afirman: “*Uno siempre necesita nuevas estrategias para trabajar con la diversidad, esta población es muy compleja y diversa (002). Se necesitan más estrategias (003). Con lo que aprendimos en la universidad no es suficiente (005). Disponemos de algunas, pero no es suficiente (007)*”. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de integrar nuevas formas en la formación del docente.

En el caso de la República Dominicana los pedagogos, requieren formarse para la sociedad del conocimiento, lo cual implica la apropiación crítica y selectiva de la información, “saber qué se quiere y cómo aprovechar el conocimiento en la solución de los problemas del contexto; así, la formación profesional debe estar plenamente identificada en este proceso. (Martínez, 2014, p 19)

En resumen, esta subdimensión: la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas, da respuesta a la cuarta pregunta de esta investigación referida a las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros JEE de la zona vulnerable del Gran Santo Domingo, que dan cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente. Los docentes consultados en este centro educativo inicial y primaria (caso 1), entienden que no disponen de las estrategias pedagógicas necesarias para desarrollar buenas prácticas creativas de educación inclusiva y aluden que el Ministerio de Educación debe formarlos en este sentido. Las carencias reveladas en las respuestas de los docentes ponen en evidencia, la necesidad de introducir en los programas de formación inicial y continua del profesorado los principios del modelo inclusivo, haciendo énfasis en las estrategias de enseñanza aprendizaje y en la forma de abordar la inclusión dentro de las aulas.

3.11.2.3.3. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas. Centro educativo: Inicial y Primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 103, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro educativo: Centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2), para la Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas (CDBP); en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 103

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Inicial y Primaria Las Malvinas (caso 2).

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
012, 015, 019	1. Estimulación intelectual (EI)	1.3 La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP)	¿Ha experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva? ¿Puede explicarlos?	<i>Cuando un estudiante es tomado en cuenta este puede mejorar en su proceso enseñanza aprendizaje (012). - Los niños muestran aceptación con los demás y no se sienten aliados (015). -Tengo estudiantes que han experimentado grandes cambios en estudiantes con problemas de aprendizaje (019)</i>
			¿Dispone usted de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula? Menciones algunas.	<i>- Uso la estrategia de dar participación a los estudiantes, hago otras actividades a nivel general como ejercicio de atención, introducción a juego para llamar la atención” (012). No disponemos de estrategias, nos falta preparación (015). -Esos niños necesitan estrategias especializadas que solo las personas formadas para trabajar con ellos disponen de ellas y tienen resultados efectivos” (015, 019).</i>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 103, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas (CDBP); (Caso 2), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (Caso 2). Lograr cambios en los estudiantes con capacidades diferentes es uno de los principales desafíos que enfrentan los docentes en la actualidad, respetar y educar la diversidad como lo planten los ODS exige un compromiso en todos los niveles. En este centro educativo inicial y primario (caso 2), al consultar a los docentes sobre si han *experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, el 100% refiere que hay cambios en el rendimiento académico y de comportamiento en los estudiantes, afirman: “Cuando un estudiante es tomado en cuenta este puede mejorar en su proceso enseñanza aprendizaje, mejora su rendimiento académico (012). Los niños muestran aceptación con los demás y no se sienten aislados, mejoran su conducta (015). Tengo estudiantes que han experimentado grandes cambios, especialmente los estudiantes con problemas de aprendizaje (019)”*. Estas respuestas evidencian el grado de satisfacción que le causa al docente los cambios que se producen cuando trabajan con estrategias creativas e innovadoras, sin embargo, es notoria la deficiencia que tienen al momento de sistematizar la las estrategias que utilizan, lo que plantea la necesidad de crear escuelas que asuman como cultura el desarrollo de buenas prácticas creativas e innovadora, para lo cual, se requiere de un cambio profundo en los centros educativos de estos niveles educativos, partiendo siempre del concepto de buenas prácticas como

El profesor tiene un papel extremadamente importante en la transformación, es un profesional de la educación y desde el momento en que domina lo que cree y lo deja

claro, los alumnos y padres empezarán a sentirse seguros. El posicionamiento profesional del profesor marca la diferencia y los estudiantes durante el proceso se dan cuenta, si la práctica se sistematiza, contextualiza y dialoga, poco a poco la van incorporando. (Aletía, et al, 2021, p. 41)

Disponer de estrategias pedagógicas que le permita llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula requiere del docente un conjunto de conocimientos y acciones coordinadas y planificadas que facilitan los procesos de sistematización y posicionamiento del docente frente al estudiante, los cuales, pueden manejar distintas inteligencias que han de ser tomadas en cuenta por el docente a la hora de establecer las estrategias de enseñanza. Los docentes del centro educativo inicial y primaria (caso 2), al ser entrevistados sobre si disponen de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula, el 33% aseguró disponer de estrategias, sin embargo, no pueden mencionar ni describir ninguna, el otro 67% afirmó no disponer de estrategias, refieren: *“Uso la estrategia de dar participación a los estudiantes, hago otras actividades a nivel general como ejercicio de atención, introducción a juego para llamar la atención” (012). No disponemos de estrategias, nos falta preparación (015). Esos niños necesitan estrategias especializadas que solo las personas formadas para trabajar con ellos disponen de ellas y tienen resultados efectivos” (015, 019)*. Como se puede evidenciar en las respuestas de los docentes siguen confundiendo la educación inclusiva con educación especial, además, se pone de manifiesto las carencias y el desfase entre su formación y el trabajo que realizan, lo que crea la necesidad de trabajar sobre la creación de pautas orientadoras para el perfil del docente inclusivo.

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner es una estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora que cada vez está cobrando más relevancia en el ámbito de la educación y que supone una poderosa fuente de motivación para los estudiantes al mismo tiempo que permite el desarrollo de competencias y habilidades significativas en edades tempranas. Esta teoría aporta a la educación inclusiva la

metodología adecuada en el aula y puede hacer que los estudiantes alcancen los conocimientos que se les quieren transmitir y desarrollen sus capacidades al máximo. (Yagüe, 2020, p 1)

En resumen, La Sub dimensión: Creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); en el centro educativo inicial y primario (caso 2), da respuesta a la cuarta pregunta de esta investigación referida a las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros JEE de la zona vulnerable del Gran Santo Domingo, que dan cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente. En el contexto de este centro educativo existe el consenso respecto de la necesidad de contar con procesos de formación continua de los profesores como mecanismo para tener una mejor plantilla docente, preparada para responder a la diversidad y promover la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Los docentes que participaron en esta entrevista entienden que el MINERD a través del INAFOCAM necesitan capacitar, actualizar el profesorado en servicio, además de preparar a los futuros docentes desde su formación inicial. Es así como se puede avanzar hacia el aprendizaje y la participación garantizando los derechos de todos.

3.7.2.3.3. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas. Centro educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 104, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)*, para la *Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas (CDBP)*; en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla104

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Liceo Secundario Pedro Aponte (caso 3)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
012, 015, 017	1. Estimulación intelectual (EI)	1.3 La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas. (CDBP)	¿Ha experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva? ¿Puede explicarlos?	En mi caso hubo una niña que tenía serios problemas de concentración, trabajé con ella de forma individual, a su ritmo y logré sacarla adelante (024). -Yo desarrollo las actividades en el aula en función de los estudiantes y trato de acomodar al que veo que menos puede (027). -Yo tengo varios estudiantes que tienen problemas de conducta y con un trabajo de cerca con ellos he logrado que cambien en todo el sentido de la palabra, para ello me auxilio del Depto. de orientación escolar (029).
			¿Dispone usted de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula? Menciones algunas.	Si, yo uso la estrategia de acuerdo con la diversidad que tenga en el aula, trato que los contenidos desarrollados lleguen a todos los estudiantes y llevo un control de esto (024). -Uno siempre encuentra la salida, en el grupo se socializan los contenidos y se colaboran entre todos (027). Yo como maestro de educación secundaria no dispongo de estrategias para trabajar la diversidad, uso las comunes, la formación de grupos, preguntas y respuestas, hacemos juegos, hacen exposición, entre otras. Bueno sería que el MINERD desarrolle talleres que dote de estrategia inclusivas a los docentes. De este nivel educativo (029).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 104, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 1.3. La Creatividad en el Desarrollo de Buenas Prácticas (CDBP); (Caso 3), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (Caso 3). La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas promueve cambios en la manera de abordar un

proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes del liceo secundario (caso 3), al ser consultados sobre si se han experimentado cambios en la diversidad de estudiantes después de introducir prácticas creativas bajo la metodología inclusiva, el 100% aseguró que se generan cambios en la manera de integrarse al grupo y responder académicamente, refieren: *“Cuando un estudiante es tomado en cuenta este puede mejorar en su proceso enseñanza aprendizaje (012). Los niños muestran aceptación con los demás y no se sienten aliados (015). Tengo estudiantes que han experimentado grandes cambios en estudiantes con problemas de aprendizaje (019)”*. Estas respuestas ponen en evidencia la necesidad de redimensionar el concepto de creatividad y buenas prácticas para ampliar el conocimiento en los docentes de este nivel educativo. Se evidencia que el desfase se produce en la formación inicial del docente.

La política de formación y desarrollo de la carrera docente, contemplada en el Plan estratégico, del Ministerio de Educación de la República Dominicana; se propone gestionar el desarrollo pleno del docente, el fortalecimiento del perfil, desempeño del profesionalismo en ejercicio y la formación continua, para una eficiente implementación del currículo por competencias y una gestión institucional-pedagógica eficaz (MINERD, 2017-2020, p. 58).

Fortalecer las prácticas efectivas de formación inicial que apunten al desarrollo de un perfil profesional y formativo orientados hacia la inclusión es el más grande desafío que enfrenta la educación en los centros de JEE. Los docentes del centro educativo del nivel secundario (caso 3) al ser consultados en relación con la disposición de estrategias pedagógicas que le permiten llevar a cabo procesos creativos y de inclusión en el aula, el 33% refiere disponer de estrategias, sin embargo, no pueden describirlas, frente al 67% expresó no disponer de estrategias, afirman: *“Uso la estrategia de dar participación a los estudiantes, hago otras actividades a nivel general como ejercicio de atención, introducción a juego para llamar la atención” (012). No disponemos de estrategias, nos falta preparación (015). Esos niños necesitan estrategias especializadas que solo las personas formadas para trabajar con ellos disponen de ellas y tienen resultados*

efectivos” (015, 019)”. Estas respuestas muestran el desfase en términos de estrategias que exhiben estos docentes y refleja la necesidad de reforzamiento pedagógico y didáctico para los docentes del nivel secundario. Con estas carencias en el profesorado no es posible avanzar en procesos inclusivos, los futuros docentes hay que formarlos con una nueva perspectiva orientados a la inclusión.

La organización de la formación inicial del profesorado se encuentra en continua discusión desde hace ya varias décadas. A grandes rasgos, esta discusión se podría describir como un vaivén entre modelos que abogan por poner más énfasis en la formación académica en contextos universitarios y, modelos que defienden que hay que basar la formación de los futuros profesores en los contextos de práctica docente. En este sentido, de acuerdo con la comprensión psicológica actual de la cuestión, se puede sugerir tres aspectos hacia los cuales la formación inicial del profesorado podría avanzar: 1) un equilibrio, en el currículum, entre investigación académica y práctica docente; 2) un equilibrio entre formación en la universidad y formación en la escuela; 3) la generación de un solo contexto, y una identidad compartida, que incluya universidad y escuela, investigación y práctica docente; 4) un énfasis importante en los procesos de reflexión sobre la práctica, sin renunciar al rol de las proposiciones teóricas en estos procesos. (pp. 179-191)

En resumen, La Sub dimensión: Creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); en el centro de educación secundaria (caso 3), da respuesta a la cuarta pregunta de esta investigación referida a las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros JEE de la zona vulnerable del Gran Santo Domingo, que dan cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente. En el este centro educativo una minoría afirma que dispone de estrategias creativas, sin embargo, no muestran evidencia del desarrollo de buenas prácticas, lo que evidencia la necesidad de crear programas de formación que focalice las prácticas enriquecedoras en el contexto escolar, de

manera que haya un acercamiento entre lo demandado por el sistema educativo y la realidad que se vive en las aulas. En este sentido, los docentes expresan la necesidad de saber y dominar estrategias que le permita atender a estos estudiantes que asisten al centro.

3.11.2.3.4. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.4 La innovación en el proceso enseñanza aprendizaje. Centro educativo: Santaella (caso 1).

En la tabla no. 105, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo: inicial y primaria Santaella (caso 1)*, para la *Sub dimensión 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje. (IPEA)*; en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 105

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro educativo: Inicial y Primario Santaella (caso 1)

Código docente	Dimensión	Sub- Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	1. Estimulación intelectual (EI)	1.4 La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA).	¿El entorno educativo en el que trabaja es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes? ¿Puede describirlo?	<i>Me siento bien porque a mí fue que me tocó y si me tocó (002)</i> <i>-No me queda de otra que hacerlo bien y sentirme bien con ellos (003)</i> <i>-En este centro educativo no se hace preselección de estudiantes, sino que el que llega se atiende (007, 005)</i>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 105, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje IPEA, (Caso 1), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda,

se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (Caso 1). El profesorado entrevistado en este centro educativo (caso 1), en relación con el entorno educativo en el que trabaja, si es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes, el 100% entienden que el entorno educativo en el que trabajan no son apropiados ni disponen de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes. Expresan: *“Este centro educativo no está en las mejores condiciones (002). El centro no es apropiado para atender las diferencias individuales (003). Hay que mejorarlo, faltan muchas cosas; desde la rampa hasta mejores condiciones de la infraestructura física, la cual, no se corresponde (005). -Este centro educativo está en muy mala condiciones, no dispone de laboratorios para la innovación (007)”*. La respuesta del profesorado pone de manifiesto la necesidad de adecuación de la infraestructura física, creación de entornos tecnológicos inclusivos y el equipamiento de laboratorios que desarrollen la curiosidad de los estudiantes y docentes, entienden que el Ministerio de Educación debe suplir las carencias existentes en este centro educativo para que puedan responder a este nuevo enfoque educativo. La escuela debe estar preparada para dar respuesta a las características propias de los estudiantes, deben ser escuela diversificada, heterogéneas e inclusiva, en el que se puedan beneficiar mutuamente de dicha diversidad.

Específica que todos los centros educativos que se construyan deben ser habilitado para la educación inclusiva (sin barreras arquitectónicas, deberán dotarlos de rampas y áreas de servicios adaptadas), en este sentido, se ha avanzado en el mejoramiento de las condiciones de acceso a los centros educativos, pero aún sigue siendo un reto por

superar. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003

En resumen, la subdimensión: innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje, da respuesta a la cuarta pregunta de la investigación, relacionada con las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de JEE de zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, que dan cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente. Las respuestas del profesorado consultado en este centro educativo (caso 1), pone en evidencia las carencias profundas que hay en el entorno educativo, tanto en infraestructura física como en la tecnológica y los recursos, aspectos importantes para el desarrollo del modelo educativo inclusivo, lo que plantea la necesidad de que en este centro educativo se creen las condiciones de infraestructura física y tecnológica que faciliten el desarrollo de prácticas educativas innovadoras.

3.11.2.3.4. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.4 La innovación en el proceso enseñanza aprendizaje. Centro educativo: inicial y primario Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 106, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro educativo: inicial y primaria Las Malvinas (caso 2), para la Sub dimensión 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje. (IPEA); en ella se presentan las respuestas del profesorado consultado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 106

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro educativo: Inicial y Primario La Malvinas (caso 2)

Código docente	Dimensión	Sub- Dimensiones	Preguntas	Respuestas
012, 015, 019	1. Estimulación intelectual (EI)	1.4 La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA).	¿El entorno educativo en el que trabaja es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes? ¿Puede describirlo?	--El MINERD debe acondicionar el entorno para llevar a cabo las innovaciones que requiere este enfoque de enseñanza (012) El entorno educativo no es adecuado, faltan muchos elementos para que el trato de los estudiantes sea igualitario, las sillas las Rampas, las puertas de las aulas y baños, son muchos los arreglos que habría que hacer (015). -Preparar el docente y equipar los centros educativos es una acción fundamental, de nada sirve tener los recursos si no sé cómo utilizarlo” (019).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 106, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje IPEA, (Caso 2), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje IPEA (Caso 2). La gestión del aula es un factor que favorece la inclusión educativa en el marco de las adaptaciones curriculares; esta proporciona al maestro formas de actuación en la clase aplicable a la diversidad de estudiantes que tiene en el aula, un entorno educativo apropiado es un factor importante para la innovación del docente en la respuesta que le da a los estudiantes y mejorando su nivel en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje; sin embargo, el su deterioro del entorno educativo se constituye en una barrera para el desarrollo de las potencialidades. En este centro educativo

inicial y primario (caso 1), los docentes consultados en relación a si el entorno en el que trabajan es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes, el 100% aseguró que no es adecuado, afirman: *“El entorno educativo debe ser mejorado para trabajar la inclusión, El MINERD debe acondicionar el entorno para llevar a cabo las innovaciones que requiere este enfoque de enseñanza (012). El entorno educativo no es adecuado, faltan muchos elementos para que el trato de los estudiantes sea igualitario, las sillas las Rampas, las puertas de las aulas y baños, son muchos los arreglos que habría que hacer (015). Preparar el docente y equipar los centros educativos es una acción fundamental, de nada sirve tener los recursos si no sé cómo utilizarlo” (019)*. Las respuestas ponen de manifiesto la necesidad de crear entornos educativos adecuados conforme la perspectiva inclusiva que proporcionen oportunidades de desarrollo de las potencialidades de cada estudiante y los convoque a participar en las dinámicas que se generan dentro y fuera de entorno áulico, además de ampliar el concepto de entorno educativo, los docentes, ellos insisten en la mejora en la infraestructura física y tecnológica, sin embargo, El entorno educativo integra muchos elementos más del proceso enseñanza (el ambiente del aula , la gestión del conocimiento, las adaptaciones curriculares, entre otros), además

Con los ambientes virtuales de aprendizaje adaptativos se busca ofrecer entornos formativos válidos y flexibles que apoyen el aprendizaje de los estudiantes con una serie de habilidades, intereses, antecedentes y otras características ¹Estos deben permitir al estudiante opciones como la consulta del contenido, la interacción con actividades y la participación en procesos de evaluación que tengan en cuenta sus características, necesidades o dificultades. (Tabares, 2020, p.183)

En Resumen, La subdimensión innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje, en este centro educativo del nivel secundario (caso 2) requiere de la intervención del MINERD, con procesos de acompañamiento y monitoreo de las ejecutorias del docente en las aulas, El enfoque inclusivo depende en gran manera del entorno educativo, en esta perspectiva surge la necesidad

de proporcionar una buena gestión de aula que propicie oportunidades educativas para que todos los niños desarrollen y muestren competencias al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir juntos. La composición de un entorno educativo para dar respuesta a la diversidad estimula el despertar de los estudiantes. En este contexto, la propuesta de crear entornos educativos apropiados para el desarrollo de la innovación requiere de profesores que conozcan las capacidades y necesidades educativas de sus estudiantes, y sobre todo que estén dispuestos a colaborar para que estos puedan alcanzar el máximo de sus potencialidades.

3.11.2.3.4. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.4 La innovación en el proceso enseñanza aprendizaje IPEA. Centro educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 107, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)*, para la *Sub dimensión 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje. (IPEA)*; en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 107

Respuestas de docentes entrevistados en el Centro educativo: Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)

Código docente	Dimensión	Sub- Dimensiones	Preguntas	Respuestas
024, 027, 029	1. Estimulación intelectual (EI)	1.4 La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA).	¿El entorno educativo en el que trabaja es apropiado y dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes?	<p><i>-El entorno educativo no es apropiado ni dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes, a este centro le falta de todo, el proceso enseñanza aprendizaje es desarrollado sin nada (024).</i></p> <p><i>-Aquí falta de todo, aquí no se puede hablar de innovación sin la tecnología necesaria para ello (027).</i></p> <p><i>-Con la diversidad uno hace lo que puede, pero la verdad es</i></p>

Código docente	Dimensión	Sub- Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			¿Puede describirlo?	<i>que falta mucho para llegar a la innovación ((029).</i>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 107, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje IPEA, (Caso 3), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje IPEA (Caso 3). La subdimensión innovación en el proceso enseñanza aprendizaje requiere de un entorno educativo que acoja la diversidad y propicie el desarrollo de competencias en los estudiantes. En este centro educativo del nivel secundaria (caso 3), los docentes consultados sobre la adecuación del entorno educativo para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo, el 100% aseguró que no disponen de entornos adecuados y afirman: *“El entorno educativo no es apropiado ni dispone de las innovaciones requeridas para atender en igualdad de condiciones a las diferencias individuales de los estudiantes, a este centro le falta de todo, el proceso enseñanza aprendizaje es desarrollado sin nada (024). Aquí falta de todo, aquí no se puede hablar de innovación sin la tecnología necesaria para ello (027). Con la diversidad uno hace lo que puede, pero la verdad es que falta mucho para llegar a la innovación ((029)”*. Las respuestas de los docentes revelan la necesidad de crear entornos educativos adecuados para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo, esto depende en gran manera de la visión del docente y el enfoque pedagógico que aplica, lo que implica que en su formación profesional y formativa se incluyan los aspectos de la gestión del aula, conocimientos, destrezas y habilidades

que les permita impulsar las innovaciones para el desarrollo de competencias en igualdad de condiciones y con respeto a las diferencias individuales de los estudiantes, de esta manera:

Debe entonces considerarse la educación inclusiva como la posibilidad de ofrecer un entorno educativo que se caracterice por un ambiente profesional sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos que les permita el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, pero también desarrollar sus habilidades sociales y emocionales como seres humanos capaces de sentir y mostrar sus sentimientos, aún y cuando entre ellos exista algún tipo de NEE (González, et al, 2018, p. 203

En resumen, el modelo de escuela inclusiva modifica la visión del entorno educativo general, el cual, garantiza el acceso y participación de los estudiantes en su aprendizaje, este entorno debe respetar que cada persona es diferente en todas sus manifestaciones, por lo tanto, debe estar en condiciones de atender a todos por igual. Los profesionales de la educación del centro educativo del nivel secundario (caso 3), ponen en evidencia que existe una creciente preocupación sobre la adecuación del entorno educativo para atender la diversidad de estudiantes, así como la necesidad de formar un docente que cree entornos educativos donde las actividades se vinculan con los contenidos curriculares a sus referentes culturales privilegiando las interacciones colaborativas orientadas al logro de los propósitos, además de la creación de entornos que haga posible el ajuste de las ayudas educativas a las necesidades de los estudiantes con la finalidad de ampliar las oportunidades de éxito escolar y eliminar barreras para su aprendizaje y participación.

3.11.2.3.7. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE). Centro educativo inicial y primario Santaella (caso 1).

En la tabla no. 108, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro educativo: inicial y primaria Santaella (caso 1), para la Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE); en ella se presentan las respuestas del profesorado

encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla no. 108

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Inicial y Primario Santaella (caso 1)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	2. Desarrollo de conocimiento y habilidades (DCH)	7.1 La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE).	<p>¿Se siente usted estimulado con los estudiantes que atiende, a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan? ¿Por qué?</p> <p>¿Es gratificante para usted, la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución? Explique.</p>	<p><i>Me siento bien porque a mí fue que me tocó y si me tocó (002)</i></p> <p><i>-No me queda de otra que hacerlo bien y sentirme bien con ellos (003)</i></p> <p><i>-En este centro educativo no se hace preselección de estudiantes, sino que el que llega se atiende (007, 005)</i></p> <p><i>Somos un equipo que trabajamos unidos y cualquier situación juntos la enfrentamos (002,003, 005, 007).</i></p>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 108, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa MDCE, (Caso 1), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa MDCE, (Caso 1). En el desarrollo de conocimiento y habilidades es importante contar con la motivación del profesorado en la comunidad educativa, el 100% de los docentes consultados en este centro educativo de educación inicial y primaria (caso 1), el 100% refiere sentirse estimulados con los estudiantes que atienden, a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan y aun sin

disponer de las herramientas cognitivas y pedagógicas requeridas; expresan: “*Me siento bien porque a mí fue que me tocó y si me tocó (002). No me queda de otra que hacerlo bien y sentirme bien con ellos (003). En este centro educativo no se hace preselección de estudiantes, sino que el que llega se atiende (007, 005)*”. Las respuestas de los docentes ponen en evidencia la motivación del cuerpo profesoral en la labor que realizan lo que implica que asumen esta responsabilidad como algo personal y propio que influye positivamente en el logro de los objetivos deseados.

Un educador que se siente personalmente responsable de sus labores profesionales posee un alto sentido de autodeterminación, está dispuesto a esforzarse sin la necesidad de control externo, actúa como su propio juez y acepta voluntariamente una responsabilidad que va más allá de sus obligaciones formales (Daniels, Radil, & Wagner, 2016, p. 553).

En el centro educativo de educación inicial y primario (caso 1), el 100% de los docentes entrevistado consideran gratificante la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución. Expresan: “*Somos un equipo que trabajamos unidos y cualquier situación juntos la enfrentamos (002,003, 005, 007)*”. Las respuestas del profesorado evidencian la satisfacción que sienten cuando son valorados por el equipo de gestión, valoran la flexibilidad de sus directivos, a pesar de los pocos recursos con que cuentan. El papel de los directivos en los centros educativos es de trascendente importancia pues este personal es quien controla las actuaciones de los demás actores claves del proceso enseñanza aprendizaje.

Los directivos garantizan la atención a las diversas dimensiones de la vida escolar: de organización, infraestructura, formación docente y directiva, prácticas de aula incluyentes, involucramiento de padres de familia, administración de recursos, pero también de relaciones y prácticas entre los miembros de la comunidad de aprendizaje. (De la Cruz, (2020, p. 10).

En resumen, esta subdimensión referida a la motivación del docente en la comunidad educativa da respuesta a la tercera pregunta relacionada con el grado de motivación que poseen los docentes que laboran en los centros JEE de zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, para atender desde un enfoque inclusivo la población de estudiantes con capacidades diferentes que asisten a las aulas. El profesorado del centro de educación inicial, primaria (caso 1), ponen de manifiesto la satisfacción que sienten con la actitud los directivos frente a la organización de su trabajo, aunque piensan que no es suficiente; para que en este centro educativo la educación inclusiva deje de ser discurso y pase a ser una realidad, es necesario crear las condiciones y resolver los problemas estructurales para que el equipo de gestión pueda mantener la motivación del profesorado.

3.11.2.3.7. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa (MCDE). Centro educativo inicial y primario: Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 109, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el *centro educativo: inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)*, para la *Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE)*; en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 109

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Inicial y Primario Las Malvinas (caso 2)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
012, 015, 019	2. Desarrollo de conocimiento y habilidades	7.1 La motivación del docente en la comunidad educativa	¿Se siente usted estimulado con las estudiantes que atiende, a pesar de las diferencias individuales que	<i>Yo intento me siento a gusto trabajando con los estudiantes que tengo Independientemente de todo, el niño no tiene la culpa de su condición (012). En la modalidad virtual es muy difícil trabajar la diversidad, son los padres los que responden, a pesar de</i>

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			los caracterizan? ¿Por qué?	<i>eso, uno se siente estimulado (015). La verdad no es fácil, pero tenemos que ayudar a esos niños, ellos necesitan el apoyo y yo con gusto lo hago, pero ciertamente no estoy capacitado para el trabajo con estudiantes especiales (019).</i>
			¿Es gratificante para usted, la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución? Explique.	<i>Nos sentimos como una familia y nos apoyamos mutuamente (012). -El equipo de gestión está pendiente a cada uno de nosotros y colabora para que desempeñemos un buen trabajo (015). -El equipo directivo mantiene una actitud positiva y tratan de animarnos y contribuyen para que las actividades se realicen y obtengamos buenos resultados (019).</i>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 109, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa MDCE, (Caso 2), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa MCDE, (Caso 2). La motivación del docentes indudablemente es un factor que favorece el avance de la inclusión educativa en los centro de JEE, el 100% del profesorado consultado en el centro educativo inicial y primaria (caso 2), en relación con el nivel de estimulación que sienten con los estudiantes que atienden, a pesar de las diferencias individuales que los caracteriza, aseguró sentirse bien con sus estudiantes, afirman: *“Yo me siento a gusto trabajando con los estudiantes que tengo Independientemente de todo, el niño no tiene la culpa de su condición (012). En la modalidad virtual es muy difícil trabajar la diversidad, son los padres los que responden, a pesar*

de eso, uno se siente estimulado (015). La verdad no es fácil, pero tenemos que ayudar a esos niños, ellos necesitan el apoyo y yo con gusto lo hago, pero ciertamente no estoy capacitado para el trabajo con estudiantes especiales (019)". Las respuestas de los docentes reflejan una buena motivación en los docentes, sin embargo, se pone de manifiesto la necesidad de crear un mayor compromiso a través del fortalecimiento de los aspectos cognitivo, afectivo y conductuales, para optimizar los niveles de motivación que expresan los docentes frente a sus estudiantes. y que puedan ser evidenciados a través de sus actitudes con responsabilidad, buen desempeño, el uso de recursos variados, clima de aula, relación social y desarrollo emocional.

Las relaciones sociales positivas en el aula no favorecen únicamente a los estudiantes con NEE, pues los alumnos regulares también se benefician, ya que pueden desarrollar conductas pro-sociales, empatía, tolerancia y respeto por la diferencia, al punto que disminuyen las conductas agresivas, todo ello de la mano de un profesor con actitud favorable a la inclusión, que se vale de su formación, experiencia y cualidades personales para desarrollar en sus alumnos habilidades sociales que trasciendan la escuela y se manifiesten en los demás contextos en los que interactúan. (González, et al, 2018, p 212)

El tema de la motivación docentes cobra mayor importancia en las aulas y desarrollar los procesos de aprendizaje que resulten placenteros para los estudiantes sin importar sus diferencias, de modo que, por un lado, genere inquietud por el descubrimiento de los nuevos saberes y motivación para aprender, y por otro lado, integre el equipo de gestión en las acciones que llevan a cabo los docentes apoyando y colaborando en el quehacer educativo. En este centro de educación inicial y primario (caso 2), el 100% del profesorado consultado sobre si es gratificante para ellos la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución, aseguró: *"Nos sentimos como una familia y nos apoyamos mutuamente (012). El equipo de gestión está pendiente a cada uno de nosotros y colabora para que desempeñemos un buen trabajo (015). El equipo directivo mantiene una actitud positiva y tratan de animarnos y contribuyen para que las actividades se realicen y obtengamos buenos resultados (019)*". Las

respuestas de los docentes ponen de manifiesto la importancia que tiene la actitud positiva del equipo de gestión del centro educativo frente al trabajo que estos realizan, sin embargo, se hace necesario crear espacios donde se analicen las situaciones que se presentan en las aulas que ponen a los estudiantes al borde de la exclusión.

Los directores deben estar preparados con las competencias necesarias promoviendo e implantando los cambios que le corresponden, ejerciendo liderazgo para poder desarrollar su gestión en los ámbitos pedagógico, administrativo, institucional y comunitario, logrando la satisfacción de aquellos que reciben este servicio. (Ñañez & Lucas, 2018, p. 168)

En resumen, la subdimensión motivación del docente en la comunidad educativa es un factor importante para el avance de la inclusión educativa, la cual, significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes; solo a través de docentes y directivos motivados y trabajando en colaboración es posible alcanzar el paradigma inclusivo. En el centro educativo inicial y primario (Caso 2), se refleja el apoyo de los directivos a la labor docente, siendo este un elemento fundamental para mantener la motivación que es uno de los factores que más influyen en las actitudes de los docentes para avanzar en la inclusión educativa, sin embargo, se insiste en la reflexión sobre la necesidad de elevar las potencialidades que tienen docentes, directivos y comunidad educativa en general “para que la inclusión brinde los resultados favorables que de ella se esperan en la formación integral de los estudiantes”. (González, et al, 2018, p 200)

3.11.2.3.7. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa. Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 111, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3)., para la Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE); en ella se presentan las respuestas del profesorado

encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 110

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro de Educación Secundaria: Pedro Aponte

(caso 3)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
024, 027, 029	2. Desarrollo de conocimiento y habilidades (DCH)	7.1 La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE)	<p>¿Se siente usted estimulado con las estudiantes que atiende, a pesar de las diferencias individuales que los caracterizan? ¿Por qué?</p> <p>¿Es gratificante para usted, la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo en la institución? Explique.</p>	<p>-Me gusta ver el progreso de los estudiantes, como avanzan, sé que mi ayuda lo beneficia en su crecimiento, pero no dispongo de las herramientas pedagógicas ni de los recursos para comprender sus necesidades, es que hay que ser especialista para trabajar con ellos (024). -Yo lucho con ellos y me siento bien cuando lo veo superar las metas, no permito que nadie los discrimine, pero trabajar con jóvenes discapacitados sin recursos ni la formación requerida es difícil (027).</p> <p>-Es muy satisfactorio ver los resultados de aquellos estudiantes que antes no podían y que ahora han superado las barreras (029).</p> <p>-Los directivos son flexible, me dejan en libertad para que realice mi trabajo sin presión, pero necesitan formación para que puedan ayudarnos, en su mayoría los niveles de formación están por debajo del nivel del profesorado y aunque quieran no pueden ayudar. (024).</p> <p>-Yo me siento bien con la forma en que el equipo de gestión valora mi trabajo, no obstante, es necesario que los directivos sean entrenados para entender las diferentes discapacidades que admite el centro (027).</p> <p>-Siento mucha satisfacción porque a pesar de los escasos de recursos se hace el trabajo y el equipo directivo lo reconoce (029).</p>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 110, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa MDCE, (Caso

3), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 1.7. La motivación del docente en la comunidad educativa (Caso 3). El establecimiento y ejecución de la Política de Educación Inclusiva ha generado cambios importantes en los centros educativos de JEE y la motivación de los profesores juegan un papel de primer orden en su desarrollo e implementación. Las actitudes que tiene el profesorado de educación secundaria frente al modelo inclusivo en su entorno áulica, es uno de los factores que más influyen en el desarrollo de esta política. En este centro educativo de educación secundaria (caso 3), los docentes al ser consultado en relación a si se sienten estimulados con los estudiantes que atiende, el 100% aseguró sentirse estimulados a pesar de las diferencias que caracteriza al estudiantado, afirman: *“Me gusta ver el progreso de los estudiantes, como avanzan, sé que mi ayuda lo beneficia en su crecimiento, pero no dispongo de las herramientas pedagógicas ni de los recursos para comprender sus necesidades, es que hay que ser especialista para trabajar con ellos (024). Yo lucho con ellos y me siento bien cuando lo veo superar las metas, no permito que nadie los discrimine, pero trabajar con jóvenes discapacitados sin recursos ni la formación requerida es difícil (027). Es muy satisfactorio ver los resultados de aquellos estudiantes que antes no podían y que ahora han superado las barreras (029)”*. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto el desfase del docente en cuanto al concepto de educación inclusiva, pues insisten en reducir el concepto a la educación especial, lo que plantea un reto para la educación secundaria y focaliza la necesidad de crear programas que profundicen los niveles de formación del docente de este nivel educativo desde una perspectiva inclusiva.

En este sentido, los mayores obstáculos y dificultades que señala el profesorado para la aplicación de la inclusión educativa aluden a la falta de recursos materiales y personales, a la heterogeneidad de alumnado en los grupos de clase y a la falta de preparación para la atención a la diversidad. (Mayo et al, 2020, p. 260)

El estilo de liderazgo del equipo de gestión y la calidad del servicio educativo en las instituciones de educación secundaria son aspectos importantes para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque inclusivos. El 100% del profesorado consultado sobre si la actitud que tienen los directivos frente a la organización de su trabajo aseguró que es gratificante el trato y apoya que reciben del equipo de gestión, sin embargo, refieren al nivel de formación y actualización del equipo directivo, afirman:” *Los directivos son flexible, me dejan en libertad para que realice mi trabajo sin presión, pero necesitan formación para que puedan ayudarnos, en su mayoría los niveles de formación están por debajo del nivel del profesorado y aunque quieran no pueden ayudar. (024). Yo me siento bien con la forma en que el equipo de gestión valora mi trabajo, no obstante, es necesario que los directivos sean entrenados para entender las diferentes discapacidades que admite el centro (027). Siento mucha satisfacción porque a pesar de los escasos de recursos se hace el trabajo y el equipo directivo lo reconoce (029)*”. Las respuestas de los docentes ponen en evidencia la necesidad de crear programas de formación y actualización del personal directivo para que estos en su rol de acompañante puedan influir en el profesorado y apoyarle en las tomas de decisiones respecto a diversidad del aula.

Todas las escuelas deben acoger a todos los niños/as independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otras, desde la Dirección de Educación Especial y los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) se coordinarán las diferentes acciones necesarias para el seguimiento y acompañamiento a las escuelas en el proceso de desarrollo de la educación inclusiva. Ordenanza 03 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] del 4 de julio de 2008

En resumen, La motivación del docente en la comunidad educativa es una subdimensión que recoge el nivel de motivación del profesorado en su rol de guía del proceso enseñanza aprendizaje, en ella se resalta la influencia de los directivos y su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los estudiantes de las instituciones educativas. Es importante que los docentes refieren sentirse motivados con los estudiantes y que atienden y con los directivos, sin embargo, ponen en evidencia la necesidad de crear programas de formación y actualización que estén dirigidos en dos líneas de acción; uno que aporte a la formación del docente de educación secundaria inclusivo y el otro para fortalecer el personal directivo de estos centros educativos.

3.11.2.1.11. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI); Centro educativo inicial y primario Santaella (caso 1).

En la tabla no. 111, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro educativo: inicial y primaria Santaella (caso 1), para la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI), en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 111

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Inicial y Primario Santaella (caso 1)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	3. Perspectiva jurídica, filosófica, Social. (PJFS)	11. 1 Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI).	En los círculos de estudio del centro educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que	-En los grupos pedagógicos no se dan a conocer ni se analizan las leyes y políticas sobre la educación inclusiva (002). -No trabajamos esos temas (003). -Los temas que se discuten son los de interés de los docentes que participan en el grupo (005).

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique. ¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así, ¿qué opinión le merece?	<i>-Nunca hemos tratado ninguna disposición en los círculos de estudio. Tenemos conocimiento de la Ley, no mucho, pero sé que trata de que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad (002) Estoy consciente de que la educación inclusiva está en la Ley, pero no es posible llevarlo a cabo sin la formación requerida 003) Sé que habla de los valores, equidad e igualdad (005). No tengo conocimiento de lo que plantea la ley sobre el tema.007)".</i>
			¿Conoce las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano? ¿Qué opinan sus compañeros de estas políticas?	<i>-sé qué es la educación inclusiva y tengo una actitud positiva para trabajar con los niños especiales, pero la formación que tengo no me ayuda para entender lo que pasa y como trabajarlo. , son receptivos al tema y trabajamos con inclusión hasta donde podemos (002) Nadie nos habla de esas políticas, ni se nos informa que es lo que tenemos que hacer solo nos sueltan esos niños y uno hace lo que puede. 003) No conozco las políticas 005, 007).</i>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 111, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas CDLI, (Caso 1), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 11. I. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas CDLI, (Caso 1).

Los círculos de estudio es una iniciativa de transformación social y cultural de los centros educativos y su entorno. Es una herramienta que promueve entre los docentes el dialogo,

sistematización y socialización de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que desarrollan en el aula, además es un espacio para compartir las nuevas disposiciones del órgano rector encaminada al logro de los propósitos educativos y con ello mejorar los procesos formativos del docente y sus estudiantes. El personal docente entrevistados en el centro educativo inicial y primario (caso1), en relación a si en los círculos de estudio del centro educativo, se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del MINERD, el 100% refiere no se dan a conocer ni se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva. El 90% expresa tener conocimiento, pero no haberla analizado. El 10% expresa no conocerla. *“En los grupos pedagógicos no se dan a conocer ni se analizan las leyes y políticas sobre la educación inclusiva (002). No trabajamos esos temas (003). Los temas que se discuten son los de interés de los docentes que participan en el grupo (005). Nunca hemos tratado ninguna disposición en los círculos de estudio”*. Las respuestas de los docentes ponen en evidencia la necesidad de crear y darle seguimiento a los círculos de estudio para que cumplan con la misión para la cual son instituidos e incluir dentro de los contenidos el estudio y análisis de las leyes y políticas que impulsan la educación inclusiva como un mecanismo de ir superando el desfase cognitivo y pedagógico y avanzar en el modelo inclusivo.

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

La Ley Orgánica de Educación 66-97, es el instrumento legislativo de mayor rango para la educación dominicana después de la Constitución, en este centro educativo de inicial y primaria (caso 1), los docentes consultados en relación a si han investigado y conocen lo que plantea la dicha ley sobre la inclusión educativa, El 40% refiere conocer lo que plantea, frente al

60% que expresan no haber investigado ni analizado los planteamientos de la Ley general de educación, entienden que es una tarea pendiente, afirman: “*Tenemos conocimiento de la Ley, no mucho, pero sé que trata de que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad (002) Estoy consciente de que la educación inclusiva está en la Ley, pero no es posible llevarlo a cabo sin la formación requerida 003) Sé que habla de los valores, equidad e igualdad (005). No tengo conocimiento de lo que plantea la ley sobre el tema.007)*”. Las respuestas de los docentes revelan la necesidad de crear círculos de estudio permanente donde se conozca y analice la Ley 66-97 como mecanismo de mantener actualizado al profesional de la educación sobre los principios y fines de la educación dominicana y hace énfasis en lo concerniente a la educación inclusiva.

En la Ley General de Educación están planteados los Principios de la Educación Dominicana, que sirven de aval para impulsar la educación para todos, estos plantean: 1ero. “La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano”. 2do. “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. 3ero. “La educación, como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos. 4to. “La educación de calidad y en igualdad de oportunidades que debe ofrecer el estado en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano son varias donde se destaca el compromiso adquirido con la agenda 2030 y los ODS, los docentes del centro educativo inicial y primaria (caso 1), al ser consultados sobre el nivel de conocimiento e involucramiento en el desarrollo de estas políticas, el 100% afirman no conocer

las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano. Entienden que es una necesidad prioritaria abocarse al estudio de ella, para comprender hacia dónde va el sistema educativo nacional revelan: *“sé qué es la educación inclusiva y tengo una actitud positiva para trabajar con los niños especiales, pero la formación que tengo no me ayuda para entender lo que pasa y como trabajarlo. No lo sé, pero trato de trabajar con inclusión hasta donde podemos (002). Nadie nos habla de esas políticas, ni se nos informa que es lo que tenemos que hacer solo nos sueltan esos niños y uno hace lo que puede (003). No conozco las políticas (005, 007)”*. Las respuestas del profesorado ponen en evidencia la carencia de información que tiene los docentes sobre las leyes y políticas inclusivas que se llevan a cabo en el país.

La obligatoriedad del Estado en cuanto a la formación de los docentes en función del desarrollo de las capacidades técnica y de los conocimientos en el campo de la conciencia ética, un nuevo docente que comprenda la interrelación que existe entre promoción humana y el desarrollo [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

En resumen, este indicador da respuesta a la segunda pregunta de esta investigación, relacionada con el grado de conocimiento de las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos que poseen los docentes que laboran en los centros JEE de zonas vulnerables del gran Santo Domingo. La respuesta del profesorado pone de manifiesto la necesidad de crear un espacio de socialización permanente que permita actualizar los docentes en el conocimiento de las políticas y leyes que impulsan la educación inclusiva, ya que esta es una de las razones que dificultan la comprensión del modelo, además la carencias de conocimiento que revela el docente en cuanto a las políticas de educación inclusiva, sugiere la modificación de los planes de formación docente para incluir los contenidos de atención a la diversidad del aula.

3.11.2.2.11. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI); Centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 112, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro educativo: inicial y primaria La Malvinas (caso 2), para la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI), en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 112

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo: Inicial y Primario Las Malvinas (caso 2)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
012, 015, 019	3. Perspectiva jurídica, filosófica, Social	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas.	En los círculos de estudio del centro educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique.	<p><i>-Nunca hemos tratado estos temas en las reuniones de trabajo, además no se hacen regulares eso es a veces cuando hay que resolver un problema complicado (012).</i></p> <p><i>-Si se refiere a los talleres que dan del MINERD, ahí no se aprende nada, las personas que desarrollan los talleres en los círculos de estudio no están capacitadas para hablar de la política de inclusión educativa (015).</i></p> <p><i>- Es que uno no puede dar lo que no tiene, el personal técnico no está en capacidad de poder explicar el enfoque (019).</i></p>
			¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así, ¿qué opinión le merece?	<p><i>-Una cosa es lo que puede plantear la Ley y otra muy distinta lo que se da en la realidad, uno sin formación y sin recurso no es mucho lo que puede hacer (012).</i></p> <p><i>-Sobre la Ley no me he detenido a analizarla, esto es tarea pendiente (015).</i></p> <p><i>-No he investigado lo que dice la Ley sobre la educación inclusiva (019)</i></p>
			¿Conoce las políticas de apoyo	<i>- No tengo conocimiento de esas políticas, eso no significa que no se</i>

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano? ¿Qué opinan sus compañeros de estas políticas?	<i>estén desarrollando, es simplemente que no las conozco, aun cuando sé que debería, pero en los talleres de capacitación no nos hablan de eso (012).</i> <i>-No las conozco y he participado en todas las jornadas que han hecho pero esos temas no los tocan(015).</i> <i>-No he investigado sobre esas políticas, el MINERD debe preocuparse por ponernos al tanto de ellas y quizás así podamos dar mejor respuesta a la diversidad (019)</i>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 112, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas CDLI, (Caso 2), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas CDLI, (Caso 2). Los círculos de estudio es una iniciativa que promueve la transformación que requieren los centros educativos para trabajar desde una perspectiva inclusiva, la cual, impacta directamente a la organización, la relación con las familias y la comunidad, de igual manera influye en las dinámicas del aula. En los círculos de estudio se produce un alto nivel de dialogo, consensos y participación no solo de los docentes y directivos sino de la comunidad en general. En este centro educativo inicial y primario (caso 2), los docentes al ser consultados en relación al funcionamiento de los círculos de estudio y si en ellos se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del MINERD, el 100% aseguró no se dan a conocer ni se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva, expresan: “Nunca

hemos tratado estos temas en las reuniones de trabajo, además no se hacen regulares eso es a veces cuando hay que resolver un problema complicado (012). Si se refiere a los talleres que dan del MINERD, ahí no se aprende nada, las personas que desarrollan los talleres en los círculos de estudio no están capacitadas para hablar de la política de inclusión educativa (015). Es que uno no puede dar lo que no tiene, el personal técnico no está en capacidad de poder explicar el enfoque (019)”. Las respuestas de los docentes ponen en evidencias las carencias de conocimiento de los docentes en relación con la educación inclusiva y plantea la necesidad de crear y fortalecer los círculos de estudio como espacios de discusión y análisis de leyes, disposiciones y contenidos relacionados con la educación inclusiva para lograr la implementación de la política inclusivas que lleva a cabo el estado dominicano.

Partiendo de esta problemática, deslumbra la necesidad de ver la educación desde múltiples miradas: pedagógicas y sociales; la dificultad radica en la innovación del pensamiento docente y directivo, quienes deben cumplir con los requerimientos de las políticas educativas, encaminadas a proyectar instituciones para todos y todas; ya que estos dentro de su formación no se prepararon para tal fin, evidenciando falencias en infraestructura, didácticas, adaptaciones curriculares entre otros factores; que conllevan a reiterar errores en la educación inclusiva, siendo una barrera para la calidad educativa y la igualdad social. (Cerón, 2015, p.10).

El conocimiento de las Ley 66-97 y lo que esta plantea sobre la educación inclusivas es un factor importante en el proceso de formación de los docentes, conocer los principio y fines de la educación dominicana, ella planteados debe ser obligatorio para el profesorado, sin embargo, en este centro educativo inicial y primario (caso 2), el 100% de los docentes entrevistados respondieron que no haber analizado lo que plantea la ley 66-97 sobre la educación inclusiva, expresan: *“Una cosa es lo que puede plantear la Ley y otra muy distinta lo que se da en la realidad, uno sin formación y sin recurso no es mucho lo que puede hacer (012). Sobre la Ley no me he detenido a analizarla, esto es tarea pendiente (015). No he investigado lo que dice la Ley*

sobre la educación inclusiva (019)". La respuesta de los docentes pone en evidencia el desfase que hay en el profesorado en cuanto a los planteamientos de la Ley General de Educación 66-97 donde se encuentran los fines y principios de la educación dominicana. Esto plantea la necesidad de crear programas de actualización que pongan al docente en contacto con los objetivos de la educación dominicana y por ende con el compromiso con la educación inclusiva.

En la Ley General de Educación están planteados los Principios de la Educación Dominicana, que sirven de aval para impulsar la educación para todos, estos plantean: 1ero. "La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano". 2do. "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. 3ero. "La educación, como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos. 4to. "La educación de calidad y en igualdad de oportunidades que debe ofrecer el estado en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley" [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Los centros educativos tienen la autonomía pedagógica necesaria para convertirse en centros de educación inclusiva, esta autonomía se la da la Ley 66-97 y las políticas que desarrolla en estado dominicano. No obstante, en este centro de educación inicial y primaria (caso2), el 100% de los docentes al ser consultados en relación a si conocen las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano refieren no conocerla, afirman: "*No tengo conocimiento de esas políticas, eso no significa que no se estén desarrollando, es simplemente que no las conozco, aun cuando sé que debería, pero en los talleres de capacitación no nos hablan de eso (012). No las conozco y he participado en todas las jornadas que han hecho pero esos temas no los tocan015). No he investigado sobre esas políticas, el MINERD*

debe preocuparse por ponernos al tanto de ellas y quizás así podamos dar mejor respuesta a la diversidad (019)”. Las respuestas de los docentes reflejan la necesidad que tienen los docentes de actualización en el enfoque inclusivo y plantea crear programas de formación y actualización donde se trabaje la inclusión educativa con la implicación de todo el profesorado para la formación en esta línea educativa.

La Meta presidencial es una estrategia que propone dar solución a los principales problemas que afectan actualmente a la formación docente en la República Dominicana: déficit en la formación de las personas que ingresan a la carrera docente; deficientes niveles de exigencia en los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el ingreso a la carrera y la ausencia de políticas integrales para la mejora de la formación inicial del profesorado. (2015, p.11).

En resumen, la Subdimensión conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas CDLI, en el centro educativo del nivel inicial y primario (Caso 2), da respuesta a la segunda pregunta de esta investigación, relacionada con el grado de conocimiento poseen los docentes que laboran en los centros de JEE en zonas vulnerables del gran Santo Domingo, sobre las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos. Los docentes consultados aseguran no conocen las políticas y leyes que impulsan la educación inclusiva, poniendo en evidencia la necesidad de crear iniciativas (círculos de estudio, comunidad de aprendizaje, entre otros) que faciliten la comprensión de las políticas, leyes y resoluciones referidas a la educación inclusiva, además, entienden que en la formación inicial del profesorado se incluyan estos temas que faciliten atender la diversidad del aula.

