

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Special
Issue 4

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rposso@revistamentor.ec

Website: <https://revistamentor.ec/>

Editor-in-Chief: Ph.D. Susana Paz Viteri

Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Scientific Committee Coordinator: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Editors' Committee Coordinator: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Reviewers' Board Coordinator: PhD. Javier Fernández-Rio



Articles

Estudio diagnóstico sobre la implementación de la educación inclusiva en los centros educativos públicos del Distrito Educativo 08-09 de Tamboril, República Dominicana

Diagnostic Study on the Implementation of Inclusive Education in Public Schools of Educational District 08-09 of Tamboril, Dominican Republic

Antonia Pérez Marte ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6973-1994>

Wanda María Román Santana ¹⁻²⁻³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9205-3200>

Universidad Agroforestal Fernando Arturo de Meriño, República Dominicana¹
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana²
Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana³

Corresponding autor

wandaroman2975@gmail.com

Received: 10-04-2026

Accepted: 08-07-2026

Available online: 15-07-2026

Abstract

In the context of the contemporary challenges facing educational systems, inclusive education was established as a fundamental approach to addressing diversity and ensuring equitable learning opportunities. The objective of this study was to analyze the level of implementation of inclusive education in public schools within Educational District 08-09 of Tamboril, Dominican Republic. The research adopted a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design. The sample consisted of 20 public schools in which a structured instrument comprising 40 dichotomous (yes/no) items was administered. The instrument was organized into five dimensions: institutional management, accessibility, learning, classroom management, and social and community inclusion. Data were analyzed using descriptive statistics. The results revealed progress in institutional management and family participation; however, they also identified limitations in the registration and monitoring of students with special educational needs, access to assistive technologies, the availability of specialized resources, and the adequacy of spaces for early stimulation. It was concluded that, despite these advances, structural and pedagogical challenges remained, requiring further attention to strengthen inclusive education based on quality and equity while providing evidence to support decision-making and the design of improvement strategies.

Keywords: inclusive education, educational diagnosis, school management, accessibility, Dominican Republic.

Resumen

En el contexto de los desafíos contemporáneos de los sistemas educativos, la educación inclusiva se consolidó como un enfoque fundamental para atender la diversidad y garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas. Su objetivo fue analizar el nivel de implementación de la educación inclusiva en los centros educativos públicos del Distrito Educativo 08-09 de Tamboril, República Dominicana. Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo. La muestra estuvo integrada por 20 centros educativos, en los que se aplicó un instrumento estructurado de 40 ítems dicotómicos (sí/no), organizado en cuatro dimensiones: gestión institucional, accesibilidad, aprendizaje, gestión de aula e inclusión social y comunitaria. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva. Los resultados mostraron avances en la gestión institucional y la participación familiar; sin embargo, evidenciaron limitaciones en el registro y seguimiento de estudiantes con necesidades educativas específicas, el acceso a tecnologías de apoyo, la disponibilidad de recursos especializados y la adecuación de espacios para la estimulación temprana. Concluyéndose que, pese a los avances, persistían desafíos estructurales y pedagógicos que requerían atención para consolidar una educación inclusiva de calidad y equidad, aportando evidencia para la toma de decisiones y el diseño de estrategias de mejora.

Palabras clave: educación inclusiva, diagnóstico educativo, gestión escolar, accesibilidad, República Dominicana

Introduction

La educación inclusiva constituye uno de los paradigmas educativos más relevantes del siglo XXI, al promover la garantía efectiva del derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, condiciones sociales, culturales, económicas, lingüísticas o funcionales.

Este enfoque surge como respuesta a modelos educativos tradicionalmente centrados en la homogeneización del alumnado y en prácticas de segregación que limitaron históricamente las oportunidades educativas de grupos considerados vulnerables. En la actualidad, la inclusión educativa trasciende la simple incorporación física de estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, para convertirse en un proceso permanente de transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas orientado a eliminar las barreras que dificultan la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes (UNESCO, 2020).

Desde una perspectiva conceptual, la educación inclusiva puede definirse como un proceso sistemático dirigido a identificar y responder a la diversidad de necesidades presentes en el alumnado mediante el incremento de la participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, reduciendo simultáneamente cualquier forma de exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esta visión reconoce que las diferencias individuales constituyen una característica inherente a la condición humana y, por tanto, deben ser consideradas como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos y no como un obstáculo para el aprendizaje. En este sentido, la inclusión educativa representa un compromiso ético con la equidad, la justicia social y el respeto a los derechos humanos fundamentales.

Diversos autores han señalado que el concepto de inclusión educativa ha evolucionado significativamente durante las últimas décadas. Inicialmente vinculado a la educación especial y a la integración escolar de estudiantes con discapacidad, actualmente se concibe como una filosofía educativa orientada a garantizar que todos los estudiantes, sin excepción, puedan acceder, participar y progresar en igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo.

Duk y Murillo (2018) advierten que la expansión del discurso inclusivo ha generado una amplia difusión de términos como escuela inclusiva, currículo inclusivo, gestión inclusiva o prácticas inclusivas. Sin embargo, señalan que existe el riesgo de que la inclusión se convierta en una etiqueta carente de contenido si no se acompaña de cambios reales en las estructuras, las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales.

La consolidación de la educación inclusiva ha estado estrechamente vinculada al desarrollo de marcos normativos internacionales que reconocen la educación como un derecho humano

fundamental. Entre estos instrumentos destaca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, particularmente en su artículo 24, donde se establece la obligación de los Estados de garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles. Este instrumento reconoce que la educación constituye un medio indispensable para el desarrollo humano, la participación ciudadana y el ejercicio pleno de otros derechos fundamentales, enfatizando la necesidad de eliminar las barreras que limitan el acceso y la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás.

Asimismo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha fortalecido el compromiso internacional con la educación inclusiva mediante la formulación del Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro (ODS 4), el cual plantea la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015).

Este objetivo reconoce que la educación constituye un factor clave para el desarrollo sostenible y para la reducción de las desigualdades sociales. En consecuencia, propone acciones orientadas a garantizar el acceso universal a la educación, mejorar la calidad de los aprendizajes, promover la equidad y fortalecer la inclusión de grupos históricamente excluidos.

La UNESCO ha desempeñado un papel fundamental en la promoción de este paradigma educativo a nivel mundial. Desde su enfoque basado en los derechos humanos, la organización sostiene que la inclusión implica transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado y garantizar oportunidades de aprendizaje significativas para todos. Según Martínez-Usarralde (2020), la UNESCO concibe la inclusión como un proceso orientado a la construcción de sociedades más justas y democráticas, donde las diferencias individuales sean valoradas y respetadas como parte de la riqueza humana. Esta visión enfatiza la responsabilidad compartida de los Estados, las instituciones educativas y la sociedad en general para eliminar las barreras que generan exclusión educativa.

