



## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA: LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

### ATTENTION TO DIVERSITY IN THE CLASSROOM: TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION

Darío Francisco Regalado Rosa<sup>1\*</sup>

E-mail: [dregalado28@uasd.edu.do](mailto:dregalado28@uasd.edu.do)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2971-7097>

Esther Vega Gea<sup>1</sup>

E-mail: [z52vegee@uco.es](mailto:z52vegee@uco.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6257-0805>

<sup>1</sup>Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

\*Autor correspondencia

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Regalado Rosa, D. F., & Vega Gea, E. (2026). Atención a la Diversidad en el Aula: la Formación Docente para la Inclusión Educativa. *Universidad y Sociedad* 18(2). e5134.

#### RESUMEN:

El presente estudio analiza la formación del profesorado en la República Dominicana para la atención a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) desde un enfoque de educación inclusiva. Mediante una perspectiva cuantitativa, se evaluaron las competencias de 104 docentes de distintos niveles del sistema preuniversitario, con el fin de identificar brechas formativas y desigualdades de acceso, especialmente entre contextos urbanos y rurales. Se empleó un diseño descriptivo con un cuestionario estructurado que abordó la formación inicial y continua, la experiencia profesional, la percepción de la oferta formativa y el dominio de estrategias inclusivas. El análisis de frecuencias permitió identificar patrones relevantes en la preparación docente.

Los resultados muestran que, aunque el 75% del profesorado ha recibido alguna formación en atención a la diversidad, solo el 50% cuenta con preparación específica en NEAE y el 60% no ha cursado estudios especializados. Asimismo, solo el 37.5% ha sido capacitado en ajustes curriculares individualizados. También se evidencian brechas en la cobertura educativa (28,033 matriculados frente a más de 521,000 estimados). Se concluye que el sistema educativo dominicano aún no dispone de un profesorado suficientemente preparado para implementar políticas inclusivas de manera efectiva.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Política Educacional, Formación Docente, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), Atención a la Diversidad.

#### ABSTRACT:

This study analyzes teacher training in the Dominican Republic for addressing students with Special Educational Needs (SEN) within an inclusive education framework. Using a quantitative approach, it assessed the competencies of 104 teachers from different pre-university levels, aiming to identify training gaps and inequalities in access, particularly between urban and rural contexts. A descriptive design was used, with data collected through a structured questionnaire on initial and ongoing training, professional experience, perceptions of training provision, and mastery of inclusive strategies. Frequency analysis identified key patterns in teacher preparation. Findings show that while 75% of teachers report some training in attention to diversity, only 50% have specific preparation for SEN, and 60% have not completed specialized programs. Only 37.5% have been trained in individualized curricular adjustments. Significant gaps were also found in educational coverage (28,033 enrolled vs. over 521,000 estimated). Most teachers consider current training insufficient and express strong demand for development in UDL, sign language, autism, and ADHD. The study concludes that the Dominican education system still lacks a sufficiently prepared teaching workforce to effectively implement inclusive education policies, limiting equitable and quality education for all.

**Keywords:** Inclusive Education, Educational policy, Teacher Training, Specific Educational Support Needs (SEEN), Attention to Diversity.

## INTRODUCCIÓN

La política educativa de la República Dominicana, tal como se establece en la Ordenanza 04-2018 del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), reconoce a los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) como aquellos que requieren apoyos y recursos, ya sean de manera transitoria o permanente, para garantizar su acceso, participación y aprendizaje en igualdad de condiciones (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2018). Estas necesidades pueden estar asociadas a discapacidades, trastornos del neurodesarrollo, condiciones mentales, altas capacidades intelectuales o situaciones de desventaja socioeducativa. Bajo este enfoque, la educación inclusiva se configura como un derecho que debe concretarse a través de políticas públicas y prácticas escolares que transformen los entornos de aprendizaje. Como lo señalan Sarrionandia & Ainscow (2011), la inclusión implica procesos de cambio sistemático que afectan contenidos, métodos, enfoques y estructuras educativas. No obstante, la mera presencia de estudiantes con discapacidad en aulas regulares no garantiza inclusión real si no existen transformaciones pedagógicas profundas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016), pues el aprendizaje equitativo sólo es posible cuando la enseñanza se ajusta a las características individuales (Barreiro, 2022).

En este contexto, la diversidad se presenta como una realidad tangible en las escuelas dominicanas, siendo reconocida formalmente por el sistema educativo. El país dispone actualmente de 26 centros de educación especial y 20 centros para personas sordas (MINERD, comunicación personal vía Oficina de libre acceso a la información, 5 de agosto de 2022). Sin embargo, los datos oficiales revelan un bajo nivel de cobertura: 28,033 estudiantes con discapacidad se encuentran inscritos en el sistema, frente a una estimación poblacional de más de 521,000 personas con alguna discapacidad (Tabla 1), según los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (2013).

Tabla 1: Personas con discapacidad según nivel educativo alcanzado, 2013.

Nivel Educativo	Discapacidad Auditiva	Discapacidad visual	Discapacidad del habla o comunicación	Discapacidad motriz	Discapacidad intelectual
Inicial o preescolar	693	1.282	2.068	69	2.878
Básico o Primario	54.095	161.241	35.786	98.069	75.997
Medio o Secundario	11.625	38.611	5.541	19.428	13.658
Sub Totales:					
Total General:	66,413	201,134	43,395	117,566	92,533 521,041

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR, 2013).