3.11.2.3.11. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI); Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 113, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3), para la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del

docente sobre Leyes inclusivas (CDLI), en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla no. 113

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
024, 027, 029	3. Perspectiva jurídica, filosófica, Social	11. 1 Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas.	En los círculos de estudio del centro educativo, ¿se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique.	Los círculos de estudio no se reúnen para discutir las disposiciones que emanan del MINERD, solo se reúnen para resolver casos de estudiantes rezagados y buscar soluciones a situaciones presentadas en el plantel (024). -Hacemos las reuniones, pero nunca se ha tratado nada que tenga que ver con la inclusión educativa (027). -En mi caso, nunca he participado en un círculo de estudio para analizar disposición alguna, creo que es una necesidad organizarla con este objetivo para actualizarnos con las políticas que se llevan a cabo(029)"
			¿Ha investigado y conoce lo que plantea la Ley 66-97, sobre la inclusión educativa?, si es así, ¿qué opinión le merece?	- No la conozco, sé que la ley existe, pero no la he analizado, aunque ahora que lo pienso me doy cuenta que es una falla mía (024). -Sobre la Ley no me he detenido a analizarla, esto es tarea pendiente (027). -No tengo ni idea de lo que esta Ley plantea sobre la educación inclusiva, tenemos que ponernos en eso, sé que hay una falta en mí y en la universidad que han debido enseñarnos eso (029).
			¿Conoce las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano? ¿Qué opinan	-No la conozco, pero ya tengo los estudiantes en el aula, estudiantes con todos los problemas del mundo, solo nos resta ponernos en su lugar y tratarlos sin discriminación (024). -No sé de qué tratan las políticas, pero en términos personales a mí no me gustaría que me rechacen, solo porque soy diferente (027).

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
			sus compañeros de estas políticas?	<i>-No conozco esas políticas y por tanto es muy difícil promoverla o trabajar con ella, hago lo que puedo (029)".</i>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 113, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 11.1. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas CDLI, (Caso 3), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 11. I. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas CDLI, (Caso 3). En la educación secundaria los círculos de estudio se basan en la promoción de buenas prácticas entre los docentes, resolución de conflictos de estudiantes donde se involucran los valores sociales e interculturales y se promueve el dialogo y el consenso con la comunidad. En el centro educativo del nivel secundario (caso 3), el 100% de los docentes al ser consultados en relación a si se dan a conocer y se analizan las leyes políticas y disposiciones sobre la educación inclusiva que emanan del MINERD, aseguran que los círculos de estudio no se reúnen para discutir estas las disposiciones, afirman: *“Solo se reúnen para resolver casos de estudiantes rezagados y buscar soluciones a situaciones presentadas en el plantel (024). Hacemos las reuniones, pero nunca se ha tratado nada que tenga que ver con la inclusión educativa (027)”. En mi caso, nunca he participado en un círculo de estudio para analizar disposición alguna, creo que es una necesidad organizarla con este objetivo para actualizarnos con las políticas que se llevan a cabo (029)”. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de redefinir la misión de estos círculos de estudio e introducir los temas que tienen que ver con el enfoque inclusivo,*

además revela la necesidad de crear un programa de seguimiento en torno a los temas que se discuten en los círculos de estudio en la educación secundaria.

Se implementarán programas de formación docente, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), para proporcionar a las y los maestros las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. Así mismo, expresa que se promoverá la formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula a través de las instancias involucradas. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

Ley general de educación de la República Dominicana 66-97 es el órgano legislativo que rige el sistema educativo nacional, en sus fines y principio contempla la como un derecho de educación de todos, por lo que el conocimiento por parte de la comunidad educativa se hace necesario. En este centro educativo del nivel secundario (caso 3), el 100% de los docentes consultados en relación a si conocen lo que plantea la Ley 66-97 sobre la inclusión educativa, afirman: *“No la conozco, sé que la ley existe, pero no la he analizado, aunque ahora que lo pienso me doy cuenta que es una falla mía (024). Sobre la Ley no me he detenido a analizarla, esto es tarea pendiente (027). No tengo ni idea de lo que esta Ley plantea sobre la educación inclusiva, tenemos que ponernos en eso, sé que hay una falta en mí y en la universidad que han debido enseñarnos eso (029)”*. Las respuestas de los docentes ponen en evidencia la necesidad de crear programas de educación continua para los docentes y personal directivo, a través del uso de estrategias de enseñanza aprendizaje desde el enfoque inclusivo. Es evidente que en el sistema educativo nacional se hace necesario una estrategia coordinada para que el profesorado y directivos de los centros de JEE puedan empoderarse de los principios y fines que están planteadas en la Ley 66-97. “la educación inclusiva, donde los estudiantes tengan derecho a

recibir una educación apropiada y gratuita, incluyendo a los superdotados, a los afectados físicos y a los alumnos con problemas de aprendizaje, los cuales deberán recibir una educación especial” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

En el centro educativo de educación secundaria (caso 3), los docentes consultados en relación con el conocimiento que tienen de las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado Dominicano, el 10% asegura conocer un poco, el otro 90% refiere no conocer sobre que tratan, afirman: *“No la conozco, pero ya tengo los estudiantes en el aula, estudiantes con todos los problemas del mundo, solo nos resta ponernos en su lugar y tratarlos sin discriminación (024). No sé de qué tratan las políticas, pero en términos personales a mí no me gustaría que me rechacen, solo porque soy diferente (027). No conozco esas políticas y por tanto es muy difícil promoverla o trabajar con ella, hago lo que puedo (029)”*. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de crear programas de educación continua que busque la formación de un perfil profesional y formativo del docente de educación secundaria inclusivo.

Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas específicas por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003

En resumen, la subdimensión conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas en este centro educativo de educación secundario (caso 3), da respuesta a la segunda pregunta de esta investigación, relacionada con el grado de conocimiento que poseen los docentes que laboran en los centros de JEE en zonas vulnerables del gran Santo Domingo, sobre las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos. Los resultados obtenidos

en la entrevista ponen de manifiesto un desfase del docente en cuanto a al conocimiento de las leyes y políticas que promueven la educación inclusiva, lo que sugiere cambios profundos en los programas de educación inicial y continua que se ofertan a nivel de las universidades y los que auspicia del MINERD a los docentes del nivel secundario, muestran la necesidad de que se le cree una base teórica y conceptual relacionada con la educación inclusiva.

3.11.2.1.12. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 12.1. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE); Centro educativo de inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 114, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3), para la Sub dimensión 12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE), en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 114

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo Inicial y Primario Santaella (caso 1)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
002, 003, 005, 007	3. Perspectiva jurídica, filosófica, Social	12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	¿En la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva? Si es así, ¿qué tipo de actividades se llevan a cabo para fomentar la igualdad entre todos?	-En la misión y visión se incluyen los principios de una educación inclusiva y se realizan actividades desde el área de educación física (002). -Todos los estudiantes son llevados a la cancha y los involucran en los juegos (003). -Se hacen maratones y competencias donde puedan participar todos (005). -Se involucra la familia y se le dan orientaciones. Se necesita un plan de acción para promover la educación inclusiva (007).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 114, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 12.1. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes TIETE (Caso 1), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (Caso 1).

La subdimensión el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes, es principio de la educación dominicana planteado en la Ley 66-97, en el centro educativo de inicial y primaria (caso 1), El 100% de los docentes entrevistados considera que en la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva, señalan como actividades que se llevan a cabo para fomentar la igualdad entre todos: las ferias, maratones, celebraciones, competencias deportivas, actividades artísticas, religiosas, pintura, bailes y otras actividades sin discriminación, afirman: *“En la misión y visión se incluyen los principios de una educación inclusiva y se realizan actividades desde el área de educación física (002). Todos los estudiantes son llevados a la cancha y los involucran en los juegos (003). Se hacen maratones y competencias donde puedan participar todos (005). Se involucra la familia y se le dan orientaciones. Se necesita un plan de acción para promover la educación inclusiva (007)”*. Es importante la disposición del docente a participar junto a todos los estudiantes, aunque esto no es suficiente para que en el centro se promueva la equidad y justicia. La carencia del profesorado revela la necesidad de plantear iniciativas tendentes a la formación de docentes y directivos que respondan a esta perspectiva de la inclusión educativa. *“La educación de calidad y en igualdad de oportunidades que debe ofrecer el estado es en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas*

establecidas en la presente ley” [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Partiendo de esta problemática, deslumbra la necesidad de ver la educación desde múltiples miradas: pedagógicas y sociales; la dificultad radica en la innovación del pensamiento docente y directivo, quienes deben cumplir con los requerimientos de las políticas educativas, encaminadas a proyectar instituciones para todos y todas; ya que estos dentro de su formación no se prepararon para tal fin, evidenciando falencias en infraestructura, didácticas, adaptaciones curriculares entre otros factores; que conllevan a reiterar errores en la educación inclusiva, siendo una barrera para la calidad educativa y la igualdad social. (Cerón, 2015, p.10)

En resumen, esta subdimensión da respuesta a la cuarta pregunta de esta investigación relacionada con las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de JEE de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo, que dé cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente. La ausencia en la promoción de la educación inclusiva a nivel del centro educativo plantea la necesidad de incluir en la planificación de los docentes la atención de la diversidad, en este sentido, la formación del docente juega un papel fundamental.

Si la escuela, sus directivos y los docentes carecen de capacidades, contar con más tiempo no contribuirá a mejorar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes. Sí lo podrá hacer una escuela con capacidades; para ésta contar con más tiempo será una ventaja, pero en el logro de mejores aprendizajes de sus estudiantes tiene más peso la acción docente o la buena dirección escolar, que la variable “más tiempo” escolar”. (OEI-MINERD, 2016, pp. 20-21)

3.11.2.2.11. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 12.1. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes TIETE (Caso 2); Centro educativo inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 115 se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro de educativo inicial y primario (caso 2), para la Subdimensión 12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE), en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 115

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro Educativo Inicial y Primario Las Malvinas (caso 2)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
012, 015, 019	3. Perspectiva jurídica, filosófica, Social	12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	¿En la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva? Si es así, ¿qué tipo de actividades se llevan a cabo para fomentar la igualdad entre todos?	- <i>Si trabajamos esa parte, tenemos formada la escuela de padres y los CAD que nos ayudan a trabajar con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales (012).</i> - <i>Se realiza actividades como presentaciones en el acto e la bandera, de las madres, día de la patria entre otras (015).</i> - <i>No está en la misión y visión del centro educativo, por lo que no se trabaja (019).</i>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 116, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 12.1. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes TIETE (Caso 2), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda, se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (Caso 2). La subdimensión el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes es un derecho consignado

en la Constitución de la República Dominicana del año 2010, en la Ley general de Educación 66-97 y es un factor importante para el avance de la educación inclusiva. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 2), Los docentes consultados en relación a si en la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva, el 100% aseguró que, si se promueve y se realizan actividades para fomentar la igualdad entre todos, afirman: *“Si, trabajamos esa parte, tenemos formada la escuela de padres y los CAD que nos ayudan a trabajar con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales (012). Se realiza actividades como presentaciones en el acto de la bandera, de las madres, día de la patria entre otras (015). No está en la misión y visión del centro educativo, por lo que no se trabaja (019)”*. Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto el interés de impulsar la educación inclusiva desde las actividades que realizan, este es un elemento muy importante, sin embargo, es necesario seguir reforzando el enfoque desde una visión más amplia e integrar en los planes y proyectos de aulas de los docentes.

Esta conferencia supuso un momento de reflexión común para todos los países participantes, a raíz de lo cual se establecieron unos principios rectores para garantizar el acceso a la educación escolar sin discriminaciones ni exclusiones, sin embargo, para que esto sea posible las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben recibir niños discapacitados, bien dotados, que viven en la calle y trabajan, provenientes de poblaciones remotas o nómadas y de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, en fin, niños de grupos desfavorecidos o marginados. Estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. (UNESCO, 1994, p. 59)

En resumen, esta subdimensión da respuesta a la cuarta pregunta de esta investigación relacionada con las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de JEE de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo, que dé cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente. La

disposición del profesorado para participar en las actividades de promoción de la educación inclusiva que desarrolla este a nivel del centro educativo (caso 2), es muy importante para el avance en una educación para todos, sin embargo, se plantea la necesidad de crear mecanismos que impulse el avance desde el trabajo docente en el entorno áulico.

3.11.2.3.11. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 12.1. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE); Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 116, se presenta el tercer nivel de análisis de la entrevista en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3), para la Subdimensión 12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE), en ella se presentan las respuestas del profesorado encuestado. Las informaciones complementarias al cuestionario se identifican con el color azul y las que amplían o hacen nuevos aportes están en color rosa.

Tabla 116

Respuestas de Docentes Entrevistados en el Centro de educación Pedro Aponte (caso 3)

Código docente	Dimensión	Sub-Dimensiones	Preguntas	Respuestas
024, 027, 029	3. Perspectiva jurídica, filosófica, Social (PJFS)	12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE)	¿En la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva? Si es así, ¿qué tipo de actividades se llevan a cabo para fomentar la igualdad entre todos?	-En este Liceo la inclusión no solo se promueve en la misión y visión, sino que se realizan actividades donde se incluyen todos los estudiantes: religiosa, artísticas y culturales, pintura, baile, entre otras (024). -Yo los integro en todas las actividades que hacemos en el aula y se sienten muy bien (027). -Hacemos ferias, actividades deportivas, sin discriminación, todos participan (029).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla no. 116, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos de la entrevista para la Sub dimensión 12.1. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes TIETE (Caso 3), en la primera columna se especifican los códigos de los docentes consultados; en la segunda,

se presentan las dimensiones y sus códigos, en la tercera está la subdimensión con su código, en la cuarta columna se encuentran las preguntas y en la quinta se muestran las transcripciones de las respuestas que dieron los participantes. A continuación, se presenta el análisis de los datos para esta subdimensión:

Sub-dim. 12. 1 El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (Caso 3). La subdimensión el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes es un derecho consignado en la Constitución de la República Dominicana del año 2010, en la Ley general de Educación 66-97 y es un factor importante para el avance de la educación inclusiva. En el centro educativo de educación secundaria (caso 3), los docentes entrevistados aseguran que, en la misión y visión del centro educativo, se promueven los ideales de una educación inclusiva y que se realizan actividades para fomentar la igualdad entre todos, refieren: *“En este Liceo la inclusión no solo se promueve en la misión y visión, sino que se realizan actividades donde se incluyen todos los estudiantes: religiosa, artísticas y culturales, pintura, baile, entre otras (024). Yo los integro en todas las actividades que hacemos en el aula y se sienten muy bien 027). Hacemos ferias, actividades deportivas, sin discriminación, todos participan (029)”*. Las respuestas del profesorado ponen en evidencia la necesidad de realizar una profunda transformación del centro educativo en cuanto a la promoción y el trabajo que se realiza en el aula, los docentes no están formados para atender la diversidad, no tiene la suficiente formación, pues la que recibieron no responde a un modelo con el foco en la inclusión.

La equidad, la calidad y la inclusión son los principios claves en los que se fundamenta la educación inclusiva, por lo que el trabajo en las aulas para la atención a la diversidad del alumnado es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales, que todavía no han comprendido cabalmente cómo deben resolver estos desafíos. (Alegría, 2021, p. 34)

En resumen, esta subdimensión está referida al trato igualitario y equitativo que los centros educativos tienen que dar a todos los estudiantes sin discriminación, con ella se da respuesta a la cuarta pregunta de esta investigación relacionada con las características del modelo educativo

y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de JEE de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo. Las respuestas de los docentes reflejan que para lograr la implementación del enfoque es necesario debe ser proporcionar oportunidades formativas que forje en el profesorado de educación secundaria una visión clara de la educación inclusiva, la cual, se basa en la aceptación de las diferencias individuales, donde se aprovecha todo el potencial humano de los estudiantes y en colaboración, trabajo en equipo, cooperación con el entorno y las familias se promueven valores sociales, interculturales y dialógicos, a través del aprendizaje compartido y el intercambio de saberes.

3.11.3. Resultados, análisis e interpretación de los datos del guion de observación. (Análisis cualitativo)

En este apartado se presenta el análisis e interpretación de los datos del guion de observación, el cual, sigue el mismo esquema de la entrevista, se organizó en dos (2) categorías, tres (3) dimensiones y doce (12) subdimensiones, tal como aparece en anexo I (instrumentos). En las tablas 8 y 9, se muestra la organización establecida por centro educativo, dimensiones y subdimensiones. Se reafirma que en esta investigación la muestra es probabilística; todos los elementos de la población tuvieron la misma posibilidad de ser escogidos. Se obtuvo definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis. El análisis se organizó en tres niveles: un primer nivel de análisis por centros educativos, el segundo nivel de análisis por dimensiones y el tercer nivel de análisis por subdimensiones en los tres centros educativos, como se evidencia en la tabla no. 8.

3.11.3.1.1. Primer nivel de análisis de datos del guion de observación: Centro Educativo inicial y primaria Santaella (caso 1).

A continuación se presentan los resultados del guion de observación en el primer nivel de para los centros educativos. Para ello, utilizamos la lista de cotejo con las respuestas del

profesorado observado por centro, los cuales, están representados por los códigos: caso1, Escuela inicial y primaria Santaella, que concentra los docentes 002, 003, 005,007; caso 2, Escuela inicial y primaria Las Malvinas, con los docentes 012,015,019 y el caso 3, el Liceo secundario Pedro Aponte, con los docentes 024,027,029. En la tabla no. 117, se muestra la lista de cotejo que recoge el primer nivel de análisis del guion de observación para escuela inicial y primaria Santaella (caso1), Los datos se presentan en correspondencia con las dimensiones, las subdimensiones y las conductas observadas. En ella aparecen las observaciones más relevantes y pertinentes para esta investigación.

Tabla 117

Lista de Cotejo con los Resultados de la Observación Realizada a los Docentes por Centro Educativo. Escuela Santaella (caso 1)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.	-Incorpora las competencias ciudadanas, (008,010). -Evalúa de forma continua. (008,010). -Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento. (008,010) Se dirige con el debido respeto a los demás	x		Los docentes (008, 010)
		1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	Prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	x	x	(008) si prepara el ambiente. (010) no preparó el ambiente. (008,010).

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
I. Estimulación intelectual (ESIN)	2.Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales	2.1 El docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	Posee habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.		X	(008,010).
		2.2 El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo	Utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante		X	-No usan diferentes medios ni manejan las herramientas tecnológicas. (008,010). -El 008 utiliza videos como medio de socialización, pero el 010 no sabe usarlo, lo presento pero no le sacó provecho.
		2.3 El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	x		El 008 y 010 solo evalúan concepto, no se observó la evaluación de hechos, procedimientos, valores y actitudes
	3.La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas	3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	x	x	El 008 si es un docente que expresa con creatividad en forma oral y escrita las intenciones educativas, 010 no.
		3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información,	Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y	x		Los docentes usan como técnica la pregunta, para motivar la participación. (008,010).

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación	
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades	4.La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje	planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo				
		4.1 El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	Utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	x		Impartieron su clase en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). observé que no saben usarla. (008,010).	
	5.El liderazgo del docente en el centro educativo.	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.		x		El docente sigue teniendo el protagonismo de proceso. (008,010).
		7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	Evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	x		(008,010).	
	7.La motivación del docente en la comunidad educativa.	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.	Favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula.	x		(008,010).	
		8.2 El docente posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.	Posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.		X	(008,010).	
		9. La empatía del docente	9.1 El docente muestra una actitud	Muestra una actitud proactiva.		X	(008,010).

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social	con el grupo que atiende.	proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.	Muestra un manejo efectivo del tiempo y de los recursos. Tiene determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.		X	(008,010).
	10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI)	10.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.		X	(008,010).
	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.		X	(008,010).
	12.El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	x		(008,010).
	13. El desarrollo de la sana convivencia en	13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el	Promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y	x	x	En la clase observada no se evidencia la resolución de

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	de	Conducta Observada.	Si	No	Observación
	el ambiente de trabajo.	desarrollo de convivencia sana.	de la	el desarrollo de la convivencia sana.			problema (008,010).

Fuente elaboración propia

En la tabla 117, se presenta el primer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro educativo Santaella (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Análisis Caso 1: Centro educativo de educación inicial y primaria Santaella.

El profesorado en el desarrollo de sus prácticas debe incorporar competencias, las cuales, han de evaluarse en forma continua, además, está llamado a utilizar estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento con el debido respeto a las diferencias individuales. En el proceso de observación se evidenció que los docentes de este centro educativo (caso 1), hacen un esfuerzo por utilizar estrategias de participación (solo a través de preguntas), sin embargo, muestran un desfase en el manejo de aquellas estrategias que promueven la movilización del conocimiento y posibilitan que los estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración, se observó que: “Los docentes llegan al aula, presentan el tema, hacen preguntas a los estudiantes, refuerzan un poco la respuesta de los estudiantes y termina la hora de clase (008,010)”. Se puede observar que tratan de incorporar y evaluar competencias, no obstante, los resultados expresados a través de la lista de cotejo, muestran la necesidad de crear programas de formación y actualización del docente para que estos puedan responder a la diversidad con calidad a partir de conjugar diversas estrategias para favorecer la movilización del conocimiento y el trabajo colaborativo.

Responder con equidad y justicia a la diversidad del alumnado es uno de los principales retos y obligaciones que ha de afrontar la educación del siglo XXI. Para conseguirlo, es

necesaria una educación inclusiva que promueva los cambios pertinentes para que realmente tenga lugar una educación de calidad. (Moliner, et al, 2021, p.60)

La preparación del ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promover el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes, es una tarea muy importante en un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo, al observar el desarrollo de las clases en este centro educativo inicial y primario (caso 1), se evidenció que el docente (008) hizo una preparación previa al inicio de la docencia y motivo al grupo a integrarse; *“Buenas tardes chicos, ¿cómo están? Vamos a pasar la lista y luego conversamos sobre el tema...”*, el docente no ambientó el aula, sino que entro e inició la docencia *“Buenas tardes, en el tema de hoy trataremos sobre..., todos apaguen sus micrófonos, aquí tenemos esta lamina y luego presentaré un video, ¿me pueden decir qué observan? Los anuncios publicitario es el tema de hoy...(010)”* Las conductas observadas de estos docentes, muestran la necesidad de crear un mecanismo de acompañamiento sistemático, y dinamizador que impulse la metodología inclusiva que ponga a disposición del docente las estrategias más efectivas de la praxis pedagógica, para el fomento del aprendizaje autónomo, fomentando la reflexión de los estudiantes sobre su propio conocimiento y llevándolo a analizar las motivaciones que lo conduzcan a aprender y a asumir los desafíos que se presentan en las situaciones de la vida cotidiana. Los docentes necesitan ser formados para que promuevan el aprendizaje autónomo, el cual, *“genera gran motivación, creatividad, experimentación y descubrimiento de nuevas maneras de aprender”* (Sánchez, 2021, p 18).

Las habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes, dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes es un factor muy importante para el avance en la inclusión educativa, Establecer una estrategia educativa para elevar la motivación en los estudiantes es un proceso complejo y depende del trabajo didáctico metodológico y las habilidades del profesorado. En el centro educativo caso 1, los docentes observados no muestran las habilidades para promover la integración de conocimientos y el aprendizaje significativo, se

observó que: *“Los docentes (008,0010), llegaron al aula, impartieron el contenido y no conectaron con ninguna otra área del saber, se limitaron solo al contenido que llevaron planificado, no disponen de estrategias para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje con transversalidad de contenidos: inter-intra y trandisciplinar.* Los resultados de esta observación imponen en gran medida la necesidad de formar un profesional con sólidos conocimientos y con capacidad para ajustarse al entorno y que garantice la formación integral del estudiante. Es necesario que las universidades hagan transformaciones profundas en los planes de formación docentes, sin embargo, tal como lo plantea este autor: *“Esto demanda la búsqueda eficiente de relaciones intra e inter-asignaturas y disciplinas en el plan de estudio de la carrera, de modo que prepare al profesor para el análisis y la solución de problemas complejos en su actividad pedagógica (Salgado, et al, 2017, p. 51).* En esta formación el eje principal debe ser la integración y construcción de conocimiento y la promoción del aprendizaje significativo, el cual:

Parte de la premisa de que el aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. De este modo, construye nuevos conocimientos al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya tiene. (Roa 2021, p 63)

El uso de diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo de sus potencialidades, es un factor de inclusión a tomar en cuenta en los centros educativos. En este centro educativo de educación inicial y primaria (caso 1), los docentes presentan dificultad en la utilización de diferentes medios didácticos y tecnológicos; se observó que: *“Los docentes (008,010), llegaron al aula, introdujeron la clase y mientras desarrollaban el contenido otra persona era quien le administraba la plataforma y le colocaba los recursos tecnológicos y didácticos, aun así, no sacaban el mejor provecho de ellos.* Los resultados de la observación evidenciaron que los docentes presentan dificultad para integrar los recursos didácticos y

tecnológicos en el proceso enseñanza aprendizaje y realizar las adaptaciones de ellos para responder a las necesidades específicas de cada estudiante. Otros aspectos donde muestran carencias es en el uso de las herramientas TIC, TAC y TEP, para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante. Estas carencias ponen de manifiesto la necesidad de formación y capacitación en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, la Tecnologías para el Empoderamiento y la Participaciones, la Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento TAC y otros recursos didácticos. Sin embargo; “Existe una fuerte resistencia de parte del profesorado hacia las TIC que les impide beneficiarse de las ventajas que estas ofrecen a la educación” (Padilla-Partida, 2018, p. 146).

Las principales carencias observadas en el desarrollo de la clase en este centro educativo inicial y primaria caso 1, están relacionadas con la evaluación de conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes; siendo este un elemento de primer orden en desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. Se observó que los docentes (008,010), “los docentes entraron en al aula *explicaron el contenido de la clase (ambos presentaron un video y usaron la plataforma) y luego hicieron preguntas a los estudiantes relacionada con el concepto de lo que allí se trató*”. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de que el personal involucrado en esta importante tarea, domine de manera eficiente la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, para así elevar su nivel de conocimiento; para ello, hay que crear un perfil docente que oriente la formación del profesorado desde una perspectiva inclusiva y con el foco puesto en la evaluación holística de hechos, procedimientos, valores y actitudes.

El enfoque integrador de la evaluación ofrece al alumno los medios para comprender y actuar en la complejidad, además permite borrar las barreras de la disciplinariedad y establecer las relaciones e integrar contenidos ya estudiados. La evaluación integradora permite evaluar de manera desarrolladora las tres dimensiones del contenido y que este

trascienda los límites de la institución, logrando aplicar lo aprendido en su medio social. (Salgado, et al, 2017, p. 54)

La creatividad del docente en desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje al proceso de construcción de conocimiento y ayuda en la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes. Enunciar el propósito de la clase al inicio del proceso es parte de la creatividad en un ambiente áulico y siempre ha tenido un lugar especial en la formación de los profesores, por ser un mecanismos de integración de los estudiantes a su proceso de enseñanza aprendizaje; En este centro educativo inicial y primaria (caso 1) se observó que el 50% del profesorado expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas, frente al otro 50% que no presento las intenciones educativas. cita de lo observado: *Iniciamos la clase de hoy, hablaremos de los anuncios publicitarios, lo que pretendemos lograr con el desarrollo de este tema tan importante es que ustedes puedan identificar y elaborar un anuncio publicitario..., veamos el video ... (010). Buenos días mis queridos niños, hoy vamos a escuchar un cuento, luego haré preguntas relacionadas con él, ... escuchen el siguiente video, ¿Les gustó?, ¿cuál es el título del cuento? ... (008)*". Los resultados de la observación evidenciaron un desfase en la Didáctica del docente y en la metodología de enseñanza, lo que crea la necesidad de introducir transformaciones en los planes de formación inicial y continua dirigida a perfeccionar su contenido con el objetivo de contribuir con un mayor alcance de la preparación pedagógica del egresado de las carreras de educación.

Consiguientemente, la mayoría de los docentes realiza preguntas exploratorias con diferentes motivos pedagógicos. Se destaca, además, que un grupo de profesores no explicita los objetivos de la clase o los aprendizajes que se espera logren los alumnos. Respecto del inicio de la clase, entonces, la actividad que todos los profesores realizan es la activación de conocimientos previos. (Donoso, et al, 2020)

Promover en los estudiantes la participación activa a través del cuestionamiento, la interacción, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma

individual como en equipo, eleva las posibilidades de una mejor interacción profesor-estudiante y facilita el entendimiento y la confianza en la clase. En este centro educativo (caso1) el 100% de los docentes usan como mecanismos para establecer la interacción y para guiar el proceso de construcción del pensamiento las preguntas y respuestas inducidas, ese es el principal mecanismo para motivar la participación, se observa una metodología tradicional bancaria que no promueve una auténtica participación de los estudiantes. Cita extraída de la observación: *“Antes de empezar tenemos que hacer la oración, ¿quién quiere orar?, ¿quién recuerda el tema de la clase de ayer? Dijimos que tendremos un cuento y vamos a ver un video para analizarlo... ¿Cuáles son los personajes principales en el cuento?, ¿Cuál es la moraleja?, ¿qué fue lo que más te gustó? (008)”. Vamos a ver, ¿qué aprendieron hoy?, ¿cuál es el título del video que vimos?, que fue lo que más le impacto del video? ...” Este proceso de interacción llevado a cabo por los docentes pone de manifiesto el interés que tiene el docente de llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje creativos, sin embargo, es evidente la necesidad de ampliar el conocimiento pedagógico-didáctico y metodológico para profundizar en el tipo de interacción que se requiere para avanzar en el enfoque inclusivo. La intención no es evaluar o comparar estos resultados con el obtenido en la Evaluación Docente, sino identificar, registrar y caracterizar aquellas actividades típicas de aula que favorecen la participación y el aprendizaje de los estudiantes. (Donoso, et al, 2020)*

En el enfoque de educación inclusiva es indispensable el uso de una metodología innovadora y la integración de las herramientas TIC, TAC y TEP que se integran de forma constructiva y positiva para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. En este centro educativo (caso 1), los docentes impartieron su clase en un entorno virtual de aprendizaje (EVA), se observó que no saben usarla, otra persona le manejaba la plataforma y los recursos tecnológicos. Cita de la observación: *“Ahora vamos a escuchar un video, ¡adelante ponme el video!, (008, 010), veamos, ¿qué fue lo que más le impresionó del video? (010)”. En el aula de clase observé que el predominio del profesor dando la clase solo ellos hablan, con un estilo de enseñanza que*

homogeniza a los estudiantes y estos escuchan pasivamente, interviniendo solo cuando el docente le pregunta. Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en la formación de un perfil docente que se apropie de metodologías innovadoras como es el aprendizaje cooperativo y las estrategias de diversificación, entre otras.

Se concluye que, la escuela inclusiva afronta grandes retos en la atención integral, como: formación en valores, enfoque pedagógico, estrategias didácticas, currículo inclusivo, infraestructura física y tecnológica; pero, ante todo, deja ver la inexistencia de cultura inclusiva en la comunidad académica; tareas nada fáciles para la escuela rural, carente de recursos y posibilidades; pero en busca de la calidad educativa. (Escobar, et al, 2020, p 47)

El liderazgo del docente en el centro educativo es una importante herramienta que puede ayudar a que la mejora de la calidad de la educación, si se proporciona una transformación en el liderazgo del papel que desarrolla el docente. El docente está llamado a orientar la toma de decisiones de sus estudiantes y guiarlos hacia la construcción de su conocimiento. En este centro educativo (caso 1), los docentes observados evidenciaron tener un fuerte liderazgo en los estudiantes, sin embargo, se siguen llevando el protagonismo del proceso, hacen el esfuerzo por guiar los estudiantes e influyen en sus decisiones; cita de lo observado: *“Antes de empezar tenemos que aprender las cámaras y apagar los micrófonos, no quiero a nadie hablando a menos que levante las manos y yo les autorice (008), recuerden lo que hemos estudiado y respondan las preguntas que les voy hacer...(010)”*. Los resultados de la observación ponen en evidencia la necesidad de elevar el nivel de relación que estos deben desarrollar con sus estudiantes desde la práctica docente, es necesario crear programas de formación y capacitación que fortalezca el liderazgo docente desde una perspectiva democrática, justa, equitativa y participativa.

El liderazgo en el ejercicio docente se consolida como un importante elemento transformador a partir del cual el docente no solo se limita a ejercer su labor para con la construcción conjunta del conocimiento en el aula, sino que ayuda a fortalecer las

relaciones que se generan en el contexto educativo directamente relacionado con los compañeros de trabajo y la dirección educativa. (Medina, 2020, p 5)

La motivación es un elemento a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque inclusivo. En este centro educativo (caso 1), el 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo y tienen la intención de producir en el estudiante estímulos que los haga consciente y le despierte el deseo de realizar las actividades educativas, se evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayudan a desarrollar al máximo su potencial; Cita de la observación: *“Los felicito a todos, han respondido muy bien a la tarea asignada (008). Vamos ustedes pueden, tienen que forzarse un poco más, con ese nivel de rendimiento no es posible superar la meta (010)”*. Los resultados de la observación ponen en evidencia que los docentes hacen un esfuerzo por motivar los estudiantes, sin embargo, ese nivel de motivación no puede ser logrado porque hay un desfase en el conocimiento del docente sobre las implicaciones de la motivación tanto del docente como del estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje.

Los docentes, como parte primordial del proceso de enseñanza aprendizaje, necesitan conocer el nivel de motivación de sus estudiantes, cualquiera que sea la disciplina que imparten. Así podrán intervenir de manera efectiva en la formación intelectual y afectiva de los educandos y en la creación de valores profesionales, morales indispensables para el desarrollo de su profesión y para convertirse en ciudadanos integrales. La motivación que puede cultivar el docente como facilitador, será efectiva si está asociada al interés de los alumnos, lo cual se produce cuando estos toman conciencia del motivo y de la necesidad de aprender. (Alemán, et al, 2018, p. 1259)

Favorecer la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promover la creación de acciones para la búsqueda de soluciones es promover aprendizajes significativos, además, implica una interacción pedagógica entre profesores y alumnos en las clases. La resolución de problemas consiste en identificar, registrar y caracterizar aquellas

actividades que se desarrollan en el aula y que promueven la participación y el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, el carácter transversal de la resolución de problema lo coloca como una estrategia opcional para el docente. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 1), el 100% de los docentes observados, no se focaliza en la resolución de problemas, cita de la observación: *“Favor observar las imágenes que tienen en la pantalla que comparto con ustedes, ahora escucharán un cuento que le haré, luego responderán preguntas sobre el cuento (008). Escuchen el video para que puedan responder las preguntas que les haré. ¿De qué hablaremos hoy? El anuncio publicitario es... (010)”* Los resultados de la observación confirman la necesidad de dotar al docente de las estrategia para la resolución de problema, ya que es un elemento importantes para el avance de la educación inclusiva, es necesario reformular el sistema de formación del profesorado para que integre en el proceso enseñanza aprendizaje esta estrategia metodológica.

La resolución de problemas ha aportado significativamente a la formación de los estudiantes, especialmente al generar en los niños y niñas la adquisición de nuevos conocimientos que ponen a prueba sus competencias de análisis, revisión, ejecución y comprobación, lo que conlleva, a desarrollar habilidades que propendan a enfrentar situaciones de la realidad y a tomar decisiones para la solución de los diversos sucesos o acontecimientos presentados en la vida cotidiana. Con la resolución de problemas se brindan escenarios de participación que facilitan el intercambio de saberes previos, experiencias y emociones, favoreciendo las relaciones interpersonales entre los estudiantes. (Granados & Morelo, 2021, p. 16)

El aprendizaje en mutua colaboración posibilita con los estudiantes con sus acciones aprendan por sí mismos y en una interrelación de estudiante a estudiante. El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que estimula los procesos cognitivos y hace que la interacción entre los, para su implementación el docente debe estar formado y seguir algunos criterios para que el mismo sea efectivo en la construcción y evaluación de los resultados de los

procesos educativos. En este centro educativo (caso 1), el 100% de los docentes observados, no utilizaban la estrategia del aprendizaje colaborativo, todas las actividades que se desarrollaron fueron en base a la explicación de los docentes, no se formaron grupos y la tarea que se asignó fue individual. Cita de la observación: *“Ahora le voy a indicar una tarea que van a realizar en forma individual y me la traerán mañana... (008)”*. Jóvenes vamos a ponerles la tarea, ustedes van a seleccionar un objeto de su preferencia y va a elaborar un anuncio publicitario con sus elementos. Esta tarea también fue individual, no hubo ningún proceso de colaboración en el desarrollo de las clases. El resultado de la observación muestra que se sigue utilizando una metodología tradicional en los centros educativos y que el factor que impide avanzar es el desfase en la formación del docente, lo que pone de manifiesto la necesidad de realizar un proceso de formación tanto en el personal docente como en el administrativo para que estos a su vez puedan empoderarse de las metodologías que requiere el docente del siglo XXI.

El aprendizaje cooperativo es una herramienta que estimula los procesos cognitivos y hace que la interacción entre grupos etarios sea eficaz. Las bases teóricas en la presente investigación exponen criterios de interacción social e intersubjetividad, donde el pensamiento colectivo es irreducible al pensamiento individual. También se demuestra, la efectividad del aprendizaje colaborativo en la construcción y evaluación de los resultados de los procesos educativos. El uso de actividades cooperativas proporciona autoeficacia y motivación. La transferencia de conocimientos es siempre dialéctica en relación a la consecución de metas comunes. De esta forma, se puede establecer un espacio con un alto grado de unidad, respeto y tolerancia; de manera que las herramientas de aprendizaje colaborativo se puedan utilizar como una forma de regular las relaciones grupales. (Castro, 2020, p. 6)

La actitud de los docentes frente al proceso enseñanza aprendizaje es determinante para que la calidad educativa mejore, disponer de una plantilla docente que sea proactiva, que tenga un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de

sus estudiantes para sacarlos adelante, con todo lo que implica el cambio acelerado de la sociedad, es el ideal del sistema educativo dominicana, sin embargo, en el centro educativo inicial y primaria (caso 1), los docentes observados no evidencian este un marco de buenas prácticas; refieren dificultad en el manejo del tiempo, no se cumple con el periodo de tiempo establecido, presentan dificultad con la tecnología y el uso de la plataforma de enseñanza, no se observó proactividad del docente en el proceso, el docente es quien realiza todas las actividades los estudiantes solo responden a las preguntas; cita de la observación: *“Vamos, después de haber explicado la clases, levantando las manos para responder las preguntas ... (008)”. Llegó la hora de terminar, nos vemos mañana, recuerden hacer la tarea (010)*”. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de crear programas de formación y capacitación que aporten a un perfil docente que responda a la diversidad y a la calidad de la educación.

La falta de criterios y dimensiones que permitan a los docentes mejorar su desempeño docente convierten al proceso de enseñanza aprendizaje en un desafío diario en el que la adecuación a los nuevos tiempos que nos toca vivir nos obliga a actualizarnos, especializarnos, capacitarnos, perfeccionarnos y ser competitivos. Necesitamos hacernos de un espacio para analizar y reflexionar sobre las condiciones y valores que el Marco del Buen Desempeño Docente nos ofrece y qué podemos hacer para no solo cumplirlas sino también de cuál es nuestra actitud frente a este reto. (Solano & Fonseca, 2021 p.17)

Las Leyes y políticas que impulsan la educación inclusiva deben ser de conocimiento y manejo de los docentes, el cual, comparte con los estudiantes quienes aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. En este centro educativo inicial y primario (caso 1), el 100% de los docentes observados muestran un desconocimiento de estas leyes y políticas y no dan a conocer sus derechos a los estudiantes. La observación realizada pone de manifiesto la debilidad en algunas acciones didácticas pedagógicas de los docentes que requieren ser revisadas, además, confirma la necesidad de crear programas de capacitación con acompañamiento para que el docente conozca las normativas que, sin duda, lo ayuda en el

cambio de actitud y empoderamiento de la metodología inclusiva y todo lo que ella implica. otro aspecto que se pone de manifiesto es la necesidad de fortalecer los círculos de estudio en el centro educativo acompañado de un proceso de seguimiento donde se le aporte el conocimiento que estos necesitan para llevar a cabo un proceso con equidad y calidad.

Los docentes poseen una actitud negativa ante la inclusión educativa, reflejada en las acciones que realizan con predisposición ante el desconocimiento de lo que son los procesos inclusivos efectivos, la actitud socioeducativa se presenta positiva, sin embargo, requiere fortalecerla, y desconocen leyes y normativas educativas referidas a la inclusión. Se diseñó la propuesta a partir de las debilidades observadas en las respuestas de los docentes, con la finalidad de fomentar la inclusión educativa. (Valverde, 2021, p.7)

El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes, la promoción del respeto mutuo y aceptación de las diferencias individuales son factores determinantes en un enfoque de educación inclusiva, el docente promueve el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. En el centro educativo (caso 1), la observación de los docentes pone de manifiesto que el 100% de los docentes dispensan un trato equitativo e igualitario para todos los estudiantes, promueven el respeto mutuo y reconocen las diferencias individuales, sin embargo, Respecto de la metodología de enseñanza y la interacción profesor-alumno, observé que en la clase el que más habla es el profesor, con un estilo de enseñanza que homogeniza a los estudiantes, estos mantienen un rol pasivo durante la clase, con limitada intervención. Los resultados muestran la necesidad de formación inicial y continua del profesorado a fin de completar en ellos el perfil profesional y formativo requerido el enfoque inclusivo.

La equidad en educación hace referencia a la capacidad de considerar la situación desigual de los alumnos y sus familias, de las comunidades y de las escuelas, así como de ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieran, de tal forma que los objetivos educativos se alcancen por el mayor número de estudiantes. Uno de los principales impulsores de la equidad educativa son los docentes, por lo que es fundamental

fortalecer la formación que les permita comprender la diversidad de alumnos y, llegado el caso, también a sus familias. (Loza M., & Gaeta M. 2021, P. 10)

La resolución de conflicto y el desarrollo de la convivencia sana, en el entorno educativo es un tema de análisis para los profesionales de la educación y la psicopedagogía debido al impacto que tiene en la comunidad educativa. Fortalecer la capacidad del docente para la promoción de la sana convivencia escolar mediante las estrategias de enseñanza aprendizaje efectivas y la resolución de los conflictos que se producen en los centros educativos, es promover la adaptación escolar que indudablemente es un factor importante en la educación inclusiva. En el centro educativo (caso 1); el 100% de los docentes observados (008,010), evidenciaron la promoción de la sana convivencia y la resolución de conflictos entre los estudiantes. Cita de observación: *“Aprovecho la ocasión para indicarles que usted no debe hablarle así a su compañero, tienen que colaborar con sus amiguitos y no ser agresivos (008)”* En el video se pudo notar que esa familia a diferencia de la otra, tiene una vida armoniosa, no se pelean tanto... (010)”. Sin embargo, dentro del plan de clases no se observó una estrategia para la resolución de conflicto. Es evidente que los profesores tienen deficiencia para el manejo y mediación de conflictos en el contexto educativo, lo que plantea la necesidad de crear programas de formación continua que capacite a los docentes para una mejor intervención ante situaciones de conflictos escolares.

Debemos ser conscientes que tenemos una apuesta desde la escuela en la construcción de ciudadanos, capaces de construir un país libre de cualquier tipo de violencia, sujetos capaces de construir un pensamiento reflexivo desde temprana edad, y que mejor que empezar desde la primaria, con espacios que en la cotidianidad exploran nuestros estudiantes y sin que se dé de manera arbitraria u obligada, donde niños elaboren desde su experiencia diaria valores propios para el crecimiento personal, social y familiar. (Camargo & Orozco, 2020, p 2)

Observación: Los docentes de este centro educativo, hacen un gran esfuerzo por desarrollar procesos educativos inclusivos, sin embargo, los resultados expresados en la en la lista de cotejo muestran que les faltan las estrategias de participación y movilización del conocimiento que posibilitan que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración; no tienen las habilidades para promover la integración de conocimientos y el aprendizaje significativo , presentan dificultad en la utilización de diferentes medios didácticos y tecnológicos, se le dificulta hacer las adaptaciones para responder a las necesidades específicas de cada estudiante. Otros aspectos donde muestran carencia es en el uso de las herramientas TIC, TAC y TEP. La limitada capacidad proactiva y el mal manejo del tiempo son aspectos que están presente en el desarrollo de la clase, así como el bajo nivel de conocimiento de las leyes políticas y normativas de la educación inclusiva, así como el nivel de aplicabilidad y promoción de los mismos. Se hace necesario y urgente la reflexión a lo interno de las instituciones formadora para adecuar los planes de estudio de las carreras de educación a los requerimientos y el perfil del docente en clave de inclusión.

3.11.3.1.2 Primer nivel de análisis de datos del guion de observación: Centro Educativo inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 118, se muestra la lista de cotejo que recoge el primer nivel de análisis del guion de observación para la escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso2). Los datos se presentan en correspondencia con las dimensiones, las subdimensiones y las conductas observadas. En ella aparecen las observaciones más relevantes y pertinentes para este estudio.

Tabla 118

Lista de Cotejo con los Resultados de la Observación Realizada a los Docentes por Centro Educativo. Escuela Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.	-Incorpora las competencias ciudadanas.		X	Los docentes (014,017). Se observó deficiencia para el manejo de las competencias.
			-Evalúa de forma continua.	X		Los docentes (014,017). Se observó que hacen preguntas a los niños sobre el tema tratado.
			-Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento.		X	Los docentes (014,017). No se observó el uso de estrategias participativas (014,017).
			Se dirige con el debido respeto a los demás	X		
		1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	Prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase	X	X	(014) si prepara el ambiente. (017) no preparó el ambiente. La docente 014 si la 017 no
	Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.			X		
	2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales	2.1 El docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos	Posee habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al		X	La docente 014, tiene habilidades (017)., no tiene habilidades.

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	aprendizaje significativo de sus estudiantes.			
	2.2	El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo	Utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante		X	No usan diferentes medios ni manejan las herramientas tecnológicas. (014,017). El 014 utiliza videos como medio de socialización, pero el 017 no sabe usarlo, lo presentó pero no le sacó provecho.
	2.3	El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.		X	Los docentes solo evalúan conceptos. (014,017).
	3.1	Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se	Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	X	X	El 014 es un docente que no expresa con creatividad en forma oral y escrita las intenciones educativas, 017 no.

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		integren al proceso.				
		3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	X	X	Los docentes usan como técnica la pregunta, para motivar la participación. (014,017).
	4.La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA)	4.1 El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	Utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.		X	Impartieron su clase en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). observé que no saben usarla. (014,017). Se observó la utilización de un video, al cual no se le saco ningún provecho.
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	5.El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE)	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.		X	El docente sigue teniendo el protagonismo de proceso. (014,017).

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	Evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	X		(014,017).
	7.La motivación del docente en la comunidad educativa.					
		8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.	Favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula.	X		La docente 014 si La docente 017) no
	8.Inspiración del docente en la práctica áulica.					
		8.2 El docente posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.	Posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.		X	(014,017).
		9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes	Muestra una actitud proactiva. Muestra un manejo efectivo del tiempo y de los recursos. Tiene determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.		X	(014,017). (014,017).
	9. La empatía del docente con el grupo que atiende.					
				X	X	En la docente 014 se observó si tiene determinación, la 17 no se observó en

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
			para sacarlos adelante.			ella ese empeño.
	10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI)	10.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	X	X	Observé que 014, si prepara el espacio y promueve los derechos, sin embargo, las docentes 017 no ambienta el aula. No se observó que el docente trabajara los derechos y el respeto a los demás.
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independiente mente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva. Muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.		X	Las docentes no promueven que los estudiantes aprendan juntos (014, 017). No observé que tienen ese dominio (014,017).
	12.El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	X		Las profesoras si promueven el respeto mutuo (014,017).

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		dignidad y en derechos.				
	13. desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.	13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	El Promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	X	X	En la clase observada no se evidencia la resolución de problema (014,017).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 118, se presenta el primer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Análisis Caso 2: Centro educativo de educación inicial y primaria Las Malvinas. El docente inclusivo desarrolla competencias que le permite llevar a cabo procesos educativos de calidad, incorpora en sus prácticas la evaluación de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento con el debido respeto a los demás. En este centro educativo (caso 2), el 100% de los docentes observados muestran debilidad al momento del desarrollar las competencias blandas, situación evidenciada por la ausencia de estrategias de participación y movilización del conocimiento (014), sin embargo, realizan proceso de evaluación, a través de preguntas que hace el profesor y el estudiante responde repitiendo exactamente lo que el profesor ha dicho. Cita de la evaluación: *“Buenos días para todos, vamos a esperar unos minutos para que todos entren a las clases, vamos a hacer la oración, vamos*

Daniel yo te ayudo. Prof. -Gracia Dios por este día...- Est.-Gracias a Dios por este día...repitió la oración que decía la profesora- hoy hablaremos de las vitaminas y minerales, pero antes vamos a escuchar una canción, (la canción no se escuchó pues la persona no pudo ponerla, los estudiantes le insistieron en que la canción no se escuchaba, pero ella no le dio ninguna explicación y paso a l video). Luego un video de las vitaminas, ella explico el video y luego le pregunta a los estudiantes donde se encuentran las vitaminas, un niño le respondió en el mercado, el otro en el suelo, la prof., no aprovecho la intervención de los niños para aclarar e integrar otras áreas del conocimiento y los hábitos de higiene personal... (017). -Est. – profesora, tengo problema con el internet, no la escucho bien, se oye entrecortado-, Prof. Ahora vamos a seguir con las ... no le prestó atención y continuo su proceso hasta terminar sin importar lo que ocurre con la niña, la cual, tenía rasgos de extranjera. Al finalizar evalúa con una pregunta. ¿Qué aprendimos hoy sobre las vitaminas y los minerales?, pregunta que ella misma respondió, sin dar oportunidad a los estudiantes”. Estos resultados ponen en evidencia la debilidad metodológica que tienen los docentes en este centro educativo, es necesario crear programas de formación y capacitación que transformen la praxis del profesorado y apostar a la definición de un perfil profesional con competencia para llevar a cabo procesos de educación inclusivo. “La capacitación docente debe ser reconocida como algo fundamental e importante para mejorar la calidad de la educación, ya que, el docente que tiene un buen desempeño ciertamente tiene un buen compromiso de trabajo” (Estrella, 2020. p.36).

El ambiente del aula para el aprendizaje es una estrategia pedagógica muy importante para promover y mejorar el rendimiento académico, la indisciplina en el entorno áulico, el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes. En este centro educativo de inicial y primaria (caso 2), el 100% de los docentes hacen un esfuerzo por preparar ambiente efectivos del aula al inicio de clases, sin embargo, se evidencia el desfase pedagógico en el uso de la estrategia, las acciones que realizan los maestro no lo llevan facilitar el aprendizaje en los estudiantes, para lograrlo es necesario apoyarse en una rica formación teórica y práctica que

desarrolle en ellos la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Cita de la observación: -Prof.- *“Buenos días, ¿cómo están?, me alegra que estén bien, esperamos un momentito para ver si los demás se unen. Prof. -Observen las láminas que tenemos en la pared; ¿qué ustedes observan?, muy buen... (014) Est.-permiso profesora, profesora no se escucha, bien... Prof. Ahora vamos a dibujar dos frutas.... vamos inicien. Est.- profesora y la naranja es una vitamina?, no hubo respuesta para la niña, (017)”*. La situación observada plantea la necesidad de desarrollar una propuesta de formación asociada a la didáctica y la pedagogía, que consista en iniciar la praxis del docente con acompañamiento y retroalimentación de la formación pedagógica recibida.