En América Latina, la educación inclusiva ha adquirido una relevancia creciente debido a las profundas desigualdades sociales y educativas que caracterizan a la región. Aunque se han producido avances importantes en términos de acceso a la educación, persisten desafíos relacionados con la permanencia, la participación y el logro académico de diversos grupos poblacionales. Herrera Malla (2025) señala que estudiantes con discapacidad, poblaciones indígenas, migrantes, grupos en situación de pobreza y minorías culturales continúan enfrentando múltiples barreras que limitan sus oportunidades educativas. Estas barreras no solo son de carácter físico o material, sino también cultural, pedagógico, institucional y actitudinal.

En el contexto dominicano, la educación inclusiva ha experimentado importantes avances durante las últimas décadas. Desde principios del siglo XX se han desarrollado iniciativas orientadas a garantizar el acceso educativo de poblaciones tradicionalmente excluidas; sin embargo, es en las últimas décadas cuando el país ha fortalecido significativamente su marco legal

y normativo en materia de inclusión educativa. Según Regalado Rosa (2026), estos avances se reflejan en la promulgación de leyes, ordenanzas, políticas públicas y programas institucionales que buscan garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

La Constitución de la República Dominicana establece en su artículo 63 que toda persona tiene derecho a una educación integral, permanente y de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades. Este mandato constitucional constituye el fundamento jurídico principal de las políticas educativas inclusivas desarrolladas en el país. De manera complementaria, la Ley No. 5-13 sobre Discapacidad reconoce expresamente el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva y establece la obligación del Estado de garantizar las condiciones necesarias para su participación plena en el sistema educativo.

A nivel específico, las Ordenanzas 04-2018 y 05-2024 representan los principales instrumentos normativos que orientan la implementación de la educación inclusiva en la República Dominicana. La Ordenanza 04-2018 regula los servicios y estrategias dirigidos a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), estableciendo procedimientos para la identificación, evaluación y provisión de apoyos educativos. Por su parte, la Ordenanza 05-2024 fortalece el marco normativo nacional mediante la definición de lineamientos actualizados para garantizar respuestas educativas pertinentes a la diversidad estudiantil y promover la aplicación efectiva de los principios de inclusión en todos los niveles educativos.

Dentro de este marco normativo, las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo constituyen una categoría central para comprender la diversidad presente en las aulas. De acuerdo con la Ordenanza 04-2018, las NEAE comprenden aquellas demandas de apoyo y recursos que requieren algunos estudiantes, de manera temporal o permanente, para superar barreras que afectan su acceso, participación y aprendizaje.

Estas necesidades pueden estar asociadas o no a condiciones de discapacidad e incluyen situaciones relacionadas con trastornos específicos del aprendizaje, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), discapacidades sensoriales, físicas e intelectuales, altas capacidades intelectuales y otras condiciones que requieren apoyos diferenciados.

La respuesta educativa a estas necesidades exige procesos sistemáticos de detección temprana, evaluación psicopedagógica e intervención educativa. La literatura especializada destaca que la identificación oportuna de las necesidades de apoyo constituye un factor determinante para prevenir situaciones de rezago escolar y exclusión educativa. Acosta Torres (2021) enfatiza la importancia de desarrollar modelos preventivos que permitan detectar tempranamente las necesidades educativas y proporcionar los apoyos requeridos antes de que las dificultades afecten significativamente el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como una de las estrategias pedagógicas más relevantes para promover la inclusión educativa. Este modelo propone diseñar los procesos de enseñanza desde el inicio considerando la diversidad del alumnado, evitando la necesidad de realizar modificaciones posteriores para determinados estudiantes. Según Andrango Analuisa et al. (2025), el DUA constituye un marco pedagógico innovador que busca eliminar barreras al aprendizaje mediante la aplicación de tres principios fundamentales: múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión. La implementación de estos principios favorece la construcción de entornos de aprendizaje flexibles que responden a la variabilidad de intereses, capacidades y estilos de aprendizaje presentes en las aulas.

Otro componente esencial de la inclusión educativa es la accesibilidad. Este concepto abarca tanto las condiciones físicas necesarias para garantizar el acceso y desplazamiento dentro de los centros educativos como la accesibilidad curricular, tecnológica y comunicativa requerida para asegurar la participación efectiva de todos los estudiantes. La literatura reciente señala que la accesibilidad continúa siendo uno de los desafíos más importantes para la consolidación de sistemas educativos inclusivos, particularmente en contextos donde las limitaciones de infraestructura y recursos afectan la implementación de medidas de apoyo adecuadas (Zárate Castro et al., 2026).

Paralelamente, la gestión institucional y el liderazgo pedagógico constituyen factores determinantes para el éxito de las políticas de inclusión educativa. Instrumentos como el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan Operativo Anual (POA) representan mecanismos fundamentales para incorporar la inclusión como eje transversal de la planificación institucional. Asimismo, el liderazgo pedagógico desempeña una función estratégica en el acompañamiento docente, la promoción de prácticas inclusivas y la generación de una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad.

A pesar de los avances normativos, conceptuales y políticos alcanzados en la República Dominicana, la evidencia disponible sugiere que aún persisten diferencias significativas entre los principios establecidos en la legislación y su implementación efectiva en los centros educativos. Factores relacionados con la disponibilidad de recursos, la infraestructura escolar, la formación docente, la coordinación institucional y la existencia de barreras actitudinales continúan limitando la consolidación de entornos plenamente inclusivos. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de desarrollar estudios diagnósticos que permitan conocer de manera objetiva el estado actual de la implementación de la educación inclusiva en contextos específicos.

En este marco, el presente estudio se orienta a analizar la implementación de la educación inclusiva en los centros educativos públicos del Distrito Educativo 08-09 de Tamboril, República Dominicana. La investigación busca identificar las fortalezas, desafíos, prácticas institucionales, recursos disponibles y barreras existentes que inciden en el desarrollo de una educación inclusiva

de calidad, generando evidencia empírica que contribuya al fortalecimiento de las políticas educativas y a la mejora continua de los procesos de inclusión en el sistema educativo dominicano.

Methodology

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que permitió recopilar, medir y analizar información objetiva sobre el nivel de implementación de la educación inclusiva en los centros educativos públicos del Distrito Educativo 08-09 de Tamboril, República Dominicana. El estudio se enmarcó en el paradigma positivista, orientado a la observación sistemática de los fenómenos educativos mediante procedimientos estandarizados y al análisis estadístico de los datos obtenidos.

Se empleó un diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo. El diseño fue no experimental porque las variables se observaron en su contexto natural, sin manipulación por parte de los investigadores. Asimismo, fue transversal debido a que la información se recopiló en un único momento durante el período de estudio, permitiendo obtener un diagnóstico de la implementación de la educación inclusiva en los centros participantes. El alcance descriptivo tuvo como finalidad caracterizar las condiciones institucionales, pedagógicas, de accesibilidad y de participación comunitaria vinculadas con las prácticas inclusivas.

La población estuvo conformada por la totalidad de los centros educativos públicos pertenecientes al Distrito Educativo 08-09 de Tamboril. Debido al tamaño accesible de la población, se realizó un censo institucional que incluyó los 20 centros educativos del distrito, evitando sesgos asociados al muestreo y proporcionando una visión integral del fenómeno estudiado.

