



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO DOMINGO
CENTRO ASOCIADO PONTIFICIO INSTITUTO JUAN PABLO II**

***Evaluación de la Inclusión y Calidad del Sistema Educativo
Primario para Niños y Niñas con Discapacidad Cognitiva en la
República Dominicana***

EQUIPO

DESARROLLO Y COORDINACIÓN GENERAL:

Ing. José Armando Tavárez

Vicerrector VIVAC de la UCSD

Dr. Wilfredo Mora

Director del Depto. de Investigación de la UCSD

Lic. José Alberto Contreras

Decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCSD

Rev. P. Dr. Tomás Vladymir Pérez Candelario

Director del Centro Asociado Pontificio Instituto Juan Pablo II

Licda. Dilenia Lizardo

Encargada de Relaciones Interinstitucionales de la UCSD

Licda. Arianna Frecia

Experta en Gestión de Proyectos e Investigación

Licdo. Francesco Padovani

Experto en Niñez y Grupos Sociales Vulnerables

EQUIPO DE EJECUCIÓN:

Mtro. Ronald Cristian Santana Caro

Director de la Investigación

Dra. Fanny Torres

Investigadora Adjunta

Mtro. Santiago Silega Batista

Investigador Adjunto

Mtro. Fausto Surriel

Investigador Adjunto

Mtra. Oliva Luna

Investigadora Adjunta

Mtro. Sucre Carias

Investigador Adjunto

ÍNDICE

<i>I. ANTECEDENTES</i>	<i>3</i>
<i>II. DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN</i>	<i>4</i>
<i>III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>5</i>
3.1 OBJETIVO GENERAL	5
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
<i>IV. MARCO TEÓRICO</i>	<i>6</i>
IV.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA	6
4.2 DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN	7
4.3 ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	13
4.4 IMPACTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	18
4.5 MARCO NORMATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA	21
4.6 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL PRIMARIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA	23
<i>V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>29</i>
5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	29
5.2 TÉCNICA DE LA INVESTIGACIÓN	30
5.3 POBLACIÓN DE ESTUDIO Y MUESTRAS	31
5.4 DE LAS AULAS Y LOS CENTROS SELECCIONADOS	33
<i>VI. RESULTADOS Y ACTIVIDADES</i>	<i>35</i>
<i>VII. MEDICIÓN DE RIESGO</i>	<i>35</i>
<i>VIII. BIBLIOGRAFÍA</i>	<i>38</i>

I. ANTECEDENTES

La República Dominicana ha emprendido esfuerzos significativos para promover la inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva en el sistema educativo primario, reconociendo la importancia de garantizar una educación de calidad y sin discriminación para todos. Sin embargo, a pesar de los avances, persisten desafíos sustanciales que requieren atención y acciones concretas.

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, alrededor del 5.9% de la población dominicana presenta algún tipo de discapacidad, lo que equivale a aproximadamente 590,000 personas. De estas, se estima que un 25% tiene una discapacidad cognitiva o intelectual, lo que representa alrededor de 147,500 individuos. Estos datos resaltan la importancia de abordar las necesidades específicas de esta población en el ámbito educativo.

En el marco legal, la República Dominicana ha ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas en 2009, comprometiéndose a garantizar el derecho a la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Además, en 2013, se promulgó la Ley General de Educación 66-97, que establece el principio de inclusión y equidad en el sistema educativo, reconociendo la necesidad de brindar atención especializada y recursos adaptados para los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con discapacidad cognitiva.

No obstante, a pesar de estos avances normativos, la implementación efectiva de la educación inclusiva en el país enfrenta numerosos desafíos. Según un informe del Ministerio de Educación (MINERD) en 2018, solo el 30% de las escuelas públicas contaban con infraestructura accesible y recursos didácticos adaptados para estudiantes con discapacidad. Además, se identificó una escasez de docentes capacitados en estrategias pedagógicas inclusivas y adaptaciones curriculares para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Organizaciones de la sociedad civil, como la Asociación Dominicana de Rehabilitación (ADR) y la Confederación Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPRODIS), han destacado la persistencia de barreras actitudinales, sociales y físicas que dificultan la inclusión efectiva de los niños y niñas con discapacidad cognitiva en el sistema educativo primario. Estas organizaciones han abogado por una mayor inversión en capacitación docente, adaptación de recursos y sensibilización sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Es fundamental reconocer que la educación inclusiva no solo se trata de brindar acceso físico a las escuelas, sino también de garantizar una participación significativa y el desarrollo pleno de las capacidades de cada estudiante. Los niños y niñas con discapacidad cognitiva tienen el derecho a recibir una educación de calidad que les permita alcanzar su máximo potencial y desarrollar las habilidades necesarias para una vida independiente y una participación activa en la sociedad.

Por tanto, es imperativo evaluar de manera integral el sistema educativo primario en la República Dominicana, identificando fortalezas, debilidades y áreas de mejora en la atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva. Esto permitirá desarrollar estrategias y políticas efectivas que promuevan la inclusión genuina, la accesibilidad, la capacitación docente adecuada y la provisión de recursos adaptados. Sólo a través de un enfoque comprensivo y un compromiso firme se podrá garantizar que todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades cognitivas, tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades equitativas para su desarrollo integral.

II. DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN

Este proyecto de investigación propone realizar una evaluación exhaustiva y sin precedentes del sistema educativo primario en la República Dominicana, con un enfoque específico en la atención a niños y niñas con discapacidad cognitiva. Se trata de un estudio de alcance nacional que abarcará todas las regiones del país, con el objetivo de obtener una visión integral y representativa de la situación actual. Además, este proyecto se alinea directamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de las Naciones Unidas, que busca *"Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"*.

Para lograr este propósito, se llevará a cabo un conjunto de actividades meticulosamente planificadas. En primer lugar, se realizará una revisión documental y bibliográfica exhaustiva de fuentes primarias y secundarias relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la discapacidad cognitiva en el ámbito educativo. Esto permitirá establecer un marco teórico sólido y conocer las mejores prácticas a nivel nacional e internacional, en consonancia con las metas del ODS 4 que promueven el acceso igualitario a una educación de calidad y la eliminación de las disparidades en la educación.

Posteriormente, se seleccionará una muestra representativa de escuelas primarias en cada una de las 32 provincias del país, asegurando una cobertura geográfica amplia y diversa. Se estima que alrededor de 300 escuelas primarias, tanto públicas como privadas, serán incluidas en el estudio. Esta muestra permitirá analizar con profundidad aspectos clave como la infraestructura física, los recursos didácticos disponibles, la capacitación docente, los planes de estudio y las estrategias de enseñanza implementadas para la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, lo cual contribuirá al logro de las metas del ODS 4 relacionadas con la construcción y adecuación de instalaciones educativas inclusivas y la formación de docentes calificados.

Para ello, se realizarán observaciones directas en las aulas y espacios escolares, utilizando listas de verificación estandarizadas y registros detallados. Además, se aplicarán encuestas a docentes, personal administrativo y familias de estudiantes con discapacidad cognitiva, con el fin de obtener información sobre sus percepciones, experiencias, necesidades y desafíos.

Complementariamente, se llevarán a cabo entrevistas en profundidad con estudiantes con discapacidad cognitiva, sus familias, docentes, personal administrativo, expertos en educación

inclusiva y representantes de organizaciones de personas con discapacidad. Estas entrevistas permitirán obtener perspectivas únicas y conocer de primera mano las barreras y facilitadores en el proceso educativo, en línea con las metas del ODS 4 que buscan garantizar el acceso en condiciones de igualdad para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad.

Asimismo, se organizarán grupos focales con diferentes actores clave involucrados en el proceso educativo de niños y niñas con discapacidad cognitiva. Estos grupos focales brindarán la oportunidad de generar debates enriquecedores y recoger recomendaciones desde diversas perspectivas, contribuyendo así al desarrollo de políticas y programas educativos inclusivos y efectivos, tal como lo promueve el ODS 4.

La meta principal de este proyecto es generar un informe detallado y comprensivo que presente un panorama preciso del estado actual del sistema educativo primario en relación con la atención a niños y niñas con discapacidad cognitiva en la República Dominicana. Este informe incluirá un análisis exhaustivo de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas, así como recomendaciones específicas para abordar los desafíos y promover una educación verdaderamente inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades cognitivas.

Además, se espera que los hallazgos y recomendaciones de esta investigación sirvan como base para el desarrollo de políticas públicas, programas de capacitación docente, mejoras en la infraestructura y la asignación de recursos adecuados para garantizar el derecho a la educación inclusiva en todo el país.

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 OBJETIVO GENERAL

Evaluar de manera integral el sistema educativo primario en la República Dominicana, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en la atención a niños y niñas con discapacidad cognitiva, y proponer recomendaciones para promover una educación inclusiva y de calidad.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O.E1: Analizar la accesibilidad física y los recursos didácticos disponibles en las escuelas primarias para atender las necesidades de niños y niñas con discapacidad cognitiva.

O.E2: Examinar los planes de estudio y las metodologías de enseñanza implementadas para promover el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

O.E3: Identificar las barreras y obstáculos que enfrentan los niños y niñas con discapacidad cognitiva en el sistema educativo primario.

O.E4: Evaluar la gestión educativa y la formación y capacitación de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

O.E5: Explorar el nivel de satisfacción de las familias en el proceso educativo formal de niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico y las expectativas.

IV. MARCO TEÓRICO

IV.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.1.1. Definición y principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque educativo que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades o condiciones individuales (UNESCO, 2017). Se basa en el principio de que la educación es un derecho humano fundamental y que todos los niños y niñas tienen el derecho a recibir una educación de calidad en un entorno inclusivo y acogedor (ONU, 2006). Los principios fundamentales de la educación inclusiva son (UNESCO, 2017):

- **Equidad:** Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas de calidad y reciban los apoyos necesarios para alcanzar su máximo potencial.
- **Inclusión:** Valorar y celebrar la diversidad, fomentando la participación plena y efectiva de todos los estudiantes en el proceso educativo.
- **Personalización:** Adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades, intereses y capacidades individuales de cada estudiante.
- **Flexibilidad:** Ofrecer un currículo flexible y adaptable que responda a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades educativas.
- **Colaboración:** Promover la participación y el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias y otros actores relevantes.

4.1.2. Importancia de la educación inclusiva para el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad

La educación inclusiva desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, ya que les brinda la oportunidad de acceder a una educación de calidad y participar plenamente en la vida escolar y comunitaria (Booth & Ainscow, 2011). Al ser incluidos en entornos educativos regulares, los estudiantes con discapacidad pueden desarrollar

habilidades académicas, sociales y emocionales esenciales para su crecimiento y bienestar (Hehir et al., 2016).