No cabe duda que el aula es el escenario de acción del que, con mayores posibilidades de éxito, dispone el profesorado para transformar el ambiente de aprendizaje, hacerlo pivotar sobre el principio de inclusión y orientarlo hacia el bienestar psíquico de los escolares. Es por ello que entendemos que los vínculos entre la calidad de las experiencias emocionales vividas en las aulas por los escolares (aulas afectivas), la participación, apoyos y vinculación de todos los estudiantes (aulas inclusivas) y el bienestar psíquico de los escolares son muy estrechos (Iglesias & Romero, 2021, p.307)

Las habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo en los estudiantes es, sin dudas, una herramienta de suma importancia para el avance de la inclusión educativa; para ello, el profesorado debe disponer del conocimiento didáctico y metodológico aspectos indispensables para proporcionar una visión más amplia respecto a lo que suele enseñar y también, un mecanismo para la ampliación de la participación, siempre y cuando el docente valore las experiencias e ideas de los estudiantes. En este centro educativo inicial y primaria (caso 2); el 100% de los docentes no poseen las habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes (inter, intra y transdisciplinar) limitando el desarrollo de aprendizaje significativo en sus estudiantes. Cita de la observación: *“Vamos a ver un video sobre las vitaminas y minerales, dibujen una fruta, (0117).*

La acción de la docente, en este caso, consistió en explicar el tema, presentar el video y ella misma lo comenta, no se produjo un dialogo de saberes con los estudiantes ni conectó el tema con otras disciplinas tampoco se auxilió de ninguna fuente de información, se pone en evidencia el desconocimiento del profesorado para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes y se evidencia la necesidad de crear programas de formación inicial y continua con el foco puesto en el fortalecimiento didáctico pedagógico de los docentes para que este pueda responder a la diversidad en el aula.

Se infiere que el conocimiento sobre atención a la diversidad que se imparte en la Institución Universitaria no está cumpliendo cabalmente con las expectativas de los docentes en formación, y de igual manera éstos no están haciendo uso de las herramientas didácticas, conceptuales y metodológicas que les permitan reconocer y utilizar la diversidad como un ambiente de aprendizaje. (Cano, 2017, p.31)

El proceso de utilización y adaptabilidad de los medios didácticos, y tecnológicos para que respondan a las diferencias individuales, va más allá de múltiples relaciones entre los contenidos de las disciplinas que se establecen en el currículo. En este centro educativo inicial y primaria (caso 2), el 100% de los docentes observados utilizaron diferentes medios didácticos y tecnológicos para impartir la docencia, sin embargo, fue evidente la dificultad para manejar la plataforma de aprendizaje y los recursos tecnológicos que tenía disponible, así como, la falta de habilidad para realizar las adaptaciones de estos medios para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo. Cita de la observación: *Prof. - observen el video que le pondré, luego le haré pregunta sobre los medios de comunicación... 014. "Prof.-iniciamos las clases, -prendan sus cámaras, -hoy hablaremos de... -vamos a ver un video, -ok, les gustó lo que vieron?, -est.-sí, -prof.-conocen las frutas, donde se encuentran...? (017)*. Los resultados de esta observación ponen de manifiesto la debilidad que tiene el docente en el manejo de recursos didácticos y tecnológicos, surge la necesidad de crear programas de formación para ampliar el conocimiento sobre la utilización y adaptabilidad de los medios

didácticos y tecnológicos como una nueva vía para transformar al docente en un orientador del estudiante durante el proceso de construcción de su conocimiento.

Los docentes, en su gran mayoría, implementan REA en su quehacer principalmente para dar cumplimiento a una exigencia institucional, y llevan a cabo su desarrollo de manera intuitiva, según conocimientos limitados y criterios personales. Sin embargo, cabe resaltar la validez en los esfuerzos por incursionar en el ámbito de las tecnologías aplicadas a la educación, pero se requiere la adquisición de nuevos dominios tecnológicos, comunicativos y saberes de otras disciplinas que permitan alcanzar la meta de trascender a los tiempos y espacios de clase presencial en beneficio de los procesos educativos y el estudiantado. (Contreras, et al, 2017, p. 34)

El proceso de evaluación y los procedimientos llevado a cabo por los docentes tienen la finalidad de lograr una educación integral que permite desarrollar en el estudiante la capacidad y dominios de los aprendizajes adquiridos. En este centro educativo (caso 2), el 100% de los docentes insisten en evaluar solo los conceptos tratados, sin embargo, el currículo orienta en función de la evaluación de conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Cita de la observación: –“*Prof. ¿Qué aprendieron de lo tratado? ¿Qué es la vitamina? ¿Qué son las frutas (017)? ¿Qué son los medios de comunicación?.. ¿cuáles son los más usados (014)?*” Estos resultados muestran la realidad de los docentes frente al proceso de evaluación, se observa un desfase entre la evaluación aplicada por el docente y la sugerida por el currículo de la República Dominicana; lo que plantea una urgente reforma en los programas de formación docente y la creación de acciones de formación continua para elevar el nivel de conocimiento y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes

Considerando a la evaluación como un acto de valoración ya sea de conocimientos, actitudes, comportamientos y/o rendimiento de una persona, de un servicio, de un proceso, de un hecho o de una cosa, la actividad evaluativa debe ser una acción continua e

integrada; valorar las partes, por separado, sin una motivación y guía global, no determina la validez de un juicio que se pueda emitir sobre algo o alguien mientras más completa sea la información de un todo mayor será el acercamiento a la verdad. La evaluación implica una actividad intencional con el propósito de mejora. (Zhinin, et al, 2021, p. 279)

La formación del profesorado implica un gran compromiso social, pues de su labor depende el sistema educativo, para el desarrollo las competencias de los estudiantes el profesional de la educación debe ser un gestor de buenos ambientes de aprendizaje caracterizado por varios aspectos, dentro de los cuales, está la planificación en cuyo desarrollo interviene la declaración de las intenciones de aprendizajes al inicio de la clase. En este centro educativo inicial y primaria (caso 2); el 100% de los docentes (014, 017) no declara al inicio de la jornada con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso. Cita de la observación: *-Prof. – Cómo están todos... presten atención al pase de lista..., ahora escuchen este video que les traje..., de que trata el video, que fue lo que más le gustó... (014) - Prof. Buenos días, ¿cómo están?, es hora de iniciar las clases, hoy vamos a tratar sobre las vitaminas y los minerales, vamos a ver quién me dice(017) ...* Los resultados de la observación muestran la necesidad de formación y capacitación en el área planificación de la jornada escolar, enfatizando en los momentos que conlleva el desarrollo de un proceso educativo en el aula, donde las declaraciones de las intenciones pedagógicas ocupan un espacio en el primer momento.

De este modo, deben describir aquello que un estudiante típico puede lograr después de vivir una experiencia de aprendizaje y se construirán de manera que logren representar una progresión general dentro del mapa curricular. Para tal fin debe existir claridad con respecto tanto a la alineación entre resultados de aprendizaje, estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas y como a los perfiles de egreso con el propósito de cualificar cada proyecto educativo. (Ballesteros, 2020, p. 260).

La participación activa en el aula es una metodología docente innovadora para mejorar la participación de los estudiantes: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo; es un factor importante en el enfoque de educación inclusiva, pues, el empleo de estrategias de enseñanza-aprendizaje activas está estrechamente relacionada con los buenos resultados de aprendizaje, por la implicación del estudiante en su proceso de construcción de conocimiento. En el centro educativo (caso 2); el 100% los docentes observados no promueven en sus estudiantes la participación activa, aun cuando saben que el empleo de estrategias de enseñanza-aprendizaje activas se asocia con mejores resultados académicos. Cita de la observación: *Prof- "les busqué un video y se lo voy a presentar, ... ¿cómo se llama el título del video?, (017)" Prof. - Hoy vamos a hablar de los medios de comunicación, los medios de comunicación son... (014)*. Los resultados de la observación muestran el excesivo uso del método expositivo como estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo que pone en evidencia la necesidad de crear programas de formación docentes con énfasis en las actividades interactivas y tareas didácticas activas, es necesario y urgente profundizar en el cambio de la metodología que utiliza el profesorado.

Las metodologías activas en la teoría constructivista centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, así como su singularidad al favorecer la participación activa y las relaciones de trabajo cooperativo, tener como recurso didáctico-metodológico la resolución de problemas reales, rechazar el proceso memorístico y perseguir la creatividad y la reflexión crítica. Para la Educación primaria se recomiendan el trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, aula invertida, aprendizaje y servicio, juegos de roles, mapas conceptuales y proyectos; así como otras alternativas metodológicas. (Peralta & Guamán, 2020, p. 3)

La integración de las Tecnologías al proceso enseñanza aprendizaje (TIC, TAC, TEP), constituyen un avance importante en la inclusión educativa, la innovación y el modo de la interacción del estudiante y el docente, además, son herramientas por excelencia para promover

el cambio en el entorno áulico y mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes. En el centro educativo (caso 2), el 100% de los docentes observados trabajaron en un entorno educativo de aprendizaje (EVA), a través del uso de la plataforma del MINERD, esto implica que se han venido dando pasos para la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, así mismo, se han desarrollado procesos de formación y capacitación docente en el uso y manejo de las tecnologías, Sin embargo, en los docentes se observan dificultades al utilizar las tecnologías que tienen disponibles. Cita de la observación: *“Prof.: -Hoy vamos a trabajar con la comunicación. - los medios de comunicación son... (0014). Prof.: -Bien, escuchemos la canción, ponme la canción..., -Est: -no se escucha, no se oye nada maestra. Prof, les gustó la canción- Est. no se escuchó. - Prof. ¿No se escuchó?, -Vamos a ver un video... 017”*. Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de crear programas continuos de formación en el uso y comprensión de las tecnologías como estrategia de enseñanza aprendizaje, además de definir para las universidades pautas que orienten la formación en el desarrollo de las competencias digitales en los docentes.

Incorporar las TIC no solamente exige capacitación para su uso, sino que exige romper esquemas relacionales y de conocimiento que implican un acercamiento del sujeto y el objeto que va mucho más allá de lo presencial. (Lanuza, et al, 2018, p.16)

En relación con el factor liderazgo para influir en la toma de decisiones de sus alumnos y actuar como guía en la construcción de su conocimiento, el 100% de los docentes en este centro educativo (caso 2) siguen siendo los protagonistas del proceso y, por ende, inciden en la toma de decisiones de sus estudiantes. Lo docente sigue en una metodología tradicional haciendo el papel de experto y los estudiantes pasivamente escuchan todo tipo de explicación y responden preguntas directas que le hace el profesor: Cita de la observación: *Observen la imagen que les estoy presentando, ¿qué ven?... (014). Presten atención a este video sobre las vitaminas y los minerales, pero antes, escuchen esta canción ... (017)*. En los resultados de la observación se pone en evidencia la necesidad de desarrollar procesos de formación docente que desarrolle el

deseo por el éxito de todos sus estudiantes, a través, de la búsqueda de nuevas maneras de formar a un ciudadano integral, ético, consciente y comprometido con su realidad social.

En otras palabras, no hay una formación docente constante, donde el proceso educativo pierde el horizonte y se convierte en un acto rutinario, el conocimiento no se produce, la investigación no es elemental para la formación del futuro profesional, estas falencias presentadas por el docente, aunado a esto el liderazgo, debido a que sólo se limita a impartir conocimientos y no como un guía a través del cual se modelan actitudes y conductas. (Rojas, et al, 2020 p. 238).

La motivación del docente para responder a la realidad y demanda de la diversidad en el aula, requiere un cambio de actitudes que favorezca las relaciones interpersonales. En ese sentido el profesorado necesita ser capaz de utilizar sus competencias pedagógicas, didácticas, emocionales y profesionales para hacer frente a las diversas situaciones que se les presenta en el aula. En este centro educativo (caso 2); el 100% de los docentes evidencian satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y se muestran comprometidos a desarrollar al máximo su potencial, sin embargo, la falta de herramientas y estrategias metodológicas activas los mantiene asumiendo el papel protagónico del desarrollo y las normas que se establecen en el entorno áulico, las actividades quienes las desarrollan son los maestros, siguen la transmisión de información y el estudiante está sujeto a responder preguntas. Cita de la observación: *En las imágenes que les presenté aparecen los distintos medios de comunicación, como pueden ver, aquí tenemos un ... ¿Lo han visto alguna vez? (014). En el video pudieron observar que ..., esto lo que significa es que ..., ¿Les gustó el video? (017)*. Los resultados de la observación muestran que los docentes siguen presentando un desfase formativo y profesional que los mantiene en una perspectiva tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje, se pone en evidencia la necesidad de crear programas de formación que junto al acompañamiento lleve al docente a superar el desfase y así avanzar en una educación de calidad para todos.

Los seres humanos en general estamos sometidos a una serie de estímulos cambiantes y permanentes, tanto en lo social, laboral y tecnológico, así como a una mayor interdependencia entre personas. Considerando, además, que la educación actual en el mundo aún se debate entre criterios de competencias académicas que no se extienden a una formación realmente integral. (Osorio Pineda, 2017, p 2)

Promover el desarrollo de habilidades para favorecer la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula, sigue siendo un desafío para los docentes que día a día se enfrentan con la diversidad que se presenta en el salón de la clase y a la que tienen que dar respuesta. En este centro educativo (caso 1) el 100% de los docentes presentan dificultad en el uso de estrategias que favorecen la búsqueda de soluciones a los problemas y promueven la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes. Cita de la observación, *“La prof. Le dice al estudiante: -Est. xxxxx haz la oración antes de iniciar, el est. xxxxx mueve la cabeza diciendo que no, pero ella insiste, sin saber que ocurre. -Yo la hago profe, dice otra niña, pero ella no le hace caso, los invita a todos a cierra los ojos y hace que el estudiante xxx, repita después de ella, sin dar la oportunidad a otros niños que querían participar (017)”*. Los resultados muestran la necesidad de crear programas de formación inicial y continua que aporten los fundamentos y las estrategias metodológicas a los docentes para que estos gestionen de forma eficaz la solución de los problemas que se presentan en la diversidad en sus aulas. “A partir de procesos de investigación-acción y mediante la reflexión, el análisis, el debate o la búsqueda de soluciones eficaces, el estudiantado se enfrentará a las problemáticas reales que los docentes se encuentran en sus aulas” (Moliner, 2017, p. 9).

La estrategia de aprendizaje colaborativo favorece el rendimiento académico de los estudiantes e influye en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, sin embargo, las dificultades que presentan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje radica en la ausencia de estrategias que favorecen la promoción de este tipo de aprendizaje. En este centro educativo (caso 2); el 100% de los docentes observados no posibilitan con sus acciones que

sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración. Cita de la observación: *La profesora desarrollaron sus clases en forma individual, no hay evidencia de trabajo colaborativo e incluso en la planificación no aparecen las estrategias que promueven el trabajo colaborativo, (014,017)*. Esto pone de manifiesto la necesidad de instruir al docente en el uso y manejo de estrategias de trabajo colaborativo “Se ha percibido que, con el trabajo colectivo, hay una variación positiva en el comportamiento del grupo, que refleja una mejora sustancial y un aprendizaje significativo” (Sierra & Robles, 2021, p 12).

La actitud proactiva, el manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante son elementos que define la calidad de un proceso enseñanza aprendizaje. partir de la participación proactiva de los docentes se ponen en práctica los conocimientos aprendidos, para producir y fomentar actividades que desarrollen habilidades sociales como empatía, colaboración, seguimiento de normas y confianza en sí mismos. En este centro educativo (caso 2); el 100% del profesorado no muestra empatía y una actitud proactiva, que le permite un manejo efectivo del tiempo y de los recursos. Cita de la observación, *“La profesora tiene planificada su clase en el tiempo previsto, con sus estrategias, actividades e indicadores de logro, sin embargo, en la práctica áulica no se evidencia control del tiempo ni dominio de la estrategia que quiere implementar: ej. les puso un video a los estudiantes y luego ella dio las clases al margen de lo observado en el video. (014). En el caso de esta docente, igual planifica su proceso enseñanza aprendizaje, pero no sigue el orden de su planificación y deja muy poco tiempo a la participación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento 017)”*. La observación pone de manifiesto el desfase pedagógico, didáctico y metodológico que tienen los docentes de esta escuela y surge la necesidad de crear y reforzar el proceso de formación y capacitación del docente con énfasis en estrategias metodológicas.

En tiempos como estos tener un aprendizaje significativo y para la vida, surge como uno de los retos más importantes y complicados para el sistema educativo, se requiere con

urgencia que los profesionales de la educación construyan una buena convivencia y conexión con sus estudiantes. Se puede considerar que la práctica de empatía surge como uno de los valores imprescindibles dentro del salón de clases, desarrollando en el maestro la capacidad de percibir: emociones, sentimientos y sensaciones. Además de tener un acercamiento y conocimiento referente a las formas de pensar y de actuar de cada uno de sus escolares. (Rodríguez, et al, 2020, p.24)

El conocimiento de las leyes inclusivas, el accionar pedagógico y el currículo vigente en los entornos educativos deben estar alineados, con la finalidad de superar la brecha de discriminación en los centros educativos, para ello, El docente debe poseer un amplio conocimiento de las normativas inclusivas que existen en el país y hacer del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer y defender sus derechos y a respetar los derechos de los demás. En este centro educativo (caso 2); el 100% de los docentes observados presentan dificultad para trabajar los derechos de los niños y muestran desconocimiento de las leyes y normativas de educación inclusiva. Cita de la observación: *en el aula de la profesora 014, en el desarrollo de la clase no se trabajó con las diferencias individuales, se homogenizó el proceso y no se dio lugar al trabajo con la diversidad, además de que la profesora fue quien expuso el contenido. En el caso de la profesora 017, las clases se impartieron sin tomar en cuenta la diversidad, en esta aula se pudo observar que hay niños con diferentes capacidades.* Los resultados de la observación revelan falencias y dificultades en el conocimiento y la comprensión de la inclusión educativa y pone de manifiesto la necesidad de crear programas para la formación inicial de los docentes con el foco en la inclusión, de manera que se puedan superar los problemas de deficiencias conceptuales en torno a inclusión educativa, el escaso conocimiento sobre un currículo inclusivo y debilidades en la homogeneidad en el aula. Sabemos que es un desafío para el sistema educativo dominicano promover un pensamiento inclusivo y abierto a la diversidad, pero la Ley General de Educación es clara al plantear que se tiene que formar: “Un ciudadano consciente de sus deberes, derechos y libertades, amantes de los valores familiares,

cívicos y patrióticos, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana”. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Innovar el pensamiento del docente con respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad en el proceso enseñanza aprendizaje es revolucionar el pensamiento pedagógico de manera que el docente logre promover en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, que dispongan de metodologías, estrategias que permitan las adaptaciones curriculares que respondan a las dificultades de cada estudiante y que muestren tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva, entre otras. En este centro educativo (caso 2); los docentes observados muestran desconocimiento en el uso de estrategia que promueven el aprendizaje de los niños juntos, en su grupo, insisten en el trabajo individualizado para aquellos estudiantes que presentan diferentes capacidades, actúan como si no conocieran las leyes de educación inclusiva. Cita de la observación: *“La profesora 014, en ningún momento formó grupo de trabajo, ni le asignó tarea para realizar en grupo, fue una clase expositiva y homogenizada, además, no aparecen las actividades innovadoras en a planificación. En el caso de la profesora 017, fue de manera individualizada, sobre la base de preguntas y respuestas en relación al tema que ella había expuesto, sin embargo, llamó por su nombre algunos estudiantes, no le puso actividades en grupo, ni asignó tareas para realizarla en grupo, las clases fue homogenizada y sin atención a las diferencias individuales”*. El resultado de la observación evidencia la necesidad de realizar cambios en la praxis pedagógica del profesorado, así mismo revela el desfase en la formación que tiene los docentes en el enfoque inclusivo, lo que plantea la urgente necesidad de crear programas de capacitación continua para empoderar el docente de una educación de calidad para todos y evitar la discriminación, dando paso a la educación como un derecho humano y constitucional.

La obligatoriedad del Estado en cuanto a la formación de los docentes en función del desarrollo de las capacidades técnica y de los conocimientos en el campo de la conciencia ética, un nuevo docente que comprenda la interrelación que existe entre promoción humana y el desarrollo [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

Promover el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias individuales y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos, es un reto para la educación dominicana. En el centro educativo (caso 2); el 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo por trabajar la inclusión educativa, es un enfoque que no es desconocido para ellos y conocen la responsabilidad que conlleva, sin embargo, muestran dificultad en el uso de estrategias orientadas a impulsar la participación activa de todos los estudiantes en acciones que fomenten el respeto, la diversidad y la igualdad de condiciones entre el grupo. Cita de la observación: *“Presten atención al pase de lista..., ahora escuchen este video que les traje..., ¿De qué trata el video?, ¿Qué fue lo que más le gustó?... (014) -Prof. Buenos días, ¿cómo están?, es hora de iniciar las clases, hoy vamos a tratar sobre las vitaminas y los minerales, vamos a ver quién me dice... (017)”* Los resultados de la observación ponen en evidencia la necesidad de crear programas de capacitación continua con el foco puesto en las actividades de sensibilización y metodología que promuevan el valor y reconocimiento de la diferencia, que incentiven al cambio de actitud, a la aceptación del individuo y al reconocimiento de la propia diferencia, tal como lo plantean algunos autores:

Las actividades y espacios de sensibilización están orientadas a aprovechar la participación activa de todos y todas, para involucrar a la comunidad institucional en acciones que fomenten el respeto, la diversidad de su población y la igualdad de condiciones para sensibilizarse con relación a la diferencia del ser humano a través de estrategias como el cine foro, talleres y discusiones, que perneen a las personas y

puntualizar compromisos para la construcción de la política de inclusión. (Barrera, 2017, p. 60)

Promover la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la sana convivencia es relevante para que los estudiantes generen conciencia de la importancia de solucionar problemas de convivencia de una manera pacífica. En este centro educativo (caso 2); el 100% de los docentes realizan actividades para el desarrollo de una buena y sana convivencia entre los estudiantes, sin embargo, consideran que no poseen las estrategias para solucionar los conflictos que se presentan en el aula. Cita de la observación: *¿Buenos día como están todos?, En las imágenes que les presenté aparecen los distintos medios de comunicación, como pueden ver, aquí tenemos un ... ¿Lo han visto alguna vez? (014). En el video pudieron observar que ..., esto lo que significa es que ..., ¿Les gustó el video?.* Los resultados de la observación muestran el interés que cada profesor tienen en incrementar en su aula la convivencia pacífica, aunque se evidencia la dificultad para en el uso estrategias para trabajar la sana convivencia y la resolución de conflictos, lo que hace necesario crear programas de formación con énfasis en las respuestas a la solución de los conflictos que se presentan en el aula.

La participación activa de los niños y niñas es fundamental en todo el proceso, por lo que en el aula se promueve un clima positivo, de seguridad y confianza en el que respetar y compartir experiencias emocionales, y trabajar cooperativamente en la resolución pacífica y creativa de conflictos. (Guichot & De la Torre, 2018, p.48).

Observación: En este centro educativos (caso2), se observó que los docentes reflejan carencias profundas a nivel de uso de estrategias de participación y movilización del conocimiento para llegar al desarrollo de las competencias de los estudiantes, en la incorporación de las competencias ciudadanas en el proceso enseñanza aprendizaje, en la promoción del aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes. Se muestra que tienen limitadas las habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes y el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Hay debilidad en la utilización de diferentes medios didácticos,

tecnológicos y para realizar las adaptaciones para responder a las necesidades específicas de cada estudiante, así mismo, se observó que los docentes no evalúan conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes se limitan a hacer preguntas sobre el contenido trabajado, además presentan un bajo nivel de creatividad y proactividad. Los docentes no comunican las intenciones educativas lo que dificulta la participación de sus estudiantes. La participación activa, cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo es muy baja y se observó una gran debilidad en el uso las herramientas TIC en el aula. Las estrategias utilizadas no favorecen la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula ni posibilitan con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración. Presentan debilidades en el manejo del tiempo y los recursos, así como, para que los estudiantes aprenden a conocer sus derechos y a respetar los derechos de los demás.

3.11.3.1.3. Primer nivel de análisis de datos del guion de observación: Centros Educativos Liceo Secundario Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 119, se muestra la lista de cotejo que recoge el primer nivel de análisis del guion de observación para el Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3). Los datos se presentan en correspondencia con las dimensiones, las subdimensiones y las conductas observadas. En ella aparecen las observaciones más relevantes y pertinentes para esta investigación.

Tabla 119

Lista de Cotejo con los Resultados de la Observación Realizada a los Docentes por Centro Educativo. Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub dimensiones	Ítems guía de la observación	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
				Si	No	
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas	Incorpora las competencias		X	

Dimensión	Sub dimensiones	Ítems guía de la observación	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
				Si	No	
	educativos inclusivos	incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.	ciudadanas. (021,024) Evalúa de forma continua. (021,024) Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento (021,024) Se dirige con el debido respeto a los demás.	X		A través de preguntas
		1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	Prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase (021,024) Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes. (021,024)	X		(021,024)
	2.Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales	2.1 El docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas	Muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de		X	No se observó que el docente promueva el trabajo autónomo

Dimensión	Sub dimensiones	Ítems guía de la observación	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
				Si	No	
		fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. (021,024)			
		2.2 El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo	Utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante (021,024)	x		Los docentes observados tienen mucha dificultad en el manejo de los medios tecnológicos.
		2.3 El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante (021,024)	X		
	3.La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas	3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las	Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes		x	

Dimensión	Sub dimensiones	Ítems guía de la observación	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
				Si	No	
		intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. (021,024)			
		3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso. (021,024)		x	
			Promueve en sus estudiantes la participación activamente:			
	4.La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje	4.1 El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	o, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en		X	

Dimensión	Sub dimensiones	Ítems guía de la observación	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
				Si	No	
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades	5.El liderazgo del docente en el centro educativo.	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	equipo(021, 024)			
			Utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. (021,024)		x	
	7.La motivación del docente en la comunidad educativa.	7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento. (021,024)		x	
			Evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando ayuda a desarrollar al máximo sus potencialidades. (021,024)			x
8.Inspiración del docente en la práctica áulica.	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.	8.2 El docente posibilita con sus acciones que sus	Favorece la búsqueda de soluciones			x

Dimensión	Sub dimensiones	Ítems guía de la observación	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
				Si	No	
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social	9.La empatía del docente con el grupo que atiende.		estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.	a los problemas que se plantean en el aula.		
		9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.	Posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración. n. (021,024)	X		
			Muestra una actitud proactiva.	X		
		Muestra un manejo efectivo del tiempo y de los recursos. (021,024)	X	Los docentes observados tienen dificultad con el manejo tiempo		
	10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI)	10.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.		X	
11. Conocimiento del docente sobre Leyes	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes	Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan		X		

Dimensión	Sub dimensiones	Ítems guía de la observación	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
				Si	No	
	inclusivas. (CDLI)	aprendan juntos independiente mente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva. Muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.			
	1 2. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. (021,024)	X		x
	13.El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.	13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de	El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el		X	

Dimensión	Sub dimensiones	Ítems guía de la observación	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
				Si	No	
		la convivencia sana.	desarrollo de la convivencia sana. (021,024)			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 119, se presenta el primer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro educativo Liceo secundario Pedro Aponte (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Análisis Caso 3: Centro de educación secundaria Liceo Pedro Aponte. La formación del profesorado en educación inclusiva constituye una condición clave para avanzar en el proceso enseñanza aprendizaje con calidad y equidad para todos los estudiantes. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados se caracterizan por incorporar las competencias ciudadanas, evaluar de forma continua a través de preguntas, se dirige con el debido respeto a los demás, sin embargo, muestran debilidad en la utilización de estrategias de participación y movilización del conocimiento, en la preparación del ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y para la promoción del aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes. Cita de la observación: *“Buenas tardes chicos, como les dije hoy vamos a trabajar con los sistemas y aparatos del cuerpo humano, vamos a comenzar, voy a compartir la pantalla, ¿ven la pantalla? como ustedes pueden ver, el órgano humano...021”. Vamos a iniciar, les envié la tarea sobre mapas y planos, ¿quién me dice que es un plano?, ¿quién tiene una definición diferente o puede aportar a esta?, pueden leer, la estudiante: leyó su definición de plano cartesiano y la profesora respondió; esa definición está*

mal, debes eliminarla, no estoy hablando de matemáticas eso es un plano cartesiano, yo estoy hablando de plano en termino generales, si no prenden la cámara los voy a sacar de la clase, 023. El resultado de la observación pone de manifiesto la necesidad de revisar y crear planes y programas de formación inicial y continua de docentes que enfatice el desarrollo de competencias profesionales necesarias para promover la educación inclusiva.

Los planes de formación del profesorado consideran la inclusión desde distintos enfoques. La mayoría lo ha desarrollado desde un enfoque de unidades individuales, a partir de seminarios o talleres de corta duración. Con menos frecuencia, se ha abordado mediante el trabajo asociado entre la universidad y la escuela, a partir de experiencias prácticas que permiten comprender la complejidad de la educación inclusiva en contexto. (García, et al, 2018, p.76).

La formación del profesional de pedagogía integra el desarrollo de habilidades para promover el conocimiento de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. En el centro educativo (caso 3), el 100% del profesorado presenta falencias en las habilidades para realizar una efectiva inter, intra y transdisciplinariedad del conocimiento que le impide promover aprendizajes significativos en sus estudiantes. Cita de la observación: *“Bueno, vamos a iniciar las clases, órganos y aparatos humano... desarrolló la clase y no hubo conexión con otras áreas del conocimiento (021)”*. Iniciamos con el tema mapas y planos, la estudiante: *leyó su definición de plano cartesiano y la profesora respondió; esa definición está mal, debes eliminarla, no estoy hablando de matemáticas eso es un plano cartesiano, yo estoy hablando de plano en termino generales (023)*. Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de crear programas de formación y capacitación en función de un sistema de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de habilidades para la integración de diversas fuentes y la promoción del aprendizaje significativo de los estudiantes que contribuya a romper con la segmentación de contenidos y mejore la capacidad didáctico pedagógica de los docentes.

Los maestros en ejercicio están siendo formados en maestrías de educación y programas de formación pos-gradual doctorales, cuya conformación de estudios es altamente interdisciplinar. Esta podría ser una forma de medir el impacto de los procesos de formación posgradual, en el sentido de visibilizar qué tanto están impactando en la producción de conocimiento escolar, al romper con la lógica binaria clásica y apuntarle a generar dinámicas que cambien procesos de enseñanza-aprendizaje, orientadas hacia la multi- y la interdisciplinariedad, y — ¿por qué no? — hacia la transdisciplinariedad. (Peñuela, 2021, p. 4).

El uso de diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante es un factor clave para el avance de la educación inclusiva. En este centro educativo de educación secundaria (caso 3); Los docentes observados presentan habilidades en el manejo de los medios didácticos y tecnológicos disponibles, sin embargo, siguen utilizando como técnica de participación únicamente la pregunta y respuesta, no se observó que se utilizaran otros instrumentos de evaluación a pesar de disponer de una buena plataforma de aprendizaje. Cita de la evaluación: “*Vamos a compartir pantalla, le voy a presentar el contenido y luego responderán preguntas relacionadas con él (021). Iniciamos la clase, recuerden que les envié ayer el contenido por el WhatsApp, ¿lo revisaron?, ¡miren lo tengo aquí en este celular!, espero lo hayan recibido, a ver, levantando las manos para responder las preguntas... (023)*”. Esto pone de manifiesto la necesidad de crear programas de formación y capacitación para los docentes con el foco puesto en los medios didácticos y tecnológicos

Incorporar las TIC no solamente exige capacitación para su uso, sino que exige romper esquemas relacionales y de conocimiento que implican un acercamiento del sujeto y el objeto que va mucho más allá de lo presencial. (Lanuza, et al, 2018, p.16).

La formación del docente desde una perspectiva inclusiva requiere una heterogeneidad de metodologías de enseñanza aprendizaje y un alto grado de conocimiento relacionado con el

respeto a la dignidad humana que contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante. En este centro de educación secundaria (caso 3); Los docentes observados hacen un esfuerzo por utilizar metodologías apropiadas para el desarrollo de competencias cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante, intentan promover la participación de los estudiantes, sin embargo, es evidente que no disponen del conocimiento, las estrategias y herramientas didáctica - pedagógica para contribuir con calidad en la formación de sus estudiantes. Cita de la observación: *Las profesoras no abundan en las respuestas o preguntas que hacen sus estudiantes, en algunos casos ignoran las inquietudes de los estudiantes, imparten la docencia asumiendo un rol protagónico, insisten en la técnica expositiva, la participación es solo a través de preguntas directas, no dan lugar al cuestionamiento ni la investigación (021,023)*. El resultado de la observación pone de manifiesto la necesidad de crear programas de educación continua para fortalecer el aspecto psicopedagógico de los docentes en servicio e introducir en los planes de estudio de las universidades asignaturas que profundicen en el conocimiento y manejo de las estrategias didácticas y psicopedagógicas.

Hay una debilidad marcada en lo socio afectivo y emocional en el proceso aprendizaje. Se sugiere: darle especial importancia a lo socio afectivo para mejorar lo cognitivo, de igual modo, educar teniendo en cuenta el momento histórico viviente e intereses de los estudiantes. (Marchena, et al, 2018, p. 4).

El proceso de evaluación es un factor determinante en la actividad educativa en un enfoque de educación inclusiva; desde esta perspectiva la evaluación está al servicio del proceso enseñanza aprendizaje y se integra plenamente en la práctica educativa orientada a la mejora y calidad de la educación de los estudiantes. En este centro de educación secundaria (caso 3) el 100” de los docentes evalúa conceptos, sin embargo, no ocurre así con los hechos, procedimientos, valores y actitudes, los cuales no son evaluados. Cita de la observación: *“Chicos buen día como le había dicho hoy trataremos el tema órganos y sistema del cuerpo humanos... cuales son los órganos del aparato digestivo, Alexa, dígame otro, no. 34 dígame otro, gracias por*

participar, Est. xxxx, dígame otro. Tal cual como ustedes dijeron..., (021). Pueden abrir sus cuadernos, vamos a iniciar, voy a realizar preguntas para poner sus notas ¿Que es un mapa?, ¿Que es un mapa?' Los resultados de la observación reflejan un desfase en la formación del docente en el aspecto evaluación con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y muestran la necesidad de crear programas de formación inicial y continua que focalicen la evaluación procesual de hechos, procedimientos, valores y actitudes.

Considerando a la evaluación como un acto de valoración ya sea de conocimientos, actitudes, comportamientos y/o rendimiento de una persona, de un servicio, de un proceso, de un hecho o de una cosa, la actividad evaluativa debe ser una acción continua e integrada; valorar las partes, por separado, sin una motivación y guía global, no determina la validez de un juicio que se pueda emitir sobre algo o alguien mientras más completa sea la información de un todo mayor será el acercamiento a la verdad. La evaluación implica una actividad intencional con el propósito de mejora. (Zhinin, et al, 2021, p. 279).

Expresar con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso enseñanza aprendizaje es parte de la preparación del ambiente para promover que los estudiantes participen activamente en el proceso de construcción del conocimiento. En este centro de educación secundaria, el 100% de los docentes no expresan ni comparten los propósitos o intenciones educativas con los estudiantes desaprovechando la oportunidad de participación e integración que esto representa para el grupo que atiende. Cita de la observación: *Hola, buen día como le había dicho, hoy trataremos el tema órganos y sistema del cuerpo humanos, les voy a compartir la presentación... (021). Pueden abrir sus cuadernos, vamos a iniciar, voy a realizar preguntas sobre el tema que le envié ayer, pueden leer lo que encontraron (023).* El resultado de la observación pone de manifiesto la necesidad de reformular los planes de educación formación inicial y continua para adecuarlo al perfil del docente inclusivo, que integre en su quehacer educativo todos los elementos para que el proceso sea de calidad y en igualdad de condiciones para todos.

Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.

De este modo, se debe describir aquello que un estudiante típico puede lograr después de vivir una experiencia de aprendizaje y se construirán de manera que logren representar una progresión general dentro del mapa curricular. Para tal fin debe existir claridad con respecto tanto a la alineación entre resultados de aprendizaje, estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas y como a los perfiles de egreso con el propósito de cualificar cada proyecto educativo. (Ballesteros, 2020, p. 260).

La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje que permita avanzar hacia un buen desarrollo pedagógico en las instituciones educativas, donde los estudiantes y los docentes obtienen información pueden aprovechar el conocimiento científico para innovar y promover el aprendizaje significativo. En este centro de educación secundaria (caso 3), los docentes hacen un esfuerzo por utilizar las herramientas TIC, en el aula e integrarlas de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, es evidente las limitaciones que presentan para la innovación del proceso educativo en cuanto al conocimiento y manejo de las tecnologías

Educativas. Cita de la observación: *“Vamos a iniciar, les comparto la presentación, observen, aquí están los órganos y aparatos... (021). Voy a preguntar sobre el tema que les envié ,mapas y planos ... (023)”* Los resultados de esta observación reflejan de dificultad que tienen los docentes para innovar en el proceso enseñanza aprendizaje, ponen de manifiesto la necesidad de crear programas de formación que integren herramientas tecnológicas y así unir la teoría con la práctica en el uso de la misma.

El aporte de la neurociencia, las redes del conocimiento y las Tics en el proceso de enseñanza aprendizaje es asombroso, hoy en día el aprendizaje a través de Internet o los

medios tecnológicos permiten guiar al cerebro por todas sus regiones hacia un aprendizaje mucho más óptimo e integral. (Jara, et al, 2021, p. 348)

El profesional de la pedagogía en el ejercicio de su profesión, enfrenta retos y desafíos que requieren de una formación eficaz con capacidades intelectuales y un fuerte liderazgo que oriente e influya en la toma de decisiones de sus estudiantes y los guía hacia la construcción de su conocimiento. En este centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados hacen un gran esfuerzo por orientar e influir en la toma de decisiones de sus estudiantes, sin embargo, tienen seria dificultad para conducirlos hacia la construcción de su conocimiento. cita de la observación: *“ Escuchen lo que voy a decir, cuando yo les digo que algo está mal es para corregirla, no es para que me digan, si profesora, no, lo que quiero es que la arreglen y me las envíen, así yo les pongo su cinco puntos, porque si no la arreglan y la envía no aprenden y lo que quiero es que se aprendan el contenido, por favor, corrijan lo que le he dicho que está mal y envíen de nuevo (023)”* Los resultados de la observación ponen en evidencia la necesidad de ampliar y fortalecer los conocimientos a través de la implementación de programas de formación para el desarrollo y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y una mayor calidad educativa para todos.

El docente más que un profesional de la pedagogía constituye un actor dinámico y creativo que no solo debe poseer conocimientos sobre una determinada materia, sino que debe acercarse y profundizar en las particularidades psíquicas del educando. Estos criterios exigen por tanto una preparación teórico metodológica que se ajuste las características psicológicas de los educandos y que por consiguiente permita dar una atención eficaz y pertinente a los educandos para de esta manera contribuir adecuadamente a la dirección del proceso pedagógico. (Bombino & Jiménez, 2019, p. 3)

El profesional de la pedagogía tiene un gran compromiso con la formación de sus educandos, por lo que necesita competencias que propicien buenas prácticas educativas. La motivación es una de esas competencias necesaria en un docente inclusivo, ésta lo prepara para

convivir y aprender de la diversidad que existe en el aula. La motivación tiene como característica centrarse en reconocer y potencializar las fortalezas de los estudiantes y se entiende como una fuerza que hace moverse y surge por necesidad de lograr mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje. En este centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes observados se muestran motivados con sus estudiantes, sin embargo, se puede observar que hay factores que limitan el desarrollo de una motivación plena en los docentes: la falta de empoderamiento del docente con la política inclusiva, las precarias condiciones de trabajo, el bajo rendimiento y participación de los estudiantes, entre otras. Cita de la observación: *“Iniciamos!, a modo de información general ..., hoy trabajaremos el tema órganos y aparatos del cuerpo humano (021). Vamos a iniciar; recuerden que ayer les envié el tema para que lo estudien, mapas y planos; voy a preguntar y ustedes responden...(023)”* Los resultados de la observación reflejan una buena motivación de los docentes limitada por la falta de estrategias y recursos didáctico pedagógicos que dan al traste con la necesidad de crear programas de formación docente dirigido al fortalecimiento de estrategias de intervención psicopedagógicas para mejorar la motivación del docente, además de encaminar acciones a mejorar las condiciones laborales del profesional de la educación.

La implicación psicoeducativa con los alumnos y la promoción y compromiso profesional con la educación, también la preparación técnica de los profesores. Se desprende del trabajo la necesidad de una actuación eficaz por parte de los poderes públicos y las autoridades educativas para minimizar los factores negativos incidentes en la motivación profesional. (Roa & Fernández, 2020, p.66)

Las búsquedas de soluciones a los problemas que se presentan en el aula y la creación de acciones nueva para resolverlos integrando los estudiantes y la comunidad es una competencia del profesorado inclusivo, considerada fundamental para que la escuela se convierta en un espacio en donde los integrantes de la comunidad educativa aprenden a comprender y resolver sus problemas. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes

observados muestran falencias profundas en este sentido, aun cuando hacen un esfuerzo para que los estudiantes participen en el desarrollo de las clases, la misma no la relacionan con los problemas sociales de la escuela y la comunidad. Cita de la observación: *“El tema de hoy es órganos y aparatos del cuerpo humano, vean la presentación, el cuerpo humano está formado por... ¿quién descubrió la célula? (021). Ayer les envié el tema, hoy haré preguntas y ustedes responderán el tema es Mapas y planos. ¿qué es un plano?, ¿cuáles son los tipos de planos que hay?... (023)”*. Con estos temas se pudieron haber realizado buenos proyectos para que los estudiantes salieran más fortalecidos, con un enfoque de inter, intra y transdisciplinariedad, Los resultados de esta observación ponen de manifiesto la necesidad de un acompañamiento pedagógico acorde a los requerimientos y exigencias de la educación inclusiva para fortalecer la integración de la comunidad educativa a los procesos de enseñanza aprendizaje y crear programas de formación y actualización docentes en psicopedagogía con énfasis en la estrategia participativa de enseñanza aprendizaje, que generen un buen clima y favorezca el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento bajo el enfoque de educación inclusiva. *“El aprendizaje competencial en la formación inicial del profesorado requiere evitar la enseñanza memorística centrando la enseñanza desde los intereses del sujeto que aprende y no del que enseña”* (Peralta, et al, 2020, p. 94).

El desarrollar acciones que posibiliten que los estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración, es característica de un docente inclusivo. En el centro de educación secundaria (caso 3), el 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo para que los estudiantes aprendan por sí mismo, ponen tarea, hacen preguntas, ponen los estudiantes a participar, sin embargo, las acciones que realizan no favorecen el aprendizaje en mutua colaboración, insisten en utilizar una metodología homogenizante e individual en la clase quitando toda posibilidad al aprendizaje en mutua colaboración. Cita de la observación: *“Buen día, el tema de hoy es órganos y aparatos del cuerpo humano, vean la presentación, el cuerpo humano está formado por... ¿quién descubrió la célula?, ¿Quién me dice un órgano del aparato*

respiratorio? Dígame un órgano del aparato digestivo... (021). Hola buen día, ayer les envié el tema, hoy haré preguntas y ustedes responderán el tema es Mapas y planos. ¿qué es un plano?, ¿cuáles son los tipos de planos que hay?... (023)". Los docentes observados ponen en evidencia la necesidad de formación y capacitación en el manejo de estrategia participativas que promuevan en el estudiante la participación crítica en la clase y la interacción con los otros para lograr el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento.

Tanto docentes como estudiantes deben ser conscientes de cuándo es mejor aprender cooperativamente y cuándo es mejor aprender de forma individual. Asimismo, también hace falta sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia que tiene la participación en la clase y la interacción con otros estudiantes; lo cual implica reconocer el valor de preguntar y fomentar el debate, con el fin de lograr que el docente no sea el único foco de atención o la única fuente de conocimiento válida en el acto de aprender. (García, 2021, p. 212).

El enfoque de educación inclusiva requiere que los centros educativos dispongan de una plantilla docente que tenga determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante, con actitud proactiva, manejo efectivo del tiempo y de los recursos. En este centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados muestran una actitud proactiva, sin embargo, ponen de manifiesto dificultad en la determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. en el manejo del tiempo y los recursos. Cita de la observación: *"Prof.- Dígame un órgano del aparato digestivo, -est.- no puedo contestar esa pregunta, no me la sé.-Pro.- piensa, claro que tela sabes, un órgano del aparato digestivo.-Est. no profe, no me la sé, ... (021) . Escuchen lo que voy a decir, cuando yo les digo que algo está mal... es para corregirla, porque si no la arreglan y la envía no aprenden y lo que quiero es que se aprendan el contenido ... (023)"* por lo que se hace necesario un proceso de la formación permanente proactiva para el ejercicio de la docencia que focalice la comprensión general del estudiante como ser humano en constante cambio, para lograr competencias que permitan

potenciar la calidad educativa del centro, además, de un proceso de acompañamiento a los docentes que sensibilice y le aporte las herramientas pedagógicas que posibiliten un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo. “Se sugiere la pertinencia de la formación permanente proactiva como vía que permite garantizar el alcance de estándares de calidad de las instituciones de Educación Superior, a partir del fortalecimiento del capital humano desde la organización universitaria” (Ibarra, et al, 2021, p 342).

En este centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados muestran buena actitud hacia la educación inclusiva y lo refleja en la dinámica que se desarrolla en el aula, en los procesos de aceptación, sin embargo, evidencian debilidad en la aplicación de estrategias adecuadas y desconocimiento de las Leyes que impulsan la educación inclusiva en la República Dominicana, además, presenta dificultad para convertir el aula en un espacio donde los niños conocen sus derechos, aprenden a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. Cita de la observación: *“Vamos a ver, yo le daré la oportunidad para que contesten la pregunta. No me digan yo, levanten las manos y le daré la participación, no me hablen si no le doy la palabra, tienen que esperar su turno..., le voy a dar la oportunidad a que no ha participado ni tiene nota (021). Voy a sacar todo aquel que no tenga la cámara encendida, después no me digan que yo lo saque, se los estoy diciendo en español; como yo hable en francés y ustedes no saben francés los voy a sacar del aula a todos los que tienen las cámaras apagada... (023)”*. Los resultados de la observación indican que hay una urgente necesidad crear programas de capacitación en el conocimiento de las leyes inclusivas que promueve el MINERD, pues la educación es un derecho humano planteado en la constitución de la República Dominicana del año 2010

Los docentes poseen una actitud negativa ante la inclusión educativa, reflejada en las acciones que realizan con predisposición ante el desconocimiento de lo que son los procesos inclusivos efectivos, la actitud socioeducativa se presenta positiva, sin embargo,

requiere fortalecerla, y desconocen leyes y normativas educativas referidas a la inclusión. (Valverde, 2021, p.10)

Los centros educativos inclusivos promueven en sus aulas que los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y su plantilla docente tiene dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados insisten en una práctica de educación individualizada, evidenciando carencias en el manejo de estrategias participativa y colaborativa, además del desconocimiento de las leyes que promueven la educación inclusiva. Cita de la observación: *Las clases se desarrollaron vía plataforma del MINERD, no hubo asignación de trabajo en grupo, ni proceso de socialización con las respuestas que daban lo estudiantes a los profesores, todo se desarrolló en función de preguntas dirigidas y respuestas (021,023)*". Estos resultados reflejan la necesidad de crear un sistema de formación docente continuo con un proceso de acompañamiento dirigido al empoderamiento del docente con la metodología inclusiva.

La formación permanente se centra en conocer, diferenciar y aplicar las distintas metodologías de enseñanza, a fin que permitan apropiarse de la cultura universitaria. Así como impartir conocimientos con un enfoque pedagógico a fin de contar con actuaciones pertinentes para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje (Baute & Iglesias, 2011, pp. 37-38).

En los centros educativos inclusivos se promueve el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos como mecanismo para avanzar en la educación inclusiva. En este centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo por tratar con respeto a los estudiantes, sin embargo, presentan dificultad para la aceptación de las diferencias individuales cuando se observa que en la metodología de enseñanza y aprendizaje no se toma en cuenta la diversidad que se encuentra en el aula, así mismo, no se observa que los docentes entiendan lo que implica

el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. Cita de la observación: *Las profesoras llegan al aula preparan el ambiente de la clase y cumplen con desarrollar su contenido, el proceso de enseñanza aprendizaje es totalmente homogéneo, no se observa un proceso diferenciado (021, 023)*. Los resultados ponen en evidencia la necesidad de crear programas de formación con un sistema de acompañamiento al desarrollo curricular en el aula para orientar el docente en el uso y manejo de las estrategias y herramientas didácticas eficaces para promover un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es función de los centros educativos contemplar las necesidades e intereses a nivel curricular de todos los alumnos del centro, y no sólo eso, también es su misión la de promover el continuo fortalecimiento del bienestar físico de los alumnos. (Marín, (202, p. 2).

Los centros educativos inclusivos tienen como característica una plantilla docente capaz de crear relaciones suficientes que hagan posible la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana, para así, dar una adecuada respuesta a la diversidad de los discentes. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados muestran tener una buena relación con sus estudiante y comunidad educativa en general, se pudo observar la camaradería que se vive entre ellos, sin embargo, se observa ciertas limitaciones para la resolución de conflicto a lo interno del aula. Cita de la observación: *“Prof.- dígame un órgano del aparato digestivo, -Est..- no se profesora (021). Los voy a sacar del aula si no prenden las cámaras (023)”* En la observación se pone de manifiesto la necesidad de crear programas de formación de los docentes en resolución de problemas y manejo de conflicto con a la finalidad de elevar la capacidad de respuesta de los colectivos escolares, incluyendo docentes y directivos. Y promover la convivencia sana.

Los conflictos no son positivos ni negativos constituyen una oportunidad para resolverlos de manera pacífica, para desarrollarnos cada día y vivir en forma armónica. La mediación es una estrategia eficaz para resolver conflictos, mediante el uso de la comunicación y la

práctica de valores son puntos de partida para mejorar la convivencia escolar. La generación de espacios de comunicación y reflexión en el aula y en las actividades extracurriculares, permitirá la existencia de un clima agradable y favorable para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje. (Macavilca J., (2021, p. 2)

Observaciones: Según los resultados mostrados en la *tabla no.57*, correspondiente a la lista de cotejo de la observación realizada a docentes del Liceo Secundario Pedro Aponte, existen debilidades en torno a la incorporación de las competencias ciudadanas al proceso enseñanza aprendizaje, se observa falta de habilidades en la utilización de estrategias de participación y movilización del conocimiento, así como la promoción del el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes. Se observa la falta de habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo, así como para la utilización de los diferentes medios didácticos y tecnológicos. Por otro lado, es evidente la dificultad para realizar adaptaciones que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante. Los docentes no evalúan conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se observa un bajo nivel de creatividad y proactividad, dificultad para uso de las herramientas TIC en el aula y mal manejo del tiempo y de los recursos. Los docentes no hacen del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.

3.11.3.2.1. Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: Dimensión Estimulación intelectual (ESIN) para el Centro Educativo del nivel inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 120, se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para la escuela inicial y primaria Santaella (caso 1) Los datos se presentan en función de la dimensión I: Estimulación Intelectual y las conductas observadas en este sentido. En ella se plantean las observaciones más relevantes para la investigación obtenidas de los docentes (008, 010).