Esta brecha significativa entre población estimada y matrícula registrada evidencia una limitación estructural en el acceso y permanencia de esta población en el sistema educativo formal. Superado el acceso, es fundamental garantizar la permanencia y el aprendizaje de estos estudiantes, siendo el rol del docente un factor determinante en la ruptura de barreras educativas (Ponce-Solórzano & Barcia-Briones, 2020). Ortiz (2024) resalta que el docente inclusivo actúa como mediador esencial, adapta su práctica pedagógica, crea ambientes flexibles, emplea recursos didácticos adecuados y colabora con otros actores del sistema para garantizar una atención diferenciada que favorezca el desarrollo integral del estudiantado.

No obstante, la escasez de profesionales especializados es alarmante. A agosto de 2023, el país contaba con apenas 248 docentes de educación especial (MINERD, 2025), cifra insuficiente para responder a la demanda creciente de atención inclusiva de calidad. Este déficit formativo compromete la implementación efectiva de las Medidas de Atención a la Diversidad (MAD), tales como los Planes de Apoyo Psicopedagógico Personalizados, los Ajustes Curriculares Individualizados y el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), establecidos como lineamientos en las normativas nacionales (MINERD, 2018). La evidencia empírica reciente respalda este diagnóstico; Ionescu & Vrăsmaş (2024) subrayan la relevancia de la formación docente como elemento esencial para alcanzar los objetivos de la inclusión, e insisten en la necesidad de programas específicos de formación continua para docentes de escuelas regulares, debido al aumento de estudiantes con necesidades especiales. Investigaciones como la de Arnaiz-Sánchez et al. (2023) y Celestino et al. (2024) denuncian la debilidad de la formación inicial, su carácter excesivamente teórico y su escasa correspondencia con la práctica inclusiva.

En línea con ello, se destaca la importancia del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como marco de referencia para el diseño pedagógico inclusivo. Fleming (2023) lo define como una propuesta fundamentada en la neurociencia que promueve múltiples formas de representación, expresión y compromiso. Quinzo et al. (2024) coinciden al señalar que este enfoque permite dar respuesta a la variabilidad del cerebro humano y al diseño flexible de experiencias de aprendizaje. Además, Crispel & Kasperski (2019) enumeran competencias clave que deben desarrollarse en la formación docente, no solo desde la perspectiva técnica, sino también desde la dimensión emocional, ética y relacional del acto educativo.

En el caso dominicano, esta realidad se traduce en una necesidad urgente de fortalecer la formación docente especializada en áreas como autismo y discapacidad intelectual, que son las condiciones más prevalentes en el entorno escolar. La existencia de entornos educativos diversos (Tabla 2) establecidos por el Ministerio de Educación, que incluyen centros regulares, aulas específicas, programas de formación laboral, aulas hospitalarias o atención domiciliaria (MINERD, 2018; 2024), demandas docentes altamente preparados para ejecutar con eficacia las acciones orientadas a la inclusión. En consecuencia, se hace indispensable evaluar si el sistema educativo dominicano cuenta con un cuerpo docente capacitado para implementar las políticas de atención a la diversidad establecidas.

Tabla 2: Entornos de servicios educativos para la Escolarización Inclusiva.

Entornos educativos adecuados	Características
1. Centros educativos regulares	Son centros que cuentan con apoyos y recursos dentro o fuera del aula
2. Aulas Específicas para la Inclusión Educativa	Están dentro de los centros regulares, para escolarizar a estudiantes con discapacidad
3. Centros de Educación Especial	Buscan proporcionar atención educativa integral a estudiantes con discapacidad que requieran apoyos significativos
4. Aula de transición a la vida adulta y laboral	Están ubicadas en centros regulares y espacios de la comunidad, y dan apoyo a estudiantes de 15 a los 24 años
5. Aulas hospitalarias	Para estudiantes que deben permanecer hospitalizados por más 15 días en un centro de salud
6. Aulas de apoyo a los aprendizajes	Espacio de apoyo a los estudiantes con NEAE, gestionados por docentes regulares
7. Aulas específicas de transición para estudiantes sordos	Busca promover y apoyar el desarrollo de su lengua materna y las competencias curriculares
8. Programa de formación técnico profesional DUAL	Programa de Nivel 1, ajustados a las características e intereses de estudiantes
9. Aulas específicas para estudiantes con sordoceguera y discapacidad múltiples	Estos pueden estar ubicados en centros regulares, en de Educación Especial y centros específicos para sordos
10. Atención educativa domiciliaria	Se da atención domiciliaria según la necesidad de los estudiantes y la familia

Fuente. Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, Ordenanza 4-2028 y 05-2024

Este estudio tiene como objetivo analizar la formación docente en el nivel preuniversitario respecto a la atención a estudiantes con NEAE, respondiendo a la pregunta: ¿cuenta el sistema educativo preuniversitario con docentes preparados para aplicar las medidas de atención a la diversidad planteadas en las políticas educativas, para la conformación de una educación inclusiva y de calidad para todos? La formación docente se reconoce como un pilar fundamental para la calidad educativa, tal como lo establece la Ley 66 (1997), y es condición sine qua non para garantizar el derecho a una educación integral, equitativa e inclusiva.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y diseño transversal, cuyo propósito fue caracterizar el nivel de formación del profesorado para la atención a los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el sistema educativo preuniversitario de la República Dominicana. Se buscó determinar si el sistema cuenta con las capacidades profesionales instaladas para aplicar las medidas de atención a la diversidad propuestas en las políticas educativas nacionales. La muestra estuvo compuesta por 104 docentes de diferentes niveles educativos y contextos geográficos (urbano y rural), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, por criterios de disponibilidad, voluntariedad y accesibilidad. Se incluyeron tanto docentes de aula como técnicos docentes regionales y distritales, lo que permitió una visión amplia sobre la formación profesional recibida. Como criterio de inclusión, se estableció que los participantes tuvieran experiencia en contextos escolares donde se atienden estudiantes con NEAE.

