

UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

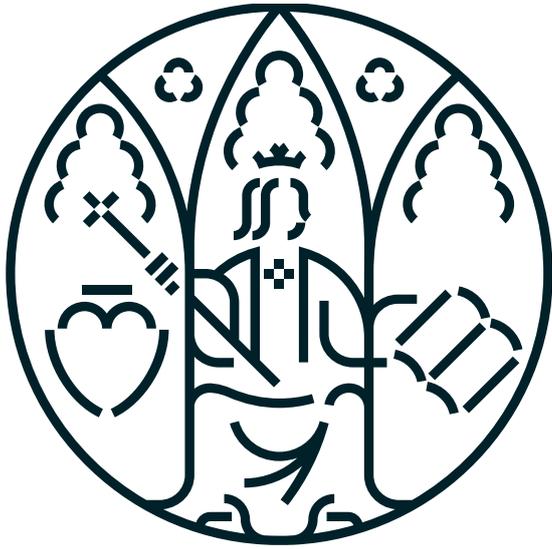
TESIS DOCTORAL

Análisis de las medidas de atención a la diversidad del centro educativo Federico García Godoy de la República Dominicana: un estudio de caso desde la perspectiva del profesorado.

AUTOR/A Frank Dilio Saviñón Rodríguez

DIRECTOR/ES Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Dr. Salvador Alcaraz García

2025



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

Análisis de las medidas de atención a la diversidad del centro educativo Federico García Godoy de la República Dominicana: un estudio de caso desde la perspectiva del profesorado.

AUTOR/A Frank Dilio Saviñón Rodríguez

DIRECTOR/ES Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Dr. Salvador Alcaraz García

2025

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA
OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR/A**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19 de octubre de 2022.

Yo, D. Frank Dillio Saviñón Rodríguez, habiendo cursado el Programa de Doctorado Programa de Doctorado de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a titulada:

Análisis de las medidas de atención a la diversidad del centro educativo Federico García Godoy de la República Dominicana: un estudio de caso desde la perspectiva del profesorado.

y dirigida por:

D^a.: Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
D.: Dr. Salvador Alcaraz García
D.:

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

Murcia, a 24 de febrero de 2025



Información básica sobre protección de sus datos personales aportados:	
Responsable	Universidad de Murcia. Avenida teniente Romesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003: Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la quinta hoja, después de la portada de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a.

ÍNDICE

<u>AGRADECIMIENTOS</u>	<u>XIII</u>
<u>DEDICATORIA</u>	<u>XIV</u>
<u>RESUMEN</u>	<u>XV</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>XVI</u>
<u>INTRODUCCIÓN GENERAL</u>	<u>XVII</u>
<u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</u>	<u>1</u>
<u>CAPÍTULO 1. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD: EL CASO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA</u>	<u>2</u>
1.1 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	3
1.2 MARCO LEGAL Y NORMATIVO: PRINCIPALES LEYES DEL PAÍS.....	19
1.2.1 LEY NO. 136 – 03. CÓDIGO PARA EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	19
1.2.2 LEY NO. 1 – 12. ESTRATEGIA NACIONAL DE DESARROLLO.....	20
1.2.3 LEY SOBRE DISCAPACIDAD EN LA REPÚBLICA DOMINICANA.	21
1.2.4 ORDENANZA 04-2018	22
1.3 ELEMENTOS IMPRESCINDIBLES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD DE NECESIDADES DEL ALUMNADO.....	23
1.3.1 VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD COMO UN ELEMENTO QUE ENRIQUECE EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL.....	23
1.3.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MARCOS LEGALES QUE PROMUEVAN LA INCLUSIÓN EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS.....	24

1.3.3 UN CURRÍCULO AMPLIO Y FLEXIBLE QUE SE PUEDA DIVERSIFICAR Y ADAPTAR A LAS DIFERENCIAS SOCIALES, CULTURALES E INDIVIDUALES.....	24
1.3.4 PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES QUE CONTEMPLAN LA DIVERSIDAD Y EL COMPROMISO CON EL CAMBIO.....	25
1.3.5 RELACIÓN DE COLABORACIÓN DEL PROFESORADO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD.....	26
1.3.6 ENFOQUES METODOLÓGICOS QUE FACILITEN LA DIVERSIFICACIÓN Y FLEXIBILIDAD DE LA ENSEÑANZA	26
1.3.7 CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS FLEXIBLES DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN EN LA DIVERSIDAD	27
1.3.8 BUEN CLIMA AFECTIVO Y EMOCIONAL EN LA ESCUELA Y EL AULA.....	27
1.3.9 DISPONIBILIDAD DE RECURSOS DE APOYO PARA TODOS LOS QUE LOS REQUIERAN	27
1.4 ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES O NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	28
1.5 LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	30
1.6 APERTURA DEL CURRÍCULUM Y ADAPTACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	32
1.7 PLANIFICACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS PARA LA DIVERSIDAD.....	34
<u>CAPITULO 2. LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.....</u>	36
2.1 LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	38
2.2 NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO MÁS COMUNES	42
2.3 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	65
2.4 EL APOYO PSICOPEDAGÓGICO	67
2.5 LOS TIPOS DE NECESIDADES DE APRENDIZAJE.....	68
2.5.1 NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO POR DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE.....	68
2.5.2 NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO ASOCIADAS A DISCAPACIDAD.....	70
2.5.3 DISCAPACIDAD ASOCIADA A DEFICIENCIAS COGNITIVAS	71
2.5.4 DISCAPACIDAD ASOCIADA A DEFICIENCIAS FÍSICO-MOTORAS	71
2.5.5 NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO ASOCIADAS A TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO.....	71

2.5.6 NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO ASOCIADAS A ALTAS CAPACIDADES	72
2.5.7 NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO ASOCIADAS A DISTINTAS CONDICIONES PERSONALES Y A LA HISTORIA ESCOLAR	73
2.5.7 NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO ASOCIADAS A DIVERSAS CONDICIONES DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL	75
2.6 ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	75
2.6.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	77
2.6.2 ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN	78
2.6.3 ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN	78
2.6.4 ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	79
2.6.5 ESTRATEGIAS DE APOYO.....	80
2.7 IDENTIFICACIÓN OPORTUNA DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO .	81
2.8 TIPOS DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO	82
2.9 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	82
2.10 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	83
2.11 PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	85
2.12 FORMACIÓN DOCENTE EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	88
<u>CAPITULO 3. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</u>	92
3.1 MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	94
3.2 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	98
3.3 MEDIDAS DE ACCESIBILIDAD	99
3.4 MEDIDAS PARA EL PROCESO EDUCATIVO	100
3.5 AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE	104
3.6 ORGANIZACIÓN DEL AULA.....	105
3.7 PLANIFICACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS PARA LA DIVERSIDAD	106
3.8 DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE.....	108
3.9 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	110

3.10 EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NEAE.....	111
<u>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.</u>	<u>114</u>
<u>CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y</u>	
<u>METODOLOGÍA</u>	<u>115</u>
4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	116
4.2 METODOLOGÍA.....	119
4.2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
4.2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	120
4.2.3 INSTRUMENTOS	123
4.2.3 VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	124
4.2.4 PROCEDIMIENTO	125
4.2.5 CONDICIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	126
4.2.6 ANÁLISIS DE LOS DATOS	127
<u>CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</u>	<u>129</u>
5.1 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS	130
5.1.2 RESULTADOS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1. VALORAR LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD QUE EL PROFESORADO APLICA EN EL CENTRO EDUCATIVO.	131
5.2.2 RESULTADOS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 2. CONOCER LA IMPORTANCIA E IMPACTO QUE LOS DOCENTES OTORGAN A LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD QUE SE APLICAN EN EL CENTRO EDUCATIVO.	144
5.2.3 RESULTADOS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO DETERMINAR EL NIVEL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	148
<u>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</u>	<u>150</u>
6.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	151

6.2. CONCLUSIONES.....	156
6.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	160
6.4 RECOMENDACIONES.....	161
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>165</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>179</u>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Nivel académico alcanzado	121
Tabla 2. Tiempo de servicio	122
Tabla 3. Lugar de procedencia	122
Tabla 4. Valoración y aplicación de la normativa.	132
Tabla 5. Valoración de la implementación de medidas de atención a la diversidad sobre el alumnado del centro educativo	136
Tabla 6. Valoración de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad.	139
Tabla 7. Valoración de la organización del centro.	142
Tabla 8. Valoración de la importancia de las medidas de atención a la diversidad	145
Tabla 9. Valoración coordinación de los profesores	147
Tabla 10. Valoración de la formación docente.	149

AGRADECIMIENTOS

A Dios: porque siempre me ha dado las fuerzas y la sabiduría para lograr mis sueños.

A mi esposa Alfany M. Taveras: por su apoyo y motivación en los momentos que los necesité, a mis hijos por soportar mis ausencias en los momentos en los cuales debí estar con ellos.

A los miembros de la iglesia Esmirna Misionera: por permitirme usar parte de su tiempo para emprender este proyecto doctoral.

A mis compañeros de labores del Centro de Recursos para la Atención a Diversidad (CAD): por su motivación constante a seguir adelante para alcanzar esta gran meta.

A mis compañeros de doctorado, de manera muy especial a Erikc Álvarez, a Bellanira Farías y a Amado Camilo: por sus empujes motivacionales.

Al Centro Educativo Federico García Godoy: por permitir llevar a cabo esta investigación doctoral y dar importancia al tema de investigación.

A mis directores y asesores de tesis, los doctores Pilar Arnaiz Sánchez y Salvador Alcaraz García: por su entrega, aportes incondicionales y su gran esfuerzo para que esta sea una investigación según los estándares de calidad exigidos.

A los doctores expertos: que sacaron de su tiempo para dedicarlo a hacer posible esta investigación.

A la universidad de MURCIA y UCATECI: por su acogida.

A todos los que de una manera u otra fueron parte de este proyecto haciéndolo una realidad.

Gracias por su colaboración.

Frank Dilio Saviñón Rodríguez

DEDICATORIA

A Dios: que todo lo puede

A mi madre: María Dolores Rodríguez.

A mi esposa y mis hijos: por su paciencia y espera.

A mis compañeros de estudios y amigos: que siempre vieron en mi algún potencial para seguir adelante en la educación continuada.

A mis amigos pastores Samuel Solís y Joel Feliciano: por ver en mi la luz del Señor que me ilumina y me da el conocimiento.

A mis compañeros de labores: Bellanira Farías, Maira Holguín, Margaret López, Rosa Hilda Beato, Ely Rivas, Kirsys Fernández y a mi amigo Rafael Polanco por su colaboración.

A la Regional de educación 06 La Vega: por impulsar una educación de calidad que llega a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD): por desarrollar las estrategias de lugar para ir respondiendo a las necesidades del sistema

A la Dirección de Educación Especial: por interesarse en la temática de las medidas de atención a la diversidad en los Centros Educativo.

Frank Dilio Saviñón Rodríguez

RESUMEN

En la actualidad, la educación inclusiva se ha convertido en un pilar fundamental para garantizar la equidad y la calidad en los sistemas educativos. La atención a la diversidad en el ámbito escolar es un desafío que requiere la implementación de estrategias y medidas que permitan a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, alcanzar su máximo potencial. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes, desde la perspectiva del profesorado del Centro Educativo Federico García Godoy de la República Dominicana. El diseño metodológico adoptado en este estudio es de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo. Se utilizó un cuestionario estructurado, validado por expertos, dirigido a los docentes del centro educativo. El objetivo general de esta investigación fue analizar la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la buena práctica de los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes, en el Centro Educativo Federico García Godoy. La investigación plantea tres objetivos específicos: valorar la implementación de las medidas de atención a la diversidad que el profesorado aplica en el centro educativo, conocer la importancia de las medidas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar si los docentes están formados en atención a la diversidad. El diseño metodológico adoptado en este estudio es de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo. Se utilizó un cuestionario estructurado, validado por expertos, dirigido a los docentes del centro educativo. La muestra estuvo conformada por la totalidad del cuerpo docente del centro educativo, $n = 40$. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva utilizando frecuencias y porcentajes para la interpretación de los resultados. Los hallazgos obtenidos en la investigación permiten concluir que los docentes reconocen la importancia de las medidas de atención a la diversidad y su impacto en la equidad educativa. En cuanto al primer objetivo específico, se evidenció que los docentes aplican la normativa establecida en la Ordenanza 04-2018, sin embargo, algunos consideran que las medidas implementadas podrían ser insuficientes para atender de manera efectiva la diversidad del alumnado.

Palabras claves: medidas, atención a la diversidad, educación inclusiva, buenas prácticas docentes.

ABSTRACT

Currently, inclusive education has become a fundamental pillar in ensuring equity and quality within educational systems. Addressing diversity in the school environment is a challenge that requires the implementation of strategies and measures that allow all students, regardless of their individual differences, to reach their full potential. In this context, the present study aims to analyze the impact of diversity attention measures on teaching practices and student learning, from the perspective of the teaching staff at Federico García Godoy Educational Center in the Dominican Republic. The methodological design adopted in this study follows a quantitative approach, with a non-experimental and descriptive design. A structured and expert-validated questionnaire was used to collect data from the teachers at the educational center. The research sample consisted of the entire teaching staff at the institution ($n = 40$). The data obtained were analyzed using descriptive statistics, employing frequencies and percentages for result interpretation. The general objective of this study was to analyze the impact of diversity attention measures on teaching practices and student learning at Federico García Godoy Educational Center. To achieve this, three specific objectives were proposed: to assess the implementation of diversity attention measures applied by teachers in the educational center, to understand the importance of diversity attention measures in the teaching-learning process and to determine whether teachers are trained in diversity attention strategies. The findings of the study indicate that teachers acknowledge the importance of diversity attention measures and their positive impact on educational equity. Regarding the first specific objective, it was observed that teachers adhere to Ordinance 04-2018, although some believe that the implemented measures may be insufficient to effectively address student diversity. Additionally, teachers indicate that the ordinance has facilitated modifications in lesson planning to accommodate students' specific needs, though challenges remain in its practical application. In conclusion, the study highlights the relevance of diversity attention measures as a fundamental element in inclusive education. However, it also underscores the need to strengthen teacher training and institutional support to ensure the effective implementation of these measures. The research findings serve as a basis for future studies that explore the effectiveness of inclusive policies and strategies in different educational contexts.

Keywords: diversity attention measures, inclusive education, teaching best practices, educational equity.

INTRODUCCIÓN GENERAL

En la actualidad, la educación inclusiva se ha consolidado como un pilar fundamental para garantizar el derecho a una enseñanza equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. La atención a la diversidad ha sido un tema de amplio debate a nivel internacional y ha llevado a los sistemas educativos a implementar estrategias que permitan una educación más inclusiva y equitativa. En este contexto, la República Dominicana ha adoptado diversas normativas y estrategias para mejorar la educación de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), con el objetivo de fortalecer su acceso, participación y éxito en el ámbito escolar.

El sistema educativo dominicano ha evolucionado en los últimos años con la implementación de políticas que buscan garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes. En particular, la Ley General de Educación 66-97 establece la necesidad de una educación adaptada a las necesidades cambiantes de la sociedad, promoviendo la equidad y la inclusión. Sin embargo, la efectiva aplicación de medidas de atención a la diversidad en los centros educativos aún enfrenta desafíos, como la falta de formación docente, la disponibilidad de recursos y la implementación de estrategias adaptativas en el aula.

El análisis de las medidas de atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado se vuelve crucial en este contexto, ya que son los docentes quienes tienen la responsabilidad de aplicar estas estrategias en la práctica diaria. Sus experiencias, percepciones y conocimientos sobre la normativa educativa y su aplicación en el aula pueden proporcionar información valiosa para mejorar los enfoques y estrategias de atención a la diversidad. Por ello, la presente investigación tiene como propósito analizar la incidencia de estas medidas en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes en el Centro Educativo Federico García Godoy, República Dominicana.

El trabajo que se muestra a continuación, se corresponde con los resultados de la investigación realizada como requisito final del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia.

Este estudio se enfoca en la evaluación de la implementación de las medidas de atención a la diversidad en el centro educativo objeto de estudio. Para ello, se plantearon los

siguientes objetivos: 1) valorar la implementación de las medidas de atención a la diversidad que el profesorado aplica en el centro educativo; 2) conocer la importancia e impacto que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) determinar si los docentes están formados en atención a la diversidad.

Para abordar estos objetivos, se diseñó una investigación de enfoque mixto, con un diseño descriptivo, no experimental y de corte transversal. Se empleó la encuesta como principal instrumento de recolección de datos, aplicando un cuestionario diseñado ad hoc a la totalidad de los docentes del Centro Educativo Federico García Godoy. Este cuestionario incluyó diversas dimensiones para evaluar la percepción del profesorado sobre la normativa vigente, la implementación de estrategias inclusivas y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presente tesis se organiza en dos grandes partes: el marco teórico y el estudio empírico. La primera parte desarrolla el marco teórico, iniciando con el capítulo 1, el cual introduce el concepto de atención a la diversidad, su importancia en la educación y su vinculación con el derecho a la educación inclusiva. En efecto, la atención a la diversidad en la educación representa un desafío global y, en la República Dominicana, los docentes juegan un papel crucial en la implementación de las medidas destinadas a lograr una educación inclusiva y equitativa. La reflexión y la investigación en torno a este tema son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en el sistema educativo del país.

El capítulo 2 aborda las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), analizando los diferentes grupos de estudiantes que requieren medidas adaptativas, como aquellos con discapacidades, dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. En este sentido, se examinan las estrategias de intervención implementadas en el contexto educativo y su alineación con las normativas nacionales e internacionales.

El capítulo 3 de esta investigación se centra en la presentación y análisis de las medidas de atención a la diversidad, abordando su fundamentación teórica, las estrategias implementadas en el ámbito educativo y su relación con el marco normativo vigente en la República Dominicana. La atención a la diversidad se ha convertido en un pilar fundamental para garantizar la equidad educativa y la inclusión de todos los estudiantes,

independientemente de sus características individuales o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

La segunda parte del trabajo se destina al estudio empírico, el cual se desarrolla en tres capítulos. En el capítulo 4, se plantea la investigación en términos del problema de estudio, los objetivos y el enfoque metodológico abarcando el diseño de la investigación, describiendo la población y muestra del estudio, los instrumentos de recogida de datos, el procedimiento de aplicación y el análisis de datos.

El capítulo 5 está dedicado a la presentación y análisis de los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados, organizados en función de los objetivos de la investigación. Se muestran los hallazgos obtenidos a través de tablas y descripciones detalladas, lo que permite una interpretación clara de los datos.

Finalmente, el capítulo 6 se enfoca en la discusión de los resultados, contrastándolos con investigaciones previas y estableciendo conclusiones basadas en la evidencia obtenida. Asimismo, se identifican las limitaciones encontradas durante la investigación y se proponen las recomendaciones.

Este estudio contribuye a la literatura sobre educación inclusiva en la República Dominicana, proporcionando un análisis basado en la percepción de los docentes sobre la implementación de las medidas de atención a la diversidad. Los resultados obtenidos permitirán identificar fortalezas y áreas de mejora en la aplicación de estas medidas, facilitando la formulación de estrategias para su optimización. Asimismo, los hallazgos servirán como una herramienta para la toma de decisiones en el ámbito educativo, tanto a nivel institucional como gubernamental, con el fin de mejorar la formación docente, adecuar las normativas existentes y fortalecer las políticas de inclusión educativa en el país.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO 1. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD: EL CASO DE
LA REPÚBLICA DOMINICANA**

La atención a la diversidad es un concepto fundamental en el ámbito educativo y en muchas otras áreas de la sociedad. Se refiere a la importancia de reconocer, respetar y dar respuesta a las diferencias individuales que existen entre las personas, ya sea en términos de género, cultura, habilidades, capacidades, necesidades, orientación sexual, origen étnico, religión, entre otros aspectos. Esta atención a la diversidad se basa en el principio fundamental de igualdad, que sostiene que todas las personas merecen igualdad de oportunidades y derechos, independientemente de sus diferencias.

Como una manera de atender a la diversidad en las escuelas, se está proponiendo un nuevo modelo educativo llamado educación inclusiva. Esta se refiere a atender las necesidades comunes y específicas del estudiantado, ofreciendo una educación de calidad que garantice el derecho de todos los estudiantes a ser incluidos en un sistema educativo flexible y que le ofrezca una educación que pueda manifestarse en el día a día de sus estudiantes (Arnaiz, 2019a).

La UNESCO (2009) definió la educación inclusiva como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p. 8). Asimismo, considera que este nuevo paradigma educativo es la que va a permitir lograr los objetivos de Educación Para Todos.

En el contexto educativo, la atención a la diversidad se traduce en la implementación de estrategias y prácticas pedagógicas que permitan a cada estudiante aprender de acuerdo con sus propias características, ritmos y necesidades. Esto implica la inclusión de estudiantes con discapacidades, la promoción de la igualdad de género, el fomento de la interculturalidad y el respeto a las diferentes formas de aprender (Fernández-Blázquez y Echeita, 2022).

1.1 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad comprende un conjunto de acciones educativas orientadas a prevenir y responder a las necesidades del alumnado, ya sean temporales o permanentes, dentro de los distintos entornos educativos. Este enfoque requiere no solo la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, sino también la cooperación activa de toda la comunidad escolar para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

No obstante, la implementación de un modelo de educación inclusiva en una institución escolar implica una transformación profunda de su estructura organizativa. Este cambio debe iniciarse con la formación docente, ya que tradicionalmente los educadores han sido formados para trabajar en entornos homogéneos, donde se asume que todos los estudiantes aprenden de manera similar. Sin embargo, la educación inclusiva requiere que los docentes adopten un paradigma heterogéneo, en el que se reconozcan y respeten las distintas formas y ritmos de aprendizaje del alumnado (Arnaiz et al., 2019, 2021, 2023; Arvelo et al., 2021).

Desde una perspectiva amplia, la atención a la diversidad se define como el conjunto de acciones educativas diseñadas para prevenir y responder a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que requieren una intervención específica debido a factores personales o sociales. Estas necesidades pueden estar relacionadas con desventajas socioculturales, altas capacidades, dificultades en la compensación lingüística, problemas de comunicación y lenguaje, o discapacidades motoras, psíquicas y sensoriales. Asimismo, abarca a estudiantes con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, así como con dificultades significativas en la comunicación y el lenguaje.

Según Zabalza (2018), cada estudiante posee necesidades educativas individuales específicas que deben ser consideradas para garantizar su acceso a experiencias de aprendizaje significativas y su adecuada socialización dentro del currículo escolar. Estas necesidades pueden estar determinadas por diferencias culturales, sociales, de género o personales. En este sentido, muchos estudiantes enfrentan dificultades de aprendizaje y participación escolar debido a que los sistemas educativos tradicionalmente han seguido un modelo homogeneizador que no reconoce dichas diferencias.

Marchesi et al. (2015) sostienen que la atención a la diversidad no se limita a la adopción de un enfoque organizativo particular ni a la implementación de medidas aisladas; por el contrario, constituye un principio fundamental que afecta la globalidad del sistema educativo. La escuela debe interpretarse desde un marco sociocultural del aprendizaje, donde la interacción entre los estudiantes y docentes se conciba como el eje central para la construcción del conocimiento. En este contexto, la diversidad se entiende como la convergencia de múltiples ideas, intereses, estilos de aprendizaje y necesidades en el aula.

Desde esta perspectiva, Álvarez (2015) plantea que la atención a la diversidad transforma el aula en un espacio de comunicación e intercambio, lo que exige centrar la discusión en decisiones curriculares y en la adaptación del proceso educativo a las características individuales del alumnado. La escuela no solo es un espacio de enseñanza, sino también un entorno de relación, interacción y encuentro con diversas realidades. En este sentido, la escuela inclusiva es el modelo educativo más adecuado para atender la diversidad, ya que sus prácticas están alineadas con los principios de la educación inclusiva (Maraculla y Saiz, 2009).

Marchesi et al. (2015) enfatizan que la atención a la diversidad implica la implementación de estrategias educativas que garanticen la inclusión de todo el alumnado, especialmente de aquellos que enfrentan barreras derivadas de desigualdades socioculturales, altas capacidades, dificultades lingüísticas o diversas discapacidades. En este contexto, resulta esencial diseñar políticas educativas y estrategias pedagógicas que fomenten la equidad y la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que tener en cuenta no sólo las actuaciones programadas desde el Centro Escolar sino la influencia del entorno en que se mueve el alumnado. Esto lleva también a buscar el apoyo de otros sectores próximos con los que trabajar de manera coordinada y planificada. En esta línea, el contexto más próximo e influyente es el familiar, con el que es preciso establecer líneas de actuación confluentes, a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. Hoy, es muy necesario tener en cuenta los diferentes modelos de familia que nos podemos encontrar en una misma aula y la complejidad de relaciones que estos modelos entrañan.

En este sentido, el entorno familiar es el contexto más inmediato y determinante en el desarrollo educativo de los estudiantes. La familia no solo proporciona el primer espacio de socialización, sino que también influye en las expectativas, valores y actitudes que los niños y adolescentes adquieren hacia el aprendizaje y la inclusión. Como señalan Paseka y Schwab (2019), la actitud de los padres hacia la educación inclusiva y su percepción sobre las prácticas y recursos de enseñanza inclusivos inciden directamente en la forma en que los estudiantes se adaptan a los entornos escolares diversos. La implicación de los progenitores

en la educación de sus hijos puede fortalecer la confianza en sí mismos y fomentar un mayor compromiso con el aprendizaje.

Además, la diversidad de modelos familiares presentes en una misma aula y la complejidad de las relaciones que estos conllevan requieren un enfoque educativo flexible y adaptado a cada contexto. Tradicionalmente, la estructura familiar se concebía de manera homogénea, sin embargo, en la actualidad existen diferentes tipos de familias, como las monoparentales, reconstituidas, homoparentales y extensas, cada una con dinámicas propias que pueden impactar en la educación de los estudiantes (Rodríguez et al, 2023). Esta variabilidad requiere que los docentes y centros educativos desarrollen estrategias que fomenten la comunicación efectiva con las familias, promoviendo la participación y la colaboración en el proceso educativo.

La colaboración entre la familia y la escuela debe ir más allá de la simple comunicación ocasional; debe establecerse una relación de corresponsabilidad en la que ambas partes trabajen conjuntamente para garantizar el bienestar y el éxito académico del estudiante. Sadurní (2016) enfatiza que las creencias y actitudes de las familias influyen en la inclusión educativa y social de los niños y niñas con necesidades especiales, por lo que es crucial que los centros educativos brinden espacios para el diálogo y la formación de los padres en prácticas inclusivas. Esto no solo facilita la adaptación de los estudiantes al entorno escolar, sino que también contribuye a la consolidación de comunidades educativas más equitativas y cohesionadas.

Por otro lado, Simón y Barrios (2019) destacan que la participación de las familias es un elemento central en la construcción de una educación inclusiva de calidad. Para ello, es necesario que las escuelas implementen programas que fomenten la integración de las familias en la vida escolar, no solo en actividades puntuales, sino en la toma de decisiones y en la planificación de estrategias inclusivas. La formación de redes de apoyo entre docentes, familias y otros actores sociales puede contribuir a la creación de entornos más favorables para el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

García (2015) plantea que este enfoque apela a la auténtica profesionalidad del docente, a una alta motivación y a una formación continuada en temas relacionados, no con

cualquier enfoque de la educación, sino con una educación funcional, con la educación para la vida (habilidades sociales, consumo...).

Para romper las prácticas tradicionales asociadas a modelos deficitarios, surge la educación inclusiva (Arnaiz-Sánchez, 2019b). Esta fue vista en un primer momento como una innovación de la educación especial, pero progresivamente se fue extendiendo a todo el contexto educativo, como un intento para que la educación llegara a todos, bajo la consideración de los espacios educativos como lugares en donde en el inicio del siglo XXI íbamos a considerar como una de sus características más importantes la de la diversidad con la que se presentaban, planteando un indudable reto a la sociedad en su conjunto (siendo la educación un sistema obligatorio e intencional, claramente la diversidad con la que se presenta es algo que nos afecta a todos).

Dado que la educación es un derecho fundamental y un sistema obligatorio e intencional, la diversidad con la que se presenta afecta a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2020).

En consecuencia, la formación docente debe incluir estrategias para la atención a la diversidad con el fin de garantizar la integración positiva de todo el alumnado en las escuelas. Esto requiere un enfoque pedagógico basado en la equidad y la inclusión, donde se reconozcan y valoren las diferencias individuales de los estudiantes. Además, es fundamental que los docentes adopten un lenguaje libre de discriminación, ya que este es un elemento clave para fomentar la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo y para promover una convivencia escolar basada en el respeto y la equidad (Echeita y Verdugo, 2019).

Las actitudes de los docentes son un factor crucial a considerar, ya que estas predisposiciones determinan la manera de actuar de una persona y se conforman a partir de respuestas emocionales, cognitivas y conductuales que, en conjunto, constituyen la base de la actitud individual (Sabatés y Capdevila, 2017). Esto implica que la formación docente influye significativamente en las actitudes que se manifiestan al atender la diversidad en el aula.

Un docente formado bajo un paradigma de aprendizaje homogéneo puede enfrentar dificultades para asumir los preceptos de la educación inclusiva (Barrios y García, 2018).

Por lo tanto, es esencial que la formación docente promueva un cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad, con el objetivo de garantizar el derecho de todos los jóvenes a acceder a una educación de calidad, tal como establece el artículo 4 de la Ley General de Educación 66-97 de la República Dominicana.

Investigaciones recientes destacan la importancia de las actitudes docentes en la implementación de prácticas inclusivas. Por ejemplo, Palomero et al. (2025) identificaron diversos perfiles actitudinales entre el profesorado en formación y en ejercicio, señalando que aquellos con actitudes más favorables hacia la inclusión tienden a emplear estrategias pedagógicas más inclusivas. Asimismo, Pérez Hernández (2022) encontró que las actitudes positivas de los docentes universitarios hacia la educación inclusiva facilitan la plena participación de estudiantes con diversas necesidades educativas

Además, la formación docente desempeña un papel fundamental en la promoción de actitudes inclusivas. Amaro Amaro (2019) señala que los programas de formación que abordan la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva contribuyen a que los docentes desarrollen competencias y actitudes necesarias para atender eficazmente a todo el alumnado.

El Departamento del Tolima ha sido seleccionado como objeto de estudio debido a su compromiso con la implementación de políticas educativas alineadas con el Plan Nacional de Educación, con un enfoque particular en la atención a la diversidad, la equidad y la inclusión. A través del Plan Decenal de Educación del Departamento del Tolima, se han diseñado estrategias específicas para responder a los desafíos educativos de la región, asegurando el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes.

Una de las razones principales para centrar la atención en esta entidad territorial es la estructuración de su sistema educativo en tres niveles estratégicos: políticas, programas y subprogramas, los cuales reflejan un enfoque integral hacia la equidad y la garantía de derechos en el ámbito escolar. Dentro de estas iniciativas se encuentran:

Políticas Educativas: se han desarrollado acciones dirigidas a la niñez y la infancia, priorizando una escuela que garantice y restablezca los derechos de los estudiantes, promoviendo un entorno educativo inclusivo y protector.

Programas Específicos: a través del programa "El Derecho de las niñas, niños y adolescentes al desarrollo y a una educación de calidad", se busca fortalecer la equidad en el acceso a oportunidades educativas, además de fomentar la solidaridad y la cooperación interinstitucional para la mejora del sistema educativo.

Subprogramas Focalizados: se han establecido iniciativas como Escuelas para la Inclusión, Equidad y Justicia Social, que buscan transformar los entornos escolares en espacios inclusivos donde se respeten y valoren las diferencias individuales.

Otro aspecto relevante es la existencia del Programa de Educación para la Diversidad, el cual establece líneas de acción concretas como el Programa Departamental de Etnoeducación y el Programa Departamental de Educación para Población con Necesidades Especiales. Estas iniciativas están diseñadas para atender las particularidades de las comunidades étnicas y de los estudiantes con necesidades educativas especiales, garantizando así su inclusión efectiva dentro del sistema educativo.

Asimismo, el Plan Decenal de Educación del Tolima enfatiza la necesidad de mayor autonomía en la gestión escolar, lo que permitiría a los centros educativos desarrollar modelos pedagógicos y organizativos que se adapten mejor a la diversidad del alumnado. En este sentido, se hace un llamado a la consolidación de normativas que aseguren esta autonomía en la práctica, facilitando la implementación de enfoques pedagógicos innovadores y actividades complementarias que fortalezcan la atención a la diversidad.

En España, la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) en su preámbulo, establece que la flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se les plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerles una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las

características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes.

Pero el atractivo de la profesión sólo puede construirse desde la dignificación de la función docente. Un elemento esencial para la dignificación de la función docente está, hoy más que nunca, relacionado con la dotación de plantillas en los centros en función de las necesidades reales de atención a la diversidad y el cubrimiento efectivo de bajas por enfermedad. Sólo así puede lograrse un clima adecuado de trabajo docente. Además, la formación permanente incentivada que incluya orientación y asesoramiento en itinerarios formativos singularizados debe estar conectada con el desarrollo de la carrera docente.

Polo (2007) ha puesto de manifiesto que “consenso y disenso constituyen el haz y el envés de una misma realidad” (p.23). Si somos capaces de superar la comprensión del fenómeno educativo como un bien privativo, ya sea individual, cultural o territorial, y armonizarla con una comprensión del hecho educativo como un fenómeno público que afecta por igual a todo el Estado, desde una concepción abierta y de respeto a la diversidad cultural, estaremos en la base de la negociación de un Pacto Educativo de Estado. Para Botías (2015), la educación inclusiva es como el método de prevención usado para evitar un rechazo social. La exclusión escolar debe tener una perspectiva educativa a la hora de atender las necesidades a la gran diversidad que existe entre el alumnado. Es un derecho tener una educación inclusiva como un valor que garantiza socialmente la igualdad que nos ayudará para avanzar hacia una mejora en la calidad de la educación y esto será para beneficio de todos.

Este factor ayudará a crear ámbitos de intervención en las inteligencias múltiples, mejora en la diversidad de necesidades y procurará una enseñanza adaptativa comenzando por los cambios adaptativos en el currículo. Además, debe aportar colaboración, apoyo y ayuda, ser escuelas eficaces, con procesos de mejora y cultura escolar y, para terminar, que los profesores desempeñen su papel de manera profesional.

Collicott (2018) sostiene que, a veces, los centros escolares no están lo suficiente potenciados tanto en recursos como en personal para llevar a cabo la inclusión de la que hablamos, además de presentar otros problemas como la heterogeneidad de los alumnos en los grupos de clase, la falta de preparación para la atención a la diversidad y el saber tratar

de distinta manera a personas con distintas capacidades físicas para lograr un mismo objetivo. A pesar de todo esto, sí que hay que señalar que, con respecto al pasado, se ha logrado un gran avance en la inclusión del alumnado y, entre otros motivos, ha sido la mejora de formación del docente uno de los factores más importantes.

Estudios en educación primaria y secundaria reflejan que un porcentaje considerable de profesores no cumple adecuadamente su función inclusiva y carece de las competencias necesarias para abordar la diversidad del alumnado, tal como lo establece la legislación vigente. Por ejemplo, Mayo (2022) encontró que, aunque los futuros docentes poseen actitudes positivas hacia la inclusión, presentan deficiencias en habilidades prácticas para su implementación. Asimismo, Amaro (2019) señala que muchos docentes justifican sus prácticas no inclusivas en la falta de conocimientos, lo que les lleva a evitar determinadas metodologías o actividades por temor a cometer errores.

Factores adicionales que dificultan la consecución de una educación inclusiva incluyen las barreras arquitectónicas presentes en los centros educativos y la insuficiente formación del profesorado para abordar las diferencias que pueden excluir a estudiantes con diversas características. Según Ríos (2018), es imperativo establecer y aplicar metodologías de intervención educativa que capaciten a los docentes para enfrentar la diversidad en el aula de manera efectiva

Para Collicott (2018), en la mayoría de estos casos, el profesorado justifica en la falta de conocimientos su práctica no inclusiva y, así, evita tener que realizar determinadas actividades o metodologías y cometer errores en su práctica.

En este sentido, avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo implica diseñar un currículo flexible y adaptar las metodologías de enseñanza a las diversas necesidades del estudiantado (Horcas, 2018). La educación inclusiva no debe entenderse simplemente como un conjunto de medidas adicionales para determinados grupos de estudiantes, sino como un enfoque transformador que garantice la integración plena de todos los alumnos en el entorno escolar, sin distinciones que puedan generar discriminación o exclusión.

La UNESCO (2018) refuerza esta perspectiva al definir la inclusión como:

Un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (p. 234).

Bajo esta concepción, la educación inclusiva se convierte en un pilar esencial para la equidad y el desarrollo social, promoviendo entornos de aprendizaje en los que cada estudiante pueda desarrollarse plenamente, sin que sus diferencias sean motivo de exclusión, sino de enriquecimiento colectivo.

La atención a la diversidad abarca a todas las etapas educativas, y además de ser un hecho ineludible, debemos verlo como algo enriquecedor que ayuda no solo a nivel escolar sino a nivel personal y social. Es algo que se puede inculcar a los niños desde pequeños si queremos que la educación siga avanzando y creciendo en vez de quedarse estancada o retroceder.

La atención a la diversidad en el ámbito educativo puede abordarse desde múltiples perspectivas, siendo el deporte y la actividad física herramientas especialmente efectivas. Según Castillo-Paredes et al. (2023), la educación física inclusiva promueve la participación activa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), fomentando valores como la solidaridad, la empatía y el respeto entre todos los alumnos. Asimismo, García (2019) destaca que la implementación de estrategias inclusivas en las clases de educación física no solo beneficia a los estudiantes con NEE, sino que enriquece la experiencia educativa de todo el grupo, promoviendo una cultura de aceptación y apoyo mutuo. Es esencial que los profesionales de la educación estén conscientes de la diversidad presente en el aula y se esfuercen por ofrecer un aprendizaje significativo que contribuya al desarrollo integral de cada estudiante. Aunque educar para la diversidad representa un desafío que implica considerar diversos factores, es responsabilidad de los educadores construir una escuela flexible y abierta, libre de discriminación hacia el alumnado con NEE. Esto implica fomentar la inclusión en todas las materias y promover la colaboración entre el profesorado y el alumnado para lograr adaptaciones que satisfagan las necesidades individuales de cada estudiante.

Otra definición que se puede destacar es la de diversidad, entendiéndola como una de las bases que constituyen al ser humano y a la sociedad. Silva (2017) define diversidad como “todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje” (p.41).

Por tanto, la atención a la diversidad surge ante la necesidad de dar respuesta a una educación adaptada a las características y necesidades de los alumnos que, por razones tanto físicas, psíquicas, sensoriales y sociales, no pueden seguir el ritmo normal del resto del grupo. (Silva, 2017). La atención a la diversidad implica considerar a cada uno como una individualidad, como un sujeto diferente por razones físicas, psíquicas, de raza, de sexo, de cultura, de nivel socioeconómico, etc. ... En este sentido, la atención a la diversidad va más allá de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a carencias, ha de ser una labor de toda la comunidad educativa con la finalidad de satisfacer las demandas de todos y cada uno de los alumnos.

Expresa Pimentel (2018) que la atención a la diversidad implica considerar las diferencias individuales de los estudiantes y ajustar el enfoque educativo para satisfacer sus necesidades específicas. Esto puede incluir la personalización del currículo, el uso de metodologías variadas, el apoyo adicional para aquellos que lo necesitan y la promoción de un entorno inclusivo que celebre la diversidad.

En muchos sistemas educativos, se adopta la idea de que la diversidad no solo debe ser tolerada, sino también valorada y aprovechada como un recurso enriquecedor para el proceso educativo. La inclusión de prácticas de atención a la diversidad contribuye a la creación de un ambiente educativo más equitativo, donde se reconoce y respeta la singularidad de cada estudiante, permitiéndoles alcanzar su máximo potencial.

A la hora de dirigirnos a los alumnos en el aula debemos tener en cuenta la diversidad a la que nos enfrentamos. Cada uno de ellos será diferente, llevará su propio ritmo de aprendizaje y tendrá sus características personales (algunos son más ágiles, otros más rápidos, más flexibles, etc., y viceversa). Por eso, debemos procurar que nuestras sesiones sean adaptables a todos y cada uno de ellos, independientemente de sus condiciones.

De cara a las adaptaciones, se trabajan los contenidos teniendo en cuenta las siguientes posibilidades: realizar el mismo programa, con objetivos y contenidos similares y hacer las adaptaciones necesarias a aquel alumnado que presente necesidades educativas especiales. Adaptar el programa hacia aquellos contenidos en los cuales este alumnado pueda integrarse y participar, sin que sean necesarias demasiadas adaptaciones o modificaciones. Según Andújar (2018), el movimiento de inclusión pretende responder a la diversidad de estudiantes, aumentando su participación y reduciendo la exclusión.

Finalmente, surge la educación inclusiva, “cuyo propósito es garantizar que todas las personas sean tratadas como sujetos iguales en derechos y dignidad, respetando al mismo tiempo sus diferencias y su propia identidad. A diferencia de la integración, no se trata de que los estudiantes se adapten a la oferta educativa disponible sino de transformar los sistemas educativos y las escuelas (currículum, evaluación, formación docente, etc.) para que sean capaces de acoger a todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, y dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.

Para Ángulo y Coll (2018), la inclusión supone un paso hacia adelante en el cumplimiento del derecho a la educación porque se preocupa de asegurar una educación de igual calidad a todos, respetando al mismo tiempo, la diversidad y la promoción de los derechos humanos. Entonces, este es el modelo que mejor coincide con el derecho a la educación, ya que contempla la posibilidad de aquellos niños y niñas puedan interactuar en la comunidad educativa, pero contemplando los ajustes necesarios para su proceso de aprendizaje.