Desde una perspectiva académica, la educación inclusiva permite a los estudiantes con discapacidad acceder a un currículo riguroso y adaptado a sus necesidades individuales (Rao et al., 2017). Cuando se les proporcionan los apoyos y ajustes necesarios, como adaptaciones curriculares, tecnologías de asistencia y estrategias de enseñanza diferenciadas, los estudiantes con discapacidad pueden alcanzar su máximo potencial de aprendizaje y adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para su éxito futuro (CAST, 2018). Estudios han demostrado que los estudiantes con discapacidad que son educados en entornos inclusivos tienen un mejor rendimiento académico y tasas de graduación más altas en comparación con aquellos que son segregados en entornos educativos separados (Cosier et al., 2013; Hehir et al., 2016).

Además de los beneficios académicos, la educación inclusiva promueve el desarrollo social y emocional de los estudiantes con discapacidad. Al interactuar y aprender junto a sus compañeros sin discapacidad, los estudiantes con discapacidad tienen la oportunidad de establecer relaciones significativas, desarrollar habilidades sociales y comunicativas, y fortalecer su autoestima y sentido de pertenencia (Katz & Mirenda, 2002). La inclusión en entornos educativos regulares también ayuda a reducir el estigma y los estereotipos asociados con la discapacidad, fomentando actitudes positivas y una mayor aceptación de la diversidad (Hehir et al., 2016).

La educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también tiene un impacto positivo en el desarrollo de todos los estudiantes (UNESCO, 2017). Al convivir y aprender en entornos inclusivos, los estudiantes sin discapacidad desarrollan habilidades como la empatía, la tolerancia y el respeto por la diversidad (Booth & Ainscow, 2011). Además, la inclusión promueve la creación de comunidades escolares más cohesionadas y equitativas, donde todos los estudiantes se sienten valorados y apoyados (Katz & Mirenda, 2002).

A largo plazo, la educación inclusiva contribuye a la construcción de sociedades más justas e inclusivas (ONU, 2006). Al garantizar que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a oportunidades educativas equitativas y de calidad, se sientan las bases para su participación plena en la vida social, económica y política de sus comunidades (UNESCO, 2020). La educación inclusiva es un paso crucial para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el Objetivo 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (ONU, 2015).

4.2 DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

4.2.1. Conceptualización de la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos

La conceptualización de la discapacidad ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de un modelo médico centrado en las limitaciones individuales a un enfoque de derechos humanos que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y promueve su inclusión y participación plena en la sociedad (Palacios, 2008). Este cambio de

paradigma se ha visto impulsado por la adopción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en 2006, que establece un marco legal internacional para proteger y promover los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

Desde un enfoque de derechos humanos, la discapacidad se entiende como el resultado de la interacción entre las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de una persona y las barreras del entorno que limitan su participación efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás (OMS, 2011). Este enfoque reconoce que la discapacidad no es un atributo inherente de la persona, sino el resultado de la falta de ajustes y apoyos adecuados en el entorno físico, social y actitudinal (ONU, 2006).

El enfoque de derechos humanos enfatiza la dignidad inherente, la autonomía y la igualdad de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad (Quinn & Degener, 2002). Reconoce que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que cualquier otra persona, incluyendo el derecho a la educación, la salud, el empleo, la participación política y la vida independiente (ONU, 2006). Este enfoque busca identificar y eliminar las barreras que impiden el ejercicio pleno de estos derechos, y promueve la adopción de medidas de acción afirmativa para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación (Palacios, 2008).

En el ámbito educativo, el enfoque de derechos humanos implica reconocer el derecho de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, a una educación inclusiva y de calidad (ONU, 2006). Esto significa que los sistemas educativos deben adaptarse para responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes, en lugar de esperar que los estudiantes se adapten a un sistema rígido y estandarizado (UNESCO, 2017). El enfoque de derechos humanos promueve la eliminación de barreras físicas, comunicativas, actitudinales y curriculares que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (UNICEF, 2013).

Además, el enfoque de derechos humanos reconoce la importancia de la participación activa de las personas con discapacidad y sus organizaciones representativas en la toma de decisiones que les afectan, incluyendo las políticas y prácticas educativas (ONU, 2006). Esto implica la consulta y colaboración estrecha con las personas con discapacidad, sus familias y sus comunidades para garantizar que sus perspectivas y necesidades sean tenidas en cuenta en el diseño, implementación y evaluación de los programas educativos inclusivos (UNESCO, 2020).

4.2.2. Tipos de discapacidad y sus implicaciones en el ámbito educativo

Existen diversos tipos de discapacidad que pueden afectar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes en el ámbito educativo. Cada tipo de discapacidad presenta características y necesidades específicas que requieren de estrategias y apoyos diferenciados para garantizar una educación inclusiva y de calidad (OMS, 2011).

- **La discapacidad intelectual** se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en las habilidades adaptativas, incluyendo la comunicación, el autocuidado, las habilidades sociales y la autonomía (AAIDD, 2010). Los estudiantes con discapacidad

intelectual pueden requerir de adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza simplificadas, apoyos visuales y manipulativos, y un énfasis en el desarrollo de habilidades funcionales y de vida independiente (Schalock et al., 2010).

- **La discapacidad auditiva** incluye la pérdida parcial o total de la capacidad de percibir los sonidos y puede afectar la adquisición del lenguaje y la comunicación (OMS, 2020). Los estudiantes con discapacidad auditiva pueden necesitar de intérpretes de lengua de señas, sistemas de amplificación de sonido, materiales visuales y estrategias de enseñanza que promuevan la lectura y la escritura (Marschark et al., 2015).
- **La discapacidad visual** abarca desde la baja visión hasta la ceguera total y puede limitar el acceso a la información y la movilidad (OMS, 2020). Los estudiantes con discapacidad visual pueden requerir de materiales en braille o en formato digital accesible, dispositivos de asistencia tecnológica, orientación y movilidad, y estrategias de enseñanza que utilicen descripciones verbales y experiencias táctiles (Douglas et al., 2009).
- **La discapacidad física o motora** se refiere a las limitaciones en la movilidad, la postura o la manipulación de objetos, y puede ser causada por condiciones como la parálisis cerebral, la espina bífida o las lesiones medulares (OMS, 2011). Los estudiantes con discapacidad física pueden necesitar de adaptaciones en el entorno físico, como rampas y ascensores, tecnologías de asistencia, como sillas de ruedas o dispositivos de comunicación aumentativa, y estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa y la autonomía (Katz & Mirenda, 2002).
- **Los trastornos del espectro autista (TEA)** son un grupo de condiciones del neurodesarrollo que afectan la comunicación, la interacción social y el comportamiento (APA, 2013). Los estudiantes con TEA pueden requerir de apoyos visuales, estructuración del entorno, estrategias de enseñanza basadas en los intereses y fortalezas individuales, y el desarrollo de habilidades sociales y de autorregulación emocional (Koegel et al., 2014).

Además de estos tipos de discapacidad, existen otras condiciones que pueden afectar el aprendizaje y el desempeño académico, como los trastornos específicos del aprendizaje, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los trastornos emocionales y conductuales, y las altas capacidades intelectuales (UNESCO, 2017).

Es importante destacar que cada estudiante con discapacidad es único y puede presentar una combinación de fortalezas, necesidades y desafíos individuales. Por lo tanto, es esencial realizar una evaluación integral de las necesidades educativas de cada estudiante y diseñar planes de apoyo individualizados que promuevan su máximo potencial de aprendizaje y participación (Hehir et al., 2016).

Además, es fundamental que los sistemas educativos y los docentes adopten enfoques flexibles y adaptables, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permitan responder a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos

con discapacidad (CAST, 2018). Esto implica la provisión de múltiples formas de representación, expresión y compromiso, así como la eliminación de barreras físicas, comunicativas y actitudinales en el entorno educativo (Rose & Meyer, 2002).

4.2.3. Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad

Las necesidades educativas especiales (NEE) se refieren a las dificultades o barreras que enfrentan algunos estudiantes para acceder, participar y aprender en el sistema educativo regular, y que requieren de apoyos y ajustes adicionales para garantizar su inclusión y éxito académico (UNESCO, 2017). Estas necesidades pueden estar asociadas a diferentes tipos de discapacidad, pero también pueden derivarse de otros factores, como las dificultades de aprendizaje, los trastornos emocionales y conductuales, o las desventajas socioeconómicas (Duk et al., 2019).

En el caso de los estudiantes con discapacidad, las NEE pueden variar ampliamente dependiendo del tipo y grado de discapacidad, así como de las fortalezas, intereses y desafíos individuales de cada estudiante (Hehir et al., 2016). Algunas de las NEE más comunes asociadas a la discapacidad incluyen:

- **Necesidades de accesibilidad física:** Los estudiantes con discapacidad física o motora pueden requerir de adaptaciones en el entorno físico, como rampas, ascensores, baños accesibles y mobiliario adaptado, para garantizar su movilidad y participación en las actividades escolares (OMS, 2011).
- **Necesidades de accesibilidad comunicativa:** Los estudiantes con discapacidad auditiva o trastornos del lenguaje pueden necesitar de sistemas de comunicación alternativos y aumentativos, como la lengua de señas, los dispositivos de comunicación electrónica o los materiales visuales, para acceder a la información y expresar sus ideas (Marschark et al., 2015).
- **Necesidades de accesibilidad curricular:** Los estudiantes con discapacidad intelectual, trastornos del aprendizaje o altas capacidades pueden requerir de adaptaciones curriculares, como la simplificación o enriquecimiento de los contenidos, la modificación de los objetivos de aprendizaje, o el uso de estrategias de enseñanza diferenciadas, para responder a sus ritmos y estilos de aprendizaje (Tomlinson, 2014).
- **Necesidades de apoyos especializados:** Los estudiantes con discapacidad pueden necesitar de la intervención de profesionales especializados, como educadores especiales, psicólogos, terapeutas ocupacionales o del lenguaje, para recibir apoyos específicos que potencien su desarrollo y aprendizaje (Hehir et al., 2016).
- **Necesidades de formación docente:** Los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad necesitan de formación y capacitación continua en estrategias de educación inclusiva, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la enseñanza diferenciada, las

adaptaciones curriculares y la evaluación formativa, para poder responder de manera efectiva a las NEE de sus estudiantes (UNESCO, 2020).

- **Necesidades de sensibilización y apoyo social:** Los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar actitudes negativas, estereotipos y discriminación por parte de sus compañeros, docentes o la comunidad educativa en general. Por lo tanto, es necesario implementar programas de sensibilización y apoyo social que promuevan la aceptación, el respeto y la valoración de la diversidad (Booth & Ainscow, 2011).
- **Necesidades de participación y autonomía:** Los estudiantes con discapacidad tienen derecho a participar activamente en las decisiones que afectan su educación y su vida. Es importante promover su autonomía, autodefensa y autodeterminación, brindándoles oportunidades para expresar sus opiniones, hacer elecciones y asumir responsabilidades en su proceso de aprendizaje (ONU, 2006).