Para la recolección de los datos se diseñó y aplicó una guía diagnóstica estructurada, elaborada a partir de los lineamientos de la Ordenanza 04-2018 sobre Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), la Ordenanza 05-2024 sobre Educación Inclusiva, el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015) y los criterios de evaluación institucional establecidos por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). El instrumento estuvo conformado por dos secciones. La primera recopiló información general de caracterización de cada centro educativo, incluyendo la aplicación de los ajustes y apoyos pedagógicos (EE-APP), los niveles educativos ofertados, la matrícula estudiantil por nivel, la cantidad de estudiantes con diagnóstico de discapacidad y aquellos con certificación oficial.

La segunda sección correspondió a una guía diagnóstica integrada por 40 indicadores de respuesta dicotómica (Sí/No), organizados en cuatro dimensiones: a) gestión institucional (14 indicadores), orientada a valorar la planificación, organización y liderazgo para la inclusión; b) accesibilidad y aprendizaje (14 indicadores), relacionada con las condiciones de infraestructura, recursos, prácticas pedagógicas y aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje; c) gestión

de aula (13 indicadores), centrada en los procesos de apoyo educativo, seguimiento, planificación y atención a estudiantes con necesidades específicas, incluyendo indicadores aplicables a contextos de educación para personas sordas; y d) inclusión social y comunitaria (13 indicadores), dirigida a evaluar la participación de las familias, la vinculación con la comunidad y las estrategias institucionales de corresponsabilidad educativa. Cada indicador fue valorado en función de su cumplimiento (Sí) o incumplimiento (No), permitiendo cuantificar el nivel de implementación de las prácticas de educación inclusiva en los centros evaluados.

La validez de contenido del instrumento fue establecida mediante juicio de expertos integrado por especialistas en educación inclusiva, gestión educativa y metodología de la investigación, quienes evaluaron la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los indicadores, realizándose los ajustes correspondientes antes de su aplicación definitiva.

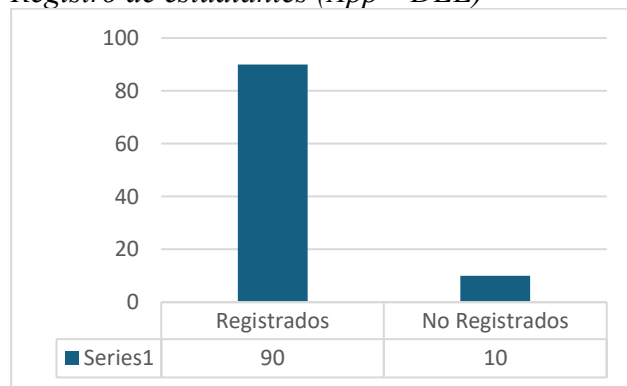
El análisis de los datos se efectuó utilizando Microsoft Excel. Se aplicó estadística descriptiva mediante el cálculo de frecuencias absolutas, frecuencias relativas y porcentajes para describir el nivel de cumplimiento de los indicadores en cada dimensión evaluada. Los resultados se presentaron mediante tablas y gráficos, facilitando su interpretación y comparación.

Desde el punto de vista ético, la investigación respetó los principios de confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información. La participación de los centros educativos fue voluntaria y los datos recopilados se utilizaron exclusivamente con fines académicos y científicos. Los resultados se reportaron de forma agregada, garantizando la no identificación de las instituciones participantes.

Results

Figura 1

Registro de estudiantes (App – DEE)



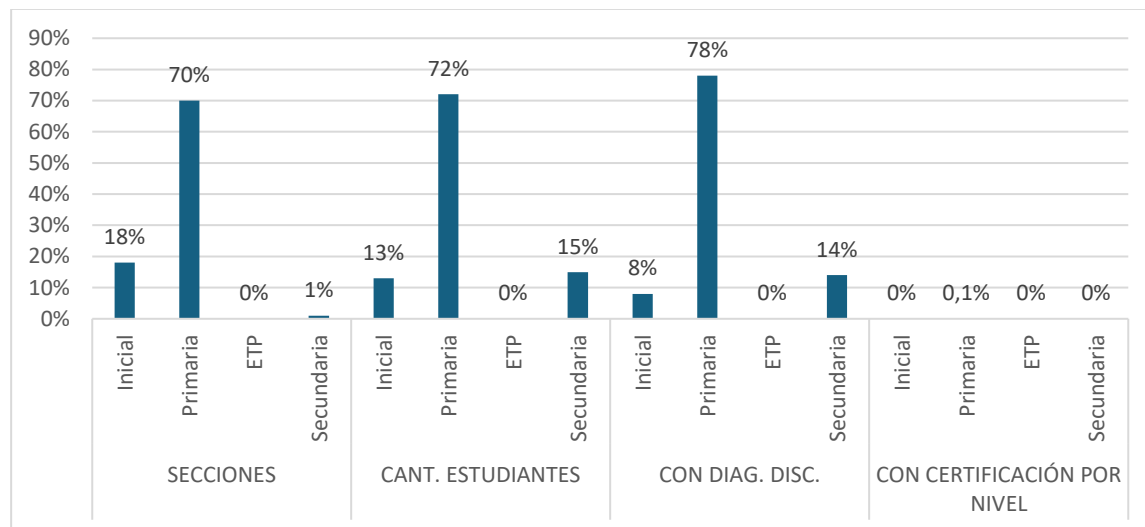
La Figura 1 muestra el nivel de registro de los estudiantes en la aplicación App-DEE. Los resultados evidencian que el 90 % de los estudiantes se encuentra registrado, mientras que el 10 % aún no ha completado su registro. Este hallazgo refleja un alto nivel de incorporación de los

estudiantes al sistema, lo que indica que la mayoría dispone de acceso a la plataforma para el registro y seguimiento de la información educativa.

No obstante, la existencia de un 10 % de estudiantes no registrados representa una oportunidad de mejora para los centros educativos y las instancias responsables, ya que este grupo podría enfrentar limitaciones para acceder a los servicios, recursos o procesos administrativos vinculados a la aplicación. Se recomienda fortalecer las estrategias de acompañamiento y seguimiento para lograr la cobertura total del registro estudiantil y garantizar la disponibilidad de información completa y actualizada para la gestión educativa.

