

LA FORMACIÓN DOCENTE NECESARIA PARA PROMOVER EL AVANCE DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DE JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA, ZONAS VULNERABLES DE SANTO DOMINGO

*(The Necessary Teaching Training to Promote the Advancement on
Educational Inclusion in Extended School Day Centers in Vulnerable
Zones of Santo Domingo)*

Altagracia Navarro, Josefa
(Universidad de Córdoba)

Navarro Montaña, María Jose
(Universidad de Sevilla)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 22/03/2023

Fecha aceptación: 10/06/2023

Resumen:

La investigación que presentamos está centrada en el enfoque de la formación docente para promover la educación inclusiva y tiene como objetivo Analizar la Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la Inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendida en las Zonas Vulnerables de Santo Domingo, para proponer algunas pautas que orienten la formación del docente inclusivo. Para ello se analizaron tres centros educativos, la investigación tiene un enfoque mixto, el tipo de investigación es descriptivo, el diseño es no experimental transeccional descriptivo, la población es pequeña y finita con un total de 29 docentes, la muestra es no probabilística y censal.

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta, la entrevista y la observación, mientras que los instrumentos fueron un cuestionario, una entrevista a profundidad y una guía de observación respectivamente. Los resultados demostraron que la formación profesional del docente es deficiente y no favorece el avance de la Educación Inclusiva. El análisis de datos, discusión y conclusiones permiten proponer pautas orientadoras de la formación para generar un perfil profesional/formativo del docente inclusivo, en base al fortalecimiento de las dimensiones estimulación intelectual, desarrollo de conocimientos y habilidades y la perspectiva jurídica, filosófica y social.

Palabras claves: *educación inclusiva, formación del profesorado, grupos vulnerables, perfiles profesionales.*

Como citar este artículo:

Altagracia, J.y 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), pp.146-170



Abstract:

The research that we present is focused on the approach of teacher training to promote inclusive education and its aim is to Analyze the Necessary Teacher Training to Promote the Advancement of Educational Inclusion in Extended Day School Centers in Vulnerable Zones of Santo Domingo, to propose some guidelines that guide the training of the inclusive teacher. For this, three educational centers were analyzed, the research has a mixed approach, the type of research is descriptive, the design is non-experimental, transectional descriptive, the population is small and finite with a total of 29 teachers, the sample is not probabilistic and census. The techniques used were the survey, the interview and the observation, while the instruments were a questionnaire, an interview script and an observation guide respectively. The results showed that the professional training of the teacher is deficient and does not favor the advancement of Inclusive Education. The analysis of data, discussion and conclusions allow us to propose guiding guidelines for training to generate a professional/training profile of the inclusive teacher, based on the strengthening of the dimensions intellectual stimulation, development of knowledge and skills and the legal, philosophical and social perspective.

Keywords: *inclusive education, professional profiles, teacher training, vulnerable groups.*

1. Presentación y justificación del problema

Los cambios generados en el orden económico, social, ambiental y del desarrollo humano, repercuten en la forma de pensar y actuar de las sociedades que se ven obligadas a desarrollar relaciones de colaboración e intercambio impactando los sectores productivos, las políticas de desarrollo, la economía y la educación, siendo esta última, la responsable de la formación de actores claves que en consecuencia deben participar en forma competitiva. En las sociedades globalizadas los sistemas educativos tienen el desafío de garantizar una educación integral, equitativa y de calidad para todos los que acceden a la escuela. Este desafío es de difícil cumplimiento en países como República Dominicana, donde, si bien son muchos los estudiantes que ingresan son pocos los que permanecen y logran los aprendizajes necesarios para un buen desempeño como ciudadanos, esto es así, porque la mayoría de los que acceden al sistema educativo son estudiantes cuyas familias han vivido en precariedad económica, social y cultural, hasta el punto de desconocer el derecho que tienen a una educación integral, con equidad y calidad.

Esta realidad unida al marcado interés del MINERD (Ministerio de Educación de la República Dominicana) en mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizajes, la creciente necesidad de formación del profesorado y la definición de pautas para orientar la formación docente en clave de inclusión, son los temas relevantes abordados en esta investigación, que centra sus objetivos en analizar el perfil profesional/formativo del docente que labora en los centros de jornada escolar extendida (en adelante JEE) de zonas vulnerables de Santo Domingo y proponer pautas orientadoras para generar un perfil del docente de educación inicial, primaria y secundaria en clave de inclusión, con la finalidad de acercar la práctica educativa a lo planteado por la UNESCO, (2004) “La Educación Inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, (...), prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos (...)” (p.15).

1.1. Fundamentación Teórica

Los países de América Latina y el Caribe han buscado estrategias conjuntas para avanzar hacia una Educación Inclusiva y de calidad, de hecho, se implementan varias iniciativas que impulsan significativamente la educación como un derecho de todos; los

Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), los diferentes tratados y convenciones, la agenda 2030, entre otros, sin embargo, en el marco de los desafíos que imponen los nuevos tiempos, no es suficiente; la Educación Inclusiva implica un concepto teórico práctico que marca un nuevo enfoque en la pedagogía, promueve en las instituciones educativas el reconocimiento y valor de la diversidad como oportunidad pedagógica, y por ende, da respuesta efectiva a esa diversidad cumpliendo los propósitos de equidad, que según Cisternas y Lobos, (2019), “siguen estando vigentes y, con mayor fuerza en el marco de los movimientos migratorios, renovaciones curriculares, demandas por un mayor desarrollo de competencias ciudadanas y diversas fuerzas sociales que empujan en favor del derecho a una educación pertinente y de calidad, (...)” (p.39).

La Educación Inclusiva aporta a los educadores una nueva concepción del proceso enseñanza aprendizaje, estrategias y metodologías; en los estudiantes contribuye en su autonomía, respeto al ritmo de aprendizaje, niveles de participación en igualdad de condiciones. Este enfoque trata de atender por igual las diferencias sin desigualdades, que para Monsalve (2021), las primeras deben entenderse como identidades y las últimas, como discriminaciones y disparidad en las condiciones sociales. Para este autor la formación docente en clave de inclusión disminuye las desigualdades, que son el fruto de un desfase entre el conocimiento generado por las investigaciones en educación inclusiva, los intereses y posibilidades de los centros educativos y el conocimiento utilizado por el profesorado en su acción educativa (pp.103-105). Según Mayo (2022), promover políticas que garanticen la escolarización de todos implica, necesariamente, abordar la diversidad de necesidades del alumnado e invertir en la mejora de la formación y cualificación del profesorado (p. 2).

El docente en su formación necesita familiarizarse, conceptualizar y entender el enfoque y objeto de la Educación Inclusiva, que coincidiendo con Echeita (2013), “contribuye a eliminar la exclusión social” (p. 103). Sin embargo, para que haya una educación que focalice la atención a la diversidad, se requiere una política de formación docente integral, equitativa y de calidad, que enfatice las teorías educativas y la búsqueda del manejo efectivo de las diferencias individuales y la acción participativa de todos en igualdad de condiciones. En este contexto se hace referencia implícita al papel del docente y la importancia de la formación de estos en clave de inclusión, pues la educación de calidad en igualdad de condiciones para todos, ante la ley, es un derecho de los ciudadanos, por tanto, “los centros educativos deben vigilar los aspectos sociales de clase, género, raza, etnia, condición de salud, discapacidad y mantenerlos como referencias importantes, para que no haya distinción en el trato vistas como diferencias y hasta ahora, tratadas como desigualdades” (Couto, et al, 2019, p. 2).

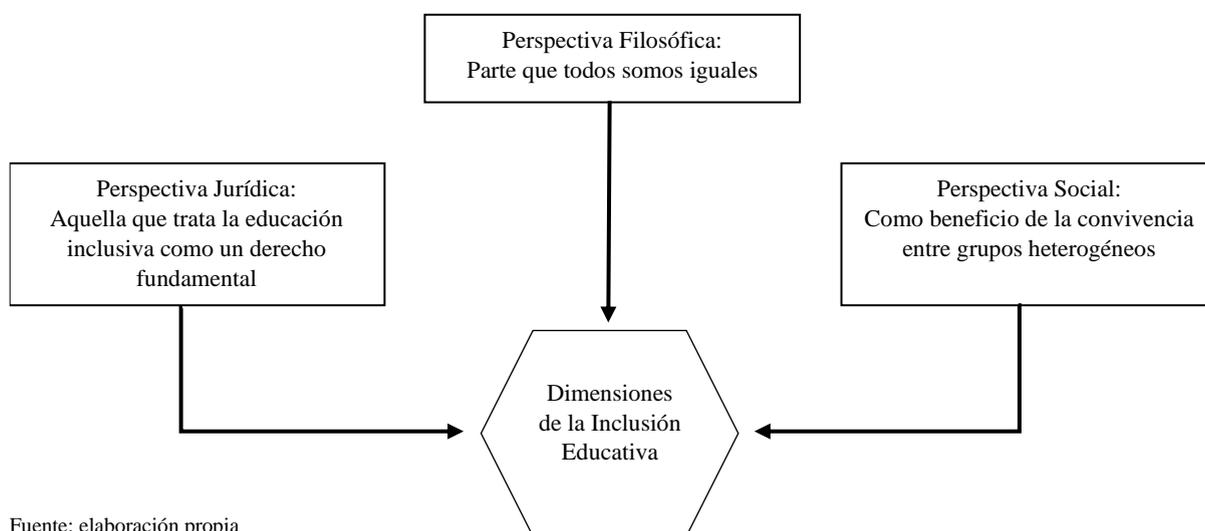
1.2. La Educación Inclusiva: dimensiones, principios rectores y metodológicos

La Educación Inclusiva hace referencia a la necesaria participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje en aulas común, sin separarlos de su grupo, en su esencia, es una educación donde cada estudiante pueda demostrar sus habilidades personales y se valora como miembro activo en su comunidad de aprendizaje, desde una perspectiva plural y diversa. Para Herrera (2018) “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (p.31). Así mismo, Vélez, et al (2017) argumenta “el empeño de dar cumplimiento a los objetivos de una educación inclusiva deviene de una labor que no está exenta de dificultades; se requiere de diversos recursos económicos y humanos que cuenten con apoyo a nivel de política, leyes, reglamentos, (...), (p. 213).