Para la recolección de datos, se elaboró un cuestionario basado en referentes teóricos y políticos sobre educación inclusiva, especialmente en los documentos normativos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). El instrumento fue adaptado del cuestionario utilizado por García-García et al. (2018) en un estudio español sobre aulas especializadas TEA. Las adaptaciones realizadas fueron revisadas por expertos en inclusión educativa y metodólogos, asegurando la validez de contenido.

El cuestionario quedó conformado por 58 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: (a) datos generales (7 ítems), (b) contexto institucional (6 ítems), (c) formación sobre atención a los estudiantes con NEAE (9 ítems) y (d) experiencia y prácticas educativas (35 ítems). Se utilizaron preguntas de tipo dicotómico, politómico y escala Likert de 5 puntos. Una de las variables analizadas fue la práctica docente inclusiva, para la cual se construyó un índice a partir de los ítems sobre actividades implementadas con estudiantes en situación de discapacidad, obteniéndose una consistencia interna alta ( $\alpha = 0.883$ ), según el coeficiente Alfa de Cronbach.

La validez interna del instrumento fue garantizada mediante la revisión de jueces expertos y la depuración de ítems redundantes o ambiguos. La validez externa se abordó a través de la selección intencional de una muestra diversa en cuanto a niveles educativos, funciones desempeñadas y ubicación geográfica (50% zona urbana y 50% zona rural), con el fin de aumentar la generalización de los hallazgos descriptivos.

Desde el punto de vista ético, se respetaron los principios de consentimiento informado, confidencialidad y anonimato. Se obtuvo la aprobación y autorización de las autoridades educativas nacionales y distritales. Los participantes completaron el instrumento de forma digital mediante un formulario en línea, en el cual se adjuntó una carta de consentimiento.

El análisis de los datos se realizó mediante el software SPSS v18 y Microsoft Excel, utilizando estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central) y pruebas no paramétricas (Chi-cuadrado) para el cruce entre variables categóricas. Además, se integraron datos oficiales del MINERD y la Oficina Nacional de Estadística para contextualizar los hallazgos, complementando con una revisión documental sobre formación docente e inclusión educativa en la República Dominicana.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el objetivo de caracterizar la preparación del profesorado, esta sección presenta los resultados sobre su experiencia y niveles de formación para la atención a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Se analizan tanto la formación inicial como la continua, incluyendo titulaciones, especialidades, diplomados, cursos recibidos y la experiencia en diversos contextos educativos.

Asimismo, se examina el grado en que esta formación responde a las demandas de la educación inclusiva, así como las brechas en la preparación específica para atender distintos tipos de NEAE. Esta información permite valorar en qué medida el sistema educativo cuenta con docentes con las competencias necesarias para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva.

### Años de experiencia docente

La Tabla 3 recoge los años en labores de los docentes que dan servicio a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Se observa que el 38,5% (40 docentes) se encuentran entre 6 a 10 años en servicio, seguido de la población entre 1 a 5 años, que representa un 24% (25 docentes). Es significativo que gran parte de los docentes estén entre los 11 y 25 años de servicios, lo que sugiere que no son noveles, sino que ya tienen un camino largo recorrido en el servicio. Una menor proporción pasa de los 25 años en servicios, siendo un 2,9% de la población de la muestra del estudio.

Además de lo observado anteriormente, se puede argüir que la alta concentración de docentes con 1 a 10 años de experiencia (62,5% en total) podría sugerir que existe una necesidad significativa de programas de formación

y actualización continua para estos grupos, que aún se encuentran en sus inicios de la carrera docente.

Tabla 3: Cantidad de años en servicio.

Años en servicios docentes	Frecuencia	Porcentaje
1 - 5 años	25	24,0%
11 - 15 años	13	12,5%
16 - 20 años	12	11,5%
21 - 25 años	11	10,6%
6 - 10 años	40	38,5%
Más de 25 años	3	2,9%
Total	104	100,0

El análisis mediante prueba chi-cuadrado entre los años de experiencia docente y la formación en atención a la diversidad arroja un valor de  $\chi^2 = 5.76$  y  $p = 0.835$ . Dado que este valor es superior a 0.05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Este resultado coincide con lo planteado por Arnaiz-Sánchez et al. (2023), quienes señalan que tanto docentes principiantes como experimentados pueden sentirse insuficientemente preparados para abordar la diversidad, destacando incluso que aquellos con mayor experiencia perciben una menor preparación en educación inclusiva.

**Si ha Recibido o no Formación sobre Atención a la Diversidad**

La atención a la diversidad es un componente clave dentro de los sistemas educativos inclusivos, ya que garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, reciban una educación de calidad, por lo que González-Castellano et al. (2021) argumentan que la formación en atención a la diversidad tiene un impacto significativo y positivo en la promoción de la inclusión educativa y concluyen que los profesores, en el nivel universitario, que han recibido formación complementaria en atención a la diversidad muestran una mayor conformidad en llevar a cabo acciones y procesos educativos inclusivos en el aula. Ver Tabla 4.

Tabla 4: Recepción de formación sobre atención a la diversidad.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	78	75%
No	26	25%

La formación docente es clave para el desarrollo de aulas inclusivas, ya que fortalece tanto las actitudes como la

capacidad de implementar prácticas inclusivas (Crispel & Kasperski, 2019). En el caso dominicano, el 75% de los docentes reporta haber recibido formación en atención a la diversidad, frente a un 25% que no, lo que evidencia avances en la preparación docente.