Para responder a estas NEE, es fundamental que los sistemas educativos adopten un enfoque de educación inclusiva que se base en la valoración de la diversidad, la eliminación de barreras y la provisión de apoyos y ajustes razonables (UNESCO, 2017). Esto implica la transformación de las políticas, las prácticas y las culturas escolares para garantizar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, puedan acceder, participar y aprender en entornos educativos regulares (Ainscow et al., 2019).

Asimismo, es esencial que la identificación y atención de las NEE se realice desde una perspectiva colaborativa y multidisciplinaria, involucrando a los docentes, las familias, los profesionales especializados y los propios estudiantes con discapacidad (Duk et al., 2019). Esta colaboración permite una evaluación integral de las fortalezas y necesidades de cada estudiante, así como el diseño e implementación de planes de apoyo individualizados que se adapten a sus características y contextos específicos (UNESCO, 2020).

4.2.4. Impacto de la discapacidad en el acceso, permanencia y logro educativo

La discapacidad puede tener un impacto significativo en el acceso, la permanencia y el logro educativo de los estudiantes, especialmente cuando los sistemas educativos no están preparados para responder a sus necesidades y garantizar su inclusión (UNESCO, 2020). A pesar de los avances en las políticas y prácticas de educación inclusiva, los estudiantes con discapacidad aún enfrentan múltiples barreras que limitan su derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones con sus pares sin discapacidad (ONU, 2019).

En términos de acceso, los estudiantes con discapacidad tienen tasas más bajas de matriculación y asistencia escolar en comparación con sus pares sin discapacidad (UNICEF, 2013). Esto se debe a diversos factores, como la falta de accesibilidad física en las escuelas, la escasez de materiales y recursos adaptados, las actitudes discriminatorias de la comunidad educativa, y la falta de apoyos y servicios especializados (OMS, 2011). Además, las familias de los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar barreras económicas y sociales que dificultan su acceso a la

educación, como los costos adicionales asociados a la discapacidad o la falta de información sobre los derechos y servicios disponibles (Hehir et al., 2016).

En cuanto a la permanencia, los estudiantes con discapacidad tienen tasas más altas de repetición, deserción y abandono escolar en comparación con sus pares sin discapacidad (UNESCO, 2020). Esto se debe a diversos factores, como la falta de apoyos y ajustes razonables en el aula, la escasa formación docente en estrategias de educación inclusiva, las prácticas de enseñanza y evaluación rígidas y estandarizadas, y las experiencias de bullying y exclusión social (Duk et al., 2019). Además, los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar desafíos adicionales, como problemas de salud, fatiga o dificultades de movilidad, que afectan su capacidad para asistir regularmente a la escuela y participar en las actividades educativas (OMS, 2011).

En relación al logro educativo, los estudiantes con discapacidad tienden a tener resultados académicos más bajos y tasas de graduación más bajas en comparación con sus pares sin discapacidad (Hehir et al., 2016). Esto se debe a múltiples factores, como la falta de expectativas altas por parte de los docentes y las familias, la escasa adaptación del currículo y los métodos de enseñanza, la limitada provisión de apoyos y recursos especializados, y la ausencia de una evaluación formativa y diferenciada que tenga en cuenta las necesidades y fortalezas individuales de los estudiantes (UNESCO, 2017). Además, los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar barreras para acceder a programas de educación superior, formación profesional o empleo, lo que limita sus oportunidades de desarrollo personal y participación social (ONU, 2006).

Para abordar estos desafíos y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, es necesario implementar políticas y prácticas de educación inclusiva que se basen en los principios de equidad, no discriminación y participación (UNESCO, 2020). Esto implica la eliminación de barreras físicas, comunicativas, actitudinales y curriculares que limitan el acceso, la permanencia y el logro educativo de los estudiantes con discapacidad, así como la provisión de apoyos y ajustes razonables que respondan a sus necesidades individuales (ONU, 2006).

Además, es fundamental promover la formación y capacitación docente en estrategias de educación inclusiva, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la enseñanza diferenciada y la evaluación formativa, para que los docentes puedan responder de manera efectiva a la diversidad de sus estudiantes (UNESCO, 2017). También es necesario fortalecer la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad, para brindar un apoyo integral y coordinado a los estudiantes con discapacidad y sus familias (Duk et al., 2019).

Por último, es esencial recopilar datos desglosados y confiables sobre la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, para poder monitorear su progreso, identificar brechas y desigualdades, y tomar decisiones informadas para mejorar su inclusión y éxito educativo (UNESCO, 2020).

4.3 ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.3.1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque educativo que busca diseñar entornos, currículos y estrategias de enseñanza que sean accesibles y efectivos para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o estilos de aprendizaje (CAST, 2018). El DUA se basa en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, y que los sistemas educativos deben adaptarse a esta diversidad en lugar de esperar que los estudiantes se adapten a un modelo único de enseñanza (Meyer et al., 2014).

El DUA se fundamenta en tres principios clave: proporcionar múltiples formas de representación (el "qué" del aprendizaje), proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje), y proporcionar múltiples formas de implicación (el "porqué" del aprendizaje) (CAST, 2018). Estos principios se aplican a todos los aspectos del diseño educativo, desde los objetivos y materiales hasta las estrategias de enseñanza y evaluación (Rose & Meyer, 2002).

Para implementar el DUA en el aula, los docentes pueden utilizar diversas estrategias, como: presentar la información en diferentes formatos (visual, auditivo, táctil), ofrecer opciones para la expresión y la comunicación (oral, escrita, mediante tecnología), graduar el nivel de desafío de las tareas, fomentar la colaboración y el aprendizaje entre pares, y brindar retroalimentación formativa y oportunidades para la autorregulación del aprendizaje (CAST, 2018).

Finalmente, diversos estudios han demostrado los beneficios del DUA para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad. Por ejemplo, un metaanálisis realizado por Ok et al. (2017) encontró que las intervenciones basadas en el DUA tuvieron un efecto positivo significativo en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo, un estudio de caso realizado por Capp (2017) mostró cómo la aplicación de los principios del DUA en una escuela primaria inclusiva mejoró el acceso al currículo y la participación de los estudiantes con discapacidad.

4.3.2. Adaptaciones curriculares y ajustes razonables

Las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables son estrategias clave para garantizar la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. Estas estrategias implican realizar modificaciones en los elementos del currículo, como los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, para responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes y eliminar las barreras que limitan su participación y progreso académico (Duk & Loren, 2010).

Las adaptaciones curriculares pueden ser de acceso o de contenido. Las adaptaciones de acceso se refieren a las modificaciones en los elementos del currículo que facilitan el acceso de los estudiantes con discapacidad al aprendizaje, como el uso de materiales adaptados (textos en braille, lectores de pantalla), la provisión de ayudas técnicas (sistemas de comunicación aumentativa, software educativo especializado) o la adecuación de los espacios físicos (rampas, señalización) (Esteban-Guitart & Sevilla-Vallejo, 2022). Por su parte, las adaptaciones de

contenido implican modificar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo para ajustarlos a las capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, sin afectar los aprendizajes esenciales o las competencias básicas del grado o nivel educativo (Duk & Loren, 2010).

Los ajustes razonables, por otro lado, son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006). En el ámbito educativo, los ajustes razonables pueden incluir la provisión de apoyo personalizado (tutor, intérprete de lengua de señas), la flexibilización de los tiempos y formatos de evaluación, o la adaptación de las actividades y materiales de enseñanza (Esteban-Guitart & Sevilla-Vallejo, 2022).

Para implementar estas estrategias de manera efectiva, es necesario realizar una evaluación psicopedagógica integral de las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, y elaborar un plan de apoyo individualizado que defina los objetivos, estrategias y recursos necesarios para su aprendizaje y participación (Duk & Loren, 2010). Además, se requiere la colaboración y coordinación entre los docentes, los profesionales de apoyo (psicólogos, terapeutas), las familias y los propios estudiantes, para garantizar la pertinencia y efectividad de las adaptaciones y ajustes realizados (Esteban-Guitart & Sevilla-Vallejo, 2022).

Diversos estudios han demostrado los beneficios de las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables para el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, un estudio realizado por Kurth & Keegan (2014) encontró que los estudiantes con discapacidad intelectual que recibieron adaptaciones curriculares y apoyos especializados en aulas inclusivas tuvieron un mayor progreso académico y social que aquellos que asistieron a aulas segregadas. Asimismo, una revisión sistemática realizada por Lindsay et al. (2018) mostró que las intervenciones educativas que incluyeron adaptaciones curriculares y ajustes razonables tuvieron un efecto positivo en el rendimiento académico, la participación y la autoestima de los estudiantes con discapacidad.

4.3.3. Apoyos y servicios especializados para estudiantes con discapacidad

Los apoyos y servicios especializados son un componente esencial de la educación inclusiva, ya que permiten a los estudiantes con discapacidad acceder al currículo, participar en las actividades escolares y progresar en su aprendizaje en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad (UNESCO, 2017). Estos apoyos y servicios pueden ser proporcionados por diversos profesionales, como docentes especializados, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros, y deben ser adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante (Hehir et al., 2016).

Algunos ejemplos de apoyos y servicios especializados que pueden recibir los estudiantes con discapacidad son:

- **Apoyo pedagógico:** se refiere a las estrategias y recursos que utilizan los docentes para adaptar la enseñanza y el currículo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, como la enseñanza diferenciada, el uso de materiales adaptados, o la provisión de tiempo adicional para completar las tareas (Kurth & Keegan, 2014).
- **Apoyo psicológico:** implica la evaluación, diagnóstico e intervención de los aspectos emocionales, conductuales y sociales que pueden afectar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, así como la orientación y asesoramiento a los docentes y las familias (Esteban-Guitart & Sevilla-Vallejo, 2022).
- **Apoyo comunicativo:** son los sistemas y recursos que se utilizan para facilitar la comunicación de los estudiantes con discapacidad, como el uso de lengua de señas, sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, o tecnologías de asistencia (Duk & Loren, 2010).
- **Apoyo sensorial:** la provisión de recursos y estrategias para responder a las necesidades sensoriales de los estudiantes con discapacidad, como el uso de materiales táctiles, la adaptación de la iluminación y el sonido del aula, o la provisión de espacios de descanso (Hehir et al., 2016).
- **Apoyo motor:** las adaptaciones y recursos que se utilizan para facilitar la movilidad y la participación de los estudiantes con discapacidad física, como el uso de sillas de ruedas, la adaptación del mobiliario escolar, o la provisión de asistencia personal (UNESCO, 2017).

