

Análisis Cualitativo – Equipo de Gestión

Análisis cualitativo de entrevistas realizadas a equipos de gestión, en el marco de la investigación Evaluación de la Inclusión y Calidad del Sistema Educativo Primario para Niños y Niñas con Discapacidad Cognitiva en la República Dominicana la información se ha organizado por categoría. Entre paréntesis se indica si corresponden a una **Fortaleza (F)**, **Desafío (D)**, **Necesidad (N)** o **Brecha (B)**.

Formación inicial (grado)

"No hay formacion inicial especializada de los docentes en educación especial" (B)

"Como centro no ofrecemos ninguna estrategia pedagógica a los docentes porque somos nuevos todos en esta área."

"El personal docente sin formación académica en educación inclusiva." (Subcategoría explícita SC4)

Ningún entrevistado menciona formación sólida en grado; se evidencia vacío formativo inicial.

Formación continua (postgrado y capacitaciones)

- "Solo los diplomados que algunos han realizado por su propia cuenta." (D)
- "Solo las ofertas gratis en línea. Desde el MINERD no se está recibiendo capacitaciones actualmente." (D)
- "A través de socialización." (D)
- "Diplomado sobre Educación Inclusiva (INAFOCAM)." (F)
- "Acompañamiento continuo... participación en talleres y capacitaciones." (F)

F "Maestría en educación inclusiva, seis maestras del centro seleccionaron formarse en esta área."

F "Diplomados, con ayuda de ONG, talleres etc."

D "Las docentes han recibido capacitación por parte de la regional y también realizaron diplomado." (Formación variable)

N "Aún no han participado en otro proceso de formación" (equipo de orientación y psicología).

B "Capacitaciones esporádicas" vs. "No tenemos práctica" (centros con menor desarrollo).

Estrategias pedagógicas implementadas

- "No usamos exámenes, portafolio para cada estudiante, evaluar el nivel de avance." (F)
- "Con pictogramas y diversas herramientas adaptadas." (F)
- "Acompañamientos y revisión de planes de clase, modelamiento en aula." (F)
- "Aún no todas hacen esos ajustes, no tienen el conocimiento pleno." (N)
- "Los temas del currículo se simplifican para su capacidad." (D)

F "Taller de estrategia y manejo de conducta en el aula", "Taller de capacitación sobre enfoque curricular por competencia".

F "Cursos optativos online para la planificación y evaluación de los niños del aula inclusiva."

D "Se realiza de manera empírica por la necesidad que se presenta con los estudiantes."

D "Trabajan de acuerdo a la capacidad del niño" (enfoque reactivo, no sistemático).

B Uso limitado de "pictogramas, agenda visual, adaptaciones curriculares" vs. "No usamos exámenes para evaluar el proceso."

Conocimiento conceptual

- "Haciendo los ajustes curriculares." (F)
- "Responder a las NEAE." (F)
- "No tienen el conocimiento pleno de cómo hacer estos ajustes." (N)
- "Falta mención a DUA explícitamente." (B)

B Dificultad para distinguir entre "evaluación" y "examen", "adaptación" vs. "simplificación".

Condiciones y apoyos institucionales

- “No hay especialistas / No tenemos.” (D)
- “Los materiales no son suficientes, préstamo por turnos.” (D)
- “Gestionar con instituciones para donaciones.” (F)
- “El equipo del área inclusiva del distrito ofrece charlas y talleres.” (F)

F "Contamos con una psicóloga clínica que colabora con nosotros para dar estrategias funcionales."

D "Por el costo de cada artículo y condicionamiento del espacio no se poseen todos."

D "Falta de respuesta continua de las autoridades a los procesos que se realizan en el centro."

N "Materiales no son suficientes y están en la división para prestarlo a los docentes por turnos."

Actitudes y percepciones docentes

- “Diálogos reflexivos... considerar la salud mental del docente.” (F)
- “Docentes nuevos enfrentan muchos desafíos para implementar estrategias inclusivas.” (D)
- “Motivarlos para que se capaciten periódicamente.” (F)

F "Seis maestras del centro seleccionaron formarse en esta área" (compromiso).

F "Todos como comunidad educativa seamos parte del centro" (enfoque colaborativo).

D "Docentes que no tienen experiencia para trabajar con... discapacidad cognitiva."

B "No se sientan solo en el proceso, ni mucho menos excluidos" (necesidad de apoyo emocional).

Trabajo colaborativo

- “Ruta interna: identificación → coordinación → orientación/psicología → familia → especialistas.” (F)
- “Trabajo en equipo, socialización.” (F)
- “Intercambio de estrategias en red con otros centros.” (F)

F "Ruta que implica un trabajo en equipo entre todos los actores" (sistématico en algunos centros).

D "No tenemos especialistas" (respuesta recurrente).

N "Intercambian estrategias con otros centros" a través de "encuentros de red".

B Colaboración vs. "Cada docente planifica de manera individualizada".

Inferencias Preliminares

- La formación continua con acompañamiento se vincula con estrategias más ricas (portafolios, pictogramas), mientras que la actualización individual o socialización produce prácticas más limitadas.
- La falta de especialistas y recursos limita la implementación de estrategias, incluso cuando existe disposición docente.
- Se observa un cambio en la evaluación: del examen tradicional a prácticas alternativas (portafolios, observación), aunque aún de forma parcial.
- Persisten brechas en ajustes razonables y planes individualizados.

