

PERCEPCIONES Y ACTITUDES DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON NEAE EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Teachers' perceptions and attitudes towards inclusive education for students with Special Educational Needs (SEN) in the Dominican Republic

Darío Francisco Regalado-Rosa
Universidad de Córdoba, España

<https://orcid.org/0009-0000-2971-7097>
dregalado28@uasd.edu.do

Esther Vega-Gea
Universidad de Córdoba, España
<https://orcid.org/0000-0002-6257-0805>
z52vegee@uco.es

© The Author(s) 2025

Vol 18 nº 2 (diciembre 2025)

Fecha de recepción: 8/09/2025

Fecha aceptación: 30/11/2025

Como citar este artículo:

Regalado-Rosa, DF y Vega-Gea, E (2025) Inclusión educativa de estudiantes con NEAE en la República Dominicana. Revista de Educación Inclusiva, vol 18 nº 2 pp. 201-226

Resumen

El presente estudio analiza la percepción y actitud del profesorado de la República Dominicana respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Se aplicó un cuestionario estructurado a 104 docentes de diferentes niveles y contextos, combinando ítems de escala Likert y preguntas abiertas. El diseño fue mixto, de corte descriptivo y transversal, complementado con datos oficiales del Ministerio de Educación. Los resultados muestran que el profesorado manifiesta una actitud predominantemente favorable hacia la inclusión, reconociendo la importancia de atender a la diversidad y de colaborar con las familias. Sin embargo, también se evidencian limitaciones estructurales, como la insuficiencia de recursos y apoyos, así como la falta de formación inicial y continua en inclusión. Se identifican coincidencias en torno a la necesidad de reforzar la capacitación docente y aplicar el Diseño Universal de Aprendizaje, junto con divergencias respecto a la pertinencia de las Aulas Específicas y de los centros especializados. Estos hallazgos ponen de relieve que la inclusión educativa es percibida como un proceso necesario, pero condicionado por factores institucionales y contextuales. Se concluye que es imprescindible fortalecer las políticas educativas, garantizar recursos suficientes y consolidar la formación docente para avanzar hacia una inclusión más efectiva y sostenible.

Palabras clave: Inclusión educativa; Percepción docente; NEAE; Formación docente; Recursos educativos; República Dominicana.

Abstract

This study analyzes dominican teachers' perceptions and attitudes towards the educational inclusion of students with Special Educational Needs (SEN). A structured questionnaire was administered to 104 teachers from different levels and contexts, combining Likert-scale items and open-ended questions. The study followed a mixed-methods, descriptive, and cross-sectional design, complemented by official data from the Ministry of Education. Findings reveal that teachers display a predominantly favorable attitude towards inclusion, recognizing the importance of addressing diversity and collaborating with families. However, structural limitations were also identified, including insufficient resources and support, as well as inadequate initial and ongoing teacher training in inclusive education. Consensus emerged around the need to strengthen teacher preparation and apply the Universal Design for Learning framework, while divergences arose regarding the pertinence of Specific Classrooms for Educational Inclusion (AEIE) and specialized centers. Overall, the results highlight that inclusion is perceived as necessary, yet conditioned by institutional and contextual factors. It is concluded that strengthening educational policies, ensuring sufficient resources, and consolidating teacher training are crucial to achieving more effective and sustainable inclusive practices.

Keywords: Inclusive education; Teachers' perceptions; Special Educational Needs (SEN); Teacher training; Educational resources; Dominican Republic.

Introducción

La inclusión educativa del estudiantado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) constituye uno de los desafíos más relevantes para los sistemas escolares contemporáneos, particularmente en los contextos latinoamericanos. Aunque el discurso internacional, sustentado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, aboga por una educación equitativa e inclusiva, la práctica escolar continúa condicionada por factores contextuales, institucionales y culturales.

En la República Dominicana, la Constitución de la República (2024) establece en su artículo 63 que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades”. Este principio se desarrolla en la Ley General de Educación No. 66-97, que en su artículo 5 afirma que “la educación será inclusiva y abierta a la diversidad”. La Ordenanza 04-2018 implementa estos mandatos a través de la Política de Atención a la Diversidad, exigiendo a los centros escolares medidas pedagógicas, curriculares y organizativas para garantizar el acceso y la participación de los estudiantes con NEAE. Más recientemente, la

Ordenanza 05-2024 reafirma que “la inclusión no es una opción, sino un principio transversal que debe reflejarse en la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y la organización escolar” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2024, art. 3).

No obstante, la implementación efectiva de estos principios depende en gran medida del papel del profesorado, especialmente de su percepción y actitud frente a la diversidad. Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1986), se reconoce que los procesos educativos están influenciados por múltiples niveles del entorno, siendo el docente un actor clave del microsistema escolar. Asimismo, desde la perspectiva de la educación inclusiva como derecho (Booth & Ainscow, 2011), la inclusión no se limita al acceso físico, sino que implica transformar las culturas escolares, las relaciones interpersonales y las expectativas hacia el alumnado. En ese sentido, la percepción docente opera como filtro interpretativo de la política educativa: si el docente no cree en la viabilidad o utilidad de incluir a estudiantes con NEAE, o si percibe que su centro no está preparado, es probable que no adopte prácticas inclusivas, aun cuando exista un mandato institucional.

A pesar de la centralidad del profesorado en los procesos de inclusión, en el contexto dominicano son escasas las investigaciones empíricas que exploren de forma conjunta las percepciones docentes y las condiciones organizativas del centro escolar. Este vacío limita la comprensión de los factores reales que favorecen o dificultan la inclusión en la práctica cotidiana.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar las percepciones del profesorado en torno a la inclusión educativa del alumnado con NEAE, desde el centro educativo en el que laboran. Para ello, se aplicó un instrumento estructurado, validado por expertos, compuesto por dos bloques: uno sobre actitudes docentes y otro sobre condiciones institucionales, ambos evaluados mediante una escala tipo Likert.

Este análisis busca aportar evidencia sobre las disposiciones personales del profesorado y las prácticas organizativas de los centros escolares, elementos esenciales para avanzar hacia una cultura inclusiva. Los resultados permitirán generar recomendaciones para la formación docente, el acompañamiento institucional y el diseño de políticas públicas educativas más eficaces en la garantía del derecho a la educación para todos.

Metodología

Diseño metodológico

Este estudio tiene como propósito analizar la atención a la diversidad y la educación inclusiva en la República Dominicana, a partir de la percepción del profesorado. Para ello, se diseñó una investigación de enfoque mixto, con un diseño no experimental, descriptivo y de corte transversal. Esta estrategia metodológica permitió integrar el análisis estadístico de variables cuantitativas y la interpretación cualitativa de respuestas abiertas, a fin de profundizar en el pensamiento y sentir del profesorado respecto a la inclusión educativa.

Asimismo, se integraron datos oficiales del Ministerio de Educación de la República Dominicana relacionados con la matrícula de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) derivadas de discapacidad o trastornos, y con la cantidad de centros educativos que brindan servicios a esta población.

Enfoque y alcance

El enfoque adoptado es cuantitativo-cualitativo (mixto), dado que el estudio se orienta a obtener información numérica sobre la percepción y actitud docente hacia la inclusión educativa, así como a interpretar de forma cualitativa las valoraciones que emergen de los discursos docentes. El diseño es no experimental y transversal, ya que los datos se recolectaron en un único momento temporal, sin manipulación de variables.

Instrumento

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario estructurado, fundamentado en la revisión de literatura especializada y en las políticas y normativas del Ministerio de Educación de la República Dominicana. El instrumento fue organizado en cuatro dimensiones, con un total de 27 ítems, predominando el formato de escala Likert.

Tabla 1

Estructura del cuestionario

| Dimensión | Tipo de ítems |
|--|-------------------------------------|
| a. Datos generales del docente | 4 ítems de selección |
| b. Contexto institucional del centro | 4 ítems de selección |
| c. Valoración general sobre la inclusión educativa | 5 ítems (escala Likert) |
| d. Valoración docente según características del centro | 14 ítems (13 Likert y 1 dicotómico) |

Nota: Elaboración propia.

El cuestionario fue aplicado en modalidad digital, mediante un formulario en línea, respetando los criterios de voluntariedad, confidencialidad y anonimato.