Tabla 120

Lista de Cotejo con los Resultados de la Observación Realizada a los Docentes en la Dimensión: Estimulación Intelectual; Centro Educativo del Nivel Inicial y Primario Santaella (caso 1).

Dimensión	Sub-dimensión	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.	-Incorpora las competencias ciudadanas, (008,010).	X		Los docentes (008, 010)
			-Evalúa de forma continua. (008,010).	X		Los docentes (008,010).
			-Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento . (008,010)		X	Los docentes (008,010).
			Se dirige con el debido respeto a los demás	X		(008,010).
			1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	X	X	(008) si prepara el ambiente. (010) no preparó el ambiente.
			Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.		X	(008,010).
	2.Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales	2.1 El docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas	Posee habilidades para promover la integración de conocimiento		X	(008,010).

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	s de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. Utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para responder a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico.			-No usan diferentes medios ni manejan las herramientas tecnológicas. (008,010). -El 008 utiliza videos como medio de socialización, pero el 010 no sabe usarlo, lo presento pero no le sacó provecho.
		2.2 El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo			X	
	2.Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales	2.3 El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.		X	El 008 010 no solo evalúan concepto, no se observó la evaluación de hechos, procedimientos, valores y actitudes
	3.La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas	3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos	Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se	X	X	El 008 si es un docente que expresa con creatividad en forma oral y escrita las intenciones

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		se integren al proceso.	integren al proceso.			educativa, 010 no.
		3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	X		Los docentes usan como técnica la pregunta, para motivar la participación. (008,010).
	4.La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje	4.1 El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	Utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.		X	Impartieron su clase en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). Observé que no saben usarlas. (008,010).

Fuente: elaboración propia

En la tabla 120, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación para la dimensión I: Estimulación intelectual en el centro educativo inicial y primario Santaella (caso 1); en la primera columna se muestra la dimensión, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes

Dimensión I. Estimulación intelectual (ESIN). La estimulación intelectual es la

dimensión que se encarga de desarrollar en el docente la capacidad de influir positivamente en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, está enfocada en resolver problemas para esto los estudiantes deben ser estimulados por él, los impulsa a generar nuevas ideas, propone la resolución de los problemas dándole soluciones distintas, empleando estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador, prepara al docente para que este sea capaz de estimular el aprendizaje del equipo, proveer apoyo al aprendizaje en los grupos y contribuir significativamente a mejorar el rendimiento académico de los niños. Esta dimensión es condición innegociable para los docentes y directivos de las escuelas inclusivas.

En el centro educativo inicial y primario (caso 1); Las actuaciones del 100% del profesorado observado, pone de manifiesto el esfuerzo que hacen por incorporar las competencias ciudadanas, evalúan de forma continua y se dirigen con el debido respeto a los demás. El 50% prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase, frente a l 50 % que no prepara ningún ambiente de aprendizaje. Además, se observó que El 100% no promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes, ni utilizan estrategias de participación y movilización del conocimiento ni manejan las herramientas tecnológicas, el proceso se desarrolla en función de preguntas que conducen a que el niño en su respuesta repita lo que escucha del profesor. Cita de la observación: *“Buenas tardes, en el tema de hoy trataremos sobre..., todos apaguen sus micrófonos, aquí tenemos esta lamina, ¿me pueden decir qué observan? Levantando las manos para pedir la palabra, (008)”. “Buenas tardes chicos, ¿cómo están? Vamos a pasar la lista y luego conversamos sobre el tema... Antes de empezar tenemos que recordar lo que tratamos ayer, ¿quién recuerda el tema de la clase de ayer? Dijimos que... (008).*

Vamos a ver, ¿qué aprendieron hoy?, ¿cuál es el título del video que vimos?, que fue lo que más le impacto del video? (010)". Los resultados de la evaluación ponen de manifiesto las falencias del docente en la dimensión intelectual y la necesidad de crear un sistema de formación docente que focalice el desarrollo de competencias e integre los elementos para el fortalecimiento de la dimensión intelectual y así obtener mejores resultados que permitan la satisfacción de la diversidad de estudiantes que se tienen en el aula.

De igual forma los profesores estimulados intelectualmente son creativos, innovadores; todo esto deberían aplicarlo en su tarea educativa, remplazando métodos de enseñanza tradicionales, arcaicos, por métodos más innovadores que despierten en los estudiantes la capacidad de investigar y descubrir, ello conllevará a mejoras en el aprendizaje de nuestros estudiantes. (Saavedra, 2021, p.50).

Por otro lado, pude observar que la dimensión intelectual del profesorado no se evidencia en su formación profesional ni en la práctica áulica; el 100% de los docentes muestran dificultad para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes y, por tanto, no promueven el aprendizaje significativo de sus estudiantes. De igual manera, el 100% presenta un desfase en la utilización de diferentes medios didácticos y tecnológicos, así mismo, no realizan las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo. En cuanto a la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, el 100% de los docentes observados insisten en enseñar y evaluar conceptos, sin embargo, presentan dificultad en el uso de estrategias para la evaluación de los hechos, procedimientos, valores y actitudes, situación que dificulta el logro de los objetivos de una educación inclusiva y de calidad

para todos. Cita de la observación: *“Buenos días mis queridos niños, hoy vamos a tratar el tema de los anuncios publicitarios... observen en el siguiente cartel lo que pretendemos lograr con el desarrollo de este tema tan importante..., ¿quién se anima a leerlo? (010). Antes de empezar tenemos que recordar lo que tratamos ayer, ¿quién recuerda el tema de la clase de ayer? Vamos a ver, ¿qué aprendieron hoy?, ¿cuál es el título del video que vimos?, que fue lo que más le impacto del video? (008)”*.

Los resultados de la observación ponen en evidencia las carencias y debilidad en la formación profesional del docente, el cual, presenta dificultad en el uso y manejo de las metodologías activas que promueven procesos de construcción de significado que solo es posible a través de participación. Así mismo, se refleja la debilidad cognitiva y pedagógica cuando se desaprovechan las oportunidades de la inter, intra y transdisciplinariedad al momento del desarrollo de los contenidos, entre otros, lo que plantea la necesidad de implementar un sistema de formación docente inicial y continua en clave de inclusión, que cuente con un plan de seguimiento y acompañamiento del docente, con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La Inclusión como un paradigma requiere del docente, la puesta en acción de un conjunto de capacidades y actitudes vinculadas a la enseñanza, la evaluación, las interacciones y un ambiente de colaboración y aceptación dentro de la sala de clases, además de políticas educativas que impulsan nuevas prácticas y roles de los docentes para responder a dichos desafíos y generar condiciones para el avance hacia un sistema educacional más inclusivo (Monsalve, 2021, p.103)

La dimensión intelectual del docente debe responder a una formación profesional que se caracterice por altos niveles de creatividad e innovación en las prácticas

educativas, donde la reflexión, la participación, el trabajo colaborativo, la promoción del aprendizaje significativo, entre otros, sean las estrategias por excelencia del proceso enseñanza aprendizaje. El 100% del profesorado en el centro educativo inicial primaria (caso 1) presenta dificultad en el manejo de estrategias creativas para la integración de los estudiantes al proceso, se observa que el profesorado no dispone de herramientas para promover en sus estudiantes la participación activa: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo. Cita de la observación: *“Los docentes llegaron al aula, presentaron el tema, hacen preguntas a los estudiantes, refuerzan un poco la respuesta de los estudiantes y termina la hora de clase (008,010). Los docentes (008,0010), llegaron al aula, impartieron el contenido y no conectaron con ninguna otra área del saber, se limitaron solo al contenido que llevaron planificado, no disponen de estrategias para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje inter-intra y transdisciplinar. Antes de empezar tenemos que poner las cámaras y apagar los micrófonos, no quiero a nadie hablando a menos que levante las manos y yo les autorice (008), recuerden lo que hemos estudiado y respondan las preguntas que les voy hacer... (010)”*. Las actuaciones observadas en los docentes relacionados con la dimensión estimulación intelectual, especialmente en lo relacionado con la creatividad y el desarrollo de buenas prácticas para apoyar la inclusión educativa, ponen en evidencia las carencias de métodos, estrategias y procedimientos que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, la resolución de problema, la investigación de la propia práctica y la toma de decisiones que son los fundamentos metodológicos de la formación docente. Se hace necesario reorientar la formación inicial y continua de los docentes hacia los elementos

epistemológicos y metodológicos que permita que el docente pueda hacer un abordaje desde la disciplina a la metodología y de esta al enfoque de educación inclusiva.

Los propósitos de equidad siguen estando vigentes y podría decirse que, con mayor fuerza en el marco de los movimientos migratorios, renovaciones curriculares, demandas por un mayor desarrollo de competencias ciudadanas y diversas fuerzas sociales que empujan en favor del derecho a una educación pertinente y de calidad para todas las personas, cuestionando prácticas de segregación, racismo y discriminación en la escuela (Cisternas y Lobos, 2019.p.39).

La dimensión intelectual del docente desarrolla las competencias para la innovación en el aula. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 1); el 100% de los docentes observados presentan un nivel bajo en el proceso de innovación, estos aluden que la escuela no tiene las condiciones para innovar la enseñanza aprendizaje. Cita de la observación: *“Los docentes (008,010), llegaron al aula, introdujeron la clase y mientras desarrollaban el contenido otra persona era quien le administraba el entorno virtual de aprendizaje (EVA) a través del cual desarrollaron sus clases y le colocaba los recursos tecnológicos y didácticos, aun así, no sacaban el mejor provecho de ellos. Insisten en explicar el contenido de la clase (ambos profesores presentaron un video y usaron la plataforma) y luego hicieron preguntas a los estudiantes relacionada con el concepto de lo que allí se trató”*. Los resultados de la observación a los docentes sobre la innovación en el proceso enseñanza aprendizaje pone de manifiesto la necesidad de crear planes de formación y capacitación del profesorado con énfasis en el manejo de

las TIC, TAC, TEP para mejorar la dimensión intelectual y, por ende, su desempeño, la calidad educativa y posibilitar el desarrollo integral de sus estudiantes.

La estimulación intelectual emplea inteligencia, lógica, racional de colaboradores para resolver problemas, impulsa a ser innovador, creativo, reflexivo, escucha sin criticar para fortalecer, no castiga errores en público, promueve confianza, autoeficacia, impulsa interés colectivo y con su institución, que alienta a pensar, desafía a resolver problemas, motiva al pensamiento creativo, a soluciones novedosas, no convencionales (Bedoya, 2015).

3.11.3.2.2. Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: para la dimensión Estimulación intelectual (ESIN); Centro Educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 121, se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para la escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2) Los datos se presentan en función de la dimensión I: Estimulación Intelectual y las conductas observadas en este sentido. En ella se plantean las observaciones más relevantes para la investigación obtenidas de los docentes (014, 017).

Tabla 121

Lista de Cotejo con los Resultados de la Observación Realizada a los Docentes en la Dimensión: Estimulación Intelectual; Centro Educativo del Nivel Inicial y Primario Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de	-Incorpora las competencias ciudadanas.		X	Los docentes (014,017). Se observó deficiencia para el manejo de las competencias.

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.	-Evalúa de forma continua. -Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento. Se dirige con el debido respeto a los demás	X	X	Los docentes (014,017). Se observó que hacen preguntas a los niños sobre el tema tratado. Los docentes (014,017). No se observó el uso de estrategias participativas. (014,017).
		1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	Prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	X	X	(014) si prepara el ambiente. (017) no preparó el ambiente. La docente 014 si la 017 no
	2.Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales	2.1 El docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	Posee habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.		X	La docente 014, tiene habilidades La 017)., no tiene habilidades.
	2.Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales	2.2 El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones	Utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones		X	No usan diferentes medios ni manejan las herramientas tecnológicas. (014,017).

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo	para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante			El 014 utiliza videos como medio de socialización, pero el 017 no sabe usarlo, lo presento pero no le sacó provecho.
		2.3 El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.		X	Los docentes solo evalúan conceptos. (014,017).
		3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	X	X	El 014 es un docente que no expresa con creatividad en forma oral y escrita las intenciones educativa, 017 no.
	3.La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas	3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma	Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual	X	X	Los docentes usan como técnica la pregunta, para motivar la participación. (014,017).

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		individual como en equipo.	como en equipo			
	4.La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje	4.1 El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	Utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.		X	Impartieron su clase en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). observé que no saben usarla. (014,017). Se observó la utilización de un video, al cual no se le sacó ningún provecho.

Fuente: elaboración propia

En la tabla 121, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación para la dimensión I: Estimulación Intelectual para el centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2); en la primera columna se muestra la dimensión, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Dimensión I. Estimulación Intelectual (ESIN). La dimensión intelectual constituye una base fundamental para el desarrollo de. En el centro educativo inicial y primario (caso 2); el 100% de los docentes observados presentan limitaciones cognitivas y pedagógicas provocadas por el desconocimiento sobre cómo realizar la estimulación intelectual en el proceso de enseñanza aprendizaje. El 100% de los docentes en el desarrollo de sus prácticas hace un esfuerzo por incorporar las competencias ciudadanas, las cuales, evalúa de forma continua a través de preguntas y respuestas. El 100% se dirige con el debido respeto a los demás, sin embargo, el 100% muestra carencias pedagógicas para utilizar estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento, así como deficiencia para el desarrollo y evaluación de las

competencias, basan la evaluación en hacer preguntas a los niños sobre el tema tratado y que los induce a la memorización. Cita de la observación: *“Buenos días para todos, vamos a esperar unos minutos para que todos entren a las clases, vamos a hacer la oración, vamos Est. xxxx, yo te ayudo. Prof. -Gracia Dios por este día...- Est.-Gracias a Dios por este día...repitió la oración que decía la profesora- hoy hablaremos de las vitaminas y minerales, pero antes vamos a escuchar una canción. Luego un video de las vitaminas –Prof. Donde se encuentran las vitaminas, un niño le respondió en el mercado, el otro en el suelo, (014). -Est. – profesora, tengo problema con el internet, no la escucho bien, se oye entrecortado-, Prof. Ahora vamos a seguir con las ..., ¿Qué aprendimos hoy sobre las vitaminas?, pregunta que ella misma respondió, sin dar oportunidad a los estudiantes (014)”. Buenas tardes, que bueno que están bien, ahora van a observar esta laminas, aquí se presentan los diferentes medios de comunicación, esto es un ...y van a identificar lo que hay en ellas. ¿qué se observa? ¿Y esto que es?, en (017). Se puede observar que los profesores no aprovechan la intervención de los niños para aclarar e integrar otras áreas del conocimiento y los hábitos de higiene personal...no le prestó atención y continuo su proceso hasta terminar sin importar lo que ocurre con la niña, la cual. Al finalizar evalúa con una pregunta. Los resultados ponen en evidencia la necesidad de implementar programas de formación y capacitación dirigido al diseño y utilización de estrategias didácticas que permitan la estimulación intelectual del docente y con ella el desarrollo de las competencias para influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.*

La Inclusión como un paradigma requiere del docente, la puesta en acción de un conjunto de capacidades y actitudes vinculadas a la enseñanza, la evaluación, las interacciones y un ambiente de colaboración y aceptación dentro de la sala de clases, además de políticas educativas que impulsan nuevas prácticas y roles de los docentes para responder a dichos desafíos y generar condiciones para el avance hacia un sistema educacional más inclusivo (Monsalve, 2021, p.103)

Una plantilla docente con una buena estimulación intelectual dispone de las estrategias adecuadas para el desarrollo de procesos que contribuyen a una mejor práctica áulica, favoreciendo el avance en el proceso enseñanza aprendizaje con equidad y calidad para todos los estudiantes, dentro de esas estrategias se encuentra la preparación del ambiente de aula antes de iniciar la clases, sin embargo, en este centro educativo inicial y primaria (caso 2); el 50% de los docentes hace un esfuerzo por ambientar el aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase; el otro 50% no prepara el ambiente áulico y el 100% no promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes, . Cita de la observación: - *“Buenas tardes, como se están presentamos las siguientes láminas para que identifiquen los medios de comunicación, ahora vamos a ver un video, observen... (014) Les decía que vamos a tratar las vitaminas y los minerales, pero antes escuchemos una canción Est.-permiso profesora, profesora no se escucha, bien (017) ...* - Los resultados ponen en evidencia las carencias en la dimensión estimulación intelectual de los docentes, al no disponer de las estrategias que hagan del proceso enseñanza aprendizaje algo creativo e innovador, se hace necesario crear planes y programas de formación docente dirigido a fomentar la estimulación intelectual con el foco puesto en la creatividad y la innovación.

La Estimulación intelectual: emplea la inteligencia, lógica, racional de colaboradores para resolver problemas, impulsa a ser innovador, creativo, reflexivo, escucha sin criticar para fortalecer, no castiga errores en público, promueve confianza, autoeficacia, impulsa interés colectivo y con su institución (Bedoya, 2015).

La estimulación intelectual del profesorado promueve el manejo de las diferencias individuales y le aporta al desarrollo de las habilidades y destrezas para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. En este centro educativo de inicial y primaria (caso 2); el 100% de los docentes no disponen de habilidades y destrezas para promover la integración de conocimientos inter, intra y transdisciplinar quedándose solo a nivel de la disciplina que imparten y con un nivel de

segmentación de los contenidos que les impide trascender a al desarrollo de las competencias en sus educandos. Cita de observación: “*Yo haré preguntas y ustedes me contestan: ¿Para qué sirven los medios de comunicación?, conocen este medio de comunicación, como se llama este medio de comunicación? (014). Seguimos hablando de las vitaminas y los minerales, ¿Dónde se encuentran las vitaminas? ¿Quién me dice se encuentran las frutas? Una niña le responde: -En el suelo, yo la vi en el supermercado. La profesora no fue capaz de integrar otras disciplinas, ni siquiera de la misma área como es la higiene y la salud. 017)*”. Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de crear un sistema de formación integral orientado al desarrollo pleno del docente, que aborde la fundamentación teórica metodológica y práctica de la enseñanza aprendizaje desde una perspectiva inter, intra y transdisciplinar.

El mejoramiento cualitativo de la enseñanza depende de la superación y el perfeccionamiento del personal encargado de la función docente-educativa, de la dedicación y la importancia que le otorgan el profesor, a su auto-preparación, a su preparación científica; de la maestría y creatividad que desarrolla a la hora de preparar e impartir sus clases y del amor que ponga en esa labor, que desde el punto de vista personal, es una manifestación de responsabilidad revolucionaria, pero que se revierte en la sociedad en una creciente eficiencia en el desarrollo del trabajo educativo. (Moré, 2021, p. 122)

La integración de los recursos didácticos y tecnológicos en el proceso enseñanza aprendizaje están dirigidos a mediar para la obtención del conocimiento, es un aspecto fundamental que requiere del docente una buena base formativa y de estimulación intelectual. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 2); el 100% del profesorado observado revela dificultad en el uso y manejo de diferentes medios didácticos y tecnológicos, así como la realización de adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante. Cita de la observación: *En esta laminas les mostraré los diferentes medios de comunicación, yo sé*

que ustedes saben mucho de eso pero haré preguntas sobre el tema, vamos a ver ¿Qué es medio de comunicación?, recuerden que les dije que un medio de comunicación es ...? ¿Qué medio es éste que se ve en la lámina? (014) Las clases se desarrolló en función de las preguntas que ella hacía, no hubo un buen uso de medios didácticos ni tecnológicos para mostrar los contenidos trabajados “Continuamos, con el tema, le voy a ir haciendo preguntas sobre las vitaminas y los minerales, pero antes vamos a ver este video. Esta profesora utilizó un video al que no le sacó provecho, pues ella se limitó a hacer preguntas y respuestas y explicaba el contenido y los estudiantes estaban escuchando y repitiendo lo que ella decía. (017). Los resultados de la observación ponen en evidencia la necesidad de crear programas de formación que sitúen a al profesorado como un orientador y conductor del proceso con un alto nivel de estimulación intelectual que lo capacite para cultivar una relación dialéctica, dinámica, multidireccional, interactiva y colaborativa, así lo explica Espinoza, (2020):

Enseñar a los estudiantes a hacer uso racional y humanizado de estas tecnologías, y de los materiales que en torno a ellas se emplean en función del conocimiento los prepararán para que sean ciudadanos cada vez más informados y futuros profesionales, por ende, competentes en lo social y laboral. O sea, esto facilita una integralidad en la formación de la personalidad, en cuanto a los modos de expresarse, comunicarse y conducirse en el ámbito social. (p. 35)

La evaluación de conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes requiere de una preparación sistemática y contextualizada de los profesionales que laboran en los centros educativos. En este centro educativo del nivel inicial primaria y secundaria (caso 2); el 100% de los docentes observados evalúan conceptos, sin embargo, presentan dificultad para evaluar hechos, procedimientos, valores y actitudes. Cita de la observación: “Respondiendo las preguntas, levantando las manos. ¿Qué un medio de comunicación? ¿Quién me menciona un medio de comunicación...? (014). ¿Dónde se encuentran las vitaminas y los minerales? ¿cuáles son los medios de comunicación

que conoces? (017). En las secciones de clases todo se basa en preguntas y respuestas, los docentes insisten en el uso de esta estrategia de evaluación”. Los resultados de la observación revelan las carencias metodológicas y el desconocimiento de las diversas estrategias de evaluación que existen. Se hace necesario crear programas de estimulación intelectual que forme al docente en el uso y manejo de estrategias de evaluación, tal como lo plantea Faure, (2021):

Un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es aquel que constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje como subtema se basa en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la personalidad integral y auto determinada del educando y en los marcos de la escuela como institución social y transmisora de cultura. (p. 212).

La estimulación intelectual es una condición del profesorado que favorece el desarrollo de la creatividad al expresar en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren participativamente al proceso enseñanza aprendizaje. En el centro educativo del nivel inicial y primario (caso 2), el 100% de los docentes presentan dificultad para dar a conocer las intenciones educativas al inicio de la docencia: cita de la observación: *“Buenos días, ¿cómo están?, me alegro que estén bien, vamos a iniciar -observen las láminas que le he traído, yo le iré explicando y luego le haré preguntas, muy bien, Los medios de comunicación son ... (014). Antes de iniciar vamos a escuchar una canción... -Est.-permiso profesora, no se escucha bien... -Ahora vamos a ver un video sobre las vitaminas y los minerales, ¿quién me dice donde se encuentran la vitamina y los minerales?* Los resultados de la observación refleja que el docente mantiene una metodología tradicional centrada en la enseñanza, lo que pone de manifiesto la necesidad de crear planes y programas de formación didáctica y metodológica que transforme la pedagogía del docente en una metodología basada en el aprendizaje y centrada en el papel activo del estudiante, donde comunicar las intenciones educativas al inicio de la

docencia forme parte de su práctica pedagógica con la finalidad de integrar participativamente sus estudiantes.

El cambio educativo requiere también promover un cambio en las concepciones de esos agentes educativos sobre el aprendizaje y la enseñanza. En la actualidad, si no lo han hecho todavía, se debería estar trabajando en todos los centros universitarios para asegurarse de que sus docentes son plenamente conscientes de sus concepciones epistemológicas sobre lo que es aprender, enseñar, aprender a aprender y enseñar a aprender. (Escanero, 2019, p. 43)

La estimulación intelectual del docente promueve el aprendizaje activo y un buen desempeño, aprovechamiento y la atención de las individualidades. Con la participación activa de los estudiantes: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo se incrementa el interés, la atención y el rendimiento de los estudiantes durante las sesiones clases, favoreciendo el desarrollo de competencias y mejorando la calidad de la actividad docentes. En el centro educativo del nivel inicial y primario (caso 2); El 100% de los docentes hacen un esfuerzo por desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje participativo, sin embargo, solo se basan en preguntas y respuestas, sin trascender a la reflexión, cuestionamiento y resolución de problemas. Cita de la observación: *"Hoy voy a realizar preguntas sobre los medios de comunicación? Quiero verlos a todos participando, ¿Qué es un medio de comunicación? ¿Cuáles son los medios de comunicación más usados ...? (014). Las vitaminas y los minerales ¿diga dónde se encuentran las vitaminas y los minerales?... (014).* Los resultados de la observación ponen en evidencia las carencias metodológicas del docente y plantea la necesidad de transformar el sistema de formación docente creando planes y programas con una base metodológica y didáctica que impulse la estimulación intelectual de profesorado, en coherencia con lo planteado por varios autores:

La introducción de la clase invertida, el empleo de metodologías de aprendizaje activo como preguntas y respuestas, debates de aplicación del conocimiento adquirido a nuevas situaciones experimentales, instrucción por pares, instrucción basada en problemas, entre otras metodologías, permitió incrementar el rendimiento académico en comparación con cursos anteriores y una mayor uniformidad en la adquisición del conocimiento y desarrollo de competencias en la totalidad de los estudiantes. (González & Fillat, 2021, p. 5)

El docente con estimulación intelectual utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. Utiliza las herramientas TIC, TAC y TEP en el aula y las integra de forma constructiva, innovadora y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. En el centro educativo del nivel inicial y primaria (caso 2); el 100% de los docentes hacen un esfuerzo por utilizar las TIC, sin embargo, los docentes impartieron sus clases en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) y observé que presentan dificultad en el uso y manejo de las TAC y TEP como recursos de innovación educativa. Cita de la Observación: *“Voy a compartir esta lámina con ustedes, hablaremos de los medios de comunicación más usados en la actualidad, presten atención, los medios de comunicación son.... (014). Vamos a escuchar una canción antes de iniciar, ahora vamos a ver un video. ¿De qué se habló en el video? ¿Qué son las vitaminas y los minerales? (017)”. Los resultados de la observación muestran el desfase del docente en cuanto al uso y manejo de las tecnologías como herramienta de apoyo al aprendizaje, es necesario formar docentes estimulados intelectualmente que enfrenten el desafío que representa la integración de las TIC, TAC y TEP en el proceso de enseñanza aprendizaje innovador. Así lo plantean varios autores:*

La importancia que tienen la implementación de las TIC desde edades tempranas para lograr a futuro un TAC y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), como un reto en la educación, con trabajo colaborativo, cooperativo, entre otras, y obtener un aprendizaje significativo con estudiantes inventores, creativos-reflexivos lo que hace falta

para esta sociedad. Además, el rol del maestro y del estudiante cambia al usar correctamente las Tic y redes sociales como herramientas manejadas por todos, modificando de esta manera la educación tradicional a una educación interactiva a través de WhatsApp involucrando a los padres o representantes legales al triángulo educativo dentro de este proceso. (Gonzales, 2020, p. 323)

3.11.3.2.3. Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: para la dimensión Estimulación intelectual (ESIN); Centro de Educación Secundaria Pedro Aponte (caso 3).

En la *tabla no. 122*, se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3). Los datos se presentan en función de la dimensión I: Estimulación Intelectual y las conductas observadas en este sentido. En ella se plantean las observaciones más relevantes para la investigación obtenidas de los docentes (021, 023).

Tabla 122

Lista de Cotejo con Resultados de la Observación Realizada a los Docentes para la Dimensión Estimulación Intelectual. Centro de Educación Secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems de observación	Guía la	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
					Si	No	
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos	1.1	El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias	Incorpora las competencias ciudadanas.		X	(021,023)
				Evalúa de forma continua. Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento.	X		A través de preguntas(021, 023)
						X	(021,023)

Dimension	Sub-dimension	Ítems de observación	Guía la	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
					Si	No	
		que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.		Se dirige con el debido respeto a los demás.	X		(021,023)
		1.2 docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	El	Prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase	X		(021,023)
		2.1 docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	El	Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.		X	No se observó que el docente promueva el trabajo autónomo (021,023)
	2.Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales	2.1 docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	El	Muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.		X	(021,023)
		2.2 docente utiliza diferentes	El	Utiliza diferentes medios didácticos y		X	Los docentes observados tienen mucha dificultad en el

Dimension	Sub-dimension	Ítems de observación	Guía la	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
					Si	No	
		medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo		tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante			manejo de los medios tecnológicos. (021,023)
		2.3 docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	El	Contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	X		(021,023)
		3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.		Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.		X	(021,023)
	3.La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas						

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems de observación	Guía la	Conducta Observada.	Indicador de logro		Observación
					Si	No	
		3.2	El	Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.		X	(021,023)
	4.La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje	.1	El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos	Utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.		X	(021,023)

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 122, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación para la dimensión I: Estimulación Intelectual para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3); en la primera columna se muestra la dimensión, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Dimensión I. Estimulación Intelectual (ESIN). En el nivel de educación secundaria la estimulación intelectual del docente permite que en el proceso enseñanza aprendizaje se incorporen las competencias ciudadanas y se evalúen los aprendizajes en forma continua, creativa e innovadora. En este centro educativo del nivel secundario (caso 3); el 100% de los docentes presentan carencias metodológicas y didácticas para el desarrollo de competencias en su estudiante, así mismo el 100% evalúa continuamente, sin embargo, solo utilizan con estrategia de evaluación las preguntas y respuestas, muchas veces induciendo a la repetición memorística. Cita de la observación: *Observen la presentación que le he traído, yo le iré explicando y luego le haré preguntas, muy buen...el tema es Órganos y Aparatos del Cuerpo Humano. Observen el esquema de la presentación, el aparato está conformado por...Los órganos son..., el descubridor se la célula es Ahora vamos a responder, ¿quién me dice un órgano del aparato digestivo...? Vamos inicien. Est.- profesora yo no encontré la pregunta que usted puso (017)*. Los resultados de la observación muestran las debilidades que tienen en la estimulación intelectual que se evidencia con las falencias metodológicas y didácticas que presentan los docentes de este centro educativo

La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación. La ruta lógica de este proceso apunta a concebir en este orden: las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el sistema de evaluación, el sistema de organización, y el sistema de intervención (Gil, 2018, p. 19).

La estimulada intelectual es un factor fundamental que determina el éxito de los procesos de mejoramiento continuo en los centros de educación secundaria donde se requiere de docentes que sean capaces de utilizar estrategias de participación y movilización del conocimiento. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes presentan debilidades en el uso de estrategias de movilización de conocimiento y por ende en la promoción

de aprendizajes significativos. Cita de la observación: *“Buenas tardes chicos, como les dije hoy vamos a trabajar con los sistemas y aparatos del cuerpo humano, vamos a comenzar, como ustedes pueden ver, los órganos del cuerpo humano...021. Vamos a iniciar, les envié la tarea sobre mapas y planos, ¿quién me dice que es un plano?, ¿quién tiene una definición diferente o puede aportar a esta?, pueden leer, la estudiante: leyó su definición de plano cartesiano y la profesora respondió; esa definición está mal, debes eliminarla, no estoy hablando de matemáticas eso es un plano cartesiano, yo estoy hablando de plano en termino generales, si no prenden la cámara los voy a sacar de la clase, (023)”*. Estos resultados ponen en evidencia el desfase profesional y formativo de los docentes que laboran en este centro educativo, lo que plantea la necesidad de crear un sistema de formación que fortalezca y estimule intelectualmente al profesorado y que facilita el cambio en su metodología de trabajo toda vez que inspira a los estudiantes en el logro de sus metas educativas. Para Bolívar, “la calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (Bolívar, 2019, p.11).

Efectivamente, la estimulación intelectual logra mejoras en el desempeño de la función docente y es capaz de empoderar al profesorado para que se sientan autónomos y sean hábiles para la toma de decisiones en el ambiente áulico. El 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo por preparar un ambiente de aprendizaje efectivo antes de iniciar la clase, así mismo, tratan con el debido respeto a los demás, sin embargo, se observan carencias pedagógicas y didácticas que le impiden promover el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes. Cita de la observación: *“Buenas tardes chicos, como les dije hoy vamos a trabajar con los sistemas y aparatos del cuerpo humano, vamos a comenzar, voy a compartir la pantalla, ¿ven la pantalla? como ustedes pueden ver, el órgano humano...021”*. *Vamos a iniciar, les envié la tarea sobre mapas y planos, ¿quién me dice que es un plano?, ¿quién tiene una definición diferente o puede*

aportar a esta? (023). Los resultados de la observación muestran la necesidad de fortalecer la estimulación intelectual fomentando las competencias de resolución de problemas de forma autónoma, creativa e innovadora. Según Sánchez, 2020, “la formación docente implica, un proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades y valores importantes para su desempeño profesional” (pp. 73,74).

La estimulación intelectual desarrolla en los docentes habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes presentan dificultad para integrar diversas fuentes y promover el aprendizaje significativo: cita de la observación: *“Bueno, vamos a iniciar las clases, órganos y aparatos humano... desarrolló la clase y no hubo conexión con otras áreas del conocimiento (021)”*. *Iniciamos con el tema mapas y planos, la estudiante: leyó su definición de plano cartesiano y la profesora respondió; esa definición está mal, debes eliminarla, no estoy hablando de matemáticas eso es un plano cartesiano, yo estoy hablando de plano en termino generales (023)*. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de formar al docente en que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula y del avance integral de sus estudiantes, que prioricen la inter, intra y transdisciplinariedad en el abordaje de los contenidos. Este autor refiere: “En el plano de la formación docente, se le solicita al maestro que innove su práctica y que transforme los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero desafortunadamente no se le dan los elementos necesarios para ello”. (Salazar y Tobón, 2018, p.17)

La estimulación intelectual tiene que ver con la realización de buenas prácticas educativas en atención a la diversidad del aula, para ello requiere de la capacidad para dar importancia y prestar especial atención a las necesidades de cada estudiante a través de las adaptaciones y uso adecuado de los medios didácticos y tecnológicos para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante. Cita de la observación: *“Iniciamos, le presentaré el tema y le voy a ir haciendo preguntas en sobre lo que voy exponiendo. Esta profesora utilizó un power point al*

que no le sacó provecho, pues ella leía y explicaba y los estudiantes estaban pasivamente escuchando y repitiendo lo que ella decía. (021). Voy a iniciar, le haré preguntas sobre el tema que les envié ayer desde mi móvil, vamos ¿Qué es un mapa? ¿Qué es un plano? Las clases se desarrolló en función de las preguntas que ella hacía, no hubo uso de medios didácticos ni tecnológicos para mostrar los contenidos trabajados (024). Los resultados de la observación ponen en evidencia el desfase didáctico y tecnológico que tienen los docentes y la necesidad de crear planes y programas de formación que los habilite para usar los medios didácticos y tecnológicos (TIC, TAC, TEP) y los que dispone el centro educativo con efectividad; en este sentido, varios autores plantean:

Incorporar las TIC no solamente exige capacitación para su uso, sino que exige romper esquemas relacionales y de conocimiento que implican un acercamiento del sujeto y el objeto que va mucho más allá de lo presencial. (Lanuza, et al, 2018, p.16)

La estimulación intelectual contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados contribuyen al mejoramiento del aspecto socio-afectivo y físico del estudiante, sin embargo, muestran dificultad para impulsar el proceso cognitivo. Cita de la observación: “*Buen día, como están todos, hoy trabajaremos con los órganos y aparatos del cuerpo humano, pero antes, debo recordarles que..., iniciaré con esta presentación, en la cual se muestran los órganos y aparatos el cuerpo humano, presten atención que iré haciendo preguntas... El cuerpo humano está compuesto por moléculas... ¿Quién descubrió la célula? Est.- Gregorio Mender. - Prof. No, no fue Gregorio Mendel, fue ... ? (021) Buen día a todos, hoy vamos a tratar el tema que les envié ayer, se trata de los mapas y planos, les haré preguntas y ustedes responderán para ponerle las calificaciones que les falta, iniciamos: ¿Qué son los Mapas? Muy bien y ¿Qué son los planos?, no eso no es una definición de plano en el ámbito geográfica eso es el plano cartesiano, bórralo y arrúgalo, seguimos... (024).* Las respuestas ponen en evidencia la necesidad de crear políticas de formación del personal docentes dirigido a fortalecer la

estimulación intelectual y con ella dotar de estrategia psicopedagógica que contribuyan al mejoramiento de los aspectos cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante y así superar la marcada debilidad que se observa en el proceso, como lo plantea este autor:

Hay una debilidad marcada en lo socio afectivo y emocional en el proceso aprendizaje.

Se sugiere: darle especial importancia a lo socio afectivo para mejorar lo cognitivo, de igual modo, educar teniendo en cuenta el momento histórico viviente e intereses de los estudiantes. (Marchena, et al, 2018, p. 4)

La dimensión estimulación intelectual produce cambios en la praxis del docente, capacitándolo para desarrollar procesos de enseñanza donde se evalúan conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo por desarrollar procesos de evaluación participativos a través de preguntas y respuestas, sin embargo, se observó que tienen dificultad para evaluar los conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes. Cita de la observación: *“Mencione los órganos del aparato digestivo, ¿cuánto son los aparatos que tiene el cuerpo humano?, ¿cuáles son los órganos del aparato circulatorio? cuáles son los órganos del aparato... (021) ¿Cuáles son los tipos de planos que conoce?, ¿Qué es un mapa?... (023). En las secciones de clases todo se basa en preguntas y respuestas”*. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de crear una política de formación docente dirigida a la transformación de la función pedagógica donde se gestione activa, participativa y cooperativamente el conocimiento de los estudiantes.

Varios autores plantean que:

El sistema de evaluación, siendo uno de los procesos de mayor importancia en la motivación y éxito del aprendizaje, se le viene postergando al aplicar herramientas y recursos de evaluación que obedecen a viejos paradigmas que, en vez de fomentar y desarrollar la creatividad, la participación, la cooperación para la construcción del

conocimiento, fomentan el individualismo, la repetición, el memorismo. (Zhinin, et al, 2021, p. 277)

La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas es posible cuando los docentes tienen una buena estimulación intelectual. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% del profesorado observado no expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso de enseñanza aprendizaje. Cita de la observación: *“Buenos días, como les había dicho hoy trataremos el tema órganos y sistema del cuerpo humanos, les voy a compartir la presentación que le he traído, yo le iré explicando y luego le haré preguntas, muy bien... ¿quién me dice un órgano del aparato digestivo? (021). Voy a iniciar haciendo preguntas del tema que les envié ayer sobre los mapas y planos. Recuerden que les voy a poner la nota que le falta dependiendo de su respuesta. ¿Qué es un mapa?, Que es un Plano?... Est.- profesora yo no encontré la pregunta que usted puso. (024)”*. El resultado de la observación pone de manifiesto la necesidad de reformular los planes de formación inicial y continua para adecuarlo al perfil del docente inclusivo, que integre en su quehacer educativo todos los elementos para que el proceso sea de calidad y en igualdad de condiciones para todos.

De este modo, se debe describir aquello que un estudiante típico puede lograr después de vivir una experiencia de aprendizaje y se construirán de manera que logren representar una progresión general dentro del mapa curricular. Para tal fin debe existir claridad con respecto tanto a la alineación entre resultados de aprendizaje, estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas y como a los perfiles de egreso con el propósito de cualificar cada proyecto educativo. (Ballesteros, 2020, p. 260).

La estimulación intelectual del docente promover en sus estudiantes la participación activa: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo. En este centro de educación inicial y primaria (caso 3); el 100% del profesorado insiste en mantener la participación de los estudiantes solo a través de preguntas y respuestas, sin trascender al cuestionamiento, la interacción,

búsqueda información y la solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo. Cita de la observación: *Chicos buen día como le había dicho hoy trataremos el tema órganos y sistema del cuerpo humanos, les voy a compartir la presentación... ustedes responderán preguntas que yo les haga ¿quién me dice un órgano del aparato digestivo? ¿Cómo se llama el descubridor de la célula? ...muy bien (021). Vamos a iniciar, voy a realizar preguntas sobre el tema que le envié ayer. Recuerden que les voy a poner la nota que le falta dependiendo de su respuesta. ¿Qué es un mapa?, Que es un Plano?... Est. - profesora yo no encontré la pregunta que usted puso. (024). Perfecto hemos llegado al final".* Los resultados muestran la necesidad de crear una política de formación docente que impacte todos los aspectos del desempeño de los profesionales de la educación. Hay que formar el docente para que trascienda de un ejercicio académico basado en la individualidad a uno que priorice la colectividad. Según Alegría (2021), "existe una gran preocupación en el profesorado marcada por la falta de una serie de competencias docentes que impiden el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el entorno áulico" (p. 35).

La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje es un aspecto que se desarrolla en los docentes a partir del fortalecimiento de la estimulación intelectual. En este centro educativo (caso 3); el 100% de los docentes observados presentan debilidades en el uso y manejo de las tecnologías para la innovación (TIC, TAC, TEP), a pesar de que imparten la docencia a través de un espacio virtual de aprendizaje EVA no las integran de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Cita de a Observación: *Voy a compartir la presentación, explicaré y luego hago preguntas... hoy trataremos sobre los órganos y aparato, vean, el aparato está conformado por..., los órganos son... La unidad más pequeña del cuerpo humano es a célula, ¿Quién la descubrió? (024). Desde mi móvil ayer les envié las tareas que toca hoy, voy a hacer preguntas y ustedes levantando las manos me contestarán... (024).* Los resultados de la observación ponen de manifiesto las carencias cognitivas del docente en término del uso de la innovación y la tecnología para integrarla a la docencia, se hace necesario crear un

perfil del profesorado del nivel secundario que este orientado al uso y manejo de la tecnología y la innovación, así mismo reorientar la formación docente donde se priorice la estimulación intelectual y el desarrollo de competencias cognitivas, pedagógicas y tecnológicas.

A pesar de vivir en el siglo XXI, existen vulnerabilidades en cuanto a dificultad digital geográfica, capacitación, recursos y medios que interfieren en el uso eficaz, situación que se ha evidenciado con la contingencia mundial del Covid-19 y el cierre total de instituciones educativas de todos los niveles de Latinoamérica en su formación presencial, siguiendo su consecutividad gracias a los beneficios de la cultura digital, adaptándose al contexto de cada región y logrando la consolidación del aprendizaje a distancia del estudiantado. (Marín, et al, 2020, p. 461)

Observación: La dimensión estimulación intelectual indudablemente, es un factor determinante en el desarrollo de buenas prácticas educativas necesaria para que el docente se empodere de los principios de una educación inclusiva de calidad para todos. En los centros educativos observados (casos 1,2,3); se pone en evidencia una pobre estimulación intelectual y un desfase del profesorado. Los principales aspectos que la estimulación intelectual como dimensión en la formación docente toca, están referidos al desarrollo de competencias en los estudiantes, evaluación de forma continua de conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, el uso de estrategias de participación y movilización del conocimiento.

Otros elementos que implica son: la preparación de un buen ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase promoción de aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes, desarrollo de habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes, la utilización en diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante, expresar con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso y la promoción de la

participación activa cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo, entre otros.

3.11.3.2.1. Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: para la dimensión II. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH); Centro educativo de inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 123 se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para el centro de educación inicial y primario Santaella (caso 1). Los datos se presentan en función de la dimensión II: Desarrollo de Conocimientos y Habilidades y las conductas observadas en este sentido. En ella se plantean las observaciones más relevantes para la investigación obtenidas de los docentes (008, 010).

Tabla 123

Lista de Cotejo con Resultados de la Observación Realizada a los Docentes para la Dimensión II: Desarrollo de Conocimientos y Habilidades. Centro de Educación Inicial y Primario (caso 1)

Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Conductas observadas	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	5.El liderazgo del docente en el centro educativo.	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.		X	El docente sigue teniendo el protagonismo de proceso. (008,010).
	7.La motivación del docente en la comunidad educativa.	7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	Evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	X		(008,010).
	8.Inspiración del docente en la práctica áulica.	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula	Favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula.	X		(008,010).

Dimensión	Subdimensión	Preguntas	Conductas observadas	Si	No	Observación
		y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.				
		8.2 El docente posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.	Posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.		X	(008,010).
		9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.	Muestra una actitud proactiva. Muestra un manejo efectivo del tiempo y de los recursos.		X	(008,010). (008,010).
	9.La empatía del docente con el grupo que atiende.		Tiene determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.		X	(008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 123, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación para la dimensión II: Desarrollo de Conocimientos y Habilidades para el centro educativo inicial y primario Santaella (caso 1); en la primera columna se muestra la dimensión, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Dimensión II. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH). La dimensión desarrollo de conocimientos y habilidades contribuye con el fortalecimiento del liderazgo del docente en el centro educativo, propiciando el desarrollo de competencia para que oriente e influya en la toma de decisiones de sus estudiantes y los guíe hacia la construcción de su conocimiento. En este centro educativo (caso 1); el 100% del profesorado hace un esfuerzo por influir en las

tomas de decisiones de sus estudiantes, sin embargo, se puede observar que hay escasas prácticas democráticas en el aula, así como un liderazgo impuesto por el docente, el cual, sigue teniendo el protagonismo en el proceso enseñanza aprendizaje. Cita de la observación: *“Favor observar las imágenes que tienen en la pantalla, ahora escucharán un cuento que le haré, luego responderán preguntas sobre el cuento. Ahora le voy a indicar una tarea que van a realizar en forma individual y me la traerán mañana... (008). Observen la lámina. ¿De qué hablaremos hoy? ¿Qué es un anuncio publicitario? Levantando las manos, no respondan en coro esperen que yo les dé el turno, como les explique un anuncio publicitario es... (010)”. Jóvenes vamos a ponerles la tarea, ustedes van a seleccionar un objeto de su preferencia y va a elaborar un anuncio publicitario con sus elementos”*. Los resultados de la observación muestran que el docente insiste en ser el centro de la acción educativa, llevando a cabo prácticas tradicionales, lo que plantea la necesidad de crear planes y programas de formación que desarrollen las competencias, conocimientos y habilidades para contribuir al fortalecimiento de una metodología participativa, inclusiva y democrática donde el rol del profesorado durante la gestión del proceso pedagógico sea de facilitador, motivador de la curiosidad, animador e impulsor de experiencias significativas través de la reflexión en el aula. Así lo plantea el MINERD:

La educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

La dimensión desarrollo de conocimientos y habilidades contribuye al fortalecimiento de la motivación del docente quedando evidenciada con los esfuerzos que realizan para integrar la comunidad al proceso de enseñanza aprendizaje, la satisfacción que siente al ver el progreso de

sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial. En este centro educativo de inicial y primaria (caso 1); El 100% de los docentes observados se muestran motivados con el progreso de sus estudiantes y hacen un esfuerzo por integrar la comunidad en el proceso enseñanza aprendizajes. Sin embargo, se observan preocupaciones y poca organización en el trabajo. Cita de la Observación: *“Los felicito a todos, han respondido muy bien a la tarea asignada (008). Vamos ustedes pueden, tienen que forzarse un poco más, con ese nivel de rendimiento no es posible superar la meta (010)”*. Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de continuar el proceso de dignificación del docente, mejorando las condiciones de trabajo y se debe insistir en la formación y capacitación para ampliar el conocimiento y mejorar las habilidades prácticas del profesorado. Tal como lo plantea

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

La inspiración del docente es un factor determinante en la práctica áulica y depende del desarrollo del conocimientos y habilidades para favorecer la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promover la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 1): El 100% de los docentes favorecen la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula. Sin embargo, presentan dificultad para posibilitar que con sus acciones sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración. Cita de la observación: *“Buenas día chicos, ¿cómo están? Vamos a pasar la lista y luego conversamos sobre el tema... (008)”, “En el tema de hoy trataremos sobre..., todos apaguen sus micrófonos, aquí tenemos esta lamina, ¿me pueden decir qué observan? (010)”* Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de

implementar planes y programas de formación con un seguimiento y acompañamiento sistematizado para contribuir con la formación de un docente inspirado que el desarrolle buenas prácticas educativas. Tal como lo contempla el MINERD.

Todas las escuelas deben acoger a todos los niños/as independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otras, desde la Dirección de Educación Especial y los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) se coordinarán las diferentes acciones necesarias para el seguimiento y acompañamiento a las escuelas en el proceso de desarrollo de la educación inclusiva. Ordenanza 03 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] del 4 de julio de 2008

Otro factor importante en el desarrollo de una escuela inclusiva y de calidad es la empatía del docente con el grupo que atiende que constituye un proceso fundamental para establecer interacciones personales positivas, la cual, depende en gran manera del conocimiento y las habilidades que tenga el docente. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 1); el 100% de los docentes muestran debilidad en la competencia cognitivo-emocional y en la capacidad de entender y compartir el estado emocional de sus estudiantes, para mostrar una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como la determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. Cita de la Observación: *“Les gustó el cuento?, ahora vamos a ver un video, presten atención..., los felicito a todos, han respondido muy bien a la tarea asignada sobre... (008). Vamos ustedes pueden, tienen que forzarse un poco más, con ese nivel de rendimiento no es posible superar la meta (010)”*. Los resultados de la observación ponen en evidencia la necesidad de crear planes y programas de formación tendentes a fortalecer la competencia cognitivo-emocional del docente, para elevar la capacidad de comprender y compartir el estado emocional del estudiante y establecer interacciones personales positivas, así como mejorar el manejo efectivo del tiempo en el aula. Esto así, para dar cumplimiento a lo planteado por la Ley 66-97, que plantea:

La obligatoriedad del Estado en cuanto a la formación de los docentes en función del desarrollo de las capacidades técnica y de los conocimientos en el campo de la conciencia ética, un nuevo docente que comprenda la interrelación que existe entre promoción humana y el desarrollo [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

3.11.3.2.2. Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: para la dimensión II. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH); Centro educativo de inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no.124, se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para el centro de educación inicial y primario *Las Malvinas (caso 2)*. Los datos se presentan en función de la dimensión II: Desarrollo de Conocimientos y Habilidades y las conductas observadas en este sentido. En ella se plantean las observaciones más relevantes para la investigación obtenidas de los docentes (014, 017).

Tabla 124

Lista de cotejo con resultados de la observación realizada a los docentes para la dimensión II: Desarrollo de Conocimientos y Habilidades. Centro de educación inicial y primario Las Malvinas (caso 2).

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de observación	Conductas observadas	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	5. El liderazgo del docente en el centro educativo.	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.		X	El docente sigue teniendo el protagonismo de proceso. (014,017).
	7.La motivación del docente en la comunidad educativa.	7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al	Evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al	X		(014,017).

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de observación	de	Conductas observadas	Si	No	Observación
		máximo potencial.	su	máximo potencial.	su		
	8.Inspiración del docente en la práctica áulica.	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.	la	Favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula.	X		La docente 014 si La docente 017) no
		8.2 El docente posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.		Posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.		X	(014,017).
	9.La empatía del docente con el grupo que atiende.	9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.		Muestra una actitud proactiva. Muestra un manejo efectivo del tiempo y de los recursos. Tiene determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.		X X X	(014,017). (014,017). En la docente 014 se observó si tiene determinación, la 17 no se observó en ella ese empeño.