Para que estos apoyos y servicios sean efectivos, es necesario que se basen en una evaluación integral de las necesidades educativas especiales de cada estudiante, y que se proporcionen de manera coordinada y colaborativa entre los diferentes profesionales y actores educativos (Duk & Loren, 2010). Además, es importante que se realice un seguimiento y evaluación continua de los progresos y desafíos de los estudiantes, para ajustar los apoyos y servicios a sus necesidades cambiantes (Hehir et al., 2016).

En ese sentido, varios estudios han demostrado los beneficios de los apoyos y servicios especializados para el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, un estudio realizado por Sánchez et al. (2019) encontró que los estudiantes con discapacidad intelectual que recibieron apoyos pedagógicos y psicológicos en aulas inclusivas tuvieron un mayor rendimiento académico y una mejor adaptación social que aquellos que no recibieron estos apoyos. Asimismo, una revisión sistemática realizada por Lindsay et al. (2014) mostró que las intervenciones que incluyeron apoyos comunicativos y sensoriales tuvieron un efecto positivo en la participación y el aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

4.3.4. Formación y capacitación docente en educación inclusiva

La formación y capacitación docente en educación inclusiva es un factor clave para garantizar la calidad y efectividad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular (UNESCO, 2020). Los docentes son los principales responsables de

implementar las políticas y prácticas inclusivas en el aula, por lo que requieren de conocimientos, habilidades y actitudes específicas para atender a la diversidad de necesidades educativas especiales de sus estudiantes (Durán & Giné, 2011).

Algunos de los contenidos y competencias que deben abordarse en la formación y capacitación docente en educación inclusiva son:

- Conocimientos sobre los diferentes tipos de discapacidad y sus implicaciones educativas, así como sobre los enfoques y modelos de educación inclusiva (Hehir et al., 2016).
- Habilidades para diseñar y adaptar el currículo, las estrategias de enseñanza y los materiales educativos a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2018).
- Competencias para evaluar y monitorear los progresos y desafíos de los estudiantes con discapacidad, utilizando diferentes instrumentos y estrategias de evaluación formativa y sumativa (Duk & Loren, 2010).
- Actitudes positivas y expectativas altas hacia las capacidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, así como un compromiso ético con los valores de la inclusión y la equidad (Booth & Ainscow, 2011).
- Habilidades para trabajar de manera colaborativa y coordinada con otros profesionales (psicólogos, terapeutas), las familias y la comunidad, para brindar una atención integral y contextualizada a los estudiantes con discapacidad (Esteban-Guitart & Sevilla-Vallejo, 2022).

La formación y capacitación docente en educación inclusiva puede realizarse en diferentes modalidades y niveles, desde la formación inicial en las universidades y centros de formación docente, hasta la formación continua y en servicio a través de cursos, talleres, mentorías y comunidades de aprendizaje (UNESCO, 2020). Además, es importante que esta formación se base en un enfoque práctico y reflexivo, que permita a los docentes aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en su contexto educativo específico, y analizar y mejorar su propia práctica pedagógica (Durán & Giné, 2011).

4.3.5. Participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo

La participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad es un factor fundamental para el éxito de la educación inclusiva (UNESCO, 2020). Las familias son los principales responsables de la educación y el bienestar de sus hijos, y poseen un conocimiento valioso sobre sus necesidades, fortalezas y desafíos (Turnbull et al., 2015). Por su parte, la comunidad puede brindar recursos, apoyos y oportunidades de aprendizaje y participación social que complementen y enriquezcan la labor de la escuela (Booth & Ainscow, 2011).

Ciertos los roles y formas de participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad son:

- Colaborar con los docentes y profesionales en la evaluación, planificación e implementación de los apoyos y ajustes que requieren sus hijos para acceder al currículo y participar en las actividades escolares (Duk & Loren, 2010).
- Brindar información relevante sobre las necesidades, intereses, habilidades y desafíos de sus hijos, así como sobre sus contextos familiares y comunitarios, para que los docentes puedan adaptar la enseñanza y el currículo a sus realidades específicas (Esteban-Guitart & Sevilla-Vallejo, 2022).
- Participar en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos, a través de espacios de diálogo, consulta y representación, como las reuniones de padres, los consejos escolares o las asociaciones de familias (Turnbull et al., 2015).
- Apoyar el aprendizaje y desarrollo de sus hijos en el hogar, a través de actividades y estrategias que refuercen y complementen lo trabajado en la escuela, y que fomenten la autonomía, la autodeterminación y la inclusión social de sus hijos (Hehir et al., 2016).
- Participar en actividades y proyectos educativos que involucren a la comunidad, como festivales, ferias, campañas de sensibilización, o programas de voluntariado, que promuevan la valoración de la diversidad y la construcción de una cultura inclusiva (Booth & Ainscow, 2011).

Para que la participación de las familias y la comunidad sea efectiva y sostenible, es necesario que la escuela establezca alianzas y canales de comunicación bidireccionales, que permitan el intercambio de información, experiencias y recursos entre los diferentes actores educativos (UNESCO, 2020). Además, es importante que la escuela brinde espacios de formación y acompañamiento a las familias, para fortalecer sus capacidades y conocimientos sobre la educación inclusiva y los derechos de sus hijos (Turnbull et al., 2015).

Algunos estudios han demostrado los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, un estudio realizado por Francis et al. (2016) encontró que los estudiantes con discapacidad cuyos padres participaron activamente en su educación tuvieron un mayor rendimiento académico, una mejor adaptación social y una mayor autoestima que aquellos cuyos padres tuvieron una participación limitada. Asimismo, una revisión sistemática realizada por de Boer et al. (2010) mostró que las intervenciones educativas que involucraron a las familias y la comunidad tuvieron un efecto positivo en las actitudes hacia la inclusión y en las relaciones entre los estudiantes con y sin discapacidad.

4.4 IMPACTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

4.4.1. Beneficios académicos, sociales y emocionales de la educación inclusiva

La educación inclusiva tiene un impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, ya que les brinda oportunidades para acceder a una educación de calidad, participar en la vida escolar y comunitaria, y desarrollar todo su potencial (UNESCO, 2020). Numerosos estudios han demostrado los beneficios académicos, sociales y emocionales que la educación inclusiva puede tener para los estudiantes con discapacidad (Hehir et al., 2016).

En cuanto a los beneficios académicos, la educación inclusiva permite a los estudiantes con discapacidad acceder a un currículo riguroso y adaptado a sus necesidades, lo que les brinda las mismas oportunidades de aprendizaje que a sus compañeros sin discapacidad (Ainscow, 2019). Al recibir los apoyos y ajustes necesarios, como adaptaciones curriculares, tecnologías de asistencia o apoyo personalizado, los estudiantes con discapacidad pueden participar y progresar en las actividades de aprendizaje, y alcanzar los objetivos educativos establecidos para su nivel (Duk & Loren, 2010). Diversos estudios han encontrado que los estudiantes con discapacidad que son educados en entornos inclusivos tienen un mejor rendimiento académico, tasas de graduación más altas y mayores probabilidades de acceder a la educación superior y al empleo que aquellos que son educados en entornos segregados (Hehir et al., 2016; Szumski et al., 2017).

Además de los beneficios académicos, la educación inclusiva también tiene un impacto positivo en el desarrollo social y emocional de los estudiantes con discapacidad. Al ser incluidos en aulas y escuelas regulares, los estudiantes con discapacidad tienen la oportunidad de interactuar y establecer relaciones con sus compañeros sin discapacidad, lo que les permite desarrollar habilidades sociales, comunicativas y de resolución de conflictos (Kart & Kart, 2021). Estas interacciones también pueden contribuir a reducir los prejuicios y estereotipos hacia la discapacidad, y a fomentar actitudes de respeto, empatía y valoración de la diversidad entre todos los estudiantes (Dias & Cadime, 2016). Asimismo, la educación inclusiva puede tener un impacto positivo en la autoestima, la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes con discapacidad, al sentirse valorados, aceptados y parte de la comunidad escolar (Bossaert et al., 2015).

Es importante destacar que los beneficios de la educación inclusiva no se limitan a los estudiantes con discapacidad, sino que también alcanzan a sus compañeros sin discapacidad. Estudios han demostrado que los estudiantes sin discapacidad que conviven y aprenden en aulas inclusivas desarrollan una mayor apertura a la diversidad, habilidades de empatía y cooperación, y un sentido de responsabilidad social (Bossaert et al., 2015). Además, la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula puede enriquecer las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes, al aportar perspectivas y formas de aprender diversas (Kart & Kart, 2021).

4.4.2. Contribución de la educación inclusiva a la construcción de una sociedad más justa y equitativa

La educación inclusiva no solo tiene beneficios para los estudiantes con discapacidad, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (UNESCO, 2020). Al

garantizar el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus características o necesidades individuales, la educación inclusiva sienta las bases para la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida social (Ainscow, 2019).

Uno de los principales aportes de la educación inclusiva a la construcción de una sociedad más justa es la promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la valoración de la diversidad (Booth & Ainscow, 2011). Al convivir y aprender juntos en las mismas aulas y escuelas, los estudiantes con y sin discapacidad tienen la oportunidad de conocerse, relacionarse y apreciar las diferencias como una fuente de enriquecimiento mutuo (Kart & Kart, 2021). Esto puede contribuir a reducir los prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad, y a fomentar una cultura de inclusión y respeto a la diversidad en la sociedad (Dias & Cadime, 2016).

Además, la educación inclusiva puede tener un impacto positivo en la cohesión social y la participación ciudadana de las personas con discapacidad (Amor et al., 2019). Al tener acceso a una educación de calidad y desarrollar todo su potencial, las personas con discapacidad pueden adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para participar activamente en la vida social, económica y política de sus comunidades (Hehir et al., 2016). Esto puede contribuir a reducir las brechas de desigualdad y exclusión que históricamente han afectado a las personas con discapacidad, y a promover su empoderamiento y autodeterminación (Verdugo et al., 2018).

Otro aporte de la educación inclusiva a la construcción de una sociedad más justa es su contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (UNESCO, 2020). El ODS 4 plantea "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", reconociendo que la educación es un derecho humano fundamental y un motor para el desarrollo sostenible (ONU, 2015). Al promover el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad, la educación inclusiva contribuye directamente al logro del ODS 4 y sienta las bases para el logro de otros ODS relacionados con la reducción de la pobreza, la igualdad de género, la salud y el bienestar, y la reducción de las desigualdades (UNESCO, 2020).