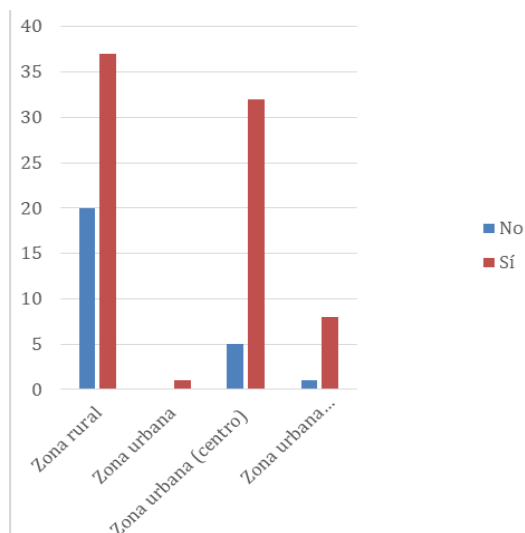
No obstante, se identifican desigualdades según la ubicación del centro educativo. La prueba chi-cuadrado ( $\chi^2 = 10.76$ ;  $gl = 3$ ;  $p = 0.013$ ) indica una asociación estadísticamente significativa, evidenciando mayores oportunidades formativas en contextos urbanos que rurales. Este hallazgo coincide con Silva-Peña et al. (2020), quienes señalan una desconexión entre la formación docente en zonas urbanas y las necesidades de los contextos rurales (véase Tabla 5).

Tabla 5: Datos cruzados sobre ubicación del centro y recepción de formación.

Ubicación del Centro	No	Sí
Zona rural	20	32
Zona urbana (centro)	5	30
Zona urbana (periferia)	1	8
Sin especificar	0	8

El siguiente gráfico muestra cómo varía la formación en atención a la diversidad según la ubicación del centro educativo. Se puede observar que los docentes en zonas urbanas (especialmente en el centro) tienen una mayor proporción de formación en comparación con zonas rurales o periféricas, lo que evidencia una desatención e injusticia social en el país. La Figura 1 muestra solo los datos con valores, dejando fuera los datos nulos.

Fig 1: Formación en Atención a la Diversidad según Ubicación del Centro.



### Participación en Cursos o Talleres sobre Atención a Estudiantes con NEAE

La formación continua mediante talleres y cursos es clave para fortalecer la educación inclusiva, aunque su efectividad ha sido limitada en el desarrollo de competencias pedagógicas necesarias (Makofane, 2023). No obstante, sigue siendo fundamental para actualizar las prácticas docentes.

Según la Tabla 6, el 63% de los docentes ha recibido capacitación en planificación de clases para estudiantes con NEAE, lo que refleja avances importantes. Sin embargo, un 29% no ha sido capacitado y un 6.7% no lo recuerda, lo que implica que cerca del 40% presenta carencias formativas. Aunque los resultados muestran esfuerzos en la capacitación docente, esta brecha continúa representando un desafío para garantizar una educación inclusiva de calidad (Arnaiz-Sánchez et al., 2023).

Un porcentaje significativo de docentes no ha recibido capacitación, lo que evidencia una limitada preparación para atender a estudiantes con NEAE y puede afectar la calidad educativa y la inclusión. Esta situación se agrava porque la mayoría no posee formación inicial ni de posgrado en educación inclusiva o especial, lo que constituye una barrera persistente para la práctica docente (López et al., 2025).

Asimismo, resulta preocupante que algunos docentes no recuerden haber sido capacitados, lo que cuestiona la efectividad de estos procesos formativos. Aunque existe interés en formarse, la falta de capacitación dificulta la detección y atención temprana de necesidades, generando incluso resistencia en docentes y directivos para trabajar con estos estudiantes.

Tabla 6: Recepción de talleres en planificación de clases a niños con NEAE.

Recepción talleres o cursos	Frecuencia	Porcentaje
No	31	29,8%
No recuerdo	7	6,7%
Sí	66	63,5%
Total	104	100x100

La Tabla 7 muestra la comparación entre sí ha recibido formación para la atención a la diversidad y talleres de planificación, lo que permite hacer una prueba chi cuadrado a ambas variables.

Tabla 7: Formación en Diversidad vs. Talleres de Planificación.

Formación	No	No recuerdo	Sí
No	19 (73.1%)	3 (11.5%)	4 (15.4%)
Sí	12 (15.4%)	4 (5.1%)	62 (79.5%)

Los resultados muestran: Chi<sup>2</sup> es de: 35.591; P valor: 0.0000 y Grados de libertad 2.

Estos resultados muestran una relación estadísticamente significativa entre haber recibido formación en atención a la diversidad y haber participado en talleres de planificación para NEAE. Como el valor p es menor a 0.05, indica dependencia entre las variables, haciendo mostrar que la formación en diversidad está fuertemente asociada con la capacitación práctica, lo cual es un hallazgo positivo en términos de preparación docente para contextos de inclusión.

### Sobre si Poseen Formación para Trabajar con Estudiantes NEAE

En esta sección, los docentes reportan la formación recibida para atender la diversidad en el aula. Los resultados evidencian que el 50% no posee formación específica, frente a un 40.4% que sí cuenta con algún tipo de preparación, mientras que un 9.6% manifiesta dudas al respecto.

Estos datos reflejan una debilidad importante en la consolidación de la educación inclusiva, asociada a la escasa o nula formación de casi el 60% del profesorado. No obstante, el 40.4% que indica poseer algún nivel de formación sugiere la existencia de esfuerzos orientados a dotar a los docentes de herramientas para responder a las NEAE.