Confiabilidad del instrumento

La consistencia interna del cuestionario fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, aplicado a los ítems tipo Likert correspondientes a los bloques C y D de acuerdo con la clasificación interna del instrumento.

El bloque C obtuvo un coeficiente de $\alpha = 0.65$, lo cual representa una confiabilidad aceptable para estudios exploratorios (Kılıç, 2016).

El bloque D alcanzó un coeficiente de $\alpha = 0.72$, considerado adecuado.

El alfa combinado de ambos bloques fue de $\alpha = 0.78$, lo que indica una buena consistencia interna global, de acuerdo con los criterios psicométricos internacionales (Taber, 2018).

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 104 docentes de distintos niveles y contextos educativos de la República Dominicana. Se partió de una población estimada de 1,500 docentes, incluyendo técnicos responsables de atención a la diversidad, docentes de educación especial, así como docentes de los niveles primario y secundario.

La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando criterios de disponibilidad, accesibilidad y voluntariedad. Esto permitió incluir una variedad de perfiles, obteniendo una visión amplia sobre la atención educativa a estudiantes con NEAE.

El 93% de los encuestados fueron mujeres, y el 6.7% hombres.

La mayoría se concentró en el rango etario de 31 a 40 años, y más del 50% entre los 26 y 40 años.

Se observó baja representación de docentes mayores de 56 años.

Consideraciones éticas

La investigación cumplió con principios éticos fundamentales, tales como el respeto, la autonomía, la confidencialidad y el consentimiento informado. Se contó con la aprobación y respaldo de autoridades del Ministerio de Educación, el Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos, y directores regionales y distritales de las 18 regionales educativas. La participación fue voluntaria, y el acceso al cuestionario se realizó de forma digital, garantizando el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos para fines académicos.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó a través de la plataforma forms.app. Una vez recolectadas las respuestas, se exportaron las bases de datos a los programas Microsoft Excel (Office 365) y SPSS v18, así como OpenIA. Se aplicaron procedimientos de análisis estadístico descriptivo, análisis cualitativo de contenido en las preguntas abiertas. Los resultados se interpretan y presentan en los apartados siguientes. En las tablas se presentan medias y desviaciones estándar como medidas de tendencia central y dispersión de las respuestas en escala Likert (1–5).

Resultados

Introducción a los resultados

El presente apartado expone los hallazgos derivados de la aplicación del cuestionario sobre percepción y actitud docente frente a la inclusión educativa, cuyo **objetivo general** fue *explorar la percepción y la actitud del personal docente respecto a la atención a la diversidad y la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)*.

Para lograr este propósito, los resultados se presentan de forma organizada en distintos bloques temáticos. En primer lugar, se describen las características sociodemográficas de los participantes y el contexto educativo en el que desarrollan su labor. Posteriormente, se analizan las percepciones individuales e institucionales relacionadas con la inclusión, seguidas de las actitudes docentes frente a la atención al estudiantado con NEAE.

La presentación integra **datos descriptivos** (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar), **análisis comparativos** entre subgrupos (sexo, experiencia y tipo de centro), y la **interpretación de respuestas cualitativas**, lo que permite ofrecer una visión amplia y comprensible de la realidad investigada.

Perfil sociodemográfico del profesorado

En la Tabla 1 se presentan los datos relativos al perfil sociodemográfico del profesorado participante en el estudio.

En cuanto a la edad, se observa una mayor representación en los rangos de 26 a 35 años, lo que refleja que la muestra está compuesta en su mayoría por docentes jóvenes en etapa inicial o media de su carrera profesional. No obstante, también se registran docentes en edades superiores, lo cual otorga diversidad generacional a los resultados.

Respecto al sexo, se evidencia un predominio de mujeres, lo cual guarda coherencia con la tendencia histórica de feminización de la profesión docente en la República Dominicana y en otros contextos de la región.

En relación con la titulación académica, la mayoría de los participantes posee licenciaturas vinculadas al ámbito educativo, principalmente en Educación Básica/Primaria y Educación Media/Secundaria. Asimismo, se destacan titulaciones en Educación Especial y en Psicología, así como un grupo de docentes con otras licenciaturas afines. Este perfil indica que el profesorado cuenta con una preparación académica directamente relacionada con el quehacer educativo inclusivo.

En lo referente a los años de experiencia docente, se aprecia una concentración en los intervalos de 1 a 10 años de servicio, lo que refuerza el predominio de un profesorado relativamente joven en cuanto a trayectoria profesional. Sin embargo, también se incluyen docentes con más de una década de experiencia, lo que aporta matices de práctica acumulada al análisis de resultados.

Tabla 1

Distribución del profesorado según características sociodemográficas (edad, sexo, titulación académica y años de experiencia docente)

| Variable | Categoría | n | % |
|----------------------|----------------------------|----|------|
| Edad | 36 - 40 años | 24 | 23.1 |
| Edad | 31 - 35 años | 21 | 20.2 |
| Edad | 26 - 30 años | 16 | 15.4 |
| Edad | 41 - 45 años | 14 | 13.5 |
| Edad | 46 - 50 años | 11 | 10.6 |
| Edad | 51 - 55 años | 10 | 9.6 |
| Edad | 56 - 60 años | 5 | 4.8 |
| Edad | Más de 60 años | 3 | 2.9 |
| Sexo | Femenino | 97 | 93.3 |
| Sexo | Masculino | 7 | 6.7 |
| Titulación académica | Educación Básica/Primaria | 48 | 46.2 |
| Titulación académica | Psicología | 23 | 22.1 |
| Titulación académica | Otros | 16 | 15.4 |
| Titulación académica | Educación Media/Secundaria | 14 | 13.5 |
| Titulación académica | Educación Especial | 3 | 2.9 |
| Experiencia docente | 6 - 10 años | 40 | 38.5 |
| Experiencia docente | 1 - 5 años | 25 | 24.0 |
| Experiencia docente | 11 - 15 años | 13 | 12.5 |
| Experiencia docente | 16 - 20 años | 12 | 11.5 |
| Experiencia docente | 21 - 25 años | 11 | 10.6 |
| Experiencia docente | Más de 25 años | 3 | 2.9 |

Nota. Elaboración propia.

Contexto educativo de los docentes

La Tabla 2 muestra la información relativa al contexto educativo en el que se desempeñan los docentes participantes.

En lo que respecta al tipo de centro educativo, los resultados indican que la mayoría del profesorado desarrolla su labor en centros públicos, aunque también se cuenta con una representación significativa de docentes que ejercen en instituciones privadas. Esta distribución permite recoger percepciones provenientes de ambos subsistemas educativos, aportando una visión más amplia de la inclusión escolar.

En relación con la ubicación de los centros, predominan los docentes que trabajan en entornos urbanos, en comparación con quienes lo hacen en zonas rurales. Esta diferencia puede estar asociada a la mayor concentración de centros educativos y matrícula estudiantil en contextos urbanos, así como a la disponibilidad diferenciada de recursos.

Por último, en cuanto a los años de experiencia trabajando con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), se observa que un porcentaje considerable de los docentes cuenta con entre 2 y 5 años de experiencia en este campo. Sin embargo, también se identifican participantes con más de una década de práctica, lo que evidencia que la muestra combina tanto docentes en proceso de formación de experiencia como otros con una trayectoria consolidada en la atención a la diversidad.