Resaltando que la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través de la educación inclusiva requiere de un compromiso y una responsabilidad compartida por parte de todos los actores sociales (Ainscow, 2019). Esto implica que no solo las escuelas y los sistemas educativos deben transformarse para ser más inclusivos, sino que también las familias, las comunidades, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación y los tomadores de decisiones deben sumarse a este esfuerzo (Verdugo et al., 2018). Solo a través de una acción coordinada y sostenida será posible avanzar hacia una sociedad que valore y celebre la diversidad, y que garantice los derechos y la participación plena de todas las personas, incluyendo a aquellas con discapacidad.

4.4.3. Importancia de la educación inclusiva para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La educación inclusiva desempeña un papel fundamental en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, especialmente del ODS 4, que plantea *"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"* (ONU, 2015). Al promover el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad, la educación inclusiva contribuye directamente al logro de las metas del ODS 4 y sienta las bases para el logro de otros ODS relacionados (UNESCO, 2020).

Una de las metas del ODS 4 es *"asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos"* (meta 4.1). La educación inclusiva es clave para lograr esta meta, ya que permite que los estudiantes con discapacidad accedan a una educación de calidad en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad, y desarrollen todo su potencial de aprendizaje (Ainscow, 2019). Al proporcionar los apoyos y ajustes necesarios, como adaptaciones curriculares, tecnologías de asistencia o apoyo personalizado, la educación inclusiva puede mejorar significativamente las tasas de matriculación, permanencia y culminación de los estudios de los estudiantes con discapacidad (Hehir et al., 2016).

Otra meta del ODS 4 es *"eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad"* (meta 4.5). La educación inclusiva es fundamental para lograr esta meta, ya que busca eliminar las barreras que limitan el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, y promover su inclusión en todos los niveles y modalidades de la educación (UNESCO, 2020). Al fomentar la equidad y la no discriminación, la educación inclusiva puede contribuir a reducir las brechas de género y otras desigualdades que afectan a los estudiantes con discapacidad, y a garantizar su derecho a la educación (Amor et al., 2019).

Además de contribuir al logro del ODS 4, la educación inclusiva también puede tener un impacto positivo en el logro de otros ODS. Por ejemplo, al brindar a los estudiantes con discapacidad las habilidades y conocimientos necesarios para participar en la vida laboral y productiva, la educación inclusiva puede contribuir al logro del ODS 8, que plantea *"promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos"* (Verdugo et al., 2018). Asimismo, al fomentar la participación y el empoderamiento de las personas con discapacidad en la vida social y política, la educación inclusiva puede contribuir al logro del ODS 10, que busca *"reducir la desigualdad en y entre los países"*, y del ODS 16, que promueve *"sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles"* (ONU, 2015).

En ese sentido, para que la educación inclusiva pueda contribuir efectivamente al logro de los ODS, es necesario que se aborde desde un enfoque sistémico y multisectorial (UNESCO, 2020). Esto implica que no solo los sistemas educativos deben transformarse para ser más inclusivos, sino que también se requiere de políticas y acciones coordinadas en otros ámbitos, como la salud, la protección social, el trabajo, la accesibilidad y la participación ciudadana (Ainscow, 2019). Solo a través de un abordaje integral y coherente será posible avanzar hacia el cumplimiento de los ODS y hacia la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y sostenibles para todos.

4.5 MARCO NORMATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

4.5.1. Convenciones y tratados internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad y el derecho a la educación inclusiva

En las últimas décadas, la comunidad internacional ha reconocido la importancia de garantizar los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo su derecho a una educación inclusiva y de calidad. Este reconocimiento se ha reflejado en la adopción de diversos instrumentos internacionales, como convenciones y tratados, que establecen estándares y obligaciones para los Estados en materia de derechos humanos y discapacidad, la República Dominicana por su parte ha ratificado los siguientes:

- **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007):** Este tratado internacional insta a los Estados Partes a promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones.
- **Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2001):** Tiene por objetivo prevenir y eliminar todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.
- **Convención sobre los Derechos del Niño (1991):** Establece los derechos humanos básicos que deben disfrutar los niños y niñas, incluyendo aquellos con discapacidad.
- **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1978):** Reconoce el derecho a la educación y la obligación de los Estados de garantizar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
- **Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador" (2003):** Reconoce el derecho a la educación y la obligación de los Estados de garantizar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria.
- **Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2001):** Tiene por objetivo prevenir y eliminar todas las

formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.

4.5.2. Leyes, políticas y programas nacionales que promueven la educación inclusiva en la República Dominicana

A partir de los compromisos internacionales asumidos por el país en materia de derechos humanos y discapacidad, en mira de transformar el sistema educativo para hacerlo más inclusivo, equitativo y de calidad, se han implementado las siguientes leyes, políticas y programas:

- **Constitución de la República Dominicana (2015):** Establece el derecho a la educación y la obligación del Estado de garantizar la educación pública gratuita y obligatoria en el nivel inicial, primario y secundario.
- **Ley General de Educación No. 66-97 (1997):** Establece el derecho a la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.
- **Ley No. 5-13 sobre Discapacidad (2013):** Reafirma el derecho a la educación inclusiva y establece medidas para garantizar su cumplimiento.
- **Ley No. 136-03, Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes (2003):** Garantiza el derecho a la educación de calidad y sin discriminación para todos los niños, niñas y adolescentes, incluyendo aquellos con discapacidad.
- **Ordenanza No. 03-2008, que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en los centros educativos públicos y privados (2008):** Promueve la inclusión, la no discriminación y la convivencia pacífica en las escuelas.
- **Ordenanza No. 04-2018, que establece el Sistema de Apoyo a los Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (2018):** Regula los servicios de apoyo y las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad en el sistema educativo.
- **Política de Educación Inclusiva (2020):** Este documento orientador define los lineamientos para la implementación de la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano.
- **Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2022-2026):** Esta estrategia a mediano plazo busca fortalecer la capacidad de los centros educativos para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEAE.
- **Proyecto de Apoyo a la Educación Inclusiva (Dirección de Educación Especial del MINERD, 2021):** Brinda recursos y materiales educativos adaptados a las necesidades de los estudiantes con NEAE, como libros en Braille, software educativo especializado y dispositivos de asistencia tecnológica.

- **Campaña Nacional de Sensibilización sobre Educación Inclusiva (CONADIS y MINERD, 2020):** Realiza actividades de sensibilización y concientización dirigidas a la comunidad educativa y la sociedad en general para promover la aceptación, respeto y valoración de la diversidad.
- **Guía para la Evaluación Psicopedagógica y la Elaboración del Plan de Apoyo Individualizado (MINERD, 2020):** Orienta el proceso de evaluación psicopedagógica de los estudiantes con NEAE para identificar sus fortalezas, necesidades y potencialidades.
- **Programa de Formación Docente en Educación Inclusiva (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, 2019):** Ofrece capacitación y actualización continua a los docentes en temas relacionados con la educación inclusiva, estrategias de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares.

4.6 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL PRIMARIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

4.6.1. Datos estadísticos sobre el acceso, permanencia y logro educativo de los estudiantes con discapacidad

La situación actual de la educación inclusiva en el nivel primario en la República Dominicana presenta avances significativos, pero también desafíos importantes en cuanto al acceso, permanencia y logro educativo de los estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentan algunos datos estadísticos que permiten dimensionar la realidad de este colectivo en el sistema educativo dominicano.

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 2010, en la República Dominicana había un total de 708,597 personas con discapacidad, lo que representaba el 7.5% de la población total (ONE, 2013). De este grupo, el 18.2% se encontraba en edad escolar (5 a 14 años), es decir, alrededor de 129,000 niños y niñas con discapacidad en edad de cursar la educación primaria (ONE, 2013).

En cuanto al acceso a la educación, datos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) indican que en el año escolar 2019-2020, había un total de 18,929 estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel primario, lo que representaba el 1.2% del total de estudiantes de este nivel (MINERD, 2020). Si bien este porcentaje es menor al de la población con discapacidad en edad escolar (18.2%), representa un avance significativo en comparación con años anteriores. Por ejemplo, en el año escolar 2010-2011, solo había 5,169 estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel primario, lo que representaba el 0.3% del total de estudiantes de este nivel (MINERD, 2011).

Sin embargo, el acceso a la educación no garantiza la permanencia y el logro educativo de los estudiantes con discapacidad. Según datos del Sistema de Gestión de Centros Educativos (SIGERD) del MINERD, en el año escolar 2018-2019, el porcentaje de estudiantes con

discapacidad que abandonaron la educación primaria fue del 6.8%, superior al porcentaje de abandono del total de estudiantes de este nivel, que fue del 2.9% (MINERD, 2019). Esto sugiere que los estudiantes con discapacidad enfrentan mayores barreras para permanecer y progresar en el sistema educativo.

En relación al logro educativo, los datos disponibles son limitados y desactualizados. Según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado por la UNESCO en 2013, el 36.8% de los estudiantes con discapacidad de tercer grado de primaria en la República Dominicana alcanzó el nivel de desempeño satisfactorio en lectura, comparado con el 46.7% del total de estudiantes de este grado (UNESCO, 2016). En matemáticas, el porcentaje de estudiantes con discapacidad que alcanzó el nivel satisfactorio fue del 16.9%, mientras que el porcentaje del total de estudiantes fue del 25.3% (UNESCO, 2016). Estos datos sugieren que los estudiantes con discapacidad tienen un menor rendimiento académico que sus pares sin discapacidad, lo que puede estar relacionado con las barreras y desigualdades que enfrentan en el sistema educativo.

Subrayamos que la falta de datos actualizados y desglosados sobre la situación educativa de los estudiantes con discapacidad en la República Dominicana dificulta el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas de educación inclusiva basados en evidencia (CRUE, 2021). Por lo tanto, es necesario fortalecer los sistemas de información y monitoreo del MINERD para contar con datos confiables y oportunos que permitan dar seguimiento a los avances y desafíos en la inclusión educativa de este colectivo.

4.6.2. Desafíos y retos específicos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el nivel primario en República Dominicana

Los estudiantes con discapacidad en el nivel primario en la República Dominicana enfrentan múltiples barreras y desafíos que limitan su acceso, permanencia y logro educativo en el sistema educativo regular. Estas barreras pueden ser de tipo físico, comunicacional, actitudinal, curricular o institucional, y su abordaje requiere de políticas y acciones coordinadas entre los diferentes actores educativos y sociales (CRUE, 2021).

Una de las principales barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad es la falta de accesibilidad física en las escuelas. Según datos del MINERD, en el año escolar 2019-2020, solo el 33% de los centros educativos del nivel primario contaban con rampas, el 18% con baños adaptados y el 12% con señalización en braille o en formato accesible (MINERD, 2020). Esto dificulta la movilidad y participación de los estudiantes con discapacidad física o sensorial en las actividades escolares, y puede llevar a su exclusión o segregación en espacios separados (Aponte, 2018).