Los criterios y orientaciones de adecuación curricular se basan en los siguientes principios: igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y, finalmente, flexibilidad en la respuesta educativa. Este mismo documento señala que la respuesta educativa a la diversidad se basa en un diseño universal de aprendizaje (DUA) que permita a cada uno de los niños y niñas desenvolverse de la manera más adecuada según sus necesidades, considerando también sus habilidades, estilo de aprendizaje y preferencias.

Ángulo y Coll (2018) sostienen que el DUA se basa en los siguientes principios: Proporcionar múltiples medios de presentación y representación, de ejecución y expresión y

de participación y compromiso. De la lectura del contenido de estos principios podemos percatarnos que en sus ejemplos mayoritariamente considera discapacidades físicas y sensoriales, como es el caso de los medios de presentación y representación señalando que se deberían implementar textos en braille si un niño o niña se encuentra en una situación de discapacidad sensorial visual.

Este mismo texto define lo que son las adaptaciones curriculares, señalando que son: los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula y deben ser organizadas en un Plan de Adaptaciones Curriculares Individualizado (PACI), el cual tiene como finalidad orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas.

La vulnerabilidad de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual y psicosocial esta presente en muchos centros educativos de la República Dominicana. A pesar de los avances en materia de educación inclusiva, aún persisten barreras que limitan el acceso equitativo a una enseñanza de calidad, evidenciando la necesidad de consolidar un sistema educativo que responda de manera efectiva a la diversidad del alumnado (Silva, 2017; Pimentel, 2018). La comprensión tardía de la diversidad, sumada a la persistencia de modelos tradicionales de enseñanza, dificulta la implementación de prácticas inclusivas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la aplicación de adaptaciones curriculares individualizadas (PACI) (Ángulo y Coll, 2018). Frente a esta problemática, surge la siguiente interrogante: ¿Existe una concepción epistemológica real que permita llevar a la práctica la inclusión en las escuelas como un mecanismo para la transformación social? Comprender la educación inclusiva no solo como un derecho, sino como un proceso de transformación estructural, implica repensar la formación docente, el currículum y las políticas educativas, de modo que estas no se limiten a ajustes aislados, sino que garanticen la equidad y la participación efectiva de todos los estudiantes.

Por lo tanto, se debe ejecutar un proceso más profundo para perseguir cambios reales. Una de ellas es postular a la educación como herramienta de movilidad social y como un derecho garantizado por el Estado chileno. Por cuanto, no se debe esperar reformas ni contras reformas, la transformación debe ser desde, con y para las comunidades educativas.

La idea de este punto de vista es concientizar a la sociedad acerca de nuestro rol como ciudadanos, y ciudadanos críticos, con el objetivo de romper todas las barreras para el aprendizaje y la participación en nuestras escuelas. Tenemos que dar oportunidades a todos los miembros a ser cada vez mejores y más tolerantes de las diferencias y la diversidad, darles la posibilidad de participar en igualdad de oportunidades. En ese sentido, el índice de la inclusión es una gran herramienta para detectar las barreras y desarrollar la participación y el aprendizaje.

En la actualidad, sin embargo, nos encontramos ante una gran diversidad de alumnado con diferentes maneras de acceder e interpretar la información, diferentes formas de relacionarse con los demás y diferentes ritmos de aprendizaje. Considerando la educación inclusiva como marco interpretativo y de acción para el desarrollo de todo el alumnado, es necesario disponer de diferentes estrategias para dar respuesta a la diversidad (UNESCO, 2015).

Según Tirado (2017), la atención a la diversidad es un requisito indispensable para cambiar la forma de ver la escuela y la sociedad. Por tanto, para evitar las constantes polarizaciones entre discapacidad y capacidad o inclusión y exclusión, se propone este tránsito hacia la cultura de la diversidad que es expresada en la apropiación de un nuevo modo de ver la sociedad. Esta postura permite despegarse de los estereotipos fijados por la pertenencia a una comunidad, la impresión de la cultura dada y enfrentar el desafío de la inclusión.

Según Blanco (2018), la diversidad es entendida por las docentes como un aspecto positivo del ámbito educativo que enriquece el proceso de aprendizaje, dado que la interacción entre alumnos con diferentes características favorece la construcción de nuevos conocimientos. Así mismo, las profesoras consideran que, debido a las especificidades de cada alumno, no todos los escolares se enfrentan al proceso de formación en las mismas condiciones. De ahí la necesidad de conocer a cada alumno de manera individual y priorizar la realidad del sujeto que se educa.

Se debe asumir la atención a la diversidad como un principio de funcionamiento, generador de cambios necesarios en el aula y con tiempos comunes para la coordinación del personal docente, la colocación de los espacios en función de los objetivos del centro

educativo, y distribuyendo el tiempo en el aula en función de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Para el MINERD (2016) es importante promover la participación de todos los y las estudiantes evitando que los mismos niños o niñas más activos sean siempre los que monopolicen las actividades. El maestro o la maestra pueden sugerir las actividades que aquí proponemos, pero no dirigirlas, las actividades pueden ser realizadas por todos los alumnos y todas las alumnas si bien algunas están más orientadas a los estudiantes pequeños y otras a los mayores. No hemos especificado edades ni grados, para no limitar las posibilidades que poseen los niños y las niñas. La escuela tiene que cambiar para responder a la diversidad. Este cambio se irá asumiendo desde la práctica de aula, necesitamos cambiar nuestras actitudes y mostrar interés por el niño y su desarrollo, mostrar esa creatividad que nos caracteriza como personas

La diversidad es un reto para ejercer la práctica educativa. Nosotros como seres humanos somos distintos, tenemos distintas culturas, distintas habilidades, distintos intereses, distintos rasgos físicos, distintas relaciones familiares y económicas, distintas religiones y credos, pero en el fondo tenemos la misma esencia que reconocemos: somos curiosos y creativos, nos orienta un sentido de trascendencia, nos construimos en la relación con los y las demás a partir de capacidades múltiples. Maestro o maestra, siéntete libre de inventar estrategias y realizar acciones que revelen el potencial que tienes y verás que la escuela sí puede cambiar para atender a la diversidad.

Según el MINERD (2016), los equipos de apoyo psicopedagógico han de promover en los Centros Educativos el desarrollo de proyectos de Centro basados en la atención a la diversidad. En este sentido todos sus integrantes han de mostrar actitudes que favorezcan la valoración de una cultura de la diferencia.

Las tendencias actuales de estos equipos, dentro de este modelo psicopedagógico, son las siguientes:

1. Atender la diversidad de necesidades educativas en el centro educativo con diversas estrategias y a través de todos los agentes que participan en los procesos escolares.
2. Realizar evaluaciones psicopedagógicas en colaboración con los docentes.
3. Diseñar y desarrollar estrategias de intervención a partir del currículo.

4. Acompañar y asesorar al docente en el desarrollo de diversas actividades en el aula y en la adaptación del currículo.
5. Promover interacciones positivas entre los actores del proceso educativo (familia-escuela-comunidad).
6. Conocimiento de la institución escolar y el asesoramiento al equipo de docentes y al personal directivo.

El trabajo que realizan los diversos profesionales que integran los equipos ha de ser colaborativo, tanto en el diseño de la intervención como en su implementación. Estos equipos pueden estar ubicados dentro de la escuela o fuera de ella, en Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad. De acuerdo a su ubicación, podemos hablar de equipos de apoyo psicopedagógico interno o externo a la escuela itinerante o externos a la escuela (itinerante).

Interno (dentro de la escuela). El equipo de apoyo se organiza en el Centro Educativo. Tiene mayor vinculación con el maestro y la maestra y con el Centro, por lo que tiene mayores posibilidades de intervención de toda la dinámica escolar. Los profesionales que integran este equipo son por lo general los Orientadores, los psicólogos escolares y los maestros que tienen mayor tiempo disponibles en el centro.

Externo a la escuela. De acuerdo con Andújar (2015), conformado por los equipos itinerantes de apoyo, que desde los centros de recursos se desplazan a los Centros Educativos e intervienen apoyando al Centro Educativo en su conjunto y dando respuesta a las necesidades de los Centros educativos especiales pueden formar parte de este equipo para dar atención a casos puntuales, tales como el o la terapeuta del lenguaje, especialista en Braille o lenguaje de señas, entre otras.

El modelo de intervención que se asume dependerá del Proyecto educativo de Centro que se defina. Es fundamental que todos los profesionales que integran los equipos de apoyo, así como los maestros compartan el mismo modelo de intervención para asegurar la coherencia del progreso educativo de los estudiantes.

Una intervención psicopedagógica enriquecedora que se base en la diversidad y la valora, favorecerá el adecuado desarrollo de los y las estudiantes, así como el desarrollo óptimo de la escuela como institución.

El modelo de la intervención que se asume dependerá del Proyecto Educativo de Centro que se defina. Es fundamental que todos los profesionales que integran los equipos de apoyo, así como los maestros y las maestras compartan el mismo modelo de intervención para asegurar la coherencia del proceso Educativo de los y las estudiantes.

Una intervención psicopedagógica enriquecedora que se base en la diversidad y la valora, favorecerá el adecuado desarrollo de los y las estudiantes, así como el desarrollo óptimo de la escuela como institución (Andújar, 2015).

1.2 Marco legal y normativo: principales leyes del país

EL marco legal para la atención a la diversidad desde una perspectiva de inclusión en la República Dominicana se ha venido construyendo paralelamente con la representación y participación en las conferencias internacionales. Producto de los compromisos asumidos y de la ratificación de acuerdos, se han promulgado leyes, ordenanzas y órdenes departamentales a favor de la educación inclusiva.

La atención a la diversidad en el ámbito educativo está respaldada por un sólido marco legal y normativo que promueve la inclusión y equidad para todos los estudiantes. A continuación, se presentan las principales leyes y ordenanzas que abordan este tema:

Ley General de Educación No. 66-97 (1997): esta ley garantiza el derecho de todos los habitantes del país a recibir una educación integral, permanente y en igualdad de condiciones, sin discriminación por motivos de raza, sexo, creencias, edad, condición social, económica o de salud. Asimismo, establece que el sistema educativo debe proporcionar las condiciones necesarias para atender la diversidad del alumnado y asegurar una educación inclusiva de calidad (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997).

1.2.1 Ley No. 136 – 03. Código para el Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes

El derecho de todos los niños y niñas a la educación es reafirmado por la Ley 136-03, conocida por su título: Código Para El Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes. Esta ley expresa que en ningún caso podrá negarles la educación a los menores de edad y en el Artículo 45 de dicha ley se establece las garantías del derecho a la educación: Para que el derecho a la educación de los

niños, niñas y adolescentes se cumpla, el Estado y la Secretaría de Educación deben garantizar el acceso a la educación inicial a partir de los tres años de edad; la obligatoriedad de la enseñanza; medidas que fomenten la asistencia a la escuela y reduzcan la deserción; la enseñanza secundaria, incluida la formación profesional, para los y las adolescentes; y la información y orientación profesional y vocacional (Ley 136 – 03, Art. 45).

En el primer párrafo del mencionado artículo se establece que la educación básica es obligatoria y gratuita. Tanto los padres y madres como el Estado son responsables de garantizar los medios para que todos los niños y niñas completen su educación primaria básica. El segundo párrafo reza: En ningún caso podrá negarse la educación a los niños, niñas y adolescentes alegando razones como: la ausencia de los padres, representantes o responsables, la carencia de documentos de identidad o recursos económicos o cualquier otra causa que vulnere sus derechos (Ley 136 – 03, Art. 45).

Tanto la Ley General de Educación, como el Código para la Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, están en sintonía con las directrices internacionales y se corresponden con el bienestar supremo del niño, desde un enfoque de derechos y de protección a niños, niñas y adolescentes, lo que representa un paso de avance en el camino de una educación inclusiva.

1.2.2 Ley No. 1 – 12. Estrategia Nacional de Desarrollo

En 2006 el Congreso Nacional dio a la luz una Ley de Planificación e Inversión Pública, en la cual se ordena el diseño de una Estrategia de Desarrollo como parte de los instrumentos de planificación. En cumplimiento de ese mandato, el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD), con la colaboración del *Consejo Nacional de Reforma del Estado* (CONARE), ha elaborado una propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo (END). La END abarca una variedad de aspectos de la vida social, política, económica e institucional del país. Su intención es aportar una guía que oriente las acciones del Estado Dominicano.

En materia de escolaridad, en el año 2007 la población dominicana entre 15 y 24 años promedió alrededor de 8.9 años de estudios en la zona urbana y 6.6 años en la zona rural, para un promedio nacional de alrededor de 8.1 años. Esos niveles de escolaridad son relativamente similares al promedio de América Latina. Es positivo que el país casi duplicó

el número de años de escolaridad en apenas una década. Por otro lado, la tasa de analfabetismo se ha reducido significativamente a lo largo de las últimas cuatro décadas, al descender desde 35 por ciento de la población de 15 años y más en 1960, a 27 por ciento en 1981, hasta alrededor de 10 por ciento en 2008 (END, 2009).

En materia de equidad, durante los dos últimos decenios se ha reducido la diferencia entre los niveles de acceso de hombres y mujeres, así como las diferencias de acceso entre los estudiantes que residen en la zona urbana o en la zona rural. De igual modo, se ha reducido la brecha en los niveles de acceso de los estudiantes provenientes de hogares pobres y aquellos provenientes de hogares no pobres.

Esto constituye una noticia positiva. No obstante, es necesario recordar que persisten grandes diferencias en otros aspectos clave, por ejemplo, estudios del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD, 2012) destacan que la tasa de analfabetismo varía significativamente para las distintas regiones geográficas del país y que en la zona rural es equivalente a más del doble de la tasa de analfabetismo prevaeciente en la zona urbana.

1.2.3 Ley Sobre Discapacidad en la República Dominicana.

La ley No. 5-13 del año 2013 deroga la Ley No. 42- 00 de fecha 29 de junio de 2000, la misma ampara y garantiza la igualdad de derechos y la equiparación de oportunidades a todas las personas con discapacidad y regula las personas morales, sin fines de lucro, cuyo objeto social sea trabajar para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

En el capítulo II la de la referida Ley, se presentan las políticas generales, en cuyo texto se hace explícito que los distintos órganos del Estado garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad. En la sección II de dicho capítulo aparece un título dedicado a la Educación; se propone específicamente las Políticas de Educación Inclusiva: “El estado está obligado a garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones” (La ley No. 5-13, Art. 11).

En este artículo se introduce el siguiente párrafo, “para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, se debe tomar en cuenta la edad mental y funcional de éstas, y la adecuación de los requisitos necesarios para ingresar a los centros educativos”.

Asimismo, la ley rige en materia de empleos, accesibilidad universal, promoción, protección y desarrollo social y la capacidad jurídica de las personas con discapacidad (Ley No. 5-13).

1.2.4 Ordenanza 04-2018

En principio la Orden Departamental No. 03-2008 que modifica las directrices nacionales para la educación inclusiva y promueve la adaptación de la oferta educativa en las escuelas regulares para responder a la diversidad del alumnado. La educación inclusiva se define en esta ordenanza como un modelo que permite la plena participación y aprendizaje de todos los niños y niñas, sea cual sea su condición social, cultural o individual (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2008).

A partir de esta se modifica y nace la Ordenanza No. 04-2018 que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), asegurando la implementación de ajustes curriculares individualizados y planes de apoyo psicopedagógico. Su propósito es garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, alineada con el currículo nacional (MINERD, 2018).

Según cita el artículo 1, el cual establecen las normas para los servicios educativos de todos los estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyos Educativos (NEAE), para que desarrollen las competencias fundamentales y específicas contempladas en el diseño curricular, y faciliten su desarrollo integral e inclusión plena a la sociedad.

Las Necesidades Específicas de Apoyos Educativos (NEAE) se asumen como aquellas demandas de apoyo y recursos requeridos por cualquier estudiante, de forma transitoria o permanente, durante su trayectoria educativa. Estos apoyos y recursos se brindan con la finalidad de eliminar o disminuir las barreras que limitan su acceso, participación y aprendizaje en la escuela. Las necesidades específicas pueden estar referidas a condiciones de discapacidad, trastornos del neurodesarrollo, trastornos mentales, altas capacidades intelectuales, situación de desventaja socioeducativa o de historia escolar (Art. 2, Ordenanza 04-2018).

La atención a los estudiantes con NEAE se enmarca en los principios de equidad, igualdad de oportunidades y flexibilización, por lo que se tomarán todas las medidas necesarias para que estos estudiantes accedan, participen y logren los aprendizajes en el

centro educativo de su comunidad. La implementación de las Medidas de Atención a la Diversidad (MAD) es el primer paso de atención a las diferencias individuales dirigidas a todos los estudiantes de todos los niveles, modalidades y subsistemas.

Por último la más reciente actualización la Ordenanza No. 05-2024 que establece los lineamientos actualizados para la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano. Instruye a los centros educativos regulares a garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes, asegurando la disponibilidad de plazas, material de apoyo y recursos adaptativos en los diferentes niveles educativos. Asimismo, enfatiza la importancia de una infraestructura accesible y formación docente especializada para fortalecer la atención a la diversidad (MINERD, 2024).

1.3 Elementos imprescindibles para atender la diversidad de necesidades del alumnado

La diversidad en el aula es una realidad inherente a cualquier contexto educativo, lo que exige la implementación de estrategias que garanticen la equidad y el acceso a un aprendizaje significativo para todos los estudiantes. La atención a la diversidad implica reconocer y valorar las diferencias individuales, culturales y sociales, y adaptar la práctica educativa para satisfacer las necesidades específicas de cada alumno (Pardo Rojas, 2019).

1.3.1 Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social

La educación puede ser un factor de cohesión y de igualdad si respeta la diversidad de las personas y de los grupos humanos, valorando a cada persona por lo que es y proporcionando a cada cual lo que necesita para desarrollar al máximo sus capacidades y construir su propia identidad. Jiménez (2005) corrobora este principio, afirmando que la diversidad en el aula no debe verse como un problema, sino más bien como una fuente de riqueza que puede ser aprovechada para ampliar el espectro de estrategias metodológicas en la acción educativa. No existe un único método o estrategia ideal para todos, porque cada niño y cada niña tiene estilos de aprendizaje, competencias e intereses distintos; una estrategia que puede ser muy efectiva para un niño/a puede no resultar con otro/a.

La aceptación de la diferencia como un elemento que enriquece es la principal condición para la atención a la diversidad, de forma tal que, sin ella, las demás no son

posibles. El tema de las actitudes es, a veces, complejo, pues estas reflejan valores y creencias arraigados en la sociedad. Generalmente, y se ha comprobado, las actitudes negativas tienen más que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias que con un rechazo a la persona en sí.

En consecuencia, los docentes han de contar con un amplio repertorio de estrategias que den respuesta a distintas necesidades y situaciones de aprendizaje, lo que sin duda enriquecerá las experiencias educativas de todos/as los/las estudiantes (Pardo Rojas, 2019).

1.3.2 Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas

El desarrollo de políticas de inclusión no es solo competencia de la Dirección de Educación Especial de un Ministerio, sino que involucra a todo el sistema educativo. De esta manera, es en el sistema regular de enseñanza donde se entregarán servicios especializados, ya sean recursos profesionales, metodológicos o didácticos. Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa, es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios (Blanco, 1999).

En este sentido, la UNESCO (2020) destaca la importancia de marcos legales sólidos que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas, asegurando que las políticas educativas aborden las desigualdades y promuevan la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

1.3.3 Un currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales

Los fines de la educación son los mismos para todos y todas, por lo tanto, el desafío principal es que todos/as los estudiantes, sin excepción, alcancen los mayores niveles de aprendizaje y de desarrollo en condiciones de equidad. El marco curricular es una de las herramientas fundamentales con que cuenta el sistema para lograr este propósito (Coll y Martín, 2006).

Un currículo inclusivo es flexible, no solo porque permite su adaptación y desarrollo a nivel de la escuela, sino también porque admite ajustes que responden a las necesidades

individuales de los/las estudiantes y a los estilos de trabajo de los/las docentes. Esto implica que el currículo debe garantizar el desarrollo de competencias fundamentales, más que contenidos detallados.

Un aspecto que beneficia la propuesta de un currículo amplio y flexible es que este esté basado en el enfoque constructivista y por competencias, lo que favorece la construcción de los aprendizajes respetando los procesos individuales y rompiendo esquemas homogeneizadores que consideran que todos los y las estudiantes aprenden de la misma manera, a la vez que cambia el centro de atención del docente que enseña, hacia el estudiantado que aprende. De esta manera, promueve el aprendizaje colaborativo y la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

La flexibilidad y apertura del currículum se traduce en una configuración de las prácticas que responde adecuadamente a las particularidades de las situaciones de la enseñanza. En estos currículos hay libertad para la acción, participación genuina por parte de los alumnos y el docente se convierte en un guía experto (Morán y Álvarez, 2013).

1.3.4 Proyectos educativos institucionales que contemplan la diversidad y el compromiso con el cambio

La atención a la diversidad en un centro inclusivo no depende de un/a solo/a profesor/a, sino de una comunidad que asuma el compromiso de cambiar la cultura y la práctica escolar con el fin de eliminar o minimizar las barreras a las que se enfrentan los/las estudiantes con necesidades específicas. La reflexión sobre la práctica en la atención a las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el “individuo que se integra” se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos (Giné, 2001).

Este enfoque exige que todo el profesorado comparta la misma meta y visión del centro educativo y que estas se encuentren plasmadas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Si bien el PEC por sí solo no garantiza una educación inclusiva de calidad, es el punto de partida para la misma. Las escuelas inclusivas demandan equipos comprometidos con su desarrollo.

1.3.5 Relación de colaboración del profesorado para atender la diversidad

Dentro de la cultura educativa inclusiva, el trabajo colaborativo del profesorado es esencial para crear una comunidad en la que todos los involucrados, especialmente los estudiantes y sus familias, se sientan valorados. Este enfoque promueve un liderazgo distribuido que refuerza el sentido de comunidad y la confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre mayor relevancia, facilitando procesos de cambio y mejora (Murillo et al., 2010).

El trabajo colaborativo entre docentes es fundamental para abordar la diversidad en las aulas y promover el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. Al reconocer la diversidad, compartir experiencias y conocimientos, integrar la tecnología, modelar la colaboración y evaluar continuamente las prácticas, se pueden crear entornos educativos inclusivos y enriquecedores que beneficien a toda la comunidad escolar (Escuela Inclusiva, 2024).

1.3.6 Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza

Responder a la diversidad implica romper el esquema de que todos los estudiantes deben hacer lo mismo, al mismo tiempo, de la misma forma y con los mismos recursos. Para facilitar la atención a la diversidad, es necesario que las decisiones metodológicas propicien el mayor grado de participación y aprendizaje para todos. Esto incluye considerar las diferencias desde la planificación inicial, diversificar las actividades para un mismo objetivo y ajustar el grado y tipo de ayudas, así como evaluar los distintos niveles de consecución de un mismo objetivo (Durán y Giné, 2011).

La diversificación de la enseñanza constituye una oportunidad para que todos los estudiantes participen, desarrollen sus capacidades y aprendan. A través de esta política, se pretende incidir en los procesos de enseñanza, promoviendo que los docentes estructuren o diseñen situaciones de enseñanza y aprendizaje variadas y flexibles, considerando las características, necesidades y formas de aprender de cada estudiante y su contexto (Ministerio de Educación de Chile, 2024).

1.3.7 Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción en la diversidad

Tradicionalmente, la evaluación ha tenido como propósito fundamental constatar los logros alcanzados por los estudiantes y, a partir de ahí, decidir su promoción o repetición. En contraste, desde un enfoque inclusivo, la evaluación se utiliza para identificar los recursos de apoyo que requieren los estudiantes y así avanzar en su proceso educativo. Realizar evaluaciones a partir de las producciones cotidianas de los estudiantes y el desarrollo de las actividades propuestas por el docente es un medio eficaz para identificar los apoyos que algunos estudiantes requieren para desempeñarse con éxito. Esta información es valiosa no solo para el docente, sino también para el propio estudiante, que necesita identificar las estrategias de aprendizaje que le resultan más efectivas (Horcas, 2008).

1.3.8 Buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula

El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima. Un autoconcepto positivo permite aprender con mayor grado de confianza, alcanzando, por tanto, mejores niveles de logro. Por otro lado, un clima de aula respetuoso y armónico entre los estudiantes y entre estos y el docente genera un ambiente educativo que consigue mejores resultados de aprendizaje. Para ser productiva, una clase debe ser coherente y tener un clima emotivo positivo. En la medida en que las relaciones dentro de la clase o de la escuela se tornan más positivas, el ausentismo decrece y se puede esperar que, al mismo tiempo, aumente el compromiso de los alumnos hacia el aprendizaje (Johnson y Johnson, 1999).

1.3.9 Disponibilidad de recursos de apoyo para todos los que los requieran

Para dar respuestas educativas a la diversidad, los centros educativos deben contar con un sistema de apoyo que provea recursos didácticos, materiales, técnicos y profesionales de distintas disciplinas. Lo fundamental de estos recursos de apoyo es que estén al servicio de mejorar los procesos educativos generales, evitando una focalización exclusiva en algunos estudiantes. Ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, es esencial para lograrlo (Marchesi et al., 2014).

1.4 Atención de las Necesidades Educativas Especiales o necesidades específicas de apoyo educativo

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se introdujo internacionalmente en 1978 con el Informe Warnock en Inglaterra, marcando un cambio de paradigma en la educación especial al enfatizar la inclusión educativa y la necesidad de adaptar el entorno escolar para facilitar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (UNESCO, 2020). Sin embargo, la aplicación de este concepto ha enfrentado diversos desafíos, dado que en ocasiones se ha utilizado el término NEE como sinónimo de discapacidad, centrándose en las limitaciones individuales en lugar de considerar las barreras contextuales que afectan el aprendizaje y la participación (González Fontao, 2007).

La concepción de las NEE abogaba por dejar atrás las prácticas de clasificar o etiquetar a las personas en función de sus limitaciones, para centrar la atención en las condiciones y oportunidades que el contexto escolar debería ofrecer para que estas pudieran participar y aprender en la mayor medida posible. Sin embargo, a pesar de la gran potencialidad de este concepto, existen dificultades en su aplicación.

La larga tradición de clasificar a los estudiantes en diferentes categorías diagnósticas ha conducido, en muchas ocasiones, a utilizar el concepto de NEE como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos. Es frecuente hablar de estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad; esto muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los/las estudiantes y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece. Esta distinción no es otra cosa que una subcategoría dentro de un concepto que precisamente ha pretendido evitar la clasificación en función de las personas y ciertos colectivos (Martin, 2016).

Los/las estudiantes que presentan NEE de carácter transitorio suelen quedarse con esta etiqueta a lo largo de su vida escolar, con las consecuencias negativas que esto representa, y que permanecen, tanto en los/las estudiantes (baja autoestima y autoimagen), como en el entorno (bajas expectativas y discriminación).

Desde un enfoque inclusivo, se reconoce que las dificultades de aprendizaje no solo se derivan de las condiciones personales de los estudiantes, sino también de factores

contextuales y de la respuesta educativa proporcionada por el sistema escolar (Martínez, 2023). No obstante, la clasificación tradicional de los estudiantes en categorías diagnósticas puede generar etiquetas permanentes que impactan su autoestima y las expectativas del entorno (Pérez, 2024). Según García (2022), las etiquetas impuestas a los estudiantes con NEE transitorias pueden limitar su desarrollo, ya que muchas veces son tratadas como permanentes, afectando su rendimiento académico y social.

Para abordar las barreras que dificultan la educación inclusiva, es fundamental identificar y clasificar los obstáculos que impiden el aprendizaje y la participación, con el objetivo de establecer sistemas de apoyo adecuados (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2021). Ainscow (2006) destaca tres tipos fundamentales de barreras que persisten en los sistemas educativos:

Barreras de acceso: obstáculos físicos, tecnológicos o administrativos que impiden o dificultan la entrada y permanencia de los estudiantes en el entorno educativo (UNESCO, 2020).

Barreras de actitud: prejuicios, estereotipos y expectativas negativas que afectan la percepción y el trato hacia los estudiantes con NEE (García, 2022).

Barreras de participación y aprendizaje: prácticas pedagógicas y curriculares que no consideran las diferencias individuales y limitan la inclusión efectiva de todos los estudiantes (Pérez, 2024).

La superación de estas barreras requiere un enfoque integral que contemple no solo la adecuación curricular, sino también la formación del profesorado, el diseño de materiales inclusivos y el fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa (Martínez, 2023). En este sentido, la UNESCO (2020) resalta la importancia de desarrollar políticas inclusivas que permitan la adaptación de los entornos escolares a las diversas realidades del alumnado, garantizando su derecho a una educación equitativa.

Las categorías tradicionales, que atribuyen las dificultades o alteraciones solo al individuo, olvidan la enorme importancia del entorno en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

1.5 La Educación Especial como estrategia de atención a la diversidad

La Educación Especial se ha consolidado como una estrategia esencial para atender la diversidad en el sistema educativo, garantizando la participación, progreso y permanencia de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) desde una perspectiva inclusiva. Este enfoque se basa en principios de igualdad de oportunidades, equidad, aceptación comunitaria y flexibilidad, tal como lo establece la Ley General de Educación 66-97, que define la Educación Especial como "un subsistema que tiene como objeto atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que poseen discapacidades o características excepcionales".

En la Ley General de Educación 66-97 se define como "un subsistema que tiene como objeto atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que poseen discapacidades o características excepcionales." En la Ordenanza 1-95 se destaca que "el currículo concibe la educación especial como un conjunto de recursos sistematizados al servicio de la educación y, en tal virtud, asume que la educación especial se desarrollará en todos los niveles de la educación integrando a los alumnos con necesidades educativas al programa regular". Desde luego que estas acciones implican todo un marco de trabajo tendente a lograr que esta expectativa conjugue esfuerzos dentro de los centros regulares para disolver o minimizar las barreras que se van encontrando.

Este enfoque inclusivo requiere una revisión constante de la organización escolar, el currículo, las prácticas pedagógicas y la relación con las familias. Echeita (2006) sostiene que la diversidad debe ser vista como un valor educativo y no como un problema, enfatizando que todos los estudiantes deben ser acogidos en la escuela ordinaria, junto con sus familias, y participar plenamente en el aula regular. Esta perspectiva ha llevado a numerosos sistemas educativos a replantear sus estructuras para asegurar que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados.

La enseñanza diferenciada se basa en el diagnóstico continuo de las necesidades de los estudiantes. A través de la observación diaria, el docente puede identificar las características individuales de cada alumno, reconociendo que este diagnóstico es dinámico y debe ajustarse a los cambios y momentos de desarrollo de los estudiantes. Es fundamental

que el maestro comparta sus observaciones con otros docentes, orientadores y la familia para realizar valoraciones integrales.

Este enfoque propone múltiples estrategias en cuanto al contenido, proceso y producto de la enseñanza:

Contenido: adaptar los temas según las necesidades de los alumnos, asegurando su relevancia y accesibilidad.

Proceso: implementar diversas metodologías para facilitar la comprensión y aprehensión de los contenidos, promoviendo la participación de todos los estudiantes.

Producto: fomentar la creación de resultados tangibles, ya sean individuales o colectivos, que reflejen las características y potencialidades de los estudiantes, asegurando que estos productos sean significativos y pertinentes para su desarrollo.

Además, estudios recientes destacan la importancia de la formación docente en prácticas inclusivas. Por ejemplo, García y López (2021) señalan que "la capacitación continua del profesorado en estrategias de atención a la diversidad es esencial para garantizar una educación de calidad para todos". Esta formación permite a los docentes desarrollar competencias para identificar y atender las necesidades específicas de sus estudiantes, promoviendo entornos de aprendizaje más equitativos.

La Educación Especial, enmarcada en una perspectiva inclusiva, se erige como una estrategia fundamental para atender la diversidad en el sistema educativo. A través de la adaptación curricular, la formación docente y la colaboración con las familias, se busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, puedan acceder a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral. La Educación Especial, en el marco de la actualización curricular, se desarrolla en todos los Niveles, Modalidades y Subsistema de Jóvenes y Adultos, con el fin de asegurar la participación, progreso y permanencia de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, basada en los principios de igualdad de oportunidades, equidad, aceptación de la comunidad y flexibilidad.

1.6 Apertura del currículum y adaptación para atender a la diversidad

La atención a la diversidad en el ámbito educativo requiere una planificación que incluya a todos los estudiantes, permitiendo su participación en las actividades programadas. Para lograr un entorno inclusivo, es esencial contar con un currículum abierto y flexible que facilite el acceso de todos los alumnos, sin excepción. Esto implica que el currículum debe alejarse de enfoques homogeneizadores y estandarizados, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante. Sin embargo, aunque la adaptación curricular ofrece beneficios significativos, existe el riesgo de que, si no se implementa adecuadamente, pueda derivar en formas de exclusión, como la segregación de ciertos alumnos de determinados contenidos o la generación de bajas expectativas por parte del profesorado, lo que podría dificultar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, las adaptaciones curriculares deben iniciarse desde la elaboración del PEC, involucrando a toda la comunidad educativa. No se trata simplemente de omitir contenidos o de evaluar el nivel de los alumnos, sino de realizar adaptaciones consensuadas entre todos los docentes y el personal de apoyo especializado para cada estudiante. El objetivo principal del trabajo docente es que todos los alumnos se apropien de las intenciones y finalidades educativas previstas. Es fundamental evitar la creación de clases paralelas o la segregación de estudiantes en actividades aisladas, ya que esto limitaría su participación y contradiría los principios de inclusión. En lugar de ello, se debe planificar para que todos los estudiantes participen plenamente en las clases, realizando adaptaciones curriculares que beneficien a todo el grupo. Es necesario diseñar estrategias diversas para enseñar los contenidos y planificar actividades variadas con diferentes niveles de ejecución.

Guirao (2012) exhorta a evitar las prescripciones burocráticas y rígidas del currículum, sugiriendo que no se ofrezca un "menú curricular" único y cerrado que impida disfrutar de él a aquellos que presenten "intolerancia" a alguno de sus "ingredientes" (p. 139). En esta línea, Lozano y García (1999) afirman que la escuela no puede atender a todos los alumnos de la misma manera, aplicando un único modelo educativo con programaciones uniformes y rígidas. Destacan la necesidad de que la escuela se abra a la diversidad del alumnado (p. 19).

La inclusión educativa es una responsabilidad que requiere el esfuerzo y la dedicación de los docentes, especialmente cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas especiales. Es fundamental trabajar en colaboración con toda la comunidad educativa para realizar adaptaciones que no solo aborden la accesibilidad del currículo, sino también otros aspectos que puedan representar barreras para el aprendizaje. Sapon-Shevin (2007) enfatiza la importancia de crear una escuela inclusiva que reconozca, valore y respete a todos los alumnos, considerando tanto el contenido que se enseña como la manera de enseñarlo. La autora señala que prestar atención a las diferencias y no reconocer las similitudes transmite a los niños el mensaje de que no se puede y no se debe hablar de las diferencias (p. 37). Advierte que si los maestros no abordan estas diferencias, los alumnos lo harán de manera clandestina, convirtiéndolas en temas prohibidos que solo se discuten entre ellos.

Integrar la diversidad como parte del contenido curricular es esencial para prevenir conflictos, interpretaciones incorrectas y para enseñar a los estudiantes a resolver problemas de manera efectiva. La escuela debe asumir un rol emancipador, respetando a cada individuo tal como es. En entornos donde convergen diversos estilos y formas de aprender, se promueve el trabajo colaborativo, la ampliación de recursos y actividades, y la flexibilización de las propuestas curriculares. Esto contribuye a la formación de seres humanos participativos, que aceptan la diversidad del mundo y promueven la convivencia pacífica.

En general, las estrategias docentes pueden dividirse en dos grandes bloques: trabajo individual y trabajo en colaboración, tanto dentro como fuera del aula (Moran y Álvarez, 2013). Es fundamental que los docentes implementen adaptaciones curriculares que reconozcan y respeten las diferencias individuales de los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva y de calidad. Estas adaptaciones permiten atender de manera más efectiva la diversidad en el aula, creando un ambiente inclusivo y respetuoso donde todos los estudiantes se sienten valorados y tienen la oportunidad de aprender y crecer juntos, independientemente de sus diferencias. Además, favorecen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, al promover la cooperación, la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo. Al trabajar en un entorno inclusivo, los alumnos aprenden a valorar la diversidad, a aceptar las diferencias individuales y a colaborar con sus compañeros, preparándolos para desenvolverse de manera positiva en la sociedad.

Finalmente, las adaptaciones curriculares tienen un impacto directo en el éxito escolar de los estudiantes, facilitando el acceso a los contenidos educativos, estimulando su motivación e interés por aprender, y proporcionándoles la atención y el apoyo necesarios para superar las dificultades que puedan encontrar en su proceso de aprendizaje. Gracias a las adaptaciones curriculares, los estudiantes pueden alcanzar sus metas académicas y desarrollar todo su potencial de manera integral.

1.7 Planificación de los procesos educativos para la diversidad

Blanco (2018), expresa que planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos/as los/las estudiantes.

Esto implica romper con el enfoque homogeneizador donde todos los estudiantes realizan la misma actividad, de la misma forma, en el mismo tiempo y con los mismos materiales (Angulo, 2018).

Algunos elementos que deben ser considerados por los/las docentes, para tomar decisiones inclusivas son:

1. Incorporar actividades de evaluación inicial y que éstas guíen el diseño de las situaciones de aprendizaje.
2. Asegurar la funcionalidad de los contenidos fundamentales de las secuencias de enseñanza y aprendizaje.
3. Emplear actividades abiertas que permitan diversos niveles y formas de resolución.
4. Ofrecer a los estudiantes posibilidades de elección.
5. Reforzar planteamientos que interrelacionan contenidos de diversas áreas curriculares.
6. Diversificar el lenguaje y los apoyos de presentación de la información.
7. Anticipar tipos y grados de ayuda diversos que puedan ofrecerse a distintos/as estudiantes en momentos diferentes.
8. Flexibilizar los espacios y los tiempos en que se realizan las tareas.

9. Incluir espacios de repaso y síntesis de lo que se está aprendiendo.

10. Insertar en las actividades y las tareas la enseñanza de los contenidos y las habilidades que permiten al estudiantado regular su propio aprendizaje y aprender a aprender.

11. Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

12. Involucrar a los/las estudiantes en los procesos de evaluación.

Estas medidas implican el uso de tareas contextualizadas y realistas, personales y socialmente relevantes que evidencien la funcionalidad de los aprendizajes, mostrando coherencia entre las tareas escolares y la vida real, así como prever y usar formas variadas de presentación de la información al alumnado, de participación en las actividades, y de expresión y evidencias de lo aprendido por parte de los/las estudiantes.

En este sentido, la planificación debe ser entendida como un proceso de toma de decisiones que se articula en torno a los componentes fundamentales del desarrollo curricular - qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar - para responder a las necesidades de aprendizaje, tanto comunes como individuales, y desarrollar las competencias fundamentales en el marco del diseño curricular. Estas decisiones se concretan en una planificación de aula intencional y sistemáticamente diseñada desde el inicio (“a priori”) para responder a las diferencias individuales de los/las estudiantes (CAST, 2018).

CAPITULO 2. LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

La atención a la diversidad en el ámbito educativo es fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. En este contexto, las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se han convertido en un elemento crucial para comprender y abordar las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando que cada uno pueda desarrollar su máximo potencial.

Las NEAE engloban una variedad de situaciones en las que los estudiantes pueden requerir apoyos adicionales para participar plenamente en el proceso educativo. Estas necesidades pueden estar relacionadas con discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas o emocionales, así como con dificultades específicas de aprendizaje. Reconocer y atender estas necesidades no solo es un imperativo ético, sino también una responsabilidad legal y educativa.

Álvarez y Bisquerra (2015) sostienen que la orientación psicopedagógica es un proceso educativo continuo que busca facilitar tu adaptabilidad al contexto académico universitario, mediante la implementación de una serie de estrategias encaminadas a favorecer tu motivación y optimizar los procesos de aprendizaje, por lo cual se trabajarán los siguientes frentes de acción, estilos de aprendizaje, hábitos y métodos de estudio, aprendizaje autónomo y estrategias para el trabajo en equipo.

Se encarga de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en enfoques psicopedagógicos, reforzando las habilidades cognitivas que anticipan el aprendizaje escolar, para lograr un mejor desempeño en el proceso de aprendizaje, facilitando su participación y éxito en el ámbito escolar y otros contextos.

Meléndez (2016) expresa que las necesidades específicas de apoyo educativo son las características que una alumna o alumno requieren en función de si existen dificultades específicas de aprendizaje, discapacidades u otros trastornos del neurodesarrollo, para los cuales es indispensable aplicar una educación inclusiva y adaptada.

La comprensión de las NEAE implica un enfoque holístico que va más allá de simplemente identificar las limitaciones de los estudiantes. Es necesario considerar sus fortalezas, habilidades y potencialidades para diseñar estrategias pedagógicas que fomenten su desarrollo integral. La inclusión educativa busca crear entornos que sean accesibles para

todos, promoviendo la participación activa y significativa de cada estudiante, independientemente de sus características individuales.

El apoyo psicopedagógico constituye un apoyo a todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Propone las evaluaciones e intervenciones psicopedagógicas que sirven de referencia para las adaptaciones que realizan el maestro y la maestra a fin de responder a las necesidades de aprendizaje de las/ los estudiantes (MINERD, 2016).

En este capítulo, se desarrollará un análisis de las necesidades específicas de apoyo educativo, en este contexto, los educadores desempeñan un papel fundamental al adaptar las metodologías, los materiales y las evaluaciones para satisfacer las NEAE de manera efectiva. La colaboración entre profesionales de la educación, familias y expertos en apoyo especializado es esencial para diseñar planes individualizados que aborden las necesidades específicas de cada estudiante.