Tabla 2

Distribución del profesorado según tipo de centro educativo, ubicación del centro y años de experiencia trabajando con estudiantes con NEAE

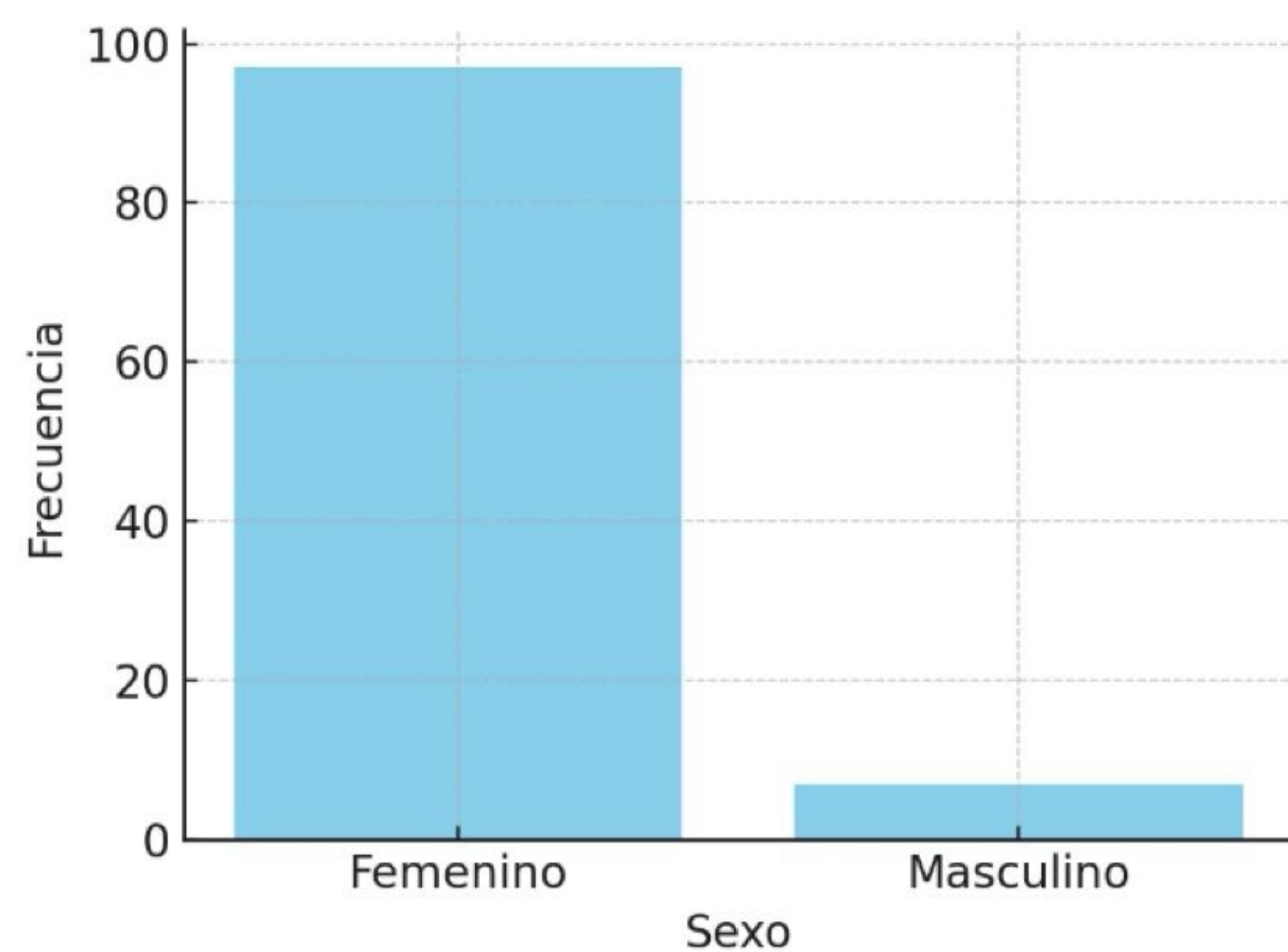
| Variable | Categoría | n | % |
|--------------------------|-------------------------|----|------|
| Tipo de centro educativo | Público | 92 | 88.5 |
| Tipo de centro educativo | En convenio | 4 | 3.8 |
| Tipo de centro educativo | Privado | 2 | 1.9 |
| Ubicación del centro | Zona rural | 52 | 50.0 |
| Ubicación del centro | Zona urbana (centro) | 35 | 33.7 |
| Ubicación del centro | Zona urbana (periferia) | 9 | 8.7 |
| Experiencia con NEAE | Entre 0-2 años | 42 | 40.4 |
| Experiencia con NEAE | Entre 2-5 años | 33 | 31.7 |
| Experiencia con NEAE | Entre 5 y 10 años | 19 | 18.3 |
| Experiencia con NEAE | Más de 10 años | 10 | 9.6 |

Nota. Elaboración propia.

En la **Figura 2** se observa que la mayoría del profesorado participante corresponde al sexo femenino, mientras que el masculino representa un porcentaje menor.

Figura 2

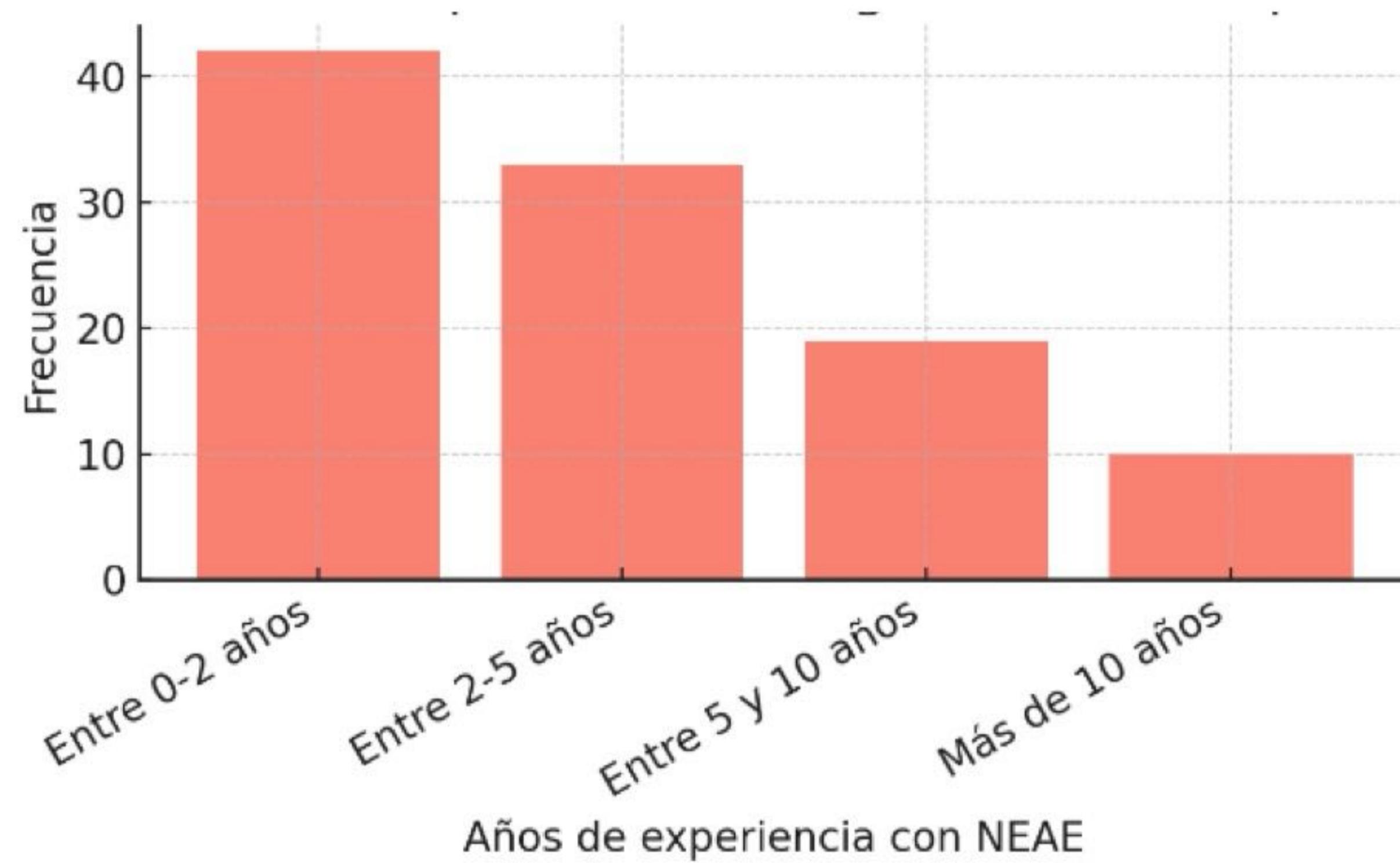
Distribución del profesorado según sexo



La **Figura 7** muestra que la mayor proporción de docentes cuenta con entre 2 y 5 años de experiencia trabajando con estudiantes con NEAE. También se registran grupos con menos de un año de experiencia y otros con más de 10 años, lo que evidencia diversidad en el nivel de trayectoria en la atención a la diversidad.