Aun así, la situación continúa siendo preocupante, ya que implica que la mitad del profesorado no está preparada para atender adecuadamente a estos estudiantes, lo que afecta la calidad de la educación inclusiva y constituye una barrera significativa para su atención y apoyo, dado que requieren un enfoque pedagógico especializado (López et al., 2025).

Deja mucho que pensar qué 9.6% de los encuestados (10 personas) respondieron con “tal vez”, lo que indica incertidumbre respecto a si su formación es adecuada para trabajar con estudiantes NEAE (Tabla 8). Esta falta de certeza puede estar relacionada con formaciones poco específicas o con una capacitación que no ha dejado claro a los docentes cómo aplicar esos conocimientos en el aula.



Tabla 8: Formación para trabajar con estudiantes que tengan alguna NEAE.

Si posee formación para trabajar con NEAE	Frecuencia	Porcentaje
No	52	50,0%
Sí	42	40,4%
Tal vez	10	9,6%
Total	104	100x100

### Formaciones en Diplomados o Especialidad sobre NEAE Recibidas en Formación Continua

Se les pregunta a los docentes si han recibido diplomado o especialidad Formación, diplomado o especialidad en: Educación Especial, Trastorno del Espectro Autista, Trastornos del Aprendizaje, Educación Inclusiva, discapacidad Visual, Trastorno Generalizado del Desarrollo y Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Sesenta (60) de los docentes encuestados responde no haber recibido formación en diplomado o especialidad relacionada con estos títulos. Dieciséis (16) de los encuestados dan cuenta de haber recibido formación específica de Diplomado o Especialidad en Educación Inclusiva, lo que indica un enfoque creciente hacia la inclusión educativa, siendo este el grupo de mayor porcentaje dentro de las certificaciones; once (11) en Trastorno del Espectro Autista, lo que da cuenta del interés especificado de los docentes sobre el tema ante la creciente población diagnosticada, como se indica en; nueve (9) otras formaciones y ocho (8) en educación especial (Ver Tabla 9).

Genera preocupación que 60 de 104 docentes no hayan recibido formación continua, lo que evidencia una grave carencia de capacitación en NEAE y representa una alerta para el sistema educativo y el MINERD. Esta situación afecta la calidad de la atención a estudiantes con necesidades específicas, considerando que los docentes no egresan con formación inicial en educación inclusiva o especial.

Esta carencia limita la implementación de políticas inclusivas, especialmente en contextos rurales, y provoca que muchos docentes se sientan incapaces de responder a las demandas de la educación inclusiva (Makofane, 2023).

Tabla 9: Diplomados o especialidad recibidos en formación continua sobre NEAE.

Categoría	Cantidad
No ha recibido formación	60
Formación en Educación Inclusiva	16
Formación en Trastorno del Espectro Autista	11
Otra formación	9
Formación en Educación Especial	8

### Necesidad de Formación Docente y Pertinencia de las Ofertas

La formación docente es fundamental para garantizar una educación inclusiva de calidad, ya que los programas formativos constituyen un componente clave para el desarrollo profesional y la atención a la diversidad (Jokimies et al., 2025). Esta responsabilidad recae tanto en el sistema educativo, que debe asegurar procesos de capacitación, como en los docentes, quienes necesitan formarse para responder a las NEAE.

Como se observa en la Tabla 10, el 61.5% de los docentes está totalmente en desacuerdo con la idea de no necesitar formación, lo que evidencia una alta conciencia sobre la importancia de capacitarse para atender a estudiantes con discapacidad o trastornos del desarrollo. Este resultado refleja una valoración positiva de la formación continua.

En contraste, un 16.3% considera que no necesita formación adicional y un 10.6% muestra confianza moderada en su preparación; en conjunto, cerca de un cuarto del profesorado se percibe preparado o casi preparado. Asimismo, un 7.7% manifiesta incertidumbre sobre la necesidad de formación.

Tabla 10: Necesidad de formación sobre cómo trabajar con estudiantes NEAE.

1 es Totalmente en Desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje
1	64	61,5%
2	3	2,9%
3	8	7,7%
4	11	10,6%
5	17	16,3%
Total	103	99,0%
	104	100,0%

### Pertinencia de la Oferta Formativa para los Docentes que Trabajan con Estudiantes NEAE

La Tabla 11 evidencia una valoración crítica de la oferta formativa: el 32.7% de los docentes está totalmente en desacuerdo y el 15.4% en desacuerdo moderado, lo que implica que cerca del 50% manifiesta insatisfacción con la formación disponible para atender a estudiantes con discapacidad.

Asimismo, un 23.1% presenta una postura neutral, reconociendo avances pero señalando limitaciones, mientras que un 16.3% muestra acuerdo moderado, percibiendo cierta adecuación con aspectos aún por mejorar. Solo el 11.5% expresa total acuerdo, lo que indica que menos del 12% considera plenamente adecuada la oferta formativa. Estos resultados reflejan una preocupación significativa, ya que la formación actual no responde de manera suficiente a las necesidades del profesorado, lo que puede afectar la calidad de la educación inclusiva y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

A partir de estos datos descritos, es lógico pensar que existe una brecha en la preparación docente, fruto de la falta de formación adecuada, lo que, en consecuencia, afecta la atención educativa inclusiva. Además, provoca frustración en los profesores de educación general debido a la ausencia de preparación que les permita atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas ordinarias, así como creencia errónea por parte de los responsables de la política educativa (Crispel & Kasperski, 2019).