2.1 Las necesidades específicas de apoyo educativo

Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se refieren a aquellas condiciones particulares que presentan algunos estudiantes y que requieren ajustes, recursos y estrategias pedagógicas para garantizar su acceso, participación y progreso en el proceso de aprendizaje. Estas necesidades pueden estar asociadas a factores cognitivos, motores, sensoriales, comunicativos, emocionales, sociales, o de atención y concentración (UNESCO, 2020).

En el marco de la política de inclusión de la República Dominicana, y con el propósito de garantizar la equidad en el acceso a la educación, se asume el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Este enfoque busca dejar atrás la visión centrada en el niño, las etiquetas y el paradigma del déficit, para enfocarse en la identificación y provisión de los apoyos y recursos necesarios que permitan eliminar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje en las escuelas (MINERD, 2020).

Desde esta perspectiva, se considera que:

- Cualquier estudiante puede requerir apoyos específicos, ya sea de manera transitoria o permanente, a lo largo de su trayectoria educativa.

- La escuela debe ofrecer un currículo flexible que se adapte a las diferencias individuales, garantizando el acceso y los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes.
- La diversidad constituye una oportunidad de aprendizaje y desarrollo tanto para los estudiantes como para los docentes y la comunidad escolar en su conjunto.
- Las NEAE no son intrínsecas al estudiante, sino que emergen de la interacción entre diferentes factores contextuales y educativos.
- Las instituciones escolares deben contar con servicios y recursos de apoyo especializado para garantizar la inclusión efectiva de todos los estudiantes.

El concepto de NEAE abarca tanto a los estudiantes con dificultades de aprendizaje como a aquellos con altas capacidades, con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa equitativa y ajustada a la diversidad del aula (MINERD, 2020). La detección temprana y la aplicación de medidas pedagógicas adecuadas permiten favorecer el desarrollo integral de cada estudiante, promoviendo su autonomía y potenciando sus habilidades dentro de un entorno inclusivo.

Para Giné (2016) el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) presente en las Normativas y Órdenes Departamentales se introduce en el ámbito internacional en el año 1978, a partir del Informe Warnock, elaborado en Inglaterra. Muchos países y organizaciones adoptaron este término en sus reformas educativas porque introduce un cambio de paradigma, y, por tanto, de actuación en el área de Educación Especial que también afectaba el sistema educativo regular.

La concepción de las NEE abogaba por dejar atrás las prácticas de clasificar o etiquetar a las personas en función de sus limitaciones, para centrar la atención en las condiciones y oportunidades que el contexto escolar debería ofrecer para que estas pudieran participar y aprender en la mayor medida posible. Sin embargo, a pesar de la gran potencialidad de este concepto, existen dificultades en su aplicación.

Garrido (2017) sostiene que la larga tradición de clasificar a los estudiantes en diferentes categorías diagnósticas ha conducido, en muchas ocasiones, a utilizar el concepto

de NEE como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos.

Es frecuente hablar de estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad; esto muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los/las estudiantes y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece. Esta distinción no es otra cosa que una subcategoría dentro de un concepto que precisamente ha pretendido evitar la clasificación en función de las personas y ciertos colectivos.

Los/las estudiantes que presentan NEE de carácter transitorio suelen quedarse con esta etiqueta a lo largo de su vida escolar, con las consecuencias negativas que esto representa, y que permanecen, tanto en los/las estudiantes (baja autoestima y autoimagen), como en el entorno (bajas expectativas y discriminación). Las categorías tradicionales, que atribuyen las dificultades o alteraciones solo al individuo, olvidan la enorme importancia del entorno en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

Según Martín (2016) la Educación Especial tiene su origen en el trabajo altruista de grupos de personas que comenzaron a organizar voluntariamente la atención a niños y niñas con limitaciones físicas e intelectuales, trabajo que se oficializa en el año 1915 con la creación de la primera escuela para estudiantes con deficiencia intelectual, adscrita a la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad capital. Varias décadas después, el día 27 de junio de 1951 se promulgó la Ley Orgánica de Educación No. 29-09, que da carácter de obligatoria a la Educación Básica y reconoce a la Educación Especial en el sistema educativo dominicano. En 1953, con el apoyo de la Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos, se creó la primera escuela de educación especial del sector privado, bajo la dirección de la profesora Leda Fiallo.

Las aulas de recuperación pedagógica estuvieron vigentes hasta el año 1998, cuando fueron eliminadas mediante la Orden Departamental 07-98. En dichas aulas se escolarizaban a todos los niños y niñas que representaban alguna dificultad para sistema educativo, sin realización de una evaluación psicopedagógica, sin una planificación y seguimiento adecuado, sin contar con un personal especializado (preparado) y sobre todo dando una

respuesta que segregaba y etiquetaba a los niños para toda la vida, impidiendo su participación plena y su desarrollo integral.

Por esas razones, se determinó que los estudiantes que estaban en las aulas de recuperación pedagógica serían evaluados, para posteriormente ser integrados en el grado correspondiente a su edad (Martin, 2016).

La Educación Especial, en el marco de la actualización curricular, se desarrolla en todos los Niveles, Modalidades y Subsistema de Jóvenes y Adultos, con el fin de asegurar la participación, progreso y permanencia de los estudiantes con NEAE en el sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, basada en los principios de igualdad de oportunidades, equidad, aceptación de la comunidad y flexibilidad.

La educación especial brinda una educación orientada sobre la base de la propuesta curricular y persigue los mismos fines y propósitos que los contemplados en la Ley de Educación. Ofrece un conjunto de conocimientos, estrategias y recursos especializados que contribuyen a optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes que, por diferentes causas, enfrentan mayores barreras para participar o aprender durante su trayectoria educativa (Martin, 2016).

La Ley General de Educación 66-97 define la educación especial como “un subsistema que tiene como objeto atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que poseen discapacidades o características excepcionales”. Por su parte, la Ordenanza 1-95 establece que “el currículo concibe la educación especial como un conjunto de recursos sistematizados al servicio de la educación y, en tal virtud, asume que la educación especial se desarrollará en todos los niveles de la educación, integrando a los alumnos con necesidades educativas al programa regular”. Estas normativas configuran un marco de actuación cuyo objetivo es garantizar que los estudiantes con necesidades educativas reciban los apoyos adecuados dentro de los centros educativos regulares, minimizando o eliminando las barreras que puedan afectar su aprendizaje y desarrollo.

Los estudiantes con NEAE son aquellos que, debido a diversas condiciones sociales, culturales, individuales o pedagógicas, enfrentan dificultades para acceder a los aprendizajes correspondientes a su edad. Estas dificultades surgen de la interacción con barreras para el aprendizaje y la participación, lo que implica la necesidad de implementar ajustes

curriculares, apoyos y recursos diferenciados para garantizar su inclusión y progreso en el sistema educativo (MINERD, 2016, p. 35).

Las barreras para el aprendizaje están estrechamente vinculadas con los distintos sistemas que influyen en la educación del estudiante, como la familia, la escuela, la comunidad, el sistema educativo y las políticas públicas. A diferencia de enfoques tradicionales que centraban la atención en las deficiencias del alumno, el enfoque actual enfatiza la necesidad de analizar el contexto educativo y social en el que se presentan las dificultades. Esta perspectiva permite ajustar el currículo de manera más efectiva y accesible, promoviendo una enseñanza centrada en la diversidad y en la equidad de oportunidades para el aprendizaje (Álvarez y Bisquerra, 2015).

Las NEAE pueden estar relacionadas con factores contextuales y estructurales, como la vulnerabilidad ante situaciones de riesgo psicosocial, pero también con condiciones intrínsecas del estudiante, tales como discapacidades, trastornos del neurodesarrollo, trastornos del aprendizaje y altas capacidades intelectuales (Álvarez y Bisquerra, 2015). En este sentido, el apoyo educativo que requieren estos estudiantes puede extenderse a lo largo de toda su escolarización o limitarse a un período específico, dependiendo de sus necesidades individuales y de los recursos de apoyo disponibles en cada centro educativo.

Este enfoque inclusivo exige que la planificación educativa contemple la diversidad de los estudiantes desde un modelo de enseñanza flexible, adaptativo e integral, garantizando así su acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo.

2.2 Necesidades específicas de apoyo educativo más comunes

Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) comprenden un conjunto amplio de condiciones que pueden impactar el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el entorno escolar. Estas condiciones pueden estar relacionadas con factores cognitivos, sensoriales, motores, del desarrollo, emocionales y conductuales, y requieren intervenciones pedagógicas diferenciadas para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

A continuación, se presentan algunas de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) más comunes, junto con sus características principales, según Iglesia (2015):

Discapacidad intelectual. Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa; que se manifiestan en competencias tales como la comunicación, el cuidado personal, la autorregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades sociales, las habilidades académicas funcionales, y para el *ocio y el trabajo*.

Discapacidad motriz. Aquella que afecta a la persona cuando a causa de un daño físico o neurológico no logra o se le dificulta realizar actividades que requieran de algún tipo de movimiento, coordinación corporal, dificultades en el control y mantenimiento del movimiento y postura.

Discapacidad múltiple. Presencia de dos o más discapacidades en la misma persona: física, sensorial y/o intelectual; por lo que requiere de apoyos generalizados en diferentes áreas de las habilidades adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo y en consecuencia pueden tener un mayor número barreras sociales que impiden su plena y efectiva participación.

Sordoceguera. El término sordoceguera describe una condición que combina la discapacidad auditiva y visual. Ambas discapacidades de tipo sensorial multiplican e intensifican el impacto, creando una severa discapacidad la cual es diferente y única en cada persona.

Trastornos del neurodesarrollo. Los trastornos del neurodesarrollo constituyen un grupo de condiciones con inicio en la infancia, caracterizadas por déficits en el desarrollo que afectan el funcionamiento personal, social, académico y ocupacional. Estas alteraciones pueden manifestarse a través de dificultades en la adquisición del lenguaje, la coordinación motora, la atención, la regulación emocional y el comportamiento adaptativo. Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, 2013), estos trastornos incluyen la discapacidad intelectual, los trastornos de la comunicación, el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los

trastornos motores y el trastorno específico del aprendizaje. A continuación, se presentan los principales trastornos del neurodesarrollo descritos en el Manual:

Discapacidad Intelectual. La discapacidad intelectual se caracteriza por déficits en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación y el aprendizaje académico, lo que afecta el funcionamiento adaptativo en el ámbito personal, social y laboral. Se clasifica en leve, moderada, grave y profunda, dependiendo del nivel de apoyo requerido. Esta condición puede ser causada por factores genéticos, ambientales o adquiridos y, en algunos casos, puede coexistir con otras condiciones médicas o trastornos del desarrollo. La detección temprana y las intervenciones adecuadas pueden mejorar las habilidades adaptativas y la autonomía del individuo (DSM-V, 2013).

Trastornos de la Comunicación. Los trastornos de la comunicación incluyen el trastorno del lenguaje, el trastorno fonológico, el trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo) y el trastorno de la comunicación social (pragmático). Se caracterizan por dificultades persistentes en la comprensión y producción del lenguaje hablado, escrito o gestual, afectando la interacción social y el desempeño académico.

- El trastorno del lenguaje implica limitaciones en la adquisición y uso del lenguaje debido a dificultades en la gramática, el vocabulario y la organización del discurso.
- El trastorno fonológico se manifiesta en una pronunciación incorrecta de los sonidos del habla, lo que dificulta la comunicación.
- El tartamudeo involucra interrupciones en la fluidez verbal, como repeticiones, bloqueos y prolongaciones de sonidos, lo que puede generar ansiedad en la interacción social.
- El trastorno de la comunicación social (pragmático) afecta la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje en contextos sociales, lo que dificulta la interpretación de señales no verbales y el uso adecuado de turnos en una conversación (DSM-V, 2013).

Trastorno del Espectro Autista (TEA). El TEA se caracteriza por déficits en la comunicación social y la interacción, así como por la presencia de patrones de

comportamiento repetitivos, intereses restringidos y resistencia a los cambios. Este trastorno varía en severidad y puede o no estar acompañado de discapacidad intelectual y dificultades en el lenguaje.

Los signos tempranos del TEA incluyen dificultades en la reciprocidad social, problemas en la comprensión del lenguaje no verbal, rigidez en las rutinas y reacciones atípicas a estímulos sensoriales. La intervención temprana es clave para mejorar la autonomía del individuo y favorecer su integración social y académica (DSM-V, 2013).

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El TDAH se caracteriza por dificultades en la atención, la regulación de la conducta y el control de impulsos. Los síntomas pueden incluir falta de concentración, olvidos frecuentes, desorganización y tendencia a la distracción. La hiperactividad e impulsividad pueden manifestarse en inquietud motora excesiva, dificultad para permanecer sentado y acciones impulsivas sin considerar las consecuencias.

Este trastorno suele detectarse en la infancia y puede persistir en la vida adulta, afectando el desempeño académico, social y laboral. Existen tres tipos de presentación: inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado, dependiendo de los síntomas predominantes en cada individuo (DSM-V, 2013).

Trastorno Específico del Aprendizaje. El Trastorno Específico del Aprendizaje se refiere a dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades académicas fundamentales, como la lectura, la escritura y las matemáticas, a pesar de contar con una enseñanza adecuada. Estas dificultades no se explican por una discapacidad intelectual, problemas sensoriales o falta de oportunidades educativas.

- Dislexia: dificultad en la decodificación y comprensión de la lectura.
- Disgrafía: problemas en la escritura y la organización de ideas.
- Discalculia: dificultad en el procesamiento numérico y razonamiento matemático.

Estos problemas pueden afectar la autoestima y el rendimiento escolar del individuo, requiriendo estrategias educativas especializadas para mejorar su aprendizaje (DSM-V, 2013).

Trastorno del Desarrollo de la Coordinación. Este afecta la capacidad del individuo para planificar, organizar y ejecutar movimientos motores de manera eficiente. Se manifiesta como torpeza en actividades que requieren coordinación motora, como escribir, abotonarse la ropa, lanzar o atrapar objetos, andar en bicicleta o participar en deportes. Estas dificultades pueden generar frustración y afectar la integración en actividades recreativas y académicas (DSM-V, 2013).

Trastorno de Movimientos Estereotipados. El Trastorno de Movimientos Estereotipados se caracteriza por la presencia de movimientos repetitivos y aparentemente sin propósito, como balanceo del cuerpo, aleteo de manos, golpeteo rítmico o morderse. En algunos casos, estos movimientos pueden causar autolesiones, lo que hace necesario implementar estrategias de protección. Este trastorno aparece en la infancia temprana y puede estar asociado con otros trastornos del neurodesarrollo, como el TEA (DSM-V, 2013).

Trastornos de Tics. Los Trastornos de Tics incluyen movimientos motores o vocalizaciones rápidas, involuntarias y repetitivas.

- Trastorno de la Tourette: múltiples tics motores y al menos un tic vocal que persisten a lo largo del tiempo.
- Trastorno de Tics Motores o Vocales Persistente: presencia de tics motores o vocales, pero no ambos.
- Trastorno de Tics Transitorio: tics motores y/o vocales de corta duración.

Estos trastornos suelen comenzar en la infancia y pueden mejorar con la edad o persistir en la adultez (DSM-V, 2013).

Otros Trastornos del Neurodesarrollo. El DSM-V (2013) incluye dos categorías adicionales:

- Otro Trastorno del Neurodesarrollo Especificado: cuando los síntomas no cumplen completamente con los criterios de un trastorno específico, pero generan dificultades significativas.
- Trastorno del Neurodesarrollo No Especificado: cuando no hay suficiente información para un diagnóstico preciso, pero se reconoce la presencia de alteraciones en el desarrollo neurológico.

Los trastornos del neurodesarrollo representan un desafío para quienes los experimentan, ya que impactan el aprendizaje, la socialización y el funcionamiento general en distintos ámbitos de la vida. Su detección temprana y las intervenciones adecuadas pueden mejorar significativamente la calidad de vida del individuo y mitigar las dificultades asociadas (DSM-V, 2013).

Según Martín (2021), la clasificación psico-pedagógica de los trastornos del lenguaje surgió como una alternativa al enfoque médico, con el propósito de adaptar su aplicación al proceso pedagógico y a la intervención logopédica. Este enfoque se basa en la identificación de manifestaciones comunes dentro de los distintos trastornos del lenguaje, con el objetivo de desarrollar estrategias de intervención efectivas en contextos educativos.

A diferencia de la clasificación médica, que se enfoca en el diagnóstico clínico, la clasificación psico-pedagógica adopta una perspectiva más amplia, considerando la interacción de factores lingüísticos, psicológicos y educativos. En este sentido, se distingue entre diferentes niveles de desarrollo y alteraciones en los componentes estructurales del lenguaje, tales como la fonética, la gramática, el vocabulario y la relación entre el lenguaje oral y escrito (Martín, 2021).

Martín (2021) establece dos categorías fundamentales en función de sus manifestaciones:

Problemas fonético-fonemáticos: comprenden los trastornos relacionados con la formación del sistema pronunciativo de la lengua materna, debido a dificultades en la percepción y producción del habla. En esta categoría se incluyen:

- Dislalia: Trastorno en la articulación de los fonemas, caracterizado por omisiones, sustituciones o distorsiones de los sonidos.
- Disfonía: Alteración en la calidad de la voz, que puede deberse a factores funcionales u orgánicos.
- Rinolalia: Trastorno en la resonancia vocal causado por anomalías en el velo del paladar o estructuras nasales.

Problemas generales del lenguaje: se refieren a defectos múltiples del lenguaje, que afectan el desarrollo global de los distintos componentes lingüísticos (fonética, léxico,

gramática y morfología). Este tipo de alteraciones pueden manifestarse en distintos grados de severidad y suelen estar vinculadas a condiciones neuroevolutivas o alteraciones en el desarrollo del habla y la comunicación.

Trastornos en el uso de los medios de comunicación: además de los trastornos fonético-fonemáticos y generales del lenguaje, Martín (2021) incluye en su clasificación a los trastornos de la función comunicativa, donde destaca:

Tartamudez: se considera un trastorno de la fluidez del habla, en el que, a pesar de que los órganos del habla funcionan correctamente, el individuo presenta bloqueos, repeticiones y prolongaciones de sonidos que afectan la comunicación verbal. En algunos casos, la tartamudez puede coexistir con otros problemas generales del lenguaje, lo que agrava sus manifestaciones (Martín, 2021).

La clasificación psico-pedagógica no considera los defectos en la lectura y escritura como un grupo independiente, sino como una consecuencia de problemas fonético-fonemáticos y generales del lenguaje. Desde esta perspectiva, los trastornos del lenguaje son comprendidos como parte de un sistema complejo en el que interactúan distintos procesos psíquicos y lingüísticos, estrechamente relacionados con el desarrollo del habla (Martín, 2021).

Este enfoque facilita la identificación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo una intervención integral que no solo aborde las dificultades lingüísticas, sino también los factores psicológicos y educativos que inciden en el desarrollo del lenguaje.

Según la Universidad de Toronto (2020), existen diversas condiciones que requieren atención especial dentro de las escuelas regulares. Estas condiciones pueden afectar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la integración de los estudiantes en el entorno educativo. Entre las principales condiciones mencionadas, se encuentran:

- a) Problemas de aprendizaje
- b) Dificultades para la movilidad independiente
- c) Enfermedades crónicas
- d) Ceguera y debilidad visual

- e) Sordera y pérdida auditiva
- f) Trastornos emocionales y conductuales
- g) Problemas de lenguaje y comunicación
- h) Déficit intelectual

Problemas de aprendizaje.

Los trastornos del aprendizaje han sido objeto de estudio desde mediados del siglo XX. En sus inicios, no se diferenciaban del retraso mental, pero a partir de los años 40, Strauss y Lethnien (1940) descubrieron que algunos niños presentaban dificultades cognitivas similares a las de pacientes con daño cerebral, aunque de forma menos severa. Esta observación llevó al uso del término "niños con daño cerebral mínimo".

Más tarde, en 1966, Clements definió este fenómeno como una falla funcional del cerebro en lugar de una lesión estructural, denominándolo "disfunción cerebral mínima".

Por su parte, González y Florián (2019), citando a Daniel Kirk (1986), afirman que el término "trastorno del aprendizaje" agrupa signos y síntomas similares en distintos niños, los cuales no se asocian con retraso mental, sino con dificultades específicas que interfieren con su rendimiento académico.

Según González y Florián (2019), las características más relevantes de estos trastornos incluyen:

- Una discrepancia significativa entre la capacidad intelectual del estudiante, sus oportunidades educativas y su nivel de rendimiento en diferentes áreas académicas.
- Exclusión de la categoría de estudiantes con discapacidad sensorial, retraso mental o trastornos emocionales.
- No se considera una desventaja cultural como parte del diagnóstico.
- Se postula una posible disfunción neurológica como causa probable, aunque no siempre es demostrable.

En la definición del DSM-IV de la Asociación Psiquiátrica Americana (1994), se establece que un problema de aprendizaje se diagnostica cuando el rendimiento del individuo en lectura, escritura o matemáticas es significativamente inferior al esperado para su edad,

escolaridad y nivel intelectual, de acuerdo con pruebas estandarizadas aplicadas individualmente.

Estos trastornos interfieren con los logros académicos que requieren habilidades de lectura, escritura y matemáticas, lo que justifica la necesidad de apoyos especializados dentro del sistema educativo.

Dificultades para la movilidad independiente.

Según Muñoz y López (2022), esta categoría incluye una amplia variedad de trastornos neuromotores que afectan la movilidad de los estudiantes. En el pasado, estos niños eran etiquetados con términos como discapacitados, inválidos, parálíticos, hemipléjicos o con distrofias, lo que generaba estigmatización y exclusión.

Sin embargo, en los últimos años, las organizaciones de derechos de las personas con discapacidad han promovido un cambio en la terminología, buscando eliminar términos peyorativos y promover el uso de lenguaje inclusivo, que respete la dignidad e identidad de cada persona.

Estos problemas afectan la autonomía del estudiante en el aula, limitando su acceso a actividades académicas y recreativas, por lo que es fundamental implementar ajustes razonables y proporcionar apoyos adecuados en la infraestructura escolar.

El uso del lenguaje para referirse a niños con discapacidad motriz es un aspecto fundamental para evitar la discriminación y promover la inclusión. Según Muñoz y López (2022), términos como "incapacitado" o "inválido" transmiten una percepción errónea sobre las capacidades de los niños, enfatizando sus limitaciones en lugar de sus potencialidades.

Por esta razón, la terminología ha evolucionado hacia expresiones más inclusivas como "niño con discapacidad" o "niño con necesidades especiales", priorizando su identidad como persona antes que su condición. Esto permite que el enfoque educativo y social se centre en sus habilidades y en la necesidad de proporcionar los apoyos adecuados para su desarrollo.

Además, Muñoz y López (2022) también mencionan el término "niño con deterioro físico", el cual abarca diversas dificultades funcionales, desde problemas en el control corporal y la movilidad de las extremidades hasta la pérdida del tono muscular. La severidad

de estas afecciones es determinada por especialistas médicos, pero su pronóstico depende en gran medida del entorno social, familiar y escolar, lo que resalta la importancia de una educación inclusiva y el apoyo comunitario.

La integración de niños con discapacidad motriz en el entorno escolar puede generar incomodidad o incertidumbre tanto en docentes como en compañeros de clase. Según Muñoz y López (2022), estas reacciones iniciales son naturales, pero es fundamental trabajar en la sensibilización y formación del personal educativo y del alumnado para fomentar un ambiente de aceptación e inclusión.

Los trastornos motores pueden manifestarse de diversas maneras y con diferentes grados de severidad. A continuación, se presenta una clasificación basada en sus principales causas:

Trastornos Neurológicos.

- a) Parálisis cerebral: trastorno del desarrollo motor causado por daño en el cerebro en etapa prenatal, perinatal o postnatal temprana.
- b) Esclerosis múltiple: Enfermedad autoinmune que afecta la mielina del sistema nervioso central, generando debilidad muscular y pérdida de coordinación.
- c) Espina bífida: defecto del tubo neural que afecta la médula espinal y puede provocar discapacidad motriz.
- d) Lesión de la médula espinal: puede ser causada por traumatismos y afecta la movilidad y el control motor.

Trastornos Musculoesqueléticos.

- a) Artritis reumatoide juvenil: enfermedad inflamatoria que afecta las articulaciones, causando rigidez y dificultad para el movimiento.
- b) Insuficiencia en los miembros: defectos congénitos o adquiridos que afectan la formación o el funcionamiento de extremidades.
- c) Distrofia muscular progresiva: enfermedad genética caracterizada por la debilidad y degeneración progresiva de los músculos.

- d) Escoliosis: desviación anormal de la columna vertebral que puede afectar la movilidad y la postura.
- e) Secuelas de poliomielitis: efectos tardíos de la infección por poliovirus, que pueden causar debilidad muscular y deformidades esqueléticas.

La parálisis cerebral es la discapacidad neuromotora más común en la población infantil y, debido a sus características, presenta importantes implicaciones en el ámbito educativo (Muñoz y López, 2022). Es fundamental comprender que el grado de deterioro neuromotor no siempre está relacionado con el nivel de desarrollo intelectual. Existen niños cuya movilidad es desorganizada, carecen de coordinación y enfrentan serias dificultades para realizar movimientos básicos; sin embargo, en muchos casos, su capacidad cognitiva es completamente normal. En estas situaciones, la parálisis cerebral afecta exclusivamente las áreas motoras del cerebro y la función articulatoria del lenguaje, lo que impide la expresión verbal, pero no la comprensión ni el pensamiento. En contraste, hay casos en los que la parálisis cerebral impacta las áreas sensoriales e intelectuales, generando dificultades adicionales como problemas de audición, visión y retraso en el desarrollo cognitivo.

Para facilitar la identificación y comprensión de esta condición, se han establecido diversas clasificaciones que permiten diferenciar los tipos de afectaciones. Una de ellas se basa en las regiones musculares comprometidas, incluyendo la hemiplejía, diplejía, cuadriplejía, paraplejía, monoplejía, triplejía y hemiplejía doble. Otra clasificación se centra en el tipo de deterioro muscular, distinguiendo entre espasticidad, atetosis, ataxia, temblor, rigidez y combinaciones de estos tipos. Contar con esta información resulta esencial para mejorar la comunicación y la coordinación entre los diferentes profesionales que intervienen en la educación del niño, asegurando así un proceso de integración efectiva. Como sostienen Jiménez y Ruíz (2021), citando a Bleck (1975), el desafío más complejo, pero a la vez más significativo, es analizar al niño de manera integral, sin reducirlo a sus limitaciones, sino resaltando también sus habilidades y fortalezas.

Enfermedades crónicas.

Los problemas de salud crónicos representan un reto adicional dentro del sistema educativo, ya que muchas veces no están claramente definidos en la normativa escolar. Esto ha llevado a que diversas instituciones, tanto públicas como privadas, rechacen la admisión

de niños con padecimientos que requieren cuidados especiales, generando un estigma de exclusión y discriminación (Jiménez y Ruíz, 2021). En lugar de recibir apoyo y motivación, los estudiantes con enfermedades crónicas a menudo se enfrentan al rechazo escolar, lo que agrava su estado emocional y los coloca en una situación de mayor vulnerabilidad.

Entre las condiciones de salud crónicas que requieren adaptaciones en el entorno escolar se encuentran el asma y las alergias, el cáncer, la fibrosis quística, la diabetes mellitus, la epilepsia, las enfermedades cardíacas, la hemofilia, la anemia falciforme, así como las secuelas de accidentes, quemaduras o maltrato infantil. Cada una de estas condiciones genera desafíos específicos que afectan no solo a los estudiantes, sino también a sus familias y a los docentes encargados de su formación. Ante este panorama, es esencial que los educadores adopten una actitud flexible y comprometida, enfocándose en crear un ambiente escolar inclusivo. Si bien no es necesario que posean una especialización en cada uno de estos padecimientos, su disposición para adaptar el currículo, establecer tiempos flexibles y fomentar la empatía dentro del aula puede marcar una diferencia significativa en la experiencia escolar del niño. Un maestro que brinda apoyo y comprensión, aunque no sea un experto en la condición del estudiante, puede representar un factor clave en su desarrollo y bienestar.

Ceguera y debilidad visual.

Los problemas visuales abarcan desde la ceguera total hasta diferentes formas de debilidad visual. Según Jiménez y Ruíz (2021), una persona se considera legalmente ciega cuando su agudeza visual, incluso con corrección, es de 20/200 en el mejor ojo, o cuando su campo visual se encuentra reducido a 20 grados en su mayor diámetro. Sin embargo, estas definiciones pueden no ser del todo funcionales en el ámbito educativo, ya que no siempre reflejan las necesidades particulares de los estudiantes con deterioro visual.

En 1973, Taylor propuso una clasificación en la que distingue entre personas ciegas y personas con debilidad visual. Los individuos ciegos son aquellos que no pueden acceder al material impreso y requieren el uso del sistema Braille, mientras que los débiles visuales cuentan con restos de visión funcionales y pueden acceder a la información mediante adaptaciones pertinentes. En la mayoría de los casos, los estudiantes con discapacidad visual no presentan un deterioro intelectual significativo; sin embargo, la falta de estimulación

visual puede generar ciertos retrasos en el aprendizaje, afectando su desempeño escolar y su integración en el aula.

Desde el punto de vista médico, los problemas visuales se pueden clasificar en diversas categorías. Entre los más comunes se encuentran los problemas de refracción (miopía, hipermetropía y astigmatismo), anomalías del cristalino (cataratas y retinopatía del prematuro), defectos en la retina (retinopatía diabética, degeneración macular y estrabismo) y otras afecciones como el glaucoma y el daltonismo (Jiménez y Ruíz, 2021). A nivel educativo, la principal dificultad que enfrentan estos estudiantes se centra en la orientación y la movilidad, factores que pueden influir en su independencia y en su nivel de participación dentro del entorno escolar.

Sordera y pérdida auditiva.

Los trastornos auditivos también representan una barrera en el proceso de aprendizaje y socialización. Existen diversas ideas erróneas en torno a la sordera y la hipoacusia, como la creencia de que los niños sordos presentan retraso mental o que solo pueden comunicarse a través del lenguaje de señas. Estas concepciones equivocadas generan barreras que dificultan su inclusión y desarrollo educativo (López y Muñoz, 2020).

La pérdida auditiva ocurre cuando el individuo no puede percibir los sonidos del entorno debido a un mal funcionamiento del sistema auditivo o del nervio auditivo. Según Myklebust (1964), la sordera debe clasificarse en función de cuatro criterios fundamentales: el grado de pérdida, la edad de inicio, la causa y el origen físico. Desde el ámbito educativo, Streng, Fitch, Phillips y Carrel (1958) establecen que un niño es sordo de nacimiento si presenta poca o ninguna audición desde el nacimiento o si la pierde en los primeros meses de vida antes de adquirir patrones de comunicación y lenguaje oral. En contraste, aquellos que pierden la audición después de desarrollar el lenguaje son denominados sordos adquiridos, mientras que los individuos con pérdida parcial de la audición son considerados hipoacúsicos, ya que conservan restos auditivos que pueden ser aprovechados con ayudas técnicas.

Según López y Muñoz (2020), en términos de desarrollo del lenguaje, la sordera se clasifica en dos categorías principales. La primera es el deterioro auditivo, término genérico que abarca distintos niveles de pérdida de la audición, que pueden variar de leve a moderada,

severa o profunda. La segunda es la sordera, que hace referencia a la incapacidad de procesar información lingüística a través de la audición, incluso con el uso de dispositivos auxiliares.

La clasificación de la pérdida auditiva según su gravedad se establece de la siguiente manera: leve (26-54 dB), moderada (55-69 dB), severa (70-89 dB) y profunda (más de 90 dB). En el ámbito educativo, la atención a estudiantes con pérdida auditiva debe incluir la adaptación de materiales, el uso de dispositivos de amplificación y la incorporación de estrategias de comunicación visual, como el uso de subtítulos, pictogramas o sistemas de lenguaje de señas, en función de las necesidades del estudiante.

La sordera y la debilidad auditiva son afecciones que surgen debido a daños en el oído externo, medio o interno. Cuando el trastorno afecta el oído externo o medio, se denomina hipoacusia conductiva, y es común que el niño conserve residuos auditivos que le permitan desarrollar el habla con apoyo especializado. Sin embargo, cuando el problema se localiza en el oído interno o en los nervios auditivos, la pérdida auditiva suele ser más severa e incluso irreversible (López y Muñoz, 2020).

Entre las causas más comunes de la hipoacusia conductiva se encuentran infecciones, inflamaciones, otitis recurrentes, acumulación excesiva de cerumen, la introducción de objetos extraños en el canal auditivo o traumatismos. En el caso de la hipoacusia neurosensorial, las principales causas incluyen secuelas de rubéola transmitida durante el primer trimestre de gestación, infecciones virales en los primeros meses de vida o incompatibilidades sanguíneas que afectan el desarrollo del sistema auditivo (López y Muñoz, 2020).

Los problemas auditivos pueden ser detectados en el hogar por los padres o en la escuela por los docentes, quienes pueden notar dificultades en la comunicación o en la respuesta a estímulos sonoros. No obstante, el diagnóstico definitivo debe ser realizado por un audiólogo, quien determinará el grado de pérdida auditiva mediante pruebas especializadas.

Desde una perspectiva educativa, García y López (2020) destacan que en las escuelas especializadas para niños sordos se enfatiza el uso de sistemas de comunicación alternativos. Si bien los niños con hipoacusia conductiva pueden llegar a desarrollar el lenguaje oral con

apoyo logopédico, aquellos con pérdida auditiva significativa o total requieren el aprendizaje de un sistema de comunicación visual, como el lenguaje manual o la comunicación total.

Existen diversas metodologías para la enseñanza de niños sordos o hipoacúsicos. El Lenguaje de Señas Americano (ASL) es un sistema ampliamente utilizado y cuenta con miles de señas conceptuales. Sin embargo, algunos expertos han señalado que su uso exclusivo podría limitar el acceso al aprendizaje de la lectura en material impreso. Otra alternativa es el Sistema Exacto de Inglés (SEE II), que se basa en la representación visual de las estructuras gramaticales del inglés. Adicionalmente, se emplea el alfabeto manual o deletreo dactilológico, que permite la representación de letras y números con las manos (García y López, 2020).

En el ámbito educativo, se ha debatido ampliamente si las escuelas regulares deben proporcionar intérpretes de lenguaje de señas o si, por el contrario, se debe fomentar el aprendizaje de la lectura labial y la comunicación total. En cualquier caso, el rol del docente es fundamental para generar un ambiente inclusivo y de aceptación de la diversidad. Según García y López (2020) para garantizar una educación efectiva para los niños con hipoacusia, los docentes deben implementar estrategias que incluyan:

- Acciones orientadas a la participación y orientación de los padres.
- Desarrollo de conceptos lingüísticos de manera visual y estructurada.
- Adaptaciones curriculares para facilitar el acceso al contenido educativo.
- Entrenamiento auditivo para maximizar el uso de cualquier resto auditivo disponible.
- Entrenamiento del habla en aquellos casos donde sea viable.
- Uso de lectura labial, lenguaje de señas o ambos, según las necesidades del estudiante.

Es importante señalar que la mayoría de los niños con hipoacusia no presentan discapacidad intelectual. Sin embargo, en ocasiones pueden dar la impresión de tener dificultades cognitivas debido a la falta de comprensión del lenguaje hablado, lo que puede hacer que permanezcan en silencio o tengan dificultades para responder adecuadamente en situaciones comunicativas. Por ello, la intervención temprana y el uso de estrategias pedagógicas inclusivas son clave para su desarrollo académico y social (García y López, 2020).

Trastornos emocionales y conductuales.

Según Artiles y Rey (2018), los problemas emocionales y conductuales en la infancia presentan una gran variabilidad en su definición, dependiendo del enfoque teórico y del contexto en el que se analicen. En este sentido, las conductas de los niños pueden ser interpretadas como necesidades educativas especiales (NEE) en función de los parámetros establecidos por su entorno escolar y familiar. En otras palabras, lo que en un ambiente puede considerarse un comportamiento normativo, en otro puede ser etiquetado como problemático.

Desde esta perspectiva, las manifestaciones conductuales de los niños pueden clasificarse en excesos (cuando la conducta se presenta de forma exacerbada) y déficits (cuando la conducta es insuficiente o ausente). Sin embargo, es el contexto social y educativo el que determina en qué medida estas manifestaciones constituyen un problema y requieren intervención (Artiles y Rey, 2018).

En el ámbito de la educación, los trastornos emocionales y conductuales se vinculan estrechamente, ya que las alteraciones emocionales tienden a reflejarse en el comportamiento observable de los niños. Durante la etapa escolar, estas manifestaciones suelen ser evidentes y pueden expresarse tanto en conductas disruptivas y agresivas como en conductas inhibidas y de retraimiento social.

Dado que no existe un consenso universal sobre las definiciones de las conductas problemáticas en el entorno escolar, es necesario destacar aquellas que presentan mayor prevalencia. Entre las más comunes se encuentran: hiperactividad, hiperquinesia, conducta agresiva, oposición desafiante, inhibición, ansiedad, aislamiento social e introversión (Artiles y Rey, 2018).

Según Hernández y Caballo (2017), es fundamental diferenciar entre la hiperactividad sin compromiso neurológico, la cual puede estar relacionada con pautas inadecuadas de crianza, y la hiperquinesia, que tiene un origen neurológico. Además, destacan la importancia de identificar otros comportamientos asociados como la impulsividad, la agresividad y las conductas oposicionistas, ya que estos pueden afectar significativamente el desarrollo social y académico del niño.

El enfoque multiaxial del DSM-III, posteriormente ampliado en ediciones posteriores del DSM, ha permitido integrar múltiples factores en la evaluación de los trastornos emocionales y conductuales. Este enfoque considera elementos intra e interindividuales, incluyendo el grupo escolar, las pautas de crianza y las actitudes de los adultos que interactúan con el niño. De esta manera, se busca comprender las dinámicas de interacción que pueden influir en la conducta del menor, evitando centrar exclusivamente la responsabilidad en el niño, en los docentes o en su entorno, ya que el comportamiento es el resultado de una interacción dinámica entre estos factores (Hernández y Caballo, 2017).

Es crucial distinguir entre conductas problemáticas y niños problema. En muchas ocasiones, la estigmatización del niño resulta más perjudicial que su propia situación conductual. El entorno y la percepción que se tiene de las dificultades de los niños pueden generar etiquetas que agravan su desarrollo emocional y social, en lugar de propiciar estrategias efectivas para su manejo y adaptación (Artiles y Rey, 2018).

Según Hernández y Caballo (2017), el aislamiento, la introversión, la inhibición y la escasa interacción social son conductas cuya manifestación y valoración dependen en gran medida del contexto cultural. Por ejemplo, en sociedades como la japonesa, ser reservado, hablar poco y mantener una vida interior reflexiva son cualidades valoradas y promovidas. En contraste, en países como España, Italia y en gran parte de América Latina, la comunicación expresiva y la interacción constante son rasgos socialmente esperados y reforzados. Así, un niño con poca participación verbal o introvertido podría ser considerado dentro de la norma en un contexto y, sin embargo, interpretado como un caso de déficit conductual en otro. Lo mismo ocurre en los entornos escolares, donde un estudiante silencioso y pasivo puede ser percibido como ejemplar en una institución, mientras que en otra podría ser visto como un niño con dificultades sociales o emocionales.

En este sentido, la ansiedad infantil es un fenómeno ampliamente documentado en la literatura psicológica. Gómez et al. (2019) explican que el miedo y la ansiedad han sido, a lo largo de la evolución humana, mecanismos fundamentales para la supervivencia, ya que permiten anticipar y evitar peligros. Sin embargo, cuando estas emociones alcanzan niveles desproporcionados y afectan la adaptación del individuo a su entorno, la ansiedad se convierte en una fuente de angustia y puede impactar negativamente su funcionamiento

diario. En los niños, la ansiedad es particularmente relevante, ya que su limitada capacidad de comprensión del mundo los hace más vulnerables a situaciones que perciben como amenazantes.

Desde esta perspectiva, Gómez et al. (2019) sostienen que los niños con ansiedad tienden a procesar la información de manera selectiva, enfocándose en estímulos que interpretan como peligrosos. Esto los lleva a evitar situaciones nuevas y desconocidas, limitando así sus oportunidades de desarrollo social y emocional. En lugar de afrontar sus temores, recurren a estrategias de evitación y escape, lo que refuerza su tendencia a evitar interacciones y experiencias enriquecedoras.

Dentro de los trastornos conductuales, la hiperactividad y la hiperquinesia son dos manifestaciones comúnmente confundidas, aunque poseen diferencias fundamentales en su origen y tratamiento. Gómez et al. (2019) definen la hiperactividad como un patrón de exceso de actividad motriz, verbal e intelectual, caracterizado por la impulsividad, la dificultad para seguir normas y la baja tolerancia a la frustración. Este comportamiento, a menudo resultado de pautas de crianza inadecuadas, se observa en niños que presentan altos niveles de energía, dificultad para concentrarse y baja regulación emocional.

Por otro lado, la hiperquinesia, según Herrero y Vila (2021), es un trastorno neurobiológico que afecta la capacidad de atención, el control de impulsos y la regulación de la conducta. A diferencia de la hiperactividad, la hiperquinesia tiene una base neurológica documentada y suele diagnosticarse dentro del espectro del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Se caracteriza por comportamientos impulsivos, temeridad y un déficit en la regulación del comportamiento basado en reglas. En estos casos, es necesaria la intervención de un especialista en neurología, ya que el tratamiento puede requerir apoyo farmacológico.