Otra barrera importante es la falta de recursos y apoyos especializados para atender a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad. Según un estudio realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en 2018, el 78% de los docentes del nivel primario en República Dominicana reportó no contar con materiales didácticos adaptados, el 63% no tenía acceso a tecnologías de apoyo y el 54% no recibía orientación o

acompañamiento de profesionales especializados, como psicólogos o terapeutas (OEI, 2018). Esta falta de recursos y apoyos limita la capacidad de los docentes para brindar una educación inclusiva y de calidad a los estudiantes con discapacidad (Guzmán & Cruz, 2022).

Una tercera barrera son las actitudes y creencias negativas hacia la discapacidad y la inclusión que persisten en la comunidad educativa y la sociedad en general. Según una encuesta realizada por el Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS) en 2019, el 42% de los docentes del nivel primario manifestó que los estudiantes con discapacidad deberían estudiar en escuelas especiales, el 35% consideró que su inclusión en aulas regulares podría afectar negativamente el aprendizaje de los demás estudiantes y el 28% expresó no sentirse preparado para enseñar a estudiantes con discapacidad (CONADIS, 2019). Estas actitudes y creencias pueden generar bajas expectativas, discriminación y exclusión hacia los estudiantes con discapacidad, y limitar su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones (Suero & Suero, 2020).

Una cuarta barrera es la falta de flexibilidad y adaptabilidad del currículo y las prácticas educativas para responder a la diversidad de los estudiantes. Según un análisis realizado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en 2020, el currículo del nivel primario en República Dominicana presenta escasos lineamientos y orientaciones para realizar adaptaciones curriculares y metodológicas para los estudiantes con discapacidad, y los sistemas de evaluación y promoción tienden a ser rígidos y estandarizados (IDEICE, 2020). Esto puede generar barreras para el acceso, la participación y el progreso de los estudiantes con discapacidad en el currículo general, y llevar a su rezago o deserción escolar (Guzmán & Cruz, 2022).

Una última barrera es la escasa articulación y coordinación entre los diferentes sectores y actores involucrados en la educación inclusiva, como las escuelas, las familias, las organizaciones de personas con discapacidad, los servicios de salud y rehabilitación, entre otros. Según un informe del Comité RD-UE (CRUE) de 2021, en República Dominicana existen políticas y normativas que promueven la educación inclusiva, pero su implementación efectiva se ve limitada por la falta de mecanismos de coordinación intersectorial, la escasa participación de las familias y las organizaciones de personas con discapacidad en la toma de decisiones, y la limitada asignación de recursos humanos y financieros para su desarrollo (CRUE, 2021). Esta falta de articulación y coordinación puede generar duplicidad, vacíos o contradicciones en las acciones de inclusión educativa, y dificultar el abordaje integral de las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Aponte, 2018).

4.6.3. Buenas prácticas y experiencias exitosas de educación inclusiva en el país

El MINERD ha establecido un marco teórico y normativo para brindar servicios y estrategias a los Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), el cual se enmarca en el enfoque de educación inclusiva y está alineado con los convenios internacionales ratificados por el país.

Los Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) son aquellos que requieren atención educativa diferente a la ordinaria debido a diferentes condiciones personales

de tipo físico, psíquico, cognitivo o sensorial, o por presentar Trastornos Graves de Conducta (TGC). El enfoque de educación inclusiva busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades individuales (UNESCO, 2017).

En ese sentido, para adaptar la enseñanza a las necesidades de los Estudiantes con NEAE, el MINERD ha establecido el Sistema de Apoyo a los Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Ordenanza No. 04-2018). Este sistema contempla diferentes estrategias y recursos, tales como:

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Los centros educativos aplican este enfoque para planificar el currículo y las estrategias de enseñanza de manera flexible, a fin de atender a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- **Adaptaciones Curriculares:** Se realizan modificaciones en los elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, sin afectar los aprendizajes esperados para su nivel educativo.
- **Apoyos Personalizados:** Se brindan apoyos específicos a los estudiantes con NEAE, como tutorías, asistencia tecnológica, materiales adaptados, entre otros, para facilitar su acceso al aprendizaje y su participación en las actividades escolares.
- **Formación Docente:** Se promueve la capacitación y actualización continua de los docentes en temas relacionados con la educación inclusiva, estrategias de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares.
- **Equipos de Apoyo:** Se conforman equipos multidisciplinarios (docentes, psicólogos, terapeutas, etc.) para evaluar las necesidades de los estudiantes, diseñar planes de intervención individualizados y brindar orientación a las familias y docentes.
- **Recursos y Materiales Adaptados:** Se proveen recursos y materiales educativos adaptados a las necesidades de los estudiantes con NEAE, como libros en Braille, software educativo especializado, dispositivos de asistencia tecnológica, entre otros.
- **Sensibilización y Concientización:** Se realizan campañas y actividades para promover la aceptación, respeto y valoración de la diversidad en la comunidad educativa, fomentando actitudes inclusivas y eliminando barreras actitudinales.

Por otro lado, en los últimos años se han desarrollado diversas iniciativas y experiencias exitosas de educación inclusiva en el país. Estas prácticas demuestran que es posible avanzar hacia una educación de calidad para todos, si se cuenta con el compromiso, la colaboración y la creatividad de los diferentes actores educativos y sociales.

Una de las experiencias destacadas es el Programa de Aulas Inclusivas, implementado por el MINERD en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) desde 2018. Este programa busca fortalecer las capacidades de las escuelas regulares para atender a la diversidad de estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad, a través de la formación docente, la provisión de recursos y apoyos especializados, y el acompañamiento técnico (OEI, 2019). En su primera fase, el programa benefició a 60 escuelas y a más de 3,000 estudiantes con discapacidad en las regiones educativas de Santo Domingo y San Cristóbal, logrando mejoras significativas en su acceso, permanencia y aprendizaje (MINERD, 2019).

Otra experiencia relevante es el Proyecto de Inclusión Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad Visual, desarrollado por la Fundación Dominicana de Ciegos (FUDCI) en alianza con el MINERD desde 2015. Este proyecto tiene como objetivo promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en escuelas regulares, a través de la capacitación de docentes en estrategias de enseñanza inclusiva, la adaptación de materiales educativos en braille y relieve, y la sensibilización de la comunidad educativa (FUDCI, 2020). En los últimos cinco años, el proyecto ha beneficiado a más de 200 estudiantes con discapacidad visual en 30 escuelas de Santo Domingo, logrando su integración efectiva en las aulas regulares y mejorando su rendimiento académico (FUDCI, 2020).

Una tercera experiencia destacada es el Modelo de Educación Inclusiva de la Asociación Dominicana de Rehabilitación (ADR), que se implementa en sus centros educativos desde hace más de una década. Este modelo se basa en los principios de la educación inclusiva y el diseño universal para el aprendizaje, y busca garantizar el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad física, intelectual o sensorial (ADR, 2018). El modelo contempla la adaptación de la infraestructura escolar, la formación continua de los docentes, la provisión de servicios de apoyo (terapia física, ocupacional, del lenguaje), y la participación activa de las familias y la comunidad (ADR, 2018). Los resultados de este modelo han sido positivos, logrando tasas de permanencia y promoción superiores al 90% en los estudiantes con discapacidad, y una alta satisfacción de las familias con la calidad educativas.

Otra iniciativa relevante es el Proyecto de Inclusión Educativa de Estudiantes Sordos, implementado por el Instituto Nacional de la Sordera (INSORDOM) en colaboración con el MINERD desde 2016. Este proyecto busca promover el acceso y la participación de los estudiantes sordos en escuelas regulares, a través de la capacitación de docentes en lengua de señas y estrategias de enseñanza bilingüe-bicultural, la contratación de intérpretes en las aulas, y la sensibilización de la comunidad educativa (INSORDOM, 2019). En los últimos tres años, el proyecto ha beneficiado a más de 100 estudiantes sordos en 15 escuelas de Santo Domingo y Santiago, logrando su inclusión efectiva y mejorando su comunicación e interacción social con sus pares y docentes (INSORDOM, 2019).

Por último, cabe destacar la experiencia del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) del MINERD, que desde 2017 brinda servicios de apoyo y asesoramiento a las escuelas regulares para la inclusión de estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales. El CAD cuenta con un equipo multidisciplinario de profesionales (psicólogos, docentes

especializados, terapeutas) que realiza evaluaciones psicopedagógicas, diseña planes de apoyo individualizados, y brinda orientación y acompañamiento a los docentes y las familias (MINERD, 2018). En los últimos dos años, el CAD ha atendido a más de 1,000 estudiantes con discapacidad y ha asesorado a más de 200 escuelas en el proceso de inclusión educativa, contribuyendo a mejorar la calidad de la respuesta educativa a la diversidad (MINERD, 2020).

4.6.4. Recomendaciones y mejoras para fortalecer el sistema educativo en materia de inclusión

Para abordar los desafíos y retos identificados, es necesario implementar soluciones y mejoras que permitan avanzar hacia una educación inclusiva de calidad para todos los estudiantes. A continuación, se presentan seis recomendaciones basadas en las buenas prácticas y experiencias exitosas de otros países de América Latina, que pueden servir como referencia para fortalecer las políticas y estrategias de educación inclusiva en la República Dominicana, saber:

- **Incrementar la inversión en infraestructura y recursos educativos especializados para garantizar la accesibilidad y la atención adecuada a las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva.** En Chile, el Programa de Integración Escolar (PIE) ha fortalecido la provisión de recursos y apoyos específicos en las escuelas regulares, beneficiando a más de 180,000 estudiantes con necesidades educativas especiales en 2019, lo que representa un aumento del 40% desde su implementación en 2009 (Ministerio de Educación de Chile, 2020).
- **Fortalecer los programas de formación y capacitación docente en educación inclusiva, incorporando módulos específicos sobre estrategias de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares.** En Colombia, el Programa de Formación de Docentes en Educación Inclusiva ha capacitado a más de 15,000 docentes entre 2018 y 2020, lo que ha contribuido a mejorar las competencias del profesorado para responder a las necesidades educativas especiales y ha aumentado la tasa de permanencia de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares del 85% al 92% en ese período (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).
- **Incrementar la contratación y asignación de profesionales especializados, como psicólogos educativos y terapeutas, en los centros educativos para brindar apoyo y orientación a docentes, familias y estudiantes con discapacidad cognitiva.** En Argentina, el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares ha fortalecido los equipos interdisciplinarios en las escuelas, pasando de tener un promedio de 1 profesional especializado por cada 500 estudiantes en 2015 a 1 por cada 200 estudiantes en 2020, lo que ha mejorado la detección temprana y el abordaje integral de las necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación de Argentina, 2021).
- **Desarrollar campañas de sensibilización y concienciación dirigidas a la comunidad educativa y la sociedad en general para promover la inclusión, el respeto y la valoración de la diversidad.** En Brasil, la campaña "Todos por la Educación Inclusiva" ha llegado a más de 10 millones de personas entre 2018 y 2020, contribuyendo a cambiar percepciones y actitudes hacia las personas con discapacidad. Según una encuesta realizada por el Ministerio

de Educación de Brasil (2021), el porcentaje de la población que considera que los estudiantes con discapacidad deben estudiar en escuelas regulares aumentó del 65% en 2018 al 78% en 2020.