Figura 7

Distribución del profesorado según años de experiencia con NEAE



Percepciones individuales sobre la formación y la inclusión

En la Tabla 3 se presentan las medias y desviaciones estándar de las percepciones individuales del profesorado respecto a la formación y la inclusión educativa.

Los resultados muestran, en primer lugar, un alto nivel de acuerdo con la necesidad de mayor formación inicial para atender a estudiantes con NEAE, lo que indica una percepción generalizada de insuficiencia en la preparación recibida en la formación de base.

Asimismo, se observa un consenso elevado en torno a la importancia de la colaboración familiar, considerada por los docentes como un factor indispensable para garantizar una atención educativa efectiva.

En contraste, el ítem relativo a la derivación de estudiantes con dificultades graves a centros específicos presenta mayor dispersión en las respuestas, lo que refleja la existencia de posturas diversas en torno a este aspecto de la inclusión.

Tabla 3

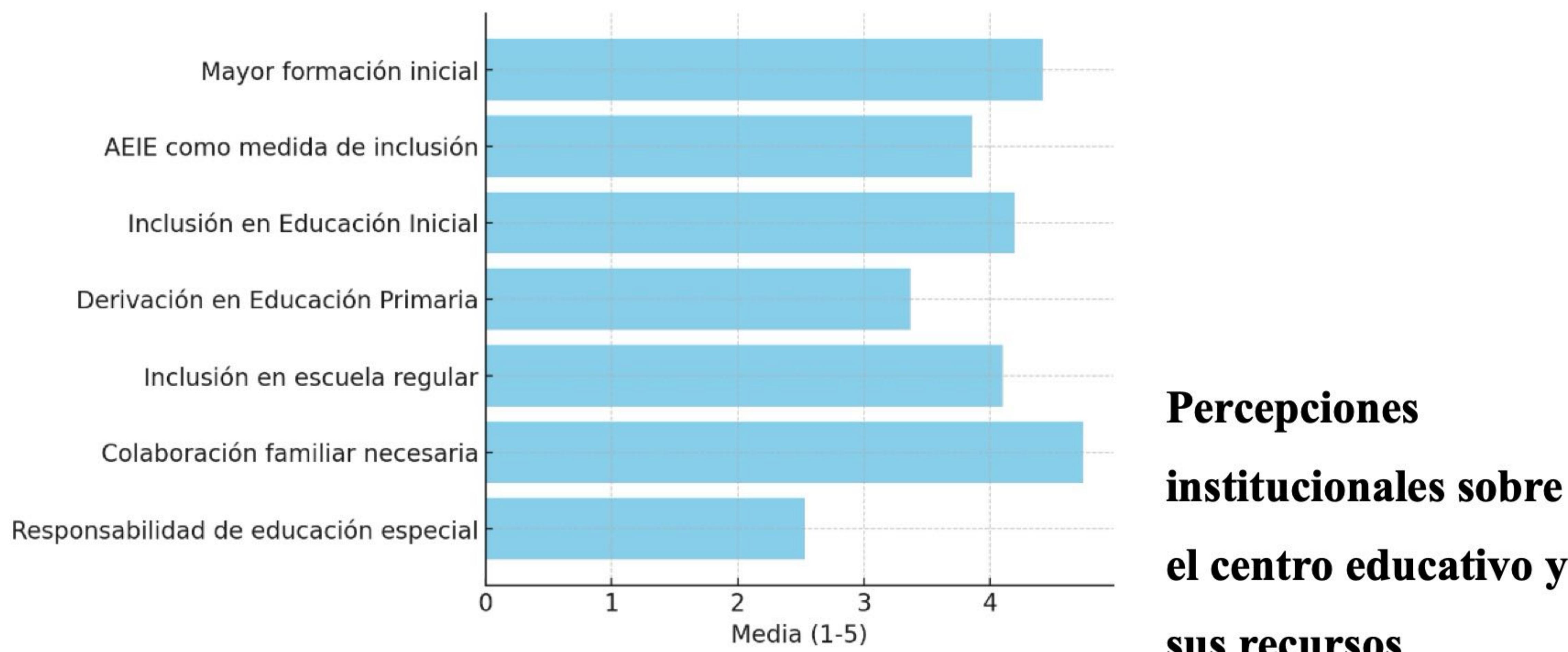
Medias y desviaciones estándar de las percepciones individuales sobre formación y la inclusión

| Ítem | Media | Desviación estándar |
|---------------------------------------|-------|---------------------|
| Mayor formación inicial | 4.42 | 1.13 |
| AEIE como medida de inclusión | 3.86 | 1.42 |
| Inclusión en Educación Inicial | 4.2 | 1.26 |
| Derivación en Educación Primaria | 3.37 | 1.61 |
| Inclusión en escuela regular | 4.1 | 1.23 |
| Colaboración familiar necesaria | 4.74 | 0.86 |
| Responsabilidad de educación especial | 2.53 | 1.53 |

Nota. Elaboración propia.

Figura 8

Medias comparativas de las percepciones individuales del profesorado sobre formación y la inclusión



En la Tabla 4 se presentan los resultados relativos a las percepciones institucionales del profesorado en torno a las condiciones de su centro educativo para la atención a la diversidad y la inclusión de estudiantes con NEAE.

En primer lugar, los docentes señalaron niveles de acuerdo moderadamente altos respecto a la **inclusión de medidas organizativas y pedagógicas en el Proyecto Educativo y Curricular**, lo que refleja un reconocimiento de la existencia de lineamientos institucionales orientados a la diversidad.

En contraste, las medias más bajas se registran en los ítems relacionados con la **disponibilidad y suficiencia de recursos y apoyos**, lo que evidencia que, desde la percepción docente, persisten limitaciones materiales y de apoyo especializado para dar una respuesta efectiva al estudiantado con NEAE.

Por otra parte, los resultados muestran un **alto consenso en la valoración de la colaboración y coordinación con las familias y especialistas**, destacándose como elementos clave para el éxito de la inclusión. De igual forma, se observa un acuerdo importante en la necesidad de incorporar el **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)** en la práctica pedagógica, aunque con variabilidad en su aplicación efectiva.