En el ámbito educativo, los niños con hiperquinesia y otras necesidades específicas de apoyo educativo pueden representar un desafío para el docente y el grupo escolar. No obstante, Herrero y Vila (2021) enfatizan que, dentro del modelo de educación inclusiva, estos estudiantes no deben ser excluidos de la educación regular. En su lugar, es necesario implementar estrategias pedagógicas adaptadas y contar con el respaldo de unidades de apoyo especializadas. En muchos sistemas educativos, se ha promovido la atención a la

diversidad mediante programas de intervención temprana y adaptaciones curriculares que permiten una mejor integración de estos niños en el aula.

Otro aspecto relevante en los trastornos conductuales es la agresividad infantil, la cual ha sido objeto de numerosos estudios en psicología y educación. Gómez (2018) explica que la agresividad tiene tanto una base biológica como un componente aprendido. En algunos casos, la exposición a modelos violentos en el hogar o en el entorno inmediato influye en la adopción de patrones de comportamiento agresivo. Además, se ha documentado que ciertas sustancias químicas, como la testosterona, pueden jugar un papel en la regulación de la conducta agresiva.

Desde una perspectiva psicológica, se considera que la agresividad es una respuesta aprendida que se refuerza a través de las interacciones sociales. En muchos casos, los niños agresivos han sido en algún momento víctimas de agresión, ya sea en el hogar o en la escuela, y han aprendido a responder con conductas defensivas o dominantes. Por ello, Gómez (2018) enfatiza la importancia de trabajar en la prevención de la violencia escolar, promoviendo estrategias de resolución de conflictos y fomentando un clima escolar basado en el respeto y la empatía.

Finalmente, es fundamental diferenciar entre conductas problemáticas y niños problema. La estigmatización de los estudiantes con dificultades conductuales puede agravar su situación y generar un círculo de exclusión. La educación inclusiva debe enfocarse en la comprensión y el acompañamiento de estos niños, facilitando su integración en el entorno escolar y promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales que les permitan mejorar su adaptación y desempeño académico (Herrero y Vila, 2021).

Según Gómez (2018), citando a Samuel (1991), la constante exposición de los niños y adolescentes a entornos cargados de violencia, ya sea a través de juegos, mensajes o experiencias directas, los convierte en receptores de modelos de conducta agresiva, disruptiva o violenta. La modificación de estos patrones conductuales representa un desafío significativo que, si bien no es imposible, requiere de la intervención de un equipo multidisciplinario. En este proceso, el papel del docente y de los padres es fundamental para guiar al niño hacia una socialización más adaptativa.

Diversos estudios han analizado cómo los niños con conductas agresivas procesan la información y construyen juicios sobre los demás. Slaby y Guerra (1998), citados por Solloa (2002, p. 151), encontraron que estos niños desarrollan una serie de creencias irracionales que refuerzan el uso de la violencia. Entre estas creencias se incluyen la percepción de la violencia como una herramienta legítima para resolver conflictos, el aumento de la autoestima a través del dominio sobre los demás, el deseo de evitar ser percibidos como débiles y la idea de que las víctimas merecen la agresión y no sufren realmente.

El trastorno negativista desafiante (TND), por su parte, se origina frecuentemente en el núcleo familiar y, con el tiempo, se extiende a otros entornos en los que el niño interactúa, como la escuela. En familias donde predominan patrones de crianza autoritarios y violentos, el niño puede aprender a reprimir su conducta agresiva por temor al castigo. Sin embargo, en muchos casos, esta represión no erradica la agresividad, sino que la transforma en una agresión pasiva. Lavietes (1998), citado por Quintana (2018), describe algunas de las características conductuales de los niños con agresión pasiva, entre las que destacan la terquedad persistente, la desobediencia, los berrinches frecuentes, la provocación sin llegar a violar derechos ajenos, el rencor, la tendencia a la venganza, la queja constante, la negativa a negociar o ceder ante la autoridad, y un estado emocional irritable y hostil.

El negativismo desafiante, según el DSM-IV, se define como un patrón recurrente de comportamientos opositoristas, desafiantes, desobedientes y hostiles dirigidos a figuras de autoridad. En el contexto escolar, se pueden distinguir dos tipos de oposicionismo: el positivo y el negativo. En el oposicionismo positivo, el niño no realiza las tareas o actividades que el adulto le solicita, pero lo hace sin ser abiertamente hostil o impulsivo; es decir, dice "sí" a todo, pero en la práctica no lleva a cabo las indicaciones. En el oposicionismo negativo, por el contrario, el niño desafía activamente a la autoridad con expresiones como "no lo haré", acompañadas de actitudes de enojo, hostilidad, resentimiento y, en muchos casos, conductas agresivas.

Morin (2019) señala que, en algunas etapas del desarrollo infantil, ciertas conductas opositoristas pueden considerarse normales y formar parte del proceso de afirmación de la autonomía del niño. Un ejemplo de ello ocurre alrededor de los dos años, cuando el uso del "no" se convierte en una herramienta para expresar su individualidad. No obstante, si estas

conductas persisten o se intensifican en etapas posteriores, pueden generar dificultades en la socialización del niño. En la adolescencia, estos patrones pueden evolucionar hacia problemas más serios, como una baja autoestima, dificultades para manejar la frustración y una mayor vulnerabilidad al consumo de sustancias psicoactivas.

Estudios recientes han profundizado en la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo del trastorno negativista desafiante (TND) en niños. Por ejemplo, Morales et al. (2015; 2022) identificaron que prácticas parentales caracterizadas por el castigo y la interacción social negativa se asocian significativamente con comportamientos negativistas y agresivos en la infancia. Asimismo, la Guía Clínica para el Trastorno Negativista Desafiante señala que patrones de crianza agresivos, rígidos e inconsistentes contribuyen al desarrollo de este trastorno. Estos hallazgos refuerzan la importancia de adoptar estilos de crianza positivos y coherentes para prevenir la aparición de conductas opositoras y agresivas en los niños.

Es importante diferenciar el negativismo desafiante de los trastornos de conducta antisocial, ya que estos últimos representan una mayor gravedad en la manifestación de problemas emocionales y conductuales en el entorno escolar. En muchos casos, los estudiantes con este tipo de comportamientos han sido catalogados como "casos sin solución", lo que refuerza su exclusión social. Sin embargo, la respuesta educativa y la intervención temprana juegan un papel clave en la trayectoria de estos niños. Mientras algunos han tenido la fortuna de encontrarse con docentes que los han visto como un reto profesional y han trabajado en su integración, otros han sido estigmatizados y rechazados, lo que ha limitado sus posibilidades de desarrollo. El enfoque inclusivo y la educación basada en la empatía y la comprensión pueden marcar la diferencia en el futuro de estos estudiantes, evitando su marginación y promoviendo su integración en la sociedad (Rodríguez y Sumaza, 2018).

Discapacidad Intelectual.

Según López (2020) la discapacidad intelectual ha sido reconocida y estudiada desde la antigüedad, con referencias en culturas clásicas como la griega, egipcia y china. Durante el siglo XVI, las personas con esta condición eran frecuentemente denominadas "idiotas" o "imbéciles" y eran recluidas en instituciones de beneficencia, con escasas oportunidades de

integración social. Este enfoque asistencialista prevaleció hasta que, a principios del siglo XIX, el Marqués de Itard en Francia intentó demostrar que, mediante la convivencia en sociedad, las personas con limitaciones intelectuales podían ser educadas y participar activamente en la comunidad. Estas iniciativas sentaron las bases para el desarrollo de programas educativos en América dirigidos a individuos con retraso mental.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) define la discapacidad intelectual como una limitación significativa en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, manifestada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas, con inicio antes de los 18 años.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su quinta edición (DSM-5), establece los siguientes criterios para el diagnóstico de la discapacidad intelectual:

Deficiencias en funciones intelectuales, como razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje a partir de la experiencia, confirmadas tanto por evaluaciones clínicas como por pruebas de inteligencia estandarizadas.

Deficiencias en el comportamiento adaptativo, que resultan en el fracaso para cumplir con los estándares de desarrollo y socioculturales en cuanto a autonomía personal y responsabilidad social. Sin apoyo continuo, estas deficiencias limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, como la comunicación, la participación social y la vida independiente, en diversos entornos como el hogar, la escuela o la comunidad.

Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016), a menudo se diagnostican problemas de aprendizaje relacionados con la adquisición de la lengua escrita sin considerar el proceso natural por el que atraviesan los niños en la construcción de este conocimiento. Gómez y López (2018), citando a Ruiz (2004), señalan que esta es una de las razones por las que se han realizado investigaciones sobre la construcción del conocimiento en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Contrario a la creencia de que el constructivismo es una teoría aplicable solo a niños sin dificultades, las primeras investigaciones surgieron precisamente debido a la cantidad de niños que presentaban problemas para aprender a leer y escribir. En estas investigaciones y experiencias realizadas mayormente en escuelas que poseen índices altos de fracaso escolar y que se

encuentran es contextos urbano-marginales y rurales se comprueban las hipótesis, la sistematicidad de los errores y las diversas maneras en que los niños organizan su conocimiento. Partir de este conocimiento del niño, de sus saberes previos, es fundamental para producir las estrategias didácticas adecuadas que permitan promover en ellos actitudes de toma de conciencia de la dificultad y de búsqueda por corregirse y mejorar.

Gómez y Martínez (2021), citando a Scheker (2005), explican que la alfabetización es un proceso evolutivo en el que los niños progresan a través de distintos niveles de dominio de la escritura. Este proceso se estructura en cuatro niveles fundamentales:

Nivel presilábico: en esta fase inicial, los niños logran diferenciar entre dibujos y escritura, pero aún no establecen una relación clara entre la lengua oral y la escrita. Utilizan trazos, garabatos o incluso algunas letras para expresar significados sin reconocer el valor sonoro de los grafemas.

Nivel silábico: en este punto, los niños comienzan a establecer una conexión entre la escritura y los sonidos del habla. Sin embargo, su concepción es aún incipiente, ya que creen que cada letra representa una sílaba completa, lo que da lugar a escrituras simplificadas y fragmentadas.

Nivel silábico-alfabético: esta etapa de transición marca un avance en la representación del lenguaje escrito. Los niños combinan estrategias del nivel anterior, representando algunas sílabas con una sola letra, mientras que en otras comienzan a utilizar la cantidad de grafías correspondientes a los sonidos de cada sílaba.

Nivel alfabético: en este nivel, los niños logran escribir de manera convencional, estableciendo la correspondencia correcta entre sonidos y grafías. No obstante, aún deben enfrentar retos relacionados con la ortografía, la segmentación de palabras y otras reglas lingüísticas.

Este proceso demuestra que la alfabetización no ocurre de manera automática, sino que se desarrolla de forma gradual a medida que los niños interactúan con la lengua escrita en diversos contextos. Según estudios recientes en el ámbito educativo, la comprensión de estos niveles es clave para diseñar estrategias de enseñanza eficaces que faciliten el

aprendizaje de la lectura y la escritura en las primeras etapas escolares (Martínez y Gómez, 2021).

2.3 Evolución Histórica de las Necesidades Educativas Especiales

Según Grau y Hernández (2018), la Educación Especial tiene sus raíces en el trabajo altruista de diversos grupos que, de manera voluntaria, comenzaron a organizar la atención a niños y niñas con limitaciones físicas e intelectuales. Este esfuerzo se formalizó en 1915 con la creación de la primera escuela para estudiantes con discapacidad intelectual, adscrita a la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad capital.

Décadas más tarde, el 27 de junio de 1951, se promulgó la Ley Orgánica de Educación No. 29-09, la cual estableció la obligatoriedad de la Educación Básica y reconoció la Educación Especial como parte del sistema educativo dominicano. Posteriormente, en 1953, con el apoyo de la Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos, se fundó la primera escuela privada de educación especial bajo la dirección de la profesora Leda Fiallo.

Hasta 1998, las aulas de recuperación pedagógica se mantuvieron vigentes en el país. En ellas se escolarizaba a niños y niñas que presentaban dificultades en el sistema educativo, sin contar con una evaluación psicopedagógica adecuada, planificación específica ni personal especializado. Este modelo, además de ser deficiente en su ejecución, fomentaba la segregación y etiquetaba a los estudiantes de por vida, limitando su participación plena y su desarrollo integral (González y Martínez, 2020).

Por estas razones, en 1998, la Orden Departamental 07-98 determinó la eliminación de las aulas de recuperación pedagógica, estableciendo que los estudiantes debían ser evaluados y luego integrados en el grado correspondiente a su edad. Asimismo, esta orden especificó que solo los estudiantes con trastornos del desarrollo o discapacidades múltiples, que requirieran adaptaciones curriculares significativas en todas las áreas del currículo, serían atendidos en centros de educación especial.

Según Arnaiz (2016), la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990) marcó el inicio de una reorganización de los sistemas educativos a nivel mundial, promoviendo un modelo más inclusivo. En 1992, en República Dominicana, surgió un movimiento social con el propósito de transformar el sistema educativo. Como resultado de

esta iniciativa, se elaboró el Plan Decenal de Educación 2008-2018, el cual impulsó una nueva visión de la educación general y una reconceptualización de la Educación Especial. Este plan se fundamentó en la premisa de que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación integral y deben recibir los apoyos necesarios en entornos educativos con menos barreras para el aprendizaje (Pérez y Ramírez, 2021).

En el marco de este cambio, en 2005 se inició la creación de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), con la inauguración del primero en Santo Domingo, dentro de la Regional 15 en Los Alcarrizos. La misión de estos centros es fortalecer la educación inclusiva en los niveles inicial y primario, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una enseñanza de calidad que atienda a la diversidad (Mendoza, 2022).

Estos cambios han propiciado una nueva perspectiva de la Educación Especial en la República Dominicana. Actualmente, se adopta un enfoque educativo-curricular que busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo para los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino para toda la comunidad estudiantil. Este enfoque promueve una educación más equitativa e inclusiva, garantizando el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes en el currículo nacional (Fernández y Castro, 2023).

En 2004, se implementó un Proyecto de Desarrollo de Escuelas Inclusivas en zonas fronterizas caracterizadas por altos niveles de pobreza. Este proyecto, financiado por la UNESCO, incluyó componentes clave como infraestructura, dotación de recursos, capacitación docente y apoyo comunitario, con el propósito de fortalecer la educación inclusiva en contextos de vulnerabilidad.

Según Angulo et al. (2018), la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo que se desarrolla de manera transversal en distintos niveles, tanto en establecimientos de educación regular como en centros especializados. Su objetivo es proporcionar servicios, recursos humanos y técnicos, así como conocimientos especializados y ayudas que garanticen una educación de calidad para niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (NEE). En este sentido, la educación especial no solo busca la adaptación del currículo, sino también la implementación de estrategias que faciliten la inclusión y el aprendizaje en igualdad de condiciones y oportunidades.

Desde esta perspectiva, la educación especial abarca la identificación, evaluación y diseño de programas específicos para estudiantes cuyas dificultades o desventajas en el aprendizaje requieren apoyo adicional. Estas dificultades pueden derivar de condiciones físicas, problemas de visión, audición o lenguaje, disfunciones cognitivas, trastornos emocionales o de conducta, e incluso problemas médicos o de salud. Asimismo, algunos estudiantes pueden presentar dificultades más generales en áreas como lectura, escritura, lenguaje o matemáticas, lo que hace necesario un apoyo complementario (Angulo et al., 2018).

El sistema educativo dominicano ha asumido el paradigma de la educación inclusiva, integrando sus principios y fundamentos en las políticas educativas nacionales. En este contexto, la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) tiene como propósito fundamental la implementación de un modelo inclusivo que garantice los recursos de apoyo necesarios para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Actualmente, el país avanza hacia una educación más inclusiva a través de diversas iniciativas coordinadas por la Dirección de Educación Especial del MINERD. Entre estas estrategias destacan la creación de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), las Aulas de Recursos para la Inclusión Educativa y los Espacios de Apoyo. Además, los Centros de Educación Especial continúan desempeñando un papel crucial, aunque con una visión de carácter transitorio, respondiendo a las particularidades del contexto social y educativo dominicano (Angulo et al., 2018).

2.4 El Apoyo Psicopedagógico

Según Álvarez y Bisquerra (2015), el apoyo psicopedagógico constituye una de las principales líneas de intervención dentro de los servicios de orientación y psicología educativa. Su propósito es identificar y diseñar estrategias orientadas a la prevención del fracaso escolar, así como a la intervención en estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En este sentido, el apoyo psicopedagógico tiene un impacto directo en la mejora de la calidad educativa y en la construcción significativa de aprendizajes, favoreciendo el desarrollo de competencias que permitan la inclusión y el éxito académico en diversos contextos educativos.

Este enfoque implica la implementación de intervenciones integrales basadas en un modelo psicopedagógico que abarca diferentes ámbitos del desarrollo del estudiante: escolar, familiar, comunitario e individual. Dichas intervenciones son diseñadas y ejecutadas por profesionales de la orientación y la psicología en estrecha colaboración con los docentes y otros agentes de la comunidad educativa. Su objetivo es reducir o eliminar los factores de riesgo que generan barreras para el aprendizaje, promoviendo un entorno inclusivo y equitativo que favorezca la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo (Álvarez y Bisquerra, 2015).

2.5 Los Tipos de Necesidades de Aprendizaje

Según Blanco (2015) existen diferentes grupos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:

1. Asociadas a dificultades específicas en el aprendizaje
2. Asociadas a discapacidad
3. Asociadas a trastornos del neurodesarrollo
4. Asociadas a las altas capacidades
5. Asociadas a diversas condiciones personales o historia escolar
6. Asociadas a diversas condiciones del contexto sociocultural

2.5.1 Necesidades específicas de apoyo educativo por dificultades específicas en el aprendizaje

Los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) debido a dificultades en los aprendizajes escolares suelen presentar trastornos del neurodesarrollo que afectan su rendimiento académico. Según el DSM-V, los Trastornos Específicos del Aprendizaje se incluyen dentro de esta categoría e incluyen dificultades en la lectura, la expresión escrita y el razonamiento matemático.

Trastornos específicos del aprendizaje.

Las dificultades específicas del aprendizaje son una de las necesidades más frecuentes en la etapa educativa, con una prevalencia mundial estimada en un 5% (Milcic, 2016). Su origen es multicausal, producto de la interacción de diversos factores socioculturales, procesos de aprendizaje y características neuropsicológicas individuales.

Dificultades en la lectura (Dislexia).

La dislexia es un trastorno en la adquisición de la lectura que afecta la precisión, la velocidad y/o la comprensión de la información escrita. Se manifiesta en dificultades persistentes para leer correctamente, lo que impacta el rendimiento académico y la autoconfianza de los estudiantes (De la Peña, 2017). Es el trastorno de aprendizaje más común en la etapa escolar y con frecuencia se presenta junto con otras dificultades o trastornos.

Los niños con dislexia pueden presentar los siguientes indicadores: lectura lenta e imprecisa, dificultades en la comprensión lectora debido al esfuerzo excesivo para descifrar las letras, sustitución de palabras por otras similares, inversión de letras, omisión de sílabas, confusión entre consonantes, errores ortográficos recurrentes, escritura desorganizada, dificultades para interpretar símbolos matemáticos y problemas de orientación espacial y temporal (Hudson, 2017). Además, pueden experimentar falta de confianza en sí mismos y evitan la lectura en voz alta.

Dificultades en la expresión escrita (Disgrafía).

La disgrafía se refiere a dificultades persistentes en la escritura, caracterizadas por problemas con la ortografía, la organización del texto y la claridad narrativa. También puede incluir dificultades motrices, lo que afecta la fluidez y legibilidad de la escritura. Este trastorno suele impactar el rendimiento académico y la expresión de ideas de manera estructurada (De la Peña, 2017).

Dificultades en el cálculo (Discalculia).

La discalculia es una alteración específica del aprendizaje de las matemáticas que dificulta la adquisición de habilidades numéricas y de cálculo. Es el trastorno de aprendizaje menos frecuente en la etapa educativa, pero suele presentarse junto con otras dificultades cognitivas (Aguilera, 2016). La discalculia se manifiesta a través de problemas en la comprensión de los números, la identificación de la línea numérica, dificultades en la memorización de operaciones aritméticas, errores en el cálculo y fallas en el razonamiento matemático.

Desde una perspectiva neuropsicológica, la discalculia afecta procesos como la atención, la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas, las habilidades visoespaciales y el lenguaje. Debido a su heterogeneidad, es crucial realizar una evaluación integral para determinar las estrategias de intervención más adecuadas (Aguilera, 2016)

2.5.2 Necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad

Según González (2019) son las necesidades educativas presentadas por los estudiantes que tienen alguna condición de discapacidad. Entendida como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

González (2019) sostiene que:

Estas deficiencias pueden ser sensoriales (visual, auditiva), cognitivas, físicas–motóricas y del desarrollo. En todo caso que los y las estudiantes presenten alguna condición de discapacidad, entendiendo que la deficiencia normalmente no afecta a todo el individuo, sino a una parte y/u órgano, no solo se identificará la deficiencia sino las fortalezas de la persona, así como los factores personales que influyen en el desarrollo. De tal manera que los procesos de acompañamiento, evaluación e intervención sean oportunos en la medida de las necesidades presentadas (p.23).

Para González (2019) de las condiciones de discapacidad que presentan las y los estudiantes se pueden encontrar las siguientes

Limitación de la función visual. Se caracteriza por una amplia gama de grados de visión debido a causas congénitas o adquiridas. Estas incluyen dos categorías: ceguera y baja visión.

Sordera o hipoacusia. Consiste en la disminución de la función auditiva en diferentes grados, que tiene implicaciones en el desarrollo comunicativo, social y el aprendizaje de la lengua escrita. Esta disminución abarca desde la sordera (ausencia de audición) hasta dificultades importantes para escuchar (hipoacusia).

Sordoceguera. Esta consiste en una discapacidad sensorial dual que involucra una disminución significativa de la visión y la audición, afectando exponencialmente otros

aspectos del desarrollo, de manera distinta a la alteración que podría provocar la pérdida de visión o de audición por separado.

2.5.3 Discapacidad asociada a deficiencias cognitivas

Estas necesidades están referidas a la discapacidad intelectual. Según el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), se incluye en la categoría de Trastornos del Neurodesarrollo y se caracteriza “por un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia”.

La discapacidad intelectual comienza durante el período de desarrollo (infantil y adolescente) e incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo. En tal sentido, deben cumplirse tres criterios (APA, 2013): deficiencias intelectuales, deficiencias en el comportamiento adaptativo e inicio de estas deficiencias durante el período de desarrollo (infancia, adolescencia).

2.5.4 Discapacidad asociada a deficiencias físico-motoras

La discapacidad motora hace referencia a todas aquellas alteraciones orgánicas que afectan al funcionamiento motor y que causan limitaciones posturales, de coordinación, movimiento y manipulación (Lou y Urquizar, 2016). Puede ser producida de manera transitoria o permanente, se da en grados variables en los niños y no siempre está asociada a discapacidad intelectual.

La etiología de la discapacidad motora es diversa, como malformaciones congénitas, lesiones en el sistema nervioso central o periférico, traumatismo, etc. Existen distintos tipos de discapacidad motora (distrofias, reumatismos, espina bífida, parálisis, etc.). El tipo discapacidad motora más frecuente en los centros escolares es la Parálisis Cerebral (PC).

2.5.5 Necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a trastornos del neurodesarrollo

Los trastornos del neurodesarrollo se conciben como alteraciones o retrasos en el desarrollo de las funciones vinculadas a la maduración del sistema nervioso central que se inician en la infancia y siguen un curso evolutivo estable. Fiuza, y Fernández (2016)

consideran que se pueden establecer las siguientes características de los trastornos del neurodesarrollo: Su origen se da en la infancia o en la adolescencia, existen diferentes dificultades en sus habilidades, capacidades y serán sujetos que requieran apoyo educativo en sus centros escolares.

En el DSM-V (2013) se establecen en esta categoría los siguientes trastornos:

1. Trastorno del Espectro Autista (TEA).
2. Trastornos específicos del aprendizaje.
3. Trastornos de atención con hiperactividad (TDAH).
4. Trastornos de la comunicación.
5. Trastorno de la expresión.
6. Trastorno de la comprensión.
7. Trastorno fonológico (dislalia).
8. Tartamudez (disfemia) .
9. Trastorno intelectual o Discapacidad intelectual.

2.5.6 Necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades

La alta capacidad consiste en una elevada potencialidad intelectual inicial, multidimensionalmente configurada en distintas aptitudes que debe cristalizar a lo largo del desarrollo hacia la excelencia como manifestación, y cuyo funcionamiento cognitivo le distingue de las personas con capacidad intelectual media.

Por lo tanto, es una función resultante del proceso de desarrollo, a partir de un sustrato neurobiológico, las variables psicosociales incidentes en él y la educación, que condicionan su manifestación más o menos estable y óptima no garantizada por su configuración neurobiológica (Sastre-Riba, 2016, p. 90). Los alumnos con altas capacidades son aquellos que tienen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas que les permitirán, en un entorno favorable, rendir respecto a su grupo de referencia por encima de la media.

Para Renzulli (2016), las altas capacidades tienen tres rasgos que están por encima de las habilidades generales normales: Alto nivel de inteligencia, alto nivel de compromiso en la tarea y alto nivel de creatividad.

Entre las características generales de este alumnado se encuentran (Aretxaga, 2016):

Gran curiosidad y ganas por aprender desde muy pequeños y muestran alto nivel de actividad, energía y concentración.

Capacidad para razonar de manera compleja. Atienden a las relaciones entre distintos hechos y situaciones.

Maduración precoz y/o disincronía entre las diferentes áreas del desarrollo.

Gran memoria a largo plazo.

Dominio del lenguaje, vocabulario preciso y rico. Pueden ser sensibles ante los mensajes no precisos o ambiguos.

Pensamiento simbólico, abstracto.

Aprenden con mucha rapidez, a menudo de manera inductiva y con capacidad de establecer relaciones entre la información obtenida de diferentes contextos y situaciones.

Alta sensibilidad e intensidad emocional.

Gran sentido del humor, elaborado, impropio para su edad.

Creatividad, imaginación rica en detalles, flexibilidad y fluidez, capacidad para enfocar y resolver los problemas de manera diferente, de proponer varias alternativas, de ver más allá de lo aparente y de anticipar consecuencias.

Tendencia a realizar bien las tareas y a mejorar las cosas.

Intereses y preocupaciones amplias y propias de niños y niñas de mayor edad, pudiendo mostrar vastos conocimientos sobre un tema.

2.5.7 Necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a distintas condiciones personales y a la historia escolar

García et al. (2022) sostienen que son necesidades vinculadas a condiciones del contexto personal y la historia escolar de las y los estudiantes que pueden generar limitaciones en los procesos de aprendizaje. Algunas situaciones de la historia escolar pueden ser:

1. Estudiantes de ingreso tardío al sistema educativo.

2. Estudiantes repitentes.
3. Experiencias negativas en la escuela.
4. Historia de fracaso escolar.
5. Inadaptación al contexto escolar formal.
6. Otras.

En el contexto personal se pueden presentar las siguientes situaciones:

1. Pobreza lingüística del contexto sociocultural.
2. Problemas médicos vinculados a una mala nutrición, enfermedades no tratadas correctamente, etc.

En cambio, sus problemas están motivados por limitaciones socioculturales, por escolarización desajustada, por incorporación tardía al Sistema Educativo, por condiciones personales de salud o funcionales, por dificultades en la comunicación, el lenguaje o el habla, o por la combinación de varios de los motivos mencionados que se especifican a continuación (García et al., 2022):

1-El alumnado que presenta problemas en su avance curricular por ECOPHE motivados por limitaciones socioculturales será el que se encuentra en un entorno familiar y social poco adecuado, y no dispone de los medios suficientes para la mejora de sus problemas educativos y de aprendizaje.

2- El alumnado que presenta problemas en su avance curricular por ECOPHE motivados por una escolarización desajustada será el que presenta un alto índice de absentismo escolar, ausencias prolongadas, motivadas por distintas razones, frecuentes cambios de centro por traslado de domicilio, etc.

3- El alumnado que presenta problemas en su avance curricular por ECOPHE motivados por condiciones personales de salud o funcionales será aquel cuyas alteraciones de la salud, temporales o crónicas, o de ejecución funcional como los problemas intrapersonales de tipo cognitivo o neuropsicológicos, que, sin llegar a concluir en algún trastorno, discapacidad o dificultad específica, influyen en su rendimiento escolar, generando perturbaciones en su avance curricular.

2.5.7 Necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a diversas condiciones del contexto sociocultural

Según Martin (2016) esto constituyen un conjunto de necesidades que tienen su origen en factores externos al propio estudiante y que los colocan en desventaja socioeducativa. Estas barreras del contexto sociocultural pueden limitar los procesos de aprendizaje, generar vulnerabilidad social en el estudiantado y exponerlos a riesgos psicosociales que dificultan una satisfactoria vida escolar.

Entre las condiciones y/o barreras del contexto sociocultural que están asociadas a este tipo de necesidades se encuentran (Martin, 2016):

1. Bajo nivel educativo de la familia.
2. Bajas expectativas familiares respecto a la educación.
3. Violencia y disfunción familiar.
4. Patrones de crianza autoritarios, permisivos o negligentes.
5. Pobreza lingüística del contexto sociocultural.
6. Participación y o exposición a situaciones de acoso escolar.
7. Embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia.
8. Trabajo infantil.

2.6 Estrategias psicopedagógicas aplicadas a las necesidades educativas especiales

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2017) en la ordenanza 04-2018 afirma “los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) son aquellos que por múltiples condiciones o que al interactuar con distintas barreras para el aprendizaje no acceden a los aprendizajes escolares que les corresponden según su edad” (artículo 2), por lo que requieren una serie de apoyos, recursos y ajustes curriculares distintos al resto de sus compañeros y compañeras.

Estas barreras están vinculadas a los diferentes sistemas que interactúan de forma directa o indirecta con las y los estudiantes: familia, escuela, comunidad, sistema educativo políticas públicas. Las y los estudiantes con NEAE requieren apoyo por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, según las atenciones educativas demandadas.

Las NEAE se asumen como aquellas demandas de apoyo y recursos requeridos por cualquier estudiante, de forma transitoria o permanente, durante su trayectoria educativa. Estos apoyos y recursos se brindan con la finalidad de eliminar o disminuir las barreras que limitan su acceso, participación y aprendizaje en la escuela. Las necesidades específicas pueden estar referidas a condiciones de discapacidad, trastornos del neurodesarrollo, trastornos mentales, altas capacidades intelectuales, situación de desventaja socioeducativa o de historia escolar (Art. 2, Ordenanza 04-2018).

La atención a los estudiantes con NEAE se enmarca en los principios de equidad, igualdad de oportunidades y flexibilización, por lo que se tomarán todas las medidas necesarias para que estos estudiantes accedan, participen y logren los aprendizajes en el centro educativo de su comunidad. La implementación de las Medidas de Atención a la Diversidad (MAD) es el primer paso de atención a las diferencias individuales dirigidas a todos los estudiantes de todos los niveles, modalidades y subsistemas.

Las Medidas para la Atención a la Diversidad (MAD) son un conjunto de acciones que la escuela implementa, como parte de su oferta educativa, con miras a desarrollar las competencias establecidas en el currículo, así como fortalecer la participación y la permanencia de los estudiantes con NEAE en igualdad de oportunidades, desde la accesibilidad hasta la incorporación del diseño universal de los aprendizajes en la práctica docente (Art. 4, Ordenanza 04-2018).

Las medidas de accesibilidad son todas las acciones que procuran eliminar las barreras físicas, de información y de comunicación. Las medidas para el proceso educativo son todas las acciones que garantizan una respuesta educativa de calidad para asegurar la accesibilidad a nivel curricular en diferentes aspectos: gestión educativa, ambientes para el aprendizaje, organización del aula, planificación, estrategias pedagógicas y evaluación de los aprendizajes.

Las Medidas para la Atención a la Diversidad deben estar planteadas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en los planes de mejora elaborados, así como acciones concretas que se implementan para apoyar los aprendizajes de los estudiantes que lo requieran. Las Medidas de Atención a la Diversidad deben ser desarrolladas por la

comunidad educativa en conjunto, y constituir un medio para la mejora de la atención de todos los estudiantes del centro educativo (Art. 5, Ordenanza 04-2018).

Pudín (2017) la educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas.

Según Tarrida, (2017) que la educación trabaja para mantener, potenciar y aumentar el bienestar personal desde las capacidades de la persona, ayudando a los alumnos a entender el entorno donde viven y a saber cómo tienen que vivir. Es decir, la educación busca por totalidad potencializar las capacidades de la persona y cuando estas se ven afectadas ya sean originadas por causas biológicas, psicológicas o sociales, las cuales estas se convierten en necesidades educativas especiales. Es por ello la importancia de la psicopedagogía aplicada en las Necesidades Educativas Especiales debido a que ayudan al mejoramiento de las dificultades que presenta el estudiante.

2.6.1 Estrategias de Aprendizajes

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz-Barriga y Hernández 2010).

Esta definición nos ofrece como rasgo distintivo de las estrategias de aprendizaje la concepción de que el sujeto puede regular la aplicación de ellas pasando por un proceso de selección y ajuste en función del tipo de actividad a desarrollar. Se nos presenta a la persona que aprende como un sujeto activo capaz de tomar decisiones, de reflexionar sobre su propio

proceso de aprendizaje, de utilizar sus competencias y habilidades para construir conocimientos.

Este es un tipo de conocimiento estratégico, en el que las y los estudiantes pueden planificar, organizar y controlar la secuencia de acciones y las técnicas a utilizar en función de las metas de aprendizaje que se tengan. De tal manera que pueden decidir cómo, cuándo y con qué aprender. De esta manera discriminan entre los diferentes tipos de técnicas y estrategias que les permitirán llegar a las metas de aprendizaje propuestas (Díaz-Barriga y Hernández 2010).

2.6.2 Estrategias de adquisición

Estas estrategias de adquisición de la información pueden ser atencionales y/o de repetición. Las estrategias atencionales pueden ser de dos tipos: Exploración y fragmentación. La estrategia de exploración consiste en leer superficial o intermitentemente todo el material, centrándose solo en aquellos aspectos que el estudiante hipotetice o discrimine como relevantes.

La adquisición de conocimientos y habilidades es un proceso fundamental en la educación, y existen diversas estrategias que pueden utilizarse para facilitar este proceso. Estas estrategias van desde métodos tradicionales hasta enfoques más innovadores, y su elección dependerá del contenido a aprender, el perfil de los estudiantes y el entorno educativo. La exploración se debe realizar cuando el sujeto tiene conocimientos previos del tema, cuando las metas u objetivos del material de estudio no son claros y/o en situaciones donde el material disponible no está bien organizado.

La fragmentación constituye otra estrategia atencional, la cual consiste en la división o fragmentación del material en sus partes para comprenderlo mejor. La fragmentación es útil cuando los conocimientos previos del tema son limitados, las metas u objetivos son claros y/o el material disponible está bien organizado.

2.6.3 Estrategias de Codificación

La codificación se refiere al proceso de convertir la información que se está aprendiendo en una forma que sea más fácil de almacenar y recordar Para Meléndez (2016)

esta se sitúa en la base de los niveles de procesamiento y se aproximan más o menos a la comprensión, al significado. Entre ellas están los siguientes tipos:

- a) Estrategias de nemotecnización
- b) Estrategias de elaboración
- c) Estrategias de organización
- d) Estrategias de nemotecnización.

Implican el uso de estrategias que suponen una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento.

Entre las nemotecnias se encuentran (Meléndez, 2016): Acrónimos y/o acrósticos, rimas y/o muletillas, loci y palabra-clave

Estrategias de elaboración. Existen dos niveles de elaboración: simple, basado en la asociación intra-material a aprender y complejo, el cual lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. Las técnicas que están asociadas son: simples (relaciones, imágenes mentales y visuales, parafraseado) y complejas (metáforas, analogías, inferencias, aplicaciones, autopreguntas) (Moran y Álvarez, 2017).

Estrategias de organización. Estas hacen que la información sea todavía más significativa y más manejable para el estudiante. La organización de la información puede llevarse a cabo mediante: agrupamientos diversos (uso de categorías), secuencias, construcción de mapas, diseño de diagramas y uso de estructuras textuales (Moran y Álvarez, 2017).

2.6.4 Estrategias de Recuperación de Información

Son los procesos encargados de transportar la información desde la estructura cognitiva a la memoria a corto plazo, es decir, sacar la información del almacenamiento y reproducirla de nuevo. Sirven para manipular (optimizar) los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda y generación de respuestas. Los tipos de estrategias implicados son: Estrategias de búsqueda y Estrategias de generación de respuesta (Murillo et al., 2010).

Estrategias de búsqueda. Sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP (Memoria a Largo Plazo).

Estas estrategias son: 1. Búsqueda de codificaciones (nemotecnias, metáforas, matrices, mapas, secuencias, etc.). 2. Búsqueda de indicios (claves, conjuntos, etc.).

Estrategias de generación de respuesta. Garantizan la adaptación positiva que deriva de una conducta adecuada a la situación. Están divididas en Estrategias de Planificación de Respuesta y Estrategias de Respuesta Escrita. Las técnicas pueden adoptar una disposición secuencial y son (Murillo, 2016): Libre asociación (planificación), ordenación, edactar/decir (respuestas), hacer y aplicar/transferir

2.6.5 Estrategias de Apoyo

Según Alvarado et al. (2021) son los procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o entorpecen el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje, aquí se resaltan los factores metamotivacionales que resultan importantes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Apoyan, ayudan y potencian el rendimiento de las escalas de adquisición, de codificación y de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, la atención. Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo.

Los tipos de estrategias de apoyo son: Estrategias metacognitivas y Estrategias socioafectivas.

Estrategias metacognitivas. Suponen y apoyan el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos y de las estrategias cognitivas de aprendizaje (autoconocimiento) y la capacidad de manejo de estas (automanejo). Las de autoconocimiento versan acerca del qué, cuándo, cómo y por qué se utilizan dichas estrategias. El automanejo requiere: a) planificación, establecer metas de aprendizaje b) evaluación, del grado en que se van consiguiendo c) regulación, rectificar si no se alcanzan los objetivos (Alvarado et al., 2021).

Estrategias socioafectivas. Son habilidades que permiten a las personas controlar estados psicológicos, como la “ansiedad”, las “expectativas desadaptadas” o la falta de “atención”. Existen tres tipos de estrategias: afectivas, sociales y motivacionales. Las

afectivas sirven para autocontrolar y autodirigir los procesos atencionales del estudiante, son entre otras el control-dirección de auto-instrucciones, autoimágenes...etc.

Las sociales son todas aquellas que sirven para obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente y motivar a otros. Las motivacionales sirven para activar, regular y mantener su conducta de estudio. También se encuentran las estrategias de administración de recursos (Alvarado et al., 2021).

Estas implican: Administración del tiempo, saber a quiénes y a cómo solicitar ayuda, y habilidad para recrear un ambiente propicio para el estudio.

2.7 Identificación oportuna de las necesidades específicas de apoyo educativo

Desde las labores de la Unidad de Orientación y Psicología es requerido desarrollar procesos de sensibilización y concienciación sobre la importancia de la detección oportuna de los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo para ofrecer los apoyos y recursos pertinentes para minimizar o eliminar las barreras que impiden acceder a los aprendizajes (MINERD, 2016).

Es fundamental que desde el inicio del año escolar se cuente con la identificación de los estudiantes más vulnerables. Para ello se realizarán las siguientes acciones:

1. Luego de realizar la inscripción de los estudiantes de nuevo ingreso se propiciarán dos procesos importantes: a. Encuentros formativos con los padres, las madres y tutores y tutoras de los y las estudiantes de nuevo ingreso para sensibilizar en torno a las NEAE (MINERD, 2016).

2. Entrevistas con las familias en las que se conoce el contexto socialcomunitario y el contexto familiar. Con las informaciones recabadas se puede completar algunas de las informaciones de la ficha de detección de factores de vulnerabilidad y riesgos psicosociales.

3. Con todos los estudiantes de la escuela, los docentes observarán su desempeño y sus competencias con las evaluaciones diagnósticas de inicio de año escolar. Esto les permitirá completar las fichas de identificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado y contribuirá al llenado de la ficha de detección de factores de vulnerabilidad y riesgos psicosociales. (MINERD, 2016).

4. Al cierre del año escolar, cada maestro elaborará un informe con los procesos de avance y las necesidades de mejora que presenta cada estudiante. Esto permitirá continuar el proceso de apoyo e intervención el siguiente año escolar.

5. La Unidad de Orientación y Psicología utilizará los insumos derivados de las evaluaciones diagnósticas, las entrevistas con las familias y los reportes de fin de año para valorar las necesidades generales de los estudiantes por grados y secciones. De ahí se desprenderán las acciones de apoyo psicopedagógico requeridas (evaluación psicopedagógica, orientaciones a docentes, orientaciones a familias, intervención psicopedagógica, referimientos externos, etc.) (MINERD, 2016).

6. Las y los estudiantes que presenten indicadores de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo serán evaluados por la Unidad de Orientación y Psicología desde una perspectiva psicopedagógica a fin de determinar los procesos de intervención psicopedagógica y los apoyos requeridos. En el caso de las NEAE asociadas a discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y altas capacidades, el proceso de evaluación será llevado a cabo junto a los Centros de Atención a la Diversidad (CAD).

2.8 Tipos de Apoyo Psicopedagógico

Sánchez y Galera (2017) expresan que “la intervención con los estudiantes que presentan dificultades específicas en el aprendizaje se realizará atendiendo al tipo de necesidad” (p.23). Sin embargo, siempre se favorecerá un abordaje integral en el que se trabajen aspectos psicoafectivos que permitan una sana autoestima, un satisfactorio autoconcepto, el fortalecimiento de la motivación y el interés por los estudios, el uso de estrategias de aprendizaje en coherencia con las tareas, etc. Además, se partirá de las fortalezas evidenciadas y de las competencias de las y los estudiantes para poder cimentar la intervención.