En este sentido, Tonnuci (2017) advierte “la educación inclusiva requiere una mirada más profunda y sensible sobre su significado porque no es una necesidad o un sueño, sino un

derecho que ninguna institución debe cuestionar o ignorar” (pp. 9-12). Mientras que Parrilla (2017) afirma que “se requiere desarrollar una cultura ética en los docentes (...) que se convierta en un espacio para la reflexión, la formación de valores de equidad y justicia que impacten en la práctica social y educativa” (p 45). En esta investigación se pretende aportar al concepto de inclusión educativa basado desde tres perspectivas, presentadas en la figura 1 perspectiva jurídica, aquella que trata la Educación Inclusiva como un derecho fundamental, la perspectiva filosófica, parte de que todos somos iguales y la perspectiva social como beneficio de la convivencia entre grupos heterogéneos.

Figura I. Dimensiones de la Educación Inclusiva.



Fuente: elaboración propia

En el caso de la dimensión, perspectiva jurídica, está referida al derecho de todos los/as niños/as y jóvenes del mundo a la educación. El modelo de Educación Inclusiva parte de su eficacia en la respuesta que da a la diversidad de estudiantes independientemente de sus diferencias. Las características de esta metodología se centran en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno/a, Arnaiz (2019) plantea que “todos los alumnos deberán estar escolarizados en las aulas ordinaria, las escuelas deben acoger a todos los niños, promueve la democracia, los derechos humanos, (...)”. (pp. 12-44)

Para esta autora, la metodología inclusiva requiere docentes críticos y reflexivos, que afronten con profesionalidad y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa. Otros autores, presentan las características de la Educación Inclusiva desde las perspectivas filosófica y social planteando que todos los estudiantes pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad, la enseñanza está adaptada al estudiante.

1.3. La Formación Docente en clave de inclusión en la República Dominicana. Retos y Desafíos

En la República Dominicana, la Educación Inclusiva se ha fortalecido en los últimos 20 años, teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), la Constitución de la República, Ley general de educación 66-97, la agenda 2030, los ODS, entre otros. Se reconoce el esfuerzo realizado, aunque el avance no es satisfactorio, es necesario concretar el cambio en la visión del docente y el empoderamiento

de los centros educativos, como plantean Figueroa y Yáñez (2020) “el cambio en los centros educativos debe inscribirse en el proyecto de creación de culturas escolares inclusivas, (...)” (p.110).

La Educación Inclusiva supone un reto para los sistemas educativos que asumieron el compromiso de una educación única, con igualdad y equidad, no obstante, el país avanza; cuenta con base legal y movimientos ideológicos que promueven la educación de calidad para todos; impactando positivamente la dinámica general de la comunidad educativa y orientando los centros educativos en dirección que el estudiante, con capacidades diferentes, pueda participar de una escolaridad en igualdad de condiciones, requiriéndose, para esto, escuelas preparadas para dar respuesta a las características propias de los estudiantes, siendo diversificada, heterogénea e inclusiva. Florián y Beaton (2018) advierten que “es habitual encontrar centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión porque reciben una enseñanza diferente” (pp. 870-884), así mismo, Van der Werf (2021), plantea que “las desigualdades tradicionales en las oportunidades educativas y sociales entre las clases sociales más bajas y altas se han mantenido y, en la actualidad, en algunos casos se ven superadas (...)”, (p. 2).

En el país se implementa un modelo de centro educativo con dos modalidades a) los que trabajan por tandas y b) los centros de JEE, los últimos, actualmente reúnen todas las condiciones para convertirse en escuelas inclusivas, sin embargo, la realidad es que no han avanzado. La JEE fue creada por el Consejo Nacional de Educación, en año 2014, establecido mediante ordenanza No 01-2014, para los niveles inicial, primario y secundario, se desarrolla en horario de ocho horas diarias con periodos de clases de 45 minutos, dedicando cuatro horas semanales a talleres operativos (Rosario, 2017, p 2). Este modelo de centro requiere docentes formados en claves de inclusión, la cual, es definida por diversas perspectivas teóricas y filosóficas y ponen énfasis en que es un proceso interno y no un resultado, pues la formación es parte del ser y no está ligada a comportamiento. Así mismo, Lozano (2017) afirma que:

La formación va más allá de las conductas, habilidades y destrezas y, por tanto, del desarrollo de capacidades o talentos. Considera que en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual se forma, (...). (p.6)

La formación docente en República Dominicana es asumida por el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU) y Universidades públicas y privadas, reciben estudiantes con un nivel mínimo de bachiller para egresar con un grado de Licenciatura. La carrera tiene una duración de 4 años. Además, existe el programa de habilitación docente, para formar en pedagogía a profesionales de otras áreas del conocimiento que ejercen la labor docente, se rige por la Resolución no. 12/2019, del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) y se otorga el título de Especialista en Habilitación para la Docencia, tiene un total de 32 créditos y una duración de 1 año. Ante los bajos resultados obtenidos en pruebas internacionales y el desfase que se registra en la mayoría de los docentes en servicio, el MINERD definió y aprobó el perfil del docente de cara a una mejor formación.

El documento perfil del docente resalta que, para alcanzar una educación de calidad, el docente debe ser un ciudadano responsable, universitario, con competencias genéricas y específicas, un profesional crítico con conocimiento pleno de las materias a impartir en los distintos niveles del sistema educativo nacional, con formación integral (...). Así mismo, se resalta la Resolución no. 17/2014, referida a los estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente, aprobada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) como un marco de referencia básico para orientar y garantizar la profesionalización del docente dominicano (MINERD, 2014, pp. 10-13).

Para adecuar la carrera de formación docente al desafío que imponen los perfiles del docente y los estándares profesionales y de desempeño para la certificación; el MESCYT, el MINERD y las Universidades abordaron un proceso de rediseño curricular, amparado en la Normativa 09/15 que, regula la elaboración y desarrollo de los programas de formación docente en la República Dominicana, esta resolución cambia la modalidad educativa de formación semipresencial a presencial (mínimo 4 días por semana) para garantizar las competencias de los futuros docentes en las áreas pedagógica, curricular y gestión escolar. Sin embargo, esta normativa sigue una orientación hacia el fortalecimiento del aspecto disciplinar en la formación docente.

La Normativa (09-15) crea una estructura en la formación del docente que plantea 3 componentes: 1 Formación general, 2 Formación Psicopedagógica y 3 Formación disciplinaria, con su porcentaje de créditos, como se especifica en la tabla 1. Define un currículo de formación docente único para todas las universidades.

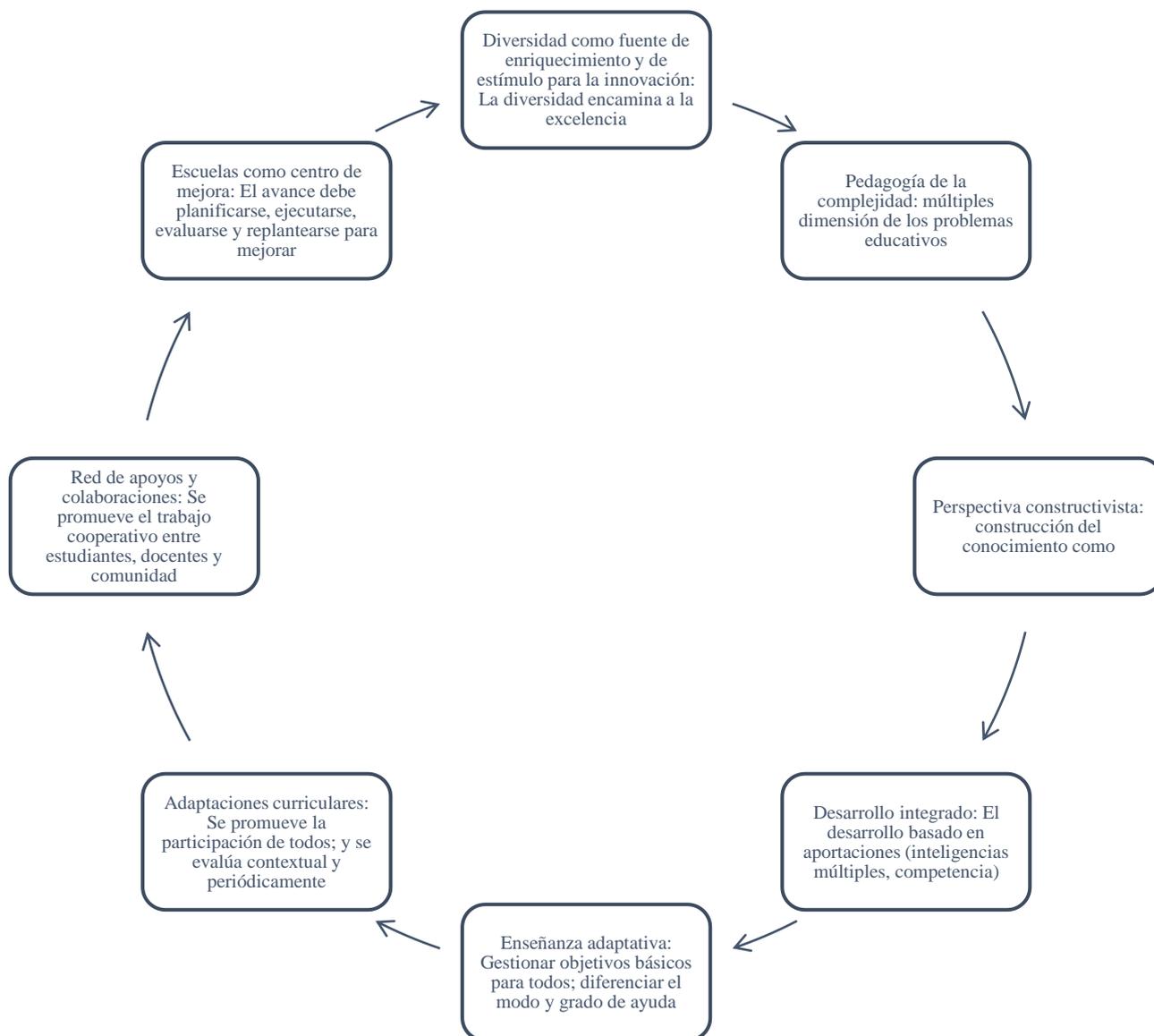
Tabla I. Normativa 09-15. Distribución de créditos por componentes de formación