Figura 2

Distribución organizativa de los estudiantes



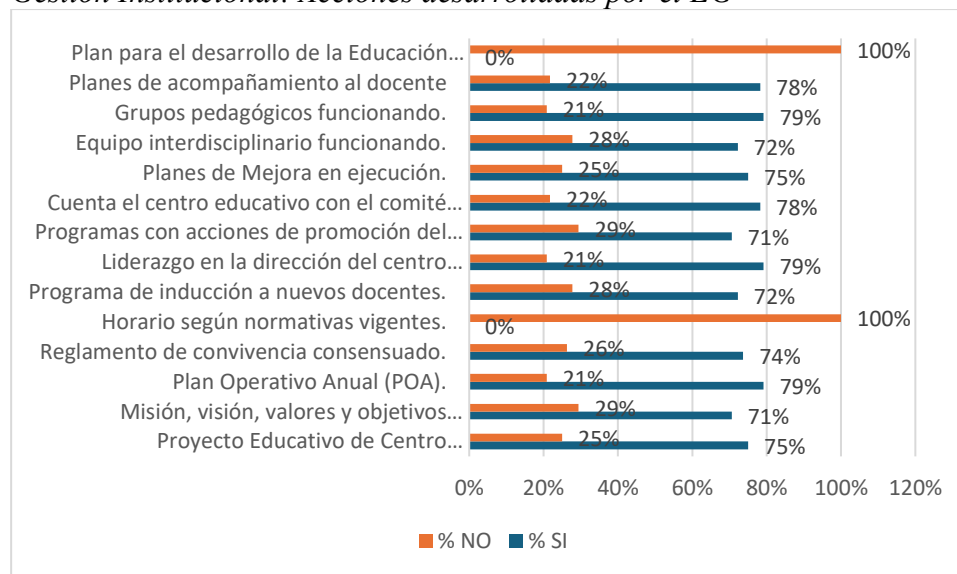
La Figura 2 presenta la distribución de los estudiantes registrados en la App-DEE según el nivel educativo, la matrícula estudiantil, los estudiantes con diagnóstico de discapacidad y aquellos con certificación por nivel. En cuanto a las secciones, el mayor porcentaje corresponde al nivel Primario (70 %), seguido del nivel Inicial (18 %) y Secundario (1 %), mientras que Educación Técnico Profesional (ETP) no registra participación (0 %).

Respecto a la cantidad de estudiantes, la mayor concentración también se encuentra en Primaria (72 %), seguida de Inicial (13 %) y Secundaria (15 %), sin registros en ETP. De igual manera, los estudiantes con diagnóstico de discapacidad se concentran principalmente en Primaria (78 %), mientras que Secundaria representa el 14 % e Inicial el 8 %, sin casos reportados en ETP. Estos resultados indican que la mayor demanda de atención a la diversidad se localiza en el nivel primario.

En relación con los estudiantes con certificación por nivel, los porcentajes son prácticamente inexistentes, observándose únicamente un 0.1 % en Primaria, mientras que los demás niveles no presentan registros. Este hallazgo evidencia una marcada brecha entre la cantidad de estudiantes identificados con diagnóstico de discapacidad y aquellos que cuentan con una certificación formal, lo que podría limitar el acceso oportuno a apoyos, ajustes razonables y recursos especializados. Resulta necesario fortalecer los procesos de evaluación, certificación y actualización de los registros para garantizar una atención educativa inclusiva sustentada en información oficial y confiable.

Figura 3

Gestión Institucional: Acciones desarrolladas por el EG



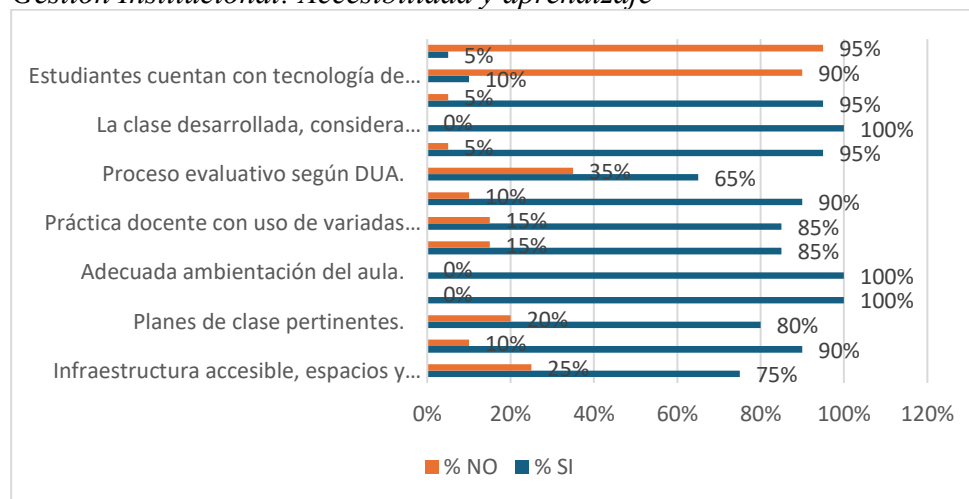
La Figura 3 presenta las principales acciones de gestión institucional implementadas por el equipo de gestión (EG) para fortalecer una educación inclusiva. Los resultados evidencian que la mayoría de los centros ha desarrollado importantes mecanismos de planificación, organización y acompañamiento. Entre las acciones con mayor nivel de implementación se encuentran los planes de acompañamiento al docente (78 %), el funcionamiento de los grupos pedagógicos (79 %), la existencia de un equipo interdisciplinario (72 %), los planes de mejora en ejecución (75 %), la conformación del comité correspondiente (78 %), los programas de promoción institucional (71 %), el liderazgo de la dirección del centro (79 %), el programa de inducción para nuevos docentes (72 %), el reglamento de convivencia consensuado (74 %), el Plan Operativo Anual (79 %), la definición de misión, visión, valores y objetivos institucionales (71 %) y la actualización del Proyecto Educativo de Centro (75 %).

En contraste, dos aspectos alcanzan una implementación total (100 %): la existencia del Plan para el Desarrollo de la Educación y el horario institucional elaborado conforme a las

normativas vigentes, lo que refleja un alto nivel de cumplimiento de los lineamientos administrativos establecidos por el sistema educativo.

No obstante, aunque la mayoría de las acciones presenta porcentajes superiores al 70 %, entre el 21 % y el 29 % de los centros aún reporta no haber implementado diversos componentes de la gestión institucional, especialmente aquellos relacionados con el acompañamiento docente, los equipos interdisciplinarios, los programas de promoción y los procesos de planificación. Estos resultados sugieren que, si bien existe una base organizativa favorable para la implementación de la educación inclusiva, todavía persisten brechas que requieren fortalecimiento mediante estrategias de seguimiento, acompañamiento técnico y consolidación de las capacidades de gestión institucional en los centros educativos.

Figura 4
Gestión Institucional: Accesibilidad y aprendizaje



La Figura 4 presenta los resultados relacionados con las condiciones de accesibilidad y las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje inclusivo en los centros educativos. Los datos evidencian un alto nivel de implementación en la mayoría de los indicadores evaluados. Destacan con un 100 % de cumplimiento la planificación de clases con enfoque inclusivo, la adecuada ambientación del aula y el uso del currículo vigente como referente para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se observa una elevada implementación en la participación de los estudiantes (95 %), el uso de recursos didácticos accesibles (95 %), la disponibilidad de docentes por aula (90 %) y el empleo de estrategias metodológicas variadas por parte del profesorado, cuyos niveles oscilan entre 85 % y 90 %.