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 124, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2); en la primera columna se muestra la dimensión, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Dimensión II. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH). La dimensión

desarrollo de conocimientos y habilidades contribuye con el fortalecimiento del liderazgo del docente en el centro educativo, propiciando un nuevo rol del docente como orientador y guía en la toma de decisiones de sus alumnos y en la construcción del conocimiento. En el centro educativo (caso 2); El 100% de los docentes presentan un buen liderazgo en sus estudiantes, sin embargo, se observan dificultades para guiar los estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento. Cita de la observación: *Buen día, como están, vamos a trabajar con los medios de comunicación, todos saben para que se usan los medios de comunicación, pero a mí me interesa que ustedes lo identifiquen en esta lamina que le he traído hoy, a ver, ¿Quién me dice que medio de comunicación es este y para que se usa? (014). Buenas tardes niños, ¿cómo están? Hoy trabajaremos con el tema las vitaminas y los minerales, pero antes de iniciar vamos a escuchar una canción..., ahora vamos a ver un video sobre las vitaminas, muy bien, ¿Quién me dice donde se encuentran las vitaminas? (017).* Los resultados de la observación muestran la necesidad de formación en el área pedagógica y didáctica y que amplíe el conocimiento y las habilidades para que el profesorado cambie su rol y se convierta en un orientador que influya en la toma de decisiones de los estudiantes y los guíe hacia la construcción de su conocimiento. Tal como lo plantean los fines y principios de la educación dominicana: “Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria”. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

La motivación en el docente es un factor fundamental para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo y de calidad, requiere del desarrollo de conocimientos y habilidades para impulsar al máximo el potencial de sus estudiantes. En el centro educativo inicial y primaria (caso 2); el 100% de los docentes se muestran motivados y sienten satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y hacen un esfuerzo por llevar al máximo desarrollo su potencial. Cita de la observación: *Vamos trabajar hoy con los medios de comunicación, observen las láminas para que me identifiquen los medios de comunicación que ustedes conocen., ahora*

vamos a ver un video relacionado con el tema y luego responderán preguntas (014). Buenas tardes chicos, ¿cómo están? Vamos a iniciar con una canción..., ahora veremos un video, les gustó el video, que me pueden decir de las vitaminas y los minerales, levantando las manos, (017)” Los resultados de la observación ponen de manifiesto la importancia que tienen el nivel de motivación que muestran los docentes, sin embargo, es necesario, crear e implementar un plan de formación con seguimiento y acompañamiento que eleve el conocimiento en el área psicopedagógica del docente y desarrolle las habilidades para potenciar las capacidades de sus estudiantes que sigue siendo un reto para el sistema educativo, en este sentido, se plantea:

La equidad, la calidad y la inclusión son los principios claves en los que se fundamenta la educación inclusiva, por lo que el trabajo en las aulas para la atención a la diversidad del alumnado es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales, que todavía no han comprendido cabalmente cómo deben resolver estos desafíos. (Alegría, 2021, p. 34)

La dimensión desarrollo de conocimiento y habilidades es determinante para que el profesorado ejecute una práctica áulica con inspiración y calidad. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 2); El 50% de los docentes observados, buenas estrategias en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y no promueven la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes, frente al otro 50% que no favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula. Cita de la observación: *“¿Cómo están mis niños?, vamos a hablar de los medios de comunicación, como ustedes pueden saber, los medios de comunicación son aquellos..., vamos a ver un video y luego haré preguntas sobre el tema. (014). Vamos a iniciar, -Daniel haz la oración antes de iniciar, Daniel mueve la cabeza diciendo que no, pero ella insiste, sin saber que ocurre. -Yo la hago profe, dice otra niña, pero ella no le hace caso, los invita a todos a cierra los ojos y hace que Daniel repita después de ella, sin dar la oportunidad a otros niños que querían participar (017)*”. Los resultados de la observación ponen en evidencia las carencias de conocimiento y habilidades que presentan los docentes en el desarrollo de su

práctica de aula, es necesario crear programas de formación que focalicen las necesidades de los estudiantes para lograr que los docentes transformen su práctica áulica.

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

El desarrollo de conocimiento y habilidades en el docente hace posible con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración. En el centro educativo inicial y primario (caso 2); el 100% del profesorado presenta dificultad en el uso de estrategias para la promoción del aprendizaje colaborativo. Cita de la observación: *Buenos días, vamos a iniciar, hoy tendremos un tema muy especial y que todos conocen: los medios de comunicación: observarán esta lámina e identificarán los medios de comunicación que más se usan actualmente, luego veremos un video que comentaremos más adelante... (014). Continuamos el desarrollo de la clase: ¿Quién me dice qué vitaminas contiene la naranja?, ¿En qué fruta podemos encontrar la vitamina A... (017)?* El resultado de la observación pone en evidencia las carencias metodológicas de los docentes y las limitaciones en conocimiento y habilidades, es necesario implementar una política de formación dirigida a sacar al profesorado de esa rutina de las preguntas y respuestas inducidas y proporcionarle una formación que gire en torno a la reflexión, la investigación acción, el aula invertida, el aprendizaje colaborativo, entre otros. En este sentido este autor:

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

El desarrollo de conocimiento y habilidades es una dimensión que eleva el nivel de empatía del docente con el grupo que atiende, propicia una actitud proactiva y un manejo efectivo del tiempo y de los recursos. En el centro educativo inicial y primaria (caso 2); El 100% de los docentes presentan un buen nivel de empatía en el aula, sin embargo, se observan prácticas de enseñanza tradicionales basadas en preguntas con respuestas inducida por el profesor, baja capacidad proactiva y deficiencia en el manejo del tiempo. Cita de la observación: *Buen día, que bueno que están bien. Vamos a presentar esta lámina con los medios de comunicación, ustedes estén atentos para que logren identificar, ya que todos saben para que se usan los medios de comunicación, pero para hacer más dinámica esta clase le voy a presentar un video, a mí me interesa que ustedes identifiquen los medios que se usan en el video para que conversemos de ellos. ¿Quién me dice que medio de comunicación es este y para que se usa? (014). Buenas tardes niños, ¿cómo están? Hoy trabajaremos con el tema las vitaminas y los minerales, pero antes de iniciar vamos a escuchar una canción..., ahora vamos a ver un video sobre las vitaminas, muy bien, ¿Quién me dice donde se encuentran las vitaminas? (017).* Los resultados de la observación muestran el desfase cognoscitivo y la falta de habilidades que presentan los docentes observados. Ellos mismos admiten necesitar más formación y capacitación en el área psicopedagógica que le desarrolle las competencias didácticas y las habilidades para avanzar hacia una educación de calidad.

La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una mínima, Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. (García, López y Santana, 2020, p.286)

3.11.3.2.3. Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: para la dimensión II. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH); Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 125, se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para el *Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)*. Los datos se presentan en función de la dimensión II: Desarrollo de Conocimientos y Habilidades y las conductas observadas en este sentido. En ella se plantean las observaciones más relevantes para la investigación obtenidas de los docentes (021, 024).

Tabla 125

Lista de cotejo con resultados de la observación realizada a los docentes para la dimensión II: Desarrollo de Conocimientos y Habilidades. Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de observación	Conductas observadas	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	5.El liderazgo del docente en el centro educativo.	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento. 021, 023	X		021, 023
	7.La motivación del docente en la comunidad educativa.	7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	Evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando ayuda a desarrollar al máximo sus potencialidades. 021, 023	X		
	8.Inspiración del docente en la práctica áulica.	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.	Favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula. 021, 023	X		
		8.2 El docente posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan	Posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua		X	

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de observación	Conductas observadas	Si	No	Observación
		por sí mismos y en mutua colaboración.	colaboración. 021, 023			
			Muestra una actitud proactiva.		X	
	9.La empatía del docente con el grupo que atiende.	9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.	Muestra un manejo efectivo del tiempo y de los recursos. 021, 023		X	Los docentes observados tienen dificultad con el manejo tiempo
			Tiene determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. 021, 023			

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 125, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación en el *Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)*; en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Dimensión II. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH). La dimensión desarrollo de conocimiento y habilidades en la educación secundaria aporta al liderazgo del docente en el centro educativo, en cuanto que orienta e influye en la toma de decisiones de sus estudiantes y los guía hacia la construcción de su conocimiento. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados presentan un fuerte liderazgo sobre sus estudiantes, sin embargo, muestran dificultad para conducirlos a la construcción de conocimiento. Cita de la observación: *“Hola chicos como están, recuerden que estamos al cierre de un año de clase, por lo tanto... Ok, les voy a compartir la pantalla con una presentación que le he traído, presten atención porque voy a explicar el tema y haré preguntas sobre el mismo... El tema trata sobre órganos y aparatos del cuerpo humano. Los órganos son ... (021). Buenas*

tardés, vamos a iniciamos, ayer es envié un material para que lo trajeran aprendido, hoy voy a realizar preguntas, todos debe participar, hablaremos de los mapas y planos, quienes hicieron la tarea, levantando las manos, dígame, ¿Qué es un mapa? ¿Qué es un plano? ¿Cuáles son los tipos de planos que existen?... (024)". Los resultados de la observación ponen de manifiesto las limitaciones cognitivas y la falta de habilidad del docente para llevar a cabo procesos de construcción de conocimientos en sus estudiantes, es necesario crear planes y programas de formación que focalicen las estrategias que promueven la construcción de conocimiento a partir de un contenido dado. Es decir:

Orientar el modelo educativo que optimice la aplicación de metodologías hacia el logro significativo de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes, requiere comprender que ello se refiere a una verdadera educación de calidad. Para que así ocurra, es necesario considerar y establecer políticas, mecanismos y estrategias que permitan potenciar el saber pedagógico de los docentes, a fin de lograr la eficacia en su trabajo, que posibilite, a partir de ello, aprendizajes valiosos en sus estudiantes. (Medina, 2021, p. 64).

El desarrollo de conocimiento y habilidades es una condición necesaria para la motivación del docente que permite mejorar el rendimiento escolar y los procesos en el aula. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados muestran un buen nivel de motivación y sienten satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes. Cita de la observación: *"Vamos a iniciamos, el tema de hoy es órganos y aparatos del cuerpo humano, vean la presentación, el cuerpo humano está formado por... ¿quién descubrió la célula?, ¿Quién me dice un órgano del aparato respiratorio? Dígame un órgano del aparato digestivo... (021). - Ayer les envié el tema, hoy haré preguntas y ustedes responderán el tema es Mapas y planos. ¿qué es un plano?, ¿cuáles son los tipos de planos que hay?... (023)*". Los resultados de la observación revelan un buen nivel de motivación en los docentes, sin embargo, se pone de manifiesto un desfase en conocimiento y habilidades para avanzar en una educación de calidad, se hace

necesario crear un sistema de formación inicial y continua que fortalezca a nivel del desarrollo de conocimiento y habilidades para el ejercicio profesional docente.

La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación. La ruta lógica de este proceso apunta a concebir en este orden: las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el sistema de evaluación, el sistema de organización, y el sistema de intervención (Gil, 2018, p. 19).

La inspiración del docente en la práctica áulica como factor que favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula requiere del desarrollo de conocimiento y habilidades para promover la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes observados presentan dificultad el manejo de estrategias que favorecen la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula. Cita de la observación: *Vamos a ver, yo le daré la oportunidad para que contesten la pregunta. No me digan yo, levanten las manos y le daré la participación, no me hablen si no le doy la palabra, tienen que esperar su turno..., le voy a dar la oportunidad al que no ha participado ni tiene nota (021). Voy a sacar todo aquel que no tenga la cámara encendida, después no me digan que yo lo saque, se los estoy diciendo en español; como yo hable en francés y ustedes no saben francés los voy a sacar del aula a todos los que tienen las cámaras apagada... (023)*". Los resultados de la observación muestran un bajo nivel de conocimiento y habilidades en el uso y manejo de estrategias metodológicas, se hace necesario crear programas de formación permanente para dotar al docente de las herramientas metodológicas necesaria que los inspire en su práctica de aula. Como plantea este autor: "La calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación" (Bolívar, 2019, p.11). Esto plantea la necesidad de revisar e implementar planes programas y

proyectos continuos de formación docente que acerque al egresado de la carrera al enfoque inclusivo.

El desarrollo de conocimientos y habilidades en el docente posibilita que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración. En el centro de educación secundario (caso 3); El 100% de los docentes presentan dificultad para desarrollar procesos enseñanza aprendizaje que promuevan el aprendizaje autónomo y en mutua colaboración. Cita de la observación: *“Prof.- dígame un órgano del aparato digestivo, -est.- esa no la se profesora (021), vamos querida tu puedes. Los voy a sacar del aula si no prenden las cámaras (023)”* Las clases se desarrollaron vía plataforma del MINERD, no hubo asignación de trabajo en grupo, ni proceso de socialización con las respuestas que daban lo estudiantes a los profesores, todo se desarrolló en función de preguntas dirigidas y respuestas (021,023)”. Los resultados de la observación muestran la necesidad de implementar acciones formativas permanentes que dote al profesorado de conocimientos y habilidades para ofrecer ayuda a sus estudiantes y desarrollar al máximo su potencial.

En la educación secundaria, la empatía del docente con el grupo que atiende es un factor determinante en un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo y de calidad, para ello, el docente debe tener conocimientos y habilidades que le permita desarrollar una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes muestran un bajo nivel de proactividad y determinación para ponerse en lugar de sus estudiantes y sacarlos adelante, así como dificultad en el manejo efectivo del tiempo y de los recursos. Cita de la observación: *“Vamos a ver, yo le daré la oportunidad para que contesten la pregunta. No me digan yo, levanten las manos y le daré la participación, no me hablen si no le doy la palabra, tienen que esperar su turno..., le voy a dar la oportunidad a que no ha participado ni tiene nota (021). Voy a sacar todo aquel que no tenga la cámara encendida, después no me digan que yo lo saque, se los estoy diciendo en español; como yo hable en francés y ustedes no*

saben francés los voy a sacar del aula a todos los que tienen las cámaras apagada... (023)". Los resultados de la observación ponen en evidencia la baja empatía de los docentes con sus estudiantes, es necesario crear programas de formación y capacitación permanente que propicie el desarrollo de conocimientos y las habilidades en el profesorado para fortalecer el nivel de empatía y de proactividad factores imprescindibles en la educación secundaria. "Según Sánchez, 2020, "la formación docente implica, un proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades y valores importantes para su desempeño profesional" (pp. 73,74)".

Observación: El desarrollo de conocimientos y habilidades es un factor importante para el avance de la educación inclusiva, es una dimensión fundamental para que el docente muestre dominio en el ejercicio de sus funciones. Los docente observados en los distintos centros educativos de los niveles inicial , primaria y secundaria (casos 1,2,3); El 100% hace un gran esfuerzo por mantener un liderazgo e influir en la toma de decisiones de sus estudiantes , así como por mantener una gran motivación que le permite mejorar el rendimiento escolar y los procesos en el aula , sin embargo, el 100% de los docentes presentan dificultad en la empatía e inspiración siendo estos dos factores imprescindible para avanzar en un proceso enseñanza aprendizaje inclusivo y de calidad. El profesorado muestra carencias en el uso y manejo de las estrategias que posibilitan que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración, habilidades para promover la integración de conocimientos y el aprendizaje significativo, así como en la utilización de diferentes medios didácticos y tecnológicos, para hacer las adaptaciones curriculares y, sobre todo, presentan dificultad en el manejo del tiempo.

3.11.3.2.3 a). Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: para la dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS); Centro de educativo inicial y primario Santaella (caso 1).

En la tabla no. 126, se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para el centro de educación inicial y primaria Santaella (caso 1). Los datos se presentan en función de la dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social, el entro de

educativo y las conductas observadas. En ella se muestran las observaciones más relevantes para la investigación obtenidas de los docentes (008, 010).

Tabla 126

Lista de cotejo con resultados de la observación realizada a los docentes para la dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social; Centro educativo inicial y primario Santaella (caso 1)

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems Guía de observación	Conductas observadas	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI)	10.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.		X	(008,010).
			Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.			(008,010).
	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	Muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.		X	(008,010).
			12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	X	

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems Guía de observación	de	Conductas observadas	Si	No	Observación
	13. desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.	El 13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.		Promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	X	X	En la clase observada no se evidencia la resolución de problema(008,010)

Fuente elaboración propia.

En la tabla 126, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación en el Centro de educación inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestra la dimensión, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS). La dimensión perspectiva jurídica, filosófica y social es la condición docente que permite el conocimiento y la aplicación de las leyes inclusivas en proceso enseñanza aprendizaje para promover impulsar el aula como un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. En este centro educativo del nivel inicial y primario (caso 1); el 100% de los docentes observados muestran desconocimiento de las leyes inclusivas que se promueven en el país. Cita de la observación: *“Vamos, después de haber escuchado mi explicación de la clase, levantando las manos para responder las preguntas, tienen que hacer silencio, su compañero está hablando, mientras uno habla el otro escucha, todas las respuestas de sus compañeros son importantes, tienen que respetar el tiempo del otro. ... (008)”. Llegó la hora de iniciar, necesito que todos tengan la cámara puesta, el que no la tenga lo sacaré de la clase, debe levantar las manos antes de hablar y responder únicamente lo que se les pregunte... Hemos terminado, nos vemos mañana, recuerden hacer la tarea (010)”. Los resultados de la observación ponen en evidencia el desconocimiento de los contenidos de las leyes inclusivas por*

parte del docente, insisten en utilizar metodología tradicional que segregan los estudiantes lejos de integrarlos en proceso dinámico y participativo e innovador. Es necesario implementar un sistema de formación permanente con el foco puesto en la inclusión educativa, las leyes que la impulsan y los retos que ella implica para dotar al docente de los conocimientos, principios y fines de esta educación de cara a la calidad del proceso y los ODS.

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

El centro educativo que dispone de una plantilla docente con el dominio de las perspectivas jurídicas, filosóficas y sociales de la educación inclusiva, promueve las leyes inclusivas entre sus estudiantes y la aplica en el aula como mecanismos para que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 1); El 100% del profesorado observado presentan tener poco dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva. Cita de la observación: *“Antes de empezar tenemos que poner las cámaras y apagar los micrófonos, no quiero a nadie hablando a menos que levante las manos y yo les autorice (008). Recuerden lo que hemos estudiado y respondan las preguntas que les voy hacer. Los felicito a todos, han respondido muy bien a la tarea asignada (008). Vamos ustedes pueden, tienen que forzarse un poco más, con ese nivel de rendimiento no es posible superar la meta (010)”*. Los resultados de la observación muestran las carencias cognitivas de los docentes en cuanto las leyes inclusivas que se promueven a nivel del sistema educativo nacional, Es necesario crear programas formativos continuo que eleven el nivel de conocimiento de las leyes inclusivas tanto teórico como práctico para fortalecer la base cognitiva y que estos se conviertan en los promotores de la educación inclusiva en el aula.

Para que haya una educación con el foco puesto en la diversidad, se debe no solo poner en marcha una política inclusiva eficaz, sino que, además, la práctica de aula y la teoría educativa han de estar imbuidas por la búsqueda de la acción participativa de todos: docentes, discentes y administradores. En este sentido, las diferentes perspectivas didácticas que giran en torno a la acción o la educación inclusiva ofrecen una perspectiva caleidoscópica de la formación de la persona de cara a su incorporación al tejido social en plenitud. (Marín y Jiménez, 2019, p. 9)

La dimensión perspectiva jurídica filosófica y social focaliza el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes, promueve el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 1); El 100% de los docentes observados promueven el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos, sin embargo, muestran dificultad en el uso y manejo de las estrategias de enseñanza aprendizaje que posibilitan el trabajo colaborativo, participativo, creativo e innovador, solo se limitan dar la explicación del contenido y que los estudiantes respondan preguntas. Cita de la observación: *“Favor observar las imágenes que tienen en la pantalla, ahora escucharán un cuento que le haré, luego responderán preguntas sobre el cuento, levantando las manos para responder las preguntas. ¿De qué trata el cuento?... Ahora les voy a indicar una tarea que van a realizar en forma individual y me la traerán mañana... (008)”. Observen la lámina. ¿De qué hablaremos hoy? El anuncio publicitario es... Jóvenes vamos a ponerles la tarea, ustedes van a seleccionar un objeto de su preferencia y va a elaborar un anuncio publicitario con sus elementos.* Los resultados de la observación ponen en evidencia la insistencia del docente en homogenizar el proceso enseñanza aprendizaje en el aula, se hace necesario implementar planes y programas de formación que facilite el conocimiento, manejo y uso de las estrategias metodológicas que posibilitan un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo y de calidad en igualdad de condiciones para todos. Los autores (Ainscow y Messiou, 2018). Refieren que:

El propósito de la educación inclusiva lo hace un modelo que supone convivir con las diferencias y alude a los procesos políticos, sociales y culturales que ocurren en las escuelas y los sistemas educativos para lograr la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito de todos. (p.1- 17)

El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo es un aspecto importante de la perspectiva jurídica, filosófica y social, la cual, promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana. En el centro educativo del nivel inicial primario y secundario (caso1); El 100% de los docentes observados promueven, el desarrollo de la convivencia sana, sin embargo, presentan dificultad en el uso de estrategias para la resolución de conflictos. Cita de la Observación: *“Aprovecho la ocasión para indicarle que usted no debe hablarle así a sus compañeros, tienen que colaborar con sus amiguitos y no ser agresivos (008)”* *En el video se pudo notar que esa familia a diferencia de la otra, tiene una vida armoniosa, no se pelea tanto... (010)”*. Los resultados de la observación muestran la necesidad de crear e implementar un programa de formación en resolución problemas y manejo de conflictos en el aula, además, un plan de seguimiento y acompañamiento en el aula para aumentar la capacidad de respuesta de los docentes en el entorno áulico. Para Herrera (2018) “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (p.31).

3.11.3.2.3 b). Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: para la dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS); Centro de educación del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 127, se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para el centro de educación inicial y primaria Las Malvinas (caso 2). Los datos se presentan en función de la dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social, el entorno educativo y las conductas observadas. En ella se muestran las observaciones más relevantes

para la investigación obtenidas de los docentes (014, 017).

Tabla 127

Lista de cotejo con resultados de la observación realizada a los docentes para la dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social; Centro de educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de la observación	Conductas observadas	Si	No	Observación	
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	10.	El conocimiento de los derechos humanos en la inclusión. (DHEI)	10.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	X	X	Observé que 014, si prepara el espacio y promueve los derechos, sin embargo, las docente 017 no ambienta el aula. No se observó que el docente trabajara los derechos y el respeto a los demás.
	11.	Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.		X	Las docentes no promueven que los estudiantes aprendan juntos (014, 017).
	12.	El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	Muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.		X	No observé que tienen ese dominio (014,017).
	13.	El desarrollo de la sana convivencia en el	13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.		X	Las profesoras si promueven el respeto mutuo (014,017).
							En la clase observada no se evidencia la resolución de

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de la observación	Conductas observadas	Si	No	Observación
	ambiente de trabajo.	desarrollo de la convivencia sana.	desarrollo de la convivencia sana.			problema (014,017).

Fuente: elaboración propia

En la tabla 127, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestra la dimensión, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS). La educación inclusiva desde una perspectiva jurídica, filosófica, social impulsa el conocimiento por parte del docente de las leyes que regulan las educaciones como un derecho humano para que el aula se convierta en un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. En el centro educativo del nivel inicial y primario (caso 2); El 100% de los docentes muestran desconocimiento de las leyes inclusiva. Cita de la observación: *buen día, ¿cómo están todos? Vamos a iniciar, pero antes recordarles que tienen que participar, yo les haré preguntas y ustedes responderán... El tema de hoy, Los medios de comunicación. Preste atención al video que haré preguntas... En el aula la profesora, durante el desarrollo de la clase no se trabajó con las diferencias individuales, se homogenizó el proceso y no se dio lugar al trabajo con la diversidad, además de que la profesora fue quien expuso el contenido (014). En el caso de la profesora 017, las clases se impartieron sin tomar en cuenta la diversidad, en esta aula se pudo observar que hay niños con diferentes capacidades, aun así, no se trabajó con esas diferencias".* El resultado de la observación pone en evidencia el desconocimiento de las leyes inclusivas y el desfase metodológico que caracteriza los docentes de este centro educativo, se hace necesario crear programas de formación permanente que dote al profesorado del conocimiento y las

herramientas metodológicas para que el centro avance hacia la educación inclusiva.

Los roles del profesorado se asocian con ser facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y responsables de garantizar una educación personalizada, donde cada estudiante sabe que aporta en la escuela. Además, se preocupan por establecer vínculos afectivos y cálidos con y entre sus estudiantes para conocerlos y crear aprendizajes que tengan sentido para sus vidas. (Orozco y Moriña, 2019, p.337)

La dimensión perspectiva jurídica, filosófica y social influye en el conocimiento y dominio de las leyes que impulsan la educación inclusiva, además, es un factor determinante para que el docente promueva en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. En este centro educativo del nivel inicial y primario (caso 2); El 100% de los docentes muestran desconocimiento y falta dominio de las leyes que promueven la educación inclusiva en el país. Cita de la observación: *“Hoy voy a realizar preguntas sobre los medios de comunicación. Quiero verlos a todos participando, ¿Qué es un medio de comunicación? ¿Cuáles son los medios de comunicación más usados? ¿diga un medio de comunicación visto en el video?... (014). “Las vitaminas y los minerales, van a responder preguntas, los quiero participando a todos, vamos a poner notas a los que participen. ¿Qué es un mineral?, ¿Qué es una vitamina?, ¿Dónde se encuentran las vitaminas y minerales? ... (017)”*. Los resultados de la observación ponen de manifiesto uso de una metodología tradicional, sobre la base de preguntas y respuestas, una clase totalmente homogenizada, se hace necesario un proceso de formación que dote a los docentes de metodología y herramientas innovadoras que provoque la ruptura con ese modelo tradicional de enseñanza y de paso a un nuevo perfil profesional y formativo del docente.

Finalmente, la educación inclusiva es un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación

del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. (Durán y Giné 2020, p. 156)

La perspectiva jurídica, filosófica y social de la educación inclusiva desarrolla en el profesorado las competencias que posibilitan una práctica educativa inclusiva y de calidad. En el centro de educación del nivel inicial y primario (caso 2); el 100% de los docentes promueven el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos, sin embargo, presentan dificultad en el uso de estrategias para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje inclusivo y de calidad. Cita de la observación: *en el aula de la profesora 014, en el desarrollo de la clase no se trabajó con las diferencias individuales, se homogenizó el proceso y no se dio lugar al trabajo con la diversidad, además de que la profesora fue quien expuso el contenido. En el caso de la profesora 017, las clases se impartieron sin tomar en cuenta la diversidad, en esta aula se pudo observar que hay niños con diferentes capacidades.* Los resultados de la observación muestran que los docentes tienen dificultad para el desarrollo e buenas prácticas inclusivas, es necesaria la implementación de programas formativos que favorezcan el desarrollo de competencias cognitivas y pedagógicas que promuevan buenas prácticas inclusivas.

La perspectiva jurídica, filosófica y social, se establece desde las prácticas pedagógicas con acciones que inciden en la convivencia escolar de los niños, es un factor relevante que sirve como instrumento facilitador para superar las problemáticas que surgen el aula y propiciar el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. En el centro educativo del nivel inicial y primario (caso 2); El 100% de los docentes presentan dificultad en la resolución de problemas y manejo de conflictos entre los estudiantes. Cita de la observación: *“Presten atención al pase de lista..., tienen que hacer silencio, ahora escuchen este video que les traje, si no hacen silencio, no podrán entender..., pero cuanta indisciplina, ustedes no oyen que hagan silencio, ¡sigan hablando si quieren!, yo continuaré. ¿De qué trata el video y qué fue lo que más le gustó?... (014) -Prof. Buenos días, ¿cómo están?, es hora de iniciar las clases, hoy vamos a*

tratar sobre las vitaminas, vamos a ver quién me dice... levantando las manos, lo único que les pido es que piensen antes de hablar para que respondan bien, deben hacer silencio y escuchar a su compañero. (017)” Los resultados de la observación ponen en evidencia la necesidad de crear planes y programas de formación docente que contribuya con el desarrollo de competencias para la resolución de problemas y el manejo efectivo de los conflictos que se presentan en el entorno educativo.

Las distintas relaciones sociales se pueden fragmentar o debilitar en gran medida cuando existen conflictos y diferencias que son vistas desde una postura de negación y desconocimiento del ser humano, lo cual conlleva a actuar de manera violenta o destructiva contra la integridad propia o la de las demás personas, por lo que se hace necesario apoyados en la normativa vigente que el quehacer pedagógico esté orientado además de posibilitar la adquisición del aprendizaje a generar un ambiente óptimo de armonía donde sea posible superar los conflictos presentados por los estudiantes y que estos no tengan trascendencias, por lo que además se puede notar que la convivencia no es un tema que solo concierna al área de Ética y valores, sino que debe ser tratado de manera interdisciplinar y transversal desde todas las áreas del conocimiento. (Arredondo, 2019, p. 68).

3.11.3.2.3 c). Segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación: para la dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS); Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 128, se muestra la lista de cotejo con el segundo nivel de análisis del guion de observación para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3). Los datos se presentan en función de la dimensión III: Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social, el centro educativo y las conductas observadas. En ella se muestran las observaciones más relevantes para la investigación, obtenidas de los docentes (021, 023).

Tabla 128

Lista de cotejo con resultados de la observación realizada a los docentes para la dimensión III.

Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social; Centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub-dimensiones	Ítems guía de la observación	Conductas observadas	Si	No	Observación
3. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS)	10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI).	10.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. (021, 024)	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. (021, 024)		X	
	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva. (021, 024)		X	
	12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes.	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. (021,024)	Muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva. (021, 024)		X	
	13.El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.	Promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana. (021,024)	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. (021, 024)	X		
			Promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana. (021, 024)		X	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 128, se presenta el segundo nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3); en la primera columna se muestra la dimensión, en la segunda se especifican las subdimensiones, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Dimensión III. Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS). La dimensión perspectiva Jurídica, Filosófica y Social de la educación inclusiva favorece el desarrollo de conocimientos sobre las leyes, ordenanzas y resoluciones que impulsan la educación para todos con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje y enriquecer el análisis responsable y ético de la educación como un derecho. Esta dimensión propicia que el docente haga del aula un espacio donde los estudiantes aprenden a conocer y defender sus derechos y a respetar los derechos de los demás. En este centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes observados muestran desconocimiento de las leyes que promueven la inclusión educativa. Cita de la observación: *“Vamos a ver, yo le daré la oportunidad para que contesten la pregunta. No me digan yo, levanten las manos y le daré la participación, no me hablen si no le doy la palabra, tienen que esperar su turno..., le voy a dar la oportunidad a que no ha participado ni tiene nota (021). Voy a sacar todo aquel que no tenga la cámara encendida, después no me digan que yo lo saque, se los estoy diciendo en español; como yo hable en francés y ustedes no saben francés los voy a sacar del aula a todos los que tienen las cámaras apagada... (023)”*. Los resultados de la observación ponen de manifiesto el desconocimiento por parte del docente, de la ley que impulsan a educación inclusiva; se hace necesario implementar un proceso de formación continua para elevar el nivel de conocimiento de las leyes inclusivas dentro del profesorado, sobre todo, que conozcan los fines y principios de la educación dominicana planteados en ley 66-97. En la Ley General de Educación están planteados los Principios de la Educación Dominicana, que sirven de aval para impulsar la educación para todos, estos plantean:

1ero. La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. 2do. 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. 3ero. La educación, como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos. 4to. La educación de calidad y en igualdad de oportunidades que debe ofrecer el estado en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional

La perspectiva jurídica, filosófica y social aborda el trato igualitario y equitativo para todos y promueve que en el aula los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes observados muestran dificultad en el uso y manejo de estrategias pedagógicas que le permita dispensar un trato igualitario de los estudiantes. Cita de la observación: *“Prof.- dígame un órgano del aparato digestivo, -est.- esa no me la se profesora. Prof. Se quedó sin calificaciones. (021). Los voy a sacar del aula si no prenden las cámaras (023)”* Es así como se observa el desarrollo de las clases. Las profesoras llegan al aula preparan el ambiente de la clase y cumplen con desarrollar sus contenidos, el proceso de enseñanza aprendizaje es totalmente homogéneo, no se observa un proceso diferenciado (021, 023). Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de crear programas de formación y capacitación focalizados en la educación inclusiva y sus implicaciones didácticas, pedagógicas y metodológicas. Según Alegría (2021):

Existe una gran preocupación en el profesorado marcada por la falta de una serie de competencias docentes que impiden el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el entorno áulico, dentro de las cuales, menciona: Las competencias pedagógico-didácticas

en que se fijarán metas, planificar, evaluar, establecer prioridades, organizar recursos en función de resultados, entre otras. Competencias de liderazgo con habilidades interpersonales para liderar y tomar decisiones oportunas, generando un clima de confianza y comunicación. Con capacidad de manejar conflictos. (p. 35)

La perspectiva jurídica, filosófica y social promueve el desarrollo de la sana convivencia, el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos en el ambiente de trabajo. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% del profesorado hace un esfuerzo por promover un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo, democrático y de calidad, sin embargo, muestran limitaciones en el área psicopedagógica y didáctica, insisten en el desarrollo de clases homogénea, individualizada y el proceso se basa en preguntas y respuestas. Cita de la observación: *Buen día niños, iniciamos las clases, vamos a hablar hoy sobre los mapas y planos, ustedes observen la presentación, yo iré explicando y ustedes responden las preguntas que les haré: ¿Cuáles son los órganos del aparato circulatorio?... (021). La profesora llega al aula prepara el ambiente de la clase y cumplen con explicar hace pregunta a los estudiantes y desarrollar su contenido, el proceso de enseñanza aprendizaje es totalmente homogéneo, no se observa un proceso diferenciado. La profesora le envió el tema el día anterior, cuando llegó al salón de clases inició sin ambientar el aula, inició haciendo preguntas sobre el tema, y concluyó con un proceso homogéneo y sin detenerse en la diversidad de estudiantes (023).* Los resultados de la observación ponen de manifiesto el esfuerzo que realiza el docente por enseñar el contenido disciplinar, sin embargo presenta un desfase psicopedagógico y didáctico que debe ser superado, para ello, se hace necesario crear e implementar programas de formación permanente que contribuyan al perfil de un docente inclusivo.

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a

partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

La perspectiva jurídica, filosófica y social impulsa el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo y promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% del profesorado observado presenta dificultad en la resolución de problemas y manejo del conflicto que se presentan en el entorno áulico, se observó que los conflictos que se producen en el aula son remitidos a la Dirección del centro y al Departamento de orientación y psicología. Cita de la observación: *“Prof.- dígame un órgano del aparato digestivo, -est.- esa no me la se profesora, la profesora en vez de colaborar para que el niño construyera la respuesta prácticamente lo ridiculizó ante su grupo de compañeros (021). Esta profesora amenaza a los niños con dejarlos fuera de la clase sino obedecen sus órdenes. Los voy a sacar del aula si no prenden las cámaras (023)”*. Los resultados de la observación muestran la necesidad de formación en el enfoque inclusivo para que se pueda dar una respuesta efectiva a la diversidad del aula.

La inclusión educativa contiene una fuerte dimensión política existiendo en ocasiones entre el profesorado una desaprobación hacia diversas minorías y grupos vulnerables. Desde los objetivos de desarrollo sostenible, se hace explícita la necesidad de promover sociedades inclusivas, que se basen en unas instituciones eficaces y justas. (Albalá, Guido y Alfonso, 2020, p. 453)

Observación: La perspectiva jurídica, filosófica y social de la educación inclusiva es una dimensión que contribuye para que todos los estudiantes participen de una vida educativa y social lo más cercana a su realidad posible, el desarrollo de un perfil profesional y formativo del profesorado desde esta perspectiva, hace posible ese acercamiento de la escuela y el hogar, sin embargo, Los docente observados en los distintos centros educativos de los niveles inicial , primaria y secundaria (casos 1,2,3); El 100% desconoce los elementos fundamentales de las

leyes, resoluciones y ordenanzas que impulsan la educación inclusiva en el país, así mismo, muestran deficiencias en el uso de estrategias de resolución de problemas y manejo de conflictos, esto plantea la necesidad de crear planes y programas de formación docente que contribuya a un perfil profesional y formativo que desde la práctica áulica promueva los derechos fundamentales, la perspectiva filosófica, la igualdad entre todos y por último la sana convivencia entre grupos heterogéneos.

3.11.3.3. Tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación para las subdimensiones por centros educativos.

En este apartado se presenta la lista de cotejo que recoge el tercer nivel de análisis del guion de observación por centro educativo para las doce (12) Subdimensiones: Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); La formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); El Liderazgo del docente en el centro educativo (LDCE) La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE); .La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA). La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA). El conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI); El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE) . El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo (DSCAT), Este nivel de análisis se presenta en dos partes: en la primera se usa una *lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensiones por centro educativo* y en la segunda se muestra el análisis a partir de las respuestas de los docentes consultados.

3.11.3.3.1 a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos(CDPEI). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no.129, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Subdimensión: Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 129

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.	-Incorpora las competencias ciudadanas, (008,010).	X		Los docentes (008, 010)
			-Evalúa de forma continua. (008,010).	X		Los docentes (008,010).
			-Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento. (008,010)		X	Los docentes (008,010).
			Se dirige con el debido respeto a los demás	X		(008,010).
			1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	X	X	(008) si prepara el ambiente. (010) no preparó el ambiente.
		Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.		X	(008,010).	

Fuente: elaboración propia

En la tabla 129, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.1. Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); Caso 1. El desarrollo de procesos educativos inclusivos requiere que el docente tenga desarrollado una serie de competencias y un amplio conocimientos, destrezas, habilidades y valores para una buena realización de su labor docente. En este centro educativo del nivel inicial y primario; El 100% de los docentes incorporan las competencias ciudadanas y valúan de forma continua y se dirige con el debido respeto a los demás, sin embargo, presentan dificultad al utilizar las estrategias de participación y movilización del conocimiento y un desfase en las competencias pedagógicas y didácticas que los ubica en modelos de enseñanza tradicional. Cita de la observación: *“En el tema de hoy trataremos sobre..., todos apaguen sus micrófonos, aquí tenemos esta lamina, ¿me pueden decir qué observan? Levantando las manos para pedir la palabra, (008)”. “Buenas tardes chicos, ¿cómo están? Vamos a pasar la lista y luego conversamos sobre el tema... Antes de empezar tenemos que recordar lo que tratamos ayer, ¿quién recuerda el tema de la clase de ayer? Dijimos que...Vamos a ver, ¿qué aprendieron hoy sobre el anuncio publicitario?, ¿cuál es el título del video que vimos?, que fue lo que más le impacto del video? (010)”. Los resultados muestran que los docentes siguen usando una metodología desfasada y carecen de estrategias para impulsar la enseñanza participativa, es necesario crear planes y programas de formación que desarrolle en el docente las competencias didácticas pedagógicas con el foco puesto en la inclusión educativa. Sánchez (2020), explica que:*

Una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente, que revele las relaciones sociales que devienen en formas de poder ejercidas en el aula. La autora sigue argumentando que la formación de un profesor es una cuestión que no se puede limitar a unos conocimientos, saberes y técnicas, sino que es un proceso constante de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para la realización de su labor docente, con un adecuado apoyo institucional. (p. 78)

Las competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos posibilitan la preparación de ambientes efectivos del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes. En este centro educativo de inicial y primaria (caso 1); el 50% de los docentes preparan ambientes el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase, el otro 50% no prepara el ambiente áulico. Cita de la observación: *Antes de empezar tenemos que recordar lo que tratamos ayer, ¿quién recuerda el tema de la clase de ayer? ... Vamos a ver, ¿qué aprendieron hoy?, ¿cuál es el título del video que vimos?, que fue lo que más le impacto del video? (008)*. *“Buenos días mis queridos niños, hoy vamos a tratar el tema de los anuncios publicitarios... observen en el siguiente cartel lo que pretendemos lograr con el desarrollo de este tema tan importante..., ¿quién se anima a leerlo? (010)*. Los resultados de la observación muestran la necesidad de crear un sistema de formación permanente que tribute a un perfil docente inclusivo como mecanismo para mejorar la calidad de los aprendizajes. En el país existen unos perfiles del docente dominicano, pero están muy lejos de la inclusión educativa, hay que ajustarlos a los requerimientos del modelo. Se plantea que:

De nada vale que critiquemos la formación de nuestros maestros y maestras y la baja calidad de la enseñanza si no hacemos nada para revertir esa situación; debemos actuar y lo estamos haciendo con la aprobación de los perfiles que tendrán que cumplir nuestros docentes. (MINERD, 2015, p 2)

3.11.3.3.1 b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 130, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Subdimensión: Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 130

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos para la Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1. Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.	-Incorpora las competencias ciudadanas.		X	Los docentes (014,017). Se observó deficiencia para el manejo de las competencias.
			-Evalúa de forma continua.	X		Los docentes (014,017). Se observó que hacen preguntas a los niños sobre el tema tratado.
		1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	-Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento.		X	Los docentes (014,017). No se observó el uso de estrategias participativas (014,017).
			Se dirige con el debido respeto a los demás	X		
			Prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase	X	X	(014) si prepara el ambiente. (017) no preparó el ambiente.
			Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo		X	La docente 014 si, la 017 no

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	de Conducta Observada.	Si	No	Observación
-----------	---------------	---------------------------	------------------------	----	----	-------------

entre sus estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 130, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación inicial y primaria Las Malvinas (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.1. Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); Caso 2. Las competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos están definidas por el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades del docente para favorecer la educación de calidad para todos. En el centro educativo de inicial y primaria (caso 2); El 100% de los docentes incorporan las competencias ciudadanas, evalúan de forma continua y se dirigen a sus estudiantes con el debido respeto, sin embargo, se observa que tienen dificultad para utilizar las estrategias de participación y movilización del conocimiento, las cuales ellos, admiten no conocerlas ni manejarlas, insisten que hay que darle más capacitación en este tema. Cita de la observación: *Buenos días para todos, vamos a esperar unos minutos para que todos entren a las clases, vamos a hacer la oración, vamos Daniel yo te ayudo. Prof. -Gracia Dios por este día...- Est.-Gracias a Dios por este día...repitió la oración que decía la profesora- hoy hablaremos de las vitaminas y minerales, pero antes vamos a escuchar una canción, la canción no se escuchó pues la persona no pudo ponerla, los estudiantes le insistieron en que la canción no se escuchaba, pero ella no le dio ninguna explicación y paso al video. Luego un video de las vitaminas, ella explico el video y luego le pregunta a los estudiantes donde se encuentran las vitaminas, un niño le respondió en el mercado, el otro en el suelo, la prof, no aprovecho la intervención de los niños para aclarar e integrar otras áreas del*

conocimiento y los hábitos de higiene personal... *-Est. – profesora, tengo problema con el internet, no la escucho bien, se oye entrecortado-, Prof. Ahora vamos a seguir con las... ((014).).*

Los resultados de la observación muestran la necesidad de crear planes y programas de formación que eleven el nivel de conocimiento del personal de la educación, así como el desarrollo de competencias profesionales le permita ejercer con calidad como lo plantea la Resolución no. 17/2014, referida a los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, aprobada por el Consejo Nacional de Educación (CNE), el cual “constituye un marco de referencia básico para orientar y garantizar la profesionalización de los docentes dominicanos y que impacta en los programas de formación ya sea inicial o continua” (MINERD, 2014, pp 10-11).

Las competencias en el desarrollo de procesos docente contribuyen a la preparación de ambientes efectivos en el aula antes de iniciar la clase y promover el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes. Los nuevos ambientes de aprendizajes son forma de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje, los mismos, requieren de destrezas y habilidades del docente. En el centro educativo inicial y primaria (caso 2); El 100% de los docentes observados presentan dificultad en la preparación de los ambientes de clases y en el uso de las estrategias para la promoción del aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes. Cita de la observación: *Prof. -observen la lámina que están pegada en la pared les mostraré los medios de comunicación, y ustedes identificarán cuáles son... 014. “Prof.-iniciamos las clases, -prendan sus cámaras, -hoy hablaremos de... -vamos a ver un video, -ok, les gustó lo que vieron?, -est.-sí, -prof.-conocen algunas frutas?, donde se encuentran las vitaminas ...? (017).* Los resultados muestran las falencias de los docentes en cuanto a estrategias de enseñanza aprendizaje, se hace necesario definir un perfil profesional y formativo que oriente la formación del docente inclusivo. “Desde los objetivos de desarrollo sostenible, se hace explícita la necesidad de promover sociedades inclusivas, que se basen en unas instituciones eficaces y justas” (Albalá, Guido y Alfonso, 2020, p. 453).

3.11.3.3.1 c). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI). Centro de educación secundario: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 131, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundario Pedro Aponte (caso 3), para la Subdimensión: Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 131

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1: Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos para el centro de educación secundario Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
I. Estimulación intelectual (ESIN)	1.Competencias del Docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI)	1.1 El docente en el desarrollo de sus prácticas incorpora las competencias ciudadanas, las cuales evalúa de forma continua y utiliza estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento y el debido respeto a los demás.	-Incorpora las competencias ciudadanas.		X	Los docentes (021,023) Se observó deficiencia para el manejo de las competencias.
			-Evalúa de forma continua.	X		Los docentes (021,023). Se observó que hacen preguntas a los niños sobre el tema tratado.
			-Utiliza estrategias de participación y movilización del conocimiento.		X	Los docentes (021,023) no se observó el uso de estrategias participativas (021,023)
			Se dirige con el debido respeto a los demás	X		
	1.2 El docente prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.	Prepara el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase	X		Si, preparan el ambiente de las clases (021,023)	
		Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.		X	Las docentes (021,023)	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 131, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.1. Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (CDPEI); Caso 3. El desarrollo de competencias en la formación del profesorado es un gran avance para el logro de una educación inclusiva; esto implica, entre otras cosas, incorporar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes, las cuales, debe evaluar de forma continua y utilizar estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento con el debido respeto a los demás. En este centro educativo (caso 3); El 100% de los docentes hacen el esfuerzo para dirigirse a los demás con el debido respeto y evaluar continuamente el proceso enseñanza aprendizaje, a través de preguntas y respuestas, sin embargo, muestran dificultad para incorporar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes y en la utilización de estrategias que permiten la participación y la movilización del conocimiento. Cita de la observación: *“Buenas tardes chicos, vamos a comenzar, voy a compartir la pantalla, ¿ven la pantalla? como ustedes pueden ver, el órgano humano...021”. Vamos a iniciar, les envié la tarea sobre mapas y planos, ¿quién me dice que es un plano?, ¿quién tiene una definición diferente o puede aportar a esta?, pueden leer, la estudiante: leyó su definición de plano cartesiano y la profesora respondió; esa definición está mal, debes eliminarla, no estoy hablando de matemáticas eso es un plano cartesiano (023)”*. Los resultados de la observación muestran el desfase que hay en los docentes en cuanto al desarrollo de un currículo por competencias, se observa en ellos, temor de salir de una metodología tradicional a una que propicie más participación a los estudiantes, se hace necesario un plan de formación sistemática

con un acompañamiento en el aula que le fortalezca las competencias, y la confianza del docente en el trabajo que realizan.

La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una mínima, Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. (García, López y Santana, 2020, p.286)

El desarrollo de competencias en el proceso de formación docente es una subdimensión que propicia que el profesorado prepare el ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase y promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes. En el centro educativo (caso 3); El 50% del profesorado hace un esfuerzo por preparar el ambiente antes de iniciar las clases frente al otro 50% que no prepara el ambiente. El 100% presenta dificultad para promover el aprendizaje autónomo. Cita de la observación: : *“Bueno, vamos a iniciar las clases, hoy trabajaremos con el tema órganos y aparatos humano, pero antes quiero recordarles que en el tema anterior se quedó algo pendiente y es que... la profesora desarrolló la clase, los estudiantes escucharon pasivamente y respondieron las preguntas que ella hacía (021)”. Iniciamos con el tema mapas y planos, recuerdan que se lo envié ayer, voy a hacer preguntas, quien la tenga me contesta: ¿Qué es un plano?, ¿Qué es un mapa?... la profesora pasó la hora haciendo pregunta, sin dar la oportunidad de desarrollar el aprendizaje autónomo (023)*. Las actuaciones de los docentes observados ponen en evidencia la dificultad para preparar el ambiente del aula antes de iniciar la clase, así como, para promover el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes. Se hace necesario crear mesas de trabajo con los docentes donde se promueva la selección y estudio a profundidad de una serie de estrategias para el desarrollo del trabajo autónomo, y la preparación de ambientes de aprendizaje, con la finalidad de apropiarse al profesorado de las herramientas didácticas y pedagógicas que se requiere para implementar procesos de enseñanza aprendizajes inclusivos.

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

Observación: La subdimensión competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos en los diferentes centros educativos de los niveles inicial, primario y secundario (Caso 1, 2, 3); El 100% de los docentes observados ponen de manifiesto carencias profundas para desarrollar procesos enseñanza aprendizajes inclusivos, se hace necesario la creación e implementación de planes y programas que desarrollen competencias cognitivas, didácticas y psicopedagógicas en el docente y un sistema de seguimiento y acompañamiento que confiera seguridad al docente en lo que hace.

3.11.3.3.2 a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 132 se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Subdimensión 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 132

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	de	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Estimulación Intelectual (EI)	2.Formación del docente en el manejo de	2.1 muestra para integración	El docente habilidades para promover la de	Posee habilidades para promover la integración de		X	(008,010).

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	de	Conducta Observada.	Si	No	Observación
	las diferencias individuales (FDDI)	conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.		conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.			
		2.2 El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo		Utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante		X	-No usan diferentes medios ni manejan las herramientas tecnológicas. (008,010). -El 008 utiliza videos como medio de socialización, pero el 010 no sabe usarlo, lo presento pero no le sacó provecho.
		2.3 El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.		Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.		X	El 008 y 010 solo evalúan concepto, no se observó la evaluación de hechos, procedimientos, valores y actitudes

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 132, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación inicial y primaria Santella (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); Caso 1. La formación del profesorado en el manejo de las diferencias individuales es un

factor indispensable para proporcionar el desarrollo de habilidades que promueven la integración de conocimientos y da lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. En este centro educativo (caso 1); El 100% de los docentes observados presentan dificultad para trabajar la inter, intra y transdisciplinariedad, así como para el uso y manejo de estrategias que promuevan el aprendizaje significativo. Cita de la observación: *“Vamos, después de haber escuchado el cuento, voy hace preguntas, levantando las manos para responder las preguntas, ¿Cuál es el título de la lección?, ¿Cuáles son los personajes principales? ¿Y la moraleja cuál es?... hemos terminado, nos vemos mañana (008)”. Llegó la hora de iniciar, hoy con el tema los anuncios, escuchen el video que luego voy hace preguntas relacionadas con él. ¿Qué es un anuncio publicitario? ..., nos vemos mañana, recuerden hacer la tarea (010)”,* Las actuaciones de los docentes observados ponen en evidencia el desfase metodológico y cognitivo que no le permite avanzar en el desarrollo de buenas prácticas que promuevan el aprendizaje significativo entre sus estudiantes, ni apoyar el avance de la inclusión educativa. Se hace necesario la creación de un plan de formación y acompañamiento como medida que favorece y promueve la inclusión educativa en los centros.