Tabla 4

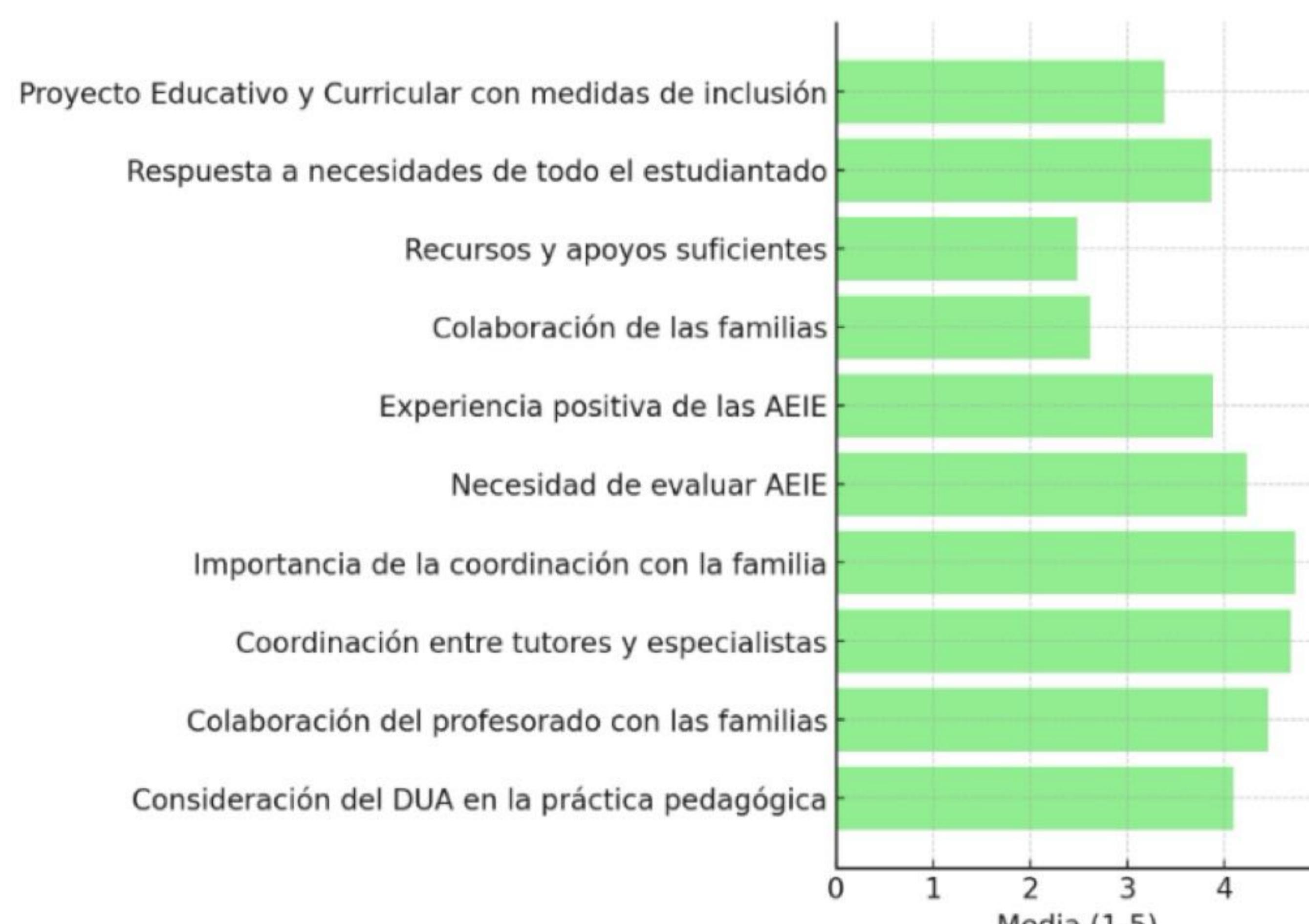
Medias y desviaciones estándar de las percepciones institucionales sobre el centro educativo y sus recursos

| Ítem | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| Proyecto Educativo y Curricular con medidas de inclusión | 3.38 | 1.32 |
| Respuesta a necesidades de todo el estudiantado | 3.87 | 1.23 |
| Recursos y apoyos suficientes | 2.49 | 1.27 |
| Colaboración de las familias | 2.62 | 1.2 |
| Experiencia positiva de las AEIE | 3.89 | 1.23 |
| Necesidad de evaluar AEIE | 4.24 | 1.07 |
| Importancia de la coordinación con la familia | 4.73 | 0.77 |
| Coordinación entre tutores y especialistas | 4.69 | 0.78 |
| Colaboración del profesorado con las familias | 4.45 | 0.87 |
| Consideración del DUA en la práctica pedagógica | 4.1 | 1.19 |

Nota. Elaboración propia.

Figura 9

Medias comparativas de las percepciones institucionales del profesorado sobre el centro educativo y sus recursos



Actitudes docentes hacia la inclusión

La Tabla 5 presenta la distribución de respuestas a la pregunta sobre la importancia otorgada a la atención del estudiantado con NEAE. Los resultados muestran que una parte significativa del profesorado considera que esta atención no recibe la debida importancia, mientras que otro grupo reconoce avances parciales en este sentido.

En cuanto a la opinión sobre la pertinencia de las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE), los centros especializados y los centros regulares, la Tabla 6 recoge las principales categorías de respuesta. Se identifican tres tendencias: docentes que las consideran una medida adecuada y necesaria, docentes que expresan reservas señalando limitaciones en su implementación, y docentes que plantean la pertinencia condicionada a la disponibilidad de recursos y personal capacitado.

Por último, respecto a las modalidades preferidas de inclusión educativa, en la Tabla 7 se muestra la categorización de las respuestas. La mayoría de los participantes enfatiza la inclusión en centros regulares con los apoyos adecuados; otros consideran la modalidad combinada, en la que los estudiantes con NEAE participen parcialmente en aulas regulares y parcialmente en aulas específicas; y un grupo minoritario sostiene la necesidad de centros especializados para casos de mayor complejidad.

A continuación se presentan algunos ejemplos de respuestas textuales que ilustran estas tendencias:

“Los estudiantes con NEAE deben estar incluidos en la escuela regular, pero con docentes de apoyo especializados.”

“Las Aulas Específicas pueden ser útiles, siempre que se articulen con la escuela regular y no aislen al estudiante.”

“En casos severos, considero más adecuado un centro especializado que cuente con los recursos que la escuela regular no posee.”

Estos hallazgos permiten evidenciar que, aunque el profesorado muestra una actitud favorable hacia la inclusión educativa, existen matices y diferencias según las condiciones institucionales y los recursos disponibles.

Tabla 5

Distribución de respuestas sobre la importancia otorgada a la atención al estudiantado con NEAE

| Respuesta | n | % |
|-----------|----|------|
| No | 73 | 70.2 |
| Sí | 31 | 29.8 |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Categorización de respuestas sobre la pertinencia de AEIE, centros especializados y regulares

| Categoría | n | % |
|--------------------------|----|------|
| Adecuados y necesarios | 54 | 51.9 |
| Inadecuados | 32 | 30.8 |
| Pertinencia condicionada | 18 | 17.3 |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Modalidades preferidas de inclusión educativa expresadas por el profesorado

| Categoría | n | % |
|--|----|------|
| Inclusión en centros regulares con apoyos | 56 | 53.8 |
| Otra modalidad | 46 | 44.2 |
| Inclusión en centros especializados | 1 | 1.0 |
| Modalidad combinada (regular + específica) | 1 | 1.0 |

Nota. Elaboración propia.

Análisis comparativo

Con el propósito de identificar posibles diferencias en las percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa, se realizó un análisis comparativo considerando tres variables clave: sexo, años de experiencia docente y tipo de centro educativo.

Los resultados muestran algunos patrones significativos:

Sexo: Las docentes mujeres manifestaron en promedio una valoración más alta sobre la necesidad de formación específica en inclusión, mientras que los varones presentaron mayor variabilidad en sus respuestas.

Experiencia docente: El profesorado con mayor trayectoria (más de 15 años) expresó una percepción más crítica respecto a la suficiencia de recursos disponibles en sus centros educativos. En contraste, quienes tienen menos de 5 años de experiencia reflejaron una actitud más positiva, aunque menos matizada, sobre la inclusión.

Tipo de centro educativo: El profesorado de centros privados urbanos reportó mayores niveles de satisfacción en relación con la disponibilidad de apoyos y recursos. Por su parte, en los centros públicos y rurales se evidenció una percepción de mayores limitaciones, pero acompañada de una actitud más favorable hacia la colaboración con las familias.

Estos hallazgos permiten observar que, aunque el compromiso hacia la inclusión educativa se mantiene en todos los grupos, las percepciones están influenciadas por factores vinculados al contexto institucional y a la trayectoria profesional de los docentes.

Tabla 8

Medias comparativas de percepciones sobre inclusión educativa según sexo, experiencia docente, tipo y contexto del centro educativo

| Variable | Categoría | Proyecto Educativo | Recursos suficientes | Coordinación con familia | DUA en la práctica |
|----------------|-------------------------|--------------------|----------------------|--------------------------|--------------------|
| Sexo | Femenino | 3.39 | 2.44 | 4.72 | 4.12 |
| Sexo | Masculino | 3.29 | 3.14 | 4.86 | 3.71 |
| Experiencia | No especifica | 3.38 | 2.49 | 4.73 | 4.1 |
| Tipo de centro | En convenio | 4.25 | 2.75 | 4.75 | 3.25 |
| Tipo de centro | Privado | 4.0 | 3.0 | 5.0 | 5.0 |
| Tipo de centro | Público | 3.38 | 2.45 | 4.71 | 4.1 |
| Contexto | Zona rural | 3.46 | 2.37 | 4.75 | 3.85 |
| Contexto | Zona urbana (centro) | 3.51 | 2.74 | 4.63 | 4.4 |
| Contexto | Zona urbana (periferia) | 2.89 | 1.78 | 4.89 | 4.0 |

Nota. Elaboración propia.