Componentes	Distribución de los créditos por componentes		
	Nivel inicial	Nivel primario	Nivel secundario
Formación general	15%	15%	15%
	50% de los créditos dividido en tres subcomponentes:	Para el primer ciclo: 50% de los créditos, dividido en tres subcomponentes: Psicológico: 15% Pedagógico: 20% Práctica docente: 15%	30% de los créditos divididos en tres subcomponentes:
Formación psicopedagógica	Psicológico: 20% Pedagógico: 20% Práctica docente: 10%	Para el segundo ciclo: 35% de los créditos, divididos en tres subcomponentes: Psicológico: 10% Pedagógico: 15% Práctica docente: 10%	Psicológico: 5% Pedagógico: 15% Práctica docente: 10%
Formación disciplinarias	35%	Primer ciclo 35% Segundo ciclo 50%	
Total de créditos por niveles	150 créditos	160 créditos	180 créditos

Fuente: Normativa 09-15, Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, MESCYT
Adaptación: elaboración propia

La normativa 09-15 se percibe poco flexible, pretende formar al docente en un enfoque inclusivo basado en competencias, sin embargo, según la figura 2, deja fuera una serie de elementos que son indispensables para el desarrollo de una educación inclusiva. Albalá y Alfonso (2020) plantean que “la inclusión educativa contiene una fuerte dimensión política existiendo en ocasiones entre el profesorado una desaprobación hacia diversas minorías y grupos vulnerables. Desde los ODS, se hace explícita la necesidad de promover sociedades inclusivas, (...)”. (p. 453)

Figura II. Elementos para Adecuar la Normativa 09-15 a la Formación de Docentes Inclusivos.



Fuente: Ricoy, 2018, pp. 162-163
Adaptado por: Hurtado.; Mendoza & Viejó (2019. p.101)

Para Bolívar (2019) “la calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la creencia de que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación” (p.11). Rodríguez (2019) sugiere que “los programas de formación de profesores deben incluir la inclusión y la equidad como componentes básicos. Está reconocido que los profesores son piezas clave para la consolidación de la inclusión en cada centro educativo” (p. 212). En tanto, Sánchez (2020) argumenta, “la formación docente implica, un proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades y valores importantes para su desempeño profesional” (pp. 73,74).

1.4. Problema de Investigación

En las zonas vulnerables de Santo Domingo, los docentes ejercen su labor en centros educativos caracterizados por la existencia de zonas desorganizadas socialmente, con alto

índice de abandono escolar en los niveles inicial, primario y secundario, una gran diversidad de estudiantes con capacidades diferentes y necesidades específicas de apoyo educativo provenientes de las escuelas especiales e integrados a las aulas comunes. En este sentido, preocupa la respuesta que los docentes están en capacidad de dar a la diversidad que asiste a estos centros educativos y el nivel de formación que facilite la mejor respuesta a la demanda de estos estudiantes.

Ante esta realidad, preocupa saber ¿Cuál es la Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la Inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendida en las Zonas Vulnerables de Santo Domingo? ¿Cuál es el nivel de formación que poseen los docentes que laboran en los centros de JEE de las zonas vulnerables de Santo Domingo? ¿Cuál es el perfil profesional y formativo del docente que labora en centros de JEE en zonas vulnerables del Gran Santo Domingo? ¿Cómo elevar el nivel de formación de los docentes, de manera que puedan transformar su praxis y promover el avance de la educación inclusiva en los centros de JEE? El problema al que se trata de dar respuesta con esta investigación tiene su base en la exploración, estudio y detección de necesidades de formación del profesorado. Partimos de que, a mayor nivel de formación del docente, mayor avance en el proceso de inclusión educativa en los centros JEE. Es un aporte para la mejora de la calidad educativa y el cumplimiento de la meta no. 4 de los ODS.

1.5. Objetivos

El objetivo general es Analizar la Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la Inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendida en las Zonas Vulnerables de Santo Domingo. Los objetivos secundarios son:

- Identificar el nivel de formación que tienen los docentes que laboran en los centros de JEE de las zonas vulnerables de Santo Domingo.
- Conocer el perfil profesional y formativo del docente que labora en centros de JEE en zonas vulnerables del Gran Santo Domingo.
- Proponer pautas orientadoras para elevar el nivel de formación de los docentes, de manera que puedan transformar su praxis y promover el avance de la educación inclusiva en los centros de JEE.

2. Método

El proceso seguido en el desarrollo de la investigación aborda la relación lógica que se establece entre los diferentes aspectos de la investigación (planteamiento del problema, diseño de investigación, muestreo, recolección de datos, procedimientos de análisis y/o interpretación de datos, resultados), en la tabla 2, se presentan las fases con su respectiva descripción.

Tabla II. Fases para el desarrollo de la investigación

Fases	Resultados
1era. Fase: Definición del problema	<ul style="list-style-type: none"> ● Planteamiento del problema e integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Esta formulación se realizó en tres momentos: <ul style="list-style-type: none"> - 1er momento: realización de la Primera evaluación del problema y revisión de la literatura básica, tomando en cuenta los planteamientos más recientes y verificando los cambios que se han generado en este campo. - 2do. Momento: Selección de los métodos: se decidió por el diseño no experimental, transeccional o transversal, descriptivo. Con un alcance exploratorio, descriptivo, correlacional, explicativo. - 3er. Momento: Obtención de los primeros resultados e interpretaciones emergentes, se procedió a formular los objetivos y preguntas cuantitativas y cualitativas, seguidas de interrogantes explícitas para métodos mixtos.
2da. Fase: Elaboración del Plan de desarrollo de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración del plan para el desarrollo de la investigación elaborado: <ul style="list-style-type: none"> - Se eligió el diseño de investigación. - Se seleccionó la muestra. - Se definió el plan para la recolección de los datos. - Se definieron los procedimientos de análisis y/o interpretación de los datos (resultados). - Se definieron las categorías, dimensiones y subdimensiones.
3era. Fase: definición del tamaño la muestra y que sea representativa de la población.	<ul style="list-style-type: none"> ● En esta etapa se alcanzó a definir la muestra: <ul style="list-style-type: none"> - Se definió el tamaño de la muestra - Se definió el procedimiento de selección de los elementos muestrales.
4ta. Fase: Recolección de los datos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Para desarrollar esta etapa se elaboró un plan detallado del procedimiento que conduce a reunir los datos y al logro de los objetivos que incluyó: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de instrumentos de recogida de información: (cuestionarios, guía de entrevista a profundidad y guion de observación) para ser aplicadas a los docentes. - Validación de los instrumentos: fueron validados a través del juicio de expertos, con características similares a la muestra seleccionada. - Aplicación de instrumentos: El método de administración de los instrumentos fueron: autoadministrado, en el caso del cuestionario, respecto a la entrevista y el guion de observación, en forma personal.
5ta. Fase: Análisis y presentación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ● Para llevar a cabo el desarrollo de esta etapa se decidió utilizar: para el cuestionario el programa computacional EXCELL, en los que procedimos con los siguientes pasos: <ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar el programa seleccionando las opciones apropiadas, - Explorar los datos obtenidos en la recolección, - Analizar descriptivamente los datos por dimensiones, subdimensiones e ítems, - Analizar e interpretar mediante estadística descriptiva (análisis estadístico inferencial) - Preparar los resultados para presentarlos a través de tablas de frecuencia y gráficos. ● Para a entrevista se utilizó la técnica de transcripción de respuestas tal como la expresaron los participantes y en la guía de observación se utilizó la lista de cotejo con transcripción de elementos relevantes para la investigación.

Fuente: elaboración propia.

El tipo de investigación es descriptiva, con un enfoque mixto, que combina la metodología de investigación cuantitativa, por cuanto se apoya en la utilización de un instrumento de investigación estructurado; un cuestionario de preguntas cerradas; y la investigación cualitativa, por cuanto se apoya en la entrevista a profundidad y el guion de observación. El diseño es no experimental transeccional descriptivo. Se utilizó para analizar los datos cuantitativamente la técnica de la encuesta y para los datos cualitativos la entrevista y observación. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de preguntas cerradas, la entrevista a profundidad y el guion de observación.

La metodología descriptiva está dirigida, en primer lugar, a determinar la situación actual del perfil profesional y formativo del docente de inicial primaria y secundaria de JEE ubicados en zonas vulnerables de Santo Domingo y, en segundo lugar, proponer algunas pautas que orienten la formación del profesorado en clave de inclusión. Esta metodología se

consideró adecuada porque no existen datos para responder a las interrogantes planteadas en la investigación, sin embargo, a través de ella pueden generarse, pues esta “procura brindar información acerca del qué, cómo, cuándo y dónde, relativo al problema de investigación, (...), como dice su propio nombre, esta forma de investigar “describe”, no explica (Martínez, 2018, p. 2).

El proceder investigativo estuvo sustentado en los aportes del diseño mixto, “aquellos métodos que usan combinadamente datos cuantitativos y cualitativos para un acercamiento con la realidad y con ello, presentar la oportunidad de generar un aporte original de posibilidades para investigar” (Ramírez y Lugo, 2020, p.9), y “trabaja bajo el principio de la sinergia y complementariedad de los enfoques, el objetivo es realizar un análisis a profundidad, pero más aún plantear alternativas de solución (Carhuacho, et al, 2019, p.16-17).

