

# Propuesta de indicadores de calidad y mejora para generar un perfil profesional y formativo del docente inclusivo\*

<https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a1>

**Josefa Altagracia Navarro**

Universidad de Córdoba, Córdoba, España  
jnavarro@udoym.edu.do  
<https://orcid.org/0000-0003-2162-5977>

**María José Navarro-Montaño**

Universidad de Sevilla, Sevilla, España  
maripe@us.es  
<http://orcid.org/0000-0003-2462-8348>

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es proponer indicadores de calidad y mejora para generar un perfil profesional formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva la educación inclusiva en centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables de Santo Domingo, capital de la República Dominicana. Para ello se integran aportes de investigaciones realizadas sobre el avance de la inclusión educativa en la formación del profesorado. La investigación es de corte descriptivo a partir de un muestreo probabilístico aleatorio; el enfoque es mixto, con una combinación de enfoque cuali-cuantitativo. Los datos fueron recolectados mediante cuestionario, entrevista y observación, aplicados a 29 docentes; el cuestionario como instrumento central, la entrevista a profundidad además del guion de observación, como complementarios. Los resultados muestran un desfase en la formación docente que pone de manifiesto la necesidad de generar un perfil profesional/formativo del docente inclusivo. El análisis, discusión y conclusiones permiten proponer indicadores de calidad y mejora necesarios

---

Cómo citar: Altagracia Navarro, J. y Navarro-Montaño, M. J. (2024). Propuesta de indicadores de calidad y mejora para generar un perfil profesional y formativo del docente inclusivo. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(25), 1-32. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a1>

Recibido: 9 de noviembre de 2022.

Aprobado: 15 de febrero de 2024.

Este artículo se inscribe dentro de un proyecto de investigación recién finalizado. La investigación es un trabajo conjunto de las autoras, es autofinanciado y deriva de una actividad académica y/o investigativa previa a la conclusión del Doctorado en Metodología de la Investigación en Línea de Educación, desarrollado por la Universidad de Córdoba (España) en coordinación con la Universidad Pedro Henríquez Ureña de la República Dominicana.

---

**Copyright** © 2024. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

para orientar la formación del docente inclusivo mediante el fortalecimiento de las dimensiones: estimulación intelectual, conocimientos y habilidades, perspectiva jurídica, filosofía y social.

**Palabras clave:** competencia profesional; formación de docentes; innovación pedagógica; necesidades educacionales; proyecto de investigación; grupos vulnerables.

## **Proposal for quality and progress indicators to create a professional and educational profile of the inclusive teacher**

### **ABSTRACT**

This study aims to propose quality and progress indicators to create a professional/educational profile of the early, primary, and secondary education teacher that promotes inclusive education in extended school day educational institutions in vulnerable areas of Santo Domingo, the capital of the Dominican Republic. To this end, contributions made by studies on the progress of educational inclusion in teacher training were integrated. This is a descriptive study, based on a random probabilistic sampling; that uses a mixed (qualitative/quantitative) approach. Data collection was done through questionnaires, interviews, and observation, in which 29 teachers participated. Questionnaires were the main instrument, while the in-depth interviews and observation guides were complementary instruments. The results show a gap indicating the need to create a professional/educational profile of the inclusive teacher. The analysis, discussion, and conclusion allow for the proposal of quality and progress indicators necessary to guide the training of inclusive teachers by strengthening dimensions such as intellectual stimulation, knowledge and skills, and a legal, philosophical and social perspective.

**Keywords:** professional competence; teacher training; pedagogical innovation; educational needs; research project; vulnerable groups.

# **Proposta de indicadores de qualidade e melhoramento para gerar um perfil profissional e formativo para professores inclusivos**

## **RESUMO**

O objetivo desta pesquisa é propor indicadores de qualidade e melhoramento para gerar um perfil profissional e formativo para professores de educação infantil, ensino fundamental e médio que promova a educação inclusiva em centros de jornada escolar ampliada em áreas vulneráveis de Santo Domingo, capital da República Dominicana. Para isso, são integradas as contribuições de pesquisas realizadas sobre o progresso da educação inclusiva na formação de professores. A pesquisa é descritiva, baseada em amostragem probabilística aleatória. A abordagem é mista, com uma combinação de abordagem qualitativa e quantitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário, uma entrevista e observação, aplicados a 29 professores; o questionário como instrumento central, a entrevista em profundidade e o roteiro de observação como complementares. Os resultados mostram uma lacuna no treinamento de professores que destaca a necessidade de gerar um perfil profissional e formativo para professores inclusivos. A análise, a discussão e as conclusões permitem propor indicadores de qualidade e de melhoramento necessários para orientar a formação de professores inclusivos, fornecendo das seguintes dimensões: estímulo intelectual, conhecimentos e habilidades, perspectiva legal, filosófica e social.

**Palavras-chave:** competência profissional; formação de professores; inovação pedagógica; necessidades educacionais; projeto de pesquisa; grupos vulneráveis.

## Introducción

Se parte de los grandes cambios y avances que ha traído el siglo XXI en todos los órdenes: científico, tecnológico, económico, social y cultural, los cuales ejercen presión a los sistemas educativos, que en consecuencia deben responder satisfactoriamente a los requerimientos de una comunidad global. En ese marco, los países buscan alternativas que permitan el desarrollo de competencias en los ciudadanos y los habilite para interactuar y competir en igualdad de condiciones. Para lograr el desarrollo de esas capacidades es necesario reformular e implementar políticas educativas tendentes a impulsar una educación de calidad, equitativa, democrática, justa, participativa e igualitaria para todos, planteada en la Agenda 2030, en la cuarta meta de los Objetivos de desarrollo sostenible, ODS. Esta aspiración es posible si los países se apoyan en sistemas educativos inclusivos, basados en Indicadores de calidad y mejora que aporten al desarrollo de un mejor ser humano.

El Objetivo cuarto de los ODS hace referencia a la educación inclusiva como una oportunidad para elevar la dignidad de los ciudadanos. Desde este objetivo se impulsa un cambio en la construcción colectiva de sociedades equitativas, igualitarias e inclusivas. De acuerdo con Flan (2022, p. 58), la construcción de este tipo de sociedades “constituye un reto enorme que los esfuerzos institucionales sinérgicos por sí solos quedan insuficiente para asumir”. La educación es la llamada a jugar este papel. Para Rico y Ponce (2022), “el reto de la educación para el docente del siglo XXI es enfatizar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad” (p. 78). En este aspecto, la Política de Formación Docente Integral, de Calidad y Equidad plantea que “La profesión docente tiene una incidencia significativa en los niveles de desarrollo educativo de la población [...] y las instituciones responsables de su ejecución deben desplegar sus mayores esfuerzos para formar maestros de acuerdo con criterios consensuados [...]” (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana [Mescyt], 2021, p.11).

En la República Dominicana, los planes educativos que forman el profesorado de inicial, primaria y secundaria de los centros educativos Jornada Escolar Extendida (en adelante, JEE), está regulado por la Normativa para la Formación Docente de Calidad de la República Dominicana (Normativa 09-15, 2015). Esta normativa establece el desarrollo del modelo basado en competencias y asume el perfil docente definido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd), que establece las dimensiones que definen el perfil del docente dominicano, las cuales están planteadas en el currículo y establecen las competencias del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo,

tanto a nivel personal como en la práctica con sus estudiantes, los docentes no responden a ellas. En este sentido, la normativa refiere que:

Los programas de formación deben responder al perfil de los docentes definido en esta normativa por el Consejo Nacional de Educación, el cual, en su calidad de rector del sistema educativo preuniversitario, plantea "El Mescyt elaborará los indicadores necesarios que faciliten a las IES determinar el nivel de logro de las dimensiones establecidas". (Normativa 09-15, 2015, p. 10)

Para facilitar a las Instituciones de Educación Superior (IES) la determinación del nivel de logro de las dimensiones establecidas por la normativa 09-15, se proponen estos Indicadores de calidad y mejora, asumiendo 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 [...] y las instituciones de educación superior tienen poca flexibilidad al realizar ajustes en sus planes de estudio. (Niño et al., 2018, p. 84)

En este marco se inscribe la educación inclusiva en la República Dominicana, el problema no radica en las normativas legales que la promueven ni en la profesionalización del docente (100 % con un grado mínimo de licenciatura) ni en los recursos disponibles, sino en: 1. La respuesta que el profesorado está en capacidad de dar a la diversidad que asiste al aula, 2. La preparación de los centros educativos para atender estudiantes diferentes, sin ignorar que la educación inclusiva promueve el aprendizaje donde los estudiantes participan juntos, 3. La ausencia de indicadores de calidad que orienten la formación del docente en clave de inclusión, 4. La ausencia de resultados de investigaciones en función de qué hacen los docentes con las diferencias individuales que caracterizan a cada estudiante en el espacio áulico, entre otros.