Tabla 11: Oferta formativa adecuada para los docentes que trabajan con estudiantes NEAE.

1 es Totalmente en Desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje
1	34	32,7%
2	16	15,4%
3	24	23,1%
4	17	16,3%
5	12	11,5%
Total	104	100x100

### Capacitación en Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)

La normativa dominicana establece que los ajustes curriculares individualizados (ACI) son fundamentales para garantizar la trayectoria educativa de estudiantes con NEAE, especialmente cuando presentan desfases de dos años o más entre su grado y sus competencias (MINERD, 2018). En este sentido, el dominio del Plan de Apoyo Psicopedagógico Personalizado y de los ACI resulta clave para una educación inclusiva efectiva.

Como se observa en la Tabla 12, el 39.4% de los docentes no ha recibido capacitación en ACI, constituyendo el grupo más numeroso y evidenciando una importante debilidad en la formación, lo que limita la capacidad de adaptar el currículo a las necesidades del estudiantado. Aunque un 37.5% sí ha recibido formación, este porcentaje sigue siendo insuficiente. Además, un 14.4% se encuentra en proceso de capacitación, lo que sugiere esfuerzos en curso.

Resulta preocupante que un 7.7% no recuerde haber sido capacitado, lo que cuestiona la efectividad de dichos procesos formativos. Asimismo, solo un 1% se considera completamente preparado, reflejando un nivel muy bajo de dominio en esta competencia clave. En conjunto, estos datos evidencian la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en ajustes curriculares para garantizar una inclusión educativa de calidad.

Tabla 12: Recepción de capacitación para la realización de ajustes curriculares individualizados (ACI).

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
5	1	1,0%
En proceso	15	14,4%
No	41	39,4%
No recuerdo	8	7,7%
Sí	39	37,5%
Total	104	100,0%

No se observa una relación significativa entre la capacitación en ajustes curriculares individualizados (ACI) y los

años de experiencia docente. La prueba Chi-cuadrado arroja un valor de 15.35 con  $p = 0.426$  ( $gl = 1$ ), lo que, al ser mayor que 0.05, indica ausencia de asociación estadísticamente significativa. Las Figuras 2 y 3 ilustran esta relación entre ambas variables.

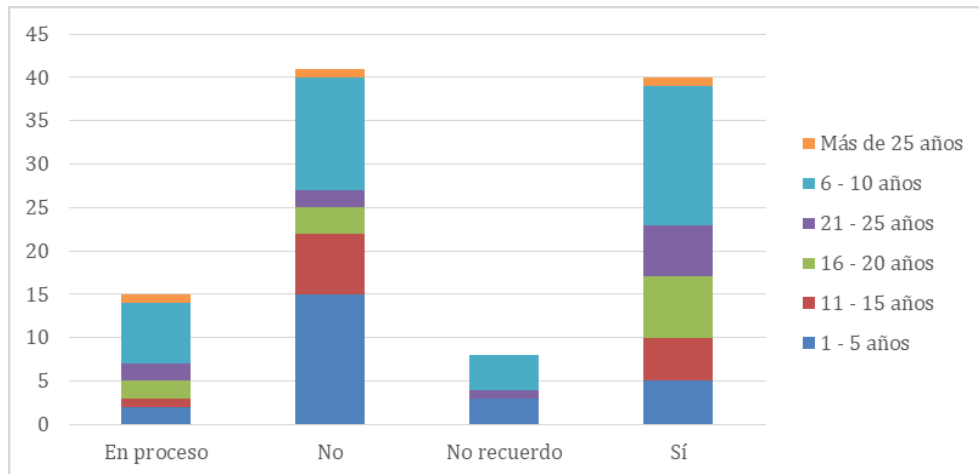


Fig 2: Capacitación en ACI según Años de Experiencia Docente.

En contraste, el análisis mediante prueba Chi-cuadrado muestra una relación estadísticamente significativa entre la formación de posgrado en educación especial y la capacitación en ACI ( $\chi^2 = 8.36$ ;  $gl = 3$ ;  $p = 0.039$ ).

Dado que  $p < 0.05$ , se confirma que los docentes con maestría o especialidad en educación especial tienen mayor probabilidad de haber recibido capacitación en ajustes curriculares individualizados.

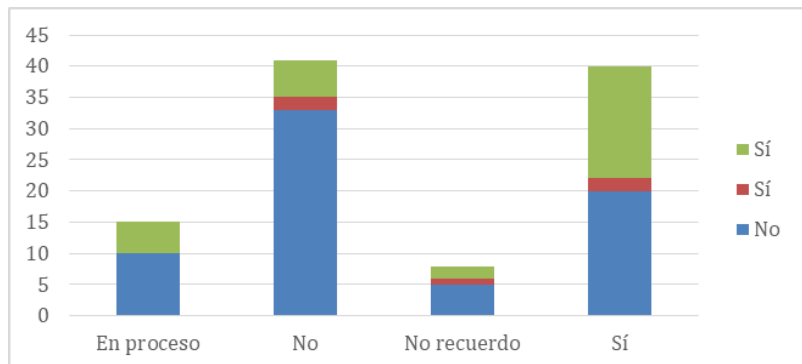


Fig 3: Capacitación en ACI según Formación de Posgrado en Educación Especial.

### Capacitación sobre temas diversos para trabajar con estudiantes NEAE

En este apartado se presenta a los docentes una lista de temas clave para la educación inclusiva (Macías et al., 2025), con el fin de identificar en cuáles han recibido formación para atender las NEAE. Entre estos se incluyen: planificación para estudiantes con TEA, lengua de señas, uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), elaboración de materiales inclusivos, diseño de planes personalizados para discapacidad cognitiva, estrategias para TDAH y formación en ajustes curriculares. Los 104 participantes podían seleccionar múltiples opciones, generando 197 elecciones (Figura 4).