En cuanto a la planificación y organización del proceso educativo, el 80 % de los centros dispone de planes de clase pertinentes, mientras que el 75 % reporta contar con infraestructura y espacios accesibles. Sin embargo, este último indicador revela que uno de cada cuatro centros (25

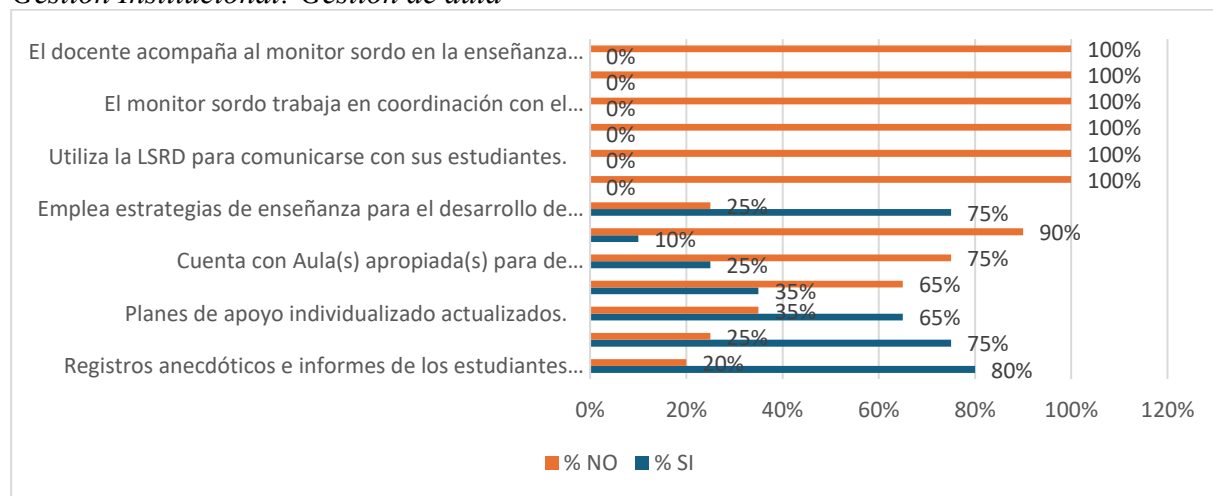
%) aún presenta limitaciones en materia de accesibilidad física, aspecto que constituye una barrera importante para la inclusión educativa.

Los resultados también muestran debilidades específicas en dos componentes relevantes. El proceso evaluativo ajustado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) solo se implementa en el 65 % de los centros, siendo el indicador con menor nivel de cumplimiento pedagógico. Asimismo, apenas el 10 % de los estudiantes dispone de tecnologías de apoyo y únicamente el 5 % de los centros cuenta con un ECREA equipado con inventario de recursos especializados, evidenciando importantes limitaciones en la disponibilidad de apoyos tecnológicos y materiales para atender la diversidad.

Los hallazgos indican que los centros educativos presentan fortalezas en la planificación curricular, la organización del aula y las estrategias didácticas inclusivas; sin embargo, persisten desafíos relacionados con la accesibilidad física, la incorporación de tecnologías de apoyo, la disponibilidad de recursos especializados y la consolidación de procesos de evaluación basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje, aspectos fundamentales para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Figura 5

Gestión Institucional: Gestión de aula



La Figura 5 presenta los resultados relacionados con las prácticas de gestión de aula orientadas a la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Los hallazgos evidencian fortalezas en varios componentes de la intervención pedagógica, aunque también revelan importantes limitaciones en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva y en la disponibilidad de recursos especializados.

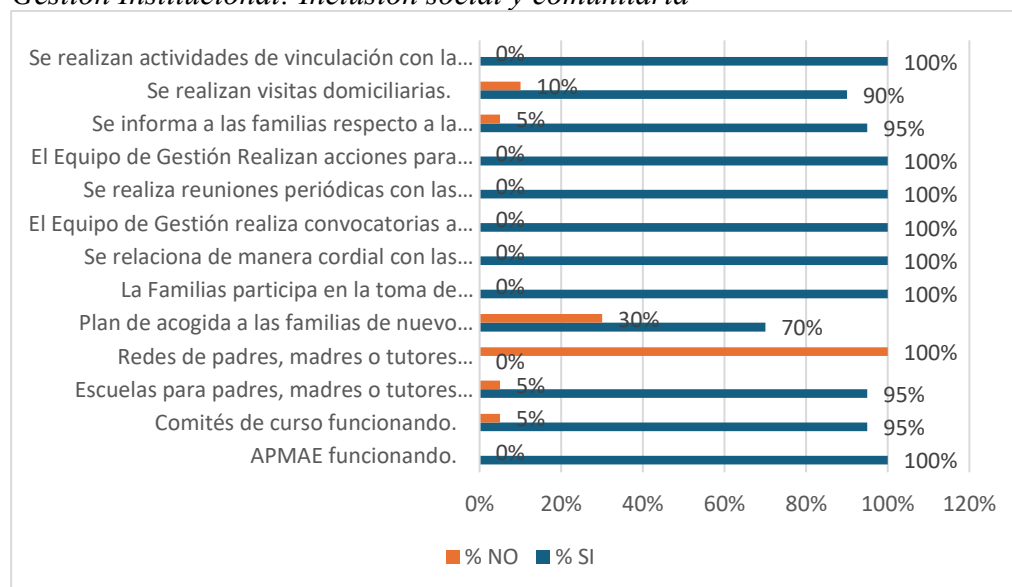
En términos generales, el 90 % de los centros reporta contar con laboratorios de tecnología, mientras que el 80 % dispone de registros anecdóticos e informes de seguimiento de los estudiantes

y el 75 % realiza evaluaciones psicopedagógicas y emplea estrategias de enseñanza diferenciadas para atender la diversidad. Asimismo, el 75 % manifiesta contar con aulas apropiadas para determinados procesos de atención educativa, mientras que el 65 % dispone de planes de apoyo individualizado y de otros espacios adecuados para responder a las necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, se identifican importantes debilidades en los indicadores relacionados con la atención a estudiantes con discapacidad auditiva. En el 100 % de los centros se reporta la ausencia de acciones como la coordinación entre el docente y el monitor sordo, el desarrollo del lenguaje de señas, la planificación conjunta, el uso de la Lengua de Señas de la República Dominicana (LSRD) como medio de comunicación y el acompañamiento especializado para favorecer el desarrollo lingüístico de estos estudiantes. Estos resultados sugieren que los centros participantes no cuentan con este tipo de recurso humano especializado o que actualmente no atienden población estudiantil con discapacidad auditiva bajo este modelo de apoyo.

Los resultados muestran que la gestión de aula presenta avances en materia de evaluación, seguimiento, planificación individualizada y disponibilidad de algunos recursos pedagógicos; no obstante, persisten desafíos significativos en la provisión de apoyos especializados para estudiantes con discapacidad sensorial. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente, ampliar la disponibilidad de profesionales especializados y consolidar estrategias inclusivas que permitan garantizar una atención educativa equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o necesidades educativas.

Figura 6
Gestión Institucional: Inclusión social y comunitaria



La Figura 6 presenta los resultados relacionados con las acciones de inclusión social y vinculación comunitaria desarrolladas por los centros educativos. En términos generales, los hallazgos evidencian un alto nivel de implementación de estrategias orientadas a fortalecer la participación de las familias y la articulación entre la escuela y la comunidad, constituyéndose en una de las dimensiones con mejores resultados del estudio.