La anterior descripción deja grandes interrogantes como: ¿Qué debe hacer el Ministerio de Educación de la República Dominicana, MinerD, para que los centros educativos y los docentes cumplan con las políticas que impulsan la educación inclusiva establecidas en la Constitución del país, la Ley General de Educación 66-97 (1997) y sus respectivas normativas de cara al 2030? ¿Qué debe hacer el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, Mescyt, con las IES formadoras de docentes para que cumplan con la formación inclusiva desde el diseño y rediseño de los planes de estudios de las carreras de educación? ¿De qué manera lograr que el profesorado entienda y asuma que el ser humano es diverso y que es misión de la escuela educar para la diversidad, y que sea consciente de que nadie debe ser excluido sencillamente por ser diferente?, ¿Cómo disminuir el nivel de exclusión y que todos los estudiantes sean tratados con respeto y dignidad humana?

Estas preguntas constituyen el problema al que se intenta dar respuesta con esta investigación, que tiene como objetivo general proponer indicadores de calidad y mejora necesarios para generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva la educación inclusiva en centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables de Santo Domingo. Esta propuesta facilita a las Instituciones de Educación Superior el proceso de evaluación del logro de las dimensiones, es una herramienta metodológica con la que las IES pueden contar. Como señala Coronel (2022), “Existe una tendencia en los estudios regionales latinoamericanos de poder contar con herramientas metodológicas concretas para avanzar de manera colectiva en la búsqueda de una mayor calidad educativa” (p. 41).

Los hallazgos que se presentan en este artículo son el resultado de una investigación realizada en tres centros educativos JEE de los niveles inicial, primaria y secundaria, ubicados en las zonas vulnerables del Gran Santo Domingo, pertenecientes al sector público y categorizados como urbanos marginales. Se parte de una descripción del estado actual de la educación inclusiva y la formación profesional y formativa del docente de los centros JEE; se identifica el nivel de formación profesional y formativo actual del profesorado para responder desde una perspectiva inclusiva; luego se proponen indicadores de calidad y mejora para la formación profesional y formativa del docente en clave de inclusión, como herramienta metodológica efectiva para lograr un nuevo perfil del docente de inicial, primaria y secundaria.

## **1. La formación docente para responder a la educación inclusiva en centros de JEE**

Los orígenes de la educación inclusiva se remontan al esfuerzo realizado durante las últimas décadas de siglo XX que, en principio, se dirigía a evitar la discriminación y reivindicar los derechos de las personas con capacidades diferentes, hasta que fue proclamada como derecho universal en la Declaración de los Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 1948, en la Asamblea General de las Naciones Unidas en París. Esta Declaración no se refiere a la inclusión educativa como forma de cumplimiento de derechos universales ni contempla la diversidad de las necesidades educativas especiales, NEE, sino que la deja planteada implícitamente como necesidad para avanzar en el desarrollo de los pueblos.

En este sentido, Rojas-Avilés et al. (2020, p. 78) afirman: “Este hito referencial fue la punta del ovillo para tejer el entramado de una educación inclusiva como una necesidad imperiosa”. Años más tarde, el enfoque de educación inclusiva es considerado parte esencial en la formación del docente para que este promueva la participación y garantice al estudiante oportunidades en igualdad de

condiciones para todos. Interpretando lo planteado por Ainscow y Messiou (2018), el propósito de la educación inclusiva lo hace un modelo que supone convivir con las diferencias y alude a los procesos de aprender a aprender de las diferencias políticas, sociales y culturales que ocurren en las escuelas y los sistemas educativos para lograr la presencia, aprendizaje, la participación y el éxito de todos.

En esta investigación se asume la educación inclusiva como un nuevo paradigma, una nueva pedagogía o forma de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje. Interpretando las declaraciones de la Unesco (2008), es el derecho que tiene cada estudiante a recibir una educación de calidad, que satisfaga las expectativas o requerimientos básicos de aprendizaje y responda a la diversidad. Estas declaraciones refieren que no hay un consenso internacional sobre el significado de educación inclusiva ya que existen multitud de enfoques. Al respecto, 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, y asumen que el objetivo principal de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social.

La Organización de las Naciones Unidas establece la necesidad de que se garantice una educación equitativa, inclusiva y de calidad que permita la promoción de oportunidades de aprendizaje para la vida del individuo y la sociedad (ONU, 2015, p. 2). Así mismo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) n°. 4 establece igual meta para los países, y la Agenda 2030 proyecta que para el año 2030 se eliminarán las diferencias de género en educación, y se garantizará así la igualdad de las personas consideradas vulnerables. En República Dominicana contamos, además, con la Estrategia Nacional de Desarrollo (END), la Constitución de la República (2010) en su Art. 63 y la Ley General de Educación 66-97 (1997) con las normativas que impulsan el desarrollo de una educación de calidad para todos.

Se han considerado algunos antecedentes de las categorías implicadas en esta investigación (la formación docente y la educación inclusiva). En este sentido, Iglesias y Martin (2020 p. 384) plantean:

Las acciones, tanto en el ámbito nacional como internacional, han generado importantes logros, pero sigue siendo preciso abordar los numerosos desafíos que quedan pendientes, no exentos de obstáculos, pero sí repletos de nuevos estímulos orientados a la acción, a la reflexión y al compromiso docente.

Interpretando a Bedor (2018), este orienta sobre la preparación necesaria que debe tener el docente para afrontar las necesidades educativas en el aula; resalta que la discapacidad, género, bilingüismo, etnia, etc., conforman una realidad intercultural que se hace necesario tratar y que en la actualidad hay una con-

tradicción entre la exigencia u obligatoriedad que tienen los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el marco de la diversidad, y la falta de preparación de ellos para asumir tales retos, además de que la unidad educativa y los docentes no disponen de acceso a los recursos cognitivos, psicológicos, pedagógicos y didácticos generados para conducir la inclusión educativa.

A raíz de los bajos resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en la República Dominicana, se creó la comisión para el estudio y revisión de la normativa 09-15, la cual justifica que

Dada la complejidad y los retos que implica la formación de un docente que garantice un sistema educativo de calidad, se hace necesario que los organismos e instituciones responsables impulsen políticas de formación innovadoras, integrales y de calidad que garanticen el ingreso de mejores docentes al sistema. (Mescyt, 2021)

En este orden de ideas, se considera pertinente que los programas de formación de profesores deben incluir indicadores de calidad y mejora para evaluar su efectividad en los componentes básicos de la formación, ya que la formación del profesorado es pieza clave para avanzar la inclusión en cada centro educativo. Sin embargo, de acuerdo con Hurtado et al. (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" (p. 99).

En la República Dominicana se han realizado grandes esfuerzos para lograr calidad en la formación docente, incluso, desde el MinerD se diseñaron los perfiles del docente dominicano y el Mescyt procedió con todas la IES al rediseño curricular de los planes de estudio de las carreras de educación; este fue un esfuerzo conjunto sin precedente en el país. Sin embargo, este docente, resultado del esfuerzo conjunto, no presenta un perfil profesional y formativo en clave de inclusión. Las variables o categorías: educación inclusiva, indicadores de calidad y mejora y formación docente han permitido plantear como hipótesis que a mayor nivel de formación del docente sobre la base de indicadores de calidad y mejora, mayor es el avance en la inclusión educativa.

## 2. Método

Para elaborar los Indicadores de calidad y mejora necesarios para generar un perfil profesional y formativo del docente inclusivo, se utilizó un diseño no experimental, de tipo descriptivo y corte transversal, con metodología mixta, que combina la investigación cuantitativa, por cuanto se apoya en la utilización de un instrumento estructurado (cuestionario de preguntas cerradas), y la investigación cualitativa, por cuanto se apoya en las técnicas de observación

y la entrevista. Como instrumentos se utilizaron: el cuestionario, la guía entrevista a profundidad y el guion de observación. La selección de la muestra se realizó mediante una tómbola, y los criterios de selección fueron: docentes que laboran en centros de Jornada Escolar Extendida (en lo adelante JEE), ubicados en zonas vulnerables, que atienden los niveles inicial, primario y secundario, pertenecientes al sector público. Para ocultar la identidad de los centros y docentes se utilizó un sistema de códigos numéricos.