Síntesis de hallazgos principales

El análisis de los datos, mostrado en este texto y resumido en la tabla 9, revela una actitud predominantemente favorable hacia la inclusión educativa por parte del profesorado participante, aunque matizada por factores estructurales e institucionales. Los docentes reconocen la importancia de atender a la diversidad y coinciden en que la inclusión debe realizarse preferentemente en centros regulares, siempre que se disponga de los recursos y apoyos adecuados.

En cuanto a las coincidencias, se destaca la percepción generalizada de que la formación inicial y continua en inclusión es insuficiente, la necesidad de recursos especializados para responder a las NEAE, y la relevancia de incorporar la colaboración con las familias y el Diseño Universal de Aprendizaje en la práctica pedagógica.

Respecto a las divergencias, los resultados muestran posiciones encontradas sobre la pertinencia de las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE) y de los centros especializados. Mientras algunos docentes consideran que estas modalidades son necesarias para atender determinados casos, otros las perciben como estrategias segregadoras que pueden obstaculizar la plena inclusión.

Igualmente se identifican retos y oportunidades. Entre los retos sobresalen las limitaciones de recursos, la desigualdad entre contextos (urbano/rural, público/privado) y la insuficiente capacitación docente. Entre las oportunidades se encuentran la actitud positiva hacia la inclusión, la disposición a colaborar con familias y especialistas, y la posibilidad de consolidar prácticas inclusivas mediante políticas educativas coherentes que fortalezcan el compromiso institucional.

En conjunto, estos hallazgos reflejan que la inclusión educativa es valorada como un proceso indispensable, pero condicionado por factores contextuales que requieren atención para garantizar su implementación efectiva y sostenible.

Tabla 9

Síntesis de hallazgos principales sobre las percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión educativa

| Categoría | Descripción breve |
|------------------------|---|
| Tendencias principales | Actitud favorable hacia la inclusión; preferencia por la escolarización en centros regulares con apoyos adecuados. |
| Coincidencias | Necesidad de mayor formación inicial y continua; demanda de recursos especializados; relevancia de la coordinación con familias y del DUA en la práctica pedagógica. |
| Divergencias | Opiniones encontradas sobre la pertinencia de las Aulas Específicas (AEIE) y centros especializados: necesarios para algunos, percibidos como segregadores por otros. |
| Retos | Limitaciones de recursos; desigualdades entre contextos público/privado y urbano/rural; insuficiente capacitación docente. |
| Oportunidades | Actitud positiva hacia la inclusión; disposición a colaborar con familias y especialistas; posibilidad de consolidar prácticas inclusivas mediante políticas educativas coherentes. |

Nota. Elaboración propia.

Discusión de los resultados

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción y la actitud del profesorado respecto a la atención a la diversidad y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en la República Dominicana. Los resultados obtenidos permiten identificar tanto tendencias generales como contrastes significativos que enriquecen la comprensión del fenómeno inclusivo desde la perspectiva docente.

Perfil sociodemográfico del profesorado

El predominio de mujeres en la muestra confirma la tendencia histórica de feminización de la docencia en la República Dominicana y en América Latina. Según datos del MINERD (2020), más del 75% del magisterio en el nivel público corresponde a mujeres, lo que se corresponde con lo hallado en este estudio. Esta situación también

ha sido descrita en otros contextos de la región, donde la enseñanza, sobre todo en los niveles inicial y primario, se ha consolidado como una profesión predominantemente femenina (Fiorrucci et al., 2022; UNESCO, 2022).

La mayor representación de docentes entre 26 y 35 años sugiere que una parte significativa de la muestra se encuentra en la etapa inicial o media de su carrera profesional. Investigaciones previas han señalado que los docentes más jóvenes suelen mostrar entusiasmo hacia la inclusión, mientras que los más experimentados ofrecen visiones más críticas en relación con los recursos disponibles (Avramidis y Norwich, 2019; Kuyini et al., 2018). Respecto a la titulación, el predominio de licenciaturas en Educación Básica y Media evidencia coherencia con la estructura del sistema formativo nacional; sin embargo, la limitada proporción de posgrados o especializaciones en inclusión señala una brecha en la formación avanzada, similar a la observada en otros países de la región (Serna y Serna, 2023; D'Angelo y Singal, 2024).

En síntesis, la muestra refleja tendencias regionales: feminización de la docencia, profesorado joven y déficit de formación especializada, lo que refuerza la necesidad de impulsar programas de capacitación continua y práctica en inclusión educativa.

Contexto educativo de los docentes

La mayoría del profesorado se desempeña en centros públicos, aunque también hay presencia significativa en instituciones privadas, lo cual permite contrastar percepciones de ambos subsistemas. Estudios comparativos han demostrado que los centros privados suelen disponer de mayores recursos materiales, mientras que los públicos destacan por experiencias de colaboración comunitaria que pueden favorecer prácticas inclusivas (Buenaño Barreno, 2024; Naciones Unidas, 2022; D'Angelo y Singal, 2024).

El predominio de docentes en entornos urbanos coincide con la brecha urbano-rural ampliamente documentada en infraestructura, acceso a tecnología y disponibilidad de apoyos especializados (UNESCO, 2022; Arias Ortiz et al., 2024; Kaur, 2025). No obstante, se ha señalado que en contextos rurales la cercanía entre docentes, familias y comunidades puede constituir un factor positivo para la inclusión (Booth y Ainscow, 2011).

En cuanto a la experiencia con estudiantes con NEAE, la mayoría cuenta con entre 2 y 5 años de práctica. La literatura señala que la experiencia directa incrementa la autoeficacia y favorece actitudes positivas hacia la inclusión (Sharma et al., 2017; Schwab, 2021; D'Angelo y Singal, 2024), aunque también puede generar percepciones

críticas si no se acompaña de formación y apoyo institucional (Avramidis y Norwich, 2019).

Por todo ello, el contexto refleja tensiones comunes en la región: los centros urbanos y privados concentran recursos, mientras que en los públicos y rurales se evidencian mayores limitaciones pero también un potencial de colaboración comunitaria.

Percepciones individuales sobre la formación y la inclusión

Existe un consenso en torno a la necesidad de mayor formación inicial en inclusión. Este hallazgo confirma estudios que destacan la insuficiencia de la preparación universitaria en atención a la diversidad (Serna y Serna, 2023; Altagracia y Navarro, 2023; D'Angelo y Singal, 2024).

Asimismo, el reconocimiento de la colaboración familiar como indispensable coincide con la literatura que demuestra el impacto positivo del involucramiento de las familias en el rendimiento académico y socioemocional de los estudiantes, así como en la motivación de los docentes (Hornby y Blackwell, 2018); Barger et al., 2019; Moreno Rodríguez y Tejada Cruz, 2018).

En cuanto a la derivación a centros específicos de casos graves, la dispersión en las respuestas refleja un debate presente en la investigación internacional. Mientras algunos estudios defienden la inclusión plena como un principio de equidad (Florian y Black-Hawkins, 2013; Ainscow, 2020), otros señalan que la falta de recursos puede hacer percibir a los centros especializados como alternativa viable (Schwab et al., 2021; Amor et al., 2022).

En definitiva, estas percepciones revelan la tensión entre la aspiración inclusiva y las limitaciones estructurales que condicionan su viabilidad.

Percepciones institucionales sobre el centro educativo y sus recursos

Los docentes reconocen que los proyectos educativos incluyen lineamientos de atención a la diversidad, aunque perciben déficit de recursos y apoyos. UNICEF; MINERD, 2020; MINERD, 2024, coinciden en que, a pesar de los avances normativos, las limitaciones materiales y la escasez de especialistas siguen siendo barreras significativas. Hallazgos similares han sido reportados en otros países latinoamericanos (Amor et al., 2022; Vargas y Pinos, 2022; Aisncow, 2024; Kramer et al., 2021).

En contraste, se evidencia un fuerte consenso en la importancia de la coordinación con familias y especialistas, lo que concuerda con revisiones que destacan la

colaboración interinstitucional como un factor decisivo para la inclusión (Hornby y Blackwell, 2018); Barger et al., 2019; Moreno Rodríguez y Tejada Cruz, 2018).

Sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), aunque valorado positivamente, los docentes manifiestan dificultades en su implementación. Esto se alinea con investigaciones que subrayan que, pese a su potencial, el DUA requiere formación práctica, planificación y apoyo institucional para ser sostenible (CAST, 2024; Montaño et al. 2024; López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015; Al-Azawei et al., 2016).

Por todo lo dicho, se establece que existe coherencia entre las intenciones normativas y las percepciones docentes, pero persiste una brecha entre la política y la práctica real en las aulas.

Actitudes docentes hacia la inclusión educativa

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por D'Angelo y Singal (2024), quienes en un estudio etnográfico en escuelas dominicanas destacaron que las percepciones docentes condicionan fuertemente las prácticas inclusivas. De manera similar Soriano-Sánchez et al. (2024) y Ferrera-Montero (2023) subrayan que la motivación y el compromiso del profesorado son actitudes o factores determinantes para que las estrategias inclusivas se conviertan en realidades sostenibles en el aula.

Una parte importante del profesorado percibe que la atención a estudiantes con NEAE aún no recibe la importancia que merece. Este hallazgo coincide con la evidencia regional sobre la distancia entre compromisos normativos y su aplicación efectiva (Amor et al., 2018; Serna y Serna, 2023; D'Angelo y Singal, 2024).

Las opiniones sobre las AEIE muestran diversidad: algunos docentes las consideran necesarias, otros expresan reservas y un grupo condiciona su eficacia a la disponibilidad de recursos. Esto refleja lo señalado en la literatura: las AEIE pueden ser un recurso complementario si se articulan con el aula regular, pero pueden volverse segregadoras si funcionan de manera aislada (Florian y Black-Hawkins, 2013; Ainscow, 2020; Ainscow, 2024, Kramer, 2021).

Este debate refleja una tensión documentada en la literatura internacional sobre modelos inclusivos versus segregados, donde las soluciones varían según los contextos y las condiciones de los sistemas educativos (OEI, 2022), aunque es menester decir que en las modalidades de inclusión, la mayoría prefiere la escolarización en centros regulares con apoyos, otros defienden modelos combinados y una minoría opta por centros especializados para casos complejos. Este patrón reproduce los resultados de

meta-análisis que señalan que las actitudes positivas hacia la inclusión varían según la severidad de la discapacidad y los recursos disponibles (Avramidis y Norwich, 2019; Schwab et al., 2021; Amor et al., 2018).

Dicho lo cual, se esgrime que las actitudes docentes son favorables pero realistas: apoyan la inclusión, aunque reconocen que requiere apoyos materiales y humanos adecuados.

Análisis comparativo: sexo, experiencia y tipo de centro

Las mujeres mostraron una valoración más alta de la necesidad de formación en inclusión, aunque la literatura señala que las diferencias de género son generalmente leves y que la autoeficacia explica mejor las actitudes inclusivas (Avramidis y Norwich, 2019; Sharma et al., 2017; Amor et al., 2018).

El profesorado con mayor trayectoria expresó percepciones más críticas sobre los recursos, en tanto que los docentes con menos de 5 años de experiencia se mostraron más optimistas. Esto coincide con estudios que indican que la experiencia prolongada permite identificar las limitaciones del sistema, aunque también fortalece la autoeficacia en la atención a la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2013; Schwab et al., 2021; D'Angelo y Singal, 2024).

Finalmente, en los centros privados urbanos se perciben más recursos y apoyos, mientras que en los públicos y rurales se identifican limitaciones pero con una mayor disposición a la colaboración con las familias. Esta desigualdad entre sectores ha sido ampliamente documentada en la región (UNESCO, 2022; Arias Ortiz et al., 2024).

En tal sentido los análisis comparativos refuerzan que la formación, la autoeficacia y los recursos institucionales son factores más determinantes que las variables sociodemográficas en sí mismas para sostener actitudes inclusivas.

Síntesis Final

Los datos revelan una actitud favorable hacia la inclusión, expresada en la importancia atribuida a la atención del estudiantado con NEAE y en la valoración positiva de la coordinación con las familias y especialistas. Este hallazgo coincide con lo planteado por D'Angelo y Singal (2024), quienes en un estudio etnográfico en escuelas dominicanas destacaron que las percepciones docentes condicionan fuertemente las prácticas inclusivas. De manera similar Soriano-Sánchez et al. (2024) y Ferrera-Montero (2023) subrayan que la motivación y el compromiso del profesorado

son factores determinantes para que las estrategias inclusivas se conviertan en realidades sostenibles en el aula.

Sin embargo, los resultados también muestran barreras estructurales persistentes, entre las que se destacan la insuficiente formación inicial y continua en inclusión, la falta de recursos especializados y las desigualdades entre contextos educativos (urbano/rural; público/privado). Estas limitaciones han sido reportadas en otros trabajos en el país (Altagracia & Navarro, 2023) y en la región centroamericana (OEI, 2022), confirmando que la inclusión requiere no solo disposición docente, sino también políticas y apoyos institucionales consistentes.

En cuanto a las coincidencias, el profesorado coincide en señalar que la formación recibida en sus trayectorias iniciales no les ha brindado suficientes herramientas para atender la diversidad, y que resulta indispensable fortalecer la capacitación continua con estrategias prácticas y contextualizadas. Esta preocupación ha sido documentada también por Serna y Serna (2023) quienes afirman que sin una formación robusta los docentes enfrentan enormes dificultades para atender la heterogeneidad de sus aulas. Asimismo, se resalta la necesidad de incorporar el Diseño Universal de Aprendizaje como marco de referencia para orientar la práctica pedagógica, en sintonía con lo recomendado por el Informe GEM de UNESCO (2020).

Estos hallazgos tienen implicaciones claras para la práctica educativa. En primer lugar, evidencian la necesidad de diseñar políticas de formación inicial y continua que prioricen la inclusión como eje transversal del currículo docente. En segundo lugar, se resalta la urgencia de dotar a las escuelas de recursos humanos y materiales suficientes, así como de fortalecer los mecanismos de colaboración interinstitucional con familias y especialistas. Estas medidas permitirían cerrar la brecha entre la actitud positiva del profesorado y las limitaciones estructurales que condicionan su labor cotidiana.

Limitaciones del estudio

No obstante, lo dicho en párrafos anteriores, es importante aclarar que el estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas. La muestra, aunque significativa, no necesariamente representa a la totalidad del profesorado dominicano, por lo que la generalización de los resultados debe asumirse con cautela. Además, el diseño descriptivo y transversal no permite analizar cambios en las percepciones a lo largo del tiempo ni establecer relaciones causales.

De cara al futuro, se identifican líneas de investigación complementarias que podrían profundizar en este campo. Entre ellas, ampliar la muestra a distintos niveles y regiones educativas, incorporar la voz de otros actores (estudiantes, familias, directivos), y realizar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las actitudes docentes hacia la inclusión.

En síntesis, los resultados de este estudio reflejan que el profesorado dominicano valora la inclusión como un proceso necesario e irrenunciable, pero condicionado por factores estructurales e institucionales. La actitud positiva del personal docente constituye una oportunidad estratégica que debe ser respaldada por políticas educativas coherentes, recursos adecuados y programas de formación integral, de manera que la inclusión educativa pueda convertirse en una realidad efectiva y sostenible para todo el estudiantado.

Conclusiones

El estudio realizado permite concluir que el profesorado dominicano muestra una actitud ampliamente favorable hacia la inclusión educativa, lo que constituye un punto de partida estratégico para avanzar en la construcción de escuelas más equitativas y justas. Esta disposición positiva refleja la conciencia creciente sobre la importancia de atender a la diversidad y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

No obstante, los resultados evidencian que esta actitud se encuentra limitada por factores estructurales e institucionales, entre los cuales destacan la insuficiencia de recursos materiales y humanos, la falta de formación inicial y continua en inclusión, y las desigualdades entre contextos educativos urbanos y rurales, así como entre el sector público y el privado. Estos hallazgos sugieren que la inclusión educativa, más que un desafío individual del profesorado, debe ser asumida como un compromiso colectivo del sistema educativo y de las políticas públicas.