2.9 Intervención Psicopedagógica

Para Sánchez y Bonals (2017) la intervención psicopedagógica constituye el proceso de planificación y desarrollo de técnicas y programas de carácter propedéutico, potenciador, remedial y reeducativo mediante el cual se favorece una respuesta educativa a las necesidades de las y los estudiantes detectadas en la evaluación psicopedagógica.

La intervención psicopedagógica requiere de claridad en su intencionalidad y en su planificación, estructuración y formalización (Luque y Rodríguez, 2016). Las propuestas de intervención implican aspectos organizativos, curriculares, de acompañamiento y orientación. La intervención psicopedagógica está situada en el marco de una atención a la diversidad, en tanto que se diseñan procesos en función los casos, reconociendo las necesidades de cada estudiante, asumiendo y respetando su individualidad.

Al mismo tiempo, el proceso está centrado en la organización de los procesos educativos para que se correspondan con las necesidades y la realidad de las y los estudiantes. El proceso de intervención psicopedagógica involucra a diferentes actores de la comunidad educativa. En tal sentido, la participación implica a las familias, los docentes y al estudiante, así como a otros actores e instituciones del contexto social y escolar.

La intervención en las dificultades específicas del aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia) reúne las siguientes características (MINERD, 2016):

Debe ser personalizada, favoreciendo espacios de trabajo directos y cercanos con las y los estudiantes;

Interdisciplinar, con la participación de orientadores, docentes y psicólogos, entre otros profesionales requeridos por la naturaleza del caso;

Gradual, en función del nivel de dificultad de las tareas;

Multidimensional, contemplando los aspectos específicos en donde aparece la necesidad de aprendizaje, así como aspectos emocionales y motivacionales;

Implica estimulación multisensorial, pues requiere emplear recursos de intervención desde diferentes modalidades (visuales, auditivos, táctiles, etc.);

Requiere de práctica y repetición para la consolidación de los aprendizajes.

2.10 Evaluación Psicopedagógica

Según Porras y Vallejo (2018) el procedimiento seguido en la evaluación psicopedagógica permite realizar una mirada global de cada estudiante y sus contextos de aprendizaje y desarrollo a partir de diferentes fases que van a proveer un acercamiento

oportuno a la situación presentada según los indicadores de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que han sido identificados.

Es fundamental que el orientador y/o psicólogo pueda ir desarrollando estas fases para una mayor y mejor comprensión de los casos que han sido derivados. Sin embargo, estas fases no son rígidas, sino que pueden modificarse en función de los casos y los procesos de análisis y reflexión que tengan lugar a partir de la información recogida.

La evaluación psicopedagógica busca descubrir aquellos elementos del contexto que pueden estar limitando el aprendizaje y la participación del estudiante, así como identificar los recursos de los que se dispone para modificar la situación (Castells y Solé, 2016).

El proceso de la evaluación permite identificar las potencialidades y necesidades de las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje, favoreciendo una comprensión oportuna de la situación actual, estableciendo pronósticos y valorando los cursos de acción ante las necesidades identificadas. A partir de la evaluación psicopedagógica se favorece la toma de decisiones de apoyo e intervención psicopedagógica que permitan el progreso y avance educativo de los y las estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

De la evaluación psicopedagógica (Castells y Solé, 2016):

1. La evaluación psicopedagógica será realizada por un equipo multidisciplinario.
2. La finalidad de la evaluación psicopedagógica es identificar las barreras de los contextos familiar, escolar e individual que inciden en los aprendizajes.
3. La evaluación psicopedagógica permitirá determinar las medidas de atención a la diversidad que garanticen el derecho a la educación de todos los/las estudiantes.
4. La evaluación psicopedagógica se llevará a cabo a través de diferentes medios e instrumentos.
5. La evaluación psicopedagógica determinará el Plan Curricular Ajustado según las necesidades del alumnado.
6. Los estudiantes con altas capacidades serán evaluados por un equipo psicopedagógico y se considerará su promoción a grados superiores.

De los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:

1. Los estudiantes con NEAE serán evaluados de manera multidimensional, contemplando los indicadores de aprendizaje, los aspectos sociales y emocionales.

2. La evaluación de los aprendizajes de los niños con NEAE será con medios e instrumentos adaptados, lenguaje y formato accesible. En tal sentido, la evaluación psicopedagógica es concebida como un instrumento al servicio de la calidad e inclusión educativa en el sistema educativo dominicano.

En tal sentido, se procura con ella la adopción de decisiones fundamentales y consensuadas que se traduzcan en medidas factibles que los docentes puedan implementar para fomentar el progreso de los estudiantes a partir del conocimiento profundo de ellos y del contexto en el que emergen las dificultades identificadas (Castells y Solé, 2016).

La evaluación psicopedagógica busca descubrir aquellos elementos del contexto que pueden estar limitando el aprendizaje y la participación del estudiante, así como identificar los recursos de los que se dispone para modificar la situación.

El proceso de la evaluación permite identificar las potencialidades y necesidades de las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje, favoreciendo una comprensión oportuna de la situación actual, estableciendo pronósticos y valorando los cursos de acción ante las necesidades identificadas.

A partir de la evaluación psicopedagógica se favorece la toma de decisiones de apoyo e intervención psicopedagógica que permitan el progreso y avance educativo de los y las estudiantes que presentan NEAE (Castells y Solé, 2016).

2.11 Procedimiento de Evaluación Psicopedagógica

Romero (2016) sostiene que el procedimiento seguido en la evaluación psicopedagógica permite realizar una mirada global de cada estudiante y sus contextos de aprendizaje y desarrollo a partir de diferentes fases que van a proveer un acercamiento oportuno a la situación presentada según los indicadores de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que han sido identificados.

Es fundamental que el orientador y/o psicólogo pueda ir desarrollando estas fases para una mayor y mejor comprensión de los casos que han sido derivados. Sin embargo, estas

fases no son rígidas, sino que pueden modificarse en función de los casos y los procesos de análisis y reflexión que tengan lugar a partir de la información recogida.

Observación. La observación es una técnica que puede utilizarse en diferentes momentos del proceso de evaluación psicopedagógica. Con esta técnica se busca observar la conducta de las y los estudiantes en el mismo contexto en que esta se produce. En tal sentido, se observa el comportamiento en el aula, en el patio, en el comedor y los diferentes escenarios del centro educativo (Parrilla, 2016).

Si bien es cierto que a partir de una única observación de aula no pueden establecerse generalizaciones y hay que evitar la sobre interpretación, también es cierto que esta técnica es muy relevante para confirmar, contrastar y ampliar información referente a la derivación realizada, pues está inmersa en el contexto cotidiano del o la estudiante.

La observación posibilita disponer información sobre el dominio de procedimientos y actitudes del estudiante durante el trabajo diario en el aula. Permite valorar el comportamiento, identificando indicadores de conducta adaptativa o disruptiva en el contexto escolar. Se convierte en una fuente de gran valor para determinar el clima social escolar, los aspectos de la interacción y relación interpersonal, así como de la metodología docente y su relación con los procesos de aprendizaje evidenciados en las y los estudiantes.

La observación en ningún caso debe considerarse como inspección o fiscalización de la labor del aula. Por el contrario, es una oportunidad para que junto al o la docente se puedan analizar las características del caso referido y aportar en el apoyo y ajuste de la situación de clase a las necesidades del estudiantado (Parrilla, 2016).

Entrevista con las y los estudiantes. Las entrevistas con él o la estudiante pueden tener lugar en distintos momentos de la evaluación psicopedagógica y con finalidades diferentes. El contenido de las entrevistas debe recoger la representación que él o la estudiante ha elaborado acerca de la situación que presenta; cómo se percibe a sí mismo en relación a sus competencias (autoconcepto académico); cuál es la valoración que tiene de sí mismo (autoestima); cuáles son sus expectativas y cuáles son las explicaciones que tiene de sus éxitos y necesidades educativas (atribuciones causales); cómo es la valoración del contexto escolar y áulico; cómo es su experiencia familiar y sociocultural (Pimentel, 2018).

Las entrevistas se diseñan en función de la edad y momento evolutivo de las y los estudiantes. Con los del Nivel Inicial y primeros grados del Nivel Primario será necesario utilizar dibujos, juegos, etc. para crear un clima de confianza y favorecer su disposición con el proceso de evaluación a realizar. Además, se debe asegurar que la información compartida será *tratada de manera confidencial y con discreción*.

Exploración a través de pruebas. Implica la aplicación de pruebas psicopedagógicas y test psicológicos que permiten la comprensión de las dimensiones y variables vinculadas a la construcción de aprendizajes y a las distintas necesidades evidenciadas en el estudiantado.

A través de las pruebas psicopedagógicas se favorece la indagación de cómo resuelve el estudiante tareas similares a las que se llevan a cabo en el aula; por lo general se centran en las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas. De tal modo que permiten comprender cómo aborda el estudiante la tarea, qué estrategias utiliza, si organiza, planifica, revista, detecta errores; si pide y/o acepta ayuda y cómo resuelve las tareas (MINERD, 2014).

Los tests psicológicos -especialmente los del nivel intelectual- se emplean en ciertos casos en los que requiere profundizar o identificar factores subyacentes al proceso de aprendizaje y desarrollo integral de las y los estudiantes. Son necesarias en situaciones en las que se requiere tomar decisiones de escolarización; cuando se realiza referimiento externo al centro educativo o para solicitar provisión de determinados recursos (MINERD, 2014).

Evaluación curricular. Este es uno de los momentos centrales de la evaluación psicopedagógica porque implica el análisis del desarrollo y apropiación de las competencias curriculares en el estudiantado. Es realizada de forma conjunta con las y los docentes, según amerite cada caso. Se utilizan para ello diferentes técnicas:

1. Aplicación de pruebas de rendimiento.
2. Evaluación del cuaderno, las carpetas y portafolios de trabajo.
3. Análisis de la tarea. Evaluación del tipo de asignaciones que son colocadas por los docentes. Revisión de las tareas que el alumno realiza solo y las que realiza con ayuda.
4. Entrevistas con las y los estudiantes para dialogar sobre sus hábitos de estudio y procedimientos para el desarrollo de las asignaciones escolares.

5. Aplicación de escalas y cuestionarios de autoevaluación donde los estudiantes valoran el grado de competencias curriculares que perciben tener, recuperando a la vez las posibilidades de metacognición y reflexión del propio proceso de aprendizaje.

Seguimiento. Una vez que se están desarrollando las acciones según fue orientado con los resultados de la evaluación específica será necesario ir evaluando el proceso a partir de los propósitos propuestos en correspondencia con las necesidades del estudiantado. Es un proceso evaluativo continuo en el que se van replanteando las acciones en función de los progresos y necesidades. Se desarrolla de manera conjunta entre los diferentes actores que participan en el plan de intervención (Pérez y Gallardo, 2017).

Informe psicopedagógico. Constituye un proceso de reflexión y análisis de la información recogida en la evaluación psicopedagógica. Debe mostrar los datos que se levantaron con la interpretación que subyace en dicha información. En tal sentido, se organizan diferentes apartados que puedan orientar a las personas a que va dirigido el informe en la actuación pertinente en función de las necesidades y fortalezas presentadas por las y los estudiantes de los cuales se informa (Pérez y Gallardo, 2017).

2.12 Formación Docente en Atención a la Diversidad

En el contexto educativo actual, la formación docente en atención a la diversidad es un pilar fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa. La creciente heterogeneidad en las aulas, producto de la diversidad cultural, las necesidades educativas especiales y las diferencias socioeconómicas, exige que los docentes adquieran competencias específicas para responder a los desafíos que plantea la educación inclusiva (Prado, 2018).

Como resultado de un trabajo intensivo en este ámbito, se han desarrollado múltiples experiencias y materiales específicos orientados a la formación del profesorado. Entre estos se incluyen guías docentes, contenidos formativos, recursos para la adaptación de los currículos, metodologías para la diversidad cultural, medidas de acogida para alumnos extranjeros y estrategias de intervención comunitaria (Álvarez y Bisquerra, 2015). Estas herramientas han sido fundamentales para promover la equidad en el aprendizaje y minimizar las barreras que dificultan la participación de ciertos grupos de estudiantes.

Algunas de estas iniciativas han sido difundidas como ejemplos de buenas prácticas educativas en el marco de la educación intercultural. Un hito significativo en este sentido fue la publicación del Libro Blanco de la Educación Intercultural (2010), realizado por la Unión General de Trabajadores (UGT) y su Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT). Este documento recogió 50 propuestas innovadoras para la atención a la diversidad en las aulas desde la perspectiva de la interculturalidad, incluyendo acciones de formación docente e intervención en la comunidad (Fernández y Castro, 2023).

Además, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha permitido explorar nuevas estrategias de enseñanza, favoreciendo metodologías más interactivas y personalizadas para responder a las distintas necesidades del alumnado (Núñez y Salazar, 2018). Las administraciones educativas, por su parte, han abogado por ampliar el tiempo dedicado a las materias básicas y flexibilizar la organización curricular para mejorar la calidad del aprendizaje.

Los expertos coinciden en que uno de los aspectos más críticos en la mejora del sistema educativo es la formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Los cambios sociales actuales demandan nuevas alfabetizaciones y habilidades relacionadas con la motivación del alumnado, la enseñanza en contextos socioculturales diversos y el diseño de estrategias pedagógicas basadas en la educación intercultural (Villagra, 2018).

Para fortalecer la formación docente en este ámbito, se han propuesto diversas estrategias, entre ellas:

- Creación de equipos interdisciplinarios para la investigación educativa y el desarrollo de proyectos innovadores.
- Mejoramiento de las condiciones organizativas y sociolaborales de los docentes, incluyendo espacios adecuados y tiempos de planificación.
- Implementación de incentivos para el desarrollo de la función tutorial y la formación continua en atención a la diversidad.
- Revisión de los sistemas de acceso a la función pública docente para asegurar la selección de los profesionales mejor preparados.

Según Prado (2018), la formación en atención a la diversidad debe ser continua y multifacética, combinando educación formal, capacitación en el lugar de trabajo,

colaboración entre docentes y aprendizaje práctico. Solo así será posible ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades.

En la última década, el sistema educativo ha asumido la educación inclusiva como un eje transversal en la formación docente. Según estudios recientes (García, 2019), la dignificación de la función docente es clave para atraer a profesionales altamente capacitados y motivados. En este sentido, las políticas educativas deben centrarse en:

- Promover procesos de evaluación y mejora continua en el sistema educativo y en la formación del profesorado.
- Fomentar una cultura de rendición de cuentas en la gestión educativa.
- Coordinar esfuerzos entre instituciones gubernamentales, centros educativos y organismos internacionales para garantizar una educación de calidad basada en la equidad y la inclusión.

Los programas internacionales de evaluación, como el PISA, PIRLS y TALIS, han sido fundamentales para monitorear los avances en la formación docente y en la implementación de modelos educativos inclusivos (Coll y Martín, 2017). Además, iniciativas como el Proyecto de Desarrollo de Escuelas Inclusivas en la zona fronteriza de República Dominicana (financiado por la UNESCO en 2004) han permitido avanzar en la dotación de infraestructura, capacitación docente y apoyo comunitario para garantizar una educación equitativa (Álvarez y Bisquerra, 2015).

La formación del profesorado en atención a la diversidad es una tarea imprescindible para la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Como pedagogos y pedagogas en constante formación, el reto es implementar prácticas inclusivas que permitan gestionar la diversidad desde una perspectiva de justicia social (Gárate, 2019). Para ello, es esencial garantizar que los docentes desarrollen competencias en:

- Evaluación de las necesidades educativas individuales.
- Diseño de estrategias pedagógicas inclusivas.
- Uso de TIC para la adaptación curricular.
- Trabajo colaborativo con familias y la comunidad educativa.

En definitiva, la transformación del sistema educativo solo será posible si la formación docente se orienta hacia un modelo inclusivo que valore la diversidad como una fortaleza y no como una limitación.

CAPITULO 3. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las medidas de atención a la diversidad engloban un conjunto de estrategias y prácticas orientadas a responder de manera efectiva a las necesidades individuales de quienes integran distintos entornos, ya sea en la educación, el ámbito laboral, la salud o la sociedad en general. Su propósito fundamental es asegurar la igualdad de oportunidades y promover la inclusión, permitiendo que cada persona pueda desarrollar su máximo potencial dentro de una comunidad diversa y en constante transformación.

En el ámbito educativo, los currículos actuales están diseñados con un enfoque basado en el desarrollo de competencias. Este modelo busca fortalecer un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas esenciales para el desempeño de los estudiantes en diversas situaciones y contextos. A través de procesos de aprendizaje dinámicos y contextualizados, se fomenta la adquisición de competencias que trascienden lo meramente académico, impulsando el desarrollo integral del individuo.

El marco normativo que rige este enfoque en la República Dominicana está establecido en la Ley General de Educación 66-97, la cual dispone que el currículo debe ser flexible y adaptable a los cambios constantes de la sociedad. Esto implica que no solo se deben actualizar los contenidos, sino también transformar las metodologías y enfoques educativos para que respondan a las nuevas demandas y desafíos tanto a nivel nacional como internacional. En este sentido, la revisión y modernización del currículo dominicano es una tarea permanente, dado que la educación debe evolucionar junto con la sociedad para mantenerse pertinente y efectiva.

La educación es un proceso de desarrollo tanto individual como social, y su eficacia está estrechamente vinculada al contexto en el que se implementa. Factores sociales, políticos, culturales y económicos influyen directamente en los sistemas educativos, generando retos, carencias y oportunidades que requieren respuestas estratégicas y soluciones innovadoras. La constante transformación del entorno exige que los sistemas educativos se adapten a paradigmas emergentes, adoptando concepciones y estilos de enseñanza que vayan más allá de los modelos tradicionales.

En la sociedad actual, se espera que los ciudadanos sean competentes en el análisis y resolución de problemas, comprometidos con su entorno y capaces de actuar con sensibilidad ante diversas realidades sociales y ambientales. Además, se busca fomentar la confianza en

sus propias capacidades y la participación activa en la vida comunitaria y productiva. Para ello, la educación debe dotarlos de herramientas que les permitan desempeñarse de manera efectiva en un mundo globalizado, en el que la adaptabilidad y la innovación son claves para el éxito personal y profesional.

El sistema educativo dominicano ha experimentado transformaciones significativas con el fin de alinearse con las nuevas exigencias del desarrollo nacional y del contexto global. Estas reformas han generado la necesidad de implementar estrategias educativas innovadoras que favorezcan la inclusión y la equidad, garantizando que cada estudiante reciba una educación de calidad ajustada a sus características y necesidades individuales.

En este capítulo, se examinarán las medidas de atención a la diversidad aplicadas en los centros educativos, abordando las estrategias implementadas para garantizar una educación inclusiva y equitativa. Se destacarán aquellas iniciativas que permiten atender de manera efectiva las diferencias individuales de los estudiantes, fomentando su aprendizaje y promoviendo su desarrollo integral en un entorno que valore la diversidad como un pilar fundamental para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

3.1 Medidas de atención a la diversidad

De acuerdo con lo expuesto, la diversidad en el aula no representa en sí misma una dificultad para la enseñanza, sino que el desafío radica en la manera en que se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación inclusiva requiere de políticas públicas que fomenten y orienten la transformación de la cultura y la práctica educativa en todos los niveles del sistema educativo (Pimentel, 2018). En este sentido, el Estado dominicano ha asumido la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos educativos y sociales, impulsando un currículo único y flexible, capaz de adaptarse a las características individuales de los estudiantes y a sus contextos.

Según Arnaiz (2016), las medidas de apoyo ordinario en atención a la diversidad pueden entenderse como aquellas estrategias pedagógicas utilizadas de forma recurrente para atender la heterogeneidad del alumnado. En este mismo sentido, Arnaiz (2012) destaca la relación entre la implementación de estas medidas y el desempeño docente, lo que se traduce en aprendizajes más significativos para los estudiantes. Además, enfatiza que las estrategias ordinarias de atención a la diversidad contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza-

aprendizaje, siempre que las instituciones educativas dispongan de los recursos humanos y materiales adecuados, así como de metodologías innovadoras que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes.

En la República Dominicana, las medidas de atención a la diversidad constituyen un conjunto de acciones diseñadas para garantizar la equidad educativa y el desarrollo de competencias establecidas en el currículo. Su propósito es asegurar la participación y permanencia de los estudiantes con NEAE en igualdad de oportunidades (Castillo et al., 2016). Entre estas medidas se encuentran la evaluación inicial para la toma de decisiones, estrategias de escolarización, medidas de accesibilidad, ajustes en los procesos educativos, gestión educativa, creación de ambientes inclusivos, organización del aula, planificación didáctica basada en el DUA, estrategias pedagógicas diferenciadas, evaluación formativa y ajustes curriculares individualizados.

Según el MINERD (2020), en su documento Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad – Guía para la Realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI), la diversidad en el aula no es un obstáculo en sí misma, sino que el verdadero desafío radica en la organización de los procesos de enseñanza. La garantía de que todos los estudiantes sean educados en un entorno común requiere de políticas públicas que impulsen y orienten la transformación de la cultura y la práctica educativa en todos los niveles del sistema educativo.

El Estado dominicano reconoce la diversidad como una realidad enriquecedora para los procesos educativos y sociales. Por ello, ha desarrollado un currículo único y flexible que se adapta a las características individuales de los estudiantes y a sus contextos. En este sentido, las medidas de atención a la diversidad se diseñan a partir del currículo dominicano, entendido como el documento normativo que establece una estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural. Así, el currículo se convierte en la herramienta fundamental para alcanzar los propósitos educativos, estableciendo las bases para el desarrollo de las capacidades humanas.

Bajo este enfoque, el concepto de Medidas para la Atención a la Diversidad (MAD) abarca el conjunto de acciones implementadas en la escuela para desarrollar las competencias establecidas en el currículo, fomentar la participación y garantizar la permanencia de los

estudiantes con NEAE en igualdad de oportunidades. Estas medidas incluyen todas las estrategias necesarias para asegurar la equidad educativa, desde la aplicación del DUA en la práctica docente hasta la implementación de ajustes curriculares, que constituyen la última concreción de los apoyos especializados.

Castillo et al. (2016) señalan que las medidas de atención a la diversidad en República Dominicana deben implementarse tras un proceso de evaluación inicial que permita analizar y valorar las condiciones personales que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Estas medidas están dirigidas principalmente a los alumnos con NEAE, quienes enfrentan barreras para el aprendizaje asociadas o no a una condición de discapacidad. La implementación de estas estrategias recae sobre los docentes, quienes deben ajustar su práctica educativa a las necesidades individuales de su alumnado.

Las medidas generales u ordinarias tienen un impacto significativo en la organización del centro educativo y en la metodología didáctica y evaluativa, sin alterar los elementos esenciales del currículo. Su finalidad es adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades del estudiantado para garantizar el éxito académico de todos los alumnos (Domínguez, 2017).

Educantabria (2016) define las medidas de atención a la diversidad como aquellas intervenciones organizativas y curriculares que pueden aplicarse en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad del alumnado. Espiñeira-Bellón et al. (2012) destacan que la revisión y actualización de estas medidas ha sido una de las prioridades en el diseño de proyectos educativos.

Desde una perspectiva legal, González et al. (2019) afirman que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) establece en su artículo 22.5 que las medidas de atención a la diversidad incluyen adaptaciones curriculares, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos, oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de intervención personalizada para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Hontangas (2018) subraya la importancia de la atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva, señalando que la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias es fundamental para garantizar la equidad educativa. Estas medidas forman parte del Plan de

Atención a la Diversidad, un componente esencial del PEC. Asimismo se clasifica las estrategias de atención a la diversidad en España en tres categorías: medidas ordinarias, medidas de apoyo y refuerzo educativo, y medidas extraordinarias.

Desde un enfoque más crítico, Lloyd et al. (2017) sostienen que las medidas de atención a la diversidad deben garantizar la plena participación de los estudiantes como un derecho, en lugar de centrarse en un modelo basado en el déficit y la compensación. Según estos autores, aunque dichas estrategias han facilitado el acceso de más estudiantes a las escuelas, también han generado prácticas excluyentes dentro de ellas.

Por su parte, Pérez et al. (2017) explican que la inclusión educativa se incorporó en España en la década de los 80 como una alternativa a las escuelas especiales, promoviendo un currículo integrado y no segregado. En este sentido, Polo (2017) enfatiza que la clave para mejorar el sistema educativo radica en seleccionar e implementar con rigor aquellas estrategias que se adecuen a las necesidades del alumnado.

Tezanos et al. (2005) realizaron un estudio para analizar la efectividad de las medidas de atención a la diversidad en el logro de sus objetivos. Como resultado de su investigación, concluyeron que la implementación adecuada de estas estrategias tiene un impacto positivo en el desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso dominicano, las estrategias de atención a la diversidad están alineadas con el diseño curricular nacional, el cual establece la formación de ciudadanos críticos, democráticos y transformadores de su realidad. Así, el currículo se convierte en una herramienta clave para alcanzar los propósitos educativos, al articular la fundamentación pedagógica con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El diseño y desarrollo curricular representan una estrategia esencial para garantizar la coherencia entre la práctica educativa y las necesidades de la sociedad. Estas directrices se encuentran plasmadas en el PEC y el Proyecto Curricular de Centro (PCC), los cuales establecen los lineamientos institucionales para la educación inclusiva.

Bajo el concepto de MAD se engloban todas las acciones implementadas en las escuelas para desarrollar las competencias establecidas en el currículo y promover la participación equitativa de los estudiantes con NEAE (Pimentel, 2018). En este sentido, las

MAD garantizan la igualdad de oportunidades, incorporando estrategias basadas en el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) para responder a la diversidad del alumnado y optimizar su desarrollo académico y social.

2.2 Evaluación diagnóstica para las medidas de atención a la diversidad

El enfoque de atención a la diversidad impulsa un cambio de perspectiva, pasando de centrar la mirada en el “estudiante que no aprende” a focalizarse en los recursos y apoyos pedagógicos que el sistema educativo debe proporcionar para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Para lograrlo, es fundamental que las instituciones educativas adopten estrategias adecuadas que permitan identificar las barreras al aprendizaje y diseñar respuestas inclusivas basadas en la equidad y la flexibilidad curricular (MINERD, 2020).

El primer paso en este proceso es la evaluación diagnóstica, realizada por el/la docente al inicio del año escolar. Esta evaluación permite obtener una primera aproximación al estado del grupo en su totalidad y de cada estudiante en particular, identificando posibles dificultades de aprendizaje. Además, proporciona información valiosa sobre las condiciones personales de los/las estudiantes, el contexto en el que se desarrollan, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes y los recursos educativos disponibles. Para ello, los centros educativos deben establecer procedimientos, instrumentos e instancias que faciliten la recopilación y análisis de datos de manera sistemática y rigurosa, asegurando una evaluación amplia e integral que contemple los diferentes aspectos del aprendizaje, tanto en sus procesos como en sus resultados.

Dentro de este marco, el Registro de Grado en los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria se convierte en una herramienta fundamental para monitorear el progreso de los estudiantes. Este instrumento permite visualizar los niveles de logro alcanzados y detectar las áreas en las que se requiere mayor apoyo pedagógico. Asimismo, proporciona información clave para la planificación y adaptación de la enseñanza, favoreciendo la implementación de estrategias diferenciadas según las necesidades de cada estudiante. En caso de que las medidas adoptadas por los docentes no resulten suficientes para garantizar avances significativos en algunos estudiantes, pueden solicitar el apoyo del Departamento de Orientación y Psicología del centro educativo. Los orientadores, a su vez, pueden realizar

evaluaciones más específicas para ampliar la información sobre las condiciones personales, familiares y escolares que puedan estar incidiendo en el aprendizaje. Además, si se considera necesario, podrán solicitar apoyo al Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) u otros profesionales externos especializados.

De esta manera, la evaluación diagnóstica y los apoyos pedagógicos especializados constituyen elementos esenciales en la promoción de una educación inclusiva y equitativa, en la que cada estudiante reciba las herramientas necesarias para desarrollar su máximo potencial. Esta estrategia no solo permite mejorar el rendimiento académico, sino que también fomenta una cultura escolar basada en el respeto, la diversidad y la participación activa de toda la comunidad educativa.

3.3 Medidas de Accesibilidad

Según Sánchez y Galera (2018), la provisión de recursos materiales y humanos es un elemento clave para garantizar una atención educativa equitativa y de calidad a los estudiantes con NEAE. En este sentido, Aragall (2017) enfatiza que "hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades" (p. XX). La creación de entornos, programas y herramientas educativas bajo el principio de accesibilidad universal permite que todas las personas, sin discriminación alguna, accedan a una educación integral, desde la primaria hasta su formación e inserción social y laboral.

Las medidas de acceso hacen referencia a la necesidad de modificar o adaptar el contexto escolar y social en función de las características y necesidades de la población estudiantil. La accesibilidad no debe ser un elemento aislado, sino un principio transversal que abarque todo el sistema educativo, permitiendo que la comunidad escolar utilice los entornos, productos y servicios sin dificultad.

Desde esta perspectiva, la accesibilidad no solo implica adaptaciones físicas, sino también una actitud comprometida con la atención a la diversidad y la eliminación de barreras. Esto se traduce en la provisión de recursos específicos, personal de apoyo, ajustes organizativos y metodológicos, así como en la mejora de la presentación de la información. Además, aspectos como la iluminación, ventilación, acústica y señalización juegan un papel crucial en la creación de entornos educativos inclusivos (Onrubia, 2019).

La accesibilidad es fundamental para garantizar el derecho a la educación de algunos estudiantes con discapacidad y, al mismo tiempo, beneficia a toda la comunidad educativa. Por ejemplo, la instalación de rampas no solo facilita el acceso a estudiantes con movilidad reducida, sino que también mejora la movilidad para aquellos que utilizan mochilas con ruedas u otros dispositivos. De esta manera, un centro educativo accesible atiende de manera efectiva la diversidad física, cognitiva y sensorial de su alumnado, asegurando el cumplimiento de los derechos y obligaciones de todas las personas en el ámbito educativo.

En este contexto, la accesibilidad persigue tres objetivos fundamentales:

- Garantizar la igualdad de oportunidades, respetando la diversidad y asegurando el derecho a la educación de todos los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de capacidades, a través de programas, recursos humanos y técnicos adaptados a las necesidades e intereses del alumnado.
- Facilitar la inclusión en el proceso educativo, proporcionando los apoyos necesarios para que toda la comunidad educativa pueda participar plenamente en las actividades escolares.

3.4 Medidas para el Proceso Educativo

La escuela debe adoptar decisiones que garanticen la participación, el aprendizaje y la convivencia de todos los estudiantes en un mismo entorno educativo. Estas decisiones deben reflejarse en la visión y misión del Proyecto Educativo de Centro (PEC), así como en las acciones que impactan la cultura institucional, la gestión curricular y la práctica pedagógica (Troncoso, 2017).

Desde esta perspectiva, un aspecto fundamental en la planificación educativa es la consideración de la diversidad como una norma que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es necesario contextualizar el currículo a la realidad del centro educativo, asegurando que la diversidad sea un eje central en la práctica educativa (Verdugo, 2018).

El equipo de gestión tiene la responsabilidad de fomentar una cultura de reconocimiento y valoración de la diversidad dentro de la comunidad educativa. Esto implica generar actitudes positivas hacia las diferencias individuales, mantener altas expectativas

sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, valorar el esfuerzo y los logros alcanzados, y promover un ambiente afectivo que favorezca el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Además, es crucial implementar normas de convivencia construidas de manera participativa y respetadas por todos los actores educativos, promoviendo el trabajo en equipo e integrando a las familias en el proceso educativo (Verdugo, 2018).

Según Verdugo (2018) los docentes, bajo el liderazgo del equipo de gestión, deben trabajar colaborativamente en la aplicación de medidas de atención a la diversidad y en los ajustes curriculares necesarios. En este sentido, es fundamental:

- Implementar las medidas de atención a la diversidad, en función de las características y necesidades de los/las estudiantes.
- Establecer los principios y opciones metodológicas, tomando en cuenta los conocimientos y las motivaciones de los/las estudiantes, promoviendo que estos/as aprendan a aprender y fomentando la funcionalidad de lo aprendido en contextos diversos.
- Establecer criterios de selección de las competencias específicas, de los contenidos curriculares y materiales didácticos, consensuando el uso diversificado y flexible de los libros de texto.
- Establecer criterios de promoción, reforzando la dimensión formativa de las prácticas evaluativas.
- Implementar el trabajo colaborativo entre el equipo de gestión y los/las docentes, en relación a la planificación y su supervisión periódica, contando con el tiempo y el apoyo para su realización.
- Crear un sistema que identifique y evalúe a los/las estudiantes que presentan necesidades de apoyo específico.
- Revisar y evaluar de forma periódica las prácticas educativas, identificando las barreras que puedan interferir en los procesos de aprendizaje, buscando soluciones y alternativas para superarlas.
- Establecer cursos optativos curriculares, tal como lo establece la actualización curricular, que consideren los intereses que las áreas curriculares tradicionales no

abordan. La optatividad facilita el enriquecimiento y equilibrio del currículo, dando oportunidad a capacidades múltiples y a situaciones diversas de los/las estudiantes.

Para garantizar la accesibilidad en el proceso educativo y permitir que los estudiantes con NEAE puedan seguir el currículo con mayor autonomía, es fundamental implementar diversos medios, recursos y ayudas técnicas. Estos medios facilitan el aprendizaje y contribuyen al desarrollo de capacidades y contenidos que, de otra forma, podrían representar serias dificultades. Los medios de acceso al currículo se dividen en cuatro categorías principales: condiciones físico-ambientales, recursos de apoyo, recursos humanos y acceso a la información. Las condiciones físico-ambientales incluyen la eliminación de barreras arquitectónicas, la insonorización de aulas, la distribución del espacio escolar y la ubicación estratégica del estudiante para facilitar su interacción y aprendizaje. Los recursos de apoyo abarcan materiales adaptados, equipamiento especializado y modificaciones en los materiales de uso común, como libros en braille, software con lectores de pantalla y mobiliario ergonómico. Por su parte, el acceso a la información implica el uso de sistemas de comunicación alternativos o aumentativos, tales como la lengua de señas, el sistema braille, pictogramas o programas de comunicación total, garantizando que todos los estudiantes puedan expresarse y comprender los contenidos de manera efectiva. La implementación de estos medios dentro del sistema educativo no solo favorece la inclusión y participación de los estudiantes en las actividades académicas, sino que también promueve su autonomía y el acceso equitativo a una educación de calidad (MINERD,2020).

Verdugo (2018) destaca una serie de medidas esenciales para optimizar el proceso educativo y garantizar la equidad en el aprendizaje

Evaluación Continua y Formativa: implementar evaluaciones regulares y formativas para monitorear el progreso de los estudiantes. Estas evaluaciones pueden proporcionar retroalimentación inmediata, identificar áreas de mejora y adaptar las estrategias de enseñanza.

Personalización del Aprendizaje: reconocer las diferencias individuales de los estudiantes y adaptar la enseñanza para satisfacer sus necesidades específicas. La personalización del aprendizaje implica ajustar el contenido, la velocidad y los métodos de enseñanza según las capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Tecnología Educativa: integrar herramientas y recursos tecnológicos en el aula para enriquecer el proceso educativo. La tecnología puede proporcionar acceso a información, facilitar la comunicación y permitir modalidades de aprendizaje más interactivas.

Desarrollo Profesional del Personal Docente: proporcionar oportunidades continuas de desarrollo profesional para los educadores. Esto incluye la capacitación en nuevas metodologías, tecnologías educativas, estrategias de gestión del aula y enfoques pedagógicos actualizados.

Inclusión Educativa: fomentar un entorno inclusivo que atienda a la diversidad de los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. Garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar.

Enfoque en Competencias: adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el desarrollo de habilidades y competencias, más allá de la memorización de hechos. Esto implica fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la comunicación efectiva.

Participación de los Padres: involucrar activamente a los padres en el proceso educativo. Establecer una comunicación abierta y colaborativa entre la escuela y los padres puede mejorar el apoyo a los estudiantes y fortalecer la comunidad educativa.

Ambientes de Aprendizaje Positivos: crear entornos de aprendizaje que sean seguros, inclusivos y estimulantes. Un ambiente positivo contribuye al bienestar emocional de los estudiantes y facilita un mejor aprendizaje.

Enseñanza Multidisciplinaria: fomentar la conexión entre diferentes disciplinas para mostrar la interrelación de los conocimientos. Esto ayuda a los estudiantes a ver la aplicabilidad de lo que están aprendiendo en diferentes contextos.

Flexibilidad Curricular: adaptar el currículo para reflejar los cambios en la sociedad y las necesidades de los estudiantes. La flexibilidad curricular permite incorporar temas relevantes y actualizados.

Promoción de la Alfabetización Digital: desarrollar habilidades digitales en los estudiantes para prepararlos para el mundo digital. Esto incluye la capacidad de buscar, evaluar y utilizar la información de manera crítica en entornos en línea.

Aprendizaje Experiencial: introducir oportunidades para el aprendizaje práctico y experiencial. Actividades como proyectos, excursiones y colaboraciones con la comunidad pueden hacer que el aprendizaje sea más significativo.

La implementación efectiva de estas estrategias permite avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, centrado en el estudiante y preparado para responder a los desafíos del siglo XXI.

3.5 Ambientes para el aprendizaje

Según Ainscow et al. (2015), ofrecer respuestas educativas de calidad en un ambiente de aprendizaje inclusivo requiere prestar especial atención al clima del aula. Para ello, es fundamental promover la aceptación, el respeto mutuo y la valoración de la individualidad de cada estudiante. Además, es necesario implementar una organización social cooperativa y diseñar actividades diversificadas que permitan tomar decisiones pedagógicas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Según Ainscow et al. (2015) para construir un clima inclusivo dentro del aula regular, se deben considerar varios elementos clave:

- Fomentar altas expectativas sobre el rendimiento y desarrollo de todos los estudiantes, transmitiendo confianza en sus capacidades.
- Utilizar estrategias específicas para fortalecer la percepción de competencia y el estatus académico de cada alumno/a.
- Promover el sentido de pertenencia y estimular comportamientos pro-sociales que favorezcan la cooperación y la convivencia.
- Mantener una comunicación efectiva, estableciendo normas claras de convivencia y exigiendo responsabilidad en el cumplimiento de las reglas.
- Enfatizar el desarrollo de componentes motivacionales, afectivos y relacionales, fundamentales para el bienestar personal y las interacciones sociales positivas.
- Trabajar activamente la convivencia y la disciplina, creando un ambiente que favorezca el aprendizaje y el respeto mutuo.

La implementación de estas estrategias facilita la construcción de un entorno educativo seguro, equitativo e inclusivo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y motivados para alcanzar su máximo potencial.

3.6 Organización del Aula

Las aulas deben organizarse de manera que favorezcan experiencias de aprendizaje significativo para todos los estudiantes. En este sentido, el rol del docente es fundamental para crear un ambiente de respeto y valoración de las diferencias individuales, promoviendo actividades en las que todos y todas puedan participar activamente. Esto implica diseñar actividades diversas y simultáneas, fomentando la colaboración entre pares como un principio constante en el proceso educativo (Valcárcel, 2017).

Dado que el estudiantado presenta una gran diversidad de características, es pertinente aplicar distintas modalidades de agrupamiento, las cuales deben ajustarse a los propósitos educativos específicos. De esta manera, se pueden estructurar actividades para ser desarrolladas de manera individual, en pequeños grupos o en grupos grandes, dependiendo de la naturaleza de la tarea y los objetivos de aprendizaje.

Para Valcárcel (2017) las formas de agrupamiento pueden responder a diversos propósitos, tales como:

- Brindar variedad en las actividades y tareas, permitiendo que los estudiantes elijan opciones según sus intereses y estilos de aprendizaje.
- Dividir el grupo según distintos temas o aspectos de la misma unidad, favoreciendo la diferenciación y la profundización en los contenidos.
- Diseñar ejercicios con distintos niveles de complejidad cognitiva, de manera que cada estudiante pueda trabajar de acuerdo con su propio ritmo y capacidad.
- Crear equipos heterogéneos, conformados por estudiantes con diferentes habilidades y niveles de desempeño, promoviendo el aprendizaje colaborativo.
- Establecer grupos flexibles según la actividad propuesta, por ejemplo, talleres de reciclaje, arte, cocina u otras experiencias prácticas, alineadas con las afinidades e intereses del grupo.

La implementación de estas estrategias permite adaptar la enseñanza a las características y necesidades del estudiantado, asegurando que todos los alumnos y alumnas puedan participar activamente en un entorno inclusivo y enriquecedor.

Segun el MINERD (2020) las aulas deben organizarse con el propósito de ofrecer experiencias de aprendizaje significativo para todos los estudiantes, promoviendo un ambiente inclusivo donde se respeten y valoren las diferencias individuales. En este sentido, el rol del docente es fundamental, ya que debe generar dinámicas en las que todos los alumnos puedan participar activamente, fomentando la colaboración entre pares y diseñando actividades diversas que respondan a las necesidades y características de cada estudiante. Para lograrlo, es imprescindible considerar diferentes modalidades de agrupamiento dentro del aula, permitiendo la flexibilidad en la enseñanza y la personalización del aprendizaje.