Para la recolección de los datos, las personas participantes fueron elegidas bajo un muestreo probabilístico por medio de una selección aleatoria simple que quedó conformada por un total de 29 docentes de tres centros educativos (en adelante, caso 1,2,3). Estas escuelas son de carácter público y JEE, y atienden los niveles inicial, primaria y secundaria. Están ubicadas en barrios urbanos marginales del municipio Santo Domingo Oeste, provincia del Gran Santo Domingo. Las personas participantes en el cuestionario son el total de la muestra seleccionada representada en la tabla 1. Para la entrevista a profundidad se redujo la muestra, que quedó conformada por 9 participantes, como se aprecia en la tabla 2. De igual manera, la muestra participante en la guía de observación se redujo a 6 personas (ver tabla 3).

**Tabla 1.** Muestra constituida por los docentes consultados mediante cuestionario

<b>Caso</b>	<b>Códigos docentes</b>	<b>Tipo de centro</b>	<b>Especialidad de los docentes</b>
1	001, 002, 003, 004, 005, 006, 007, 008, 009, 010, 011	Educación inicial y primaria	Educación mención Letras (2) Educación Inicial (2) Educación Básica (2) Educación mención Matemáticas (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	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	Educación mención Matemáticas (2) Educación mención Letras (3) Educación mención Ciencias Sociales (2) Educación Física Odontología

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 se presenta la muestra constituida por los profesores encuestados. La población en la que se inscribe la muestra pertenece a la provincia del Gran Santo Domingo, municipio Santo Domingo Oeste. Todos son centros públicos y JEE. En las dos primeras columnas se presentan los centros educativos (caso) objeto de estudio y los códigos de los docentes, en la tercera el tipo de centro al que pertenecen, en la cuarta columna se presenta la especialidad de los docentes encuestados.

**Tabla 2.** Códigos y criterios de selección de los participantes en la entrevista

<b>Código</b>	<b>Años en servicio</b>	<b>Área de trabajo</b>	<b>Grado de formación</b>	<b>Función que desempeña</b>
003	12	Coordinación	Lic. en Letras	Coordinación Docente
005	18	Todas las áreas	Lic. en Inicial	Docente
007	01 y medio	Todas las áreas	Lic. en Educación Básica	Docente
012	16	Coordinación	Lic. en Matemáticas	Docente
015	10	Todas las áreas	Lic. en Inicial	Coordinación Docente
019	10	Todas las áreas	Especialidad en Matemáticas	Docente
021	05	Ciencias Naturales	Dra. en Odontología	Coordinación Docente
027	05	Educación Física	Lic. en Educación Física	Docente
029	05	Ciencias Sociales	Lic. en Ciencias Sociales	Docente

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se presenta la muestra constituida por los entrevistados. La población en la que se inscribe la muestra pertenece a la provincia del Gran Santo Domingo, municipio Santo Domingo Oeste. En las dos primeras columnas se presentan los códigos de los docentes y los años en servicio; en la tercera y cuarta el área de trabajo, y grado de formación; en la quinta la función que desempeñan.

**Tabla 3.** Códigos y criterios de selección de los participantes para la observación

<b>Código</b>	<b>Años en servicio</b>	<b>Área de trabajo</b>	<b>Grado de formación</b>	<b>Función que desempeña</b>
008	28	Coordinación	Lic. en Letras	Docente
010	21	Todas las áreas	Lic. en Inicial	Docente
014	05	Todas las áreas	Lic. en Inicial	Docente
017	04	Todas las áreas	Lic. en Educación Básica	Docente
023	05	Lengua Española	Maestría	Docente
025	18	Matemáticas	Maestría	Docente

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3 se presenta la muestra constituida por los docentes observados. La población en la que se inscribe la muestra pertenece a la provincia del Gran Santo Domingo, municipio Santo Domingo Este. En las dos primeras columnas se presentan los códigos de los docentes y los años en servicio; en la tercera y cuarta el área de trabajo, y grado de formación; en la quinta la función que desempeñan.

Para medir el grado de avance de la educación inclusiva en los centros de JEE y la percepción del docente ante la diversidad del aula, se elaboraron tres instrumentos: cuestionario, entrevista a profundidad y el guion de observación. Se emplearon 63 ítems para el cuestionario, 17 para la entrevista a profundidad y 17 se llevaron al guion de observación. Estos instrumentos fueron validados por juicio de 18 expertos, con características similares a la muestra seleccionada, quienes hicieron sus aportes y fueron integrados en la versión final. Los instrumentos están organizados en tres dimensiones: Estimulación Intelectual (ESIN), Desarrollo Conocimiento y Habilidades (DCH), y la Perspectiva Jurídica, Filosófica y Social (PJFS), y trece subdimensiones presentadas en la tabla 1. Para la medición del cuestionario se empleó una escala de Likert de 5 puntos, en la que el valor 1 indica “nunca” y el valor 5 “siempre”. El método de administración fue autoadministrado, y en forma personal la entrevista y el guion de observación.

El cuestionario, como instrumento de recogida de datos central fue aplicado a 29 participantes, la entrevista a profundidad a 10 y el guion de observación a 8; con ellos se consultaron los profesores del nivel inicial, primario y secundario. El hecho de aplicar los tres instrumentos ha permitido conocer y analizar algunas informaciones y profundizar sobre otras. Para el análisis de los datos del cuestionario se utilizó el programa computacional Excel, y fueron analizados descriptivamente por dimensiones, subdimensiones e ítems, y la interpretación mediante estadística descriptiva (análisis estadístico inferencial); los resultados se presentaron mediante tablas de frecuencia y gráficos. Para la entrevista se utilizó la técnica de transcripción de respuestas de los participantes y en la guía de observación la lista de cotejo con el registro de elementos relevantes para la investigación.

### **3. Procedimiento de análisis de la información**

En la organización de los resultados para el análisis de datos se establecieron dos categorías: Educación inclusiva y Formación docente, las cuales fueron desagregadas en tres dimensiones: 1. La dimensión estimulación intelectual, referida a la capacidad del docente para promover la resolución de problemas en forma creativa, innovadora, participativa, y que propicie una mayor independencia y autonomía en sus estudiantes. 2. El desarrollo de conocimientos y habilidades, que aborda el dominio del conocimiento para la planeación, ejecución y evaluación del proceso educativo a través del desarrollo de prácticas

significativas en el aula. 3. La dimensión perspectivas jurídica, filosófica y social, que implica las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de derecho y su relación con el espacio social. Estas dimensiones, a su vez, se recogen en trece subdimensiones. El análisis de los datos se realizó en tres niveles de organización: el primer nivel, centros educativos; segundos, las dimensiones; y tercero, las subdimensiones, especificados en la tabla 4. Para los fines de este artículo se presentan los resultados en función del tercer nivel (subdimensiones).

**Tabla 4.** Categorías y niveles de organización para el análisis de datos: centros educativos, dimensiones y subdimensiones, y sus correspondientes códigos

Categorías	Centros educativos	Dimensiones	Subdimensiones	Códigos/ subdimensión
Formación Docente (FD)	Caso 1	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 desarrollo de buenas prácticas	CDBP
	Caso 2		La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje	IPEA
	Caso 3	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
Educación Inclusiva (EI)	Perspectiva jurídica, filosófica y Social (PJFS)	El conocimiento de los derechos humanos enfocados en 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

## **Unidades de análisis**

*La educación inclusiva*, referida a 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 ODS.

*La formación docente* son aspectos, teorías, modelos, actitudes, valores y buenas prácticas relacionadas con el desarrollo de competencias en el docente, que permite mejorar sus prácticas áulicas y promover la educación inclusiva en centros de JEE, apoyándose en el currículo que oferta el sistema educativo nacional.

## **4. Resultados**

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos en la investigación, los cuales se analizan en función de las dimensiones y subdimensiones presentadas en la tabla 4. Se transcribe textualmente lo dicho por el docente participante y se enfatizan las informaciones que facilitan un acercamiento a los indicadores de calidad para generar un perfil profesional y formativo del docente inclusivo. Los números que aparecen en los resultados a continuación de las transcripciones son códigos que representan a los participantes en la entrevista, los que refieren a los casos (1, 2, 3) son los centros educativos.