El 42% indicó no haber recibido capacitación en ninguno de estos temas, lo que evidencia una carencia significativa en competencias básicas para promover la inclusión y responder a la diversidad en el aula. Este hallazgo coincide con Goig et al. (2020), quienes destacan la insuficiente formación en atención a la diversidad. Esta limitación afecta directamente la calidad de la enseñanza y la inclusión efectiva.

Entre los temas con mayor formación destacan el uso del DUA (39%) y la planificación para estudiantes con TEA (25%), aunque su alcance sigue siendo limitado. En contraste, la capacitación en estrategias para TDAH es baja (16%), pese a su alta presencia en las aulas. En este contexto, el apoyo educativo requiere docentes con sólida formación inicial y especialización, capaces de eliminar barreras al aprendizaje y asumir roles de asesoría y liderazgo en la atención a la diversidad (Gómez-Zepeda et al., 2017).

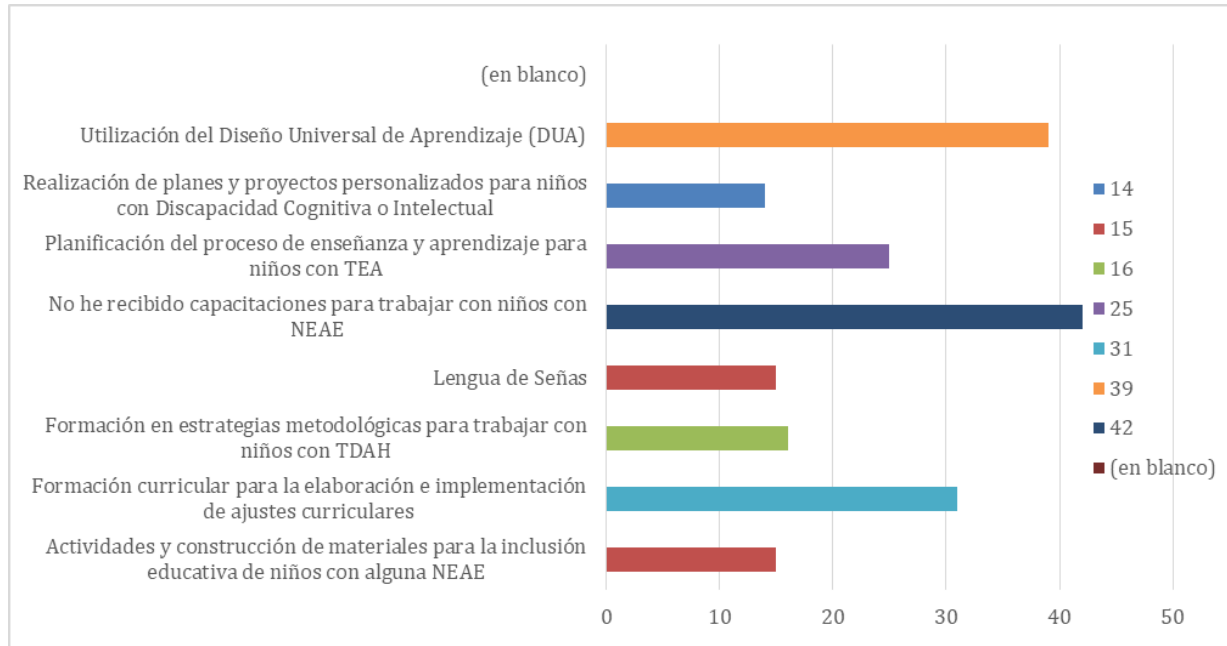


Fig 4: Formación docente según temáticas para abordar las NEAE.

### Limitaciones del estudio.

Son muchos aspectos que implican la formación docente, pero aquí el análisis se centra en los más fundamentales que está viviendo la realidad dominicana, lo que permite hacer una radiografía diagnóstica del sistema educativo en término de formación docente para la inclusión.

### CONCLUSIONES

El presente estudio analizó la formación del profesorado para la atención a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el sistema preuniversitario de la República Dominicana, con el fin de determinar si el país dispone de un cuerpo docente suficientemente preparado para implementar las medidas de atención a la diversidad establecidas en las políticas educativas. Los resultados evidencian una brecha importante entre el marco normativo inclusivo y las condiciones reales de formación y acompañamiento docente para hacerlo efectivo.

La investigación muestra que la formación docente constituye un eje decisivo para garantizar una educación inclusiva y de calidad; sin embargo, el contexto nacional revela debilidades estructurales significativas. Mientras en

2013 se estimaban 521,041 personas con discapacidad, el sistema educativo reporta actualmente solo 28,033 estudiantes con discapacidad escolarizados, lo que pone de manifiesto una cobertura limitada. A ello se suma la concentración de casos de TEA (7,314) y discapacidad intelectual (9,138), principalmente en las regionales 15 y 10, así como la reducida disponibilidad de personal especializado: en 2023 solo se registraban 248 docentes de educación especial, reflejando una desproporción crítica frente a la demanda existente.