La investigación fue aplicado a 29 docentes del nivel inicial, primario y secundario de la JEE. Las técnicas seguidas para el análisis de los datos, en el caso del cuestionario, la estadística descriptiva a través de frecuencia absoluta y relativa, los datos se presentan mediante gráfico de barra. Para la entrevista se procedió a la transcripción de los datos, y el guion de observación a través de una lista de cotejo. Para el análisis e interpretación de los datos se agruparon por centros, dimensiones y subdimensiones, se interpretaron y se obtuvieron las conclusiones.

2.1.Población y Muestra

La población corresponde a 113 docentes de 3 centros educativos, de carácter público y JEE (en lo adelante caso 1, 2,3), estos centros atienden los niveles inicial, primario y secundario, ubicados en la provincia del Gran Santo Domingo, municipio Santo Domingo Oeste. La muestra es probabilística, a través de una selección aleatoria simple, quedando conformada por un total de 29 docentes informantes seleccionados a través de una tómbola y distribuidos por instrumento en las tablas 3, 4 y 5. En el cuestionario participaron 29 informantes, en la entrevista 10 y para el guion de observación 6.

a). *Muestra participante en el cuestionario.*

Tabla III. Muestra constituida por los docentes consultados mediante cuestionario

Caso	Códigos docentes	Tipos de centro	Especialidad de los docentes
1	001, 002, 003, 004, 005, 006, 007, 008, 009, 010, 011	Educación inicial y primaria	Educación, mención Letras (2) Educación Inicial (2) Educación Básica (2) Educación, mención Matemáticas (2) Educación Física Educación, mención Ciencias Naturales Educación, mención Ciencias Sociales
2	012, 013, 014, 015, 016, 017, 018, 019, 020	Educación inicial y primaria	Formación Humana y Religiosa Educación, mención Letras (2) Educación, mención matemáticas (2) Educación, Inicial (2) Educación, mención Ciencias Sociales Educación Básica
3	021, 022, 023, 024, 025, 026, 027, 028, 029	Educación secundaria	Educación, mención Matemáticas (2) Educación, mención Letras (3) Educación, mención Ciencias Sociales (2) Educación Física Odontología

Fuente: elaboración propia

b). Muestra participante en la entrevista

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

Código	Años en servicio	Área de trabajo	Grado de formación	Funcion que desempeña
003	12 años	Coordinación	Licda. en Letras	Coordinadora docente
005	18 años	Todas las áreas	Licda. en Inicial	Docente
007	1 año y medio	Todas las áreas	Licda. en Educación Básica	Docente
012	16 años	Coordinación	Licda. en Matemáticas	Coordinadora docente
015	10 años	Todas las áreas	Licda. en Inicial	Docente
019	10 años	Todas las áreas	Especialidad en Matemáticas	Docente
021	5 años	Ciencias Naturales	Dra. en Odontología	Coordinadora docente
027	5 años	Educación Física	Licdo. en Educación Física	Docente
029	5 años	Ciencias Sociales	Licda. en Ciencias Sociales	Docente

Fuente: elaboración propia

c). Muestra participante en la observación

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

Código	Años en servicio	Área de trabajo	Grado de formación	Funcion que desempeña
008	28 años	Coordinación	Licda. en Letras	Docente
010	21 años	Todas las áreas	Licda. en Inicial	Docente
014	5 años	Todas las áreas	Licda. en Inicial	Docente
017	4 años	Todas las áreas	Licda. en Básica	Docente
023	5 años	Lengua Española	Maestría	Docente
025	18 años	Matemáticas	Maestría	Docente

Fuente: elaboración propia

2.2. Instrumentos

Para conocer el perfil profesional y formativo del docente que labora en los centros de JEE de las zonas vulnerables de Santo Domingo, se elaboraron tres instrumentos: cuestionario, entrevista a profundidad y guion de observación. Se redactaron 288 ítems, de los cuales, 63 se emplearon en el cuestionario, que es tipo Likert con opciones de respuestas politómicas; el valor 1 indica “nunca” y el valor 5 “siempre”, para la entrevista a profundidad y el guion de observación se emplearon 17 ítems.

Los instrumentos fueron validados por juicio de 18 expertos, quienes hicieron modificaciones que se integraron a la versión final presentada en las tablas VI, VII y VIII, quedando organizados en tres dimensiones desagregadas en 13 subdimensiones, representadas en la tabla 9. Los resultados fueron analizados por centros, dimensiones, subdimensiones e ítems.

Tabla VI. Categorías, dimensiones y subdimensiones

Categoría	Dimensiones	Subdimensiones
Formación docente	La estimulación intelectual	Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos La formación del docente para manejar las diferencias individuales La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas La innovación en el proceso enseñanza – aprendizaje
	Desarrollo de conocimientos y habilidades	El liderazgo del docente en el centro educativo La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa Inspiración del docente en la práctica áulica La empatía del docente con el grupo que atiende
Educación inclusiva	Perspectivas jurídica, filosófica y social	El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión Conocimiento del docente sobre leyes inclusivas El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo

Fuente: elaboración propia

2.3. Procedimiento de Análisis

En la organización de los resultados para el análisis de datos se establecieron dos categorías (Educación Inclusiva y Formación Docente), desagregadas en tres dimensiones (estimulación intelectual, (desarrollo de conocimientos y habilidades y perspectivas jurídica, filosófica y social); concretizadas en trece subdimensiones y en tres niveles de organización; el primer nivel centros educativos, segundo las dimensiones y tercer nivel, las subdimensiones, especificados en la tabla 10.

Tabla VII. Categorías y Niveles de Organización para el Análisis de Datos: Centros Educativos, Dimensiones y Subdimensiones y sus Correspondientes Códigos.

Categorías	Centros educativos	Dimensiones	Subdimensiones	Códigos/subdimensión
Formación Docente. (FD)	Caso 1	Estimulación intelectual (ESIN)	Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos	CDPEI
			La formación del docente para manejar las diferencias individuales.	FDDI
			La creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje.	CDBP IPEA
	Caso 2	Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	El liderazgo del docente en el centro educativo.	LDCE
			La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula.	EPA
			La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa. La Inspiración del docente en la práctica áulica.	MDCE IDPA
Caso 3	Perspectiva jurídica, filosófica y Social (PJFS)	La empatía del docente con el grupo que atiende.	EDGA	
		El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión.	DHEI	
		Conocimiento del docente sobre Leyes inclusivas.	CDLI	
Educación Inclusiva. (EI)	Caso 2		El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes.	TIETE
	Caso 3		El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.	DSCAT

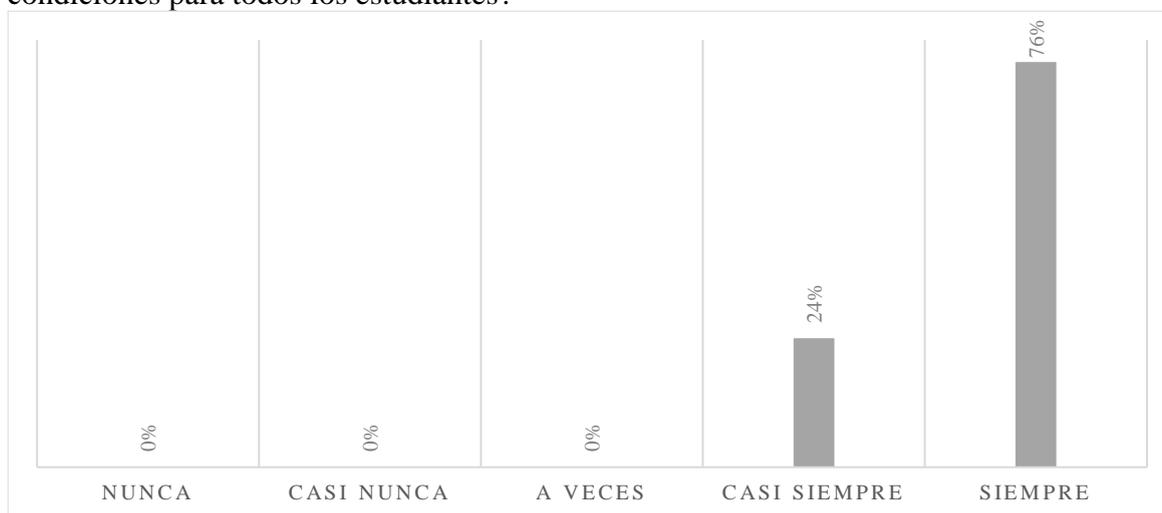
Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

El análisis e interpretación de datos fue un proceso que se inició con la recogida, registro y organización de la información del trabajo de campo y luego se procedió al análisis y la interpretación de resultados, los cuales, se presentan en correspondencia con el tercer nivel de análisis (subdimensiones).

Los resultados muestran que el 76% del profesorado consultado en los centros educativos inicial, primario, y secundario (caso 1,2,3), siempre logran el desarrollo de competencias en sus estudiantes, frente al 24 % que casi siempre, sin embargo, en la entrevista y observación se confirma que un alto porcentaje del profesorado presentan dificultad para el desarrollo de las competencias de sus estudiantes en igualdad de condiciones, afirman que *“para eso existen los centros especializados, aunque queremos no sabemos cómo hacerlo (08, ,17, 23)”*. El profesorado insiste no estar preparado para trabajar con las necesidades educativas especiales (NEE) limitando en su concepción el alcance del enfoque de educación inclusiva a este fragmento de la población. En el gráfico 1 se muestran los resultados para la subdimensión desarrollo de las competencias.