### **Subdimensión 1. Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos**

De acuerdo con los resultados obtenidos, cabe destacar que el 90 % de los docentes consultados en los centros educativos (casos 1, 2, 3) respondieron que nunca han recibido formación para dar respuesta a las necesidades diferenciadas, el otro 10 % respondió “a veces”. Afirman:

“En las universidades no desarrollamos las competencias para trabajar en atención a la diversidad” (08, 017, 029); “La diversidad es un tema que se trata de manera transversal en las universidades” (03, 15, 23); “El MinerD nos exige trabajar la diversidad, pero no se preocupa por fortalecernos las competencias requeridas para trabajarla”. (05, 019)

Las respuestas del profesorado pueden evidenciar la necesidad de fortalecer las competencias cognitivas que faciliten la comprensión y la atención a la diversidad del aula.

Es preocupante que el 76 % expresan su incapacidad para utilizar y adaptar a las necesidades de los estudiantes los recursos audiovisuales y las tecnologías que hacen posible un proceso enseñanza/aprendizaje efectivo, mientras que el 24 % opina que a veces. Declaran:

“En primer lugar, este centro educativo no dispone de recursos audiovisuales, y a los profesores nos falta capacitación para utilizar los recursos con efectividad. El servicio de energía eléctrica e internet debe ser más estable [...]” (05, 012, 017); “Los recursos audiovisuales son muy buenos e instructivos, pero, se requiere que el MinerD nos forme para poder adaptarlo a las necesidades de los estudiantes” (08, 021); “Hacemos lo que podemos”. (027)

Las respuestas reflejan que en los centros educativos (casos 1, 2, 3) es necesario elevar el nivel de competencias conceptuales, didácticas y pedagógicas del profesorado que le permitan llevar a cabo procesos educativos creativos, innovadores e inclusivos.

Los datos confirman que el 100 % de los docentes consultados en los centros educativos de los niveles inicial, primario y secundario (casos 1, 2, 3) respondió que siempre se presenta un desfase entre la formación que reciben en las universidades y las competencias que requiere el currículo que han de implementar, por lo que insisten en la necesidad de que el MinerD y el Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) los capacite en el dominio de métodos y estrategias de enseñanza/aprendizaje que favorezcan la inclusión y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Afirman: “Estamos obligados a atender a todos los niños que llegan, incluso con discapacidad, pero ni el MinerD ni las universidades se preocupan por la capacitación que debemos recibir para dar respuesta a la demanda de esta población” (005, 012, 019). Las respuestas de los docentes muestran un desconocimiento del perfil profesional y formativo del docente inclusivo, perfil vinculado a un proceso de cambio educativo y que responde al enfoque de atención a la diversidad.

Un alto porcentaje del profesorado consultado en estos centros educativos (casos 1, 2, 3) pone en evidencia las carencias que hay en el entorno educativo: en infraestructura física, tecnológica y de recursos, aspectos importantes para el desarrollo del modelo inclusivo. Expresan:

“Este centro educativo no está en condiciones para la inclusión” (002); “No es apropiado para atender las diferencias individuales” (003); “Hay que mejorarlo, desde la rampa hasta las condiciones de infraestructura física” (005); “No dispone de laboratorios para la innovación”. (007)

Se pone de manifiesto la necesidad de crear las condiciones de infraestructura física y tecnológica que faciliten el desarrollo de buenas prácticas educativas inclusivas.

## **Subdimensión 2. La formación del docente para manejar las diferencias individuales**

Es importante y se valora que el 93 % de los encuestados en los centros educativos (casos 1, 2, 3) tienen una clara concepción de la educación como medio

del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, el restante 7 % no la tiene. Dicen:

“La educación es lo que desarrolla los pueblos” (003, 012); “Sin educación no se puede avanzar en el desarrollo económico ni social” (005, 012, 019); “Siempre se ha dicho que la educación es la base que permite alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico” (005, 027); “Facilita acceder a mejores niveles de empleo y para elevar las condiciones culturales de la población” (015); “La educación es quien impulsa la ciencia, la tecnología y la innovación”. (007, 021)

Las respuestas de los docentes ponen de manifiesto el nivel conceptual que tienen sobre educación, necesario como punto de partida para el desarrollo de una educación integral, equitativa y de calidad.

Se confirma que el 28 % del profesorado encuestado en los centros educativos de JEE (casos 1, 2, 3) respondió que casi siempre el centro dispone de una plantilla de docentes formada y dispuesta a trabajar con los estudiantes con capacidades diferentes, sin que sea un inconveniente para ellos; el 24 % contestó “casi nunca”, el 21 % “siempre”, el 14 % “nunca”, mientras que el restante 14 % “a veces”. Se puede concluir que no hay una opinión que nos permita afirmar que los docentes están formados para trabajar de forma creativa e innovadora con estudiantes con capacidades diferentes. Expresan:

“Una cosa es la formación general que nos dan en las universidades y otra muy diferente es la que exige el currículo con el que trabajamos” (005, 012, 019); “A pesar de lo que uno aprende en las universidades, el MinerD debe darnos más capacitación en estrategia para innovar y preparar los centros para que dispongamos de los recursos necesarios”. (003, 015, 029)

Estos resultados muestran la necesidad de establecer Indicadores de calidad y mejora en la formación docente que generen un perfil profesional y formativo del docente inclusivo.

Respecto a la formación docente que le permita usar las herramientas pedagógicas necesarias para involucrar la comunidad en el proceso educativo, el 34 % respondieron “a veces”, el 28 % “siempre”, el 21 % “casi siempre”, el 17 % “nunca”. Sin embargo, preocupa que en la entrevista y la observación, el 100 % confirma no tener formación pedagógica que le permita involucrar la comunidad como elemento clave en el desarrollo de la inclusión. Refieren: “En las universidades recibimos orientaciones pedagógicas muy generales, no se profundiza en cómo hacerlo” (003, 008); “Las estrategias que el currículo está planteando las desconocemos” (007,019, 021); “El MinerD debe capacitarnos (...)” (005, 012, 029). Estas respuestas reflejan que un alto porcentaje de docentes no ha recibido formación específica en estrategias de enseñanza/aprendizaje inclusivo y evidencian la necesidad de formación del profesorado con base en

indicadores de calidad y mejora para la inclusión educativa. Esta formación debe ser considerada como un espacio continuo de reflexión, análisis y reconstrucción, vinculada a todo un proceso de cambio educativo que responde al enfoque de atención a la diversidad.

Se confirma que el 69 % de los docentes siempre dominan conceptos, métodos y estrategias que posibilitan el desarrollo de procesos educativos innovadores, creativos y de respeto para los estudiantes; el 24 % “casi siempre” y el 7 % “a veces”. No obstante, con la entrevista y observación se pudo apreciar un alto porcentaje de docentes con dificultad en el dominio de estos aspectos; expresan: “La creatividad depende mucho de los recursos que se utilizan en la clase, pero uno no dispone de ellos” (003, 0017, 027); “La formación que tenemos es muy limitada (...)” (010, 015, 021). Se evidencia la necesidad de capacitación en creatividad e innovación, referida a la forma de presentar las intenciones educativas, la organización de ambientes de aprendizajes, las formas dinámicas de utilizar metodologías y estrategias de enseñanza/aprendizaje, las maneras como se ejecutan las actividades de aprendizaje, y la acción que privilegia la participación activa del estudiante.

Es preocupante que el 75 % de los docentes en los centros educativos de los niveles inicial, primario y secundario de la JEE (casos 1, 2, 3), al ser consultados respondieron que su formación es insuficiente, razón por la que no disponen de estrategias pedagógicas que les permitan llevar a cabo procesos inclusivos en el aula. El restante 25 % expresó que a veces, sin embargo, no pueden describirlas. Afirman:

“Uso la estrategia de dar participación a los estudiantes, hago ejercicio de 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”. (015, 019)

Estas respuestas muestran la necesidad de trabajar la formación docente en línea de atención a la diversidad y reforzamiento pedagógico, metodológico y didáctico sobre la base de los Indicadores de calidad y mejora que se proponen en esta investigación.

### **Subdimensión 3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas**

Respecto al ítem relacionado con 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, el profesorado de los centros JEE de los niveles inicial primaria y secundaria (casos 1, 2, 3), el 41 % respondió “casi siempre”, el 28 % “siempre”, el 21 % “a veces”, el 7 % “nunca”, el 3 % “casi nunca”. Sin embargo, al comparar estos resultados con la entrevista y

la observación, la gran mayoría presentan dificultad en el manejo de los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje de forma creativa e innovadora. Afirman: "Lo que impide el desarrollo de las competencias en los estudiantes es nuestro desconocimiento" (02, 08, 012); "Es necesario tomar en cuenta que no es fácil planificar, tenemos muchos problemas para la planeación didáctica" (005, 019, 029). La respuesta evidencia la necesidad de un plan de formación inicial y continuo con base en indicadores de calidad y mejora con el foco puesto en la estimulación intelectual del docente para fortalecer la creatividad y el dominio de los conocimientos didácticos y pedagógicos para la inclusión.