El trabajo en grupo puede organizarse de distintas maneras según los objetivos educativos. Se pueden realizar actividades de manera individual, en grupos pequeños o en grupos grandes, dependiendo de los propósitos que se persigan. Por ejemplo, se pueden ofrecer diferentes tipos de actividades y tareas para que los estudiantes elijan aquellas que mejor se ajusten a sus intereses y estilos de aprendizaje. Asimismo, el docente puede diseñar ejercicios con distintos niveles de complejidad, permitiendo que cada estudiante trabaje en función de su nivel de desarrollo y comprensión. Además, se recomienda la conformación de equipos heterogéneos, integrando alumnos con diversas habilidades y capacidades, lo que favorece el aprendizaje colaborativo y el enriquecimiento mutuo.

Otra estrategia efectiva consiste en la organización de grupos según la naturaleza de las actividades propuestas. Por ejemplo, se pueden conformar equipos especializados en diferentes áreas, como talleres de reciclaje, arte, cocina o proyectos de investigación, permitiendo que los estudiantes participen según sus afinidades e intereses. De esta manera, el aula se convierte en un espacio dinámico y flexible, donde la diversidad es vista como una fortaleza y se potencia el aprendizaje desde un enfoque inclusivo y equitativo (MINERD, 2020).

3.7 Planificación de los procesos educativos para la diversidad

Planificar la enseñanza con un enfoque inclusivo implica seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que se individualicen las experiencias de aprendizaje

comunes, permitiendo el mayor grado posible de participación y desarrollo para todos los estudiantes (Blanco, 2015). Esto requiere romper con el enfoque homogeneizador, en el que todos los estudiantes realizan la misma actividad, de la misma manera, en el mismo tiempo y con los mismos materiales, sin considerar sus diferencias individuales.

Para Blanco (2015) para tomar decisiones inclusivas, los docentes deben considerar los siguientes elementos clave:

- Incorporar actividades de evaluación inicial que orienten el diseño de las experiencias de aprendizaje.
- Asegurar la funcionalidad de los contenidos fundamentales, organizándolos de manera significativa.
- Diseñar actividades abiertas, permitiendo diversos niveles y formas de resolución.
- Ofrecer a los estudiantes posibilidades de elección en el proceso de aprendizaje.
- Relacionar los contenidos con diferentes áreas curriculares para enriquecer la enseñanza.
- Diversificar el lenguaje y los apoyos en la presentación de la información.
- Anticipar y ajustar los tipos y grados de ayuda según las necesidades individuales.
- Flexibilizar espacios y tiempos para la realización de tareas.
- Incluir espacios de repaso y síntesis de lo aprendido.
- Incorporar estrategias para que los estudiantes aprendan a regular su propio aprendizaje.
- Integrar la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza.
- Involucrar a los estudiantes en los procesos de autoevaluación y coevaluación.

Estas estrategias permiten diseñar tareas contextualizadas, realistas y socialmente relevantes, evidenciando la funcionalidad de los aprendizajes y asegurando la coherencia entre las tareas escolares y la vida cotidiana. Asimismo, facilitan la diversificación de los medios de presentación de la información, las formas de participación y las maneras en que los estudiantes pueden demostrar lo aprendido.

En este sentido, la planificación docente debe ser concebida como un proceso de toma de decisiones que se articula en torno a los principales componentes curriculares: qué enseñar, cómo enseñar y cuándo evaluar. De este modo, se garantiza una respuesta efectiva a las necesidades de aprendizaje comunes e individuales, promoviendo el desarrollo de competencias en el marco del diseño curricular (CAST, 2008).

Las medidas de atención a la diversidad representan un eje fundamental en la construcción de una educación equitativa e inclusiva. A través de estrategias adaptativas, metodologías flexibles y la promoción de un ambiente de respeto y valoración de las diferencias, es posible garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas. La diversidad en el aula no debe ser vista como un obstáculo, sino como un recurso que enriquece el proceso educativo y fomenta el desarrollo de competencias esenciales para la vida en sociedad.

Para lograr este propósito, es esencial que los docentes y las instituciones educativas adopten prácticas pedagógicas innovadoras que permitan responder a las necesidades individuales del estudiantado. La planificación intencional y la implementación de estrategias inclusivas facilitan la participación activa de todos los estudiantes, eliminando barreras para el aprendizaje y promoviendo la equidad educativa. Además, el uso de recursos tecnológicos, metodologías colaborativas y un currículo flexible contribuyen a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos.

En este marco, el compromiso de la comunidad educativa es clave para consolidar una escuela inclusiva que garantice el éxito académico y personal de cada estudiante. La atención a la diversidad no solo implica ajustes curriculares y metodológicos, sino también la creación de una cultura escolar que valore la equidad y la justicia educativa. De esta manera, se fomenta una educación centrada en el respeto a la individualidad, el desarrollo del potencial de cada estudiante y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

3.8 Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se basa en la premisa de que la diversidad es la norma y no la excepción, promoviendo un enfoque educativo que garantice el acceso equitativo al aprendizaje para todos los estudiantes (CAST, 2008). Su objetivo principal es eliminar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje, superando

la rigidez de los planes de estudio diseñados de manera uniforme, los cuales no siempre consideran las diferencias individuales en las capacidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la planificación de la enseñanza bajo los principios del DUA implica una organización intencional y sistemática desde el inicio del proceso educativo, asegurando que las estrategias de enseñanza sean inclusivas y flexibles. De acuerdo con CAST (2008), esto supone "el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar". Esto significa que los docentes deben ofrecer múltiples opciones para acceder a los contenidos, expresar el aprendizaje y mantenerse motivados en el proceso educativo.

Según el MINERD (2020) el DUA se fundamenta en tres principios básicos que proporcionan la estructura para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera inclusiva:

1. **Proporcionar múltiples formas de presentación y representación** (*el qué del aprendizaje*): Se refiere a ofrecer diferentes maneras de presentar la información, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder al contenido mediante formatos visuales, auditivos, táctiles y tecnológicos.
2. **Proporcionar múltiples formas de acción y expresión** (*el cómo del aprendizaje*): Permite que los estudiantes demuestren su conocimiento de diversas formas, como la escritura, la oralidad, el uso de tecnología o la creación de proyectos prácticos.
3. **Proporcionar múltiples formas de implicación** (*el porqué del aprendizaje*): Busca fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, utilizando estrategias que respondan a sus intereses, promoviendo la autonomía y la autoevaluación en el proceso educativo.

Implementar el DUA en el aula no solo facilita el acceso al aprendizaje, sino que también promueve una enseñanza flexible, equitativa y centrada en el estudiante, garantizando que cada uno de ellos tenga la oportunidad de desarrollar sus competencias y alcanzar su máximo potencial dentro de un entorno inclusivo.

3.9 Estrategias Pedagógicas para la Atención a la Diversidad

Las estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad son esenciales para garantizar una educación inclusiva y equitativa. Estas estrategias buscan adaptar la enseñanza a las características, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, permitiendo que todos y todas accedan a experiencias educativas significativas y pertinentes (Echeita y Ainscow, 2022). En este sentido, la educación inclusiva no solo implica la integración de estudiantes con necesidades específicas, sino que exige transformar las prácticas pedagógicas para ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas y efectivas para toda la comunidad estudiantil. La flexibilidad metodológica, la adaptación curricular y la evaluación diferenciada son claves para promover un aprendizaje accesible y enriquecedor en contextos diversos (Muntaner et al., 2021).

Una de las estrategias más efectivas en la atención a la diversidad es el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan en equipos heterogéneos para alcanzar objetivos comunes. Este enfoque fortalece la inclusión al fomentar la interacción y el apoyo mutuo entre los compañeros, desarrollando habilidades sociales y mejorando la autoestima de los estudiantes (Johnson et al., 2023). Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) ha demostrado ser una metodología eficaz para promover el pensamiento crítico y la autonomía, ya que los estudiantes investigan y resuelven problemas reales en colaboración con sus pares (Barron y Darling-Hammond, 2022). Estas estrategias permiten que el aula se convierta en un espacio dinámico y participativo, donde cada estudiante pueda aprender a su propio ritmo y según sus intereses.

Además, la enseñanza multisensorial resulta clave en la educación inclusiva, ya que involucra diferentes canales de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) para mejorar la comprensión y retención del conocimiento en estudiantes con distintos estilos de aprendizaje (Tomlinson, 2023). De igual manera, la integración de tecnologías educativas ha abierto nuevas oportunidades para la personalización del aprendizaje, proporcionando herramientas de apoyo como lectores de pantalla, softwares de dictado y plataformas interactivas que facilitan la accesibilidad de los contenidos (Area y Adell, 2022). El DUA también juega un papel fundamental al diversificar la presentación de la información, los métodos de expresión

y la motivación, permitiendo que todos los estudiantes participen de manera equitativa en el proceso educativo (CAST, 2021).

Por otra parte, la evaluación formativa y diferenciada se ha convertido en un pilar esencial para la educación inclusiva, ya que permite monitorear el progreso de los estudiantes de manera individualizada y adaptar las estrategias de enseñanza según sus necesidades específicas (Black y Wiliam, 2022). Técnicas como el andamiaje pedagógico, donde se proporciona apoyo estructurado hasta que el estudiante adquiere independencia en su aprendizaje, han demostrado ser efectivas para facilitar la comprensión de nuevos conceptos (Wood, Bruner y Ross, 2022). Asimismo, el aprendizaje basado en el juego (ABJ) se ha consolidado como una estrategia innovadora que fomenta la motivación y la participación de los estudiantes, al transformar los procesos de enseñanza en experiencias interactivas y significativas (Gee, 2023).

La implementación de estrategias pedagógicas inclusivas es fundamental para responder a la diversidad en el aula y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. La combinación de metodologías activas, tecnología educativa, evaluación flexible y enseñanza adaptativa permite generar entornos de aprendizaje equitativos y enriquecedores. Como afirman Booth y Ainscow (2023), la educación inclusiva no se trata solo de integrar a los estudiantes en el aula, sino de transformar las prácticas pedagógicas para que todos tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente.

3.10 Evaluación de los Alumnos con NEAE

La evaluación de los aprendizajes en un currículo basado en competencias es una herramienta clave para medir la efectividad de la enseñanza y la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (MINERD, 2020). La evaluación no solo debe identificar los logros y dificultades de los estudiantes, sino también proporcionar información relevante para mejorar las estrategias pedagógicas y personalizar la enseñanza según las necesidades individuales. En el contexto de la educación inclusiva, la evaluación debe ser flexible, equitativa y centrada en la mejora del aprendizaje, evitando cualquier forma de etiquetado o clasificación que pueda reforzar desigualdades (Echeita y Ainscow, 2022).

Desde la perspectiva de la atención a la diversidad, la evaluación debe guiar el diseño de estrategias educativas que permitan a los docentes adaptar su enseñanza a las características y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Según Booth y Ainscow (2023), la evaluación en un entorno inclusivo debe centrarse en identificar barreras al aprendizaje y desarrollar planes de apoyo adecuados para cada estudiante. En este sentido, la observación, los portafolios, las rúbricas, las entrevistas y los debates pueden ser herramientas efectivas para evaluar el progreso de los estudiantes sin depender exclusivamente de pruebas estandarizadas (Tomlinson, 2023).

La flexibilidad en la evaluación es esencial para responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes con NEAE. Algunas estrategias recomendadas incluyen la realización de pruebas orales para aquellos con dificultades en la escritura, la concesión de tiempos adicionales en exámenes, el uso de tecnología asistiva y la implementación de evaluaciones diferenciadas que permitan demostrar el aprendizaje de manera adaptada (CAST, 2021). Además, la autoevaluación y la coevaluación pueden fomentar el aprendizaje autorregulado y fortalecer la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Johnson et al., 2023). La evaluación inclusiva no solo es una herramienta de diagnóstico, sino también un mecanismo para mejorar la enseñanza y garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas para desarrollar su potencial.

Las medidas de atención a la diversidad representan un pilar fundamental dentro de los sistemas educativos inclusivos, garantizando el acceso, la participación y el aprendizaje equitativo para todos los estudiantes. En el contexto de la educación dominicana, estas estrategias han evolucionado para responder a la diversidad de necesidades presentes en el aula, promoviendo un enfoque centrado en la equidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje. La implementación de políticas y prácticas inclusivas no solo favorece a los estudiantes con NEAE, sino que también enriquece la enseñanza en su conjunto, beneficiando a toda la comunidad educativa (Ainscow, 2023).

Asimismo, el enfoque del DUA se ha consolidado como una herramienta clave para diversificar la enseñanza y flexibilizar los procesos de aprendizaje. Al integrar estrategias pedagógicas innovadoras, evaluar de manera diferenciada y utilizar recursos accesibles, se crea un ambiente educativo donde cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial

(CAST, 2021). Sin embargo, para que estas medidas sean efectivas, es esencial la formación y el compromiso del cuerpo docente, la colaboración de la comunidad educativa y el respaldo de políticas públicas que promuevan la educación inclusiva como un derecho fundamental (Booth y Ainscow, 2023).

La atención a la diversidad no debe verse como un desafío, sino como una oportunidad para fortalecer la calidad educativa y fomentar sociedades más equitativas y justas. La transformación de los centros educativos hacia modelos inclusivos requiere un esfuerzo conjunto y sostenido en el tiempo, asegurando que cada estudiante, independientemente de sus características individuales, reciba una educación significativa, digna y acorde con sus necesidades. Solo así se logrará un sistema educativo que refleje los valores de la equidad, la justicia y la diversidad como principios esenciales para el desarrollo social y personal de todos los ciudadanos (Echeita y Ainscow, 2022).

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.

**CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y
METODOLOGÍA**

En este capítulo se expone el diseño metodológico de la investigación, detallando los procedimientos y estrategias utilizadas para recopilar, analizar e interpretar los datos. La finalidad de este apartado es describir el enfoque adoptado, justificar su pertinencia en función de los objetivos de la investigación y explicar las técnicas e instrumentos empleados para la recolección y análisis de la información.

En primer lugar, se presenta el planteamiento de la investigación, donde se justifica la necesidad del estudio, destacando la importancia de analizar la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes del Centro Educativo Federico García Godoy. Se definen los objetivos generales y específicos que guían la investigación y se establece la relevancia del estudio en el contexto educativo dominicano.

Posteriormente, se describe la metodología empleada, enmarcada en un enfoque cuantitativo, siguiendo un diseño no experimental y de tipo descriptivo. Se explica la selección de la población y muestra, compuesta por la totalidad de docentes del centro educativo, y se justifica la elección del método de encuesta como estrategia de recolección de datos. Se detallan los instrumentos utilizados, destacando la construcción, validación y fiabilidad del cuestionario aplicado, estructurado en diversas dimensiones para abordar las variables de estudio.

Asimismo, se expone el procedimiento llevado a cabo para la recolección de datos, detallando las fases de la investigación, desde la revisión bibliográfica, el diseño y validación del cuestionario, su aplicación, hasta el procesamiento y análisis de la información mediante herramientas estadísticas. Se incluyen también aspectos éticos de la investigación, tales como el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Finalmente, este capítulo sienta las bases metodológicas para la presentación y análisis de los resultados en el siguiente apartado de la investigación.

4.1. Planteamiento de la investigación y objetivos

La presente tesis doctoral se justifica en la necesidad de desarrollar medidas de atención a la diversidad que permitan ofrecer una respuesta educativa y social efectiva a las necesidades del estudiantado en el Centro Educativo Federico García Godoy. Esta institución

acoge a estudiantes provenientes de diversos contextos socioculturales y con características individuales heterogéneas. En este sentido, el objetivo principal de este estudio es analizar cómo se están implementando las medidas de atención a la diversidad dentro del centro educativo, con la finalidad de fomentar la equidad, la convivencia pacífica y la participación de todos los alumnos. La educación inclusiva se configura como una herramienta clave en la sociedad del siglo XXI, al promover la integración de todos los estudiantes sin distinción, asegurando su acceso a una educación de calidad que no limite oportunidades ni genere exclusión. Sin embargo, persisten retos y barreras que obstaculizan la aplicación efectiva de este enfoque, lo que justifica la necesidad de investigaciones que permitan comprender las razones detrás de esta resistencia y buscar soluciones efectivas.

La realidad educativa en la República Dominicana refleja una serie de desafíos que afectan la calidad del aprendizaje. Informes nacionales e internacionales evidencian que los estudiantes presentan bajos niveles de rendimiento académico en diversas áreas curriculares evaluadas en pruebas nacionales e internacionales. Esta situación se refleja en indicadores como la tasa de repetición, que asciende al 18.6% en el nivel primario, y el abandono escolar temprano. De mantenerse esta problemática, los egresados del sistema educativo enfrentarán limitaciones en el desarrollo de competencias esenciales para la vida, lo que dificultará la asimilación de un enfoque educativo inclusivo y equitativo. En este contexto, la presente investigación cobra relevancia al centrarse en la importancia del aprendizaje en el desarrollo humano, no solo desde una perspectiva académica, sino también en términos de impacto social, personal y psicológico. Es imperativo ir más allá de un diagnóstico superficial de las problemáticas educativas y analizar en profundidad los factores que afectan el desempeño estudiantil.

Las dificultades de aprendizaje identificadas en el estudiantado dominicano pueden deberse a múltiples factores, tales como el bullying, la falta de motivación, y la deficiencia en la formación docente en materia de atención a la diversidad. Esta última se convierte en un aspecto clave para responder de manera efectiva a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En este sentido, la implementación adecuada de las medidas de atención a la diversidad establecidas por las leyes educativas del país podría contribuir significativamente a la mejora del aprendizaje y la equidad educativa. El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ha diseñado diversas herramientas, entre

ellas la Guía de Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad, con el propósito de mejorar los procesos educativos. Sin embargo, su aplicación en los centros educativos aún enfrenta desafíos, lo que subraya la importancia de capacitar al personal docente en este ámbito.

Dado este panorama, resulta fundamental que los centros escolares fortalezcan la formación docente en atención a la diversidad, asegurando así la correcta aplicación de las medidas de atención a la diversidad. Solo a través de estrategias bien estructuradas será posible garantizar la accesibilidad, participación, permanencia y éxito académico de todos los estudiantes. Además, en la República Dominicana se carece de estudios que evalúen el impacto de estas medidas en el desempeño docente y en el aprendizaje del estudiantado, lo que acentúa la necesidad de esta investigación.

Ante esta realidad, se evidencia que algunos docentes del Centro Educativo Federico García Godoy han expresado dificultades en el desarrollo de su función, ya que manejan una alta población de alumnos con NEAE sin contar con el respaldo adecuado de las familias en la aplicación de las medidas dispuestas por la normativa educativa. Esta situación genera barreras que dificultan la consolidación de una educación inclusiva efectiva. Por ello, la presente investigación busca analizar la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes, desde la perspectiva del profesorado del centro educativo Federico García Godoy.

Objetivo General

Analizar la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes, desde la perspectiva del profesorado del Centro Educativo Federico García Godoy de la República Dominicana.

Objetivos Específicos

1. Valorar la implementación de las medidas de atención a la diversidad que el profesorado aplica en el centro educativo.
2. Conocer la importancia e impacto que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Determinar el nivel de formación del profesorado en atención a la diversidad.

El análisis de estos objetivos permitirá evaluar cómo inciden las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes, proporcionando insumos para la toma de decisiones sobre futuras estrategias de mejora e innovación en el centro educativo objeto de estudio. A partir de los hallazgos obtenidos, se podrán establecer recomendaciones para optimizar la implementación de políticas inclusivas que contribuyan a fortalecer la calidad educativa en el país.

4.2 Metodología.

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos que conforman este estudio como son: la descripción del diseño de investigación utilizado, los participantes, los instrumentos de recogida de información, el procedimiento seguido y el plan de análisis de la información.

4.2.1 Diseño de la Investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández et al (2014), tiene como propósito describir, explicar, comprobar y predecir fenómenos, así como generar y probar teorías. Este enfoque permite analizar de manera objetiva la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes en el Centro Educativo Federico García Godoy. Para ello, se emplean métodos sistemáticos y herramientas estructuradas de recolección de datos que garantizan la fiabilidad y validez de los resultados.

El diseño de la investigación es no experimental, lo que implica que se observarán los fenómenos en su entorno natural sin manipular las variables, con el propósito de analizar sus efectos y relaciones. Según Hernández et al. (2014), los diseños no experimentales se caracterizan por la recolección pasiva de datos, es decir, sin introducir tratamientos o cambios en la realidad estudiada. Esta elección responde a la naturaleza de la investigación, ya que se busca examinar cómo los docentes del Centro Educativo Federico García Godoy perciben la implementación de las medidas de atención a la diversidad y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, esta investigación sigue un diseño transversal, ya que los datos e informaciones se recopilan en un solo momento y en un tiempo único. De acuerdo con Monje

(2011), los diseños transversales son adecuados cuando se requiere obtener una instantánea de la realidad, midiendo comportamientos y actitudes sin intervención en el entorno de estudio. Esta metodología permite describir las percepciones y experiencias del profesorado en relación con la implementación de las estrategias inclusivas dentro del centro educativo.

Dentro de los métodos descriptivos, se ha seleccionado el método por encuesta. Los estudios por encuesta, según Torrado (2009), son adecuados para realizar una primera aproximación a la realidad objeto de estudio y pueden utilizar el cuestionario como instrumento de recolección de datos. Este método facilita la obtención de información estructurada de una muestra representativa del profesorado, permitiendo identificar tendencias, percepciones y problemáticas relacionadas con la atención a la diversidad en el contexto educativo analizado.

La elección de este método se justifica en su capacidad para recolectar información de manera sistemática y estandarizada, permitiendo una comparación efectiva de los datos obtenidos. Asimismo, al utilizar preguntas cerradas y abiertas, se puede profundizar en las opiniones de los docentes sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan en la implementación de las medidas de atención a la diversidad.

4.2.2 Población y muestra

En cualquier estudio de investigación, la población y la muestra representan aspectos fundamentales para la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la población se define como el conjunto total de elementos que poseen una o más características en común y que son objeto de estudio en una investigación. Mientras que la muestra es un subconjunto representativo de dicha población, el cual es seleccionado con el propósito de analizar sus características y extrapolar los resultados al grupo total.

En el contexto de la presente investigación, la población está conformada por la totalidad del cuerpo docente del Centro Educativo Federico García Godoy, ubicado en la República Dominicana, la cual asciende a 40 docentes. Dado que la investigación se realizó en un entorno escolar específico, se optó por un muestreo censal, lo que significa que se invitó a participar a todos los docentes del centro educativo, obteniéndose una muestra del 100% de la población ($n = 40$). Este enfoque garantiza que los datos recolectados reflejan

con precisión la realidad del grupo en estudio, reduciendo el margen de error y eliminando posibles sesgos en la selección de la muestra.

La adecuada delimitación de la población en estudios educativos es esencial para comprender la dinámica del contexto de enseñanza-aprendizaje y establecer estrategias que mejoren la calidad educativa. Según Hernández et al. (2014), definir con precisión la población permite estructurar los instrumentos de recolección de datos de manera más efectiva y facilita la interpretación de los resultados obtenidos.

En este sentido, al analizar una población constituida por docentes que laboran en un centro educativo, se considera que estos profesionales poseen conocimientos y experiencias relevantes sobre las medidas de atención a la diversidad, lo que contribuye significativamente a la generación de información clave sobre su implementación en el aula. Además, la homogeneidad en cuanto a su perfil profesional permite realizar inferencias más precisas en relación con los objetivos de la investigación.

Se incluyeron todos los docentes activos en el centro educativo al momento de la recolección de los datos, sin distinción de nivel educativo o asignatura impartida.

Dado que la muestra es representativa de la totalidad de la población docente del centro, los hallazgos de este estudio permitirán obtener conclusiones más confiables sobre la percepción y aplicación de las medidas de atención a la diversidad en la práctica educativa diaria.

Tabla 1.

Nivel académico alcanzado

Alternativas	Frecuencia	%
Licenciatura	19	47
Especialidad	6	15
Maestría	15	38
Doctorado	0	0
Otros, especifique	0	0
Total	40	100

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy.

La Tabla 1 presenta el nivel académico alcanzado por el profesorado del Centro Educativo Federico García Godoy. El 47% de los docentes posee licenciatura, el 38% ha completado una maestría, y el 15% ha cursado una especialidad. Estos datos evidencian un grado significativo de formación académica, lo que sugiere una base .

Tabla 2.

Tiempo de servicio

Alternativas	Frecuencia	%
1 a 3 años	8	20%
4 a 10 años	9	22%
11 de 15 años	11	28%
Más de 16 años	12	30%
Total	40	100

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy.

La Tabla 2 presenta la distribución del profesorado según su tiempo de servicio en el Centro Educativo Federico García Godoy. El 30% de los docentes tiene más de 16 años de experiencia, seguido por un 28% con un rango de 11 a 15 años, un 22% con 4 a 10 años y el 20% restante con entre 1 y 3 años de servicio.

Tabla 3.

Lugar de procedencia

Alternativas	Frecuencia	%
Zona urbana	26	65%
Zona rural	14	35%
Total	40	100

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy. .

La Tabla 3 muestra la distribución del profesorado según su procedencia geográfica. Los datos reflejan que el 65% de los docentes provienen de zonas urbanas, mientras que el 35% procede de zonas rurales.

4.2.3 Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información son fundamentales para garantizar la validez y fiabilidad de los datos obtenidos. Moreno (2013) define un instrumento de investigación como la herramienta utilizada por el investigador para recolectar información de la muestra seleccionada con el fin de dar respuesta al problema de investigación planteado. De manera similar, Corral (2019) enfatiza que la calidad de un estudio depende de que los datos recolectados reflejen fielmente el fenómeno investigado, proporcionando una base sólida para un análisis riguroso y la obtención de resultados significativos.

En esta investigación, el instrumento principal utilizado fue un cuestionario diseñado y validado, dirigido al profesorado del Centro Educativo Federico García Godoy de la República Dominicana. El propósito de este cuestionario fue recoger información sobre la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes del alumnado. Se optó por un cuestionario estructurado, compuesto por preguntas cerradas, facilitando así la estandarización de respuestas y la posterior comparación de los datos.

El cuestionario fue diseñado con un enfoque metodológico riguroso y estructurado en ocho dimensiones, cada una de las cuales aborda un aspecto clave del estudio:

Valoración y aplicación de la normativa. Examina el grado de conocimiento y cumplimiento de la normativa vigente sobre atención a la diversidad.

Rendimiento de los alumnos. Evalúa la percepción del profesorado sobre el impacto de las medidas de atención a la diversidad en el desempeño académico del alumnado.

Valoración de la organización del centro. Analiza la estructura y recursos disponibles en el centro educativo para implementar medidas inclusivas.

Valoración de la coordinación entre los profesores. Indaga sobre el trabajo colaborativo entre docentes y el apoyo recibido por parte de la comunidad educativa.

Valoración de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad. Explora el grado de implementación de estrategias y recursos destinados a la diversidad en el aula.

Valoración de la formación docente. Mide la preparación y capacitación del profesorado en materia de inclusión educativa.

Valoración de la importancia de las medidas de atención a la diversidad. Examina la percepción de los docentes sobre la relevancia y utilidad de estas medidas en la enseñanza.

Impacto educativo de las medidas. Determina cómo la implementación de medidas de atención a la diversidad influye en la mejora del proceso educativo.

El cuestionario fue diseñado en formato Likert de cuatro niveles, con valores de 1 (muy de acuerdo), 2 (de acuerdo), 3 (en desacuerdo) y 4 (muy en desacuerdo), permitiendo así medir el grado de conformidad del profesorado con cada enunciado propuesto.

4.2.3 Validación de los instrumentos

Para garantizar la validez y fiabilidad del cuestionario utilizado en esta investigación, se llevó a cabo un proceso de validación mediante el juicio de expertos, un método ampliamente utilizado en la investigación científica para evaluar la calidad de los instrumentos de recogida de datos (Hernández et al., 2014). Este proceso permitió que un grupo de expertos en educación y atención a la diversidad analizara la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems del cuestionario, asegurando así su adecuación a los objetivos del estudio (Paico-Romero et al., 2017). Se contó con la participación de diez expertos seleccionados según su nivel de formación académica, experiencia en el ámbito educativo y dominio del tema de investigación. Entre ellos, el 50% eran mujeres, el 80% docentes universitarios, el 60% docentes del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), el 20% ocupaban cargos de decanos o ejecutivos en instituciones educativas, el 30% tenía postdoctorado y el 20% se desempeñaba como funcionario del gobierno en el área de educación.

El procedimiento de validación incluyó el envío del cuestionario junto con una guía de evaluación basada en la metodología propuesta por García y Cabero (2011). Dicha guía contenía una carta de presentación explicando los objetivos de la investigación, instrucciones detalladas sobre el proceso de evaluación, los ítems organizados por dimensiones y una sección para la valoración general del instrumento. Los expertos revisaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems, realizando sugerencias para mejorar su redacción y adecuación al contexto educativo. Posteriormente, se incorporaron estos ajustes, optimizando el contenido del cuestionario.

Para evaluar la fiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.700, lo que indica una consistencia interna aceptable (George y Mallery, 2019). Además, se determinó este coeficiente para cada una de las dimensiones del cuestionario, obteniendo valores superiores a 0.700, lo que refuerza la estabilidad y confiabilidad del instrumento. El proceso de validación mediante juicio de diez expertos permitió mejorar el cuestionario y garantizar que sus ítems fueran claros, pertinentes y adecuados para la recopilación de información. Asimismo, la evaluación de su fiabilidad confirmó su idoneidad para medir la percepción del profesorado sobre la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes del alumnado.

4.2.4 Procedimiento

El desarrollo de esta investigación siguió un procedimiento estructurado en cinco fases, asegurando el rigor metodológico y la validez de los datos obtenidos.

Fase 1: Revisión bibliográfica y documental.

Se llevó a cabo una exploración exhaustiva de la literatura académica sobre medidas de atención a la diversidad en el ámbito educativo. Se seleccionaron estudios previos, marcos normativos y teorías relevantes que sirvieron como base para la construcción del marco teórico y el diseño metodológico de la investigación.

Fase 2: Diseño y validación del instrumento de recogida de información.

Se elaboró un cuestionario ad hoc basado en la literatura revisada, el cual fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos. Diez especialistas en educación inclusiva, psicopedagogía y metodologías de investigación evaluaron la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems. A partir de sus sugerencias, se realizaron modificaciones y ajustes en la redacción y estructuración del instrumento. Posteriormente, el cuestionario definitivo fue aprobado por la dirección del Centro Educativo Federico García Godoy, garantizando su pertinencia para la población de estudio.

Fase 3: Aplicación del instrumento de recogida de información.

Antes de la aplicación del cuestionario, se explicó a los docentes el propósito del estudio y se obtuvo su consentimiento informado, asegurando la voluntariedad de su

participación y el cumplimiento de principios éticos como el anonimato y la confidencialidad. Posteriormente, se administró el cuestionario a los 40 docentes del centro educativo, en modalidad presencial, garantizando la correcta interpretación de las preguntas y evitando sesgos en las respuestas.

Fase 4: Procesamiento y análisis de la información.

Los datos obtenidos fueron registrados y organizados en bases de datos mediante el software Microsoft Excel (versión 2016). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos para examinar la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados se presentaron en tablas y gráficos que facilitaron su interpretación.

Fase 5: Elaboración del informe final.

Los hallazgos del estudio fueron organizados y analizados para la redacción del informe de investigación. Este informe será compartido con la comunidad educativa del Centro Educativo Federico García Godoy como parte del proceso de devolución de resultados, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de las estrategias inclusivas y a la mejora de la atención a la diversidad en el contexto escolar.

4.2.5 Condiciones éticas de la investigación

La presente investigación se ha desarrollado respetando los principios éticos fundamentales en la investigación educativa, asegurando el cumplimiento de las normativas nacionales e internacionales sobre confidencialidad, anonimato y protección de datos personales. Para ello, se implementaron diversas medidas que garantizaron la ética del estudio, comenzando con la entrega de un documento de consentimiento informado a todos los participantes, en el cual se detallaron los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación, la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos. Asimismo, se garantizaron estrictas condiciones de confidencialidad y anonimato, anonimizando los datos recopilados mediante códigos numéricos y almacenándolos en bases de datos protegidas con acceso restringido únicamente a los investigadores. Para la protección de los datos personales, se siguieron las normativas de la Ley de Protección de Datos Personales de la República

Dominicana (Ley 172-13) y el Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea (GDPR, 2016/679), asegurando la limitación del uso de los datos exclusivamente para esta investigación y su posterior eliminación una vez concluido el análisis. Además, el estudio fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia, que verificó el cumplimiento de los principios éticos y garantizó que no existían riesgos para los participantes. Finalmente, se estableció el compromiso de devolver los resultados a la comunidad educativa del Centro Educativo Federico García Godoy, con el objetivo de contribuir a la mejora de las prácticas inclusivas y fomentar un impacto positivo en la educación.

4.2.6 Análisis de los Datos

El análisis de los datos se llevó a cabo con el propósito de responder a los objetivos planteados en la investigación y generar evidencia empírica sobre la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes del alumnado. Para ello, se recurrió a la estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y relativas (porcentajes), con el fin de obtener una visión detallada y estructurada de las respuestas proporcionadas por los docentes.

Los datos recopilados a través del cuestionario fueron procesados y analizados utilizando el programa Microsoft Excel (versión 2016), lo que permitió organizar la información de manera eficiente, facilitando su representación en tablas y gráficos. Esta presentación visual de los resultados no solo permite identificar tendencias y patrones, sino que también optimiza la interpretación de la información en función de las dimensiones analizadas.

Además del análisis descriptivo, se realizó una exploración detallada de cada una de las dimensiones del cuestionario, identificando niveles de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones planteadas en el instrumento. Este procedimiento permitió evaluar la percepción de los docentes respecto a la implementación y efectividad de las medidas de atención a la diversidad en el Centro Educativo Federico García Godoy.

La información procesada fue interpretada a la luz del marco teórico, estableciendo relaciones entre los hallazgos empíricos y las investigaciones previas sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Estos resultados servirán como insumo para futuras

recomendaciones y propuestas de mejora en la implementación de estrategias inclusivas en el contexto educativo dominicano.

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos en el estudio realizado en el Centro Educativo Federico García Godoy, con base en los objetivos específicos formulados en la investigación. El análisis de datos se centra en la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes, desde la perspectiva del profesorado.

El objetivo general de esta investigación es analizar la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes, considerando la percepción del profesorado del centro educativo objeto de estudio. Para dar respuesta a esta cuestión, se han definido los siguientes objetivos específicos:

1. Valorar la implementación de las medidas de atención a la diversidad que el profesorado aplica en el centro educativo.
2. Conocer la importancia e impacto que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados se presentan organizados en función de estos objetivos, con el propósito de proporcionar una visión clara y estructurada de los hallazgos obtenidos. Para ello, los datos recogidos han sido analizados mediante técnicas de estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes, y se presentan en tablas y figuras que permiten una interpretación visual más precisa.

Cada conjunto de resultados estará acompañado de un análisis detallado que permitirá identificar tendencias, fortalezas y áreas de mejora en la implementación de las medidas de atención a la diversidad. A través de este análisis, se busca no solo describir la situación actual, sino también aportar información útil para la toma de decisiones y el diseño de estrategias que fortalezcan la educación inclusiva en el Centro Educativo Federico García Godoy.

5.1 Presentación de los datos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a los docentes del Centro Educativo Federico García Godoy. Los datos se organizan en tablas para facilitar su interpretación, permitiendo visualizar de manera clara las respuestas relacionadas con la implementación, importancia e impacto de las medidas de

atención a la diversidad. La presentación de los datos se estructura conforme a los objetivos específicos del estudio, proporcionando una visión detallada de la percepción docente sobre la temática abordada.

5.1.2 Resultados del objetivo específico 1. Valorar la implementación de las medidas de atención a la diversidad que el profesorado aplica en el centro educativo.

La exposición de resultados de este objetivo específico alude a la valoración de distintos aspectos desde la percepción del profesorado participante: 1. Valoración del profesorado sobre la aplicación de la normativa educativa asociada a contenidos sobre atención a la diversidad; 2. Valoración de la implementación de medidas de atención a la diversidad sobre el alumnado del centro educativo; 3. Valoración sobre cómo el profesorado del centro educativo aplica las medidas de atención a la diversidad; y 4. Valoración de la organización escolar del centro en la aplicación de medidas de atención a la diversidad.

Valoración y aplicación de la normativa.

La valoración del profesorado en relación con la aplicación de la normativa educativa sobre atención a la diversidad refleja una alta aceptación y compromiso con las disposiciones establecidas en la Ordenanza 04-2018 de la Dirección de Educación Especial.

Según los datos presentados en la Tabla 4, el 87% del profesorado participante manifiesta estar muy de acuerdo en seguir la normativa vigente en materia de atención a la diversidad, mientras que el 13% restante indica estar de acuerdo. Esto sugiere que la mayoría de los docentes reconocen la importancia de la normativa y la aplican en su práctica pedagógica.

En cuanto a la suficiencia de las medidas establecidas en la Ordenanza 04-2018, el 75% de los docentes considera que las disposiciones son adecuadas, el 17% está de acuerdo, mientras que el 8% expresa estar en desacuerdo. A pesar del reconocimiento general, este último porcentaje sugiere la necesidad de fortalecer o ampliar algunas medidas.

Respecto al interés y relevancia de la normativa en el ámbito educativo, el 90% de los docentes expresa estar muy de acuerdo en que lo legislado en la Ordenanza 04-2018 es pertinente y beneficioso, mientras que el 10% manifiesta estar de acuerdo. Esto evidencia

una percepción positiva sobre el marco legal que rige la atención a la diversidad en el sistema educativo.

Por otro lado, todos los docentes (100%) coinciden en que la normativa necesita ser mejorada, lo que indica la existencia de aspectos que podrían optimizarse o ajustarse a la realidad del aula.

En relación con la implementación de medidas de atención a la diversidad en el centro educativo, el 45% de los docentes señala estar muy de acuerdo con las medidas aplicadas en la institución, mientras que un 30% manifiesta estar en desacuerdo y un 25% indica estar de acuerdo. Estos datos sugieren que, si bien existe una aceptación mayoritaria, aún persisten ciertas preocupaciones o áreas de mejora en su implementación.

El 85% del profesorado considera que la Ordenanza 04-2018 ha favorecido el cambio en sus planificaciones para adaptarlas a la diversidad del alumnado, mientras que el 15% restante también lo reconoce, aunque con menor convicción.

Asimismo, el 95% de los docentes destaca que la normativa ha permitido atender mejor la diversidad estudiantil, y solo un 5% muestra una opinión menos favorable, lo que sugiere que la normativa ha facilitado la adaptación a las necesidades del estudiantado.

Finalmente, sobre la necesidad de abrir un debate docente respecto a la implantación de la normativa, el 50% de los participantes indica estar en desacuerdo, el 25% está de acuerdo y el 25% está muy de acuerdo. Este resultado indica que, si bien algunos docentes consideran que el tema ya está bien estructurado, otros abogan por una mayor discusión y reflexión colectiva sobre su aplicación.

Tabla 4.

Valoración y aplicación de la normativa.

Alternativas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Sigo la normativa establecida en cuanto a la atención a la diversidad.	35	5	-	0
Total	87%	13%	0	0

Las medidas establecidas en la ordenanza 04-2018 de la Dirección de Educación Especial sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes.	30	7	3	-
Total	75%	17%	8%	0
Me parece interesante la ordenanza y lo que se establece en ella respecto a la atención a la diversidad.	36	4	-	-
Total	90%	10%	0	0
Creo que esta normativa (ordenanza 04-2018) necesita otra que la mejore.	40	-	-	-
Total	100%			
Me parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro.	18	10	12	-
Total	45%	25%	30%	0
La ordenanza 04-2018 ha favorecido el cambio de mis planificaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado.	34	6	-	-
Total	85%	15%		0
Considero que la ordenanza me ha dado la posibilidad de atender mejor a la diversidad.	38	2	-	-
Total	95%	5%	0	0
El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los docentes para su implantación.	10	10	20	-
Total	25%	25%	50%	0

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy. .

Valoración de la implementación de medidas de atención a la diversidad sobre el alumnado del centro educativo

Los resultados obtenidos en la Tabla 5 reflejan una percepción favorable del profesorado respecto a la implementación de las medidas de atención a la diversidad en el centro educativo.

En primer lugar, el 100% de los docentes está muy en desacuerdo con la idea de que atender la diversidad rebaje el nivel de contenidos de sus clases, lo que evidencia que la adaptación a la diversidad no es percibida como un factor que afecte negativamente la exigencia académica.

En cuanto a la posibilidad de formar grupos en función del nivel intelectual de los estudiantes en lugar de aplicar medidas de atención a la diversidad, el 60% de los docentes está en desacuerdo, mientras que el 40% está muy en desacuerdo. Esto indica que el profesorado apoya un modelo educativo inclusivo en el que no se segregue a los estudiantes según sus capacidades.

Respecto a la afirmación de que la integración de alumnos con necesidades de apoyo educativo empobrece la calidad de la enseñanza, el 87% de los docentes está en desacuerdo, y el 13% está muy en desacuerdo, lo que sugiere que la mayoría considera que la educación inclusiva no afecta negativamente la calidad educativa.

De igual manera, el 100% de los docentes está muy en desacuerdo con la idea de que la presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el aula resta tiempo para atender a los estudiantes más capaces. Esto refuerza la idea de que la educación inclusiva no perjudica el rendimiento del resto del alumnado.

En relación con el impacto positivo de la inclusión, el 85% de los docentes está muy de acuerdo con que la integración de estudiantes con NEAE ha supuesto un cambio positivo en su labor docente.

Asimismo, el 85% de los docentes está muy de acuerdo con que las dificultades de aprendizaje se adquieren en los primeros grados de escolarización, mientras que el 15% está de acuerdo, lo que enfatiza la importancia de la atención temprana para mitigar estas dificultades.

El 95% de los docentes cree firmemente que la atención a la diversidad beneficia a todo el alumnado sin importar su condición, mientras que un 5% también está de acuerdo con esta afirmación, lo que refleja un consenso amplio sobre los efectos positivos de la inclusión.