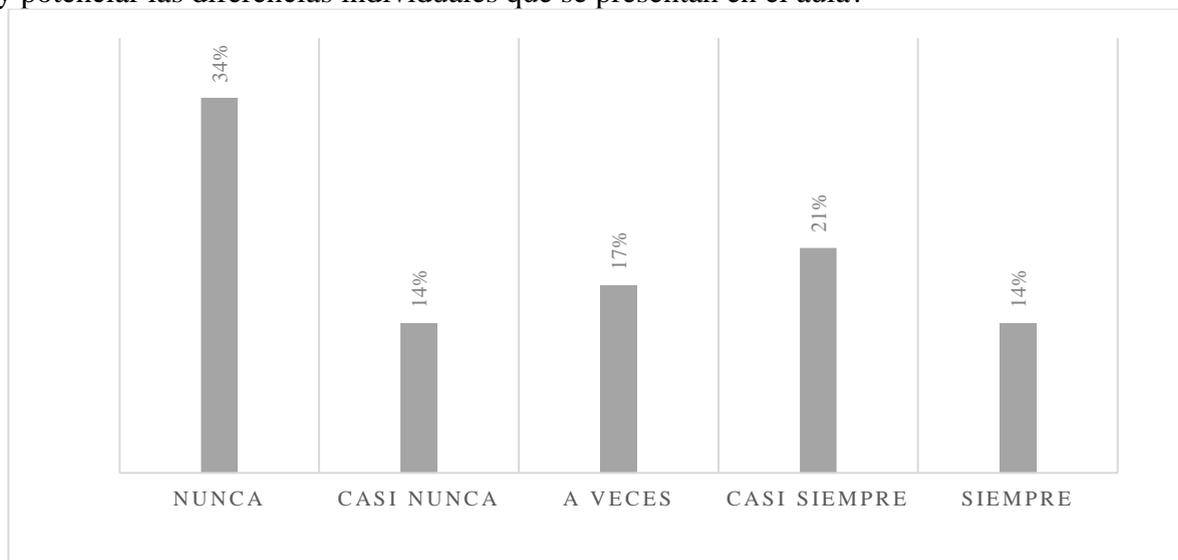
Gráfico I. Ítem 1.3 ¿Se desarrollan en su aula las competencias: ética, ciudadana, comunicativa, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnológicas, ambiental y de salud, desarrollo personal y espiritual, ¿en igualdad de condiciones para todos los estudiantes?



Fuente: Elaboración propia.
Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Llama la atención que el 34% de los docentes consultados en los centros educativos (caso 1,2,3), respondieron casi nunca su formación académica es suficiente para atender y potenciar las diferencias individuales, el 14% respondió nunca, 17% a veces, 21% casi siempre, 14% siempre; como se puede observar en la gráfica 2, los docentes consideran que deben perfeccionarse y formarse para atender la diversidad presente en el aula, afirman *“en la Universidad el tema de la educación para la atención a la diversidad es transversal (010, 015, 25), necesitamos reforzamiento, no es que nos negamos a trabajar con ellos, es que no sabemos (03, 012, 023)”*. Así mismo, la entrevista y la observación evidencian que la mayoría del profesorado presenta un desfase pedagógico, didáctico y metodológico que impide dar respuestas efectivas a las necesidades individuales de los estudiantes.

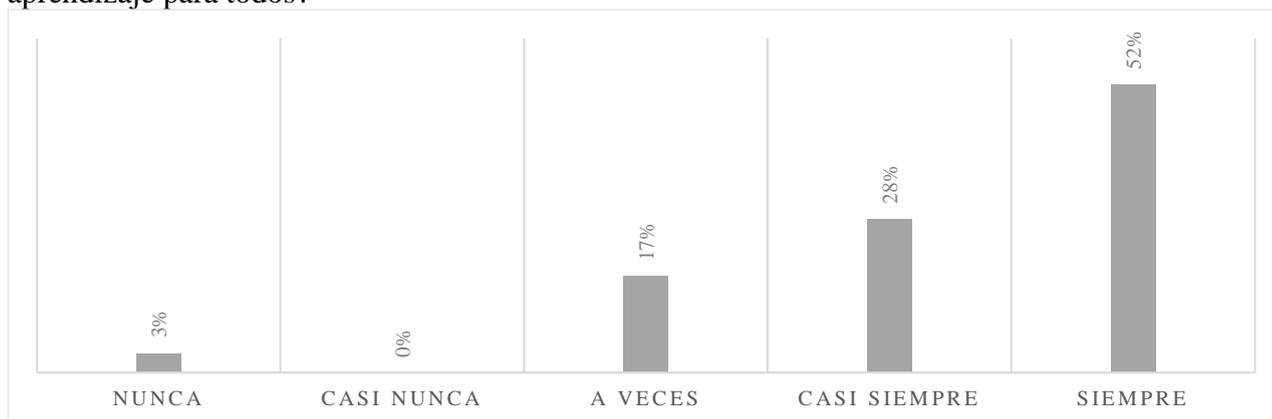
Gráfico II. Ítem 2.3 ¿Considera usted que su formación académica es suficiente para atender y potenciar las diferencias individuales que se presentan en el aula?



Fuente: Elaboración propia.
Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra

Los datos que se presentan en el gráfico 3, confirman que el 52% de los docentes considera que las diferencias entre los estudiantes son siempre oportunidades de aprendizaje para todos, el 28 % respondió casi siempre, el 3%, casi nunca y el 17 % a veces. El profesorado considera que “*no estamos capacitados para atender la diversidad, pero lo hacemos...*” (05,08, 012, 017, 029), sin embargo, en la observación se evidencian prácticas obsoletas en un alto porcentaje de los docentes, que los ubica en un modelo educativo tradicional y poco inclusivo. Por tanto, se considera necesario fortalecer las competencias en el profesorado y de esta manera disminuir las desigualdades generando oportunidades para el aprendizaje ya que son las diferencias individuales las que hacen las verdaderas comunidades de aprendizaje.

Gráfico III. Ítem 2.4 ¿Considera usted que la diferencia entre los Estudiantes son oportunidades de aprendizaje para todos?

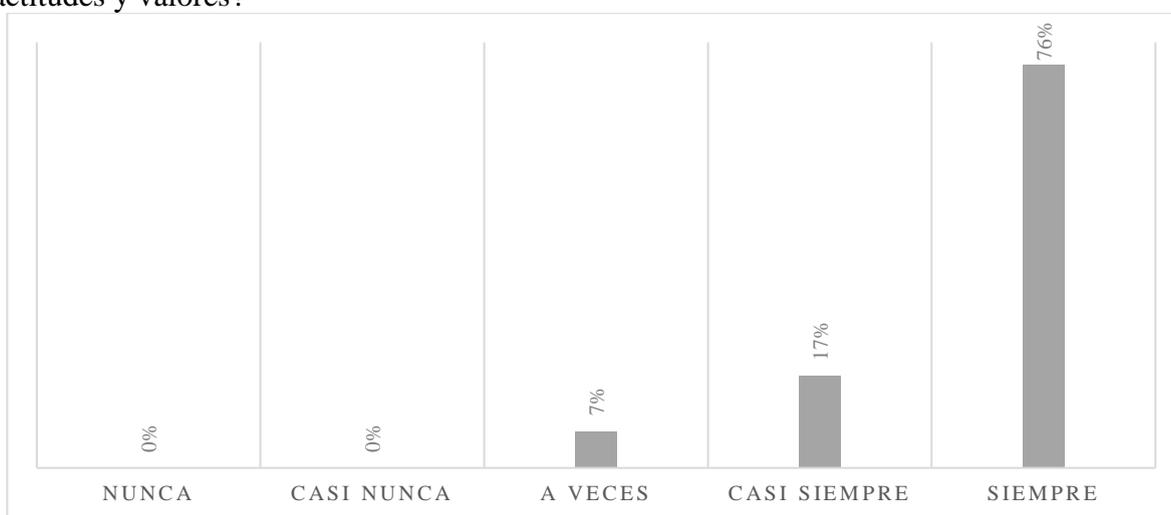


Fuente: Elaboración propia.
Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Aun cuando el 76 % de los docentes respondieron que siempre, el 17% casi siempre y el 7 % respondieron a veces, utilizan estrategias que promueven en sus estudiantes el desarrollo de la autonomía en contextos diversos, movilizand

procedimientos, actitudes y valores, es preocupante que en la entrevista y en la observación no se evidencian las metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo, sin embargo, el profesorado afirma; *“utilizamos las estrategias de preguntas y respuestas, ponemos los estudiantes en grupo, le damos participación (...) (08,017,029)”*. Estos resultados representados en el gráfico 4 ponen en evidencia la necesidad de reformular los planes y programas de formación docente inicial y continuo sobre la base de pautas orientadoras para el avance de la educación inclusiva, perspectiva enmarcada dentro de los enfoques pedagógicos que dan prioridad a la creatividad y al aprender a aprender.

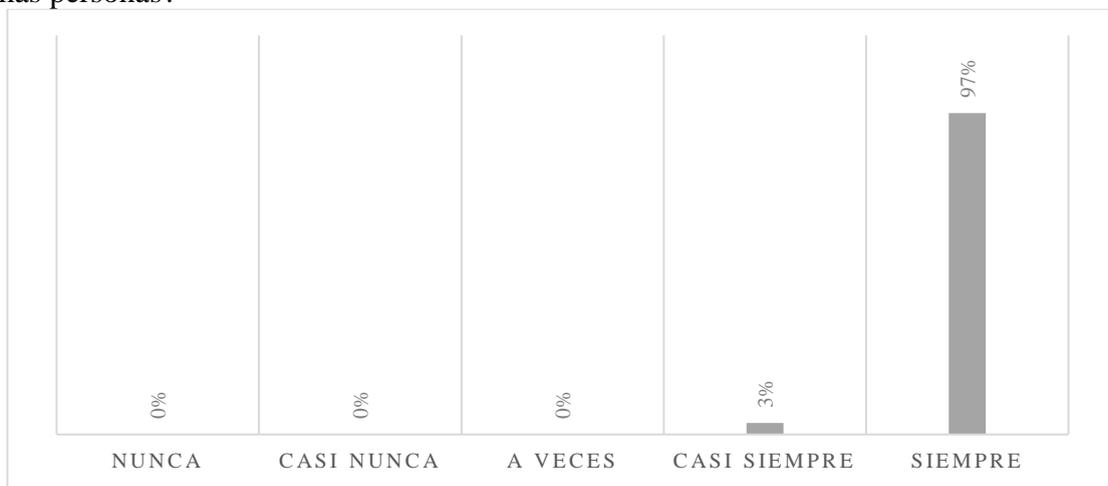
Gráfico IV. Ítem 1.4 ¿Utiliza estrategias que promueven en sus estudiantes el desarrollo de la autonomía en contextos diversos, movilizándolo de forma integrada conceptos, procedimiento, actitudes y valores?