Se observa que el 100 % de los centros realiza actividades de vinculación con la comunidad, desarrolla acciones de gestión dirigidas a la inclusión, mantiene reuniones periódicas con las familias, efectúa convocatorias a padres, madres y tutores, promueve relaciones cordiales con las familias, favorece su participación en la toma de decisiones y cuenta con la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE) en funcionamiento. Estos resultados reflejan una sólida cultura de participación y corresponsabilidad entre la escuela, las familias y la comunidad.

Asimismo, el 95 % de los centros informa de manera sistemática a las familias sobre los procesos educativos, dispone de escuelas para padres, madres y tutores y mantiene comités de curso en funcionamiento, mientras que el 90 % realiza visitas domiciliarias como estrategia de acompañamiento a los estudiantes y sus familias. Estos indicadores evidencian un elevado compromiso institucional con el fortalecimiento de los vínculos familia-escuela.

No obstante, se identifican dos aspectos susceptibles de mejora. El plan de acogida para familias de nuevo ingreso solo se implementa en el 70 % de los centros, lo que indica que un 30 % aún carece de este mecanismo de integración. Además, la conformación de redes de padres, madres o tutores constituye la principal debilidad de esta dimensión, al registrarse una ausencia total (100 %) de esta estrategia en los centros evaluados.

Los resultados muestran que los centros educativos han consolidado una gestión orientada a la participación familiar y comunitaria, fortaleciendo la comunicación y el trabajo colaborativo con las familias. Sin embargo, la ausencia de redes organizadas de apoyo entre padres y la limitada implementación de planes de acogida evidencian oportunidades de mejora para fortalecer la construcción de comunidades educativas más inclusivas, participativas y sostenibles.

Discussion

El análisis de los resultados permite comprender de manera integral el nivel de implementación de la educación inclusiva en los centros educativos públicos del Distrito Educativo 08-09 de Tamboril, evidenciando un escenario caracterizado por importantes avances organizativos e institucionales, aunque todavía condicionado por barreras estructurales, pedagógicas y de accesibilidad que limitan la consolidación de una educación plenamente inclusiva. Los hallazgos confirman que la inclusión no puede interpretarse únicamente como la presencia de políticas, programas o recursos aislados, sino como un proceso de transformación institucional que requiere la articulación permanente entre la cultura escolar, las políticas educativas y las prácticas

pedagógicas cotidianas, tal como lo plantean Booth y Ainscow (2015). En este contexto, los resultados muestran que los centros educativos han logrado fortalecer diversos componentes de la gestión institucional; sin embargo, persisten brechas que afectan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

Uno de los primeros hallazgos relevantes se relaciona con el registro de estudiantes en la aplicación del Distrito Educativo Especializado (App-DEE). Aunque el 90 % de los estudiantes se encuentra registrado, la existencia de un 10 % sin registro constituye un aspecto que trasciende lo administrativo, pues limita la identificación oportuna de estudiantes con necesidades educativas específicas y dificulta la planificación de apoyos personalizados. Desde la perspectiva de Echeita (2017), la detección temprana constituye uno de los pilares fundamentales de la educación inclusiva, ya que permite activar mecanismos de respuesta educativa antes de que las dificultades se traduzcan en exclusión o rezago escolar. En consecuencia, el fortalecimiento de los sistemas de registro representa un componente estratégico para garantizar trayectorias educativas continuas y equitativas.

La distribución organizativa de los estudiantes aporta elementos que permiten comprender cómo se concentra la respuesta institucional frente a la diversidad. Los resultados evidencian que la mayor matrícula, así como la mayor proporción de estudiantes con diagnóstico de discapacidad, se localiza en el nivel primario, mientras que la participación disminuye considerablemente en los niveles superiores. Esta tendencia puede interpretarse desde dos perspectivas complementarias. Por una parte, refleja que el nivel primario constituye el principal espacio donde se identifican y atienden las necesidades educativas especiales; por otra, podría indicar dificultades para garantizar la continuidad de los apoyos durante la trayectoria escolar, situación que resulta incompatible con los principios de permanencia y equidad promovidos por la Agenda Educación 2030 (UNESCO, 2020). A ello se suma la marcada diferencia entre la cantidad de estudiantes con diagnóstico y aquellos que cuentan con certificación oficial, lo cual evidencia debilidades en los procesos administrativos y técnicos encargados de formalizar las condiciones de discapacidad. Como señala Ainscow (2020), la ausencia de información oficial limita la toma de decisiones fundamentadas y dificulta la implementación de ajustes razonables y apoyos individualizados.

Los resultados relacionados con la gestión institucional evidencian uno de los mayores niveles de desarrollo encontrados en la investigación. La mayoría de los centros dispone de Proyecto Educativo de Centro actualizado, Plan Operativo Anual, reglamento de convivencia, liderazgo directivo, grupos pedagógicos, planes de mejora, equipos interdisciplinarios y programas de acompañamiento docente. Asimismo, el cumplimiento absoluto del Plan para el Desarrollo de la Educación y de los horarios establecidos conforme a la normativa refleja una adecuada organización administrativa. Estos resultados coinciden con Leithwood et al. (2020), quienes sostienen que el liderazgo distribuido constituye uno de los factores con mayor impacto sobre la mejora escolar y la consolidación de culturas inclusivas. Sin embargo, aunque los porcentajes de

implementación superan en la mayoría de los indicadores el 70 %, todavía entre una quinta y una tercera parte de los centros no desarrolla plenamente algunos componentes esenciales de la gestión institucional. Esta situación evidencia que el compromiso organizacional aún presenta diferencias entre centros y que la institucionalización de la inclusión continúa siendo heterogénea, aspecto que también ha sido señalado por Echeita y Duk (2020) al analizar la brecha existente entre las políticas inclusivas y su implementación efectiva en América Latina.

La dimensión de accesibilidad y aprendizaje constituye uno de los aspectos más relevantes para valorar la calidad de la inclusión educativa. Los resultados muestran fortalezas importantes en la planificación curricular, la ambientación del aula, el desarrollo de clases y la participación de los estudiantes, alcanzando incluso niveles de implementación del 100 % en algunos indicadores relacionados con el currículo y la organización pedagógica. Igualmente, la mayoría de los docentes emplea diversas estrategias metodológicas y recursos didácticos accesibles, lo que evidencia una disposición favorable hacia prácticas pedagógicas inclusivas. No obstante, el estudio revela importantes limitaciones en la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en la disponibilidad de tecnologías de apoyo, en la existencia de Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (ECREA) equipados y en las condiciones de accesibilidad física de algunos centros educativos. Estos resultados indican que, aunque existe una planificación pedagógica orientada a la inclusión, aún persisten limitaciones para garantizar múltiples formas de representación, participación y expresión del aprendizaje, principios fundamentales del DUA propuestos por Meyer, Rose y Gordon (2014). Desde el modelo social de la discapacidad (Oliver, 2013), estas limitaciones representan barreras creadas por el entorno educativo más que por las características individuales del estudiante, lo que exige intervenciones dirigidas a transformar los contextos y no únicamente las prácticas individuales del profesorado.