Correlación formación-práctica: Los centros con docentes en maestría/diplomados muestran mayor estructura en planificación y evaluación. La formación continua se correlaciona con prácticas más sistemáticas (portafolios, rúbricas, adaptaciones).

Influencia del contexto institucional: La falta de recursos materiales y especialistas limita la aplicación efectiva de lo aprendido, incluso con docentes motivados. Centros con equipos de psicología/orientación muestran mejores prácticas colaborativas.

Evolución de prácticas: Se observa transición de enfoque empírico ("por necesidad") a sistemático en centros con acompañamiento continuo y formación especializada.

Brechas principales:

Evaluación y adaptación de exámenes ("aún no todas hacen esos ajustes").

Estrategias específicas por discapacidad (más allá de modificación de conducta).

Sustitución del modelo médico ("diagnóstico") por pedagógico.

Conclusiones Preliminares y Recomendaciones

A. Tendencias principales

1. La formación continua es intermitente y heterogénea; cuando incluye acompañamiento, mejora las prácticas.
2. La falta de especialistas y recursos es un freno principal.
3. Se consolida la evaluación alternativa frente al examen tradicional.
4. La colaboración interna y con familias existe, pero carece de protocolos consistentes.

Formación inicial insuficiente, compensada con formación continua variable (diplomados, talleres).

Prácticas inclusivas oscilan entre empíricas y sistemáticas, según recursos y acompañamiento.

Brecha entre conocimiento conceptual ("ajustes curriculares") y aplicación en evaluación.

Recursos materiales y humanos limitados, pero con alta resiliencia institucional.

B. Hallazgos clave por categoría

1. **Formación inicial:** No hay evidencias de formación inicial docente en educación especial; se requiere incorporar bases inclusivas en el grado.

2. **Formación continua:** Actualización irregular, aunque con experiencias valiosas en diplomados.

3. **Estrategias pedagógicas:** Se utilizan recursos adaptados, pero persisten ajustes generales.

Dominio de modificación de conducta; incipiente uso de DUA y adaptaciones curriculares individualizadas.

4. **Conocimiento conceptual:** Se maneja el concepto de ajustes curriculares y NEAE, pero falta DUA.

Uso terminológico básico; confusión en evaluación vs. calificación.

5. Condiciones institucionales: Escasez de especialistas y recursos, aunque con algunos apoyos puntuales.

Psicólogos/orientadores como soporte clave; materiales insuficientes.

6. Actitudes docentes: Alta motivación, pero desafíos entre docentes nuevos.

Compromiso alto pero con necesidad de apoyo emocional.

7. Trabajo colaborativo: Se observa articulación con familia y especialistas, con potencial de sistematización.

Modelos en desarrollo; falta de especialistas en educación especial.

C. Conclusiones preliminares

- **Formación:** La inicial no aparece en las evidencias; la continua es irregular y poco especializada.

La formación inicial es reportada como inexistente en inclusión, mientras la formación continua es irregular y dependiente de iniciativas individuales o de ONG, con maestrías como única vía de especialización profunda.

- **Prácticas en aula:** Estrategias alternativas existen, pero carecen de sistematización individualizada.

Las estrategias implementadas son reactivas (basadas en necesidades inmediatas) y focalizadas en manejo de conducta, con escaso desarrollo de adaptaciones curriculares proactivas y evaluaciones diferenciadas.

- **Factores contextuales:** La ausencia de especialistas y recursos frena la implementación, aun con voluntad docente.

La falta de especialistas en educación especial y la escasez de recursos materiales actúan como barrera principal, mientras el acompañamiento pedagógico y los equipos de orientación/psicología funcionan como facilitadores clave.

D. Recomendaciones específicas

Políticas educativas:

- Incluir en el grado un módulo obligatorio sobre Atención a la diversidad y discapacidad cognitiva.
- Crear una red itinerante de especialistas por regional, existe, pero se puede cambiar el formato de trabajo.
- Emitir protocolos oficiales de evaluación inclusiva.
- Crear un programa de certificación en estrategias pedagógicas para discapacidad cognitiva.

Instituciones escolares:

- Establecer tiempo protegido para planificación colaborativa.
- Implementar mentorías y modelaje en aula.
- Gestionar un paquete básico de recursos inclusivos.

Desarrollar bancos de recursos compartidos y sistemas de rotación de materiales.

Establecer protocolos de colaboración entre docentes, orientadores y familias.

Desarrollo docente:

- Programar microformaciones situadas trimestrales.
 - Crear rutas de aprendizaje por niveles con evidencias.
 - Fomentar redes de intercambio entre centros.
- Implementar mentorías entre pares con docentes experimentados.
- Diseñar talleres prácticos sobre adaptación de evaluaciones y diseño de instrumentos diferenciados.

Este análisis revela un sistema en transición, con islas de excelencia pero brechas sistémicas en formación, recursos y especialización, donde el compromiso docente y el apoyo entre pares son los principales motores de avance hacia la inclusión real.