Fuente: Elaboración propia.
Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Aunque que en el gráfico 5 se muestra que el 97 % de los docentes en los centros de inicial, primaria y secundaria (caso 1,2,3,), respondieron que siempre se promueve en el aula el respeto y comprensión al derecho de las demás personas y 3 % respondieron casi siempre; en la observación y entrevista no se evidencian ni describen las estrategias que utilizan para formar individuos críticos, con competencias para aprender a ser y convivir, afirman; *“nadie habla sin que yo le autorice (05, 012, 019), esa respuesta no es la que yo quiero (...), tienen que hacer silencio, de lo contrario (...), (03, 010, 25)”*. Los docentes insisten en ejercer autoridad sobre los estudiantes. Esto implica la necesidad de formar desde y con la diversidad, que proporcione al docente nuevas metodologías dirigidas a democratizar el proceso de enseñar y aprender.

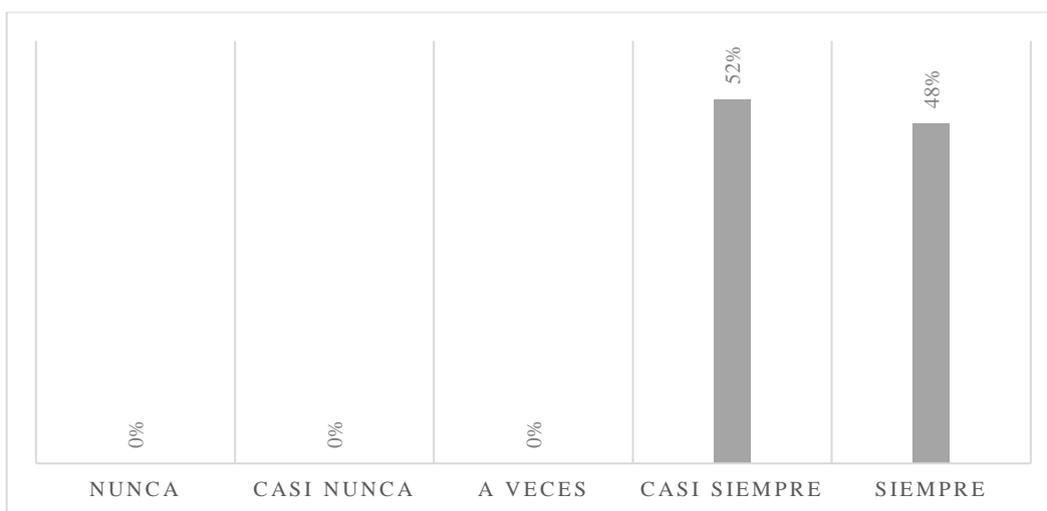
Gráfico V. Ítem 1.5. ¿En su aula se promueve el respeto y comprensión al derecho de las demás personas?



Fuente: Elaboración propia.
Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Preocupan los resultados del gráfico 6, donde el 52% de los docentes encuestados en los centros (caso 1,2, 3) respondieron que casi siempre gestionan el tiempo de manera tal que las experiencias formativas de los estudiantes cobran mayor significado y el 48% afirmaron que siempre, sin embargo, al triangular estos resultados con la entrevista y la observación se evidencia que la mayoría presentan dificultad en la gestión del tiempo instruccional. Expresan; “*el tiempo no da porque entre desayuno, almuerzo y merienda, se nos va y aunque queramos no hay mucho que hacer (03, 014, 019)*”. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de instruir al docente en una mejor gestión del tiempo, de manera que el inicio, desarrollo y cierre, de los tiempos instruccionales y regulativos, se adecuen al nivel y características de los estudiantes.

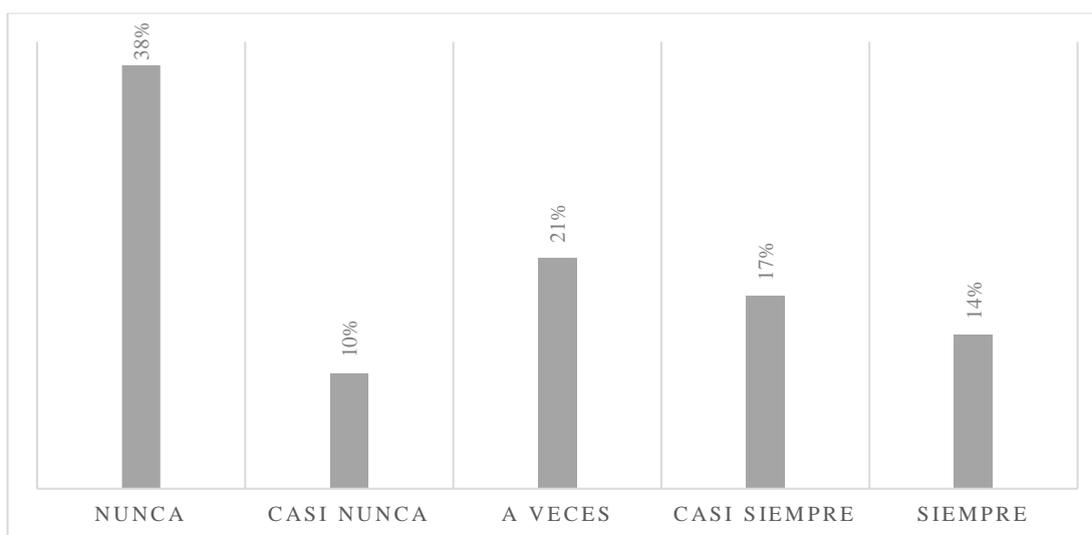
Gráfico VI. Ítem 1.6. ¿Gestiona usted el tiempo de manera tal que las experiencias formativas de los estudiantes cobren mayor significado y le agreguen valor a su proceso educativo?



Fuente: Elaboración propia.
Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

En cuanto a la pregunta ¿Usted tiene formación específica para la enseñanza de los Estudiantes con necesidades educativas especiales y para responder a la diversidad en el aula? Los docentes de inicial, primaria y secundaria de los centros JEE (caso 1,2,3) respondieron, 38% nunca, casi nunca en un 10%, 21% a veces, 17% casi siempre y 14% siempre. Resulta preocupante que los docentes encuestados, en su gran mayoría no se han formado para la inclusión educativa, expresan; *“necesitamos formación para poder responder a la diversidad (05, 012, 025), el MINERD, debe exigirle a las Universidades para que la incluyan en la formación (07, 010), tenemos problemas porque nos exigen que trabajemos con la discapacidad pero no estamos formados para ello (03, 017, 29)”* El gráfico 7 muestra el gran desafío que enfrenta el sistema educativo dominicano, en cuya responsabilidad esta cumplir esta meta de los ODS, a pasar de la evidente carencia en la formación del docente en el enfoque de inclusión.

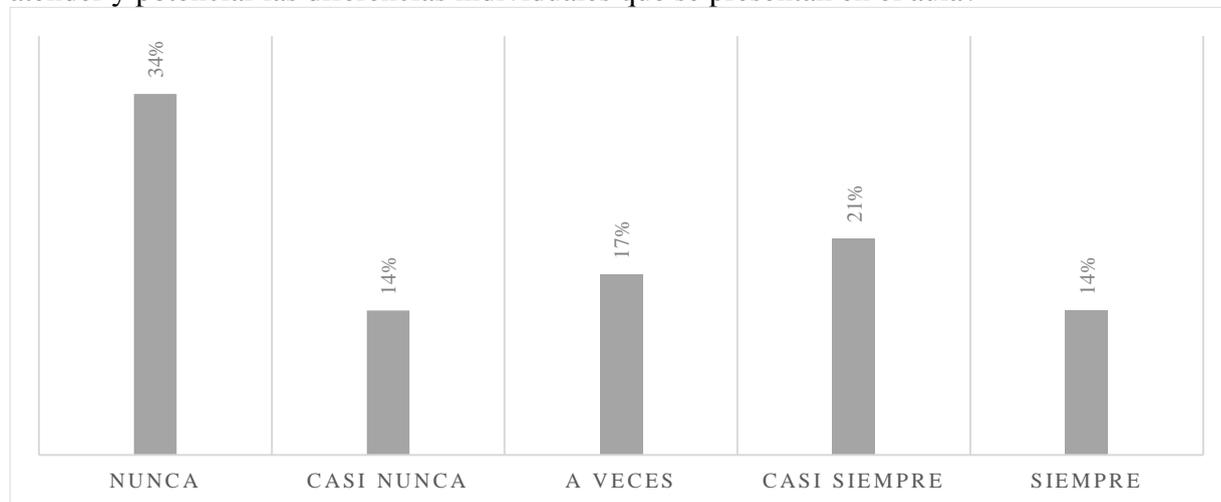
Gráfico VII. Ítem 2.1 ¿Usted tiene formación específica para la enseñanza de los Estudiantes con necesidades educativas especiales y para responder a la diversidad en el aula?



Fuente: Elaboración propia.
Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Es preocupante que el 34% de los docentes respondieron que casi nunca su formación académica es suficiente para atender y potenciar las diferencias individuales que se presentan en el aula, el 14% responde que nunca, 17% a veces, 21% casi siempre, 14% siempre; en el gráfico 9, se confirma que los docentes consideran que deben perfeccionarse y formarse para atender la diversidad presente en el aula, en la entrevista y la observación la mayoría del profesorado insiste en que su formación es insuficiente para entender la inclusión educativa, expresan; *“necesitamos más formación en el enfoque inclusivo (03,012, 023), no es posible que tengamos en el aula toda clase de estudiante sin la preparación necesaria (015, 029), uno como maestro sufre mucho cuando no puede ayudar a los estudiantes (07, 019)”* la educación inclusiva privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano.