En cuanto a la motivación estudiantil, el 65% de los docentes está de acuerdo en que la atención a la diversidad motiva a los alumnos a estudiar, mientras que el 35% está muy de acuerdo, lo que indica una percepción positiva sobre su impacto en la motivación académica.

El 77% de los docentes está muy de acuerdo con que en sus clases los alumnos se ayudan mutuamente, permitiendo un ambiente de aprendizaje colaborativo, mientras que el 23% está de acuerdo con esta afirmación.

Sobre la preparación de los docentes en diferentes niveles educativos, el 52% está en desacuerdo con que la atención a la diversidad sea más factible en el nivel primario, debido a que los profesores de ese nivel estarían mejor capacitados que los de secundaria, mientras que el 48% está muy en desacuerdo, lo que indica que no perciben diferencias significativas en la preparación docente según el nivel educativo.

Con relación a la escolarización de estudiantes con trastorno del espectro autista, síndrome de Down o discapacidad intelectual en escuelas de educación especial debido a que no pueden ser atendidos adecuadamente en centros regulares, el 55% de los docentes está en desacuerdo, mientras que el 45% está muy en desacuerdo, lo que muestra una inclinación hacia la inclusión en centros educativos regulares.

Sobre la reforma educativa, el 90% de los docentes está en desacuerdo con que su única consecuencia haya sido aumentar la cantidad de estudiantes que no saben leer ni escribir en aulas regulares, mientras que el 10% está muy en desacuerdo, lo que evidencia una percepción positiva en términos generales.

En cuanto a la percepción de los estudiantes con NEAE como problemáticos, el 95% de los docentes está en desacuerdo, mientras que el 5% está muy en desacuerdo, lo que indica que los docentes no consideran que estos alumnos generen problemas dentro del aula.

Finalmente, sobre la emisión de certificados de estudios para alumnos con adaptación curricular, el 52% de los docentes está de acuerdo, mientras que el 48% está muy de acuerdo,

lo que refleja un reconocimiento de la importancia de validar los logros de los estudiantes con necesidades educativas específicas.

Tabla 5.

Valoración de la implementación de medidas de atención a la diversidad sobre el alumnado del centro educativo

Alternativas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Atender la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.	-	-	40	-
Total	0%	0%	100%	0
Con la integración de alumnos con necesidades de apoyo educativo, lo único que hemos conseguido es empobrecer la calidad de la enseñanza	-	-	35	5
Total	0%	0%	87%	13%
En lugar de aplicar medidas de atención a la diversidad, tendríamos que hacer grupos en función del nivel intelectual de los alumnos.	-	-	24	16
Total	0%	0%	60%	40%
El hecho de tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula me quita tiempo para ocuparme de alumnos más capaces.	-	-	-	40
Total	0%	0%	0%	100%
La integración de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ha supuesto un cambio positivo en mi trabajo como docente	34	6	-	-
Total	85%	15%	0%	0%
Las dificultades de aprendizaje se adquieren en los primeros grados de escolarización del alumnado.	34	6	-	-
Total	85%	15%	0%	0%
Creo que la atención a la diversidad beneficia al alumnado de igual forma no importando cual sea su condición.	38	2	-	-
Total	95%	5%	0	0
La atención a la diversidad es necesaria ya que motiva al alumno a estudiar.	14	26	-	-

Total	35%	65%	0%	0%
En mis clases los alumnos se ayudan mutuamente y permiten que se trabaje de manera libre.	31	9	-	-
Total	77%	23%	0%	0%
La atención a la diversidad es más factible en el nivel primario porque los profesores están capacitados a diferencia de los del nivel secundario,	-	-	21	19
Total	0%	0%	52%	48%
Los alumnos con necesidades específicas de apoyo (trastorno del espectro autista, síndrome de Down, discapacidad intelectual u otras) deberían estar en escuelas de educación especial porque no se les puede atender adecuadamente en los centros regulares	-	-	22	18
Total	0%	0%	55%	45%
Con la reforma educativa lo único que hemos conseguido es tener en las aulas regulares más alumnos que no saben leer ni escribir.	-	-	36	4
	0%	0%	90%	10%
La mayoría de los estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo son problemáticos porque molestan al no poder seguir el ritmo normal de las clases.			38	2
Total	0%	0%	95%	5%
Los alumnos con adaptación curricular deberían obtener certificados de estudios porque aunque no saben lo mismo que el resto lograron aprender lo básico.	19	21	-	-
Total	48%	52%	0%	0%

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy.

Valoración sobre cómo el profesorado del centro educativo aplica las medidas de atención a la diversidad

Los resultados de la Tabla 6 reflejan la percepción del profesorado respecto a la aplicación de las medidas de atención a la diversidad dentro del aula y su impacto en la práctica docente.

En primer lugar, el 80% de los docentes está muy de acuerdo con que la incorporación de alumnos con NEAE ha generado cambios en sus prácticas escolares, mientras que el 20% restante está de acuerdo, lo que sugiere que la inclusión ha tenido un impacto directo en la metodología docente.

En relación con la evaluación, el 70% de los docentes afirma estar muy de acuerdo en que tienen en cuenta la diversidad del alumnado en sus procesos evaluativos, mientras que el 30% está de acuerdo, lo que indica un alto nivel de conciencia sobre la necesidad de adaptar la evaluación a las características de cada estudiante.

Respecto al tamaño del grupo y su relación con la atención a la diversidad, el 62% de los docentes está muy en desacuerdo con que sea difícil atender la diversidad en aulas con 25 o 30 alumnos, mientras que el 38% está de acuerdo, lo que sugiere que, aunque hay desafíos, la mayoría de los docentes considera viable la implementación de estrategias inclusivas incluso en aulas numerosas.

Por otro lado, el 85% de los docentes está muy de acuerdo en que conocen y utilizan los recursos materiales disponibles para atender la diversidad, mientras que el 15% está de acuerdo, lo que denota un buen manejo de los materiales didácticos dirigidos a la inclusión.

En cuanto a la planificación, el 72% de los docentes está muy de acuerdo en que elabora su planificación teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado, mientras que el 28% está de acuerdo, lo que refleja una alta adaptación de las estrategias pedagógicas a la diversidad del aula.

Sobre los materiales educativos, el 82% de los docentes está muy de acuerdo en que los recursos que utilizan están ajustados a las características y necesidades del alumnado, mientras que el 18% está de acuerdo, lo que demuestra que los docentes buscan adecuar los materiales didácticos a los requerimientos específicos de los estudiantes.

En cuanto a la preparación de actividades diferenciadas, el 57% de los docentes está de acuerdo en que adapta las actividades en función de las características de sus estudiantes cada año, mientras que el 43% está muy en desacuerdo, lo que evidencia la necesidad de reforzar esta práctica para asegurar un enfoque más individualizado en la enseñanza.

Por otro lado, el 52% de los docentes está muy de acuerdo con que utiliza el trabajo cooperativo como método de aprendizaje, mientras que el 48% está de acuerdo, lo que refleja la importancia otorgada a esta estrategia como una herramienta para la inclusión.

En lo que respecta a la evaluación individualizada, el 55% de los docentes está muy de acuerdo con que adapta sus procesos evaluativos según las características del alumnado, mientras que el 45% está de acuerdo, lo que indica que existe un esfuerzo por adaptar la evaluación a las necesidades individuales de los estudiantes.

Finalmente, el 90% de los docentes está muy de acuerdo con que sus clases son activas y participativas para todos los alumnos, mientras que el 10% está de acuerdo, lo que refleja un alto compromiso con la enseñanza inclusiva y el aprendizaje dinámico.

Tabla 6.

Valoración de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad.

Alternativas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La incorporación al aula de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ha cambiado mis prácticas escolares.	32	8	-	-
Total	80%	20%	0%	0%
La hora de evaluar tengo en cuenta la diversidad del alumnado.	28	12	-	-
Total	70%	30%	0%	0%
Es difícil atender la diversidad cuando tengo 25 o 30 alumnos por clase.		15	25	-
Total	0%	38%	62%	0%
Los recursos materiales con los que cuento para atender la diversidad los conozco y los utilizo en mis clases.	34	6	-	-
Total	85%	15%	0%	0%
Elaboro la planificación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses.	29	11	-	-

Total	72%	28%	0%	0%
Los materiales que ofrezco a mi alumnado están al alcance de sus 45 características o necesidades.	33	7	-	-
Total	82%	18%	0	0
Generalmente preparo actividades diferentes en función de las características del alumnado que tengo cada año.	-	23	17	-
Total	0%	57%	43%	0%
Utilizo el trabajo cooperativo entre el alumnado como un método de aprendizaje.	21	19	-	-
Total	52%	48%	0%	0%
Hago una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.	22	18	-	-
Total	55%	45%	0%	0%
Mis clases son activas y participativas para todos mis alumnos	36	4	-	-
Total	90%	10%	0%	0%

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy.

Valoración de la organización escolar del centro en la aplicación de medidas de atención a la diversidad

Los resultados de la Tabla 7 reflejan la percepción del profesorado sobre la organización escolar del Centro Educativo Federico García Godoy en la aplicación de medidas de atención a la diversidad.

En primer lugar, el 100% de los docentes manifiesta estar muy de acuerdo en que se ajustan al perfil consensuado del centro al momento de elegir alumnos de diversificación. Esto sugiere un alto grado de compromiso institucional con la atención a la diversidad desde una perspectiva planificada.

Con respecto a los ajustes curriculares individualizados, el 87% de los docentes está muy en desacuerdo con la idea de que estos solo representan un trámite burocrático sin utilidad, mientras que el 13% está en desacuerdo, lo que evidencia una percepción positiva de su funcionalidad.

En cuanto a los contenidos ofertados en el centro, el 60% de los docentes está muy de acuerdo en que responden a las necesidades educativas del alumnado, mientras que el 40% está de acuerdo, lo que indica una alineación curricular con los principios de inclusión.

Sobre la integración de estudiantes con necesidades de apoyo educativo, el 87% de los docentes está en desacuerdo con la afirmación de que su inclusión empobrece la calidad de la enseñanza, mientras que el 13% está muy en desacuerdo, lo que evidencia una postura favorable hacia la inclusión.

Asimismo, el 100% de los docentes está muy de acuerdo en que seleccionan los contenidos más apropiados para ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado, lo que demuestra una clara intención de adaptación curricular.

En lo que respecta a los refuerzos educativos (materiales, grupos flexibles), el 85% de los docentes está muy de acuerdo en que están organizados de manera que atienden a todo el alumnado, mientras que el 15% está de acuerdo, lo que indica una valoración positiva de los recursos disponibles.

Para la elaboración del proyecto educativo del centro, el 72% de los docentes está muy de acuerdo en que se tiene en cuenta la atención a la diversidad, mientras que el 28% está de acuerdo, lo que refleja una planificación alineada con los principios de inclusión.

Del mismo modo, el 82% de los docentes está muy de acuerdo en que el plan de acción tutorial contempla medidas de atención a la diversidad, mientras que el 18% está de acuerdo, lo que sugiere una integración efectiva de estas estrategias en la planificación académica.

En cuanto a las medidas educativas complementarias para estudiantes que repiten curso, el 50% de los docentes está de acuerdo, el 35% está muy de acuerdo, y el 15% está muy en desacuerdo, lo que evidencia una diversidad de opiniones sobre su implementación.

Sobre el presupuesto destinado a la atención a la diversidad, el 77% de los docentes está en desacuerdo con que sea necesario un aumento significativo de recursos económicos para que la atención a la diversidad funcione, mientras que el 23% está muy en desacuerdo, lo que sugiere que los docentes consideran que el éxito de la inclusión no depende exclusivamente del financiamiento.

El 52% de los docentes está muy de acuerdo en que el departamento de orientación y psicología juega un papel clave en la definición de medidas de atención a la diversidad, mientras que el 48% está de acuerdo, lo que indica una percepción favorable de su rol dentro de la organización escolar.

Respecto a las adaptaciones curriculares, el 90% de los docentes está muy de acuerdo en que estas permiten que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo desarrollen competencias sin sentirse discriminados, mientras que el 10% está de acuerdo, lo que refuerza la visión positiva de la inclusión.

Por último, el 55% de los docentes está muy de acuerdo con que los recursos destinados a la atención a la diversidad pueden emplearse para mejorar la calidad global de la enseñanza, mientras que el 45% está de acuerdo, lo que resalta el impacto positivo de la inclusión en el proceso educativo en general.

Tabla 7.

Valoración de la organización del centro.

Alternativas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
A la hora de elegir alumnos de diversificación trato de ajustarme al perfil consensuado en el centro.	40	-	-	-
Total	100%	0%	0%	0%
Los ajustes curriculares individualizados se elaboran para cubrir un trámite burocrático ya que solo suponen un trabajo añadido para el profesorado y no sirve para nada.	-	-	35	5
Total	0%	0%	87%	13%
Los contenidos que se ofertan en el centro responden a las necesidades educativas del alumnado.	24	16	-	-
Total	60%	40%	0%	0%
Elijo los contenidos más apropiados para ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado.	40	-	-	-

Total	100%	0%	0%	0%
Los refuerzos (materiales, grupos flexibles...) están organizados de manera que atiendan a todo el alumnado.	34	6	-	-
Total	85%	15%	0%	0%
Para elaborar el proyecto educativo del centro se tiene en cuenta la atención a la diversidad.	29	11	-	-
Total	72%	28%	0%	0%
Cuando se elabora el plan de acción tutorial se tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad.	33	7	-	-
Total	82%	18%	0	0
Cuando un alumno repite curso tengo en cuenta medidas educativas complementarias	14	20	6	-
Total	35%	50%	15%	0%
Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico destinado a los centros educativos.	-	-	31	9
Total			77%	23%
El departamento de orientación y psicología ayuda a establecer las medidas de atención a la diversidad que requiere el alumnado.	21	19		
Total	52%	48%		
Los recursos que se usan para atender a la diversidad se pueden emplear para mejorar la calidad global de la enseñanza.	22	18		
Total	55%	45%		
Las adaptaciones son buenas porque, así, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo hace lo mismo que los demás desarrolla competencia y no se siente discriminados.	36	4		
Total	90%	10%		

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy.

5.2.2 Resultados del objetivo específico 2. Conocer la importancia e impacto que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro educativo.

Este apartado presenta los resultados obtenidos en relación con el segundo objetivo específico de la investigación: Conocer la importancia e impacto que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro educativo. Para ello, se han considerado tres aspectos fundamentales desde la percepción del profesorado participante:

1. Valoración del profesorado sobre la importancia que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro educativo.
2. Valoración del profesorado sobre el impacto que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Valoración del profesorado sobre si los docentes del centro educativo están formados en competencias sobre atención a la diversidad.

Valoración del profesorado sobre la importancia que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro educativo

Los resultados de la Tabla 8 reflejan una valoración altamente positiva del profesorado respecto a la importancia de las medidas de atención a la diversidad en el centro educativo. La mayoría de los docentes considera que la no selección previa del alumnado enriquece sus clases, con un 82% muy de acuerdo y un 18% de acuerdo.

Además, el 75% de los docentes está muy de acuerdo en involucrar a las familias en los procesos educativos de sus hijos, mientras que el 25% restante se muestra de acuerdo. En relación con la promoción de relaciones interpersonales dentro del aula, el 90% de los docentes indica estar muy de acuerdo con la implementación de estrategias para este fin, mientras que el 10% está de acuerdo.

Un aspecto relevante es que el 100% de los docentes manifiesta estar muy de acuerdo en que en la escuela se valoran las medidas de atención a la diversidad en el trato a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Asimismo, todos los docentes consideran que su actitud ante estas medidas es positiva.

Respecto al impacto en el desarrollo académico, el 85% de los docentes afirma estar muy de acuerdo en que las medidas de atención a la diversidad facilitan el aprendizaje del alumnado con necesidades específicas, mientras que el 15% está de acuerdo. Además, el 95% de los docentes valora las informaciones que aportan estas medidas como valiosas para la inclusión, con solo un 5% que está de acuerdo en menor medida.

En términos de formación profesional, el 100% de los docentes concuerda en que la experiencia laboral les ha permitido comprender la importancia de estas medidas en su desempeño docente. Además, el 75% está de acuerdo en que estas estrategias ayudan a eliminar barreras actitudinales, mientras que el 25% está muy de acuerdo con esta afirmación.

Finalmente, todos los docentes reconocen que las medidas de atención a la diversidad permiten un análisis integral de los factores personales, escolares y familiares del alumnado. Asimismo, el 79% está muy de acuerdo con que estas medidas facilitan la promoción de los estudiantes con ajustes curriculares, mientras que el 21% restante también lo apoya, aunque en menor medida.

Tabla 8.

Valoración de la importancia de las medidas de atención a la diversidad

Alternativas				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El hecho de que no haya una selección previa del alumnado y que todos accedan al centro educativo enriquece mi clase.	33	7	-	0
Total	82%	18%	0	0
Involucro a las familias en los procesos educativos de sus hijos.	30	10	-	-
Total	75%	25%	8%	0
En mi aula, implemento estrategias para fomentar las relaciones interpersonales de los alumnos.	36	4	-	-
Total	90%	10%	0	0

En mi escuela se valoran las medidas de atención a la diversidad en el trato de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.	40	-	-	-
Total	100%			
Como docente mi actitud ante las medidas para atender la diversidad es positiva.	40	-	-	-
Total	100%	0%	0%	0
Considero que las medidas facilitan el desarrollo académico del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	34	6	-	-
Total	85%	15%		0
A mi entender las informaciones que aportan las medidas son valiosas para las acciones incluyentes.	38	2	-	-
Total	95%	5%	0	0
En mi experiencia como docente he aprendido que las medidas son importantes para mi buen desempeño.	40	-	-	-
Total	100%	0%	0%	0
Sé que las medidas eliminan las barreras actitudinales de las personas	10	30	-	-
Total	25%	75%		
Mi trabajo como docente me hace reconocer que las medidas permiten el análisis de los factores personales, escolares y socio- familiares del alumnado.	40	-	-	-
Total	100%	0%	0%	0%
Reconozco la importancia de las medidas pues la promoción de los estudiantes con ajustes curriculares es posible gracias a ellas.	31	9	-	-
Total	79%	21%	0%	0%

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy.

Valoración del profesorado sobre el impacto que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro educativo

Según los resultados presentados en la Tabla 9, la mayoría del profesorado valora positivamente la coordinación entre docentes y el departamento de orientación y psicología en el centro educativo. En este sentido, el 87% de los docentes manifiesta estar muy de acuerdo con la existencia de una buena coordinación entre estos actores, mientras que el 13% restante está de acuerdo.

Asimismo, el 95% de los docentes considera que el equipo de gestión debe involucrarse más activamente en la atención a la diversidad, y el 5% también expresa su conformidad con esta afirmación.

Por otro lado, el 100% del profesorado está plenamente de acuerdo en que el departamento de orientación y psicología desempeña un papel fundamental en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad, proporcionando estrategias para el abordaje del alumnado y directrices para la elaboración de ajustes curriculares individualizados.

Finalmente, el 95% de los docentes considera que las terapias de apoyo al aprendizaje deberían ser más prolongadas y con mayor seguimiento, mientras que el 5% también comparte esta opinión en menor grado. Estos resultados evidencian la importancia de una gestión coordinada y eficaz para garantizar la implementación adecuada de las medidas de atención a la diversidad en el centro educativo.

Tabla 9.

Valoración coordinación de los profesores

Alternativas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
En el centro hay una buena coordinación entre los profesores y el departamento de orientación y psicología.	35	5	-	-
Total	87%	13%	0%	0%
El equipo de gestión debería implicarse en la atención a la diversidad.	38	2	-	-
Total	95%	5%	0%	0%

El departamento de orientación y psicología colabora con los docentes en las medidas de atención a la diversidad (da estrategias para tratar al alumnado y directrices para elaborar los ajustes curriculares individualizados)	40	-	-	-
Total	100%	0%	0%	0%
Las terapias para el aprendizaje deberían ser más prolongadas y seguidas.	38	2	-	-
Total	95%	5%	0%	0%

Nota. Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy.

5.2.3 Resultados del objetivo específico Determinar el nivel de formación del profesorado en atención a la diversidad.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación con el nivel de formación del profesorado en atención a la diversidad. La formación docente es un factor clave para garantizar la implementación efectiva de medidas inclusivas en el proceso educativo. Por ello, se analizan las percepciones del profesorado respecto a su preparación, el apoyo recibido y las estrategias utilizadas para atender a estudiantes con necesidades educativas diversas. Estos resultados permitirán valorar la capacitación docente y su impacto en la enseñanza inclusiva dentro del centro educativo objeto de estudio

Valoración del profesorado sobre si los docentes del centro educativo están formados en competencias sobre atención a la diversidad.

Según los resultados presentados en la Tabla 10, la mayoría del profesorado valora positivamente su formación en atención a la diversidad. En este sentido, el 87% de los docentes expresa estar muy de acuerdo en que su preparación les permite atender adecuadamente a todo el alumnado, mientras que el 13% restante también lo considera, aunque en menor medida.

Asimismo, el 95% de los docentes manifiesta estar muy de acuerdo en que sabe cómo afrontar la situación en el aula cuando tiene un estudiante con necesidad específica de apoyo educativo, y el 5% está de acuerdo con esta afirmación.

Además, la totalidad del profesorado (100%) coincide en que las capacitaciones que se ofrecen contribuyen significativamente a mejorar su trabajo con el alumnado que requiere apoyo educativo, al tiempo que también el 100% indica sentirse identificado con los estudiantes que presentan estas necesidades.

Finalmente, el 85% de los docentes destaca su preocupación ante la posibilidad de no saber cómo intervenir de manera efectiva con este tipo de alumnado, mientras que el 15% también comparte esta inquietud en menor medida. Estos resultados reflejan un alto nivel de compromiso del profesorado con la atención a la diversidad, pero también evidencian la necesidad de continuar fortaleciendo la formación y el acompañamiento en esta área.

Tabla 10.

Valoración de la formación docente.

Alternativas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Con la formación que tengo estoy suficientemente preparado/a para atender a todos mis alumnos.	35	5	-	-
Total	87%	13%	0%	0%
Cuando tengo un alumno con necesidad específica de apoyo educativo sé cómo afrontar la situación.	38	2	-	-
Total	95%	5%	0%	0%
Sé identificar al alumno que tiene necesidad de apoyo educativo.	40	-	-	-
Total	100%	0%	0%	0%
Las capacitaciones que se ofrecen al profesorado ayudan a trabajar mejor con el alumnado con necesidad de apoyo educativo.	40	0	-	-
Total	100%	0%	0%	0%
A veces me preocupa no saber cómo intervenir con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	34	6		
Total	85%	15%	0%	0%

Fuente: Instrumento A, aplicado a los docentes del centro educativo Federico García Godoy.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después de haber presentado los resultados, se realizó la discusión de los hallazgos obtenidos en la investigación, los cuales serán contrastados con estudios previos sobre la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Este análisis permitirá identificar coincidencias y discrepancias con investigaciones anteriores y contextualizar los resultados en el marco teórico de referencia.

La discusión se estructurará en función de los objetivos específicos establecidos en el estudio, con el propósito de evaluar el impacto de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes del alumnado. En este sentido, se examinarán las percepciones del profesorado respecto a la aplicación de la normativa educativa, la implementación de estrategias inclusivas y la formación docente en este ámbito.

Posteriormente, se presentarán las conclusiones derivadas del estudio, sintetizando los hallazgos más relevantes y su implicación en la mejora de las prácticas educativas inclusivas. Finalmente, se abordarán las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la investigación, con el objetivo de proporcionar recomendaciones para futuras líneas de estudio y para la implementación de políticas educativas más efectivas en la atención a la diversidad.

6.1. Discusión de los resultados

Para verificar los resultados y las conclusiones definitivas del estudio, se establece a continuación la vinculación entre los objetivos propuestos y los datos obtenidos. El propósito es confirmar si se logró satisfactoriamente cada objetivo y presentar de manera descriptiva y concisa los hallazgos del estudio en relación con la literatura manejada en este estudio. De esta manera, la discusión abordará los tres objetivos específicos de esta tesis doctoral. El análisis de estos objetivos permitirá obtener una visión integral y detallada sobre la efectividad de la educación inclusiva en el centro educativo estudiado, y contribuirá a la generación de recomendaciones y propuestas para fortalecer y mejorar la inclusión en el ámbito educativo.

Objetivos específico 1. Valorar la implementación de las medidas de atención a la diversidad que el profesorado aplica en el centro educativo.

Los resultados muestran que la gran mayoría del profesorado del Centro Educativo Federico García Godoy está de acuerdo con el seguimiento de la normativa establecida para la atención a la diversidad, en especial con la ordenanza 04-2018 de la Dirección de Educación Especial de la República Dominicana. Esto es un indicio de que existe un reconocimiento y aceptación de las directrices que rigen la inclusión educativa en el país. En línea con esto, la UNESCO (2009) define la educación inclusiva como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p. 8), lo que implica la implementación de medidas y estrategias que favorezcan la equidad en el acceso a los aprendizajes.

Desde un punto de vista normativo, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2017) sostiene que los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) requieren apoyos y ajustes diferenciados para garantizar su participación en igualdad de condiciones. En este sentido, el hecho de que el profesorado del centro educativo valore positivamente la normativa y sus aplicaciones es un aspecto favorable para la implementación de estrategias inclusivas dentro del aula.

Además, los resultados indican que la mayoría del profesorado considera que la incorporación de estudiantes con NEAE ha generado cambios positivos en sus prácticas escolares, lo que sugiere una adaptación progresiva a la diversidad del alumnado. Esto se relaciona con la visión de Tarrida (2017), quien enfatiza que la educación debe centrarse en potenciar el bienestar personal y la capacidad de los estudiantes para comprender y desenvolverse en su entorno. Sin embargo, todavía existen docentes que perciben dificultades en la atención a la diversidad cuando deben gestionar grupos numerosos, lo que podría sugerir la necesidad de una mayor dotación de recursos y formación para el profesorado.

Por otro lado, una proporción significativa de docentes reconoce la importancia de utilizar materiales y recursos adecuados para la diversidad del alumnado, así como de implementar metodologías activas y cooperativas. En este sentido, Blanco (2016) destaca que la planificación de la enseñanza debe permitir la individualización de las experiencias de aprendizaje, asegurando la máxima participación de todos los estudiantes. No obstante, algunos docentes expresan dificultades para diseñar actividades diferenciadas en función de

las necesidades de su alumnado, lo que indica la necesidad de seguir fortaleciendo la formación docente en este ámbito.

Asimismo, los resultados revelan que la mayoría del profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado en sus procesos de evaluación, considerando la individualidad de cada estudiante al momento de valorar sus aprendizajes. En este contexto, la Ordenanza 04-2018 establece que las medidas de atención a la diversidad deben ser parte integral de los proyectos educativos de los centros escolares, garantizando una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

Objetivo específico 2. Conocer la importancia e impacto que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación reflejan que el profesorado del Centro Educativo Federico García Godoy valora de manera altamente positiva la implementación de medidas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha evidenciado que los docentes consideran que estas medidas no solo facilitan el desarrollo académico del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que también enriquecen el ambiente de aprendizaje en el aula. Este resultado coincide con la perspectiva de Gómez et al. (2019), quienes afirman que la atención a la diversidad debe abordarse desde todos los niveles de acción educativa, involucrando a todos los actores del sistema y asegurando la aplicación de medidas inclusivas antes de recurrir a adaptaciones extremas en el currículo.

Uno de los aspectos más destacados es que los docentes perciben que la inclusión de todo el alumnado, sin procesos de selección previos, contribuye significativamente al enriquecimiento del aula. Esto implica un reconocimiento del valor de la diversidad como motor de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades de cooperación, empatía y respeto por las diferencias individuales. En este sentido, la Ley General de Educación 66-97 establece que el currículo debe ser flexible y adaptado a los cambios constantes en la sociedad, garantizando oportunidades equitativas de aprendizaje para todos.

Otro hallazgo relevante es el papel fundamental que los docentes otorgan a la participación de las familias en el proceso educativo. Se observa una tendencia positiva hacia

la colaboración escuela-familia, lo que resulta esencial para el éxito de cualquier estrategia de atención a la diversidad. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), las estrategias de aprendizaje deben ser flexibles y permitir que tanto estudiantes como familias participen de manera activa en la construcción del conocimiento y en la superación de barreras para el aprendizaje.

Asimismo, la investigación indica que la gran mayoría de los docentes considera que su actitud ante la atención a la diversidad es positiva y que las medidas aplicadas contribuyen significativamente al desarrollo de una educación más inclusiva. Esta percepción es respaldada por Arnaiz (2012), quien sostiene que la implementación de medidas inclusivas tiene un impacto directo en el desempeño docente y en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, destaca la necesidad de dotar a las instituciones educativas de los recursos materiales y humanos necesarios para garantizar la efectividad de estas estrategias.

Además, se ha evidenciado que los docentes reconocen la importancia de las medidas de atención a la diversidad para eliminar barreras actitudinales y facilitar la equidad en el aula. La inclusión educativa no solo se traduce en adaptaciones curriculares, sino también en un cambio de mentalidad que favorece la aceptación y valoración de las diferencias individuales. En este contexto, Blanco en Marchesi, Coll y Palacios (2015) enfatiza que un currículo amplio y equilibrado debe contemplar la diversidad del alumnado, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, reciban una educación de calidad que promueva su desarrollo integral.

Objetivos específico 3. Determinar si los docentes están formados en atención a la diversidad

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación permite evaluar el nivel de formación del profesorado en materia de atención a la diversidad, así como su percepción sobre su preparación para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo en el aula. Los resultados revelan que la mayoría de los docentes del Centro Educativo Federico García Godoy consideran que cuentan con la formación adecuada para atender la diversidad, y que las capacitaciones que han recibido han fortalecido su desempeño profesional en este ámbito.

Uno de los hallazgos más relevantes es la percepción positiva sobre la coordinación entre los docentes y el Departamento de Orientación y Psicología, aspecto clave para la implementación efectiva de las medidas de atención a la diversidad. La totalidad de los participantes afirma que dicho departamento colabora con los docentes proporcionando estrategias de intervención y directrices para la elaboración de ajustes curriculares individualizados. Estos datos coinciden con lo planteado por Álvarez y Bisquerra (2015), quienes sostienen que el apoyo psicopedagógico es una herramienta clave para la prevención del fracaso escolar y la intervención eficaz ante las necesidades específicas de apoyo educativo.

Sin embargo, aunque los docentes consideran que tienen los conocimientos necesarios para atender la diversidad, algunos expresan preocupación por no saber cómo intervenir con ciertos estudiantes que presentan necesidades más complejas. Esta inquietud ha sido señalada en estudios previos, como el de Sánchez y Galera (2017), quienes afirman que la intervención con los estudiantes con dificultades de aprendizaje debe realizarse desde un enfoque integral, considerando tanto los aspectos académicos como los psicoafectivos para garantizar una enseñanza efectiva.

En relación con la formación continua, todos los docentes coinciden en que las capacitaciones impartidas han sido fundamentales para mejorar su desempeño en la atención a la diversidad. No obstante, estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer aún más los programas de formación, incorporando metodologías activas y estrategias adaptativas que permitan una enseñanza más personalizada. Prado (2018) destaca que la preparación docente es un proceso continuo y multifacético, que debe incluir educación formal, desarrollo profesional en el aula y aprendizaje colaborativo entre docentes.

Otro aspecto clave analizado en este estudio es el impacto educativo de las medidas de atención a la diversidad. Se evidencia que la mayoría de los docentes reconocen que la implementación de dichas medidas mejora su práctica docente y facilita el acceso al aprendizaje para todos los estudiantes. En este sentido, Marchesi, Coll y Palacios (2015) enfatizan que la atención a la diversidad implica un conjunto de acciones educativas dirigidas a garantizar la equidad y la inclusión en el aula, atendiendo a las diferencias individuales de los estudiantes.

Asimismo, los docentes reconocen que la flexibilidad de las medidas implementadas ha facilitado la participación de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en aulas regulares, promoviendo así una educación más inclusiva. Sin embargo, algunos docentes consideran que aún es necesario fortalecer el uso de herramientas tecnológicas y software educativo para mejorar el aprendizaje de estos estudiantes. Este hallazgo está en sintonía con lo señalado por Vélez (2013), quien sostiene que la atención a la diversidad requiere la cooperación de todos los actores educativos y la incorporación de recursos tecnológicos para responder a las necesidades del alumnado.

6.2. Conclusiones.

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la incidencia de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes, desde la perspectiva del profesorado del Centro Educativo Federico García Godoy. A través del análisis de los datos obtenidos, se pudo evidenciar el grado de implementación de estas medidas, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la percepción del profesorado sobre su formación en materia de educación inclusiva.

El estudio permitió obtener una visión integral del estado actual de las medidas de atención a la diversidad en el centro educativo objeto de estudio, identificando tanto sus fortalezas como los desafíos que aún persisten en su implementación. Los resultados reflejan que la educación inclusiva es reconocida como una necesidad fundamental en el sistema educativo, sin embargo, para que sea verdaderamente efectiva, es esencial fortalecer la formación del profesorado, mejorar los recursos disponibles y garantizar una mayor colaboración entre los diferentes actores educativos.

A continuación, se presentan las conclusiones organizadas en función de los objetivos específicos.

Objetivo Específico 1: Valorar la implementación de las medidas de atención a la diversidad

El análisis de los resultados permite concluir que la implementación de las medidas de atención a la diversidad en el Centro Educativo Federico García Godoy ha sido un aspecto

prioritario en el proceso educativo, sin embargo, su efectividad depende en gran medida de la infraestructura, los recursos y la preparación del profesorado.

Los docentes reconocen la importancia de estas medidas para garantizar que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) puedan acceder a una educación equitativa y de calidad. La normativa vigente, en particular la Ordenanza 04-2018 de la Dirección de Educación Especial, ha sido una referencia clave para la aplicación de estas estrategias, promoviendo una planificación adaptada a la diversidad de los alumnos. No obstante, aún persisten desafíos en su aplicación efectiva, tales como la sobrecarga de trabajo docente, la falta de materiales didácticos adecuados y la necesidad de mayor apoyo institucional.

Los datos revelan que la incorporación de estudiantes con NEAE ha transformado significativamente las prácticas docentes, fomentando metodologías más flexibles y centradas en las necesidades individuales de los alumnos. Sin embargo, muchos docentes expresan la necesidad de recibir una orientación más clara y apoyo continuo para poder implementar adecuadamente estas medidas.

Se concluye que, para lograr una implementación más efectiva, es crucial que el centro educativo garantice formación continua en educación inclusiva, refuerce la dotación de recursos didácticos accesibles y promueva un mayor trabajo colaborativo entre docentes, familias y especialistas en inclusión educativa.

Objetivo Específico 2: Conocer la importancia de las medidas de atención a la diversidad

La importancia de las medidas de atención a la diversidad en el proceso educativo ha sido ampliamente reconocida por el profesorado participante en este estudio. Estas medidas no solo facilitan el acceso al aprendizaje de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que también promueven una convivencia más inclusiva y enriquecen el aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Los docentes destacan que la implementación de estrategias inclusivas permite fomentar el respeto, la empatía y la colaboración entre los estudiantes, creando un entorno escolar donde la diversidad es vista como una oportunidad para el aprendizaje mutuo.

Además, consideran que estas medidas tienen un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que garantizan adaptaciones metodológicas que facilitan su aprendizaje.

Un aspecto fundamental señalado en los resultados es la necesidad de una mayor participación de las familias en la implementación de estas medidas. La implicación familiar juega un papel crucial en el éxito de la educación inclusiva, ya que permite dar continuidad a los apoyos educativos en el hogar y refuerza la motivación de los estudiantes.

Asimismo, se evidencia que las medidas de atención a la diversidad son esenciales para garantizar la equidad en el acceso a la educación y contribuir a la reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación. Para que estas medidas sean realmente efectivas, es necesario que se promueva una cultura institucional que valore la diversidad como un eje fundamental del proceso educativo.

Se concluye que las medidas de atención a la diversidad deben ser fortalecidas a través de políticas educativas más inclusivas, el acceso a recursos adecuados y el fomento de la participación activa de todos los actores del proceso educativo, incluyendo docentes, familias, personal de apoyo y estudiantes.

Objetivo Específico 3: Determinar si los docentes están formados en atención a la diversidad

La formación docente en atención a la diversidad es un factor clave para la aplicación efectiva de estrategias inclusivas en el aula. Los resultados de este estudio evidencian que, si bien la mayoría de los docentes del Centro Educativo Federico García Godoy consideran que están preparados para atender a la diversidad en sus aulas, también expresan la necesidad de recibir mayor formación especializada y continua.

Los docentes destacan que la formación en atención a la diversidad les permite comprender mejor las necesidades individuales de los estudiantes y aplicar metodologías adecuadas para su enseñanza. Sin embargo, identifican brechas en la capacitación recibida, señalando que muchas veces las formaciones ofrecidas son generales y no abordan aspectos específicos relacionados con la inclusión de estudiantes con diferentes tipos de necesidades educativas.

Otro aspecto relevante es la coordinación con el departamento de orientación y psicología, que ha sido reconocida como un apoyo fundamental para la implementación de medidas inclusivas. La colaboración entre docentes y especialistas en educación especial es crucial para diseñar estrategias adaptadas a cada estudiante y brindarles el apoyo que requieren en su proceso de aprendizaje.

Es necesario fortalecer los programas de formación docente en educación inclusiva, asegurando que los maestros reciban herramientas prácticas y actualizadas para atender la diversidad en el aula. Además, se recomienda que se promueva un enfoque interdisciplinario, en el que diferentes profesionales de la educación trabajen en conjunto para garantizar una atención más efectiva a los estudiantes con NEAE.

Las medidas de atención a la diversidad tienen un impacto significativo en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes. Estas medidas han permitido avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva, promoviendo una enseñanza adaptada a las características y necesidades de cada alumno.

No obstante, persisten desafíos que deben ser atendidos para mejorar la implementación de estas medidas. Entre ellos se destacan la necesidad de mayor formación docente, el acceso a recursos adecuados, el fortalecimiento de la colaboración con las familias y la mejora de la infraestructura escolar para garantizar condiciones óptimas de aprendizaje.

La educación inclusiva es un derecho fundamental y un elemento clave para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Para consolidar una verdadera educación inclusiva, es necesario que las políticas educativas promuevan acciones concretas que garanticen el acceso, la permanencia y el éxito escolar de todos los estudiantes, sin distinción de sus capacidades o condiciones.

Esta investigación ha permitido identificar áreas de mejora en la implementación de medidas de atención a la diversidad y ha generado insumos que pueden ser utilizados para fortalecer las estrategias inclusivas en el Centro Educativo Federico García Godoy. Se espera que los hallazgos de este estudio contribuyan a la toma de decisiones informadas por parte de los docentes, directivos y autoridades educativas, con el fin de avanzar hacia una

educación que garantice oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, en un ambiente de equidad y respeto a la diversidad.

6.3. Limitaciones del Estudio.

Durante el desarrollo de esta investigación se han identificado diversas limitaciones inherentes al diseño y alcance del estudio, las cuales, si bien no afectan la validez de los resultados obtenidos, podrían representar oportunidades de mejora para futuras investigaciones.

Una de las principales limitaciones radica en la delimitación del estudio a un único centro educativo, el Centro Educativo Federico García Godoy. Si bien la investigación proporciona un análisis detallado y pertinente sobre la implementación y valoración de las medidas de atención a la diversidad en este contexto particular, la inclusión de una muestra más amplia, que abarque otros centros educativos tanto en el mismo entorno como en diferentes localidades, habría permitido una mayor generalización de los hallazgos. La comparación entre diversas instituciones hubiera facilitado el contraste de políticas, estrategias y prácticas implementadas en distintos escenarios educativos, enriqueciendo así la comprensión del impacto de dichas medidas.

Otra limitación se relaciona con la metodología de recolección de datos, basada en la aplicación de cuestionarios a los docentes. Aunque este instrumento ha demostrado ser eficaz para la obtención de información cuantificable sobre la percepción del profesorado, la inclusión de técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad o grupos focales habría permitido profundizar en los matices y significados que los docentes otorgan a las medidas de atención a la diversidad. Esto habría contribuido a una mayor comprensión de los desafíos y experiencias individuales de los docentes en la aplicación de estas estrategias.

Asimismo, es importante señalar que el estudio se centra exclusivamente en la perspectiva del profesorado, dejando fuera la visión de otros actores clave en la educación inclusiva, como el personal directivo, los especialistas en educación especial, los estudiantes y sus familias. La integración de estas voces en futuras investigaciones permitiría una visión más holística sobre la eficacia de las medidas implementadas, así como la identificación de áreas de mejora desde distintos enfoques.

Además, otro factor que puede considerarse una limitación es la disponibilidad de recursos para la aplicación y seguimiento de las medidas de atención a la diversidad. La investigación no profundiza en los aspectos estructurales y presupuestarios que pueden condicionar la implementación efectiva de estas medidas, lo cual es un elemento clave en la garantía de una educación inclusiva y equitativa.

Finalmente, es necesario destacar que el estudio se realizó en un periodo de tiempo específico, por lo que los resultados reflejan una fotografía del momento en el que se llevó a cabo la investigación. La evolución de las políticas educativas y las reformas curriculares podrían modificar la percepción y aplicación de las medidas de atención a la diversidad en el futuro, por lo que sería recomendable realizar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de estas prácticas a lo largo del tiempo.

6.4 Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación y con el propósito de mejorar la aplicación y efectividad de las medidas de atención a la diversidad en el Centro Educativo Federico García Godoy, se presentan las siguientes recomendaciones dirigidas a los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

Al equipo directivo del centro educativo

Optimizar el uso de los recursos disponibles, asegurando que se adapten a las necesidades específicas de los estudiantes. Es fundamental establecer estrategias pedagógicas intencionales que faciliten el aprendizaje y contribuyan a la solución de dificultades cotidianas en el aula.