En el plano específico de la formación, los hallazgos son concluyentes: aunque el 62% del profesorado tiene entre 1 y 10 años de servicio, el 50% carece de formación específica en NEAE; el 60% no ha cursado diplomados o especialidades en el área; el 49% no ha recibido capacitación para realizar ajustes curriculares individualizados; y el 40% no ha sido formado en temas clave como DUA, TEA, TDAH, metodologías inclusivas o lengua de señas. De manera coherente con estas carencias, el 61% del profesorado expresa una necesidad urgente de formación, mientras que el acceso a esta sigue mostrando desigualdades territoriales, con mayor cobertura en zonas urbanas.

En consecuencia, puede afirmarse que, en las condiciones actuales, el Ministerio de Educación no cuenta con un número suficiente de docentes con la preparación requerida para aplicar de forma efectiva las medidas de atención a la diversidad y consolidar una educación inclusiva y de calidad para todos. Frente a este panorama, resulta imprescindible diseñar e implementar una política sostenida de formación continua, contextualizada y pertinente, que incluya cursos, talleres y acompañamiento técnico, y que priorice áreas clave como estrategias pedagógicas inclusivas, TEA, TDAH, DUA, lengua de señas y ajustes curriculares individualizados. Solo mediante el fortalecimiento sistemático de estas competencias será posible avanzar hacia una inclusión educativa real, equitativa y coherente con los compromisos nacionales e internacionales en materia de derecho a la educación.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, O. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, *13*(31). <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Barreiro Collazo, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *EN-CLAVES del pensamiento*, *0*(31), e503. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E. G., Leonido, L., & Pereira, A. (2024). Physical education teachers' representations of their training to promote the inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, *14*(1). <https://doi.org/10.3390/educsci14010049>
- Congreso de la República Dominicana. (1997). *Ley General de Educación No. 66-97*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/base-legal-de-la-institucion/leyes/ley-general-de-educacion-no-66-97-go-no-9951-del-10-de-abril-de-1997pdf.pdf>
- Crispel, O., & Kaspersky, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(9), 1079–1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Fleming, E. C. (2023). UDL for inclusive teaching: offering choice to increase belonging through technology. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, *12*, 72-90 <https://doi.org/10.14434/jotlt.v12i1.36327>
- García-García, F., López-Torrijo, M., & Santana-Hernández, R. (2018). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: los programas españoles. *Revista del currículum y formación del profesorado*, *24*(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- Goig Martínez, R., Martínez Sánchez, I., González González, D. y García Llamas, J. L. (2020). Strategies for Attention to Diversity: Perceptions of Secondary School Teaching Staff. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(3840). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113840>
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., & Puigdel·lívoll, I. (2017). The role of the support and attention to diversity teacher (SADT) from a community-based perspective: promoting educational success and educational inclusion for all. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17302123>
- González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M. J., & Cordon-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, *7*(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- Ionescu, D., & Vrăsmaş, E. (2024). Development of inclusive education competencies through in-service teacher training – analysis of the programs of continuing education institutions human resources. *Human Resources*. <https://doi.org/10.24193/ed21.2024.28.03>
- Jokimies, E., Heiskanen, N., Savolainen, H., & Närhi, V. (2025). Consultative roles of early childhood special education teachers: A modeler, an advisor, and a spontaneous practitioner. *Early Childhood Research Quarterly*, *70*, 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.11.005>
- López, S., RiveroAmorocho, L. M. y Bermate, J. A. (2025). Percepciones docentes sobre la educación inclusiva en el ámbito escolar [Teacher perceptions about inclusive education in the school environment]. *European Public & Social Innovation*. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2059>
- Macías Pingarrón, J. A., Núñez Barranco Fernández, C., Rodríguez-Rego, J. M., Macías
- García, A., Mendoza-Cerezo, L., & Paniagua Simón, L. L. (2025). Análisis del déficit de atención en el TDAH en la población escolar. *Atención Primaria*, *49*(1). <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2025.103278>
- Makofane, I. B. (2023). The teachers' sentiments of workshops on inclusive education as a strategy for professional development in rural schools of Limpopo province. *Education: Modern Discourses*, *6*, 170–179. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-15>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018). *Ordenanza 4-2028* 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. (2024). *Ordenanza 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 de la República Dominicana. (2025). *Horizonte 2034*. Editora Búho, S.R.L. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/media/banners/cd802da8011b0478894bc91cc5b9e4d534dd97f-7plan-de-educacion-horizonte-2034.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

Ortiz, K. (2024). La educación inclusiva en el aula: una mirada desde el proceso enseñanza aprendizaje. In *Educación inclusiva en el aula* (pp. 34-56). Acvenisproh ediciones. [https://www.acvenisproh.com/libros/index.php/Libros\\_categoria\\_Academico/articulo/view/111/151](https://www.acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/articulo/view/111/151)

Ponce-Solórzano, M. J., & Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6, 51-71. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1206>.

Quinzo Guevara, J. I., Zamora Farias, A. D., Zarria Soto, C. P., Llanos Orellana, A. R., & Elizabeth, R. E. (2024). Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Estrategias para la inclusión educativa *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13166](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13166)

Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038>

Silva-Peña, I., Precht, A. P., & O'Brien, T. V. (2020). Far away, but yet so close. Urban teacher education and rural schools: directors' point of view. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1772892>

Autor 1. Principal	Conceptualización Análisis formal Adquisición de fondos Investigación Metodología; Administración de proyecto Recursos; Software Redacción: borrador original Redacción: revisión y edición.
Autor 2. Coautor.	Supervisión Validación Visualización Curación de datos Redacción: revisión y edición.

Universidad & Sociedad publica sus artículos bajo una licencia Creative Commons <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



**CONFLICTO DE INTERESES:**

Se declara que no hay conflicto de intereses.

**Contribución de los autores bajo taxonomía CrediT**

Autor	Roles
-------	-------