Gráfico VIII. Ítem 2.3 ¿Considera usted que su formación académica es suficiente para atender y potenciar las diferencias individuales que se presentan en el aula?



Fuente: Elaboración propia.
Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra

4. Discusión

La discusión recoge el estado actual de la Educación Inclusiva y la formación docente en los centros de JEE de zonas vulnerables de Santo Domingo, con la finalidad de proponer pautas orientadoras de la formación del profesorado de educación inicial, primaria y secundaria en clave de inclusión. Se presenta en dos subapartados; 1^{ero} en base a las interrogantes y 2^{do} en función de los objetivos planteados en la investigación.

Int. 1. *¿Cuál es la Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la Inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendida en las Zonas Vulnerables de Santo Domingo?*

Los resultados confirman que el 100% del profesorado que labora en los niveles inicial, primario y secundario de los centros JEE, (caso 1,2,3) de las zonas vulnerables de Santo Domingo, tienen un nivel mínimo de licenciatura en el área de educación o afines, sin embargo, se destaca que el nivel de formación en atención a las diferencias individuales es insuficiente para responder a la demanda del sistema educativo actual, desconocen que la educación inclusiva, trata de adaptar el proceso enseñanza aprendizaje a todos los estudiantes que conviven en el aula, que se sientan parte de ella y participen juntos en la construcción de sus aprendizajes, como plantea la UNESCO (2004), “La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, (...)”, (p.15). Más adelante, Ainscow y Messiou, (2018) afirman que “el propósito de la educación inclusiva lo hace un modelo que supone convivir con las diferencias (...) para lograr la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito de todos” (1- 17).

Respecto a la formación docente necesaria para promover el avance de la educación inclusiva, es importante destacar la percepción del profesorado en cuanto a su formación, los cuales, insisten en que las principales carencias que tienen están relacionadas con la capacidad para el uso de estrategias que promueven el desarrollo de competencias en sus estudiantes, admiten tener limitado conocimiento para desarrollar bien su trabajo. Según Imbernón (2016), “cuando un profesional se encuentra ante un contexto social, laboral y educativo, necesariamente requiere de una formación específica en varias capacidades y una

situación laboral que permita desarrollar bien su trabajo” (p.121). Reflexionar y sistematizar sus experiencias va a permitir identificar los formatos didácticos que se muestran pertinentes para el trabajo con los estudiantes garantizando su derecho a una educación de calidad.

Int. 2. *¿Cuál es el nivel de formación que poseen los docentes que laboran en los centros de JEE de las zonas vulnerables de Santo Domingo?*

Las actuaciones de un alto porcentaje de los docentes del nivel inicial, primario y secundario (caso 1,2,3), evidencian debilidad en su formación pedagógica, didáctica, cognitiva y metodológica que le impide incorporar estrategias activas y reflexivas en el proceso educativo, preparar el ambiente del aula y promover el aprendizaje autónomo y colaborativo entre sus estudiantes, se puede afirmar que hay un desfase en la formación que dificulta realizar las adaptaciones curriculares, promover la participación y la movilización del conocimiento; en consecuencia, el proceso enseñanza aprendizaje se desarrolla en función de preguntas que conducen a la memorización en lugar de construir conocimiento. Es necesario elevar el nivel de formación del docente sobre la base de pautas orientadora que apropien los docentes del enfoque inclusivo, como argumenta Arnáiz (2019), “la metodología inclusiva requiere docentes que reflexionen sobre su enseñanza, (...) que afronten con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos” (pp. 12-44).

Los resultados confirman que los docentes de los centros de educación inicial primario y secundario de la JEE (caso 1,2,3), presentan desfase en la formación para la comprensión y manejo de las diferencias individuales, se sugiere reorientar el sistema de formación inicial y continua del docente en línea del enfoque inclusivo y que el MESCYT y las IES pongan en consonancia el plan de formación con el currículo que han de desarrollar en las escuelas los futuros docentes, en tanto que el MINERD, a través del Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), inicie un proceso sistemático de capacitación y actualización en educación inclusiva a los docentes en ejercicio. En este sentido, para Sánchez, (2020) “la formación docente implica, un proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades y valores importantes para su desempeño profesional” (pp. 73,74).

Int. 3. *¿Cómo elevar el nivel de formación de los docentes, de manera que puedan transformar su praxis y promover el avance de la educación inclusiva en los centros de JEE y con ello disminuir los niveles de exclusión presente en las aulas?*

Elevar el nivel de formación del profesorado de educación inicial, primaria y secundaria de centros JEE (caso 1,2,3), implica preparar al profesorado para responder satisfactoriamente a las diferencias individuales, para ello, es necesario crear un perfil profesional y formativo del docente inclusivo sobre la base de pautas orientadoras de la formación inicial y continua, el MESCYT y las IES, en cuya responsabilidad descansa el proceso de formación docente, establezcan, además de las prácticas docentes, indicadores de evaluación al logro de los objetivos del plan, en tanto, que el MINERD implemente el seguimiento y monitoreo a la acción formativa con el foco puesto en las respuestas que el profesorado da a la diversidad del aula, consciente de que, “el empeño de dar cumplimiento a los objetivos de una educación inclusiva deviene de una labor que no está exenta de dificultades; se requiere de diversos recursos económicos y humanos (...)”, (Vélez, et al, 2017, p. 213). Así mismo, Hurtado, et al., (2019), argumentan que “la formación docente supone un verdadero reto, (...) que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos” (p. 99).

Los resultados confirman que la mayoría del profesorado de inicial primaria y secundaria (caso 1,2,3) tiene un desconocimiento generalizado sobre la perspectiva inclusiva, a pesar de que en sus aulas tienen que practicarla, es necesario elevar el nivel de formación reformulando la política de formación docente para que sea más integral, equitativa, justa y democrática, que impulse un sistema de formación basado en pautas que orienten a la generación de un perfil docente en clave de inclusión, Para Parrilla (2017) “se requiere desarrollar una cultura ética en los docentes con estudiantes inclusivos que se convierta en un espacio para la reflexión, la formación de valores de equidad y justicia que impacten en la práctica social y educativa” (pp. 45).

Int. 4. ¿Cuál es el perfil profesional y formativo del docente que labora en centros de JEE en zonas vulnerables del Gran Santo Domingo?

Los resultados evidencian un posible desfase entre la formación profesional y formativa del docente del nivel inicial, primario y secundario de los centros (caso 1,2,3), y el currículo que le corresponde desarrollar en los centros educativos, el cual, está relacionado con la conceptualización, comprensión y aplicación del enfoque de educación inclusiva y el desarrollo de las competencias del estudiante. La viva voz de los docentes sugiere al MINERD elevar su nivel de formación en educación inclusiva que le permita desarrollar las competencias de los estudiantes con calidad y en igualdad de condiciones para todos, coincidiendo con Imbernón, (2016), “cuando un profesional se encuentra ante un contexto social, laboral y educativo, necesariamente requiere de una formación específica en varias capacidades y una situación laboral que permita desarrollar bien su trabajo” (p.121).

Se confirma que un alto porcentaje de los docentes de inicial, primaria y secundaria en los centros JEE (caso 1,2,3), presentan carencias metodológicas que dificultan la promoción del aprendizaje significativo en sus estudiantes, no cuentan con las herramientas para responder a las necesidades específicas de cada estudiante y, por ende, contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socioafectivo y físico del estudiante. Se sugiere al MINERD, MESCYT, las IES y el INAFOCAM como órganos rectores de la formación docente asumir pautas que orienten la formación del docente inclusivo, que según Monsalve (2021) “la inclusión como un paradigma requiere del docente, la puesta en acción de un conjunto de capacidades y actitudes vinculadas a la enseñanza, la evaluación, las interacciones y ambiente de colaboración y aceptación dentro de la sala de clases”, (...) (p.103).

Finalmente, se presentan algunas conclusiones relevantes en base a los objetivos planteados que permiten un acercamiento a la problemática de la formación del profesorado que labora en los centros de inicial, primaria y secundaria de JEE de zonas vulnerables de Santo Domingo.

Obj. 1. Identificar el nivel de formación que poseen los docentes que laboran en los centros de JEE de las zonas vulnerables de Santo Domingo.

Un primer problema identificado está relacionado con la conceptualización del término Educación Inclusiva, que en América Latina y el Caribe se impulsa a partir de la aprobación de los diferentes tratados y convenciones, la agenda 2030 y los ODS, desde ese momento, en la República Dominicana se buscan alternativas para habilitar y empoderar las escuelas y especialmente al profesorado, para que atiendan a todos los estudiantes con calidad, equidad y en igualdad de condiciones, sin embargo, al pasar balance sobre el avance, estos insisten en ver la inclusión solo como repuesta a los NEE, dejando un gran segmento en estado de vulnerabilidad. Los centros educativos no han podido adecuarse para superar la barrera de la exclusión, siendo más agudo el problema en los centros JEE de las zonas vulnerables de Santo Domingo.

El segundo problema está relacionado con el impacto que causa el desfase profesional y formativos del docente en la respuesta que estos dan a la diversidad que atienden el entorno áulico. La formación del profesorado se considera un proceso fundamental para el avance de la Educación Inclusiva y el desarrollo de competencias en los escolares, se evidencia en el análisis de los datos y la información obtenida que un alto porcentaje de docentes presentan bajo desarrollo de las capacidades cognitivas, didácticas y pedagógicas para enfrentar metodológicamente la docencia en igualdad de condiciones y con equidad. Sin embargo, se valora que a pesar de que el profesorado no tiene la preparación necesaria para llevar a cabo procesos educativos inclusivos con metodología activas y reflexivas, se muestran interesados en prepararse para dar una mejor respuesta.