- **Fortalecer la coordinación interinstitucional entre el MINERD y otras entidades responsables de la atención a las personas con discapacidad, estableciendo mecanismos de articulación y protocolos de actuación conjunta.** En México, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa ha promovido la colaboración intersectorial, logrando que el 85% de los estudiantes con discapacidad reciban servicios complementarios de salud y rehabilitación en 2020, frente al 60% en 2015 (Secretaría de Educación Pública de México, 2021).
- **Mejorar los sistemas de información y registro de estudiantes con discapacidad cognitiva en el nivel primario, asegurando la recopilación y análisis de datos desagregados que permitan el seguimiento y la evaluación de las políticas de educación inclusiva.** En Uruguay, el Sistema de Información de la Discapacidad ha fortalecido la toma de decisiones basada en evidencia, permitiendo identificar que la tasa de escolarización de los estudiantes con discapacidad cognitiva en el nivel primario aumentó del 70% en 2015 al 85% en 2020, y que la brecha de aprendizaje entre estos estudiantes y sus pares sin discapacidad se redujo del 30% al 20% en el mismo período (Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay, 2021).

V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Se utilizará una metodología mixta que combine enfoques cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral del tema de estudio.

5.2 TÉCNICA DE LA INVESTIGACIÓN

5.2.1 Revisión documental y bibliográfica de fuentes primarias y secundarias relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad

La metodología de revisión documental y bibliográfica contempla un enfoque dual que integra el análisis sistemático de fuentes documentales con la verificación empírica mediante instrumentos de evaluación curricular específicos aplicados en cada centro educativo seleccionado.

Esta estrategia metodológica no se limitará al examen de documentos oficiales, políticas, normativas y literatura académica relacionada con la educación inclusiva, sino que incorporará la aplicación de instrumentos especializados como: 1) Listas de verificación de adaptaciones

curriculares, 2) Rúbricas de evaluación de planificaciones docentes, 3) Matrices de análisis de materiales didácticos, y 4) Cuestionarios específicos sobre implementación curricular dirigidos a directores y coordinadores pedagógicos.

Este enfoque integral permitirá contrastar el marco normativo con su implementación efectiva, identificar brechas entre el diseño curricular oficial y las prácticas en el aula, documentar la pertinencia de las adaptaciones realizadas, y triangular la información para obtener un diagnóstico preciso sobre cómo los planes de estudio están siendo adaptados para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

5.2.2 Observaciones en aulas y espacios escolares para evaluar la accesibilidad, los recursos disponibles y las prácticas pedagógicas implementadas

Se empleará la observación directa para identificar la accesibilidad física y los recursos didácticos disponibles en las escuelas primarias para atender las necesidades de los niños y niñas con discapacidad cognitiva, tanto en las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa como en los Centros Educativos Especiales, presentes en 17 Regionales Educativas del país.

Los investigadores visitarán las aulas y espacios escolares para evaluar de primera mano la accesibilidad física de las instalaciones, la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos adaptados, y las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva.

Durante las observaciones, se utilizarán listas de verificación, registros de campo y grabaciones de audio y video (previa autorización) para documentar detalladamente las condiciones, recursos y prácticas observadas. Esto permitirá obtener una visión realista y objetiva del entorno educativo y la implementación de estrategias inclusivas.

5.2.3 Entrevistas estructuradas orientadas a miembros de los centros educativos, orientadores, psicólogos y docentes

Se llevará a cabo una entrevista orientada a los miembros del equipo de gestión con el fin de especificar la formación de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Estas entrevistas permitirán obtener información detallada y perspectivas únicas desde diferentes puntos de vista.

Las entrevistas se aplicarán de manera presencia, serán grabadas (previo consentimiento de los participantes) y se asegurará la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes. Los datos recopilados serán procesados y analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para identificar tendencias, patrones y relaciones significativas.

5.2.4 Encuestas tipo cuestionario dirigidas a padres, madres y/o tutores

Se aplicará una encuesta estructurada a las familias de estudiantes con discapacidad cognitiva, con el fin de determinar el nivel de satisfacción de las familias en relación con el proceso

educativo de sus hijos e hijas, considerando su nivel socioeconómico y las expectativas que tienen sobre la educación inclusiva.

5.3 POBLACIÓN DE ESTUDIO Y MUESTRAS

Como parte de una evaluación nacional que abarca las 17 Regionales Educativas, se diseñó un proceso de muestreo científico basado en la totalidad de instituciones educativas especializadas existentes en el país. A nivel nacional, el sistema educativo cuenta con 107 Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (que atienden a 1,679 estudiantes con discapacidad cognitiva) y 33 Centros Educativos Especiales (que albergan a 2,654 estudiantes), constituyendo una población total de 4,333 estudiantes distribuidos en 140 unidades educativas.

El diseño metodológico adoptado fue un muestreo probabilístico por conglomerado de carácter polietápico, considerando como conglomerados las unidades educativas completas (aulas y centros). Para determinar el tamaño muestral científicamente válido, se aplicó la siguiente fórmula estadística:

$$n = \frac{NZ^2p(1-p)}{Nd^2 + Z^2p(1-p)}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra requerido

N = 4,333 (población total de estudiantes)

Z = 1.96 (valor crítico para un nivel de confianza del 95%)

p = 0.5 (proporción esperada, maximizando el tamaño muestral)

d = 0.05 (margen de error aceptado del 5%)

Cálculo exacto:

$$n = [4,333 \cdot (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5)] / [(0.05)^2 \cdot (4,333-1) + (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5)]$$

$$n = [4,333 \cdot 3.8416 \cdot 0.25] / [0.0025 \cdot 4,332 + 3.8416 \cdot 0.25]$$

$$n = 4,161.4121 / [10.83 + 0.9604]$$

$$n = 4,161.4121 / 11.7904$$

$$n = 352.9453546... \approx 353 \text{ estudiantes}$$

Distribución proporcional exacta según la población:

- Aulas Específicas: $1,679/4,333 = 0.3875376... \times 353 = 136.8007814... \approx 137$ estudiantes
- Centros Educativos Especiales: $2,654/4,333 = 0.6124623... \times 353 = 216.1992186... \approx 216$ estudiantes

Para seleccionar estos estudiantes manteniendo la integridad de los conglomerados (aulas y centros completos), se calculó con precisión:

- Promedio exacto de estudiantes por Aula Específica: $1,679/107 = 15.6915887...$
- Número exacto de Aulas necesarias: $137/15.6915887... = 8.7308176... \approx 9$ aulas
- Promedio exacto de estudiantes por Centro Educativo Especial: $2,654/33 = 80.4242424...$
- Número exacto de Centros necesarios: $216/80.4242424... = 2.6857638... \approx 3$ centros

Se determinó que seleccionar únicamente 3 centros resultaría insuficiente para garantizar la representatividad geográfica en las 17 Regionales Educativas. Por tanto, se tomó la decisión metodológica de aumentar el número de centros a 11, lo que permitió incluir establecimientos que representarán adecuadamente la diversidad de características y ubicaciones de los centros a nivel nacional.

Esta decisión metodológica resultó en la siguiente selección final:

Como parte de una evaluación nacional que abarca las 17 Regionales Educativas, se seleccionó una muestra representativa compuesta por 9 Aulas Específicas para la Inclusión Educativa y 11 Centros Educativos Especiales. Esta delimitación fue necesaria para hacer viable la investigación a nivel nacional.

La población estudiada comprende a estudiantes con discapacidad cognitiva y sus familiares, así como docentes y miembros del equipo de gestión de las instituciones seleccionadas. En total, se incluyeron 1,127 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 178 pertenecientes a las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa y 949 a los Centros Educativos Especiales, todos ellos representativos de las 17 Regionales Educativas del país.

Por otro lado, para determinar el número óptimo de muestras a seleccionar por cada institución educativa (aula o centro), se realizó un análisis estadístico detallado de la distribución poblacional:

Análisis de la población muestral por tipo de centro:

- Aulas Específicas: 178 estudiantes distribuidos en 9 aulas, con un promedio de 19.8 estudiantes por aula
- Centros Educativos Especiales: 949 estudiantes distribuidos en 11 centros, con un promedio de 86.3 estudiantes por centro

Justificación científica del rango muestral de 15-30 muestras por institución:

Para las Aulas Específicas ($n \approx 20$):

- Muestrear entre 15-20 estudiantes representa aproximadamente el 75-100% de la población por aula, lo que otorga un alto nivel de confianza estadística

- Con poblaciones pequeñas, es recomendable muestrear un alto porcentaje para reducir el error de muestreo

Para los Centros Educativos Especiales (n ≈ 28):

- Aplicando la fórmula para calcular tamaño muestral con población finita:

$$n = \frac{NZ^2pq}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2pq}$$

Donde:

N = tamaño población (86)

Z = nivel de confianza (1.96 para 95%)

p = proporción esperada (0.5 para maximizar el tamaño muestral)

q = 1-p (0.5)

e = margen de error (0.15 o 15%)

Esto resulta en aproximadamente 28 estudiantes por centro

5.4 DE LAS AULAS Y LOS CENTROS SELECCIONADOS

Aulas Específicas para la Inclusión Educativa		
Regional Educativa	Institución Educativa	Cantidad de Muestras
Regional 02 San Juan de la Maguana	Mercedes Consuelo Matos	30
Regional 04 San Cristóbal	Santa María Fe y Alegría	17
Regional 05 San Pedro de Macorís	Prof. Eugenio de Jesús Marcano Fondeur	15
Regional 08 Santiago	Anacaona Almonte	23
Regional 10 Santo Domingo	Alma Rosa Chothen Sávida de Alma Rosa	29
Regional 11 Puerto Plata	Pedro Alejandrino Pina	14
Regional 14 Nagua	Juana Evangelista Maloon	16
Regional 17 Monte Plata	Escuela Francisco Antonio Rosario Muñoz	10
Centros Educativos Especiales		

Regional Educativa	Institución Educativa	Cantidad de Muestras
Regional 01 Barahona	Centro de Educación Especial de Barahona	20
Regional 03 Azua	Educación Especial Prof. José Francisco Mateo	20
Regional 06 La Vega	Educación Especial	20
Regional 07 San Francisco de Macorís	Laboratorio de Recuperación Pedagógica Larpe	20
Regional 09 Mao	Instituto de Enseñanza de Niños Especiales	20
Regional 12 Higüey	Prof. Domingo Ortiz Vizcaino	20
Regional 13 Monte Cristi	Educación Especial Dajabón	20
Regional 15 Santo Domingo	Prof. Manuel Rodríguez Tavares	20
Regional 16 Cotuí	Especial de Bonao	20
TOTAL DE MUESTRAS		334

VI. RESULTADOS Y ACTIVIDADES

RESULTADO: Informe detallado sobre el estado actual del sistema educativo primario en relación con la atención a niños y niñas con discapacidad cognitiva, incluyendo fortalezas- debilidades- barreras-obstáculos, así como propuestas de estrategias para promover una educación inclusiva y de calidad en el ámbito de la discapacidad cognitiva.