Los resultados confirman que al 45 % de los docentes encuestados, siempre su formación les permite utilizar la creatividad para que los estudiantes aprendan a su ritmo y partiendo de su cultura. El 45 % respondió "casi siempre" y el otro 10 % "a veces"; sin embargo, en el proceso de entrevista y observación los resultados evidencian que a la gran mayoría su formación no les ayuda a usar la creatividad, expresan: "Tratamos de sacar de abajo y buscar alternativas, pero nos falta formación" (008, 015, 021). Estos resultados muestran la necesidad de formación en estrategias activas para desarrollar un proceso de enseñanza/aprendizaje creativo y reflexivo.

#### **Subdimensión 4. La innovación en el proceso enseñanza aprendizaje**

Se confirma que el 76 % del profesorado de los centros educativos (caso 1, 2, 3) de la JEE respondió que siempre fomentan la originalidad y estimulan las soluciones prácticas y diferentes, con lo que motivan el pensamiento divergente, el diálogo abierto y franco, así como el respeto a las personas con capacidades diferentes, antecedentes culturales y necesidades específicas; el 21 % "casi siempre" y el otro 3 % afirmó que a veces. Sin embargo, en la entrevista y observación, el 100 % utiliza una metodología tradicional, en la que el docente continúa siendo el centro del proceso educativo e induce al estudiante a la pasividad en el aula. En este sentido, insisten en que les falta formación en estrategias activas. Afirman: "Tengo dificultad en el uso de estrategias activas, hemos solicitado el curso, pero aún no está planificado" (003, 008, 010); "El MinerD debe invertir más en nuestra capacitación" (008, 014, 027). Los resultados reflejan que un alto porcentaje de docentes hacen el esfuerzo y se valora su disposición para superar la necesidad de formación, que debe estar basada en Indicadores de calidad y mejora para generar un perfil profesional y formativo del docente inclusivo.

Los resultados confirman que el 59 % de los docentes respondieron que casi siempre disponen de las herramientas pedagógicas necesarias para crear y aprovechar las oportunidades que se presentan en el entorno áulico, el 21 % respondió "siempre", el 7 % "a veces", 7 % "nunca" y 7 % "casi nunca". No obstante,

al triangular los datos con la entrevista y la observación, un alto porcentaje no dispone de las herramientas pedagógicas. Afirman:

“Falta un proceso de capacitación que aborde las herramientas necesarias, que a pesar de pasar por una universidad no las tenemos” (003, 015, 019); “Aunque sí hemos avanzado y las experiencias nos ayudan, sigue faltando formación en los docentes”. (010, 019, 027)

Las respuestas del profesorado ponen en evidencia la necesidad de una formación para la innovación que incluya el manejo de herramientas pedagógicas que ayuden la promoción del aprendizaje significativo.

### **Subdimensión 5: Inspiración del docente en la práctica áulica**

Respecto a si los centros educativos (casos 1, 2, 3) les proporcionan a los docentes los elementos indispensables para el disfrute de un ambiente que inspire sus prácticas, el 37 % de los encuestados opina que siempre, el 33 % respondió que a veces, el 28 % “casi siempre”, el 2 % “casi nunca”; sin embargo, al triangular los resultados se evidencia que la gran mayoría de los centros no disponen de los elementos indispensables para promover una práctica inspiradora. Expresan:

“El centro no recibe los insumos necesarios, todo lo que hacemos debe salir de nuestras iniciativas como docentes” (003, 015, 027); “Los recursos nunca llegan y cuando llegan no dan para lo indispensable” (008, 019, 023); “El MinerD debe subvencionar más a los centros”. (008, 014, 021)

Los resultados muestran la necesidad de que se inviertan más recursos en los centros educativos para convertirlos en espacios que impulsen las prácticas inspiradoras, motivadoras y proactividad del docente frente a su estudiante.

Llama la atención que el 48 % de los docentes consultados respondieron que siempre gestionan el tiempo de manera que las experiencias formativas de los estudiantes cobren mayor significado, frente al 52 % que afirmaron “casi siempre”; no obstante, al comparar los resultados con la entrevista y la observación, resulta que un alto porcentaje de los docentes presentan dificultad para la gestión del tiempo de docencia en el aula. Afirman:

“No es posible gestionar el tiempo, los niños se toman gran tiempo en el desayuno, merienda y almuerzo escolar” (003, 008); “Hacemos el esfuerzo, pero es una situación incontrolable” (005, 012, 015); “En el nivel secundario se puede gestionar mejor el tiempo, pues ellos entienden un poco más”. (021, 027)

La reacción del profesorado evidencia altos niveles de indiferencia ante la pérdida de horas clases. La deficiente gestión de los tiempos instruccionales y regulativos es justificada por estos y vista como normal, lo que refleja la necesidad

de definir un perfil profesional y formativo del profesorado sobre la base de los indicadores de calidad y mejoras.

Al ser consultados con respecto a la disponibilidad de recursos audiovisuales y tecnológicos como mecanismos que inspiran la labor docente, el 59 % del profesorado coincide en que casi nunca cuenta con ellos, el 21 % opinó que casi siempre, el 10 % “nunca”, el 7 % “a veces” y el 3 % “siempre”. Es preocupante que en la entrevista y en la observación se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes presentan dificultad para el acceso a dichos recursos y falta de conocimiento al momento de utilizarlos. Confirman que:

“En estos centros educativos no hay aulas con entornos tecnológicos para desarrollar procesos educativos de calidad, aunque también hace falta la formación de los docentes; de nada sirve tener la tecnología si el docente no sabe usarla, esto no es inspirador para el docente [...]” (003, 010, 015, 029); “El Minerd debe hacer las inversiones necesarias en equipamiento y capacitación del docente [...]”. (008, 012, 019, 027)

Es importante resaltar que para que existan docentes inspirados y buenas prácticas educativas, los recursos tecnológicos deben estar a disposición de los docentes y estudiantes.

#### **4.1.1. Subdimensión 6. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión**

Se valora como positivo que el 90 % de los docentes encuestados respondió conocer los derechos humanos, frente a un 10 % que no los conoce; sin embargo, al comparar los resultados de la entrevista y la observación, la gran mayoría desconocen el derecho que tienen los estudiantes a una educación de calidad y en igualdad de condiciones para todos. Dicen:

“No es posible dar educación de calidad con tantas limitaciones [...]” (002, 008, 012); “Para cumplir con la educación como un derecho de todos hay que empezar por la formación de los docentes” (005, 019, 027); “No es que uno quiere discriminar a los niños con discapacidad, es que no sabemos cómo llevarles educación de calidad, y no podemos dejar que se atrasen los demás porque al fin del año hay que presentar una promoción [...]”. (012, 017, 029)

#### **4.1.2. Subdimensión 7. El conocimiento del docente sobre leyes inclusivas**

De acuerdo con los resultados obtenidos, el 90 % de los docentes consultados en los centros educativos (casos 1. 2. 3) respondieron nunca haber investigado ni conocer la Ley general de educación 66-97 (1997); el otro 10 % aunque admite no haber profundizado sobre lo planteado en esta ley respecto a la educación inclusiva, expresa:

“Conozco la Ley 66-97, pero no he profundizado sobre lo que dice sobre 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" (0012); "Yo sé que en ella se habla de los valores, la equidad e igualdad entre los niños". (027)

Estas respuestas ponen de manifiesto la necesidad de crear programas de actualización del docente sobre la base de Indicadores de calidad y mejora que generen un perfil profesional y formativo del docente inclusivo.

Al ser consultados sobre el conocimiento de las políticas de apoyo a la inclusión educativa que lleva a cabo el Estado dominicano, el 100 % del profesorado de los centros educativos de inicial, primaria y secundaria (casos 1, 2, 3) respondió no conocerlas. Afirman:

"Los docentes sabemos qué es la educación inclusiva y tenemos una actitud positiva frente a ella" (002, 015); "No conocemos la política de inclusión, esto no significa que no trabajamos con ella en el aula, creemos ser docentes inclusivos" (005,012, 019); "Sentimos una gran sensibilidad por el tema, y trabajamos con inclusión hasta donde podemos, pero no conocemos las iniciativas que lleva a cabo el Estado dominicano en este sentido" (003, 017, 029); "Las políticas de inclusión hace tiempo que venimos trabajándola en el aula, uno siempre tiene que enfrentarse a estudiantes que de alguna manera tienen problemas de aprendizaje". (00, 015, 027)

Esto evidencia la urgente necesidad de impulsar un proceso de difusión de la política de educación inclusiva a nivel de los docentes, 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.

