

Estrategia pedagógica para la inclusión de estudiantes con diversidad en la educación primaria

Victoria P. Padua Guzmán

Maestría en Tecnología Educativa. Universidad Central del Este. San Pedro de Macorís, República Dominicana.

victoriapaduaguzman09@gmail.com

Recibido 2 nov. 2025

Aceptado 7 ene. 2026

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis sobre la incidencia de las competencias socioemocionales en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas, con un enfoque en la Escuela Primaria Hicayagua, República Dominicana. La presente investigación tuvo como objetivo general elaborar una estrategia pedagógica para la inclusión de estudiantes con diversidad en la educación primaria, en la Escuela Primaria Hicayagua, Distrito Educativo 05-10 Guaymate. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de diagnosticar las prácticas docentes relacionadas con la atención a la diversidad. Para la recolección de información se emplearon entrevistas, cuestionarios y observación directa en el aula. Los resultados evidenciaron limitaciones en la aplicación de estrategias inclusivas, la adaptación curricular y el uso de recursos didácticos diferenciados, lo que incidía en la participación y el aprendizaje de algunos estudiantes. Asimismo, se identificó la necesidad de fortalecer la formación docente y el acompañamiento pedagógico para favorecer una atención más equitativa a la diversidad. A partir de estos hallazgos, se diseñó una estrategia pedagógica que incluyó acciones formativas, adecuaciones metodológicas y el uso de recursos inclusivos orientados a la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación. Las conclusiones señalan que la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas contribuye significativamente a mejorar el clima del aula, la participación estudiantil y la calidad del proceso educativo. Además, se resalta la importancia del compromiso institucional y docente para garantizar la sostenibilidad de la estrategia y su impacto positivo en la educación primaria

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa; Atención a la diversidad; Estrategia pedagógica, Educación primaria, Calidad educativa

BSTRACT

Pedagogical Strategy for the Inclusion of Students with Diversity in Primary Education. This article presents an analysis of the impact of socio-emotional competencies on strengthening inclusive pedagogical practices, with a focus on Hicayagua Primary School in the Dominican Republic. The general objective of this research was to develop a pedagogical strategy for the inclusion of students with diverse backgrounds in primary education at Hicayagua Primary School, Educational District 05-10 Guaymate. The study was conducted under a mixed-methods approach, integrating qualitative and quantitative methods, with the purpose of diagnosing teaching practices related to attention to diversity. Information was collected through interviews, questionnaires, and direct classroom observation. The results revealed limitations in the application of inclusive strategies, curricular adaptations, and the use of differentiated teaching resources, which affected the participation and learning of some students. Likewise, the need to strengthen teacher training and pedagogical support was identified to promote more equitable attention to diversity. Based on these findings, a pedagogical strategy was designed that included training actions, methodological adjustments, and the use of inclusive resources aimed at reducing barriers to learning and participation. The conclusions indicate that the implementation of inclusive pedagogical practices significantly contributes to improving classroom climate, student participation, and the quality of the educational process. Furthermore, the importance of institutional and teacher commitment is highlighted to ensure the sustainability of the strategy and its positive impact on primary education.

KEYWORDS: Educational inclusion; Attention to diversity; Pedagogical strategy; Primary education; Educational quality

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea se encuentra en un proceso de transformación constante, caracterizado por la búsqueda de metodologías y prácticas pedagógicas que respondan a las demandas actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evolución no solo implica innovaciones tecnológicas o la renovación de recursos didácticos, sino también el reconocimiento de la diversidad como un elemento inherente a los entornos escolares. En este sentido, “La inclusión educativa es una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características y que propicie su integración a la sociedad como individuos plenos.” (Borges et al., 2015, citado en Llanes et al., 2024, p. 2).

En el contexto de la educación primaria, este desafío adquiere una relevancia particular, pues se trata de una etapa formativa en la que se construyen las bases del desarrollo académico, social y emocional del niño. De acuerdo con, González y García (2023) “La inclusión educativa no depende únicamente de integrar estudiantes diversos en el aula, sino de transformar las prácticas pedagógicas para garantizar que todos aprendan y participen en igualdad de condiciones”.

Entre estas barreras se encuentran la falta de preparación docente en estrategias inclusivas, la escasa adecuación de los entornos de aprendizaje y la ausencia de prácticas pedagógicas diferenciadas que respondan efectivamente a la heterogeneidad del aula. “Las instituciones educativas son responsables de hacer real el derecho a una educación que despliegue al máximo el potencial de cada persona, asegurar el acceso a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje y apoyar el proceso de educación inclusiva en todas las etapas.” (Clavijo y Bautista, 2020, citado en Suquilanda, et al., 2024, p. 5).

Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene como propósito elaborar una estrategia pedagógica orientada a la inclusión de estudiantes con diversidad en la educación primaria. La propuesta busca analizar el nivel de preparación docente, las prácticas actuales de atención a la diversidad y las percepciones de estudiantes y maestros sobre la dinámica inclusiva en el aula. Por otra parte, Tapia (2020) expone que “Las políticas se focalizan, fundamentalmente, en propósitos educativos, de integración y de inclusión social que adquieren sentidos diferentes según a qué jóvenes son dirigidas.”