Para que haya una educación con el foco puesto en la diversidad, se debe no solo poner en marcha una política inclusiva eficaz, sino que, además, la práctica de aula y la teoría educativa han de estar imbuidas por la búsqueda de la acción participativa de todos: docentes, discentes y administradores. En este sentido, las diferentes perspectivas didácticas que giran en torno a la acción o la educación inclusiva ofrecen una perspectiva caleidoscópica de la formación de la persona de cara a su incorporación al tejido social en plenitud. (Marín y Jiménez, 2019, p. 9)

La formación del docente en el manejo de las diferencias individuales es un aspecto que capacita al profesorado en el uso de diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo las adaptaciones necesarias para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuyan a un mejor desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. En el centro educativo

inicial y primario (caso 1); El 100% de los docentes observados presentan dificultad en el uso y adaptación de los medios didácticos t tecnológicos, de manera muy especial en el uso de las tecnologías (TIC, TAC Y TEP), lo que un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante. Cita de la observación: *“Buenos días mis queridos niños, hoy vamos a un cuento, por favor escuchen con atención..., ahora observen en el siguiente cartel, ¿quién se anima a leerlo?... muy bien; todos preparados que vamos a ver un video y luego lo analizaremos. Dijimos que... (008). Vamos a ver un video sobre los anuncios publicitarios..., ¿qué aprendieron hoy?, ¿cuál es el título del video que vimos?, que fue lo que más le impacto del video?” (010). En esta observación se puede notar que los docentes reflejan un desfase en el manejo de los diferentes medios, aun cuando usaron videos, carteles, cuentos y desarrollaron las clases en un entorno virtual de aprendizaje (EVA), no lograron sacar el mejor provecho de ellos, al final los docentes siguen siendo el centro del proceso mientras los estudiantes tienen la participación limitada a preguntas que en muchos casos las respuestas son inducidas por el mismo docente. Esto pone en evidencia la necesidad de crear un sistema de formación inicial y continua que amplíe el conocimiento del docente y los actualice en el desarrollo de buenas prácticas educativas.*

Finalmente, la educación inclusiva es un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. (Durán y Giné 2020, p. 156)

La formación del docente en el manejo de las diferencias individuales prepara al *docente para que desarrolle procesos de evaluación integral que incluye conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En el centro educativo (caso 1): el 100% de los docentes evalúan constantemente los conceptos y hechos, sin embargo, los procedimientos, valores y actitudes no entren la evaluación que realiza el profesorado. Cita de la observación: “Vamos a escuchar un cuento que*

le haré, luego responderán preguntas sobre el cuento... ¿Cuál es el título del cuento? ¿Quiénes son los personajes principales?, ¿Les gustó el cuento? ..., con preguntas sencillas así terminó la clase (008). Hoy hablaremos de los anuncios publicitarios; Observen la lámina. ¿De qué se trata? El anuncio publicitario es... ¿Cuáles son las partes de un anuncio publicitario? Con preguntas como estas terminó la clase. (010)". Los resultados de la observación ponen en evidencia el desfase metodológico, didáctico y cognitivo del docente, se hace necesario la aplicación de una política de formación docente que oriente hacia un perfil profesional con competencias para el abordaje de practica educativas inclusivas y con calidad. No basta con evaluar el saber, hay que avanzar al saber hacer y saber ser que es lo que permite avanzar en el aprendizaje significativo, por lo tanto, es importante evaluar conceptos y hechos, pero también es relevante enseñar y evaluar los procedimientos, valores y actitudes. Para Arnaiz, "la metodología inclusiva requiere docentes que reflexionen sobre su enseñanza, colaboradores, investigadores y críticos, que afronten con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos" (2019, pp. 12-44).

3.11.3.3.2 b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 133, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Subdimensión: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 133

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); para la Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Estimulación Intelectual (ESIN)	2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI)	2.1 El docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	Posee habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.		X	La docente 014, tiene habilidades (014,017)., no tiene habilidades.
		2.2 El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo	Utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante		X	No usan diferentes medios ni manejan las herramientas tecnológicas. (014,017). El 014 utiliza videos como medio de socialización, pero el 017 no sabe usarlo, lo presento pero no le sacó provecho.
		2.3 El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.		X	Los docentes solo evalúan conceptos. (014,017).

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 133, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación inicial y primaria Las Malvinas (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); Caso 2. La formación del docente en el manejo de las diferencias individuales es un

factor determinante en el desarrollo de habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de los estudiantes.

En este centro educativo (caso 2); El 100% de los docentes observados muestran debilidades en la integración de diversas fuentes y disciplinas a través de inter, intra y transdisciplinariedad, lo que obstaculiza la promoción de aprendizajes significativos. Cita de la observación: *¿Buenos día, como están todos?, hoy vamos a tratar sobre los medios de comunicación, para ello le pondré un video, del cual le haré preguntas... ¿Qué medio de comunicaciones este? ¿Para qué de usa? ...Ahora vamos a ver estas imágenes: en estas imágenes que les presenté aparecen los distintos medios de comunicación, como pueden ver, aquí tenemos un ... ¿Lo han vista alguna vez? (014). Buen día niños, hoy trabajaremos con el tema las vitaminas y los minerales, veamos este video... En el video pudieron observar que ..., esto lo que significa es que ..., ¿Les gustó el video?.. (017)*. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de construir un mejor sistema de formación inicial del docente que responda con calidad a la diversidad del aula. Es imprescindible avanzar en un modelo de formación inicial docente como base para mejorar la preparación del docente y promover un perfil profesional integral e inclusivo. Así lo plantean Niño, Morán y Fernández, (2019):

El principal inconveniente es que los docentes no cuentan con la preparación requerida, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Así mismo, las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al momento de realizar ajustes en sus planes de estudio, que incorporen espacios de sensibilización, socialización y capacitación para los docentes en formación. (p. 171)

El uso de medios didácticos y tecnológicos, hacer adaptaciones para que los mismos respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y así contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante, es un reto y un desafío en la formación del profesorado. En el centro educativo inicial y primario (caso 2); El 100% de los docentes observados muestran dificultad en el manejo de los recursos didácticos y tecnológicos, así como

para realizar las adaptaciones a las diferencias individuales. Cita de la observación: *“Vamos a presentar un video y luego realizar preguntas sobre las vitaminas y minerales. ¿Les gustó el video? Quiero verlos a todos participando, ¿Dónde se encuentran las vitaminas? ¿Cuáles son las vitaminas que contienen las naranjas? ¿Dónde se encuentra la vitamina A?... la profesora homogenizó el proceso enseñanza aprendizaje y solo cumple con su tarea (014). “Les presentaré un video que habla sobre los medios de comunicación, quiero que lo observen con atención y respondan las preguntas, ¿Qué les pareció el video?, ¿Qué es medio de comunicación? ¿Cuáles son los medios de comunicación más usados?... se pudo observar que no le sacan el mayor provecho a los medios didácticos y tecnológicos (017).* Los resultados de la observación muestran que los docentes hacen un esfuerzo por usar medios didácticos y tecnológicos, sin embargo, no disponen de las estrategias activas que favorecen la participación de todos los estudiantes. Al respecto este autor plantea: *“En el plano de la formación docente, se le solicita al maestro que innove su práctica y que transforme los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero desafortunadamente no se le dan los elementos necesarios para ello”. (Salazar y Tobón, 2018, p.17)*

La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje es un elemento fundamental en la formación inicial y continua del docente. En el centro educativo inicial y primaria (caso 2); El 100% de los docentes hacen un esfuerzo por evaluar conceptos y hechos, sin embargo, presentan dificultad para evaluar procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Cita de la observación: *¿Qué son los medios de comunicación?, mencione los medios más usados en la actualidad, ¿Para qué sirven los medios de comunicación? ... (014). En las secciones de clases todo se basa en preguntas y respuestas. Las vitaminas y los minerales, favor contestar levantando las manos... ¿Dónde se encuentran las vitaminas? ¿Qué son las vitaminas? ¿Que son los minerales y donde se encuentran? (017).* Los resultados de la observación reflejan debilidad del docente en el manejo de estrategias de evaluación, se hace necesario implementar planes y programas de formación inicial y

permanente que prioricen las estrategias de evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva.

La formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

3.11.3.3.2 c). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); Centro de educación secundario: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 134, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundario Pedro Aponte (caso 3), para la Subdimensión: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 134

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.2: Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); para el centro de educación secundario Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Estimulación Intelectual (ESIN)	2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI)	2.1 El docente muestra habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.	Posee habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes.		X	
		2.2 El docente utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las	Utiliza diferentes medios didácticos y tecnológicos, haciendo adaptaciones para que respondan a las	X		Los docentes observados tienen mucha dificultad en el manejo de

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observation	de Conducta Observada.	Si	No	Observación
		necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo	necesidades específicas de cada estudiante contribuye a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiante			los medios tecnológicos.
		2.3 El docente evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	X		

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 134, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.2. Formación del docente en el manejo de las diferencias individuales (FDDI); Caso 3. La formación del docente para el manejo de las diferencias individuales requiere el desarrollo de habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. En este centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes muestra una carencia de habilidades para promover la inter, intra y transdisciplinariedad y dar lugar al aprendizaje significativo de sus estudiantes. Cita de la observación: *“Chicos iniciamos, el tema de hoy es órganos y aparatos del cuerpo humano, vean la presentación, el cuerpo humano está formado por... ¿quién descubrió la célula?, ¿Quién me dice un órgano del aparato respiratorio? Dígame un órgano del aparato digestivo... (021) se observó que el tiempo se fue ella explicando y haciendo pregunta. Ayer les*

envié el tema, hoy haré preguntas, el tema es mapas y planos. ¿Qué es un mapa? ¿Qué es un plano? ¿Cuáles son los tipos de planos que hay?... (023)". Los resultados de la observación muestran las carencias de habilidades del profesorado para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes y permitir la construcción de conocimiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Las transformaciones que hoy se llevan a cabo en el sistema Nacional de Educación del país y sobre todo en los politécnicos requiere de la introducción en las diferentes actividades docentes de aquellos aspectos que hoy marcan pautas en el desarrollo social, entre ellos, la aplicación de un enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza aprendizaje que permita la interacción del contenido de un área o grupo de asignaturas afines a partir de la cooperación y la colaboración entre los docentes con una concepción interdisciplinar comunicativa. (Gutiérrez et al, 2021, p. 80).

La práctica de evaluación de los aprendizajes repercute en la calidad del proceso educativo y depende de las habilidades del docente. En este centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo por evaluar los conceptos y hechos, sin embargo, evidencian problemas para evaluar los procedimientos, valores y actitudes con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Cita de la observación: *"Después de haber desarrollado el tema órganos y aparatos del cuerpo humano, responderán estas preguntas ¿Cuántos tipos de planos hay?, mencione los tipos de planos que conoce... (017). En la sección de clase todo se basa en preguntas y respuestas.* Los resultados de la observación muestran el desfase del profesorado respecto a la evaluación de los aprendizajes, es necesario crear programas de formación continua que actualice al docente en el uso y manejo de estrategias de evaluación participativa e inclusiva que tribute al desarrollo de las competencias de los estudiantes.

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las

estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Observación: La formación docente desde una perspectiva del manejo de las diferencias individuales es una subdimensión de la dimensión estimulación intelectual que genera procesos de enseñanza aprendizaje inter, intra y transdisciplinares, crea en el docente habilidades para promover el aprendizaje significativo de sus estudiantes, a través del uso de diferentes medios didácticos y tecnológicos y haciendo las adaptaciones necesaria para que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y contribuir a un mejor desarrollo docente, el cual en su práctica evalúa conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo principal de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En los centros educativos de inicial primaria y secundaria (casos 1,2,3) se observó que aun cuando los docentes poseen titulación a nivel mínimo de licenciatura, presentan deficiencias cognitivas, didácticas y pedagógicas al abordar procesos de enseñanza aprendizaje inclusivos y de calidad. Es necesario crear planes y programas formativos enfocados en la enseñanza aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, para disminuir la desarticulación evidente entre lo que aprenden los docentes en su formación y lo que se requiere enseñar en el ejercicio de sus funciones.

3.11.3.3.3 a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 135, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 135

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Estimulación Intelectual (ESIN)	3.La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP)	3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	X	X	El 008 si es un docente que expresa con creatividad en forma oral y escrita las intenciones educativa, 010 no.
		3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo	X		Los docentes usan como técnica la pregunta, para motivar la participación. (008,010).

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 135, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación inicial y primaria Santaella (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); Caso 1.

La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas es un factor importante que demanda capacidad de acción de los profesionales de la educación, implica cambios en la metodología de

enseñanza. En el centro educativo del nivel inicial y primario (caso 1); El 50% de los docentes presentan las intenciones educativas antes de iniciar el proceso, frente al otro 50% que no lo presenta. Cita de la observación: *Buen día niños, hoy vamos a trabajar con un cuento, así que presten atención porque les haré preguntas al terminar. Esto era una vez... (008). Hoy trabajaremos con los anuncios publicitarios, les traje en este cartel las intenciones que tenemos al desarrollar este tema, observen el cartel, la intención es que ustedes puedan conocer... (017).* Los resultados ponen en evidencia la necesidad de elevar el nivel de formación del docente para que este pueda sumir los elementos claves del proceso enseñanza aprendizaje e integrarlos en su praxis diaria.

Se implementarán programas de formación docente, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), para proporcionar a las y los maestros las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. Así mismo, expresa que se promoverá la formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula a través de las instancias involucradas. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

Una adecuada formación inicial y permanente del docente lo capacita para promover en sus estudiantes la participación activa: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo. En este centro educativo (caso 1); El 100% de los docentes aun cuando tienen un nivel mínimo de licenciatura, presentan dificultad para promover en sus estudiantes la participación activa. El profesorado insiste en limitar la participación a las preguntas y respuestas durante y después de estos explicar el contenido de la clase. Cita de la observación: *¿Cuál es el título del cuento? ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué fue lo que le ocurrió al ...? (008). Vamos a continuar el proceso,*

dijimos que el anuncio publicitario es un... ¿Cuáles son las partes de un anuncio publicitario? ¿Pueden mencionarme algunos anuncios publicitarios que conocen? (010) En la observación se pudo evidenciar que en las preguntas no hay cuestionamiento, los estudiantes no interactúan, ni buscan información, no se problematiza la situación para llevarlos a trascender planteando y solucionando problemas. Los docentes insisten en el trabajo individual. Se pone de manifiesto la debilidad formativa de los docentes, es necesario fortalecer el sistema de formación docente haciendo énfasis en las estrategias metodológicas participativas y reflexivas que desarrollen la creatividad del docente en el ejercicio profesional; como lo expresa Ainscow (2017):

Para que exista pertinencia en la propuesta educativa esta debe ser flexible y se debe contar, además, con docentes capacitados en manejo de grupos inclusivos: de esta manera el docente puede adecuarse a las necesidades y características de cada estudiante para que el mismo se desarrolle y aprenda. (PP. 79)

3.11.3.3.3 b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 136, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 136

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); para la Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Estimulación Intelectual (ESIN)	3.La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP)	3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	X	X	El 014 es un docente que no expresa con creatividad en forma oral y escrita las intenciones educativas, 017 no.
		3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	X	X	Los docentes usan como técnica la pregunta, para motivar la participación. (014,017).

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 136, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación inicial y primaria Las Malvinas (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); Caso 2.

La Subdimensión creatividad en el desarrollo de buenas prácticas es parte de la dimensión estimulación intelectual, la cual, requiere ser estimulada a través de estrategias y procedimientos didácticos- pedagógicos. En este centro educativo del nivel inicial y primario (caso 1); El 100% de los docentes observados ponen en evidencia el bajo nivel de conocimiento didáctico y creativo que poseen, se muestra que al inicio de la jornada no expresan con creatividad, en forma oral y

escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso. Cita de la observación: *Buen día, hoy hablaremos de las vitaminas y los minerales, pero antes, escuchen una canción, ¿Les gustó la canción?, ahora vamos a ver un video de las vitaminas y los minerales ... ¿Qué son las vitaminas? (008) Buen día, ¿cómo están? El tema de hoy son los medios de comunicación, escucharan un video y luego les haré preguntas... ¿Les gustó el video?, me pueden hablar de lo que más le impresionó del video?(017)*. La observación evidencia que aun cuando los docentes tienen un nivel mínimo de licenciatura el área para la que enseñan, no proyectan una capacidad creativa la cual supone una mirada distinta al proceso enseñanza aprendizaje. Se hace necesario reforzar al docente mediante planes y programas de formación continua que estimulen la creatividad que es una garantía para el desarrollo de procesos educativos inclusivos y de calidad. Según Hurtado, Mendoza y Viejó (2019):

La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. (p. 99)

La Subdimensión creatividad en el desarrollo de buenas prácticas prepara al docente para que promueva en sus estudiantes la participación activa mediante el cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo. En el centro educativo (caso 2); El 100% de los docentes tienen un nivel de licenciatura en área disciplinar, sin embargo, presentan dificultad en el uso de estrategia creativas e innovadoras que conduzcan al estudiante al pensamiento crítico y creativo. Cita de a observación: *Buen día, hoy hablaremos de las vitaminas y los minerales, vamos a ver un video y a partir de ahí les haré preguntas ... ¿Les gustó el video?, ¿De qué hablaba? ¿Qué son las vitaminas?, Donde se encuentran las vitaminas y los minerales (008). Buen día, ¿cómo están?, el tema de hoy son los medios de comunicación, vamos a ver un video y luego les haré preguntas... ¿Les gustó el video?, me pueden hablar de lo que vieron en el video?... (017)*. Estos

resultados muestran la necesidad de revisar el modelo de formación docente que se sigue implementando en la República Dominicana y crear programas de formación que refuercen el componente didáctico- pedagógico del profesorado, profundizando en la capacidad creativa que se debe ejercer en el proceso de participación de sus estudiantes. Así lo plantea este autor:

Los modelos de formación docente en educación requieren de revisión y reforma para ajustarlos a los nuevos paradigmas que plantea la sociedad del conocimiento. La innovación, la integración y producción de nuevos conocimientos, el involucramiento y participación de los actores educativos, la utilidad de los conocimientos producidos, la resolución de problemas del contexto, entre otros, son elementos que no deben faltar en los programas de formación docente. (Salazar y Tobón, 2018, p.17)

3.11.3.3.3 c). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 137, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3) para la Sub dimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 137

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.3: La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub-dimension	Items guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Estimulación Intelectual (ESIN)	3.La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP)	3.1 Al inicio de la jornada expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los alumnos se integren al proceso.	Expresa con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que		X	(021,023)

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	de Conducta Observada.	Si	No	Observación
			los alumnos se integren al proceso.			
		3.2 El docente promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.	Promueve en sus estudiantes la participación activamente: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo (021,023)		X	(021,023)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 137, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP); Caso 3.

La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas en el nivel secundario, requiere de la implementación constructiva de metodologías activas y reflexivas como una acción práctica generadora de diálogos multidimensionales y dinámicos. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes observados muestran dificultad para expresar con creatividad, en forma oral y escrita las intenciones educativas para que los estudiantes se integren de manera participativa al proceso enseñanza aprendizaje. Cita de la observación: *Iniciamos el tema de hoy, como les había dicho, trataremos el tema órganos y sistema del cuerpo humanos, les voy a compartir la presentación... (021). Pueden abrir sus cuadernos, vamos a iniciar, voy a realizar*

preguntas sobre el tema que le envié ayer... (023). Los resultados de la observación ponen en evidencia la debilidad del docente, quien a la hora de iniciar la docencia no presentan las intenciones educativas y limita a sus estudiantes a responder preguntas donde el induce las respuestas. Se hace necesario una definición de un perfil profesional y formativo del docente inclusivo que oriente hacia donde deben girar los programas de formación del docente que le faciliten al docente los elementos necesarios para llevar a cabo procesos educativos de calidad.

Así lo plantean estos autores:

En el plano de la formación docente, se le solicita al maestro que innove su práctica y que transforme los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero desafortunadamente no se le dan los elementos necesarios para ello. (Salazar y Tobón, 2018, p.17)

La subdimensión formación docente implica la creación y desarrollo de políticas encaminadas a la definición de un perfil docente que promueve en sus estudiantes la participación activa: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 10% de los docentes observados muestran debilidad en el conocimiento y manejo de estrategias para impulsar la participativas, el pensamiento crítico y creativo, así como la resolución de problemas. Cita de la observación: *“Chicos buen día como le había dicho hoy trataremos el tema órganos y sistema del cuerpo humanos... ¿Cuáles son los órganos del aparato digestivo?, dígame otro..., gracias por participar, Tal cual como ustedes dijeron..., (021). Pueden abrir sus cuadernos, vamos a iniciar, voy a realizar preguntas para poner sus notas ¿Que es un mapa?, ¿Que es un plano? (023)”*. Los resultados reflejan la falta de creatividad del docente para llevar a cabo proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de tipo constructivo que aporten a la transferencia del conocimiento integral en la vida cotidiana de los estudiantes. “Es importante hacer hincapié en que la educación es un proceso de diálogo constante, que emerge de las relaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, a partir de las experiencias que se generan en la cotidianidad” (Mena, 2020, p.2).

Observación: La subdimensión creatividad en el desarrollo de buenas prácticas, está referida a la capacidad que tiene el docente de crear, recrear e innovar y generar **nuevas situaciones que promuevan el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes. En estos centros educativos** (caso 1,2,3) ; el 100% de los docentes muestran dificultad para promover en sus estudiantes el pensamiento crítico y la participación activa: cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo, es evidente la escases de estrategias participativa en los docentes, así como el desfase en sus habilidades para llevar al estudiantado a un proceso de adquisición de conocimiento mediado por la creatividad. Es necesario crear e implementar una política de formación docente que impulse la transformación de la práctica del docente, donde este asuma la responsabilidad de ejercer una labor cónsona con el currículo para el cual trabaja y posibilite el rol activo del estudiante como centro del proceso.

3.11.3.3.4. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 138, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 138

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observation	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Dimensión: Estimulación	4.La Innovación en el proceso	4.1 El docente utiliza las	Utiliza las herramientas TIC		X	Impartieron su clase en

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Intelectual (ESIN)	enseñanza/aprendizaje (IPEA)	herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.			un entorno virtual de aprendizaje (EVA). Observé que no saben usarla. (008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 138, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.4. La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); Caso 1.

La subdimensión innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje promueve que el educador asuma un nuevo rol mediado por las TIC, TAC y TEP en el contexto presencial o virtual de las clases, propicia que utilice las herramientas tecnológicas en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Aporta un nuevo enfoque al proceso educativo a partir de experiencias significativas creativas e innovadoras. En el centro educativo (caso1); El 100% de los docentes presentan dificultad en el uso de las herramientas TIC, TAC, TEP en el aula. Cita de la observación: *“Favor observar las imágenes que tienen en la pantalla que comparto con ustedes, ahora escucharán un cuento que le haré, luego responderán preguntas sobre el cuento (008). Observen la lámina, tenemos ahí un anuncio publicitario, a seguida les presentaré un video, escuchen con atención para que luego puedan responder las*

preguntas ¿De qué hablaremos hoy? El anuncio publicitario es... (010)” Los resultados de la observación muestran que, a pesar de desarrollar las clases en un entorno virtual, los docentes muestran debilidades para innovar en el aula, debido a las limitaciones con el uso de las Tecnologías. Es necesario formar y capacitar el personal docente en manejo y uso de la TIC, TAC y TEP para que la innovación pueda ser una realidad en los centros educativos, sin estas tecnologías es casi imposible avanzar en una educación inclusiva y de calidad para todos.

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

3.11.3.3.4. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 139, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario La Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 139

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); para la Escuela inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Estimulación Intelectual (ESIN)	4.La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA)	4.1 El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	Utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.		X	Impartieron su clase en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). observé que no saben usarla. (014,017). Se observó la utilización de un video, al cual no se le saco ningún provecho.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 139, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); Caso 2.

La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje es una subdimensión que promueve en el docente un nuevo enfoque educativo basado en el uso de las herramientas TIC, TAC, TEP en el aula y en la integración de las mismas de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. En el centro educativo (caso 2); El 100% del profesorado, a pesar de que enseña en un entorno virtual de enseñanza (EVA), presenta dificultad en el uso de las tecnologías y, por ende, no logra innovar en el salón de la clase. Cita de la observación: “*Buen día niños, espero estén bien. Hoy vamos a trabajar con el tema: Los medios de comunicación, antes, vamos a presentar un video y luego ustedes responderán preguntas... ¿De qué trata el video? ¿Cuáles son los medios de comunicación que se mencionan?... (014). El tema que trabajaremos hoy es las vitaminas y los Minerales, escuchen esta canción y luego tendremos un*

video, presten atención que haré preguntas relacionadas con el video... ¿Qué fue lo que más les gustó del video? ¿De qué trata el video? ... (017). Los resultados muestran que aun cuando disponen de la tecnología y el entorno virtual hay una limitante en el docente para su uso, el desfase tecnológico impide que puedan desarrollarse procesos de enseñanza aprendizaje innovadores y creativos, es necesario crear planes y programas de formación docente que prioricen el uso de la tecnología y con ella proporcionar una base cognitiva, didáctica y pedagógica que permita el avance de la innovación y la calidad en los centros educativos.

La educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

3.11.3.3.4. c). *Análisis de datos de la Sub dimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA). Centro educativo del nivel secundario: Pedro Aponte (caso 3).*

En la tabla no. 140, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3) para la Sub dimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 140

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 1.4: La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
Estimulación Intelectual (ESIN)	4.La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA)	4.1 El docente utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.	Utiliza las herramientas TIC en el aula y las integra de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. (021,024)		X	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 140, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 1.4. La Innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA); Caso 3.

La estimulación Intelectual tiene como subdimensión la innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje que promueve el uso de las herramientas TIC, TAC, TEP en el aula y las integra al proceso de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. En el centro educativo (caso 3); El 100% de los docentes presentan un desfase en el manejo de las tecnologías que les impide avanzar en la innovación aun cuando enseñan en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). Cita de la observación: Buenas tardes, ¿Cómo están todos?

Vamos a ver el tema de hoy se titula órganos y aparatos del cuerpo humano, les traje esta presentación, yo iré explicando y al mismo tiempo haré preguntas..., el aparato humano está compuesto por.... ¿Cuáles son los órganos que componen el aparato respiratorio? (021). OK chicos, vamos a ver, ayer les envié el tema, Mapas y planos, voy a hacer preguntas y levantando las manos me responden... ¿Qué es un mapa? ¿Qué es un plano?... (023). Los resultados muestran la debilidad del profesorado en el uso y manejo de las tecnologías educativas, es

necesario fortalecer el sistema de formación docente creando e implementando programas de educación continua que focalice las tecnologías como medio para transformar las prácticas tradicionales del docente y contribuir a una educación innovadora y de calidad para todos.

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Observación: La subdimensión la innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje corresponde a la dimensión estimulación intelectual y forma parte de una serie de factores que impulsan el avance de la inclusión educativa, es un elemento indispensable en la calidad de la formación del docente y para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de la educación para todos. En los centros educativos de los niveles inicial primario y secundario (1,2,3); Los resultados de la observación, ponen de manifiesto la necesidad de revisar la política de formación inicial del docente y adecuarla a un perfil profesional integral donde la innovación y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo sea un eje central, además de crear programas de formación continua que promueva el uso de las herramientas TIC, TAC, TEP en el aula y las integre al proceso de forma constructiva y positiva, para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer el desarrollo profesional del docente.

3.11.3.3.5. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 141, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo (LDCE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 141

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	5.El liderazgo del docente en el centro educativo (LDCE)	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	Se observa que el docente no orienta ni influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.		X	El docente sigue teniendo el protagonismo de proceso. (008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 141, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 5. El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE); Caso 1. El liderazgo del docente en el centro educativo es una sub- dimensión del desarrollo de conocimiento y habilidades que promueve el uso de estrategia para orientar e influir en la toma de decisiones de los estudiantes y los guía hacia la construcción de su conocimiento. En el centro educativo (caso 1); El 100% de los docentes muestran un desfase en el uso y manejo de estrategias que coloque el estudiante en el centro del proceso y el docente desarrolle su rol de guía, orientador del proceso. Cita de la observación *“Buen día mis queridos niños. Hoy he traído un cuento, pero observen primero el siguiente cartel, lo que pretendemos lograr con el desarrollo del cuento es... ¿Quién se anima a leerlo? (008). Buenos días mis queridos niños, hoy vamos a tratar el tema de los anuncios publicitarios, presten atención le colocaré un video y luego haré*

preguntas... ¿Comprendieron el video? ¿Qué les gustó y que no entendieron? ¿qué aprendieron hoy?, ¿cuál es el título del video que vimos?, que fue lo que más le impacto del video? (010)". Los resultados de la observación ponen en evidencia el esfuerzo que hacen los docentes por imponer un liderazgo en el aula, sin embargo, las carencias metodológicas del docente para hacer efectivo su papel de guía y orientador impide que se desarrolle un liderazgo autentico en el aula.

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

3.11.3.3.5. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 142, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo (LDCE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 142

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE); para la Escuela inicial y primaria inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	5.El liderazgo del docente en el centro educativo.(LDCE)	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía		x	El docente sigue teniendo el protagonismo

<p>sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.</p>	<p>hacia la construcción de su conocimiento.</p>	<p>la de proceso. (014,017).</p>
---	--	----------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 142, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 5. El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE); Caso 2. El liderazgo del profesorado es un elemento clave para la mejora de la calidad educativa, pues le permite influir en la toma de decisiones de sus estudiantes y los guía hacia la construcción de su conocimiento. En el centro educativo (caso 2); El 100% de los docentes evidencian la importancia de la afectividad del profesor con sus estudiantes, sin embargo, muestran dificultad en el uso de estrategia metodológicas que haga posible la participación del estudiante dentro de unos tratos delicados, afable y cortés. Cita de la observación: *“Buen día para todos. Antes de empezar tenemos que poner las cámaras y apagar los micrófonos, para contestar levante las manos. Los felicito a todos, han respondido muy bien a la tarea asignada (014). Vamos a iniciar, pero antes escuchen esta canción, ahora vamos con el video, haré preguntas: ¿Qué son las vitaminas y los minerales? ustedes pueden, tienen que hacer el esfuerzo, un poco más, con ese nivel de rendimiento no es posible superar la meta (010)”*. El resultado de la observación pone de manifiesto las carencias en términos metodológicos para el desarrollo del liderazgo pedagógico dentro del aula. Es necesario crear planes y programas de formación que eleven la capacidad del docente y el desarrollo del liderazgo pedagógico.

Queda pues por delante, una apasionante tarea, centrada en el necesario impulso al desarrollo de un verdadero liderazgo pedagógico del profesorado, con especial énfasis en la dimensión afectiva o emocional del mismo. Por ello, es fundamental potenciar tanto su capacitación inicial como su formación en ejercicio en estos aspectos, como elementos destacados para la mejora de la calidad educativa. (Gento, et al, 2020, p.493)

3.11.3.3.5. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 143, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 2) para la Sub dimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo (LDCE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 143

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 5: El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE); para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	5.El liderazgo del docente en el centro educativo (LDCE)	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.		X	El docente sigue teniendo el protagonismo de proceso. (021,023).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 143, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 5. El liderazgo del docente en el centro educativo. (LDCE)); Caso 3. El liderazgo del docente en el centro educativo es una subdimensión que posibilita la ampliación del conocimiento y las habilidades para desarrollar procesos enseñanza aprendizaje con un auténtico liderazgo en el entorno áulico. En el centro educativo del nivel secundario (caso 3); El 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo por orientar e influir en la toma de decisiones de sus estudiantes y guiarlos hacia la construcción de su conocimiento. Cita de la observación: *Buenas tardes, hoy trataremos sobre los órganos y aparatos del cuerpo humano. Presten atención a la presentación, yo iré explicando y luego haré pregunta, levanten las manos y esperen su turno... (021). Ayer les envié un material con el que trabajaremos hoy, se titula, Mapas y globos, levantando las manos y pongan la cámara, quiero verlos a todos el que no tenga la cámara puesta lo saco de la clase... (027).* Los resultados de la observación muestran la necesidad de reorientar el sistema de formación inicial del docente creando un perfil profesional y formativo del docente, además de crear programas de capacitación que actualice al docente en su nuevo rol como líder pedagógico, orientador y guía del proceso enseñanza aprendizaje.

La Meta presidencial es una estrategia que propone dar solución a los principales problemas que afectan actualmente a la formación docente en la República Dominicana: déficit en la formación de las personas que ingresan a la carrera docente; deficientes niveles de exigencia en los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el ingreso a la carrera y la ausencia de políticas integrales para la mejora de la formación inicial del profesorado. (2015, p.11).

Observación: La subdimensión del docente en el centro educativo se corresponde con la dimensión el desarrollo del conocimiento y habilidades forma parte de una serie de factores que impulsan el avance de la inclusión educativa. el docente está llamado a ser un líder que oriente e impulse a sus estudiantes hacia el logro de los objetivos educativos, a través del nivel de afecto, empatía, participación, entre otros, que estimule a sus estudiantes a la toma de decisiones. En estos centros educativos (caso 1,2,3); el 100% de los docentes observados muestran carencias

didácticas y metodológicas. Es necesario elevar el nivel de formación inicial y continua del profesorado para potenciar sus capacidades en función de un liderazgo pedagógico efectivo.

3.11.3.3.7. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 7: La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 144, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión 7: La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 144

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 7: La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	de	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	7.La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE)	7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	El docente	Evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	x		(008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 144, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la

quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 7. La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE); Caso 1.

La dimensión desarrollo de conocimiento y habilidades promueve la motivación en el desempeño docente, la cual, influye en el bienestar y rendimiento del estudiante. En este centro educativo (caso 1); El 100% de los docentes hacen un esfuerzo por llevar a cabo procesos educativos motivados para producir lograr el avance de los estudiantes y la satisfacción sobre la labor realizada. Cita de a observación: *“Buen día para todo, ¿Cómo están? Vamos a iniciar, pero antes, ¿quién recuerda el tema de la clase de ayer? Muy bien ayer tratamos el tema... y decíamos que... hoy trataremos sobre un cuento (008). Vamos a ver, nuestro tema es el anuncio publicitario, le voy a presentar un video... ¿qué aprendieron en el video?, ¿cuál es el título del video que vimos?, que fue lo que más le impacto del video? (017). Los resultados de la observación ponen de manifiesto satisfacción que sienten los docentes al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial, además de la automotivación que presentan, sin embargo, observé las carencias en el manejo de estrategias motivacionales para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, los estudiantes permanecen pasivos en el aula, solo participan para responder algunas preguntas que sobre el tema le hacen. Esto pone de manifiesto la necesidad de crear planes y programas de formación que priorice las estrategias de enseñanza aprendizaje y dote al docente de las herramientas pedagógicas y didácticas para impulsar buenas prácticas educativas.*

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

3.11.3.3.7. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 7: La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 145, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 7: La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 145

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 7: La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE); para la Escuela inicial y primaria inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	de	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	7.La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE)	7.1 El docente evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo potencial.		Evidencia satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayuda a desarrollar al máximo su potencial.	X		(014,017).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 145, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 7. La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE); Caso 2.

El desarrollo de conocimientos y habilidades en el profesorado eleva el nivel de motivación del docente para un mejor desempeño con sus estudiantes y en la comunidad educativa. En el centro educativo (caso 2); el 100% de los docentes observados presentan un alto nivel de motivación evidenciado por la satisfacción que muestran al ver el progreso de sus estudiantes y cuando los ayudan a desarrollar al máximo su potencial. Cita de la observación: *“Ahora vamos a escuchar un video, ¡adelante ponme el video!, ustedes responderán preguntas, ¿Qué es un... Muy bien niños, han respondido correctamente, eso significa que son niños muy inteligentes... (008). Buen día, ¿cómo están todos? Vamos a iniciar la clase, hoy trataremos las vitaminas y minerales, antes, escucharemos una canción, Ahora veamos este video, ¡ponme el video! ... ¿De qué habla el video?, ¿qué aprendieron de él? Han respondido muy bien, dense un aplauso..., ¡los felicito! (010)”* Los resultados de la observación muestran que a pesar del alto nivel de automotivación que presenta el profesorado, sin embargo, hay carencias en el uso de estrategias para dar respuesta a la diversidad, es necesario implementar procesos de formación y capacitación que le proporcione las herramientas didácticas y pedagógicas y tecnológicas para inducirlos a una mejorar práctica docente desde una perspectiva inclusiva.

En los Centros Educativos asumirán un enfoque inclusivo, promoviendo y creando una serie de condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad de alumnos y alumnas que escolarizan, para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de, condiciones. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003.

3.11.3.3.7. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 7: La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 146, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 2) para la Sub dimensión 7: La motivación

del docente en la comunidad educativa. (MDCE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 146

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 7: La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE); para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	7. La motivación del docente en la comunidad educativa (MDCE)	5.1 El docente orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	Orienta e influye en la toma de decisiones de sus alumnos y los guía hacia la construcción de su conocimiento.	X		El docente sigue teniendo el protagonismo de proceso. (021,023).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 146, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 7. La motivación del docente en la comunidad educativa. (MDCE); Caso 3.

La motivación del docente en la educación secundaria es un factor indispensable desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo, favorece la integración de la comunidad en el logro de los objetivos educacionales e influye directamente en el rendimiento académico del estudiante. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes observados muestran un alto nivel de motivación que le permite orientar e influir en la toma de decisiones de sus estudiantes, sin embargo, presentan dificultad para guiarlos hacia la construcción de su conocimiento. Cita de la observación: *“Vamos a ver la presentación, les explicaré, le daré la*

oportunidad para que contesten las preguntas que haré. El tema es órganos y aparatos del cuerpo humano. No me digan yo, levanten las manos y le daré la participación, no me hablen si no le doy la palabra, tienen que esperar su turno..., le voy a dar la oportunidad a que no ha participado ni tiene nota (021). Vamos a iniciar, el tema es mapas y planos, Haré las preguntas y ustedes responderán, pueden leer las respuestas si las tienen en sus mascotas. Voy a sacar todo aquel que no tenga la cámara encendida, después no me digan que yo lo saque, se los estoy diciendo en español; los voy a sacar del aula a todos los que tienen las cámaras apagada... (023)”. Los resultados de la observación muestran el alto nivel de motivación de los docentes para conducir el proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, ponen en evidencia las carencias metodológicas para guiar a los estudiantes hacia la construcción de conocimiento y un mejor abordaje del rol docente desde una perspectiva inclusiva.

La equidad, la calidad y la inclusión son los principios claves en los que se fundamenta la educación inclusiva, por lo que el trabajo en las aulas para la atención a la diversidad del alumnado es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales, que todavía no han comprendido cabalmente cómo deben resolver estos desafíos. (Alegría, 2021, p. 34)

3.11.3.3.8. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 8: Inspiración del docente en la práctica áulica. (IDPA). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 147, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión 8: La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 147

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 8: La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	8. Inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA).	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.	Favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula.	X		(008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 147, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 8. La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); Caso 1. El desarrollo del conocimiento y habilidades es una dimensión que contribuye a elevar el nivel de inspiración del docente en la práctica áulica, favoreciendo la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y posibilitando que el profesorado con sus acciones promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes. En el centro educativo (caso 1); el 100% del profesorado observado muestra un buen nivel de inspiración, sin embargo, presentan carencias para el uso y manejo de estrategias que favorezca la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula. Cita de la observación: *“Ahora vamos a escuchar un cuento, luego haré preguntas relacionada con el cuento... ¿Cuál es el título del cuento? ¿cuáles son los personajes principales?... Ahora vamos a ver un video, ¡adelante ponme*

el video!, (008). Buen día, trataremos el tema de las vitaminas y minerales. Veamos un video sobre las vitaminas y minerales ¡pon el video! después de haber explicado la clase, levantando las manos para responder las preguntas ... (008)”. Llegó la hora de terminar, nos vemos mañana, recuerden hacer la tarea (010)”. Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de crear planes y programas de formación inicial y permanente en el área psicopedagógica y didáctica que proporcione al docente las estrategias para el uso y manejo de estrategias que favorezcan la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y avanzar en el desarrollo de una buena práctica inclusiva. Según Alegría (2021):

Existe una gran preocupación en el profesorado marcada por la falta de una serie de competencias docentes que impiden el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el entorno áulico, dentro de las cuales, menciona: Competencias de liderazgo con habilidades interpersonales para liderar y tomar decisiones oportunas, generando un clima de confianza y comunicación. Con capacidad de manejar conflictos. Competencias de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo en la discusión de logro de objetivos, evaluando las relaciones de trabajo, gestionando metodologías, usando diversas estrategias de comunicación. (p.35)

3.11.3.3.8. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 8: Inspiración del docente en la práctica áulica. (IDPA). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 148, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 8: La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 148

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 8: La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); para la Escuela inicial y primaria inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades. (DCH)	8. Inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA)	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.	Favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula.			La docente 014 si
				X		La docente 017) no

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 148, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 8. La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); Caso 2. La subdimensión inspiración del docente en la práctica áulica, Es la fuerza que muestra el profesorado al ejercer la docencia, cuando siembra optimismo y entusiasmo en el *aula*, es el factor que da sentido, emociona y favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes. En el centro educativo (caso 2); el 100% de los docentes muestran un alto nivel de inspiración, sin embargo, presentan carencias para la construcción de realidades y favorecer la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula. Cita de la observación: *Buen día niños, ¿cómo están?, me alegro mucho que se encuentren bien. Hoy trataremos el tema: Los medios*

de comunicación, le presentaré un video y luego hablaremos de ellos... ¿Qué aprendieron del video? ¿qué es un medio de comunicación?, ¿conocen los medios de comunicación que aparecieron el video?, ¿qué medio de comunicación es el que más se una de los presentados en el video. (014). Hola, buen día, ¿Cómo están queridos niños? Vamos a trabajar con el tema Las vitaminas y minerales, pero antes escucharemos una canción..., ahora vamos a ver un video, Levantando las manos para responder: ¿Qué son las vitaminas?, ¿dónde se encuentran las vitaminas?, ¿qué son los minerales? ¿dónde se encuentran los minerales?... (017). Los resultados de la observación muestran las carencias en cuanto a manejo de estrategias para la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula. E s necesario formar y capacitar el personal docente en el área didáctica y pedagógica para superar las carencias que presentan en cuanto al uso y manejo de estrategias que favorezca la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula.

Competencias interactivas para generar un clima de tolerancia, convivencia, cooperación y solidaridad entre todo el estudiantado. Competencias éticas con una preocupación permanente por el bienestar del estudiantado en la que es modelo a seguir. Competencias sociales para el establecimiento de relaciones de confianza con la familia para favorecer la comunicación y de colaboración con los otros agentes educativos. (Alegría, 2021, p.35)

3.11.3.3.8. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 8: Inspiración del docente en la práctica áulica. (IDPA)). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 149 se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 2) para la Sub dimensión 8: La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 149

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 8: La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	8. Inspiración del docente en la práctica áulica. (IDPA)	8.1 El docente favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y promueve la creación de acciones nuevas junto con sus estudiantes.	Favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula.	X		Posibilita con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración. (021,024)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 149, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 8. La inspiración del docente en la práctica áulica (IDPA); Caso 3. El desarrollo de conocimientos y habilidades promueve la inspiración del docente en la práctica áulica, es un factor importante para el bachillerato, propicia la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula y la creación de acciones nuevas junto con los estudiantes. En el centro de educación secundaria (caso 3), el 100% del profesorado presentan un buen nivel de inspiración, sin embargo, muestran dificultad en el manejo de las estrategias que favorecen la resolución de problema y la búsqueda de solución conjunta. Cita de la observación: “*Vamos a iniciar la clase, el tema de hoy es: Los órganos y aparatos del cuerpo humano, vean la presentación..., el cuerpo humano está formado por... ¿quién descubrió la célula? Muy bien han respondido correctamente... (021). Iniciamos el tema, Mapas y Planos, recuerden que se lo envié ayer, hoy haré preguntas y ustedes responderán.... ¿Quién inicia el desarrollo del tema? Mapas y planos. ¿Qué es un plano?, ¿cuáles son los tipos de planos que hay?... (023)*”. Los resultados

de la observación muestran los niveles de inspiración de los docentes, sin embargo, se hace la necesario un proceso de formación y capacitación, con énfasis en las estrategias participativa de enseñanza aprendizaje. que posibiliten el aprendizaje de sus estudiantes por sí mismos y en mutua colaboración.

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (Quezada, 2021, p. 111)

3.11.3.3.9. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 150, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 150

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	9.La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA)	9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.	Muestra una actitud proactiva.		X	(008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 150, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 9. La empatía del docente con el grupo que atiende, (EDGA); Caso 1. El desarrollo de conocimientos y habilidades, indudablemente, eleva el nivel de empatía del docente con el grupo que atiende, influye en la actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como una buena determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. En el centro educativo del nivel inicial y primaria (caso 1); El 100% del profesorado hace un esfuerzo por ser proactivos, poniéndose en lugar del estudiante para sacarlos adelante, sin embargo, presenta dificultad en el manejo del tiempo y los recursos. Cita de la observación: *“Les gustó la canción?, Ahora vamos a escuchar un cuento.... y luego vamos a ver un video, ¡adelante ponme el video!, terminado en video le hizo varias preguntas ¿Qué les gustó del video? ¿Cuál es el título del video? Y en menos de media hora terminó la clase (008). Vamos a ver un video relacionado con os anuncios publicitarios, ¡pon el video! La profesora hizo preguntas sobre los anuncios publicitarios, explicó el tema, después de haber explicado la clase, levantando las manos para responder las preguntas ... Llegó la hora de terminar, nos vemos mañana, recuerden hacer la tarea (010)”. Los resultados de la observación ponen de manifiesto las carencias cognitivas, afectivas, didácticas y pedagógicas del docente, se hace necesario subir el nivel de formación de los docentes diseñando programas que enfatizan sobre el nuevo rol del docente, proactivo, capaz de identificar problemáticas y buscar soluciones para superarlas, con responsabilidad y ética profesional.*

Se resalta la Resolución no. 17/2014, referida a los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, aprobada por el Consejo Nacional de Educación (CNE), el cual constituye un marco de referencia básico para orientar y garantizar la profesionalización de los docentes dominicanos y que impacta en los programas de formación ya sea inicial o continua. (MINERD, 2014, pp 10-11).

3.11.3.3.9. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 151, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 151

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA); para la Escuela inicial y primaria inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	9.La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA).	9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.	Muestra una actitud proactiva.		X	(014,017).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 151, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se

muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 9. La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA); Caso 2. La empatía del docente depende de la calidad de su formación, en gran medida, requiere de la construcción de valores y de la conducta ética, moral, así como, de la dimensión conocimientos y habilidades que regulan el ejercicio profesional. En el centro educativo del nivel inicial y primario (caso 2); El 100% de los docentes presentan un buen nivel de empatía y una actitud proactiva con los estudiantes que atienden, sin embargo, presentan dificultad en el manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. Cita de la observación: *Buen día mis queridos niños, ¿cómo están?, hoy vamos a trabajar con los medios de comunicación, para ello, les traje un video que vamos a ver y luego responderán preguntas.... ¿Quiénes me pueden decir de qué trata el video? Levantando las manos (014). Hola ¿cómo están?, me alegro saber que se sienten bien. Hoy vamos a ver las vitaminas y los minerales, le presentaré un video y luego responderán preguntas... (017)* Los resultados de la observación ponen en evidencia las carencias de los docentes y la necesidad de crear e implementar programas de formación que eleve el nivel de empatía del docente, el manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. Este factor depende directamente del nivel de formación que haya recibido el docente, tal como lo expresa este autor:

La formación permanente ha de responder a principios y criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación. La ruta lógica de este proceso apunta a concebir en este orden: las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el sistema de evaluación, el sistema de organización, y el sistema de intervención (Gil, 2018, p. 19).

3.11.3.3.9. C). Análisis de datos de la Sub dimensión 9. La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 152 se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 2) para la Sub dimensión 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 152

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA); para el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	9.La empatía del docente con el grupo que atiende. (EDGA)	9.1 El docente muestra una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante.	Muestra una actitud proactiva.		X	(021,023).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 152, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 9: La empatía del docente con el grupo que atiende (EDGA); Caso 3. La empatía como factor de inclusión requiere de conocimientos y habilidades por parte del docente que supone una actitud proactiva y práctica que favorece la adquisición de competencias para

un mejor manejo del tiempo y los recursos, así como determinación para ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. En el centro de educación secundaria (caso 3); el 100% de los docentes presentan dificultad con el manejo de tiempo y los recursos, disponibles para el proceso. Cita de la observación: *Hola, hoy con el tema: Órganos y aparatos del cuerpo humano, voy a ponerle una presentación, luego haré preguntas... ¿Qué es un aparato?, ¿Qué es un órgano? (014). Hola, vamos a iniciar la clase, hoy con el tema Mapas y planos, ayer le envía el tema y luego haremos preguntas. ¿Qué es un mapa? ¿Qué es un plano?* Los resultados de la observación ponen de manifiesto el desfase pedagógico y didáctico del profesional de la educación en cuanto al manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación al ponerse en lugar de sus estudiantes para sacarlos adelante. Se hace necesario crear un sistema de formación docente que impulse la proactividad del docente y el uso de estrategia que le permita mejorar el tiempo de docencia en el aula.

La formación de un profesor es una cuestión que no se puede limitar a unos conocimientos, saberes y técnicas, sino que es un proceso constante de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para la realización de su labor docente, con un adecuado apoyo institucional. (p. 78)

Observación: La dimensión desarrollo de conocimientos y habilidades impulsa el nivel de motivación del docente en la comunidad educativa que, indudablemente, es un factor importante en la orientación del estudiante en la toma de decisiones, así como para guiarlos hacia la construcción del conocimiento desde una perspectiva inclusiva. En los centros educativos (caso 1, 2, 3); Los resultados ponen de manifiesto las carencias metodológicas, pedagógicas y didácticas del profesorado para guiar los estudiantes hacia la construcción de su conocimiento, así como para ejercer un nuevo rol donde el estudiante es el centro del aprendizaje. Se hace necesario un proceso de formación del docente inicial y continuo que propicie el desarrollo de conocimientos y habilidades para elevar el nivel de liderazgo, motivación, inspiración y empatía en el docente desde una perspectiva de educación inclusiva.

3.11.3.3.10. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión (DHEI). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 153 se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión (DHEI), en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 153

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	10: conocimiento de derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.		X	(008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 153, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión.