En relación con la gestión de aula, los resultados muestran un panorama dual. Por un lado, los centros realizan evaluaciones psicopedagógicas, mantienen registros de seguimiento, elaboran planes de apoyo individualizado y disponen de laboratorios tecnológicos, evidenciando esfuerzos por fortalecer la respuesta educativa frente a la diversidad. Sin embargo, la investigación revela la ausencia total de estrategias específicas para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, incluyendo la utilización de la Lengua de Señas de la República Dominicana (LSRD), la coordinación con monitores sordos, la planificación conjunta y el desarrollo de apoyos lingüísticos especializados. Este resultado constituye uno de los principales desafíos identificados en el estudio, ya que pone de manifiesto que la inclusión continúa dependiendo, en gran medida, de las características de la población atendida y de la disponibilidad de recursos humanos especializados. Tal como plantea Florian (2019), una educación verdaderamente inclusiva requiere transformar las prácticas pedagógicas para responder a toda la diversidad presente en el aula, independientemente de que existan o no estudiantes con determinadas condiciones, superando modelos reactivos centrados únicamente en la adaptación individual.

La dimensión de inclusión social y comunitaria constituye, probablemente, la mayor fortaleza encontrada en los centros educativos evaluados. La totalidad de los centros desarrolla actividades de vinculación con la comunidad, mantiene reuniones sistemáticas con las familias, promueve la participación de padres y tutores en la toma de decisiones, realiza convocatorias permanentes y cuenta con Asociaciones de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE) activas. Además, la mayoría implementa escuelas para padres, visitas domiciliarias y mecanismos de comunicación permanente con las familias. Estos resultados evidencian una cultura institucional caracterizada por la corresponsabilidad educativa y el trabajo colaborativo entre escuela, familia y comunidad, en concordancia con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (2005), que reconoce la interacción entre los diferentes sistemas sociales como un elemento esencial para el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, la inexistencia de redes organizadas de apoyo entre familias y la limitada implementación de planes de acogida para nuevos estudiantes indican que todavía existen oportunidades para fortalecer los mecanismos de acompañamiento comunitario y consolidar comunidades educativas más inclusivas y sostenibles.

Al analizar conjuntamente las cuatro dimensiones evaluadas —gestión institucional, accesibilidad y aprendizaje, gestión de aula e inclusión social y comunitaria— emerge un patrón claramente definido. Los mayores niveles de desarrollo se concentran en los componentes organizativos, administrativos y de participación comunitaria, mientras que las principales debilidades se ubican en los procesos de accesibilidad especializada, disponibilidad de recursos técnicos, incorporación de tecnologías de apoyo, certificación de estudiantes con discapacidad y atención pedagógica específica para determinadas condiciones. Este comportamiento evidencia que los centros educativos han avanzado más rápidamente en la construcción de estructuras organizacionales inclusivas que en la consolidación de capacidades técnicas para responder a la diversidad desde una perspectiva pedagógica especializada.

Los resultados permiten afirmar que la implementación de la educación inclusiva en los centros educativos del Distrito Educativo 08-09 de Tamboril se encuentra en una etapa de consolidación progresiva. Los avances observados en la planificación institucional, el liderazgo pedagógico, la participación familiar y las prácticas organizativas constituyen una base sólida para continuar fortaleciendo el sistema. Sin embargo, la persistencia de barreras relacionadas con la accesibilidad física, la disponibilidad de recursos especializados, la aplicación efectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje, la certificación de estudiantes con discapacidad y la atención a poblaciones con necesidades específicas evidencia que la inclusión todavía se desarrolla de manera parcial. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de avanzar hacia un modelo de inclusión integral que articule de forma coherente las políticas educativas, la gestión institucional, la innovación pedagógica y la participación comunitaria, garantizando no solo el acceso al sistema educativo, sino también la permanencia, la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, conforme a los principios de equidad y justicia educativa que sustentan la educación inclusiva contemporánea.

Conclusions

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que la implementación de la educación inclusiva en los centros educativos públicos del Distrito Educativo 08-09 de Tamboril evidencia un nivel de desarrollo favorable, sustentado en importantes avances en la gestión institucional, la planificación pedagógica y la participación de la comunidad educativa. En conjunto, estos elementos reflejan que los centros han construido una base organizativa que favorece la incorporación progresiva del enfoque inclusivo y demuestra el compromiso institucional con la garantía del derecho a la educación para todos los estudiantes.

Se muestra que dicho proceso aún se encuentra en una fase de consolidación, caracterizada por una implementación desigual entre las diferentes dimensiones analizadas. Aunque existen políticas, estructuras organizativas y mecanismos de gestión orientados a la inclusión, persisten brechas que limitan la materialización efectiva de una educación verdaderamente inclusiva. Entre ellas destacan las dificultades en el registro oportuno de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, la escasa correspondencia entre los procesos de diagnóstico y certificación, y la concentración de la atención especializada en determinados niveles educativos, aspectos que afectan la continuidad de las trayectorias educativas y la planificación de apoyos individualizados.

En el ámbito institucional, se concluye que el liderazgo pedagógico, la planificación estratégica, el funcionamiento de equipos de gestión, los procesos de acompañamiento docente y la existencia de instrumentos organizativos constituyen fortalezas que crean condiciones favorables para impulsar procesos de mejora continua. Sin embargo, la presencia de diferencias en el grado de implementación entre los centros evidencia la necesidad de fortalecer los mecanismos de seguimiento, evaluación y acompañamiento técnico para garantizar que las políticas inclusivas se traduzcan en prácticas institucionales homogéneas y sostenibles.

Respecto a la dimensión de accesibilidad y aprendizaje, la investigación confirma que los centros presentan avances importantes en la organización curricular, la planificación de clases, la participación estudiantil y el empleo de diversas estrategias metodológicas. Sin embargo, la limitada incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la insuficiente disponibilidad de tecnologías de apoyo, la escasa presencia de recursos especializados como los ECREA y las limitaciones en infraestructura accesible continúan constituyendo barreras que restringen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

En relación con la gestión de aula, se concluye que, aunque existen prácticas consolidadas de evaluación, seguimiento pedagógico y elaboración de planes de apoyo individualizado, la respuesta educativa continúa mostrando limitaciones para atender necesidades específicas de mayor complejidad. Particularmente, la ausencia de apoyos dirigidos a estudiantes con discapacidad auditiva, como el uso de la Lengua de Señas de la República Dominicana (LSRD), la coordinación con personal especializado y la planificación conjunta de estrategias de

intervención, evidencia la necesidad de ampliar las capacidades institucionales para responder de manera efectiva a la diversidad del alumnado.