Asimismo, se identifican coincidencias y divergencias significativas en las percepciones docentes. Existe consenso en torno a la necesidad de una formación más robusta y en la importancia de la colaboración con familias y especialistas; sin embargo, persisten diferencias en la valoración de modalidades como las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa (AEIE) y los centros especializados. Estas divergencias reflejan tensiones entre enfoques integradores y prácticas más segmentadas, lo cual exige

debates pedagógicos y políticos que clarifiquen las mejores rutas hacia una inclusión efectiva.

En términos de proyección, los resultados ponen de relieve tanto los retos como las oportunidades. Entre los retos se destacan las limitaciones de recursos y la necesidad urgente de capacitación docente; entre las oportunidades, la actitud positiva del profesorado y la posibilidad de consolidar prácticas inclusivas a través de marcos como el Diseño Universal de Aprendizaje y la colaboración interinstitucional.

Este estudio aporta evidencia empírica que confirma que la inclusión educativa en la República Dominicana es un proceso valorado y respaldado por los docentes, pero condicionado por factores estructurales que limitan su efectividad. Para transformar esta disposición en prácticas sostenibles, resulta imprescindible articular políticas educativas coherentes, garantizar recursos suficientes y fortalecer la formación docente, de modo que la inclusión deje de ser un ideal y se convierta en una realidad concreta y sostenible para todo el estudiantado.

Recomendaciones

En primer lugar, se recomienda fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, de modo que la atención a la diversidad y la inclusión se conviertan en ejes transversales de la práctica docente. Esto implica integrar experiencias prácticas, marcos pedagógicos como el Diseño Universal de Aprendizaje y estrategias adaptadas a los distintos contextos educativos.

En segundo lugar, resulta fundamental garantizar recursos humanos y materiales suficientes, así como promover la colaboración efectiva entre docentes, familias y especialistas. Estas acciones permitirían cerrar la brecha entre la actitud positiva del profesorado y las limitaciones estructurales que aún dificultan el desarrollo de prácticas inclusivas sostenibles.

Por último se recomienda profundizar en el debate sobre las modalidades de inclusión educativa y avanzar en políticas coherentes que aseguren equidad entre sectores y regiones. Asimismo, futuras investigaciones deberían incorporar la voz de otros actores y explorar longitudinalmente la evolución de las percepciones docentes, con el fin de consolidar una educación inclusiva más efectiva y duradera.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C. y Viola, M. (2024). Uso del desarrollo profesional para promover la educación inclusiva en América Latina: posibilidades y desafíos. *Desarrollo Profesional en Educación*, 51, 149-166. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Análisis de Contenido de Revistas con Revisión por Pares de 2012 a 2015. *Revista de la Académica de la Enseñanza y el Aprendizaje*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Altagracia, J., & Navarro, M. J. (2023). La formación docente necesaria para promover el avance de la inclusión educativa en centros de jornada escolar extendida, zonas vulnerables de Santo Domingo. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 146–170. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/875/713>
- Amor, AM, Hagiwara, M., Shogren, KA, Thompson, JR, Verdugo, M. Á., Burke, KM y Aguayo, V. (2018). Perspectivas y tendencias internacionales en la investigación sobre educación inclusiva: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 23(12), 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. <https://doi.org/10.18235/0005515>
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Actitudes del profesorado hacia la integración/inclusión: una revisión de la literatura. *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barger, M., Kim, E., Kuncel, N., & Pomerantz, E. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>
- Buenaño Barreno, P. N. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista De Investigación Educativa Niveles*, 1(2), 14–30. <https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.61>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Avances recientes en la investigación sobre la ecología del desarrollo humano. En R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rüdinger (Eds.), *Desarrollo como acción en contexto*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_15
- CAST (2024). Directrices de Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 3.0. Recuperado de <https://udlguidelines.cast.org>
- Constitución de la República Dominicana. (2024). Constitución de la República Dominicana. Gaceta Oficial No. 10805. <https://www.consultoria.gov.do/Documents/GetDocument?reference=88cd6dd0-268b-4fda-a12a-0f3ae7fcfa7e>
- D'Angelo, S., & Singal, N. (2024). Inclusive education in the Dominican Republic: Teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Frontiers in Education*, 9, 1387110. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110>

- Ferreras-Montero, J. (2023). Enfoque de gestión educativa para promover la inclusión en el primer ciclo de la educación primaria. *Revista Innova Educación*, 5(4), 22–39. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.002>
- Fiorucci, Flavia, Pérez Navarro, Camila, Batista, Pía, Espinoza, G. Antonio, & Goetschel, Ana María. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de historia de América*, (163), 85-133. Epub 27 de febrero de 2024. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2013). Moving towards inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 408–422. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70, 109-119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Kaur, S. (2025). A Comparative Analysis of Digital Tool Usage in Rural and Urban Schools: Perspectives of Students and Teachers. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management*. <https://doi.org/10.55041/ijserm42715>
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'in alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47–48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Krämer, S., Möller, J. y Zimmermann, F. (2021). Educación inclusiva de estudiantes con dificultades generales de aprendizaje: un metaanálisis. *Revista de Investigación Educativa*, 91, 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kuyini, A. B., Desai, I. (Ishwar), & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509–1526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Ley General de Educación No. 66-97. (1997). Ley General de Educación de la República Dominicana. Gaceta Oficial No. 9957. <https://www.consultoria.gov.do/Consulta/Home/FileManagement?documentId=3291870&managementType=1>
- López-Torrijo, M., & Mengual-Andrés, S. (2015). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4, 9-17. <https://doi.org/10.7821/NAER.2015.1.100>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2018). Ordenanza No. 4-2018, que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. <https://educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/08/Ordenanza-04-2018-1.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2024, 20 de junio). Ordenanza No. 5-2024 que establece los lineamientos para la educación inclusiva en República Dominicana. <https://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2024/07/ORDENANZA-05-2024-lineamientos-educacion-inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación (Minerd). (2020). Situación del Personal Docente en el Presupuesto. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/presupuesto/evolucion-contratacion-de-recursos-humanos/7Ns-situacion-del-personal-docente-de-la-republica-dominicana-2020pdf.pdf>

- Ministerio de Educación (Minerd). (2024). Horizonte 2034, Plan Decenal del Ministerio de Educación de la República Dominicana.
<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/media/banners/cd802da8011b0478894bc91cc5b9e4d534dd97f7plan-de-educacion-horizonte-2034pdf.pdf>
- Montaño, M., Virué, R., Navarro, P., & Navarro, V. (2024). Discussion groups in teacher training: analysis of inclusive didactic strategies. *South Florida Journal of Development*. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n9-045>
- Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz,A. (coords.) et al. (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. Colección iAccessibility Vol. 15. La Ciudad Accesible.
https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4- Educación 2030.
<https://www.unicef.org/lac/media/37791/file/Education%20in%20Latin%20America%20and%20the%20Caribbean%20at%20a%20crossroads.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2022). La educación inclusiva en Centroamérica y República Dominicana: Retos y oportunidades. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/02/ed-inclusiva-en-centroamerica-y-rep-dominicana-resumen-ejecutivo.pdf>
- Schwab, S., Resch, K., & Alnahdi, G. (2021). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28, 214-230. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
- Serna, A. J., & Serna, E. (2023). La formación inicial de maestros en República Dominicana desde el enfoque de inclusión y atención a la diversidad. Desafíos y miradas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 80–92.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9309953.pdf>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437–446.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Soriano-Sánchez, J.-G., Jiménez-Vázquez, D., & Resola-Moral, J.-M. (2023). ¿Cómo fomentar la motivación e incluñovación en el alumnado con necesidades educativas especiales? Una revisión sistemática. *Revista Innovación Educación*, 5(4), 121–140. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.007>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614>
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. París: UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

- UNICEF & MINERD. (2024). Lineamientos Generales sobre los Servicios Educativos Inclusivos para los Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad. Santo Domingo. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/11451/file>
- Vargas, I., & Pinos, K. (2022). Systematic review of the experiences and perspectives of inclusive education in Latin America. Reincisol. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v1\(2\)138-154](https://doi.org/10.59282/reincisol.v1(2)138-154)