Fomentar un modelo de liderazgo inclusivo, promoviendo una cultura institucional que priorice la equidad, la diversidad y el respeto por las diferencias individuales.

Fortalecer los mecanismos de comunicación con las familias, estableciendo espacios de diálogo donde los padres puedan compartir la realidad de sus hijos y ser parte activa en el proceso educativo.

Incorporar en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) actividades específicas que favorezcan la transición de grado, grupo o nivel, asegurando así la continuidad del aprendizaje y la finalización del ciclo escolar.

Promover la formación docente continua en estrategias inclusivas y en el manejo de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), garantizando que el profesorado cuente con herramientas metodológicas actualizadas para una enseñanza más efectiva.

Implementar un sistema de monitoreo y evaluación de las medidas de atención a la diversidad, para valorar periódicamente su impacto y realizar ajustes pertinentes que optimicen su aplicación en el aula.

A los docentes

Diseñar estrategias didácticas inclusivas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes, asegurando el acceso equitativo al aprendizaje.

Utilizar recursos didácticos variados y adaptados a las particularidades de cada estudiante, incorporando material visual, auditivo y manipulativo para fortalecer la enseñanza.

Fomentar un clima de aula basado en la cooperación y la participación, promoviendo el aprendizaje entre pares y desarrollando estrategias como el trabajo colaborativo para mejorar la interacción entre los estudiantes.

Promover la autonomía en los estudiantes, permitiéndoles asumir responsabilidades en la resolución de problemas y la ejecución de tareas, favoreciendo así su independencia y confianza en sus capacidades.

Concienciar a las familias sobre la importancia de su rol en la educación de sus hijos, fomentando reuniones periódicas para compartir avances y estrategias que potencien el aprendizaje en el hogar.

Elaborar materiales didácticos innovadores y motivadores, que estimulen la creatividad y la exploración del conocimiento en los niños.

Aplicar estrategias de evaluación flexibles e inclusivas, valorando el proceso de aprendizaje más allá de los resultados, con un enfoque en el desarrollo de competencias y habilidades.

Al departamento de psicología y orientación

Brindar orientación y asesoramiento a las familias, capacitándolas para comprender las necesidades de aprendizaje de sus hijos y proporcionándoles herramientas que les permitan apoyar su desarrollo desde el hogar.

Fortalecer las estrategias de intervención psicopedagógica, asegurando que los estudiantes con NEAE reciban los apoyos adecuados para avanzar en su proceso de aprendizaje de manera efectiva.

Desarrollar planes de intervención individualizados, en colaboración con el equipo docente, para garantizar que cada estudiante reciba el acompañamiento que necesita según su situación particular.

Coordinar programas de formación y sensibilización para docentes y familias, con el objetivo de fortalecer la comprensión y aplicación de estrategias inclusivas en la comunidad educativa.

Realizar un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes, documentando avances y proponiendo ajustes a las medidas de atención a la diversidad cuando sea necesario.

A los padres de familia

Comprometerse activamente en la educación de sus hijos, brindando seguimiento a sus avances en el aula y manteniendo comunicación constante con los docentes y el equipo de orientación.

Fomentar la independencia y autonomía de sus hijos, permitiéndoles tomar decisiones y enfrentarse a situaciones que contribuyan a su desarrollo personal y social.

Involucrar a los niños en actividades motrices y cognitivas, promoviendo el desarrollo de habilidades mediante juegos, manualidades y actividades recreativas que estimulen su aprendizaje.

Crear un entorno en casa que favorezca el aprendizaje, estableciendo horarios, rutinas y espacios adecuados para el estudio y la práctica de habilidades académicas.

Fortalecer el desarrollo del lenguaje y la comunicación, a través de diálogos, narraciones y juegos que estimulen la expresión oral y escrita.

Promover valores de respeto, empatía e inclusión, enseñando a sus hijos la importancia de aceptar y valorar la diversidad en la sociedad.

Las recomendaciones expuestas tienen como propósito mejorar la implementación de las medidas de atención a la diversidad en el Centro Educativo Federico García Godoy. La educación inclusiva es un compromiso colectivo que requiere la participación activa del equipo directivo, el personal docente, el departamento de orientación y las familias. La puesta en marcha de estas estrategias permitirá garantizar un entorno de aprendizaje equitativo, accesible y enriquecedor para todos los estudiantes, fortaleciendo así la calidad educativa y la convivencia en el centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, C. M. y Arnaiz, P. (2015). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-30.
- Aguilera, M., (2016). *Altas capacidades en niños y niñas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Versión original en inglés. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK, 2000.
- Alvarado Azaña, G. E., Alarcón Anco, R. J., Flores de la Cruz, H. N., & Ramírez Heredia, R. C. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3).
- Alvarado, H., (2017). Dislexia: detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *ENGINY*, 16-17, 1-26.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2015). *Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Sevilla, España: AIDIPE.
- Amaro Amaro, M. C. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad en la universidad: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Andújar, C. (2018). *Modelos de intervención psicopedagógica*. Santo Domingo, República Dominicana
- Andújar, C. (Marzo de 2015). Modelo de intervención psicopedagógica. En *Educación en la Diversidad*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUC).

- Angulo, M. & Cols, C. (2018). *Necesidades específicas de apoyo educativo*. Junta de Andalucía.
- Angulo, M., (2018). Manual de Servicios, Prestaciones y Recursos Educativos para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Angulo, M., y Cols, C. (2018). *Necesidades específicas de apoyo educativo*. Junta de Andalucía. Andalucía, España.
- Aragall, F. (2017). *La accesibilidad en los centros*. Madrid, España: Editorial Cinca.
- Arnáiz S. P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo educativo. *SigloXXI*, 30 (1), 25-44. (n.d.) *Atención a la Diversidad*. Programación Curricular. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La Educación Inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 39-53.
- Arnaiz-Sánchez, P., de Haro-Rodríguez, R. & Maldonado Martínez, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24.
- Arnaiz-Sánchez, P., de Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M. & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), 31.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz-García, S. & de Haro-Rodríguez, R. (2021). Teacher training for the construction of classrooms open to inclusion. *Revista de Educación*, 393, 35-63.
- Arnaiz, (2016). Luchando contra le exclusión, buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23- 55.
- Artiles, M. C., & Rey, A. H. (2018). *Trastornos emocionales y conductuales en la infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Pirámide.

- Barajas Meneses, F., y Álvarez Morán, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2013,(42): 143-156.
- Barrios, A, & García, C. (2018). Desafíos y perspectivas de la educación inclusiva en entornos escolares. *Revista de Educación y Diversidad*, 10(2), 45-60.
- Blanco, N., (2015). Attitude and commitment to school of successful secondary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 38 (3), 542-568.
- Blanco, R. (2018). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. España.
- Blanco, R., & Hernández, L. (Coords.). (2015). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Botías, S. (2015). La educación inclusiva en el contexto dominicano. *Universidad Nacional Abierta*.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology (CAST). <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castells, M., y Sole, F. (2016). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en Enseñanza Media en la Universidad del Bío Bío. *Theoria*, 13, 103-110
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Torres, S., Landeros, J. & Núñez-Valdés, G. (2023). Inclusión de las Necesidades Educativas Especiales en la clase de Educación Física. *Retos*, 47.
- Castillo, L., Cruz, M. y Amiama C. (2016). Orientaciones Generales para la atención a la Diversidad. Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI). Santo Domingo: MINERD.
- Chess, S., & Thomas, A. (1955). *Temperament and behavior in children*. New York: New York University Press.
- Coll y Martin (2017, Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (pp. 411-437). Madrid, España: Editorial

- Coll, C. y Palacios, J. (2018), *Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411-437). Madrid, España: Editorial.
- Collicott, M. A. (2018). La inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la escuela primaria en relación con el contexto sociocultural y la persona. *Universidad de Almería*.
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). *Ley General de Educación No. 66-97*. Gaceta Oficial No. 9957 del 9 de abril de 1997.
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (2003). *Ley No. 136-03: Código para el Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Gaceta Oficial No. 10233 del 7 de agosto de 2003.
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (2012). *Ley No. 1-12: Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. Gaceta Oficial No. 10658 del 26 de enero de 2012.
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (2013). *Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana*. Gaceta Oficial No. 10690 del 15 de enero de 2013.
- Corral, N. (2019). *Métodos de investigación social: enfoques cualitativos y cuantitativos*. Pearsons
- Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P. A., & Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. *MQRInvestigar*, 8(4), 6393-6412.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6393-6412>
- De la Peña, C. (2017). Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva *ReiDoCrea*, 5, 310-315.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill. México; D.F.
- Domínguez, B. (2017). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(1) 1- 31.

- Echeita, G. (2020). *Inclusión educativa y educación inclusiva: Una mirada amplia*. Editorial Octaedro.
- Echeita, G. & Verdugo, M. A. (2019). *La inclusión educativa: De las palabras a los hechos*. Alianza Editorial.
- Espiñeira-Bellón, E. M., Muñoz-Cantero, J. M., y Ziemer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*15(1), 145-155.
- Fernández-Blázquez, M. L. M. & Echeita, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206.
- García V. J. (2015). *Guía para Realizar Adaptaciones Curriculares.*: Madrid, España: Editorial EOS.
- García-B.J., y López-E, M. C. (2020). *Sordera e Hipoacusia: Aspectos médicos, educativos y sociales*. Madrid: Editorial Pirámide.
- García, M. (2019). Orientaciones para hacer viables las estrategias de adaptación en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (20), 229-240.
- García, M. I. B., Duque Fernández, L. M., & Martínez Nadal, H. A. J. (2023). Las prácticas educativas de la educación física para estudiantes con necesidades educativas especiales durante la pandemia. *Revista de Educación Física y Deporte*, 20(1), 140-157.
- García, P. y Cabero, H. (2011), *Investigación cualitativa: una guía para el diseño y la implementación*. Jossey-Bass.
- García, R. E., Leonardo, M. E., Calderón, M. J., Hidalgo Vásquez, L., López, M. J., Toribio, L., ... & Rodríguez Gonzalez, E. (2022). Plan de intervención de necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a síndrome de asperger, condiciones personales, dislexia y condiciones socioculturales.

- Garrido, J. (2017). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Giné, C. (2016). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el tercer congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo, Salamanca, España
- Gómez-Barrachina, M. D., & Martínez-González, J. L. (2021). Prevalencia y características de la discapacidad intelectual en España. *Revista Española de Discapacidad Intelectual*, 47(1), 43-56.
- Gómez, A., Caballo, V. J., & Hernández, P. (2019). Prevención de los trastornos emocionales y conductuales en la infancia: Un programa basado en la escuela. *Revista de Psicología Infanto-Juvenil*, 28(1), 17-34.
- Gómez, A., Royo, Serrano, M. (2019) *Métodos de investigación y evaluación cualitativa*. Publicaciones sabias.
- Gómez, F. y López, V. (2006). Estrategias psicopedagógicas para el manejo de niños/as con necesidades educativas especiales. Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
- González, A. M., y Florian, M. L. (2019). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Atención a la Diversidad: Propuestas para la acción. [Editorial].
- González, M. (2019). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre cambio y eficacia escolar*, 10-31.
- Guirao, A. (2012). Evitar las prescripciones burocráticas y rígidas del currículo. En *Unidad 12. Vídeo 6. Currículum vitae. FlippedFOL* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=R6vveuAS72M>
- Hernández, C. (2014). Metodología de la Investigación. Diseño Investigativo. (Cuarta Edición). México: Distrito Federal. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández, P., y Caballo, V. J. (2017). El niño con TDAH: Manual práctico para padres y educadores. Madrid: Editorial Pirámide.

- Herrero, C., & Vila, E. (2021). Eficacia de la terapia cognitivo-conductual en el tratamiento de los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. *Revista de Psicología Infanto-Juvenil*, 30(2), 25-42.**
- Hontangas, N. A., y de la Puente, J. L. (2018). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, Vol.4,13.
- Horcas, J. (2018). La escuela inclusiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Hudson, D. (2017). Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos. Madrid: Narcea.
- Iglesia (2015), liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(1), 169-168.
- Jiménez Guerra, Y., & Ruiz González, M. de los Á. (2021). *Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de pandemia*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), 1-15.
- Jiménez, A. y Ruiz, C., (2021). Factores que influyen en la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en la educación física inclusiva. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 26(1), 79-90.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/95900>
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Nuevos círculos del aprendizaje*.
- López, R., & Muñoz, R. (2020). Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), e2020029. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537004.pdf>
- Lou, M., y Urquizar, N. (2016). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Luque, D., y Rodríguez, G. (2016). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. *Criterios de Intervención Pedagógica*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Maraculla, J., & Saiz, P. (2009). Buenas prácticas de escuela inclusiva: La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad. Graó.

- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (coord.) (2015). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (2015). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marín J. I., y Rodríguez, M. C. (2020). Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE): Orientaciones para su atención educativa. [Editorial].
- Martin E. y Sole (2016). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 3, 257-287.
- Martín, J. M. (2016). *Las necesidades educativas especiales*. Cuadernos de Pedagogía, 139, 1-7.
- Martin, R. (2016). *¿Cómo se trabaja la autonomía en los centros de Educación Especial?* Universidad de Valladolid. <http://cerro.cpd.uva.es/bitstream/10324/3933/1/TFG-G%20307.pdf>
- Martínez Montero, J. (2023). *Enseñar matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales* (4.ª ed.). Educación.
- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 167-184.
- Meléndez, M. (2016). Cambios en la estructura y en la función familiar de los adolescentes en los últimos 16 años (1997-2013) y su relación con el apoyo social. Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.
- Meléndez, M. (2016). *Desarrollo y desafío de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense*. Cuarto Informe del Estado de la Nación. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/melendez-et-aladecuaciones-curriculares.pdf

- metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Primario. Santo Domingo: Autor. Ministerio de Educación Dominicano.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), (2020). *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad*. Guía para la realización de ajustes curriculares individualizados (ACI). Santo Domingo, República Dominicana: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario*. Santo Domingo
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). *Orden Departamental No. 03-2008*. Dirección General de Educación Especial.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018). Ordenanza No. 04-2018 que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo establecido.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024). Ordenanza No. 05-2024: Lineamientos para la educación inclusiva en la República Dominicana.
- Morán, L., & Álvarez, G. (2017). Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de TIC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (45). [http:// www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/11](http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/11).
- Moreno, Y. (2013), *Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos*. Publicaciones sabias.
- Morin, A. (2019). *El niño terco: Cómo entender y ayudar a los niños con desafíos de comportamiento*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Muñoz, D., Millán, L., & Casteel, R. (1989). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Recent literature. *Hospital and Community Psychiatry*, 7(40), 669.

- Muñoz, R., & López, M. J. (2022). La atención educativa a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el contexto de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 235-252.
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333339872005.pdf>
- Murillo J., y Castro A. (2018). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(1), 169-168.
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., & Martínez-Garrido, C. (2010). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe: Un estado del arte en investigación educativa*. UNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
- Murillo, F.J. (2016). La Investigación sobre eficacia escolar. Octaedro. 76 Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad - Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)
- Núñez, H. y Salazar, U. (2018). Educación Inclusiva: "Enseñar y Aprender entre la Diversidad". *Revista Digital UMBRAL*, 13, 1-1
- Ocampo Rivera, D., & Rivera Rueda, E. M. (2019). *Prácticas de inclusión en la Institución Educativa Primitivo Leal la Doctora con niños y niñas diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Onrubia, J. (2019). La atención a la diversidad en la educación secundaria. En Coll, C. (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- Ordenanza 04-2018, Norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo.
- Ordenanza 24-2003 que establece las directrices nacionales para la educación inclusiva. Santo Domingo
- Paico-Romero, et al. 2017). *Investigación cualitativa: una guía para el diseño y la implementación*. Jossey-Bass.

- Palomero, R., Gajardo, D. & Santamaría, A. (2025). El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y prácticas pedagógicas. *Educar*, 61(1), 1-20.
- Parrilla, A. (2016). Recursos e instrumentos psico-pedagógicos. Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272.
- Pérez Hernández, M. E. (2022). Actitudes docentes sobre educación inclusiva. *Estudios Centroamericanos*, 77(771), 49-66.
- Pérez, C. & Gargallo, B. (2017). La educación inclusiva y solidaridad ciudadana. *Educación, desarrollo y cohesión social*, 28(1), 181-218.
- Pérez, M. (2017). Orientaciones para el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD.
- Pérez, M. J. (2024). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Editorial Inclusión.
- Pimentel, J. (2018). *Informe Nacional: Educación para Todos*. República Dominicana: Comisión Técnica Ministerio de Educación
- Polo M. I. (2017). ¿Medidas ordinarias de atención a la diversidad? Avances en Supervisión Educativa, No.19. 19-37.
- Polo, M. I. (2017). ¿Medidas ordinarias de atención a la diversidad? *Avances en Supervisión Educativa*, (19), 19-37.
- Porras, H. y Vallejo, F. (2018). Orientaciones para el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD.
- Quintana, A. (2018), *Técnicas de terapia de conducta*. Barcelona: Martínez Roca. García CI, y Puga VRI. La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y Estrategias. México Ed. SEP-2000. Buen hombre.
- Reina, M. J. (2018). Familia y escuela: compartir la educación. Graó.

- Renzulli, J., (2016). ¿Qué es el enriquecimiento escolar? ¿Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar? En J. R. J.A. Alonso, Manual Internacional de Superdotados. Madrid: EOS.
- Ríos, L. (2018). Educación Inclusiva para Personas con Discapacidades. UNESCO.
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. & Castaño Calle, R. (2023). Un estudio comparativo del compromiso de familias y profesorado con la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 139-162.
- Rodríguez, F. y Sumaza, C. (2018). *La estrategia británica de apoyo a las familias disfuncionales a través del empleo*», *Revista Internacional de Sociología*, núm. 30, p. 209-239.
- Román, J., Y Gallego, S. (2015). Escala de Estrategias de Aprendizaje (1ra edición). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Ruiz, P. F. (2004). Un niño especial en el aula. México: Trillas S. A. de C. V.
- Sabatés, A. y Capdevila, S. (2017). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Sabatés, A., & Capdevila, C. (2017). Actitudes y formación del profesorado hacia la diversidad en el aula. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 23-34.
- Sadurní Aldabas, T. (2016). Creencias y actitudes de las familias y la inclusión educativa y social de los niños y niñas con retraso del desarrollo. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 44(2ª época), 1-7.
- Sanchez, M., & Galera, A. (2018). La Evaluación psicopedagógica: medida extraordinaria en enseñanza secundaria.
http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/20_Evalpsicopedagog.pdf.
- Sánchez, J., y Bonals M. (2017). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 95-108.

- Sapón-S. (2017). La educación inclusiva y solidaridad ciudadana. *Educación, desarrollo y cohesión social*, Vol. 28, N° 1 181-218.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- +
- Scheker, A. (2005). Estrategias para promover el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. En *Educación en la diversidad* (pp. 6-8). Santo Domingo, República Dominicana: MIMERD, Dirección de Educación Especial.
- Silva, M. (2017). *Los efectos de la segregación social del entorno escolar: La iluminación de la investigación*. UNESCO.
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Tarrida, F., (2017). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 123-132.
- Tirado, A. (2017). *Estrategias para trabajar la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Torrado, W. (2009). *Diseño de investigación: elección entre cinco enfoques*. Publicaciones sabias.
- Troncoso, M.V. (2017). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. *Revista Síndrome Down*, 20(2).
<http://www.infonegocio.com/downcan/todo/interes/desarrollonuevo.html>
- UNESCO (2015). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO-OEI. (2018). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Acta final de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.

- UNESCO. (2018). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Acta final de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Suiza.
- Valcárcel, M. (2017). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Vélez, F. (2013). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá, Colombia.
- Verdugo, M. (2018). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4).
https://apsd.wikispaces.com/file/view/ultimos_avances+DI.pdf
- Verdugo, M. A. (2021). *Necesidades Educativas Especiales e Inclusión: Una mirada crítica y reflexiva*. [Editorial].
- Villagra, P. (2018). *Inclusión educativa y formación docente: Un análisis crítico en el contexto latinoamericano*. Editorial Académica Española.
- Viloria, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela*.
- Zabalza, M. (2014). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea Ediciones.

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE MURCIA
 ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
 PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
 CUESTIONARIO DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE
 LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS/AS

Estimado maestro/a

El objetivo de este cuestionario es recabar información para una tesis doctoral que se está realizando en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia. El objetivo de esa tesis es analizar cómo se están llevando a cabo las medidas de atención a la diversidad en la República Dominicana. Por tal motivo, le agradeceríamos, que nos informe lo que piensa al respecto del centro educativo. Puede responder abiertamente ya que su información será confidencial.

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS.

1- Centro Educativo: _____

2-Tipo de centro: Público Privado

3- Zona donde está ubicado el centro educativo:

Urbana Urbana marginal Rural

4- Género: Femenino Masculino

5- Años en servicio: 0 5 5 26 s

6- Nivel académico:

Licenciado Postgrado Maestría Doctorado

7- **Edad:** De 20 De 30 De 41 años

8- **Perfil como docente:** a) Maestro de Aula Regular b) Maestro de yo

c) Maestro de educación física d) Maestro de Aula Específica para la Inclusión Educativa

9- Años de experiencia en Centros Específicos de enseñanza de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (discapacidad, altas capacidades, compensación educativa, discapacidad intelectual u otra).

Nunca 0-10 11-15 16-25 26 o más

Valore cada ítem según ésta escala de cuatro valores.

1= Muy de acuerdo (MDA) 2= De acuerdo (AC)

3= En desacuerdo (DSC) 4= Muy en desacuerdo (MDSC)

ESCALA DE VALORES					
Dimensión 1: Valoración y aplicación de la normativa.					
	Conozco la normativa 04-2018 para atender la diversidad.				
	Sigo la normativa establecida en cuanto a la atención a la diversidad.				
	Las medidas establecidas en la ordenanza 04-2018 de la Dirección de Educación Especial sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes.				
	Me parece interesante la ordenanza y lo que se establece en ella respecto a la atención a la diversidad.				

	Creo que esta normativa (ordenanza 04-2018) necesita otra que la mejore.				
	Me parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro.				
	La ordenanza 04-2018 ha favorecido el cambio de mis planificaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado.				
	Considero que la ordenanza me ha dado la posibilidad de atender mejor a la diversidad.				
	El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los docentes para su implantación.				
Dimensión 2: Rendimiento de los alumnos.					
0	Atender la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.				
1	Con la integración de alumnos con necesidades de apoyo educativo, lo único que hemos conseguido es empobrecer la calidad de la enseñanza.				
2	En lugar de aplicar medidas de atención a la diversidad, tendríamos que hacer grupos en función del nivel intelectual de los alumnos.				
3	El hecho de tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula me quita tiempo para ocuparme de alumnos más capaces.				

4	La integración de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ha supuesto un cambio positivo en mi trabajo como docente.				
5	Las dificultades de aprendizaje se adquieren en los primeros grados de escolarización del alumnado.				
6	Creo que la atención a la diversidad beneficia al alumnado de igual forma no importando cual sea su condición.				
7	La atención a la diversidad es necesaria ya que motiva al alumno a estudiar.				
8	En mis clases los alumnos se ayudan mutuamente y permiten que se trabaje de manera libre.				
9	La atención a la diversidad es más factible en el nivel primario porque los profesores están capacitados a diferencia de los del nivel secundario.				
0	Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (trastorno del espectro autista. Síndrome de Down, discapacidad intelectual u otras) deberían estar en escuelas de educación especial porque no se les puede atender adecuadamente en los centros regulares.				
1	Con la reforma educativa lo único que hemos conseguido es tener en las aulas regulares más alumnos que no saben leer ni escribir.				
2	La mayoría de los estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo son problemáticos porque molestan al no poder seguir el ritmo normal de las clases.				

3	Los alumnos con adaptación curricular deberían obtener certificados de estudios porque aunque no saben lo mismo que el resto lograron aprender lo básico.				
Dimensión 3: Valoración de la organización del centro.					
4	A la hora de elegir alumnos de diversificación trato de ajustarme al perfil consensuado en el centro.				
5	Los ajustes curriculares individualizados se elaboran para cubrir un trámite burocrático ya que solo suponen un trabajo añadido para el profesorado y no sirve para nada.				
6	Los contenidos que se ofertan en el centro responden a las necesidades educativas del alumnado.				
7	Elijo los contenidos más apropiados para ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado.				
8	Los refuerzos (materiales, grupos flexibles...) están organizados de manera que atiendan a todo el alumnado.				
9	Para elaborar el proyecto educativo del centro se tiene en cuenta la atención a la diversidad.				
0	Cuando se elabora el plan de acción tutorial se tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad.				
1	Considero necesarias las medidas educativas complementarias para implementarlas con los alumnos que reprueban los grados.				

2	Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico destinado a los centros educativos.				
3	El departamento de orientación y psicología ayuda a establecer las medidas de atención a la diversidad que requiere el alumnado.				
4	Los recursos que se usan para atender a la diversidad se pueden emplear para mejorar la calidad global de la enseñanza.				
5	Las adaptaciones son buenas porque, así, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo hace lo mismo que los demás desarrolla competencia y no se siente discriminados.				
Dimensión 4: Valoración coordinación de los profesores.					
6	En el centro hay una buena coordinación entre los profesores y el departamento de orientación y psicología.				
7	Resulta importante la implicación del equipo de gestión en la atención a la diversidad.				
8	El departamento de orientación y psicología colabora con los docentes en las medidas de atención a la diversidad (da estrategias para tratar al alumnado y directrices para elaborar los ajustes curriculares individualizados.)				
9	Las terapias para el aprendizaje deberían ser más prolongadas y más seguidas.				
Dimensión 5: Valoración de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad					

0	La incorporación al aula de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ha cambiado mis prácticas escolares.				
1	A la hora de evaluar tengo en cuenta la diversidad del alumnado.				
2	Es difícil atender la diversidad cuando tengo 25 o 30 alumnos por clase.				
3	Los recursos materiales con los que cuento para atender la diversidad los conozco y los utilizo en mis clases.				
4	Elaboro la planificación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses.				
5	Los materiales que ofrezco a mi alumnado están al alcance de sus características o necesidades.				
6	Generalmente preparo actividades diferentes en función de las características del alumnado que tengo cada año.				
7	Utilizo el trabajo cooperativo entre el alumnado como un método de aprendizaje.				
8	Hago una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.				
9	Mis clases son activas y participativas para todos mis alumnos.				
Dimensión 6: Valoración de la formación docente.					

5	Con la formación que tengo estoy suficientemente preparado/a para atender a todos mis alumnos.				
1	Cuando tengo un alumno con necesidad específica de apoyo educativo sé cómo afrontar la situación.				
2	Sé identificar al alumno que tiene necesidad de apoyo educativo.				
3	Las capacitaciones que se ofrecen al profesorado ayudan a trabajar mejor con el alumnado con necesidad de apoyo educativo.				
4	A veces me preocupa no saber cómo intervenir con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.				
Dimensión 7: Valoración de la importancia de las medidas de atención a la diversidad					
5	El hecho de que no haya una selección previa del alumnado y que todos accedan al centro educativo enriquece mi clase.				
6	Involucro a las familias en los procesos educativos de sus hijos.				
7	En mi aula, implemento estrategias para fomentar las relaciones interpersonales de los alumnos.				
8	En mi escuela se valoran las medidas de atención a la diversidad en el trato de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.				
9	Como docente mi actitud ante las medidas para atender la diversidad es positiva.				

0	Considero que las medidas facilitan el desarrollo académico del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.				
1	A mi entender las informaciones que aportan las medidas son valiosas para las acciones incluyentes.				
2	En mi experiencia como docente he aprendido que las medidas son importantes para mi buen desempeño.				
3	Sé que las medidas eliminan las barreras actitudinales de las personas.				
4	Entiendo claramente que las medidas de atención a la diversidad contribuyen a eliminar las barreras arquitectónicas.				
5	Mi trabajo como docente me hace reconocer que las medidas permiten el análisis de los factores personales, escolares y socio-familiares del alumnado.				
6	Reconozco la importancia de las medidas pues la promoción de los estudiantes con ajustes curriculares son posibles gracias a ellas.				
Dimensión 8: Impacto educativo de las medidas					
7	Hago uso de las medidas porque anticipan tipos y grados de ayuda que se pueden implementar con distintos estudiantes en diferentes momentos.				
8	Siento que mi labor es más efectiva cuando las medidas forman parte esencial de mis planificaciones.				

9	Reconozco que las medidas de atención a la diversidad garantizan el acceso con facilidad de los estudiantes con movilidad reducida al edificio de la escuela.				
0	Cuando quiero anticipar tipos y grados de ayuda para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo me auxilio de las medidas.				
1	Considero que a los estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo se les facilita participar en aulas regulares por la flexibilidad de las medidas.				
2	Mi labor es más efectiva con los estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo para aprender al emplear las medidas.				
3	Implemento software para enseñar a mis estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.				
4	Tengo experiencia en el uso de las medidas y con las mismas mis alumnos aprenden con más facilidad.				
<p>Observaciones: (Si desea realizar algún comentario en relación a las medidas de atención a la diversidad, por favor, puede hacerlo en este espacio)</p> <p>Muchas gracias por su colaboración.</p>					

Guía para la validación de expertos de la Escala de Percepción Docente sobre Medidas de Atención a la Diversidad.

Respetado juez:

Nos dirigimos a usted como experta/experto para evaluar el instrumento “*Escala de Percepción Docente sobre Medidas de Atención a la Diversidad*”, que forma parte de la investigación “Evaluación de las Medidas de Atención a la Diversidad”. Dicha investigación pretende valorar el impacto educativo de Las Medidas de Atención a la Diversidad.

Este trabajo está dirigido por la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez y el Dr. Salvador Alcaraz García.

Queda garantizada la confidencialidad y el anonimato de la información aportada.

Si precisa de alguna información complementaria, no dude en contactar conmigo.

Frank Dilio Saviñón Rodríguez: frankdilio.savinonr@um.es

Gracias por su colaboración.

INFORMACIÓN SOBRE LA PERSONA EXPERTA			
Género	Mujer		Hombre
Titulación académica			Marque de 0 a 10, la relación que guarda su <i>titulación académica</i> con este tipo de alumnado
Desempeño profesional actual			Marque de 0 a 10, la relación que guarda su <i>desempeño profesional</i> con este tipo de alumnado

<p>Años de experiencia profesional</p>		<p>Marque de 0 a 10, la relación que guarda su <i>experiencia profesional</i> con este tipo de alumnado</p>	
<p>Formación específica respecto a este tipo de alumnado</p>		<p>Marque de 0 a 10, la relación que guarda su <i>formación específica</i> con este tipo de alumnado</p>	

PARTE I. Presentación. (Marque con una X su valoración)

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Claridad de los planteamientos	X			
Adecuación a los destinatarios	X			
Longitud del texto		X		
Calidad del contenido	X			
<p>Modificaciones que haría a la presentación:</p> <p>Redefinirla, eliminando ciertas repeticiones y cambiar nexos.</p>				

PARTE II. Instrucciones para el proceso de respuesta. (Marque con una X su valoración)

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Claridad	X			
Adecuación		X		
Longitud del texto	X			

Calidad	X			
Modificaciones que haría a las instrucciones:				

PARTE III. Datos sociodemográficos. (Marque con una X su valoración)

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Claridad	X			
Adecuación	X			
Longitud del texto	X			
Calidad	X			
Modificaciones que haría en los datos sociodemográficos:				

PARTE III. Ítems del cuestionario.

A continuación, le ruego califique cada uno de los ítems siguiendo los indicadores de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), recomendada en su artículo: Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	CRITERIO
<p>SUFICIENCIA</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta</p>	<p>1. No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>Los ítems no son suficientes para medir la dimensión</p> <p>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total</p> <p>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar La dimensión completamente.</p> <p>Los ítems son suficientes</p>
<p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>1. No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p>	<p>El ítem no es claro</p> <p>El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</p>

	4. Alto nivel	<p>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1. No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</p> <p>El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</p> <p>El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</p> <p>El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1. No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</p> <p>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</p> <p>El ítem es relativamente importante</p> <p>El ítem es muy relevante y debe ser incluido</p>

DIMENSIÓN	Nº ÍTEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Valoración y aplicación de la normativa.	1. Sigo la normativa establecida en cuanto a la atención a la diversidad.	3	4	4	4	
	2. Las medidas establecidas en la ordenanza 04-2018 de la dirección de educación especial sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes.	4	3	4	4	
	3. Me parece interesante la ordenanza y lo que se establece en ella respecto a la atención a la diversidad.	4	4	4	3	
	4. Creo que esta normativa (ordenanza 04-	3	4	4	4	

2018) necesita otra que la mejore.					
5. Me parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro.	3	4	4	4	
6. La ordenanza 04-2018 ha favorecido el cambio de mis planificaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado.	4	3	4	4	
7. Considero que la ordenanza me ha dado la posibilidad de atender mejor a la diversidad.	4	4	4	3	
8. El tratamiento de la diversidad debe abrir un	3	4	4	4	

	debate entre los docentes para su implantación.					
Rendimiento de los alumnos.	9. Atender la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.	4	4	4	3	
	10. Con la integración de alumnos con necesidades de apoyo educativo, lo único que hemos conseguido es empobrecer la calidad de la enseñanza.	4	3	4	4	
	11. En lugar de aplicar medidas de atención a la diversidad, tendríamos que hacer grupos en función del nivel intelectual de los alumnos.	3	4	4	4	

	<p>12. El hecho de tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula me quita tiempo para ocuparme de alumnos más capaces.</p>	4	3	4	4	
	<p>13. La integración de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ha supuesto un cambio positivo en mi trabajo como docente.</p>	3	4	4	4	
	<p>14. Las dificultades de aprendizaje se adquieren en los primeros grados de escolarización del alumnado.</p>	3	4	4	4	
	<p>15. Creo que la atención a la diversidad beneficia al alumnado de igual</p>	4	3	4	4	

forma no importando cual sea su condición.					
16. La atención a la diversidad es necesaria ya que motiva al alumno a estudiar.	4	4	4	3	
17. En mis clases los alumnos se ayudan mutuamente y permiten que se trabaje de manera libre.	3	4	4	4	
18. La atención a la diversidad es más factible en el nivel primario porque los profesores están capacitados a diferencia de los del nivel secundario.	4	4	4	3	
19. Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (trastorno del	3	4	4	4	

	<p>espectro autista. Síndrome de Down, discapacidad intelectual u otras) deberían estar en escuelas de educación especial porque no se les puede atender adecuadamente en los centros regulares.</p>					
	<p>20. Con la reforma educativa lo único que hemos conseguido es tener en las aulas regulares más alumnos que no saben leer ni escribir.</p>	4	4	4	3	
	<p>21. La mayoría de los estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo son problemáticos porque molestan al no poder seguir el ritmo normal de las clases.</p>	3	4	4	4	

	22. Los alumnos con adaptación curricular deberían obtener certificados de estudios porque, aunque no saben lo mismo que el resto lograron aprender lo básico.	4	3	4	4	
Valoración de la organización del centro	23. A la hora de elegir alumnos de diversificación trato de ajustarme al perfil consensuado en el centro.	4	4	4	3	
	24. Los ajustes curriculares individualizados se elaboran para cubrir un trámite burocrático ya que solo suponen un trabajo añadido para el profesorado y no sirve para nada.	3	4	4	4	
	25. Los contenidos que se ofertan en el centro	4	3	4	4	

responden a las necesidades educativas del alumnado.					
26. Elijo los contenidos más apropiados para ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado.	4	4	4	3	
27. Los refuerzos (materiales, grupos flexibles...) están organizados de manera que atiendan a todo el alumnado.	3	4	4	4	
28. Para elaborar el proyecto educativo del centro se tiene en cuenta la atención a la diversidad.	4	3	3	3	
29. Cuando elaboramos el plan de acción	3	4	4	4	

tutorial se tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad.					
30. Cuando un alumno repite curso tengo en cuenta medidas educativas complementarias.	4	4	4	4	
31. Para que la atención a la diversidad funcione sería necesario un aumento importante en el presupuesto económico destinado a los centros educativos.	4	4	4	3	
32.. El departamento de orientación y psicología ayuda a establecer las medidas de atención a la diversidad que requiere el alumnado.	4	3	4	4	

	33. Los recursos que se usan para atender a la diversidad se pueden emplear para mejorar la calidad global de la enseñanza.	3	4	4	4	
	34. Las adaptaciones son buenas porque, así, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo hace lo mismo que los demás desarrolla competencia y no se siente discriminados.	3	4	4	4	
Valoración coordinación	35. En el centro hay una buena coordinación entre los profesores y el departamento de orientación y psicología.	4	3	4	4	

de los profesores	36. El equipo de gestión debería implicarse en la atención a la diversidad.	4	4	4	3	
	37. El departamento de orientación y psicología colabora con los docentes en las medidas de atención a la diversidad (da estrategias para tratar al alumnado y directrices para elaborar los ajustes curriculares individualizados.)	4	3	4	4	
	38. Las terapias para el aprendizaje deberían ser más prolongadas y seguidas.	3	4	4	4	
	39. La incorporación al aula de alumnos con necesidades específicas de	3	4	4	4	

Valoración de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad	apoyo educativo ha cambiado mis prácticas escolares.					
	40. A la hora de evaluar tengo en cuenta la diversidad del alumnado.	4	3	4	4	
	41. Es difícil atender la diversidad cuando tengo 25 o 30 alumnos por clase.	3	4	4	4	
	42. Los recursos materiales con los que cuento para atender la diversidad los conozco y los utilizo en mis clases.	4	4	4	3	
	43. Elaboro la planificación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses.	4	3	4	4	

	<p>44. Los materiales que ofrezco a mi alumnado están al alcance de sus características o necesidades.</p>	4	4	4	3	
	<p>45. Generalmente preparo actividades diferentes en función de las características del alumnado que tengo cada año.</p>	3	4	4	4	
	<p>46. Utilizo el trabajo cooperativo entre el alumnado como un método de aprendizaje.</p>	3	4	4	4	
	<p>47. Hago una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.</p>	4	3	4	4	

	48. Mis clases son activas y participativas para todos mis alumnos.	4	4	4	3	
Valoración de la formación docente	49. Con la formación que tengo estoy suficientemente preparado/a para atender a todos mis alumnos.	4	3	4	4	
	50. Cuando tengo un alumno con necesidad específica de apoyo educativo sé cómo afrontar la situación.	3	4	4	4	
	51. Sé identificar al alumno que tiene necesidad de apoyo educativo.	4	4	4	3	
	52. Las capacitaciones que se ofrecen al profesorado ayudan a trabajar mejor con el	4	3	4	4	

	alumnado con necesidad de apoyo educativo.					
	53. A veces me preocupa no saber cómo intervenir con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	3	4	4	4	
Valoración de la importancia de las mediadas	54. El hecho de que no haya una selección previa del alumnado y que todos accedan al centro educativo enriquece mi clase.	3	4	4	4	
	55. Involucro a las familias en los procesos educativos de sus hijos.	4	3	4	4	
	56. En mi aula, implemento estrategias para fomentar las relaciones	4	4	4	3	

de atención a la diversidad	interpersonales de los alumnos.					
	57. En mi escuela, siempre valoramos las medidas de atención a la diversidad en el trato de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.	4	3	4	4	
	58. Como docente mi actitud ante las medidas para atender la diversidad es positiva.	3	4	4	4	
	59. Considero que las medidas facilitan el desarrollo académico del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	3	4	4	4	

	<p>60. A mi entender las informaciones que aportan las medidas son valiosas para las acciones incluyentes.</p>	4	4	4	3	
	<p>61. En mi experiencia como docente he aprendido que las medidas son importantes para mi buen desempeño.</p>	4	3	4	4	
	<p>62. Sé que las medidas eliminan las barreras actitudinales de las personas.</p>	4	4	4	3	
	<p>63. Entiendo claramente que las medidas de atención a la diversidad contribuyen a eliminar las barreras arquitectónicas.</p>	3	4	4	4	

	64. Mi trabajo como docente me hace reconocer que las medidas permiten el análisis de los factores personales, escolares y sociofamiliares del alumnado.	3	4	4	4	
	65. Reconozco la importancia de las medidas pues la promoción de los estudiantes con ajustes curriculares es posibles gracias a ellas.	3	4	4	4	
Impacto educativo de las medidas	66. Hago uso de las medidas porque anticipan tipos y grados de ayuda que se pueden implementar con distintos estudiantes en diferentes momentos.	4	3	4	4	

	<p>67. Siento que mi labor es más efectiva cuando las medidas forman parte esencial de mis planificaciones.</p>	4	4	4	3	
	<p>68. Reconozco que las medidas de atención a la diversidad garantizan el acceso con facilidad de los estudiantes con movilidad reducida al edificio de la escuela.</p>	4	4	4	3	
	<p>69. Cuando quiero anticipar tipos y grados de ayuda para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo me auxilio de las medidas.</p>	3	4	4	4	

	<p>70. Considero que a los estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo se les facilita participar en aulas regulares por la flexibilidad de las medidas.</p>	3	4	4	4	
	<p>71. Mi labor es más efectiva con los estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo para aprender al emplear las medidas.</p>	4	4	4	4	
	<p>72. Implemento software para enseñar a mis estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.</p>	3	4	4	4	
	<p>73. Tengo experiencia en el uso de las medidas y con</p>	4	4	4	3	

	las mismas mis alumnos aprenden con más facilidad.					
	<p>74. Observaciones (<i>Si desea realizar algún comentario en relación a las medidas de atención a la diversidad, por favor, puede hacerlo en este espacio</i>):</p>					

¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!!!!!!!!!!!!!!