(DHEI); Caso 1. El conocimiento de los derechos humanos es un aspecto indispensable para el profesional de la educación quien está llamado a promover en el aula el respeto a estos derechos en el entendido de que sus estudiantes aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. En el centro educativo (caso 1); El 100% de los docentes muestran un desfase en el conocimiento de los derechos humanos, sobre todo, desconocen que la educación es un derecho que tienen todos los estudiantes y, por lo tanto, deben tener dominio para tratarlos democráticamente, con equidad e inclusión. Cita de la observación: *Un niño le dice a la profesora: No escucho, la profesora responde ese no es mi problema, sigue su clase y se olvida del niño que tiene problema de conectividad. (008). En el otro curso, el estudiante no puede memorizar la respuesta y le dice a la profesora: Yo no se me esa pregunta, la profesora insiste en que el debe responder, mientras otros niños levantan las manos, pero ella no le da la oportunidad de aprender juntos. (010).* Los resultados ponen en evidencia el desfase que presentan los docentes, insisten en ser ellos el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, se necesita crear un nuevo sistema de formación inicial y permanente del docente, que parta de un perfil previamente definido y que integre las leyes que impulsan la educación inclusiva, tal como lo plantean estos autores:

Toda educación por hecho natural es inclusiva, puesto que allí está la diversidad, el compartir con pares genera aprendizaje, desarrollo de competencias emocionales que les permite comprender que son sujetos de derecho y que se desarrollan en relación con otros. (Uribe, Hernández y Escobar, 2021, p. 311)

3.11.3.3.10. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 154 se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión10: El

conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 154

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la Sub dimensión 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión (DHEI); para la Escuela inicial y primaria inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	10: conocimiento de derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.		X	(014,017).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 154, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión (DHEI). Caso 2. La perspectiva jurídica, filosófica, social de la educación inclusiva facilita la inclusión educativa y el conocimiento de los derechos humanos, a través de ella el docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva. En el centro educativo (caso 2); El 100% de los docentes tienen dificultad

para promover el aprendizaje todos juntos, insisten en homogenizar el proceso y separar los estudiantes por niveles de conocimiento. Cita de la observación: *Buen día mis queridos niños, ¿cómo están?, hoy vamos a trabajar con los medios de comunicación, pero primero vamos a ver un video que les traje y luego responderán preguntas.... ¿De qué trata el video?... ¿qué son los medios de comunicación? Levantando las manos, no hable sin que yo les de la palabra, hagan silencio... (014). Hola ¿cómo están?, me alegro saber que se sienten bien. Hoy vamos a ver las vitaminas y los minerales, primero vamos a escuchar una canción, ¿Les gustó? -Est. la canción no se escuchó, -prof. Ahora vamos le presentaré un video y luego responderán preguntas... (017).* Los resultados de la observación ponen de manifiesto el desfase del docente, se hace necesario crear planes y programas de formación inicial y continua que desarrolle las competencias que le permita promover en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales con conocimiento y dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva. Tal como lo plantea el principio no. 3 de la Ley 66-97:

La creación y fortalecimiento de una conciencia de identidad de valoración e integración nacional, en un marco de convivencia internacional, enalteciendo los derechos humanos y las libertades fundamentales, procurando la paz universal con base en el reconocimiento y respeto de los derechos de las naciones; la formación para la comprensión, asimilación y desarrollo de los valores humanos y trascendentes: intelectuales, morales, éticos, estéticos y religiosos. [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

3.11.3.3.10. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 155, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 2) para la Sub dimensión 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 155

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la Sub dimensión 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI); en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	10: conocimiento de derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI)	11.1 El docente promueve en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestra tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.	Promueven en el aula que sus estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y muestran tener dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva.		X	(021,023).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 155, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 10: El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. (DHEI). Caso 3. La dimensión perspectiva jurídica, filosófica y social fortalece la praxis del docente aportando el conocimiento de los derechos humanos y la inclusión para que promueva en el aula el aprendizaje aprendan juntos de sus estudiantes independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, además crea habilidades para el manejo y dominio

de las leyes que apoyan la educación inclusiva. En el centro educativo (caso 3); El 100% de los docentes observados muestran dificultad en el dominio de las leyes que apoyan la educación inclusiva, separando al estudiante en lugar de promover que aprendan juntos. Cita de la observación: *Continuamos con el desarrollo del tema: Órganos y aparatos del cuerpo humano, presten atención con a la presentación voy a explicar la presentación, luego haré preguntas... ¿Qué es un aparto?, ¿Qué es un órgano? (014). Hola, vamos a iniciar la clase, hoy con el tema Mapas y planos, ayer le envía el tema y luego haremos preguntas. ¿Qué es un mapa? ¿Qué es un plano?* Los resultados de la observación ponen en evidencia la necesidad de implementar planes y programas de formación y capacitación para que el profesorado aumente el nivel de conocimiento de las leyes que impulsan la educación inclusiva y así avanzar hacia una educación de calidad, más justa y equitativa.

La obligatoriedad del Estado en cuanto a la formación de los docentes en función del desarrollo de las capacidades técnica y de los conocimientos en el campo de la conciencia ética, un nuevo docente que comprenda la interrelación que existe entre promoción humana y el desarrollo [Ley General de Educación de la República Dominicana 66-97] del 4 de febrero de 1997, para el Sistema Educativo Nacional.

3.11.3.3.11. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 156, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión10: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 156

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.		X	(008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 156, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI); Caso 1. La perspectiva jurídica, filosófica, social es una dimensión que promueve el Conocimiento de las leyes, normativas que regulan la educación inclusiva y prepara a al docente para que convierta el aula en un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. En el centro educativo inicial y primaria (caso 1); El 100% de los docentes muestran desconocimiento de las leyes y normativas que regulan la educación inclusiva. Cita de la observación: "... Vamos, después de haber explicado las clases, levantando las manos para responder las preguntas... Llegó la hora de terminar, nos vemos mañana, recuerden hacer la tarea... (008). Aprovecho la ocasión para indicarles que usted no pueden hablar sin que yo les de la palabra, deben levantar las manos. Continuamos, en el video se pudo

notar que... (010)". Los resultados ponen en evidencia el desfase cognitivo y metodológico de los docentes, en cuanto, al enfoque de educación inclusiva que promueve el aula como un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás, se hace necesario crear e implementar procesos de formación que empoderen al docente de una metodología reflexiva, participativa, democrática, creativa e innovadora. Según Mena el aula debe ser un espacio seguro, que cuide y desarrolle las culturas.

Construyendo así un espacio seguro y basado en la cultura escolar como ser un ente reflexivo y así poder lograr los aprendizajes esperados. Es importante hacer hincapié que la educación es un proceso de diálogo constante, que emerge de las relaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, a partir de las experiencias que se generan en la cotidianidad. (Mena, 2020, p.2)

3.11.3.3.11. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 157, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 157

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la Sub dimensión 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI); para la Escuela inicial y primaria inicial y primaria Las Malvinas (caso 2)

Dimensión	Sub-dimensión	Items guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a		X	(014,017).

Dimensión	Sub-dimension	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
		defenderlos y respetar los derechos de los demás.	respetar los derechos de los demás.			

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 157, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI). Caso 2. La dimensión perspectiva jurídica, filosófica, social eleva el nivel de conocimiento de las leyes, ordenanzas y normativas que regulan la educación inclusiva. En el centro educativo (caso 2); El 100% de los docentes muestran interés en desarrollar procesos enseñanza aprendizaje inclusivos, sin embargo, presentan dificultad para hacer del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. Cita de la observación: *Buen día, mis queridos niños, ¿cómo están?, hoy vamos a trabajar con los medios de comunicación, para ello, les traje un video que vamos a ver y luego responderán preguntas.... ¿Quiénes me pueden decir de qué trata el video? Levantando las manos, no interrumpen a sus compañeros, esperen su turno, pero hagan silencio... (014). Hola ¿cómo están?, me alegro saber que se sienten bien. Hoy vamos a ver el tema relacionado con las vitaminas y minerales, le presentaré un video y luego responderán preguntas... ¿Dónde se encuentran los minerales? ..., tienen que hacer silencio, no apaguen las cámaras, no respondan en coro... (017).* Los resultados ponen en evidencia el desfase metodológico de los docentes, basan el proceso en preguntas y respuestas, sigue siendo una educación bancaria, se hace necesario un proceso intensivo de formación y capacitación del docente que enfatice la

metodología activa participativa y donde se integren las TIC, TAC y la TEP, este proceso de formación debe ir acompañado de un plan de seguimiento en el aula, de manera tal que se defina un perfil profesional y formativo en el docente de este centro educativo.

La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una mínima, Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. (García, López y Santana, 2020, p.286)

3.11.3.3.11. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 158, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 2) para la Sub dimensión11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 158

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la Sub dimensión 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI); en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	11 Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas. (CDLI)	11.1 El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.	El docente hace del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.		X	(021,023).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 158, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 11: Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas (CDLI). Caso 3. Las leyes, ordenanzas y normativas de la educación inclusiva son recursos muy valiosos para que el docente entre en contacto y adquiera el conocimiento y las habilidades requeridas para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje desde enfoque inclusivo. La dimensión perspectiva jurídica, filosófica y social, se encarga de que el conocimiento de estas leyes inclusivas por parte del docente contribuya a que el aula sea un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes presentan un desfase en el conocimiento de las leyes que regulan la educación inclusiva: *¿Me están escuchando? Continuamos desarrollando el tema órganos y aparatos del cuerpo humano, todavía tengo personas que no han dicho nada, se quedaran sin calificaciones, después no me digan nada... Los órganos forman parte de ..., El corazón es un órgano del aparato ... (021). ¿Qué es un plano? No estoy preguntado sobre el plano en el área de matemáticas, hablo del plano desde la geografía, esa respuesta está mal, elimínala y búsquela de nuevo, seguimos, recuerden que sacaré de la clase al que no tenga la cámara puesta... (024).* Los resultados de la observación ponen en evidencia el desconocimiento de las leyes de educación inclusiva por parte del profesorado, es necesario implementar para el nivel secundario un plan de formación con un acompañamiento dirigido al aspecto conocimiento metodología y la didáctica de enseñanza en atención a la diversidad, solo así se puede romper con el paradigma tradicional que desarrollan los docentes en el aula.

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el

aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa”. (Villa y Martín, 2020, p. 2)

3.11.3.3.12. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 159 se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 159

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1).

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	12.El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE)	12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	X		(008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 159, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE) Caso

1. La perspectiva jurídica, filosófica y social de la educación inclusiva está referida al trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes y al desarrollo de competencias en el docente para promover el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. En este centro educativo (caso 1); El 100% del profesorado hace un esfuerzo por promover el respeto mutuo, sin embargo, presenta dificultad metodológica para la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. El profesorado insiste en marcar la diferencia entre los estudiantes. Cita de la observación: *“Favor observar las imágenes que tienen en la pantalla, están relacionadas con la historia que les contaré, ahora escucharán el cuento, preparados porque luego responderán preguntas sobre el cuento. Jóvenes vamos a ponerles la tarea, ustedes ... (008). Escuchen y observen el video que he colocado, es sobre los anuncios publicitarios, deben estar atentos para que puedan responder las preguntas. ¿De qué trata el video?... El anuncio publicitario es... Ahora le voy a indicar una tarea que van a realizar en forma individual y me la traerán mañana... Van a seleccionar un objeto de su preferencia y va a elaborar un anuncio publicitario con sus elementos. (010)”*. Los resultados de la observación muestran la necesidad de reforzamiento didáctico-pedagógico al docente, hay que poner en funcionamiento un sistema de formación docente que haga énfasis en el enfoque de educación, con acompañamiento directo en el aula, elaborado sobre la base de un perfil profesional y formativo en clave de inclusión.

En los Centros Educativos asumirán un enfoque inclusivo, promoviendo y creando una serie de condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad de alumnos y alumnas que escolarizan, para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003.

3.11.3.3.12. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 160, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 160

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la Sub dimensión 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE); para la Escuela inicial y primaria inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	12.El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE)	12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.		X	(014,017).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 160, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE).

Caso 2. Al hablar de inclusión educativa es imposible perder de vista la perspectiva jurídica,

filosófica y social, la cual, encierra el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes y la capacidad que debe tener el docente para promover el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias individuales y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. En el centro educativo (caso 2); El 100% de los docentes promueven el respeto mutuo, sin embargo, presentan dificultad para la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. Cita de la observación: *“Vamos, después de haber explicado lo que son los medios de comunicación, levantando las manos para responder las preguntas ¿Cuáles son los medios que aparecen en el video? Hagan silencio y no interrumpen a sus compañeros. ¿Cuál es el medio más usado de los que vieron en el video? El que no contesta se queda sin calificaciones, después no quiero queja... (008)”. Hoy vamos a hablar de las vitaminas y minerales, necesito que hagan silencio, le presentaré un video y luego responderán preguntas... ¿Dónde se encuentran los minerales? ..., tienen que hacer silencio, no apaguen las cámaras, no respondan en coro... (017)*. Los resultados de la observación ponen de manifiesto la necesidad de crear un plan sistemático de formación y capacitación en el enfoque de educación inclusiva, con acompañamiento y seguimiento en el aula. La ordenanza No. 03-2008 que modifica las directrices nacionales para la educación Inclusiva, establecidas mediante la Orden Departamental 24-2003 establece que: *“Se implementarán programas de formación docente, con INAFOCAM y el INFODOSU para proporcionar a los/as maestros/as herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva”*. Ordenanza 03 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] del 4 de julio, de 2008, para la modificación de las directrices nacionales de la educación inclusiva.

3.11.3.3.12. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 161, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 2) para la Sub dimensión 12: El trato

igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 161

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la Subdimensión 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE); en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	12.El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE)	12.1 El docente promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.	Promueve el respeto mutuo la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos.		X	(021,023).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 161, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 12: El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes (TIETE).

Caso 3. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes es una subdimensión de la perspectiva jurídica, filosófica y social que contribuye con el desarrollo de las competencias docentes para promover el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. En el centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo por promover el respeto mutuo, sin embargo, muestran dificultad para la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. Cita de la observación: *“Vamos a ver, yo le daré la*

oportunidad para que contesten las preguntas. No me digan yo, levanten las manos y le daré la participación, no me hablen si no le doy la palabra, tienen que esperar su turno..., le voy a dar la oportunidad al que no ha participado ni tiene nota (021). Voy a sacar todo aquel que no tenga la cámara encendida, después no me digan que yo lo saque, los voy a sacar del aula a todos los que tienen las cámaras apagada... (023)”. Los resultados de la observación ponen en evidencia la necesidad de crear planes y programas de formación inicial y permanente que aborden la inclusión educativa como eje central de la formación docente. Los docentes observados de este nivel educativo insisten en homogenizar el proceso de enseñanza aprendizaje sin dar cabida a la heterogeneidad que implican las diferencias individuales.

La educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Observación: La subdimensión el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes es un factor que destaca la educación como un derecho universal, aunque hay países donde las diferencias y desigualdades impiden ejercerlo. Esta subdimensión trata de llevar al seno de los sistemas educativos la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, para ello hay que disponer de una plantilla docente que entienda y comprenda lo que esto implica en términos metodológico, didáctico y pedagógico. En los centros educativos (caso 1, 2, 3); El 100% de los docentes observados muestran carencias de tipo cognitivo, didáctico y metodológico que impide el avance de la educación inclusiva, se hace necesario definir un perfil del docente inclusivo que reoriente el sistema de formación y dote al docente de las herramientas requeridas

para que, además de permitir el acceso del estudiante a la escuela, pueda potenciar su rendimiento y que todos obtengan los mismos beneficios de lo aprendido.

3.11.3.3.13. a). Análisis de datos de la Sub dimensión 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo (DSCAT). Centro educativo: Inicial y primaria Santaella (caso 1).

En la tabla no. 162, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo inicial y primario santaella (caso 1) para la Sub dimensión 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (008,010).

Tabla 162

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la subdimensión 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT); para la Escuela inicial y primaria Santaella (caso 1).

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	13. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.	13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	Promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	X	X	En la clase observada no se evidencia la resolución de problema (008,010).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 162, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 1); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT) Caso 1. La perspectiva jurídica, filosófica, social de la educación inclusiva promueve el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo, así como la resolución de conflictos entre los estudiantes. En el centro educativo del nivel inicial y primario (caso 1); El 100% de los docentes promueven el desarrollo de la convivencia sana, sin embargo, presentan dificultad para la resolución de problemas y manejo de conflictos entre los estudiantes, insisten en enviar los estudiantes a la Dirección del centro educativo, al Depto. de Orientación y Psicología, y en caso extremos a la casa. Es necesario crear planes y programas de formación docente que eleven el nivel de conocimiento sobre resolución de problemas y manejo de conflicto en el profesional de la educación.

En el contexto en el que se encuentra inserta la escuela, son partícipes de los aprendizajes de niñas y niños, eje principal del centro educativo. Por ende, no son espacios neutrales, desprovistos de componentes políticos e ideológicos, por el contrario, se trata de un campo en el que se manifiestan diversos intereses en pugna, donde los actores ponen en juego sus estrategias de poder. (Rangel, et al, 2021, p. 134)

3.11.3.3.13. b). Análisis de datos de la Sub dimensión 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo (DSCAT). Centro educativo: Inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

En la tabla no. 163, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro educativo del nivel inicial y primario Las Malvinas (caso 2) para la Sub dimensión 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo (DSCAT); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (014,017).

Tabla 163

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la Sub dimensión 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT); para la Escuela inicial y primaria inicial y primaria Las Malvinas (caso 2).

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	13. desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT)	El 13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	Promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	X	X	En la clase observada no se evidencia la resolución de problema (014,017).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 163, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación de inicial y primaria (caso 2); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los Ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT). Caso 2. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo es una subdimensión que requiere de estrategias flexibles y cercanas a las necesidades de los estudiantes. En el centro educativo del nivel inicial y primaria (caso 2); El 100% de los docentes observados hacen un esfuerzo por promover el desarrollo de la sana convivencia, sin embargo, presentan dificultad para la resolución de conflictos entre los estudiantes. Cita de la observación: *Los docentes observados cuando los estudiantes entran en conflicto suelen enviarlos a la Dirección quien a su vez lo remite al Depto. de Orientación y Psicología y si persiste el conflicto los envían a su casa por tiempo definido (014, 017).* Esta situación observada pone de manifiesto la necesidad de formación y capacitación del personal docente para dotarlo de un conjunto de

estrategias y actividades encaminadas a dirigir procesos de discusión y toma de decisiones que puedan dar una respuesta satisfactoria a los problemas y conflictos que se presentan en el aula.

En los Centros Educativos asumirán un enfoque inclusivo, promoviendo y creando una serie de condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad de alumnos y alumnas que escolarizan, para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 2003.

3.11.3.3.13. c). Análisis de datos de la Sub dimensión 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo (DSCAT). Centro de educación secundaria: Pedro Aponte (caso 3).

En la tabla no. 164, se presenta el tercer nivel de análisis del guion de observación en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 2) para la Sub dimensión13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT); en ella se especifican las conductas observadas del profesorado (021,023).

Tabla 164

Lista de cotejo con los resultados de la observación realizada a los docentes para la Sub dimensión 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. (DSCAT); en el centro de educación secundaria Pedro Aponte (caso 3)

Dimensión	Subdimensión	Ítems guía de observación	de	Conducta Observada.	Si	No	Observación
3. Perspectiva jurídica, filosófica, social (PJFS)	13. desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo (DSCAT).	13.1 El docente promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	El	Promueve la resolución de conflictos entre los estudiantes, y el desarrollo de la convivencia sana.	X	X	En la clase observada no se evidencia la resolución de problema (021,023).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 164, se presenta el tercer nivel de análisis de los datos del guion de observación en el centro de educación secundaria (caso 3); en la primera columna se muestran las dimensiones, en la segunda se especifica la subdimensión, en la tercera se muestran los ítems guía de la observación, en la cuarta están las conductas observadas, en la quinta y sexta se presentan las respuestas y en la séptima se especifican las observaciones más relevantes.

Sub-dim. 13: El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo (DSCAT). Caso 3. La subdimensión el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo, para el nivel secundario tiene una vital importancia, pues en el bachillerato los conflictos son muy frecuentes. Este factor de inclusión promueve un nuevo rol del docente donde este funge como mediador que propone soluciones a los conflictos que se presentan en el aula. En este centro de educación secundaria (caso 3); El 100% de los docentes hacen un esfuerzo por desarrollar ambientes de sana convivencia, sin embargo, muestran dificultad en la resolución de conflictos entre los estudiantes. Cita de la observación: *Los docentes no se involucran en los conflictos que se producen entre sus estudiantes, los cuales, son referidos a la Dirección del centro o al Depto. de orientación y Psicología que es la instancia que se encarga de solucionar los problemas al margen del docente y el grupo. (021,023).*

La educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Observación: La dimensión perspectiva jurídica, filosófica y social que promueve el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo y la resolución de problemas y manejo conflictos entre los estudiantes, es un factor de la inclusión educativa que concibe al

docente como un mediador que propone soluciones, colabora y organiza el proceso de diálogo para la resolución del problema, es un ente de equilibrio entre las partes en conflicto. Los centros educativos de inicial primaria y secundaria que participaron en la observación, (caso 1,2,3); ponen de manifiesto la necesidad de contar con una plantilla docente en capacidad de desarrollar este rol, se hace necesario revisar el sistema de formación docente y crear planes y programas de formación inicial y permanente que tributen al perfil docente en clave de inclusión previamente definido.

Discusión y Conclusiones

La formación del profesorado en clave de inclusión es un factor determinante en el proceso enseñanza aprendizaje, por su complejidad y los retos que implica se constituye en un desafío para las instituciones formadoras del profesional de la educación y el sistema educativo nacional; al respecto, es necesario reformar la política de formación docente y el sistema nacional de formación docente para integrar, entre otros elementos, los principios de la educación inclusiva. Para llevar a cabo esta reforma es preciso conocer el perfil profesional y formativo del docente actual y a partir de este conocimiento, realizar propuestas orientadoras a generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva el avance de la educación inclusiva en centros de jornada escolar extendida. Partimos de que: a mayor nivel de formación y capacitación del docente, mayor nivel de avance en inclusión educativa. El análisis de los datos obtenidos en la investigación, arrojan algunas conclusiones relevantes, las cuales, se organizan en dos sub apartados: 1) para responder a los objetivos y 2) para responder a las preguntas de la hipótesis.

Conclusiones relevantes para responder a los objetivos de la investigación

En este subapartado se presentan algunas conclusiones relevantes cuyo propósito es dar a conocer el perfil profesional y formativo del docente que trabaja en la JEE de la zona pobres del gran Santo Domingo y contribuir con pautas orientadoras para la formación de los docentes

en el enfoque de educación inclusiva y de esta manera, dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

OBJ. 1. Detectar las necesidades de formación de los docentes que laboran en centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables del gran Santo Domingo

Los docentes sienten que su condición de educador y función social son muy importantes, precisamente en el ámbito de la educación inclusiva, creen en la educación como una herramienta de integración social, sin embargo, carecen de competencia para ejercer el rol como mediador, y desarrollar la capacidad social de sus estudiantes, de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse. La idea principal es que el docente logre formar personas y ciudadanos, que sean solidarios, conscientes y críticos y capaces de emprender, renovar y transformar de manera conscientes y responsables, para ello, la tarea del docente ha de cambiar y esto solo es posible a través de procesos de formación inicial y continuo ajustado al perfil deseado.

La tarea docente siempre ha sido motivo de preocupación y discusión entre las personas encargadas de las políticas educativas en los diversos países del orbe, lo que ha generado, en las últimas décadas, propuestas respecto a los criterios e indicadores que permitan evaluar si la práctica docente es o no la adecuada, y si responde a las exigencias del nuevo siglo. (Esquerre, et al, 2021, p. 1)

El profesorado de educación inicial, primaria y secundaria que labora en los centros JEE, presenta un desfase entre la formación que recibe en las universidades y la práctica que desarrolla en el aula. Las competencias formativas y profesionales que poseen no le permiten desarrollar una buena práctica inclusiva. Es importante resaltar que la escuela como institución del Estado, es la encargada de dar respuesta eficaz para que los estudiantes adquieran las competencias, conocimientos y se cumpla con el objetivo de la educación, que es la transformación social “hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e

internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos” (García, et al., 2020, p.286).

Por mandato constitucional:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación, y aspiraciones. En consecuencia: es obligación del Estado la educación de personas con necesidades especiales y condiciones excepcionales. Constitución Política de la República Dominicana” [Const.] (2010), Art. 63, [Título II]

Aun cuando los docentes expresan que utilizan estrategias que promueven en los estudiantes el desarrollo de la autonomía en contextos diversos, y movilizan de forma integrada conceptos, procedimiento, actitudes y valores, existen debilidades en torno a la incorporación de las competencias ciudadanas al proceso enseñanza aprendizaje y se observa falta de habilidades en el desarrollo de estrategias de participación y movilización del conocimiento, así como la promoción del aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes.

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Aun cuando los docentes respondieron que siempre se promueve en el aula el respeto y comprensión al derecho de las demás personas, estos reflejan carencias profundas a nivel de uso de estrategias de participación y movilización del conocimiento para llegar al desarrollo de las competencias de los estudiantes, en la incorporación de las competencias ciudadanas en el proceso enseñanza aprendizaje, en la promoción del aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes. “El respeto por la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye,

en efecto un principio fundamental, que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada” (Delors, 200, p.2).

En cuanto al manejo del tiempo de docencia en el aula, un buen porcentaje de docentes expresó gestiona el tiempo de manera tal que las experiencias formativas de los estudiantes cobren mayor significado y le agreguen valor a su proceso educativo, sin embargo, se observó mal manejo en la gestión del tiempo de docencia tanto el inicio, desarrollo y cierre.

Los tiempos instruccionales y regulativos, se adecuan al nivel y también a las características de los estudiantes, para que estos logren un aprendizaje significativo, existen tiempos altamente institucionalizados y que son difíciles de cambiar, y otros más moldeables o resignificados en la contingencia de la interacción pedagógica en el aula. (Orlikowski y Yates, 2002; Araujo, 2008).

Un alto porcentaje de los docentes observados no comunican las intenciones educativas antes del inicio de las clases, lo que dificulta la participación de sus estudiantes. La participación activa, cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo es muy baja y se observó una gran debilidad en el uso las herramientas TIC en el aula. Las estrategias utilizadas no favorecen la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula ni posibilitan con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración. Presentan debilidades en el manejo del tiempo y los recursos, así como, para que los estudiantes aprenden a conocer sus derechos y a respetar los derechos de los demás.

Los planes de formación del profesorado consideran la inclusión desde distintos enfoques. La mayoría lo ha desarrollado desde un enfoque de unidades individuales, a partir de seminarios o talleres de corta duración. Con menos frecuencia, se ha abordado mediante el trabajo asociado entre la universidad y la escuela, a partir de experiencias prácticas que permiten comprender la complejidad de la educación inclusiva en contexto. (García, et al, 2018, p.76)

Aun cuando un alto porcentaje de docente respondió que siempre, valoran la diferencia como oportunidad para generar prácticas educativas en las que se promueve la equidad, presentan dificultad en la conceptualización de equidad, la cual, se encuentra relacionado con calidad educativa y la igualdad de oportunidades y justicia social o eficiencia. En este sentido, (Ainscow y Messiou, 2018). Refieren que:

El propósito de la educación inclusiva lo hace un modelo que supone convivir con las diferencias y alude a los procesos políticos, sociales y culturales que ocurren en las escuelas y los sistemas educativos para lograr la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito de todos. (p.1- 17)

Resulta preocupante que los docentes de la JEE, en su gran mayoría no se han formado para la inclusión educativa, esto se convierte en un desafío para el sistema educativo dominicano, tal como lo declara el informe publicado por la OCDE (Vaillant 2009). Y más tarde lo Niño, Morán y Fernández, (2019) plantean:

El principal inconveniente es que los docentes no cuentan con la preparación requerida, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Así mismo, las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al momento de realizar ajustes en sus planes de estudio, que incorporen espacios de sensibilización, socialización y capacitación para los docentes en formación. Estos espacios enseñarían a los docentes a identificar y resolver los problemas que se presentan dentro de contextos educativos inclusivos. (p. 171)

Un alto porcentaje de docente respondió no poseer formación que le permite usar las herramientas pedagógicas necesarias para involucrar a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual, se debe precisamente a que los formatos didácticos más adecuados para la inclusión educativa tiene múltiples implicaciones que podrían ir desde disponer de más tiempo para cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, lo que requiere una formación sistemática y

organizada para transformar la práctica docente e implementar otras formas de enseñar. Según Hurtado, Mendoza y Viejó (2019):

La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. (p. 99)

Los docentes consideran que deben perfeccionarse y formarse para atender las diversidades presentes en las aulas, la formación del docente para la inclusión educativa, privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano. “La calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (Bolívar, 2019, p.11).

Los docentes de los centros de educativos de los niveles inicial y primaria y secundario ponen en evidencia el desfase conceptual y metodológica que los caracteriza y plantea la necesidad de crear y poner en marcha iniciativas formadoras que proporcionen las herramientas pedagógicas inclusivas que requiere la plantilla docente para acercarlos al perfil de un docente inclusivo.

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

OBJ. 2. Proponer indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión

La educación inclusiva requiere de un docente formado con competencias cognitivas, didáctica y psicopedagógicas que promuevan nuevas formas de desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje y de entender la educación desde una perspectiva de igualdad para todos, la falta de estas competencias en los docentes no permite el avance del enfoque inclusivo y siguiendo lo planteado por Arnaiz, “la metodología inclusiva requiere docentes que reflexionen sobre su enseñanza, colaboradores, investigadores y críticos, que afronten con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos” (2019, pp. 12-44).

El enfoque de educación inclusiva requiere de docentes formados, capacitador y actualizados en un sistema de perfeccionamiento permanente en atención a la diversidad presente en el aula, la cual, privilegie la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano y “las metodologías participativas se desarrollan mediante estrategias didácticas, siendo el manejo de habilidades y destrezas desigual, promoviendo la generación de conocimiento propio, activando el aprendizaje reflexivo y el manejo de diferentes estrategias didácticas, que favorecen el pensamiento reflexivo-crítico, la participación y el conocimiento compartido” Navarro et al, (2022, p. 52). Esto se constituye en una posibilidad de “producción de saber”, ya que los docentes que trabajan en sectores vulnerables se “sensibilizan” frente a ella. Reflexionar y sistematizar sus experiencias va a permitir reconocer aquellas estrategias que la favorecen y va a identificar los formatos didácticos que se muestran pertinentes para el trabajo con los niños y jóvenes, para garantizar su derecho a una educación de calidad, ya que “la calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (Bolívar, 2019, p.11).

La educación inclusiva requiere de docentes innovadores, formados para desarrollen proceso enseñanza aprendizaje de calidad para todos, con plena conciencia de lo que significa

la diversidad y como trabajarla. El concepto de escuela inclusiva parte de una descripción multifactorial, no puede abarcarse desde una sola dimensión que la sintetice, sino que se entiende y sustenta como una educación nueva que requiere de una escuela con condiciones de infraestructura física y tecnológica adecuada para atender la diversidad que acoge. Para Ricoy la diversidad es una fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: La diversidad encamina a la excelencia (Ricoy, 2018, pp. 162-163). En este sentido, se plantea:

El empeño de dar cumplimiento a los objetivos de una educación inclusiva deviene de una labor que no está exenta de dificultades; se requiere de diversos recursos económicos y humanos que cuenten con apoyo a nivel de política, leyes, reglamentos, etc., para su ejecución y exitosa atención a la diversidad a nivel institucional. (Vélez, 2017, p. 213)

Trabajar bajo el enfoque de inclusión requiere de docente formada, con habilidades y destrezas para manejar las diferencias individuales en el proceso enseñanza aprendizaje, que gestione los objetivos educacionales para todos diferenciando el grado de complejidad para proporcionar la ayuda conforme la necesidad de cada uno. Según Morales (2015): “en un contexto inclusivo las diferencias se perciben como diferencias y no como carencias, y al alumnado diferente no se le considera un problema, sino una oportunidad más para el aprendizaje...” (p.39).

La educación inclusiva requiere de la creatividad en el desarrollo de las prácticas educativa, cual, está referida a la forma en que se presentan las intenciones educativas, a la organización de los ambientes de aprendizajes, a las formas dinámicas de utilizar las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje, las maneras en cómo se ejecutan las actividades de aprendizaje, y a la acción que se lleva a cabo en el aula que privilegia la participación activa de los estudiantes. El docente debe comprender las estrategias de enseñanza aprendizaje y en su praxis propiciar el aprendizaje de sus estudiantes con creatividad,

requiere de la implementación constructiva de metodologías activas y reflexivas como una acción práctica generadora de diálogos multidimensionales y dinámicos

En el plano de la formación docente, se le solicita al maestro que innove su práctica y que transforme los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero desafortunadamente no se le dan los elementos necesarios para ello. (Salazar y Tobón, 2018, p.17)

El liderazgo del docente en el centro educativo es un factor importante en la implementación de un enfoque inclusivo por la capacidad que tiene el docente de influir en la toma de decisiones de sus estudiantes y la capacidad de ayudarlo a salir adelante en su rendimiento académico, Por tanto, el logro de una escuela inclusiva implica cambios conceptuales, metodológicos, organizativos y sociales. “La presencia de un alumnado diverso en nuestras aulas: género, etnias o culturas, modos de acceder y ritmos diferentes de aprendizajes, nos obliga a la reflexión sobre los principios de la Escuela Inclusiva y el aprendizaje colaborativo”. (Pérez Blanco, 2008), también pone a pensar en la formación de grupos y red de apoyo, y colaboraciones donde se promueve el trabajo cooperativo entre estudiantes, docentes y comunidad. (Ricoy, 2018, pp. 162-163)

La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula es otro factor requerido para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, La ética del profesional docente surge con ese sentimiento de preocupación que experimentan como consecuencia de las acciones sobre los otros, cuando se habla desde la cultura de la diversidad este sentimiento de preocupación y responsabilidad nace cuando privamos a las personas con necesidades diferentes de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia. En este sentido, Alegría (2021) plantea la competencia ética en el docente:

Competencias éticas como una preocupación permanente por el bienestar del estudiantado en la que es modelo a seguir. Competencias sociales para el establecimiento de relaciones de confianza con la familia para favorecer la comunicación y de colaboración con los otros agentes educativos. (p.35)

Los docentes deben tener principios éticos bien fundamentados que hagan de éste un modelo digno de ser imitado por sus estudiantes y poseer inteligencia emocional, que valore en positivo la diversidad presente en el aula, un maestro comprometido con una pedagogía humanista, que le permita promover en los estudiantes, la autonomía y la habilidad para desempeñarse en un contexto. Según Cejudo y López, (2017)

Las emociones son fundamentales en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque implican la interacción entre personas; por otro lado, la identidad personal y profesional de los docentes se proyecta en el aula, convirtiéndose en un factor de influencia en la autoestima y el bienestar personal y social". (pp. 23-36)

La educación inclusiva requiere de la motivación del docente, la cual es desarrollada en los procesos de formación al sentirse comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes y hace todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico, a través del uso de estrategias de enseñanza aprendizaje, herramientas pedagógicas y didácticas para impulsar buenas prácticas educativas.

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

La inclusión educativa necesita de la inspiración del docente en la práctica áulica, está referida a la proactividad o actitud positiva que siente el docente frente a su estudiante y que favorece la creatividad, la búsqueda de solución a problemas de la vida cotidiana, así como el compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes y hará todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico: Este compromiso del docente se ve reflejado en un buen ambiente de aprendizaje que solo es posible con una formación sólida y contextualizada, el

docente debe conocer a sus estudiantes, aquí se encuentra el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, y ¿por qué conocerlos? porque todos tienen capacidades y estilos de aprendizaje totalmente diferentes, para así trabajar con ellos y no contra ellos. En este sentido, la inspiración docente integra “un sistema de valores, de creencias y se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen éxito., los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos. (Arnaiz, 2019, pp. 12-44)

La empatía del docente con el grupo que atiende es un factor de inclusión que tiene que ver con la promoción de un clima y ambiente de aprendizaje agradable, cálido, de acogida, valoración y respeto para todos los estudiantes, sin discriminación esto es importante porque mejora el *clima de aprendizaje*, que es la interacción, la comunicación entre los que se encuentran dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, esta debe darse entre el docente y los alumnos y viceversa. se requiere la capacidad del docente para captar el nivel de conocimientos, los sentimientos, los puntos de vista y las preocupaciones de sus estudiantes y compañeros de trabajo. La empatía del docente con sus estudiantes y compañeros de trabajo es un factor muy importante para el equilibrio del centro educativo en general y para el avance académico de los estudiantes en particular, sin empatía es difícil que se pueda promover la inclusión educativa en el entorno áulico, en este sentido, en la formación docente tanto inicial como permanente es un elemento a tomar en cuenta, así lo plantean Niño, Morán y Fernández, (2019):

El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión. Es un factor de la inclusión educativa que está referida al desarrollo de políticas en el centro educativo tendentes a disponer reconocer y favorecer la experiencia escolar positiva para todos los estudiantes, así como la capacidad del centro para recibir todos los estudiantes inclusive con necesidades educativas específicas en las clases de educación regular. La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través

de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as ", por lo cual los centros educativos deben garantizar brindar las mismas oportunidades a todos y todas, ya que la educación es un derecho, no un privilegio.

Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas específicas por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 200

El conocimiento y dominio de las Leyes y normativas que regulan la educación inclusiva en el país es un elemento de vital importancia; está referida al conjunto de normas y regulaciones sociales cultivadas en el centro educativos y que facilitan la motivación e inclusión de todos los docentes y estudiantes sin distinción de raza, color, clase social, otros; así como la disposición de políticas que promueven la motivación y el desarrollo de actitudes positivas hacia los docentes y por ende los estudiantes aun cuando sean diferentes, haciendo posible el disfrute de las mismas oportunidades de educación para todos los estudiantes del sistema. El enfoque de educación inclusiva garantiza el acceso y permanencia de los estudiantes en el centro educativo, siempre que se disponga de una plantilla docente formada y en capacidad de aplicar los principios de inclusión en el entorno áulico. En este sentido, el MINERD plantea:

Todo centro educativo debe acoger y valorar a todos los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años en su diversidad, por lo que debe garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, sin excluir a nadie por razón de género, procedencia social, cultura, etnia, religión, edad, etc. ni por su condición personal (diferentes estilos y

ritmos de aprendizaje, capacidad, intereses, motivaciones, forma de relacionarse, discapacidad o sobredotación). Ordenanza 04 del 2008. [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

La inclusión educativa requiere del trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes, el cual, está referido a cuidado y protección que debe tener el centro educativo por la integridad física y emocional de los estudiantes independientemente de su condición, así como la creación de ambientes que hagan posible el disfrute de las mismas oportunidades de educación para todos los estudiantes. Es importante que el docente tenga competencia comunicativa y la habilidad de resolver problemas, ya que estos se van a encontrar múltiples situaciones en las que tienen que tomar decisiones que le requiere de esa competencia de saber escuchar y emitir un juicio.

Se implementarán programas de formación docente, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), para proporcionar a las y los maestros las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. Así mismo, expresa que se promoverá la formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula a través de las instancias involucradas. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo como factor de inclusión, está referida a las habilidad de manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver desacuerdos entre sus estudiantes, es la capacidad de colaborar de manera efectiva con otros colegas para realizar su labor y mejorar la misma para alcanzar un nivel óptimo en los procesos de innovación y mejora educativa, A través de la sana convivencia se logra la complementariedad y

compatibilidad entre profesionales de la educación para mejorar el proceso educativo, como una forma de enriquecimiento mutuo, con la que es posible desarrollar habilidades y nuevos destrezas.

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

OBJ. 3. Identificar las competencias docentes que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas en las aulas de centros con jornada escolar extendida

Los docentes de los centros JEE, de los niveles inicial, primaria y secundaria se caracterizan por el entusiasmo, motivación y empatía que los lleva a cultivar una buena relación con sus estudiantes y las familias, sin embargo, las estrategias de participación no son bien comprendidas ni bien aprovechadas, muestran carencias en el uso de las herramientas TIC, los medios didácticos, tecnológicos, manejo del tiempo y habilidad creativa y proactiva para la promoción del aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.

Los docentes de los centros educativos del nivel inicial, primaria y secundaria (caso 1, 2, 3), hacen un gran esfuerzo por desarrollar procesos educativos creativos e innovadores, sin embargo, muestran carencias en las estrategias que posibilitan que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración, habilidades para promover la integración de conocimientos y el aprendizaje significativo en la utilización de diferentes medios didácticos y tecnológicos, dificultad para hacer las adaptaciones curriculares y manejar el tiempo, muestran bajo nivel de conocimiento de los derechos, las leyes inclusivas.

Los docentes de los niveles inicial primaria y secundaria de los centros JEE, ponen de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer las competencias cognitivas y pedagógicas que le

permita un perfil profesional y formativo capaz de dar respuestas a la diversidad que acoge en el aula, el logro de un perfil docente en clave de inclusión hará posible que la educación inclusiva pueda avanzar al ritmo esperado.

Los docentes hacen un esfuerzo por llevar a cabo procesos de evaluación conforme lo plantea el currículo, sin embargo, no disponen de las estrategias que le permite evaluar conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes, se limitan a las preguntas y respuestas sobre el contenido desarrollado.

Los docentes presentan bajo nivel de creatividad y proactividad, así como un desconocimiento generalizado de las normativas que regulan la educación inclusiva lo que impide que el aula se convierta en un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos y a respetar los derechos de los demás.

Es importante resaltar que en estos centros educativos (caso 1, 2,3) hay un buen nivel de participación y motivación que son factores que generan confianza, para ir perfilando el docente que demandan la perspectiva inclusiva. sin embargo, esto solo es posible si la participación de los docentes que son los que desarrollan la actividad educativa es cónsona con lo que se demanda socialmente.

Se valora el esfuerzo que hacen los docentes en detectar o identificar las necesidades y capacidades de los estudiantes para darle una atención individualizada a cada uno, sin embargo, no hay capacidad de respuesta, insisten en enviar los estudiantes que de alguna manera son diferentes a la Dirección y/o el Depto. de orientación y psicología para que desde este espacio sean educados fuera de su grupo, delegando en otros la responsabilidad que tienen de desarrollar una educación inclusiva y de calidad para todos sin distinción de persona, su accionar requiere un alto nivel de formación para elevar su capacidad de respuesta en el aula..

Todos los alumnos, sin excepción, deberán estar escolarizados en las aulas ordinarias y recibir una educación eficaz en ellas, sin tener que separarse de sus compañeros para

tener que ir al aula de integración o compensatoria. Esto implica mayor significado de acogida y pertenencia. (Arnaiz, 2019, pp. 12-44).

OBJ. 4. Explorar el grado de conocimiento que poseen los docentes sobre las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos, que le permita al centro cumplir con los fines y objetivos de la educación inclusiva

Las comunidades de aprendizaje son espacios creados para que los centros educativos discutan su realidad, conozcan y analicen las leyes ordenanzas, políticas y resoluciones que orientan hacia una mejor práctica educativa, los docentes en ese espacio no lo aprovechan para actualizar su conocimiento. Aun cuando los docentes tienen grado mínimo de licenciatura, muestran un bajo nivel de conocimiento de las leyes inclusivas vigente en el sistema educativo nacional. “Desde los objetivos de desarrollo sostenible, se hace explícita la necesidad de promover sociedades inclusivas, que se basen en unas instituciones eficaces y justas” (Albalá, et al, 2020, p. 453).

La disposición del profesorado para participar en las actividades de promoción de la educación inclusiva es muy importante para el avance en una educación para todos, sin embargo, se plantea la necesidad de crear mecanismos que impulse el avance desde el trabajo docente en el entorno áulico.

Un alto porcentaje de los docentes del nivel inicial, primario y secundario muestran una actitud favorable hacia la atención a la diversidad, sin embargo, insisten en la necesidad de crear nuevos programas de formación del profesorado que incluya la atención a la diversidad, las normativas y leyes que la rigen, así como el enfoque inclusivo, encaminado a fortalecer las competencias formativas y profesionales para dar dotar al docente de las herramientas, métodos y estrategias requeridas, así como el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales que se plantean desde la perspectiva inclusiva.

Los docentes de los centros de educación inicial y primaria de la JEE, expresan sentirse identificados con la educación inclusiva, sin embargo, no conocen las regulaciones lo que tre

como consecuencia el desfase conceptual y metodológica que los caracteriza y plantean la necesidad de crear y poner en marcha iniciativas formadoras que proporcionen las herramientas pedagógicas inclusivas que requiere la plantilla docente para acercarlos al perfil de un docente inclusivo. Insisten en que, con el nivel de formación en educación inclusiva que refieren tener no es posible llevar a cabo procesos de educación de calidad. Es necesario que se desarrollen procesos formativos sistemáticos que le proporcione las herramientas que requieren para dar una respuesta acertada a la diversidad del aula y que le tributen a sus competencias formativas y profesionales como docentes inclusivos.

OBJ.5. Conocer el modelo educativo a partir de las prácticas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de Jornada Escolar Extendidas, que dé cuenta del proceso de inclusión educativa acorde con la legislación vigente

El modelo educativo utilizado por los docentes, no se corresponde con las estrategias pedagógicas necesarias para desarrollar buenas prácticas de educación inclusiva, aún siguen siendo protagonistas en el proceso enseñanza aprendizaje, muestran dificultad en el uso de estrategias que promuevan la participación y movilización del conocimiento, así como las habilidades para promover la integración de conocimientos y el aprendizaje significativo, siguiendo a autores como Navarro, et al (2022), que plantean, “la formación de futuros docentes en el modelo inclusivo está basada en el uso de estrategias desde las que responder a la diversidad del alumnado (p 22).

Se observa la falta de habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes dando lugar al aprendizaje significativo, así como para la utilización de los diferentes medios didácticos y tecnológicos. Por otro lado, es evidente la dificultad para realizar adaptaciones que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante

Los docentes no evalúan conceptos, hechos, procedimientos, valores y actitudes con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se observa un bajo nivel de creatividad y proactividad, dificultad para uso de las herramientas TIC en el aula y mal manejo del tiempo y

de los recursos. Los docentes no hacen del aula un espacio donde los niños aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás.

El profesorado de los centros JEE en los niveles inicial primaria y secundaria muestran carencias en las estrategias que posibilitan que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración, habilidades para promover la integración de conocimientos y el aprendizaje significativo en la utilización de diferentes medios didácticos y tecnológicos, dificultad para hacer las adaptaciones curriculares y manejar el tiempo, muestran bajo nivel de conocimiento de los derechos, las leyes inclusivas.

En el modelo educativo utilizado por los docentes se pone en evidencia la falta de estimulación intelectual y el desfase del profesorado en cuanto al desarrollo de competencias en los estudiantes, el uso de estrategias de participación y movilización del conocimiento, la preparación de un buen ambiente del aula para el aprendizaje antes de iniciar la clase, promoción de aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes, desarrollo de habilidades.

El modelo educativo que trabajan los docentes en los niveles inicial, primario y secundario de la JEE, se caracteriza por la ausencia de metodologías activas, participativa, creativas e innovadora, lo que hace que se ubique en un modelo de enseñanza tradicional donde el docente sigue siendo el centro del proceso y no el estudiante como se visualiza desde una perspectiva constructivista sociocultural y crítica que es el modelo que se impulsa en la República Dominicana e inclusiva.

Los docentes del nivel inicial primario y secundario de JEE insisten en que para que el centro pueda lograr los objetivos de la inclusión se requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, ya que este es un factor clave para avanzar en una educación de mayor calidad y en igualdad de condiciones para todos.

Resulta interesante que los docentes del centro educativo de inicial y primaria y secundaria JEE tienen el deseo y actitud positiva ante la inclusión educativa y anhelan llegar a convertirse en docentes inclusivos, en este sentido, apelan al MINERD, para que reoriente su

formación de manera que obtengan algún nivel de preparación para dar respuesta a la diversidad.

Conclusiones relevantes para responder a la hipótesis de la investigación y sus respectivas interrogantes

En este su-apartado partimos de la hipótesis que, a mayor nivel de formación y capacitación del docente, mayor nivel de avance en inclusión educativa. En este sentido se presentan algunas conclusiones relevantes cuyo propósito es orientar la formación de los docentes en el enfoque de educación inclusiva y de esta manera confirmar la hipótesis formulada y determinar la respuesta de cada interrogante de esta investigación.

INT.1: ¿Cuáles son las competencias que se identifican en los docentes que laboran en los centros con jornada extendida de la zona pobre del Gran Santo Domingo, que facilitan la inclusión y el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas?

- La educación inclusiva requiere de docentes con competencias cognitivas y pedagógicas que promuevan nuevas formas de desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje y de entender la educación desde una perspectiva de igualdad para todos. La ausencia de estas competencias no permite el avance del enfoque inclusivo.
- Aunque los docentes se muestran interesados en el tema de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, las competencias formativas y profesionales que poseen no le permiten desarrollar en el aula una buena práctica inclusiva.
- Las competencias didácticas, pedagógicas, metodológicas y tecnológicas son fundamentales para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, sin embargo, los docentes de niveles inicial primaria y secundaria en los centros de JEE evidencian carencias profundas en cada una d estas competencias. Asimismo, hay un desfase entre la formación del docente (grado mínimo de licenciatura) y la limitación conceptual que estos tienen de la inclusión educativa y a las diferencias individuales.

- El docente hace un esfuerzo para llevar los estudiantes a la participación en la clase, sin embargo, no dispone de las estrategias ni de la creatividad para el desarrollo de buenas prácticas, así como la innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje.
- Los docentes hacen un esfuerzo por integrar las tecnologías educativas al proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, presentan dificultad en la utilización de diferentes medios didácticos y tecnológicos, de igual manera, se le dificulta hacer las adaptaciones para responder a las necesidades específicas de cada estudiante.
- Otros aspectos donde muestran carencia son: en el uso de las herramientas TIC, TAC y TEP., Presentan limitada capacidad proactiva y deficiencia en el manejo del tiempo son aspectos que están presente en el desarrollo de la clase, así como el bajo nivel de conocimiento de las leyes políticas y normativas de la educación inclusiva, así como el nivel de aplicabilidad y promoción de los mismos
- Es importante el nivel de sensibilización del personal docente con el enfoque de inclusión, sin embargo, se percibe la ausencia de los círculos de estudio para ampliar el conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas, el trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes.
- Es importante que los centros educativos de la JEE, disponen de la misión y visión del centro educativo donde se asumen principios de la educación inclusiva y se realizan actividades para su promoción, además de un buen ambiente de motivación y entusiasmo por parte de sus docentes y la comunidad educativa en general.
- En los centros de educación inicial, primario y secundario (caso 1,2,3) respecto a las dimensiones estimulación intelectual, conocimiento y habilidades y las perspectivas jurídica, filosófica y social, las respuestas de los docentes reflejan un bajo nivel de estimulación intelectual, con la cual no es posible desarrollar un buen rol como docente que se enfrenta no solo a la diversidad de las aulas sino al desafío que implica la jornada escolar extendida

JEE, La plantilla docente refleja falencias en este sentido, se plantea la necesidad de renovar la plantilla docente para elevar la capacidad de respuesta en los grupos que estos atienden.

- Es importante que los centros JEE dispongan de una plantilla docente con conocimiento, destrezas y habilidades que le permita desarrollar en sus estudiantes competencias esenciales para la solución de problemas de la vida diaria, los docentes presentan dificultades para el logro de las competencias en sus estudiantes, se plantea la implementación de un sistema de formación integral apoyado en la política de formación que se lleva a cabo y a partir de la definición de un perfil profesional y formativa del docente en clave de inclusión.
- Un docente que disponga de estrategias que lo lleve de un profesional proveedor de información a un gestor del conocimiento que promueva en todo momento el aprendizaje sobre la base de la igualdad y el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.
- Las perspectivas jurídica, filosófica y social, pone de manifiesto la necesidad de una redefinición de los programas de formación inicial del docente que incluya, entre otras, la revisión, especificación y compromiso con la declaración de misión y visión de la institución educativa, así como con las políticas y leyes que impulsan el desarrollo de la educación inclusiva.
- Indudablemente que las competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos facilitan el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas, sin embargo, los docentes consultados, ponen de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer las competencias cognitivas y pedagógicas que le permita un perfil profesional y formativo capaz de dar respuestas a la diversidad que acoge en el aula, el logro de un perfil docente en clave de inclusión hará posible que la educación inclusiva pueda avanzar al ritmo esperado.
- La formación del docente en el manejo de las diferencias individuales, en estos centros educativos del inicial y primaria y secundaria (caso 1,2,3) está relacionada con las competencias formativas y profesionales del educador de los centros educativos JEE. Los

docentes consultados, insisten en la necesidad de ser formados en educación inclusiva que desarrolle en ellos las competencias conceptuales y metodológicas y le proporcionen las herramientas que requieren para dar una respuesta acertada a la diversidad del aula.