De acuerdo con los resultados obtenidos, cabe destacar que la mayoría de los docentes de los centros educativos (casos 1, 2, 3) presentan desconocimiento generalizado de la base legal que promueve la educación inclusiva (leyes, normativas, ordenanzas). Expresan: "Confieso no conocer lo que plantea la 66-97 sobre la inclusión" (02, 015, 29); "No hemos tenido la oportunidad de leer, pero prometemos ponernos al día" (08, 012, 23). Así mismo, se refleja debilidad en la concepción equidad e inclusión educativa. Se estima como fortaleza la intención de actualizarse en la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

#### **4.1.3. Subdimensión 8. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes**

Se valora que el 62 % de los encuestados opinaron que el centro educativo cuida y vela por la integridad física y emocional de los estudiantes independientemente de su condición. El 28 % respondió que casi siempre, el 7 % "casi nunca" y el otro 3 % "a veces". Es de resaltar que en la entrevista y en la observación se evidencian diferencias marcadas entre el trato del docente hacia los estudiantes

de mejor rendimiento académico y hacia los de bajo rendimiento, a pesar de 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. Manifiestan: "A los estudiantes con dificultad de aprendizaje los atendemos en forma personalizada, separados del grupo" (002, 008, 012, 027); "No contamos con las estrategias para darle atención al grupo junto" (005, 021). Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de crear escuelas inclusivas, con docentes formados que aseguren que en ellas el estudiante se sienta acogido y cuidado durante su estadía.

De acuerdo con los resultados, el 69 % de los docentes encuestados opinan que siempre el centro educativo hace posible el disfrute de las mismas oportunidades de educación para todos los estudiantes del sistema, el 21 % "casi siempre" y el 7 % "casi nunca"; sin embargo, al comparar con la entrevista y la observación, resulta que la gran mayoría desconoce la concepción de equidad y trato igualitario en el ámbito educativo. Es importante que los docentes se formen sobre la base de Indicadores de calidad para que desde el centro educativo se ocupen de la inclusión en igualdad de condiciones de sus estudiantes, y puedan ofrecerles las mismas oportunidades y crear un ambiente placentero para todos.

#### **4.1.4. Subdimensión 9. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo**

Los resultados confirman que el 79 % del profesorado consultado de los centros educativos (casos 1, 2, 3) de la JEE siempre se siente en capacidad de saber comunicar mensajes claros y convincentes, además de escuchar y entender por igual a sus estudiantes; el 10 % "casi siempre", el 7 % "casi nunca" y el 3 % respondió que a veces. No obstante, la entrevista y la observación arrojaron datos diferentes, y mostraron que un alto porcentaje de docentes tienen dificultad para escuchar, atender y entender a sus estudiantes desde una perspectiva inclusiva. Afirman:

"Necesitamos reforzamiento para mejorar la práctica" (02, 015, 027); "Como docentes nos encontramos con *múltiples situaciones en las que* tenemos que tomar decisiones que requieren de las competencias de saber escuchar, emitir juicios, resolver problemas y proporcionar retroalimentación positiva a los estudiantes" (003, 015, 019); "Se nos debe capacitar en el manejo de conflicto, aprender a recibir críticas, a manejar las discrepancias de intereses que se produzcan y aprender a negociar". (008, 017)

Los resultados muestran la necesidad de establecer Indicadores de calidad y mejora en el proceso de formación docente para fortalecer el desarrollo de estas competencias.

De acuerdo con los resultados, el 72 % del profesorado de inicial, primaria y secundaria de la JEE en los centros (casos 1, 2, 3) respondió que siempre disponen de las habilidades para manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver desacuerdos entre sus estudiantes; el restante 28 % respondió “casi siempre”. No obstante, en la observación y en la entrevista los resultados difieren: la mayoría de los docentes presentan dificultad para el manejo de conflicto. Expresan:

“Cuando se pelean o se agreden, se envían a la dirección o a la unidad de orientación y psicología, ellos resuelven” (008, 012, 019, 27); Ya no se usa el castigo, pero se envían a su casa por varios días, dependiendo de la magnitud del agravio”. (002, 015, 029)

Los resultados evidencian las carencias didácticas y pedagógicas del docente, y la necesidad de establecer mecanismos para la evaluación de la formación docente que promueva la cultura de paz desde el aula.

## 5. Discusión

Presentamos la discusión y conclusiones, cuyo propósito es dar a conocer el actual perfil profesional y formativo del docente de inicial, primaria y secundaria que labora en la JEE de las zonas vulnerables de Santo Domingo y proponer indicadores de calidad y mejora necesarios para generar un perfil profesional y formativo del docente en clave de inclusión. El conjunto de revisiones y propuestas consideradas en la literatura científica sobre formación docente y educación inclusiva muestran que algunos retos que como país enfrentamos son precisamente los que devienen de las respuestas que los docentes están en capacidad de dar a la diversidad que acogen los centros educativos. Los distintos autores apuntan que “urge la transformación y con ello la intervención de modelos educativos que permitan generar productos significativos al país” (Farray, 2023, p. 47). Debemos avanzar en una formación de docentes más acorde con las demandas sociales, en este sentido, Orozco y Moriña (2019) parafraseando a Echeita (2017); Florián y Beaton (2018, p. 331) plantean que “es habitual encontrar centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente”). Presentamos la discusión de las conclusiones en función de las interrogantes formuladas.

*Pregunta No. 1: ¿Qué debe hacer el Ministerio de Educación de República Dominicana, MinerD, para que los docentes y centros educativos cumplan con las políticas que impulsan la educación inclusiva establecida en la Constitución del país, la Ley General de Educación 66-97 y sus respectivas normativas de cara al 2030?*

El testimonio del profesorado sobre la subdimensión “Competencias del docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos” pone en evidencia el bajo nivel conceptual, didáctico, pedagógico y metodológico. Sugieren que

el MinerD reformule la política de formación docente e impulse un sistema de formación basado en indicadores que fortalezca las competencias cognitivas, didácticas y pedagógicas del profesional de la educación. Al respecto, se asume que “en las aulas no se encuentran sujetos con características homogéneas, por ello, se debe planificar y desarrollar una acción educativa desde la heterogeneidad para la formación del Ser” (Martínez et al., 2022, p. 83). La definición y establecimiento de un perfil profesional y formativo del docente en clave de inclusión hará posible que la formación del profesorado se oriente hacia el desarrollo de competencias formativas y profesionales para dar respuestas de formación efectivas a la diversidad de estudiantes que asisten a las aulas; se cumple de esta manera con el mandato constitucional que establece: “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, 2010, Art. 63, Título II).

*Pregunta No. 2: ¿Qué debe hacer el Ministerio de Educación Superior Ciencia y tecnología, Mescyt, con las Instituciones de Educación Superior (IES), formadoras de docentes, para que cumplan con la formación inclusiva desde el diseño y rediseño de los planes de estudios de las carreras de educación?*

Se confirma el desfase de los docentes respecto a la subdimensión “Formación del docente para responder a las diferencias individuales”. Se sugiere que el Mescyt en coordinación con el MinerD y las IES reformulen el sistema de formación docente con base en Indicadores de calidad y mejora para generar un perfil profesional y formativo, con los que se pueda controlar el desfase conceptual, didáctico y metodológico que caracteriza al profesorado que labora en la JEE. Además, que pongan en marcha iniciativas de formación con intervención en los centros educativos y los docentes en ejercicio. El énfasis de estas iniciativas debe estar puesto en la evaluación sobre los Indicadores de calidad y mejora para el avance de la educación inclusiva, en este sentido, se da cumplimiento a lo establecido en la orden Departamental 04-2008: “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 [...]” (Ordenanza 04-2008).