Obj. 2. *Conocer el perfil profesional y formativo del docente que labora en centros de JEE en zonas vulnerables del Gran Santo Domingo.*

Un tercer problema se puede relacionar con la necesidad de reformular las políticas de formación docente sobre la base de indicadores de calidad que promueva la formación del futuro docente en coherencia con el currículo que les toca enseñar, para que estos puedan reflexionar, descubrir y reconstruir sus prácticas hacia otras formas más válidas que permita potenciar el interés de los estudiantes. Al identificar el nivel de formación que tienen los docentes y la respuesta que dan a la diversidad en las aulas, se concluye que se presenta una incoherencia entre la competencia formativa que poseen y las buenas prácticas inclusivas que se espera desarrollen en el aula. Los resultados sugieren que el MESCYT, las IES y el MINERD, en un proceso de coordinación y consenso definan los perfiles profesionales y formativos del docente inclusivo en función de las características de los niveles y el currículo dominicano.

Obj. 3. *Proponer pautas orientadoras para elevar el nivel de formación de los docentes, de manera que puedan transformar su praxis y promover el avance de la educación inclusiva en los centros de JEE.*

El cuarto problema está relacionado con la transformación de la praxis del docente que le permita avanzar en una educación inclusiva y con ello disminuir los niveles de exclusión presente en las aulas. Si bien es cierto que se ha avanzado en la promoción de la inclusión, no es menos cierto, que solo se aplica a nivel de los estudiantes con NEE, lo que evidencia la necesidad de asumir pautas orientadoras en la formación del profesorado de educación inicial, primaria y secundaria de los centros JEE, que sirvan de base curricular a las IES, para garantizar la calidad en la formación docente y que estos a su vez, puedan garantizar la de los estudiantes.

A pesar de que los resultados representan tres centros educativos (caso 1,2,3) y no pueden ser generalizados, desarrollar en el profesorado de inicial, primaria y secundaria, las competencias claves para enfrentar con metodologías activas la docencia en condiciones de igualdad y equidad, requiere que tanto el MINERD como el MESCYT y las IES, presten atención a su formación en clave de inclusión, por los impactos que causa el desconocimiento de este enfoque en el segmento poblacional que permanece en condiciones de vulnerabilidad. En este sentido, se propone ampliar el universo de la investigación, no solo de docentes sino de países que permita desvelar las competencias y habilidades desarrolladas por el profesorado del nivel inicial, primaria y secundaria para atender la diversidad del aula en igualdad de condiciones.

Propuesta de Pautas Orientadoras para la Formación Docente

Las conclusiones expuestas, permiten realizar una propuesta de pautas orientadoras de la formación del docente en clave de inclusión para los centros JEE. En la tabla 8, se

presentan organizadas en dos categorías, tres dimensiones y trece ejes interconectados, que funcionan en forma integrada en la formación del docente.

Tabla VIII.1. Propuesta de pautas orientadoras de la formación del docente de educación inicial, primaria y secundaria en clave de inclusión.

Categorías	Dimensión	Ejes de formación	Definición
Formación Docente	Estimulación intelectual (ESIN)	1. Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos	<p>Se aborda desde lo Conceptual y metodológico del enfoque inclusivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desde lo conceptual: el enfoque y las dificultades que se presentan en su implementación en los centros JEE. Desde lo Metodológico: la transferencia de contenidos e informaciones, reflexión individual, debate grupal, recuperación de los saberes previos, aborda el carácter teórico-práctico de las temáticas con participación e implicación de los estudiantes.
		2. La formación del docente para manejar las diferencias individuales	<p>Integra el desarrollo de programas de formación inicial y continuo en clave de inclusión.</p> <ul style="list-style-type: none"> Basados en la realidad de los estudiantes, los centros educativos y la sociedad. Basados en teorías educativas y del desarrollo humano que aporten al desarrollo personal, profesional, sociocultural, didáctico-pedagógico, curricular y de gestión del centro educativo, con el foco puesto en la inclusión.
		3. La creatividad en el en el desarrollo de buenas prácticas	<p>Implica la estimulación para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje inclusivo desde la creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> Incluye el desarrollo de destrezas y habilidades para el desarrollo de buenas prácticas. Aborda el uso creativo de estrategias, instrumentos para el diseño, implementación y evaluación de los contenidos curriculares.
		4. La innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje	<p>Consiste en el desarrollo de una visión innovadora sobre la base del conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> Referida al dominio de las tecnologías (TIC, TAC, TEP) y su integración al proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. Desarrolla la capacidad de inventiva del docente para realizar las adaptaciones curriculares a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Tabla VIII.2. Propuesta de pautas orientadoras de la formación del docente de educación inicial, primaria y secundaria en clave de inclusión.

Categorías	Dimensión	Ejes de formación	Definición
Formación Docente	Desarrollo de conocimientos y habilidades (DCH)	5. El liderazgo del docente en el centro educativo	<p>Se asumen las competencias cognitivas, pedagógicas, didácticas y metodológica para desarrollar un liderazgo en el aula basado en el conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluye la motivación, planificación, seguimiento y evaluación del proceso educativo inclusivo • Refiere al uso de técnicas y métodos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva inclusiva, promueve la discusión, el intercambio de ideas y opiniones como mecanismo para hacer participar el grupo de estudiantes.
		6. La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula	<p>Aborda las competencias relacionadas con el compromiso ético del docente y su desarrollo profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende el desarrollo integral de un conjunto coherente de habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para ejercer como docente en la República Dominicana. • Asume con un alto nivel de compromiso y responsabilidad cumplir con calidad suficiente las tareas propias y habituales de la profesión docente.
		7. La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa	<p>Desarrolla la capacidad de sentir satisfacción al trabajar con las diferencias individuales en igualdad de condiciones independientemente de sus condiciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se perciben cambios en la lógica de presentar los contenidos programáticos, en la forma de orientar la práctica, en la metodología del hacer, saber hacer y movilizar los saberes en el rol del docente y estudiante para contribuir a la mejora de sus estudiantes y ayudar a desarrollar al máximo su potencial.
		8. Inspiración del docente en la práctica áulica	<p>Aborda las posibilidades del desarrollo de actitudes positivas frente a la diversidad del aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla la capacidad, lucidez, profesionalidad, formación y vocación de servicio del docente para favorecer la creatividad y la búsqueda de soluciones a problemas con la participación de todos en igualdad de condiciones.
		9. La empatía del docente con el grupo que atiende	<p>Apunta al desarrollo de la vocación docente y su responsabilidad con la diversidad que asiste al aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de competencias cognitivas y emocionales para el establecimiento de interacciones positivas. • Desarrolla capacidades para comprender y aceptar la diversidad en la población estudiantil, colaborando en la solución de sus problemas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla VIII.3. Propuesta de pautas orientadoras de la formación del docente de educación inicial, primaria y secundaria en clave de inclusión.

Categorías	Dimensión	Ejes de formación	Definición
Educación inclusiva	Perspectiva jurídica, filosófica y Social (PJFS)	10. El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión	Desarrolla competencias cognitivas que le permite al docente tener una clara concepción de la educación inclusiva y sus implicaciones jurídica, filosófica y social. <ul style="list-style-type: none"> • Trata la educación inclusiva como un derecho fundamental y parte de que todos somos iguales, por tanto, ve como beneficio de la convivencia entre grupos heterogéneos. Instruye en el conocimiento, dominio y aplicabilidad de las leyes y normativas del sistema educativo nacional.
		11. Conocimiento del docente sobre leyes inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • Parte del conocimiento de la LEY 66-97 en los principios y fines de la educación dominicana y el abordaje de la educación inclusiva. • Aborda las normativas emitidas por el MINERD y su aplicación en el entorno áulico. Desarrolla las competencias del docente inclusivo, así como sus implicaciones en el sistema educativo nacional y en la construcción de una mejor nación
		12. El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Asume el trato de los estudiantes en igualdad de condiciones, propiciando las mismas oportunidades dentro y fuera del aula. • Desarrollo de competencias docentes que tenga como base la equidad Referido al desarrollo de competencias personales y sociales para aprender a ser y a convivir juntos.
		13. El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la convivencia como un proceso de construcción en el aula, en la relación que se produce entre el maestro y sus estudiantes dentro del grupo y en todos los espacios y tiempos escolares

Fuente: Elaboración propia

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 76-83. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Albalá, M. Á., Guido, J. I., & Alfonso, M. E. (2020). Actitudes hacia la diversidad en la formación del profesorado: factores psicopolíticos implicados. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 453-462. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1809>
- Arnaiz, P. (2019). *La Educación Inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos*. Acto Académico de Santo Tomás de Aquino. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/67359>
- Bolivar, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Couto, M. T., De Oliveira, E., Separavich, M. A. A., y Luiz, O. D. C. (2019). La perspectiva feminista de la interseccionalidad en el campo de la salud pública: revisión narrativa de las producciones teórico-metodológicas. *Salud Colectiva*, 15. <https://doi.org/10.18294/sc.2019.1994>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto.” *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Figueroa-Céspedes, I., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y Culturas Estudiantiles en la Escuela: Una Reflexión Teórico-Metodológica desde Procesos de Autoexploración de Barreras a la Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación*

- Inclusiva*, 14(1), 109-126. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100109>
- Florian, L., y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100021>
- Hurtado, Y.M., Mendoza, R.S., y Viejó, A.B. (1970). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(1), 121-129. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/206>
- Lozano, E. O. (2017). *La Cultura y la Formación Docente en la Vida Cotidiana Escolar*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1135.pdf>
- Mayo, M. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182. <file:///C:/Users/User-PC/Downloads/828-2878-1-PB.pdf>
- Monsalve, C. (2021). Diferencias individuales, equidad, inclusión educativa y ordenamiento legislativo. *Transformación*, 17(1), 103-119. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000100103
- Parrilla, A. (2017). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218>
- Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Rosario de la Cruz, A.C. (2017). *Evaluación del Programa Jornada Escolar Extendida en República Dominicana* [Plan de Investigación]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/133249>
- Sánchez, M. (2020). La formación del profesor universitario: estudio de caso en Trabajo Social. In *Encuentros Sociales en el Trabajo Social* (pp. 69-86). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/3549>
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46(2), 9-12. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11980>
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas* (p. 15). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa
- Van der Werf, W. M., Slot, P. L., Kenis, P. N., y Leseman, P. P. M. (2021). Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00079-x>
- Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>