En cuanto a la dimensión de inclusión social y comunitaria constituye la principal fortaleza identificada en el estudio. La elevada participación de las familias, el funcionamiento de la APMAE, la comunicación permanente entre escuela y comunidad y la realización de actividades de vinculación comunitaria reflejan una cultura institucional caracterizada por la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo. No obstante, la ausencia de redes organizadas de apoyo familiar y la limitada implementación de planes de acogida para nuevas familias muestran oportunidades para fortalecer la participación comunitaria desde una perspectiva más estructurada y sostenible.

En sentido general la investigación permite concluir que los principales desafíos de la educación inclusiva en el contexto estudiado no se relacionan con la ausencia de voluntad institucional, sino con la necesidad de fortalecer las capacidades técnicas, pedagógicas y organizativas que permitan transformar las políticas inclusivas en prácticas educativas efectivas. La consolidación de una educación verdaderamente inclusiva requiere avanzar desde una lógica centrada en el cumplimiento normativo hacia un modelo integral basado en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, la provisión de apoyos especializados, el fortalecimiento de la accesibilidad universal y la diversificación de las estrategias pedagógicas.

Este estudio aporta evidencia empírica relevante sobre el estado de la educación inclusiva en un contexto educativo dominicano, constituyéndose en un referente para la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas orientadas a fortalecer la calidad y la equidad educativa. Asimismo, se recomienda impulsar programas permanentes de formación docente en educación inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje, fortalecer los procesos de identificación, certificación y seguimiento de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, ampliar la disponibilidad de recursos tecnológicos y profesionales especializados, y desarrollar investigaciones longitudinales y evaluativas que permitan valorar el impacto de las intervenciones implementadas sobre el acceso, la participación, la permanencia y los aprendizajes de todos los estudiantes.

Estas acciones contribuirán a consolidar un sistema educativo más equitativo, accesible y coherente con los principios de la educación inclusiva promovidos por la Agenda Educación 2030 y los marcos internacionales de derechos humanos.

References

- Acosta Torres, E. (2021). *Formación del profesorado de Infantil en la atención temprana, prevención y detección de las NEAE*. [Tesis de grado]. Universidad de la Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24974>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Andrango Analuisa, D. P., Duta Toapanta, L. P., Castellano Valverde, J. J., & Jhonny Gabriel, G. L. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como Enfoque Inclusivo. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 1008-1022.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1181>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage. https://books.google.com.do/books?id=fJS-Bie75ikC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cedeño, F. I., & Escuela León de Febres, Ecuador. (2024). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en recursos digitales para la enseñanza de ciencias naturales: Una propuesta de modelo. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 2453-2478.
<https://doi.org/10.23857/pc.v9i10.8248>
- Cobos Valarezo, E. A., & Guerra Iglesias, S. (2025). Estrategias didácticas para la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje a la clase de Educación Física. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(12), 312-338.
<https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10631>

- Constitución de la República Dominicana [Const.]. (2015). Gaceta Oficial, No. 10797, 20 de junio
https://www.dgcp.gob.do/transparencia/documentos/base_legal_institucional/Constituci%C3%B3n%20Dominicana%202015.pdf
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Narcea.
- Echeita, G., & Duk, C. (2020). Inclusión y equidad en educación: Retos para la investigación y la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11–23.
- Ecuador., López Vargas, V. R., Fernández Arteaga, A. M., Ostaiza Cedeño, K. M., Ostaiza Cedeño, F. I., & Escuela León de Febres, Ecuador. (2024). Diseño universal para el aprendizaje (DUA) en recursos digitales para la enseñanza de ciencias naturales: Una propuesta de modelo. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 2453-2478.
<https://doi.org/10.23857/pc.v9i10.8248>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Herrera Malla, S. M. (2025). Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción en América Latina. *PsyEduca – International Journal of Educational Psychology and Guidance*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.64747/psyeduca.v1i1.1>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2020). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>

- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018). *Ordenanza 04-2018 que norma los servicios y estrategias para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Ordenanza 04-2023 que establece el sistema de evaluación de los aprendizajes en la educación dominicana*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024). *Ordenanza 05-2024 que establece los lineamientos para la educación inclusiva en República Dominicana*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2015). *Manual operativo de centros educativos públicos*. MINERD.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Plancarte Cansino, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 145-166. <https://doi.org/10.35362/rie540546>
- Regalado Rosa, D. F. (2026). Análisis de legislación sobre políticas públicas para la educación inclusiva en República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(1), 13-41. <https://doi.org/10.47554/revie.vol13.num1.2026.pp13-41>
- República Dominicana. (2013). *Ley No. 5-13 sobre discapacidad*. <https://www.conadis.gob.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Ley%20No.%205-13%20sobre%20Discapacidad%20en%20la%20Republica%20Dominicana.pdf>
- República Dominicana. (2015). *Constitución de la República Dominicana*. https://www.dgcp.gob.do/transparencia/documentos/base_legal_institucional/Constitucion%20de%20la%20Republica%20Dominicana%202015.pdf
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.

Zárate Castro, N. I., Cabrera Quezada, M. E., Cango Patiño, A. E., & Sandoval Mora, I. J. (2026). Accesibilidad como Factor de Inclusión de Estudiantes Con Discapacidad, en la Unidad Educativa Promoción Social del Austro, Cantón Cuenca. *Ciencia y Reflexión*, 5(1), 2022-2044. <https://doi.org/10.70747/cr.v5i1.819>

Conflict of Interest

Los autores declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses, ya sea de carácter financiero, personal, institucional o profesional, que pudiera haber influido en el desarrollo, análisis o interpretación de los resultados de la presente investigación. Asimismo, se garantiza que el estudio fue realizado bajo principios de integridad científica, transparencia y objetividad.

Author Contributions

1. Antonia Pérez Marte: Conceptualización del estudio, diseño metodológico, supervisión general de la investigación, redacción del borrador original y revisión crítica del contenido intelectual. Apoyo en la fundamentación teórica, análisis documental y revisión académica del manuscrito. Organización de la base de datos, apoyo en el análisis de información, gestión de referencias bibliográficas y edición del manuscrito.
2. Dr. Wanda María Román Santana: Apoyo en la conceptualización teórica, análisis crítico de la literatura, revisión y validación del contenido científico del manuscrito. Contribución en el análisis de datos, interpretación de resultados y revisión técnica del manuscrito. Organización de la base de datos, apoyo en el análisis de información, gestión de referencias bibliográficas y edición del manuscrito.

Declaración sobre el uso responsable de inteligencia artificial (IA)

El presente trabajo ha contado con el apoyo de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) exclusivamente como recurso complementario para la orientación, organización y fortalecimiento del proceso académico e investigativo. Su utilización se realizó bajo criterios éticos, críticos y responsables, garantizando en todo momento la revisión, validación y adecuación del contenido por parte de las autoras.

La IA no sustituyó el análisis académico, la reflexión científica ni la producción intelectual propia. Asimismo, se respetaron los principios de honestidad académica, originalidad, confidencialidad y citación adecuada de las fuentes consultadas, conforme a las normas éticas y académicas vigentes. Las autoras asumen la responsabilidad total sobre las interpretaciones, argumentos, resultados y conclusiones presentadas en este documento.