Los resultados obtenidos confirman que la mayoría de los docentes encuestados no han recibido formación que los prepare para trabajar en el aula en forma innovadora y creativa, por tanto, no se evidencia el uso de estrategias creativas e innovadoras que favorezcan una buena práctica educativa. En este sentido, el MinerD, Mescyt y las IES deben reformular los planes y programas de formación docente para favorecer el uso de estrategias pedagógicas activas e impulsar

procesos educativos creativos innovadores, constructivos y autónomos, con un nuevo paradigma de enseñanza basado en Indicadores de calidad y mejora que impulsen un perfil profesional y formativo del docente inclusivo, paradigma en el que la creatividad pase de ser un eje transversal a ser contenido y estrategia en el plan de estudio. Según Morales y Rodríguez (2022, p. 6), “Actualizar, vincular y alinear los programas educativos que ofertan las universidades con la demanda del contexto laboral es uno de los retos que tendrán que tomar en cuenta las autoridades universitarias”.

*Pregunta No. 3: ¿De qué manera lograr que el profesorado entienda y asuma que el ser humano es diverso y que es misión de la escuela educar esa diversidad, consciente de que nadie debe ser excluido sencillamente por ser diferente?*

Se evidencian bajos niveles de liderazgo, motivación, inspiración y empatía, lo que ubica a los docentes en una metodología tradicional centrada en el docente, con lo cual se obstaculiza la construcción de conocimiento en sus estudiantes. Se sugiere establecer un sistema de formación inicial y continuo, consensuado entre MinerD, Mescyt y las IES, que tenga como base los Indicadores de calidad y mejora para la evaluación del logro de los objetivos establecidos en el plan de estudio. La finalidad es fortalecer la dimensión “Desarrollo de conocimientos y habilidades” sobre la base de los propósitos de la inclusión, que, ilustrando lo planteado por Ainscow y Messiou (2018), 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.

Sin embargo, “es necesario dejar constancia de su puesta en escena para que no se limite a un mero ideal de la educación o, dicho de otro modo, explicar su significado en la práctica a partir de propuestas que lo plasmen” (Chocarro y Sáenz, 2022, p. 33).

*Pregunta No. 4: ¿Cómo lograr disminuir la vulnerabilidad del segmento poblacional que se encuentra en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente, para que sean tratados con respeto y dignidad humana?*

Se confirma que el profesorado tiene un bajo nivel de conocimiento de las leyes, ordenanzas y resoluciones que promueven la educación inclusiva, así como de estrategias para impulsar el trato igualitario y equitativo para todos y el desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo. Se sugiere al MinerD formar al docente desde una perspectiva inclusiva, que asuma el papel de mediador proponiendo soluciones, colabore y organice el proceso de diálogo para la resolución de problemas. Se propone revisar el sistema de formación

docente y reformular los planes y programas de formación inicial y permanente para que tributen al perfil docente en clave de inclusión.

Al interpretar a Niño et al. (2018), los docentes del siglo XXI deben poseer dominio pedagógico de las competencias, habilidades y destrezas para adaptar los saberes de acuerdo al perfil cognitivo de los estudiantes, y para ello necesita contar con la preparación requerida, que le permita atender la diversidad de necesidades educativas presentes en los estudiantes. Por otro lado, las instituciones de educación superior tienen que ser flexibles y realizar los ajustes en sus planes de estudio.

La propuesta de Indicadores de calidad y mejora puede contribuir para disminuir la vulnerabilidad de la población escolar.

De acuerdo con los resultados de la entrevista y la observación, una gran mayoría del profesorado de inicial, primaria y secundaria de la JEE, en los centros (casos 1, 2, 3), desconoce las estrategias de manejo de conflicto, evidencia debilidades en las habilidades para manejar situaciones, negociar y resolver desacuerdos entre sus estudiantes. Se olvidan de que “La convivencia escolar se configura como un espacio relacional de cooperación y crecimiento, donde también se construye y reconstruye en la vida cotidiana” (Serey y Zúñiga, 2021, p. 145). En el ámbito de la docencia, según otros autores, 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 esos tropiezos; lo relevante es aprender a gestionarlos una vez que aparecen y negociar. Es necesario establecer Indicadores de calidad en la formación docente que fortalezcan las competencias para el manejo del conflicto.

## **Conclusiones**

La formación del profesorado en clave de inclusión es un factor determinante en el proceso enseñanza/aprendizaje; por su complejidad se constituye en un desafío para las instituciones formadoras. Al respecto, es necesario realizar estudios dirigidos a reformar la política de formación docente para que sea de calidad, más integral, justa y equitativa. La propuesta de Indicadores de calidad y mejora para generar un perfil profesional y formativo del docente de educación inicial, primaria y secundaria que promueva el avance de la educación inclusiva en los centros de JEE es una iniciativa que parte de que a mayor nivel de formación del docente, mayor avance de la educación inclusiva. Las conclusiones finales se organizan en función de los objetivos propuestos en esta investigación.

*Objetivo 1. Desvelar el estado actual de la inclusión educativa en docentes que laboran en los centros de JEE en zonas vulnerables de Santo Domingo.*

El 100 % del profesorado de educación inicial, primaria y secundaria que labora en los centros JEE (casos 1, 2, 3) presenta un desfase entre la formación que recibe en las universidades y la práctica que debe desarrollar en el aula; las competencias formativas y profesionales que poseen no permiten desarrollar buenas prácticas inclusivas.

Se confirma que los docentes presentan como punto débil el uso y manejo de estrategias que promueven en los estudiantes el desarrollo de la autonomía en contextos diversos, y que aun cuando el currículo dominicano está diseñado por competencias, un alto porcentaje del profesorado presenta dificultad para movilizar de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores, así como para promover la participación y movilización del conocimiento y el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes.

Un alto porcentaje de docentes de los centros educativos, casos 1, 2, 3, valoran la diferencia como oportunidad para generar prácticas educativas en las que se promueve la equidad; sin embargo, el 100 % presenta dificultad en la conceptualización de la misma, la cual se encuentra relacionada con la calidad educativa, la igualdad de oportunidades y justicia social. Los docentes en su gran mayoría no se han formado para la atención a las diferencias individuales, esto se convierte en un desafío para el sistema educativo dominicano.

*Objetivo 2. Identificar los factores (dimensiones y subdimensiones) que influyen en el avance de la educación inclusiva, proponer indicadores de calidad y mejora para generar un perfil profesional y formativo del docente en clave de inclusión.*

Se confirma que el 100 % del profesorado de los centros educativos, casos 1, 2, 3, presenta un desfase en la formación, que le obstaculiza el uso de metodología creativa e innovadora para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad; así mismo, presenta debilidad en el desarrollo de competencias cognitivas, didácticas y psicopedagógicas que propician una buena práctica educativa, la cual está referida a la forma como se presentan las intenciones educativas, la organización de los ambientes de aprendizajes, a las formas dinámicas de utilizar las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje, a 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.

En el análisis de los datos se aprecia que la mayoría del profesorado desconoce las implicaciones de la inspiración y empatía en el proceso educativo (muestra un bajo nivel de inspiración y empatía). Tanto la inspiración docente en la práctica áulica como la empatía son factores de inclusión y están referidos: la inspiración, 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; la empatía 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. Se requiere elevar la capacidad empática y de inspiración del docente para que sea capaz de captar el nivel de conocimientos, los sentimientos, los puntos de vista y las preocupaciones de sus estudiantes.

Se aprecia en los docentes un bajo grado de conocimiento y dominio de las leyes y normativas que regulan la educación inclusiva en el país, referida al conjunto de políticas, disposiciones, normas y regulaciones sociales cultivadas en el centro educativo y que facilitan la motivación e inclusión de todos los docentes y estudiantes sin distinción de raza, color, clase social, y hacen posible el disfrute de las mismas oportunidades para todos.

### **Propuesta de Indicadores de calidad y mejora**

Las conclusiones expuestas permiten realizar una propuesta de Indicadores de calidad y mejora necesarios para generar un perfil profesional y formativo del docente en clave de inclusión, que consiste en un conjunto de ejes fundamentales en torno a los cuales gira la formación del docente de inicial, primaria y secundaria, ejes que presentan una interrelación teórico-práctica en beneficio de la calidad del proceso educativo. Es una propuesta que trata, por un lado, de dar respuesta al cuestionamiento que los docentes se plantean cada vez que tienen que enfrentar la diversidad del aula desde una perspectiva inclusiva (qué, cómo, con qué), y por el otro lado, facilita a las IES el proceso de evaluación del logro de los objetivos propuestos en los programas de formación de los futuros docente. Implica, además, un cambio en el accionar docente, una modificación en sus roles y funciones. La formación docente con base en estos Indicadores de calidad garantiza una actividad educativa fundamentada en las experiencias adquiridas en el proceso de formación del docente, quienes se ocuparán en cubrir las necesidades educativas del estudiante, explorando sus posibilidades y potenciando sus capacidades.