- El modelo de escuela inclusiva modifica la visión del entorno educativo general, el cual, garantiza el acceso y participación de los estudiantes en su aprendizaje, este entorno debe respetar que cada persona es diferente en todas sus manifestaciones, por lo tanto, los docentes deben estar en condiciones de atender a todos por igual. Los profesionales de la educación de los centros educativos del nivel inicial primario y secundario (caso 1,2, 3), ponen en evidencia que existe una creciente preocupación sobre la adecuación del entorno educativo para atender la diversidad de estudiantes.
- Es importante la organización de entornos educativos donde las actividades se vinculan con los contenidos curriculares a sus referentes culturales privilegiando las interacciones colaborativas orientadas al logro de los propósitos, además de la creación de entornos que haga posible el ajuste de las ayudas educativas a las necesidades de los estudiantes con la finalidad de ampliar las oportunidades de éxito escolar y eliminar barreras para su aprendizaje y participación. Los docentes presentan dificultades para la creación de estos ambientes de aprendizaje lo que refleja la necesidad de formar los docentes para que creen ambientes de aprendizajes propicios y efectivos.

INT. 2: ¿Qué grado de conocimiento poseen los docentes que laboran en los Centros de Jornada Extendida de las Zonas vulnerables del gran Santo Domingo, sobre las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos?

- Aunque los docentes tienen un nivel de formación mínimo de licenciatura, las competencias formativas y profesionales del educador, no les permite llevar a cabo procesos de educación inclusiva de calidad.

- El profesorado de educación inicial, primaria y secundaria que labora en los centros de jornada escolar extendida, presenta un desfase entre la formación que recibe en las universidades y la práctica que desarrolla en el aula.
- El enfoque de educación inclusiva tiene sus fundamentos en una serie de leyes, ordenanza y resoluciones que trazan las pautas para el fortalecimiento de la misma en los centros educativos, los docentes que laboran en los centros de jornada extendida de zonas vulnerables del gran Santo Domingo, desconocen en gran medida estas leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos.
- Las comunidades de aprendizaje o círculos de estudio son iniciativa o espacios creados para que los centros educativos discutan su realidad, conozcan y analicen las leyes ordenanzas, políticas y resoluciones que orientan hacia una mejor práctica educativa, un dato arrojado en esta investigación es que los docentes en ese espacio no discuten las políticas, ordenanzas y resoluciones emanadas del Ministerio de Educación que impulsan la educación inclusiva.
- Para el desarrollo de un proceso de educación inclusiva es importante el nivel de conocimiento de las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos, en este sentido, el nivel de conocimiento que poseen los docentes que laboran en los centros JEE de zonas vulnerables del gran Santo Domingo es muy bajo. La respuesta del profesorado pone de manifiesto la necesidad de crear un espacio de socialización permanente que permita actualizar los docentes en el conocimiento de las políticas y leyes que impulsan la educación inclusiva, ya que esta es una de las razones que dificultan la comprensión del modelo, además la carencias de conocimiento que revela el docente en cuanto a las políticas de educación inclusiva, sugiere la modificación de los planes de formación docente para incluir los contenidos de atención a la diversidad del aula.
- El conocimiento de las Leyes y normativas que promueven la educación inclusiva juega un papel preponderante en los centros educativos de los niveles inicial, primario y secundaria

(Caso 1, 2,3), son estas leyes, normativas, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos. Los docentes consultados aseguran no conocen las políticas y leyes que impulsan la educación inclusiva, poniendo en evidencia la necesidad de crear iniciativas (círculos de estudio, comunidad de aprendizaje, entre otros) que faciliten la comprensión de las políticas, leyes y resoluciones referidas a la educación inclusiva, además, entienden que en la formación inicial del profesorado se incluyan estos temas que faciliten atender la diversidad del aula.

- Indudablemente, el conocimiento del docente de las leyes, políticas y disposiciones que sustentan el desarrollo de una educación para todos, en estos centros educativos de educación inicial, primaria y secundaria (caso 1,2, 3) es un factor de mucha importancia, sin embargo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto un desfase del docente en cuanto a al conocimiento y manejo de las mismas, lo que sugiere cambios profundos en los programas de formación inicial y continua que se ofertan a nivel de las universidades y los que auspicia del MINERD.

INT. 3: ¿Qué grado de motivación poseen los docentes que laboran en los Centros de Jornada Extendida de la Zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, para atender desde un enfoque inclusivo la población de estudiantes con capacidades diferentes que asisten a las aulas?

- Aunque existe un buen grado de motivación en los docentes que laboran en los centros de jornada escolar extendida de zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, no disponen de las estrategias y recursos para atender desde un enfoque inclusivo la población de estudiantes con capacidades diferentes que asisten a las aulas.
- Es importante el nivel de motivación que presentan los docentes de la JEE, y su relación con la comunidad educativa, esto garantiza la atención desde un enfoque inclusivo la población de estudiantes con capacidades diferentes que asisten a las aulas. El profesorado del centro de educación inicial, primaria y secundaria (caso 1, 2,3), ponen de manifiesto la satisfacción

que sienten con la actitud de los directivos frente a la organización de su trabajo, aunque piensan que no es suficiente; para que la educación inclusiva deje de ser un discurso y pase a ser una realidad, es necesario crear las condiciones y resolver los problemas estructurales para que el equipo de gestión pueda mantener la motivación del profesorado.

- La motivación de los docentes en la comunidad educativa es una subdimensión que recoge el nivel de motivación del profesorado en su rol de guía del proceso enseñanza aprendizaje, en ella se resalta la influencia de los directivos y su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los estudiantes de las instituciones educativas. Es importante que los docentes refieren sentirse motivados con los estudiantes y que atienden y con los directivos, sin embargo, ponen en evidencia la necesidad de crear programas de formación y actualización que estén dirigidos en dos líneas de acción; uno que aporte a la formación del docente de educación secundaria inclusivo y el otro para fortalecer el personal directivo de estos centros educativos.

INT. 4: ¿Cuáles son las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de Jornada Escolar Extendidas de la Zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, que dé cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente?

- Las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de Jornada Escolar Extendidas de la zona vulnerable del Gran Santo Domingo, no se corresponden con las estrategias pedagógicas necesarias para desarrollar buenas prácticas de educación inclusiva.
- Aunque el profesorado tiene una buena base formativa en contenidos disciplinares, está limitado por el entorno educativo, este no le ofrece los recursos indispensables para atender desde un enfoque inclusivo la población de estudiantes con capacidades diferentes que asisten a las aulas.

- Los docentes reflejan carencias profundas a nivel de uso de estrategias de participación y movilización del conocimiento para llegar al desarrollo de las competencias de los estudiantes, en la incorporación de las competencias ciudadanas en el proceso enseñanza aprendizaje, en la promoción del aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes.
- El profesorado muestra que tienen limitadas las habilidades para promover la integración de conocimientos de diversas fuentes y el aprendizaje significativo de sus estudiantes.
- Los docentes hacen un esfuerzo por desarrollar proceso educativo participativos donde los estudiantes se integren a través de la participación activa, sin embargo, no comunican las intenciones educativas lo que dificulta la participación la participación activa, cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.
- El uso de herramientas TIC, es muy importante para la integración de los estudiantes en su proceso educativo, sin embargo, observó una gran debilidad en el uso de las herramientas TIC en el aula.
- Las estrategias utilizadas no favorecen la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el aula ni posibilitan con sus acciones que sus estudiantes aprendan por sí mismos y en mutua colaboración.
- Presentan debilidades en el manejo del tiempo y los recursos, así como, para que los estudiantes aprenden a conocer sus derechos y a respetar los derechos de los demás.
- Aunque los centros educativos reflejan en su misión y visión la promoción de la educación inclusiva, hay escasa promoción y ausencia del tema en la planificación de los docentes.
- La educación inclusiva para su implementación en los centros educativos de jornada escolar extendida, requiere de cambios profundos en la vida escolar; donde queden establecidas y bien comprendidas por todos los actores del proceso enseñanza aprendizaje las implicaciones del modelo de educación inclusiva; los docentes estén calificados y

cualificados, con un fuerte dominio en el enfoque; donde los centros educativos realicen los cambios en la infraestructura que incluya: la adecuación de las aulas, equipamiento de áreas que sirvan de apoyo a la docencia, creación de entorno educativo que inspire y motive la participación de las personas y la comunidad educativa, entre otros. El MINERD plantea:

La educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

- Dentro de las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes que laboran en los centros de JEE de las zonas vulnerables del gran Santo Domingo, se encuentra una marcada ausencia de promoción de la educación inclusiva, el profesorado plantea la necesidad de incluir en la planificación de los docentes la atención de la diversidad, en este sentido, la formación del docente juega un papel fundamental.

Si la escuela, sus directivos y los docentes carecen de capacidades, contar con más tiempo no contribuirá a mejorar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes. Sí lo podrá hacer una escuela con capacidades; para ésta contar con más tiempo será una ventaja, pero en el logro de mejores aprendizajes de sus estudiantes tiene más peso la acción docente o la buena dirección escolar, que la variable “más tiempo” escolar”. (OEI-MINERD, 2016, pp. 20-21)

- Dentro de las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes, que dé cuenta de procesos de inclusión acorde con la legislación vigente, se resalta la disposición del profesorado para participar en las actividades de promoción de la educación inclusiva que desarrolla a nivel del centro educativos (caso 1, 2,3), es muy

importante para el avance en una educación para todos, sin embargo, se plantea la necesidad de crear mecanismos que impulse el avance desde el trabajo docente en el entorno áulico.

- Dentro de las características del modelo educativo y las prácticas inclusivas del docente, el trato igualitario y equitativo que los centros educativos tienen que dar a todos los estudiantes sin discriminación es la base del enfoque inclusivo, sin embargo los docentes reflejan que para lograr la implementación del enfoque es necesario proporcionar la formación que forje en el profesorado de educación inicial, primaria y secundaria una visión clara de la educación inclusiva, la cual, se basa en la aceptación de las diferencias individuales, donde se aprovecha todo el potencial humano de los estudiantes en colaboración, trabajo en equipo, cooperación con el entorno y las familias, donde se promueven valores sociales, interculturales y dialógicos, a través del aprendizaje compartido y el intercambio de saberes.

La equidad, la calidad y la inclusión son los principios claves en los que se fundamenta la educación inclusiva, por lo que el trabajo en las aulas para la atención a la diversidad del alumnado es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales, que todavía no han comprendido cabalmente cómo deben resolver estos desafíos. (Alegría, 2021, p. 34)

Propuesta de indicadores de calidad y mejora para generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva la educación inclusiva.

A partir de los resultados de esta investigación se realiza una propuesta de indicadores de calidad para generar el perfil profesional y formativo del docente que labora en centros de educación inicial, primaria y secundaria, JEE de zonas vulnerables del gran Santo Domingo. Estos indicadores surgen a partir de las conclusiones y están diseñados para mejorar la calidad de la formación docente que se traduce en el desarrollo de buenas prácticas educativas, y, por ende, del proceso enseñanza aprendizaje. Los indicadores de calidad están contenidos en una propuesta orientadora de un perfil profesional y formativo del docente inclusivo para los centros de jornada escolar extendida, el cual, servirá como un aporte que oriente al MINERD, MESCYT y las IES en el rediseño y desarrollo de los programas de formación docente desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, estas pautas orientadoras se organizaron en 13 ejes que describimos a continuación:

Eje no. 1. Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos

Implica el desarrollo, ampliación, profundización y dominio de competencias conceptual y metodológica sobre la educación inclusiva y un análisis y reflexión permanente de la teoría y la práctica educativa del docente en el marco de un modelo educativo orientado a la atención y mejora de todos los estudiantes. Desde el punto de vista conceptual: se abordan los elementos básicos conceptuales y distintivos del enfoque, así como las dificultades que se presentan en su implementación en los centros de jornada escolar extendida. Desde el punto de vista metodológico: implica la transferencia de contenidos e informaciones, la reflexión individual y el debate grupal, la recuperación de los saberes previos, aborda el carácter teórico- práctico y aplicativo de las temáticas con participación e implicación de los estudiantes. “Pone el énfasis en los métodos, estrategias y procedimientos que favorecen el pensamiento crítico, reflexivo, la resolución de problemas, la investigación de la propia práctica, la toma de decisiones efectivas y

la sistematización de la experiencia” Política de formación Docente integral, de calidad y equidad, (MINERD-MESCYT, 2021, p. 37).

Eje no. 2. La formación del docente para manejar las diferencias individuales

Implica el desarrollo de programas de formación basado en la realidad de los centros educativos y la sociedad, donde se promuevan buenas prácticas áulicas, que impulsen el avance de la educación inclusiva. implica un reconocimiento de las características propias del enfoque inclusivo en la enseñanza y aprendizaje en los niveles inicial primario y secundario. Aborda las diferentes formas de aplicar el enfoque inclusivo en el contexto áulico de manera pertinente y el desarrollo de destrezas y habilidades en el uso de estrategias inclusivas. En los procesos de formación docente se integra la investigación y a partir de ella se construye el aprendizaje y se eleva la capacidad de innovación, creatividad, el nivel de estimulación intelectual del profesorado, además, este eje contempla la articulación de la teoría y la práctica como un mecanismo para que los docentes obtengan experiencias que le permita reflexionar sobre su propia practica y busque explicaciones a partir de razonamiento, evaluación, construcción y reconstrucción de su actuar en el proceso formativo.

La tarea docente siempre ha sido motivo de preocupación y discusión entre las personas encargadas de las políticas educativas en los diversos países del orbe, lo que ha generado, en las últimas décadas, propuestas respecto a los criterios e indicadores que permitan evaluar si la práctica docente es o no la adecuada, y si responde a las exigencias del nuevo siglo. (Esquerre, et al, 2021, p. 1)

Los formatos didácticos más adecuados para la inclusión educativa tiene múltiples implicaciones que podrían ir desde disponer de más tiempo para cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, así como sistematizar los cambios en su forma de pensar actuar y relacionarse, esto contribuye a que el docente adquiera una postura más abierta y autónoma para identificar los ajustes y mejora en su práctica cotidiana para transformar la práctica docente e implementar otras formas de

enseñar. Este eje implica el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo y conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad. Así lo plantea este autor:

La formación va más allá de las conductas, habilidades y destrezas, y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Considera que en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma, de manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se agranda. De esta manera la formación implica un proceso acumulativo, que permite ver las cosas de otra manera, cada vez más abarcante. Esto es, en otras palabras, la apropiación, y al mismo tiempo, construcción de la cultura. (Lozano, 2017, p.6)

Se privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano como una posibilidad de “producción de saber”. Reflexionar y sistematizar sus experiencias va a permitir reconocer aquellas estrategias que la favorecen y va a identificar los formatos didácticos que se muestran pertinentes para el trabajo con los niños y jóvenes, para garantizar su derecho a una educación de calidad, ya que “la calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (Bolívar, 2019, p.11).

Eje no. 3. La creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas

Implica el desarrollo de destrezas y habilidades para el uso creativo de estrategias, instrumentos para el diseño, implementación y evaluación de los contenidos curriculares desde una perspectiva de la educación para todos en igualdad de condiciones de manera efectiva y de satisfacción para todos los estudiantes. Privilegia la producción novedosa y creativa de los estudiantes, pues concibe la escuela como la fuente de la creatividad, siempre que se disponga de metodología y estrategias que la impulsen, tal como lo plantea este autor:

En el ámbito de la educación inclusiva como derecho se destacan algunas metodologías y estrategias favorecedoras de esta educación como el diseño universal para el aprendizaje, que suponen un reto para seguir trabajando por una sociedad más democrática y justa". (Villa y Martín, 2020, p. 2)

No hay construcción del conocimiento sin creatividad. Para Piaget, la educación significaba literalmente, formar creadores. De ahí la importancia que los maestros preparen entornos que hacen hincapié en la capacidad de respuesta de todos los estudiantes de manera creativa. Fomenta la originalidad y estimula las soluciones prácticas y diferentes motivando el pensamiento divergente, el diálogo abierto y franco, así como el respeto a las personas con capacidades diferentes, antecedentes culturales y necesidades específicas. Según Quezada (2021):

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes (p. 111)

Eje no. 4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje

Implica el desarrollo de una visión innovadora, con iniciativas que den al traste con unos nuevos perfiles del docente en clave de inclusión: con manejo de la tecnología de la información y la comunicación TIC, la tecnología para el aprendizaje y la comunicación TAC (aprender con las TIC a utilizar las herramientas para usarla en el proceso enseñanza aprendizaje) y la tecnología para el empoderamiento y la participación TEP. Además, condiciones de infraestructura física y tecnológica adecuada para atender la diversidad que acoge. La escuela inclusiva tiene que ofrecer a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas necesarias que precisan para su progreso académico y personal, para el desarrollo de su

autonomía, esto implica construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables. Este autor plantea:

El empeño de dar cumplimiento a los objetivos de una educación inclusiva deviene de una labor que no está exenta de dificultades; se requiere de diversos recursos económicos y humanos que cuenten con apoyo a nivel de política, leyes, reglamentos, etc., para su ejecución y exitosa atención a la diversidad a nivel institucional. (Vélez, 2017, p. 213)

Implica que escuela inclusiva deba construir espacios con entornos tecnológicos inclusivos, espacios sociales y democráticos, para la participación que faciliten el aprendizaje y pongan el énfasis en el interés por convivir, aprender, comprender, comunicarse, relacionarse, actuar y proyectarse hacia los otros grupos. Además, es evidente que, a mayor vulnerabilidad contextual, será necesario, hacer un uso más eficiente de los recursos y apoyos para que las respuestas sean más efectivas. Los centros educativos deben ir en la dirección de permitir que el estudiante con capacidades diferentes, pueda y deba participar de una escolaridad en igualdad de condiciones para todos los estudiantes, la escuela debe estar preparada para dar respuesta a las características propias de los estudiantes, deben ser escuela diversificada, heterogéneas e inclusiva, en el que se puedan beneficiar mutuamente de dicha diversidad. Según Echeita, (2017); Florián y Beaton, (2018): “es habitual encontrar centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente” (pp. 870-884).

Eje no. 5. El liderazgo del docente en el centro educativo

Implica redimensionar la función del docente, como animador de la participación del grupo, un líder que hace participar al estudiante en su proceso constructivo de conocimiento, implicando una mayor preparación de las actividades, un seguimiento durante la ejecución y una

correcta puesta en común, donde se promueve la discusión, el intercambio de ideas y opiniones como mecanismo para hacer participar el grupo de estudiantes.

La escuela inclusiva implica la universalización de la formación, la atención a la diversidad y la no discriminación. Por tanto, el logro de una escuela inclusiva implica cambios conceptuales, metodológicos, organizativos y sociales. “La presencia de un alumnado diverso en nuestras aulas: género, etnias o culturas, modos de acceder y ritmos diferentes de aprendizajes, nos obliga a la reflexión sobre los principios de la Escuela Inclusiva y el aprendizaje colaborativo”. (Pérez Blanco, 2008)

La equidad, la calidad y la inclusión son los principios claves en los que se fundamenta la educación inclusiva, por lo que el trabajo en las aulas para la atención a la diversidad del alumnado es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales, que todavía no han comprendido cabalmente cómo deben resolver estos desafíos. (Alegría, 2021, p. 34)

Eje no. 6. La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula

Implica el desarrollo integral de un conjunto coherente de habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para ejercer como docente de la Rep. Dom., con un alto nivel de compromiso y responsabilidad para cumplir con calidad suficiente las tareas propias y habituales de la profesión docente. Este eje implica la praxis educativa, los docentes deben garantizar a través de sus acciones, las estrategias necesarias para revertir la discriminación y acelerar o lograr la igualdad de hecho en las personas en situación de vulnerabilidad; apoyándose con actividades, herramientas o instrumentos que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de los educandos. En este sentido el MINERD plantea que:

La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Ordenanza 04 del 2008

[Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008

Implica que como profesional de la pedagogía y de la enseñanza debe desarrollar su pensamiento crítico en el sentido de comprender lo qué enseña, cómo lo enseña, para qué lo enseña y por qué lo enseña. Es decir, debe entrar en un ámbito de profesionalizar su reflexión y su acción, además debe tener valores éticos. Dicho de otra manera, los docentes deben transitar hacia un desarrollo intelectual transformativo, con pensamiento crítico y reflexivo.

La ética está referida, en este contexto, a la manera en que el docente cuida a sus estudiantes y compañeros aceptándolos como son, y no como le gustaría que fuera, para aprender de las diferencias humanas, donde lo humano incluya la diversidad y se tome conciencia de que no se puede, ni se debe, continuar marginando a las personas. En este sentido, la formación del docente juega un papel importante, tal como lo plantea Quezada (2021):

La formación del profesorado presenta una gran responsabilidad, puesto que debe desarrollarse de manera profesional para atender las necesidades del alumnado, desde una sociedad en constante cambio. Dicha formación debe ser continua y permanente, a partir de una visión inclusiva y de la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas y no usuales en su práctica docente, que favorezcan la calidad educativa de todas y todos los estudiantes. (p. 111)

La ética del profesional docente surge como un sentimiento de preocupación que experimentan como consecuencia de las acciones sobre los otros, cuando se habla desde la cultura de la diversidad este sentimiento de preocupación y responsabilidad nace cuando privamos a las personas con necesidades diferentes de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia. En este sentido, Alegría (2021) plantea la competencia ética en el docente:

Competencias éticas como una preocupación permanente por el bienestar del estudiantado en la que es modelo a seguir. Competencias sociales para el

establecimiento de relaciones de confianza con la familia para favorecer la comunicación y de colaboración con los otros agentes educativos. (p.35)

Eje no. 7. La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa

Implica una nueva forma de llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje donde el docente disfruta y se preocupa por el aprendizaje de sus estudiantes y donde se perciben cambios en la lógica de presentar los contenidos programáticos, en la forma de orientar la práctica, en la metodología del hacer, saber hacer y movilizar los saberes, en el rol del docente y estudiante, para contribuir a la mejora de sus estudiantes y ayudar a desarrollar al máximo su potencial. Asimismo, implica competencia del docente para el reconocimiento interior de los estudiantes y la escuela, capacidad de asumir una actitud positiva frente la diversidad que atiende, esto le permite convertir en posibilidad la diversidad que se encuentra en el aula y para que todos estén presentes y se sientan parte activa de los procesos que se llevan a cabo en el entorno áulico, en este sentido, Uribe, Hernández y Escobar (2021), plantea:

Toda educación por hecho natural es inclusiva, puesto que allí está la diversidad, el compartir con pares genera aprendizaje, desarrollo de competencias emocionales que les permite comprender que son sujetos de derecho y que se desarrollan en relación con otros. (p. 311)

La motivación del docente está relacionada con la alegría y el compromiso en el uso de herramientas pedagógicas para ayudar en el logro de los aprendizajes significativos en los estudiantes, implica, además, el uso efectivo de las tecnologías y su adaptación a las necesidades específica del estudiantado. Es una actitud, un sistema de valores, de creencias y se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen éxito. Para Arnaiz (2019), “la metodología inclusiva requiere docentes que reflexionen sobre su enseñanza, colaboradores, investigadores y críticos, que afronten con profesionalidad, y desde

una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos”. (pp. 12-44)

Es necesario el cambio de los paradigmas ya que esto obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de éstos. (Tobón, 2017, p. 81)

Eje no. 8. Inspiración del docente en la práctica áulica

Aborda las posibilidades del desarrollo de actitudes positivas frente a la diversidad del aula, implica capacidad y lucidez, profesionalidad, formación y vacación de servicio del docente para favorecer la creatividad y la búsqueda de soluciones a problemas con la participación de todos. Implica proactividad que se centra en cómo apoyar las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen éxito en los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos (Arnaiz, 2019, pp. 12-44). Integra el clima y ambiente de aprendizaje agradable, cálido, de acogida, valoración y respeto para todos los estudiantes, sin discriminación, donde prevalece la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje, también dentro de este espacio se considera el establecimiento de normas y reglas que ayudarán al buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción y comunicación entre los que se encuentran dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, (esta debe darse entre el docente y los alumnos y viceversa).

La educación inclusiva es un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un

verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. (Durán y Giné, 2020, p. 156)

Eje no. 9. La empatía del docente con el grupo que atiende

Implica el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales en el docente que potencia la capacidad de entender y compartir el estado emocional de las personas con las que convive, desarrollando los niveles de interacciones positivas que se producen entre las personas, para generar un buen ambiente de clase, y motivar en los alumnos el desarrollo de sus capacidades.

Aborda la capacidad de captar el nivel de conocimientos, los sentimientos, los puntos de vista y las preocupaciones de sus estudiantes y compañeros de trabajo, las estrategias que se deben presentar individualmente de tal manera que se asegure la comprensión del proceso a seguir para realizarlas, la planificación de actividades que tengan que realizarse de forma cooperativa favoreciendo de ese modo la interacción entre los compañeros. Implica, además, el interés por conocer las necesidades de los alumnos con la finalidad de aportarles la ayuda pedagógica que permita su máximo desarrollo personal y social, incluye el trabajo autónomo que impulsa al estudiante a aprender por sí mismo.

El principal inconveniente es que los docentes no cuentan con la preparación requerida, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Así mismo, las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al momento de realizar ajustes en sus planes de estudio, que incorporen espacios de sensibilización, socialización y capacitación para los docentes en formación. Estos espacios enseñarían a los docentes a identificar y resolver los problemas que se presentan dentro de contextos educativos inclusivos. (Niño, Morán y Fernández, 2019, p. 171)

Eje no. 10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión

Implica el desarrollo de competencias cognitivas a través del estudio, análisis, reflexión y difusión de las leyes, tratados, resoluciones y ordenanzas que sirven de marco legal a la

declaración de la educación como un derecho humano y las implicaciones que tienen los procesos educativos discriminatorios o excluyentes del derecho universal a recibir educación.

Aborda el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, el reconocimiento de las culturas y las comunidades, y reducir el nivel de exclusión en la educación. implica cambios, adaptaciones y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños, garantiza brindar las mismas oportunidades a todos y todas, ya que la educación es un derecho, no un privilegio.

Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas específicas por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad. Ordenanza 24 de 2003 [Ministerio de Educación de la República Dominicana] para las directrices de la educación inclusiva, 19 de febrero, 200.

Eje no. 11. Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas

Implica el desarrollo de competencias cognitivas a través del estudio, análisis, reflexión y difusión de las leyes, tratados, resoluciones y ordenanzas que, en la República Dominicana, sirven de marco legal a la educación inclusiva y las implicaciones que trae el desconocimiento de las mismas. Aborda el nivel de garantía al acceso y permanencia de los estudiantes en el centro educativo, el nivel de formación, capacitación y actualización docente para asegurar el desarrollo de competencias para aplicar los principios de inclusión en el entorno áulico. En este sentido, el MINERD plantea:

Todo centro educativo debe acoger y valorar a todos los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años en su diversidad, por lo que debe garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, sin excluir a nadie por razón de género, procedencia

social, cultura, etnia, religión, edad, etc. ni por su condición personal (diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, capacidad, intereses, motivaciones, forma de relacionarse, discapacidad o sobredotación). Ordenanza 04 del 2008. [Ministerio de Educación de la República Dominicana] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

Implica la motivación y liderazgo en el desarrollo de los individuos y en su intervención pedagógica para el fomento y formación de los valores y actitudes que garanticen no sólo la eficacia del proceso educativo sino la formación integral de las personas. Aborda el cambio de actitud del personal docente y administrativo frente a los estudiantes en general y promueve la escuela como un espacio de reflexión individual y colectiva que permite dar solución a los principales problemas que afectan el buen desenvolvimiento del profesorado en el ejercicio de su función. Implica, además una mayor integración de la comunidad educativa y un mayor aprovechamiento de los espacios al realizar actividades conjuntas y una mejor imagen de la escuela.

Crear una red de trabajo contando con toda la comunidad educativa, involucrando a todas las personas relacionadas en el aprendizaje de los estudiantes, entre otros. Otros principios que están relacionados con la práctica del docente es la convicción de que el rendimiento académico de los estudiantes, sin importar su condición, mejora si se les ofrecen los recursos y apoyos adecuados. (Espaillat, 2020, pp. 137-143)

Eje no. 12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes

Implica el desarrollo de habilidades y destrezas para el uso de estrategias que permitan al docente procesos que generen igualdad de oportunidades de acceso, resultados y de consecuencias educativas. Todos los estudiantes en el aula deben disfrutar de las mismas oportunidades de aprender y obtener los mismos beneficios de lo aprendido. Así mismo, aborda el desarrollo de competencias docentes que tenga como base la equidad lo que implica educar de acuerdo a las diferencias individuales vistas estas como oportunidades de aprendizaje y no

como un problema. Aborda la preparación de un clima seguro que garantice los aprendizajes creando un ambiente placentero para todos los estudiantes que acoge y donde el estudiante se sienta acogido y cuidado durante su estadía en la escuela. Implica comprender los y resolver los conflictos que presentan en el centro educativo, gestionarlos una vez que aparecen y negociar, así como saber comunicar mensajes claros y convincentes, competencia comunicativa y la habilidad de resolver problemas, además de escuchar y entender por igual a sus estudiantes, en este sentido, el MINERD plantea:

Se implementarán programas de formación docente, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), para proporcionar a las y los maestros las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. Así mismo, expresa que se promoverá la formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula a través de las instancias involucradas. Ordenanza 04 del 2008 [Ministerio de Educación de la República Dominicana.] que reorganiza los Centros de Educación Especial de todo el territorio nacional. 4 de julio, 2008.

Eje no. 13. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo

Referido al desarrollo de competencias personales y sociales, para aprender a ser y convivir juntos, se promueve la convivencia como un proceso de construcción que se produce entre el maestro y sus estudiantes, dentro del grupo y en todos los espacios y tiempos escolares que implica la capacidad de colaborar de manera efectiva con otros colegas para realizar su labor y mejorar la misma, esta colaboración impulsa el proceso de innovación y mejora educativa, aporta complementariedad y compatibilidad entre profesionales que tiene que ver con el enriquecimiento mutuo, con la que es posible desarrollar habilidades y nuevas destrezas, se refiere a la capacidad de entender, ser consciente o sensible a los sentimientos, pensamientos y experiencias del otro sin necesidad de que éste los comunique totalmente de una manera

objetiva y explícita, la tolerancia e integración de las necesidades de los demás, flexible y abierta a la persona. En este sentido, Hurtado, Mendoza y Viejó (2019) plantea:

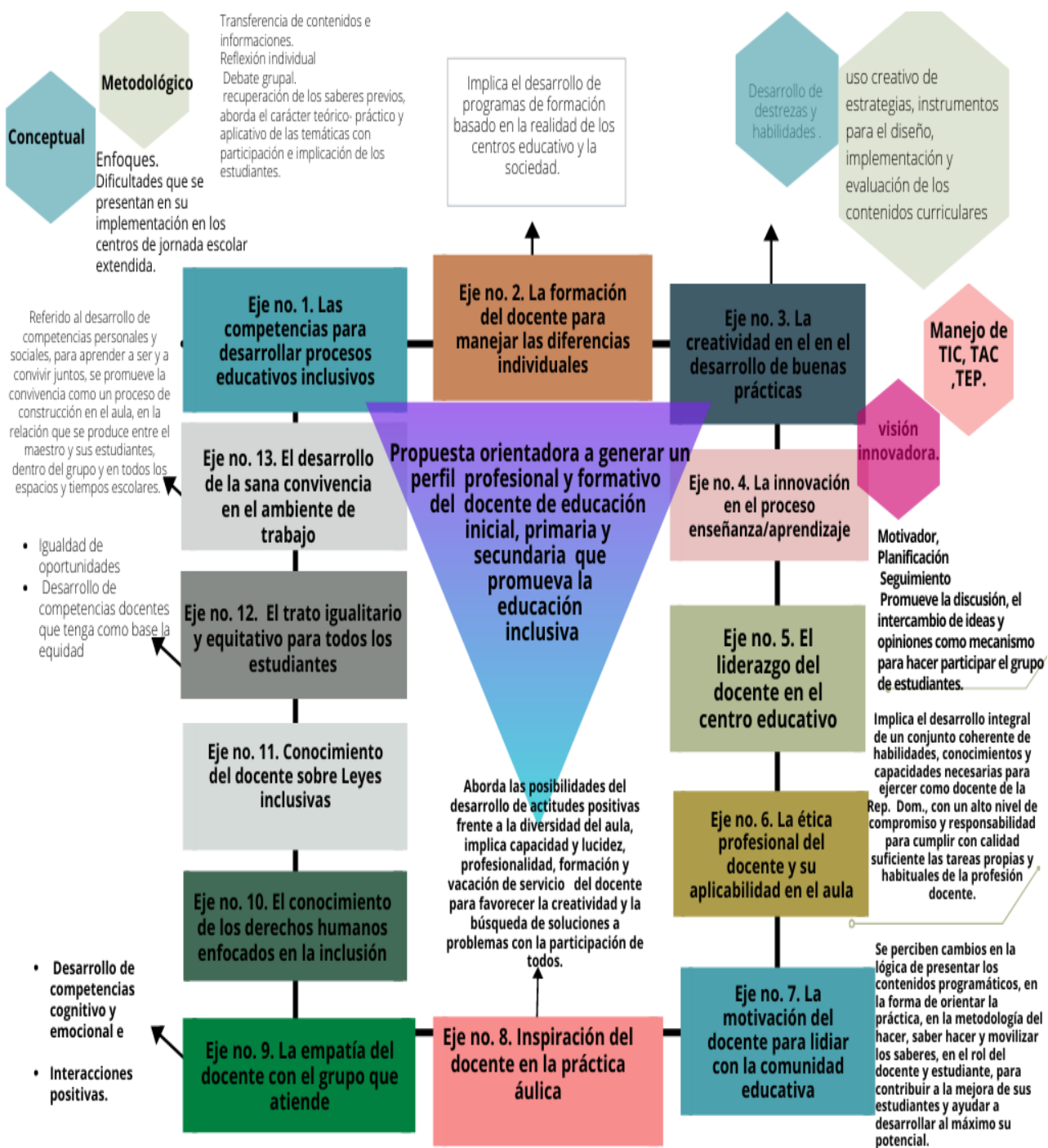
La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. (p. 99)

Esquema de las pautas orientadoras para generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva la educación inclusiva

En este apartado se presenta un esquema con las pautas orientadoras para generar un perfil docente en clave de inclusión, la cuales se organizan en 13 ejes que se presentan en la figura no. 6. El Modelo comienza con una pirámide invertida, resaltando el tema principal de la propuesta, y en sentido de las agujas del reloj se organizan los ejes, comenzando con el Eje 1 culminado en el eje 13, estos ejes establecidos en cuadros de diferentes colores interconectados permiten establecer relaciones entre ellos, de manera que funcionen como ejes holísticos e integradores resaltando el perfil profesional y formativo de un docente inclusivo.

Figura 4

Propuesta Orientadora a Generar un Perfil Profesional y Formativo del Docente de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que Promueva la Educación Inclusiva



Referencias

- Ainscow, M. (2018). Engaging with the views of student to promote inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2017). Haciendo que las Escuelas sean más Inclusivas: Lecciones a partir del Análisis de la Investigación Internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 76 -83.
- Albalá, M.; Ignacio, J. & Alfonso, M. (2020). Actitudes hacia la diversidad en la formación del profesorado: factores psicopolíticos implicados. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1 (1), 453-462.
- Aguilar, D., Jústiz M., Martínez L. (2021). Estimulación de la lectoescritura en escolares con desviación del desarrollo intelectual. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 4 (2), 172-184. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2542>
- Alegría D. (2021). La opinión de los profesores de educación básica sobre las políticas de educación inclusiva. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 10 (27), 29-45.
- Annino, A. (2019). La escuela de la complejidad en la era del multiculturalismo. Orientaciones y opciones. *Revista Pedagógica*, 32, 26-36. <https://doi.org/10.24197/trp.0.2019.26-36>
- Aranda, M., & Jiménez, C., (2021). Sensibilización docente en procesos eficientes de inclusión educativa. *Explorador Digital*, 5 (3), 38-60. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1751>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología Científica*.
- Arias, J. (2021) Guía para elaborar el planteamiento del problema de una tesis: el método del hexágono. *Revista Orinoco Pensamiento y Praxis/ Multidisciplinarias*, 09 (13), 58-69.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. [lección Magistral leída en el Acto Académico de Santo Tomás de Aquino].
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195–210.

- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Balbuena, E., Pérez, J., Irudayaselvam M., Balaccua, M., (2020). Application of Leadership Theories in Analyzing the Effects of Leadership Styles on Productivity in Philippine Higher Education Institutions. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, Vol. 8, (3), p. 53-62.
- Barrenetxea, M. y Martínez, M. (2019). Relevancia de la Formación Docente para la Inclusión Educativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. *Atenas Revista Científica Pedagógica*, 1 (49), 1-19.
- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Espirales Multidisciplinaria de Investigación*, 2 (20), 1-20.
- Belavi, G. & Javier F. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 18 (3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Betancourt, B. (2021) Adaptaciones curriculares para atender a estudiantes de quinto año de egb con problema de dislexia (examen complejo). UTMACH, 9-34.
- Bolívar R. (2019). Investigar sobre la Practica Pedagógica en la Formación Inicial de Maestros. *Pedagogía y Saberes*, 1- 51. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI, 15.
- Carhuancho, I., Nolzco F., Monteverde, L., Guerrero, M., y Casana, K. (2019). *Metodología de la investigación Holística*. UIDE.
- Carballo, M., & Guelmes, E. (2016). Algunas Consideraciones Acerca de las Variables en las Investigaciones que se Desarrollan en Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (1), 140-150.

- Calvo, G. (2013). La Formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6 (1), 10-35.
- Clará, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios pedagógicos*, 45 (2), 179-195.
- Carrillo, S., Forgiony J., & Rivera D. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*. Vol. 39 (17), 4- 15
- Cejudo, J., y López, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23 (2017), 29-36.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Ceron, E. (2015). *“Educación Inclusiva”: una Mirada al Modelo de Gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre* [Tesis de Grado].
- Cisternas L., & Lobos, G. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13 (1), 37-53
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Congreso de la República Dominicana. (1997). *Ley General de Educación de la República Dominicana* 66-97. Gaceta Oficial, 1997-04-10. No. 9951, 3-79.
- Congreso de la República Dominicana (2012). *Ley No. 1-12, que Establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*.
- Cotán, A. (2015). *Enseñanza Superior y Educación Inclusiva: Múltiples Miradas Desde las Historias de Vida de Estudiantes con Discapacidad* [Tesis Doctoral].
- Cotrina, M., García, M., & Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, (46), 57-64.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>

- Couto, M.; De Oliveira, E.; Separavich, M. & Luiz, O. (2019). La perspectiva feminista de la interseccionalidad en el campo de la salud pública: revisión narrativa de las producciones teórico-metodológicas. *Revista Salud Colectiva*, 15 (4), 2-12.
- Chamorro, F. (2020). *Las Inteligencias Múltiples en Estudios Sociales*. PROLIPA.
- Cruz, A., & Cruz, E. (2018). Metodología para la construcción de instrumentos de medición en salud. *Revista Alergia, Asma e Inmunología Pediátricas*, 26 (3), 100-105.
- Daniels, L. M., Radil, A., & Wagner, A. K. (2016). Concordance Between Preservice Teachers' Personal Responsibilities and Intended Instructional Practices. *The Journal of Experimental Education*, 84 (3), 529-553.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1054333>
- De la Cruz, I (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, (54), 978.
- Dirección General de Educación y Cultura. Agencia de la Comisión Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumno con Necesidades Educativas Especiales. (2009), 7.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- Echeita G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46 (2), 17-24
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24> .
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto.” *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11 (2), 99-108.
- Echeita G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *TEJUELO. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 12 (2011), 26-46.

- Esquerre, L., & Pérez, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45 (2), 628-650.
<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870-884.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Figueroa, I., & Yáñez, C. (2020). Voces y Culturas Estudiantiles en la Escuela: Una Reflexión Teórico-Metodológica desde Procesos de Autoexploración de Barreras a la Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1), 109–126.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100109>
- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Revista Tesis Psicológica*, 15 (2) 1-32
<https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- García, F., López, M., & Santana, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado*, 24 (2), 270-293.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- García, M. (2017). *Educación Inclusiva: síndrome de Down, uno más en el aula de educación primaria*, 1-56. [Tesis de Grado].
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI, 190.
- Gento S., González R. & Silfa H. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*. 31 (4) 485-495.
<https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- Gil, M. (2021). *Un pacto por la educación inclusiva, creativa y divertida*. [Curso de Profundización]. Repositorio Institucional UNAD, 1- 32.
- Gil, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. CLACSO.

- Grijalba, J, & Estévez, M. (2020). La inclusión escolar un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12 (1), 313-322.
- Gruber, T. (2015). Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing. *International Journal of Human and Computer Studies*, 42 (5), 907-926.
<https://doi.org/10.1006/ijhc.1995.1081>
- Hamui L., & Vives T. (2021). Trabajo de campo virtual en investigación cualitativa. *Revista Investigación En Educación Médica*, 10 (37), 71-77.
- Hernández R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*.
- Herrera, I., Parrilla, A., Blanco, A. & Guevara, G. (2018). La formación de Docente para la Educación Inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (1), 21-38.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Hernández, S. & Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9 (17), 51-53.
<https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia. Quirón Ediciones.
- Hurtado, Y.; Mendoza, R. & Viejó A. (2019) Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5 (2), 98-110.
<https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Iglesias, A., & Martín, Y. (2019). La producción científica en Educación Inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (78), 383-418.
<https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? (RBPF) *Revista Internacional de Formação de professores*. 1 (1), 121-129.

- Kú, O. & Pool, W. (2018). Construcción y Validación de Instrumentos para la Evaluación de la Práctica Pedagógica en Educación Básica del Estado de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 (1), 23-41.
<https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.002>
- López, G.; y Carmona C. (2018), La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional. Perspectiva de las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 83-98.
- López-Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17 (56), 39-46.
- León, M., Crisol, E., y Arrebola R., (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (2), 21-40.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- López, R., Tobón, S., Veytia, B., Juárez, L., (2021). La mediación didáctica socioformativa en el aula para favorecer la inclusión educativa, *Revista Fuentes*, 23 (1); 1-13.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11203>
- Lozano, E. (2017). La Cultura y la Formación Docente en la Vida Cotidiana Escolar. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 1-10
- Lugo, B. (2018). *Liderazgo en la calidad de técnicas inclusivas. Guía Didáctica*. [Tesis].
- Mancebo, M. & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *VI Jornadas de Sociología de La UNLP*.
- Marín, V., & Jiménez, N. (2019). Las didácticas inclusivas. *La escuela, un espacio de diversidad compartido* (9-18).

- Marc, C. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios pedagógicos*, 45 (2), 179-195.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>
- Martínez, M. (2014). Proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y dinámica de grupos en el aula virtual de los ciclos formativos de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en el régimen semipresencial. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 19.
- Mena, M., Rojas, E., Ventura, P., Morillo, R., Fernández, J. & Cruz, M. (2018). Impacto del Programa Jornada Escolar Extendida en los centros educativos del Eje V. *UAPA*, 25.
- Mena, C.; Troyano, M.; Hernández, C.; Peña, S.; Sepúlveda, A., & Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas: una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41 (2), 16.
- Mendoza, Á., & Ramírez, J. (2020). *Aprendiendo metodología de la investigación* (67).
- Mendoza D., Cejas M., Navarro M., Flores E. y Castillo K. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*. Vol. 35 (2), 14490. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.11>
- MINISTERIO DE Educación de la Republica Dominicana & el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2016). *El MINERD y UNICEF trabajan para lograr una inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas regulares*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*, 9.
- Misterio de Educación de la República Dominicana. (2014). Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. 10-11.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana, & Organización de Estados Iberoamericano. (2016). *Jornada Escolar Extendida Aportes para la reflexión y la acción en la República Dominicana*. 7-16.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). *Orden Departamental No.03-2008 que Modifica las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva, Establecidas Mediante La Orden Departamental 24-2003*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2008, S/F). *Orden departamental no 04-2008, que autoriza cambios en la organización de los centros de educación especial y modifica la orden departamental 18-2001*. Santo Domingo D. N.
- Moliner, O., & Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 32 (1), 59-75.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Monsalve, C. (2021). Diferencias individuales, equidad, inclusión educativa y ordenamiento legislativo. *Transformación*, 17 (1), 103-119.
- Morales, K. (2020). La educación antes y durante la pandemia del Covid-19: tejiendo redes en medio de la desigualdad y la inclusión social en la República Dominicana. *Caminhos Da Educação: Diálogos, Culturas E Diversidades*, 2 (2), 69-84.
- Morales, F. (2015). El Cambio de Jornada Escolar en los Centros Educativos: Evaluación de las Razones que lo Motivan y los Efectos que Provoca [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mousalli-Kayat, G. (2017). *Los Instrumentos de Evaluación en la Investigación Educativa*.
<https://www.doi.org/10.13140/RG.2.2.12908.67201>
- Navarro, Hernández, E. & Jiménez, P. (2022). Redes educativas para apoyar el trabajo docente: liderazgo de la dirección escolar. *Revista Educativa Hekademos*, 32, año XV, 1-13.

- Navarro, M., Piñero, R., Jiménez, P. & Mateo, V. (2022). Estrategias didácticas con TIC en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 3 (3), 2133.
- Navarro, M., Piñero, R., Jiménez, P. & Mateo, V. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, RLEI*, 16 (2), 53-70.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>
- Navarro, M. (2015). Análisis de la Inclusión Educativa desde la Perspectiva del Profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato en el Contexto Educativo Español. *Revista de Investigación y Postgrado*, 30 (1), 33-55.
- Niño, J.; Morán, R. & Fernández, F. (2018). Educación Inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Infometric@ - Serie Sociales y Humanas*, 2 (1), 165-180.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenibles ODS*. Organización de Las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- 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.
- ONU: Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227–232.
<https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Parrilla, A. (2017). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.

- Peña, G.; Peñaloza, W. & Carrillo M. (2018). La Educación Inclusiva en el Proceso de Formación Docente. *CONRADO Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 14 (65), 194-200.
- Pesántez, M. (2019). *Análisis sobre las prácticas inclusivas del profesorado universitario estudio de caso de la carrera de educación especial de la universidad nacional de educación* [Tesis Doctoral].
- Ramírez, A. & Proaño, L. (2020). *El Enfoque Inclusivo por Parte de los Docentes con los Estudiantes de Necesidades Educativas Especiales de Octavos Años* [Maestría].
- Ponce-Solórzano, M., & Barcia-Briones, M. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6 (2), 51-71.
- Puñales Á., Fundora, C. & Torres, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1 (37), 125-137.
- Padilla, A.; Gámiz, V. & Romero, M. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas E Tecnologías de Informação*, (32), 1-16. <https://doi.org/10.17013/risti.32.1-16>
- Ponce N. & Riveros D. (2020). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20 (43), 345-357. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>
- Quesada M. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 7 (2), 110-117.
- Quílez, A., & Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38 (1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Ramírez, A. (2016). Ensayos contra la educación excluyente. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 5 (1), 207-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

- Ramírez-Montoya, M., & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Revista Comunicar*, 65, 9-20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Ramírez, E., & Saavedra C. (2020). Estrategias docentes: un análisis desde las Inteligencias múltiples. *Revista Espacios*, 41 (04).
- Rangel-Ledezma, Y., Arzola-Franco, F., González-Ortiz, A., & Conchas-Ramírez, M. (2020). Manejo de conflictos y atención a las necesidades de los centros educativos. *Cultura Educación y Sociedad*, 12 (1), 133-150.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.09>
- República Dominicana. *Constitución Política de la República Dominicana*, (2010). Gaceta Oficial 2010- 26-1. No. 10561.
- República Dominicana (2003). *Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes*, 136-03.
- Ricoy, M. & Couto, M. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (3), 69-79.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Rivera, D., & Núñez, C. (2017). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13 (26), 15-25.
<https://doi.org/https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.260>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educ@CIÓN En Contexto*, 3 (2), 109-120.
- Rodríguez, A., Gallego J., Navarro, A., Caurcel, M. (2021). Perspectivas Actitudinales de Docentes en Ejercicio y en Formación Hacia la Inclusión Educativa. *Psicoperspectivas*, vol. 20 (1), 2-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>

- Rodríguez, H. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49 (3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Rodríguez, A., & Álvarez, E. (2017). Presentación del monográfico Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación. *Aula Abierta*, 46 (0), 5-8.
- Rodríguez, A. & Rodríguez, B. (2019). La estructura del variable proceso de formación de profesionales en pregrado. *Revista Transformación* 15 (1), 110-128.
- Rojas, H., Sandoval, L., & Borja, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3 (1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Rosario, A. (2017). *Evaluación del Programa Jornada Escolar Extendida en República Dominicana* [Plan de Investigación].
- Sánchez K., (2021). *Estrategias Didácticas en la Escuela Inclusiva. Talleres Educativos* [Tesis].
- Sánchez, M. (2020). La Formación del Profesor Universitario: Estudio de Caso en Trabajo Social. *Encuentros Sociales en el Trabajo Social*, 71-86.
- Salazar, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (53), 17-29.
- Secretaria de Estado De Educación. (2003). *Orden Departamental No. 24-2003 que Establece las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva*.
- Terán, A., Ramírez, C. & Martínez, A. (2020). Confiabilidad y validez de un instrumento de selección de capital humano. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas*, 15 (3), 435-454. <https://doi.org/10.21919/remef.v15i3.516>
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1 (1), 9-35.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción. La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46(2), 9-12.

- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas* (p. 15). OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: el Camino Hacia el Futuro. *Cuadragésima Octava Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*, 5-14.
- UNESCO. (1994). Informe Final de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
- UNESCO. (2018). La Educación, una Utopía Necesaria. *El Correo*, (1).
- UNESCO. (2014). Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos Post-2015, (2).
- UNESCO. (2016). Innovación Educativa. Serie: *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. 1-52
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). *Foro Mundial Sobre La Educación*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar.
- Uribe H., Hernández I., Escobar L. (2021). Retos de la Escuela desde una Mirada de Educación Inclusiva en el Siglo XXI. *Revista de investigación y estudios gerenciales CIEG*. N.º 49, 311-325.
- Vázquez, G.; Jiménez, I.; Vázquez, G.; Jiménez, I. & Juárez, L. (2020). Construcción-validación del cuestionario sobre madurez de la gestión del conocimiento para la innovación educativa en universidades. *Apertura Guadalajara, Jal.*, 12 (1), 132-151.
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M. & Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (3), 75-94.
- Vega, A. (2020). Arqueología e interpretación desde la filosofía hermenéutica de Gadamer. *Andamios*, 17 (43), 71-93.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v17i43.765>

- Villa, N., & Martín, Á. (2020). Educación inclusiva y digital: desafíos y propuestas a partir del COVID-19. *Virtu@Lmente*, 8 (2), 2. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v8.n2.2020.2715>
- Yagüe, R. (2020). *Gamificación en Educación Infantil. Una propuesta educativa gamificada para fomentar el desarrollo de las inteligencias múltiples* [Tesis de Grado].
- Zambrano, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, vol. 12 (1), 40-52.