ACTIVIDADES DEL RESULTADO:

R1.A1: Revisar y analizar las políticas, normativas y planes de estudio existentes en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad.

R1.A2: Revisar informes y estudios previos sobre barreras y obstáculos en la educación inclusiva en la República Dominicana.

R1.A3: Revisar los programas de formación docente inicial y continua ofrecidos por el Ministerio de Educación

R1.A4: Realizar visitas una muestra representativa de escuelas primarias en diferentes regiones del país para observar y evaluar in situ la infraestructura, recursos y prácticas de atención a estudiantes con discapacidad cognitiva.

R1.A5: Aplicar entrevistas orientadas a los miembros del equipo de gestión con el fin de especificar la formación de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

R1.A6: Realizar encuestas en profundidad con padres, madres y/o tutores de estudiantes con discapacidad cognitiva para conocer sus experiencias y perspectivas.

R1.A7: Analizar los datos recopilados a través de observaciones, encuestas y entrevistas para: (a) identificar patrones, fortalezas y debilidades en el sistema educativo; (b) identificar barreras físicas, actitudinales, pedagógicas y administrativas que enfrentan los estudiantes con discapacidad cognitiva; (c) identificar brechas y áreas de oportunidad en las políticas actuales para una mejor atención a estudiantes con discapacidad cognitiva.

R1.A8: Elaborar un informe detallado con los resultados obtenidos, incluyendo recomendaciones específicas para abordar las áreas de mejora identificadas.

VII. MEDICIÓN DE RIESGO

7.1.1 Acceso limitado a algunas escuelas o áreas geográficas debido a barreras logísticas o de seguridad

En la República Dominicana, existen zonas rurales y urbanas marginales donde el acceso puede ser complicado debido a problemas de infraestructura vial, falta de transporte público o incluso situaciones de inseguridad. En ese sentido, algunas de las dificultades específicas que se podrían enfrentar son:

- Algunas escuelas podrían estar ubicadas en comunidades rurales remotas con caminos en mal estado y falta de vías de comunicación adecuadas.
- Las áreas afectadas por desastres naturales como huracanes, inundaciones o terremotos podrían quedar incomunicadas o con infraestructura dañada.
- Algunas escuelas ubicadas en zonas fronterizas o áreas de difícil acceso por la lejanía o la falta de infraestructura vial adecuada podrían ser inaccesibles.

Esto podría dificultar la recolección de datos en algunas escuelas de interés para el estudio, ya que los investigadores podrían enfrentar obstáculos para llegar a esas ubicaciones o realizar observaciones y entrevistas de manera segura.

7.1.2 Falta de colaboración o resistencia por parte de algunas instituciones o actores involucrados

Este obstáculo se refiere a la posible renuencia o falta de disposición de algunas instituciones educativas, autoridades locales o actores clave para participar y colaborar en el proceso de investigación. Algunos escenarios que podrían presentarse son:

- Escuelas o centros educativos que se nieguen a permitir el acceso a sus instalaciones o aulas para realizar observaciones.

- Directores o personal administrativo que se muestren reacios a proporcionar información o documentación relevante.
- Docentes que se resistan a participar en encuestas o entrevistas debido a desconfianza, falta de tiempo o motivación.
- Familias de estudiantes con discapacidad cognitiva que no deseen participar en el estudio por temor, estigma o desconocimiento.
- Organizaciones de personas con discapacidad que no se involucren en el proceso por desacuerdos o desconfianza hacia la investigación.

Esta resistencia o falta de colaboración podría limitar el alcance y la profundidad de la investigación, al no tener acceso a fuentes de información y perspectivas clave.

7.1.3 Desafíos en la recopilación de datos precisos y confiables debido a la sensibilidad del tema o la falta de registros adecuados

Este obstáculo se refiere a la posible escasez de información completa, precisa y actualizada sobre la situación actual de la educación inclusiva y la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva en el sistema educativo primario de la República Dominicana. Algunas de las dificultades específicas que se podrían enfrentar son:

- Falta de sistemas de registro y bases de datos unificadas y actualizadas sobre la población estudiantil con discapacidad cognitiva en las escuelas primarias.
- Registros incompletos o desactualizados sobre la infraestructura, recursos y capacidades de las instituciones educativas para atender a esta población.
- Carencia de informes o evaluaciones recientes sobre la implementación de políticas y programas de educación inclusiva a nivel nacional o regional.
- Ausencia de datos desagregados por tipo de discapacidad, género, nivel socioeconómico, entre otros factores relevantes.

Estas deficiencias en la disponibilidad y calidad de la información podrían dificultar la realización de un diagnóstico preciso y la identificación de necesidades y áreas de mejora en el sistema educativo.

7.1.4 Posibles sesgos o percepciones negativas hacia la discapacidad que puedan influir en las respuestas de los participantes

Este obstáculo se refiere a la posibilidad de que los participantes en el estudio (docentes, personal administrativo, familias, etc.) tengan sesgos, prejuicios o percepciones negativas hacia la discapacidad, lo cual podría influir en sus respuestas y en la información que proporcionen. Algunas manifestaciones de este reto podrían ser:

- Estigma o discriminación hacia las personas con discapacidad cognitiva, lo que podría llevar a minimizar o negar los desafíos y barreras que enfrentan en el sistema educativo.

- Creencias erróneas o estereotipos sobre las capacidades y habilidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva, lo que podría afectar las expectativas y enfoques pedagógicos.
- Falta de sensibilización o capacitación en materia de derechos y educación inclusiva, lo que podría generar respuestas sesgadas o poco informadas.
- Temor o resistencia a reconocer las debilidades o áreas de mejora en la atención a esta población estudiantil por parte de las autoridades o instituciones educativas.

Los investigadores deberán estar atentos a estos posibles sesgos y prejuicios, y adoptar estrategias para mitigarlos, como la capacitación de los encuestadores, la formulación cuidadosa de las preguntas y la triangulación de fuentes de información.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2019). The UNESCO Salamanca Statement 25 years on: Developing inclusive and equitable education systems.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th ed.).

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.

Aponte, M. C. (2018). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la República Dominicana: Un análisis desde la perspectiva de los derechos humanos. *Ciencia y Educación*, 2(1), 45-58.

Asociación Dominicana de Rehabilitación. (2018). Modelo de Educación Inclusiva de la ADR.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Quality of reciprocated friendships of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Exceptionality*, 23(1), 54-72.

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.

Center for Applied Special Technology. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.

Comité RD-UE. (2021). Informe anual 2020 de seguimiento de los avances de la educación inclusiva en República Dominicana.

Consejo Nacional de Discapacidad. (2019). Encuesta Nacional de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad en República Dominicana.

Consejo Nacional de Discapacidad. (2021). Informe sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en República Dominicana.

Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.

Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123.

Douglas, G., McLinden, M., McCall, S., Pavey, S., Ware, J., & Farrell, A. M. (2009). International review of the literature of evidence of best practice models and outcomes in the education of blind and visually impaired children.

Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210.

Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. (2019). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 15-25.

Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.

Esteban-Guitart, A., & Sevilla-Vallejo, S. (2022). Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 163-177.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). Estado mundial de la infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad.

Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J., Turnbull, A. P., & Gross, J. M. S. (2016). Building "Our School": Parental perspectives for building trusting family–professional partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 329-336.

Fundación Dominicana de Ciegos. (2020). Informe de resultados del Proyecto de Inclusión Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad Visual.

Guzmán, J. M., & Cruz, D. M. (2022). Desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en la República Dominicana: Una revisión sistemática. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 6(1), 28-43.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education.

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2020). Análisis del currículo del nivel primario desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. (2019). Programa de Formación Docente en Educación Inclusiva.

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. (2020). Memoria Institucional 2018-2020.

Instituto Nacional de la Sordera. (2019). Proyecto de Inclusión Educativa de Estudiantes Sordos.

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16.

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.

Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401-412.

Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-203.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.

Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*.

Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay. (2020). *Sistema de Información de la Discapacidad*.

Ministerio de Educación de Argentina. (2021). *Evaluación del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares*.

Ministerio de Educación de Brasil. (2019). *Campaña "Todos por la Educación Inclusiva"*.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Estadísticas del Programa de Integración Escolar (PIE)*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2011). *Boletín Estadístico 2010-2011*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2019). *Informe de resultados del Programa de Aulas Inclusivas*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2019). *Sistema de Gestión de Centros Educativos (SIGERD)*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2020). *Boletín Estadístico 2019-2020*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Programa de Formación de Docentes en Educación Inclusiva*.

Oficina Nacional de Estadística. (2013). *Primera Encuesta Nacional de Discapacidad en República Dominicana (ENDISC-2013)*.

Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in pre-K to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2018). La educación inclusiva en la República Dominicana: Perspectivas de los docentes.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2019). Programa de Aulas Inclusivas en República Dominicana.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Resultados de República Dominicana.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación - Todos y todas sin excepción.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Organización de las Naciones Unidas. (2019). Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Organización de los Estados Americanos. (2020). Informe sobre el impacto del COVID-19 en la educación de las personas con discapacidad en las Américas.

Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.

Quinn, G., & Degener, T. (2002). Human rights and disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability.

Rao, K., Smith, S. J., & Lowrey, K. A. (2017). UDL and intellectual disability: What do we know and where do we go? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 37-47.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.).

Secretaría de Educación Pública de México. (2018). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Secretaría de Educación Pública de México. (2021). Evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Suero, L., & Suero, C. (2020). Actitudes hacia la educación inclusiva en estudiantes universitarios de la República Dominicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-52.

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.).

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7th ed.).

Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.