Esta propuesta se ha diseñado para que sea considerada y valorada por el Mescyt, el Minerd y las IES en el contexto de la formación inicial y continua del profesorado. Aportará al desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades prácticas para el abordaje del proceso enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. Los Indicadores de calidad y mejora que se proponen, funcionarán como trece ejes de formación que permearán la lógica curricular de los planes de estudio de las carreras de educación. Se les confiere igual peso en el orden de prioridad y responden a las dos categorías establecidas:

formación docente y educación inclusiva, y a las tres dimensiones: estimulación intelectual, desarrollo de conocimiento y habilidades, y la perspectiva jurídica, filosófica y social. La propuesta de Indicadores de calidad y mejora que presentamos podría ser un referente para definir y enriquecer las competencias que conforman los programas formativos del docente inclusivo de los distintos niveles educativos.

*Indicador no. 1. Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos:* implica el desarrollo, ampliación, profundización y dominio de competencias conceptuales, pedagógicas, didácticas y metodológicas, además del 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 de educación inclusiva, así como las dificultades que se presentan en su implementación en los centros de JEE. 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 de los estudiantes.

*Indicador no. 2. La formación del docente para responder a las diferencias individuales:* referida al desarrollo de programas de formación basados en la realidad de los centros educativos y la demanda de la sociedad, donde se promuevan buenas prácticas inclusivas en el aula. Incluye 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 la inclusión en el contexto educativo y promueve el desarrollo de destrezas y habilidades en el uso de estrategias inclusivas, y la necesidad de considerar el contexto en la planificación; cada centro es único y requiere respuestas educativas ajustadas a sus necesidades reales.

*Indicador no. 3. La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas:* supone 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 inclusiva de manera efectiva y de satisfacción para todos los estudiantes.

*Indicador no. 4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje:* trae consigo el desarrollo de una visión novedosa en el ejercicio profesional, con iniciativas en correspondencia con un perfil del docente inclusivo: con manejo de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), con conocimiento para inventar, integrando la tecnología para el aprendizaje y la comunicación (TAC), así como promoviendo en el salón de clase el uso de la tecnología para el

empoderamiento y la participación (TEP). Este eje de formación prepara al docente no solo para usar las tecnologías, sino para adaptarlas a las necesidades de los estudiantes.

*Indicador no. 5. El liderazgo del docente en el centro educativo:* significa redimensionar la función del docente como animador de la participación del grupo de estudiantes en su proceso constructivo de conocimiento: realizar una mayor preparación de las actividades, un seguimiento durante la ejecución y una correcta puesta en común, promover la discusión, el intercambio de ideas y opiniones como mecanismo para hacer participar al grupo de estudiantes, y cultivar un liderazgo distribuido entre todos.

*Indicador no. 6. La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula:* promueve el desarrollo integral de un conjunto coherente de habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para ejercer como docente de la República Dominicana, con un alto nivel de compromiso y responsabilidad para cumplir con calidad suficiente las tareas propias y habituales de la profesión docente.

*Indicador no. 7. La motivación del docente para implicar a la comunidad educativa:* referida al grado de satisfacción y disfrute del docente por el aprendizaje de sus estudiantes a través de la integración de la comunidad educativa en el aprendizaje de sus estudiantes. El docente transforma el aula en una comunidad de aprendizaje en la que los grupos interactúan juntos, y promueve el éxito escolar y el desarrollo de valores a partir de prácticas con grupos interactivos en los cuales impulsa integrar directamente la comunidad en la actividad docente.

*Indicador no. 8. Inspiración del docente en la práctica áulica:* aborda las posibilidades del desarrollo de actitudes positivas frente a situaciones que se presentan en el aula; desarrolla capacidad, lucidez, profesionalidad, formación y vocación de servicio en el docente para favorecer la creatividad, vinculación del estudiante con su medio y búsqueda de soluciones a problemas reales que se presentan en el contexto, propiciando la participación de todos en la construcción de los aprendizajes.

*Indicador no. 9. La empatía del docente con el grupo que atiende:* impulsa el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales en el docente que le permite potenciar la capacidad de entender y compartir el estado emocional de sus estudiantes a través de la promoción de interacciones positivas, la generación de un buen ambiente de clase, motivación para el desarrollo de capacidades que le permita a los estudiantes responder eficazmente a los desafíos que enfrentan, además, promueve el involucramiento del docente y estudiante en las redes de colaboración para compartir experiencias y recursos e integrar a

la comunidad local en el proceso educativo y así aprovechar el capital social disponible en la comunidad.

*Indicador no. 10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión:* posibilita el desarrollo de competencias cognitivas mediante el 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 tiene en los procesos educativos discriminatorios o excluyentes; conocer y asumir que la educación es un derecho universal que tienen los ciudadanos a recibir educación inclusiva y de calidad. Está referida, además, a desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes al grupo, por lo tanto, no pueden ser segregados bajo ninguna circunstancia.

*Indicador no. 11. Conocimiento del docente sobre leyes inclusivas:* supone el desarrollo de competencias cognitivas a través del estudio, análisis, reflexión, difusión y aplicación de leyes, tratados, resoluciones y ordenanzas que emite el MinerD, que regulan el sistema educativo nacional y sirven de marco legal a la educación inclusiva, y las implicaciones que trae el desconocimiento de ellas.

*Indicador no. 12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes:* conlleva al desarrollo de habilidades y destrezas para el uso de estrategias que permitan al docente procesos que generen igualdad de oportunidades de acceso, resultados y consecuencias educativas. Todos los estudiantes en el aula deben disfrutar de las mismas oportunidades de aprender y obtener los mismos beneficios de lo aprendido. Aborda el desarrollo de competencias docentes que tengan como base la equidad, lo que implica educar amparados en los valores democráticos y del progreso humano, basado en el principio de justicia e igualdad, donde las diferencias individuales sean entendidas como oportunidades de aprendizaje.

*Indicador no. 13. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo:* referido al desarrollo de competencias personales y sociales que les permiten a los estudiantes aprender, ser y vivir juntos; se promueve la convivencia como un proceso de construcción de la relación maestro-estudiante, estudiante-estudiante, que se da dentro del grupo y en todos los espacios y tiempos escolares.

## Referencias

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Asamblea Nacional de República Dominicana. (2010, 26 de enero). *Constitución de la República Dominicana*. Gaceta Oficial n.º 10561. <https://www.consultoria.gov.do/Consulta/Home/FileManagement?documentId=3362730&managementType=1>

- Bedor Espinoza, L.P. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(20). <https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>
- Chocarro de Luis, E. y Sáenz de Jubera-Ocón, M. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 31-54. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>
- Coronel Berríos, F.H. (2022). Marcos comunes de criterios de calidad de la formación docente. Una herramienta de integración educativa. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 35-42. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2313>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y quebranto." *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2), 99-118. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Flan, G.L. (2022). Construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas desde las identidades nacionales. Una aportación a la Agenda 2030. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 56-81. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a3>
- Farray Bergés, L. (2023). Visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana: una revisión sistemática. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 47-75. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a3>
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejo, 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://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en Educación Inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 383-418. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Martínez de Meriño, C.Y., Alzate Alzate, N.A., Gallego Henao, A.M. y Meriño Córdoba, V.H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(Especial 6), 79-94. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38820>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana [Mescyt]. (2021). *Política de Formación Docente Integral, de Calidad y Equidad. Septiembre 2021*. <https://Mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2021/09/1.-Politica-de-Formacion-Docente-Integral-de-Calidad-y-Equidad.pdf>
- Morales, R. y Rodríguez, P. (2022). Retos en la Educación Superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the Knowledge Society*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.26420>
- Niño, J., Morán, R. y Fernández, F. (2018). Educación inclusiva: un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Infometric@ - Serie Sociales Y Humanas*, 1(2), 74-94. <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 A (III)*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos y Metas de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rife.48.3.2019.331-338>
- Rico, M. y Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000100077](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077)
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana. (2008, 4 de julio). Orden Departamental 04-2008 que autoriza cambios en la organización de los Centros de Educación Especial y modifica la Orden Departamental 18-2001 (Alejandra Germán, Sec). <https://ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-educacion-especial/ordenes-departamentales>
- Serey, D. y Zúñiga, P. (2021). La convivencia escolar post covid 19: una propuesta didáctica desde el *coaching* educativo. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 143-161. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro*. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa.locale=es)