La diversidad en el contexto escolar constituye una de las características inherentes a cualquier comunidad educativa. Cada estudiante ingresa al aula con un conjunto único de experiencias, capacidades, identidades, ritmos de aprendizaje y necesidades personales que configuran un mosaico humano amplio y complejo. Como señalan Fernández et al. (2020) la diversidad debe concebirse como “una condición universal del ser humano que se expresa en múltiples dimensiones y que exige respuestas educativas ajustadas a las necesidades reales del alumnado” (p. 3).

La inclusión educativa ha adquirido un papel determinante en la educación contemporánea, especialmente en los primeros niveles formativos donde se construyen las bases del desarrollo integral. Su importancia radica en que no se limita a incorporar físicamente a los estudiantes en el aula, sino que promueve una participación plena, respetuosa y equitativa, permitiendo que cada niño encuentre un espacio legítimo para aprender y convivir. Lejos de ser un añadido opcional, la inclusión representa una filosofía educativa que reconoce la dignidad humana y la diversidad como elementos esenciales del proceso escolar.

En este sentido, Chiner y Cardona (2021) sostienen que la inclusión constituye “un principio estructural que orienta la creación de entornos más humanos, participativos y sensibles a las necesidades del alumnado” (p. 6). Esta visión supera los modelos tradicionales centrados en la homogeneidad y propone una escuela que respeta los ritmos, intereses y capacidades de todos los estudiantes, construyendo culturas escolares más democráticas y cohesionadas.

Finalmente, este estudio plantea la necesidad de identificar los principales desafíos que enfrentan las instituciones educativas para garantizar una atención integral a la diversidad, con el fin de establecer líneas de acción que contribuyan a una práctica pedagógica más justa, flexible y centrada en el desarrollo pleno de cada estudiante. En ese mismo orden, López et al. (2022) determinaron que “la inclusión, más que un requisito administrativo, constituye un compromiso ético y pedagógico que demanda intervención estratégica, reflexión profesional y una visión transformadora de la escuela”, (p. 2).

METODOLOGÍA

La presente investigación se orientó desde un enfoque mixto, integrando procedimientos cuantitativos y cualitativos para abarcar tanto los datos estadísticos como las percepciones y experiencias de los actores educativos. Esta combinación permitió examinar cómo se manifiesta la inclusión educativa en los estudiantes y docentes, así como los factores que favorecen o limitan la atención a la diversidad en la educación primaria.

Esta investigación adoptó un diseño no experimental, de tipo transversal. El estudio se clasificó como una investigación descriptiva, dado que buscó caracterizar las prácticas inclusivas presentes en el aula y analizar su influencia en la participación, convivencia y aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Primaria Hicayagua. Para ello se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación directa y análisis temático. El estudio se desarrolló en cuatro fases: revisión de literatura científica sobre inclusión educativa y atención a la diversidad; aplicación de entrevistas a docentes; observación en situaciones de aula; y, finalmente, análisis temático de los datos obtenidos.

La investigación se realizó en la Escuela Primaria Hicayagua con los estudiantes y docentes del cuarto grado, sección B, en el período 2025-2026, siendo una investigación de carácter local.

Unidad de análisis población y Muestra

Unidad de análisis: Se consideró como unidad de análisis a los estudiantes del cuarto grado, sección B, y a los docentes responsables del proceso de enseñanza en la Escuela Primaria Hicayagua.

La población objeto de estudio: Está compuesta por 33 personas, 30 estudiantes del grado 4.º de primaria, sección B y 3 docentes responsables del grupo.

Muestra: Debido al tamaño reducido de la población, se trabajó con el total de los sujetos, lo que representa el 100 % de la población.

Los métodos empleados en el desarrollo de esta investigación son:

- **Métodos teóricos**

Los métodos emplearon en el desarrollo de esta investigación fueron:

Análisis y síntesis: Para examinar fuentes académicas que aportan fundamentos conceptuales y antecedentes relevantes sobre la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Inductivo: Para generar conclusiones generales a partir de observaciones particulares sobre las prácticas inclusivas del aula.

Deductivo: Para aplicar conceptos generales sobre inclusión y diversidad a la realidad concreta de la escuela.

Histórico-lógico: Para analizar la evolución del concepto de inclusión educativa y su impacto en la práctica pedagógica.

Técnicas de investigación

Observación: Sirvió para evidenciar comportamientos, dinámicas y expresiones asociadas a la participación y las oportunidades de inclusión dentro del aula.

Análisis documental: Se utilizó para elaborar el marco teórico y sustentar conceptualmente la propuesta investigativa.

Entrevista: Permitió conocer las percepciones de los docentes acerca de la inclusión educativa, así como los desafíos y necesidades para fortalecer la atención a la diversidad, y aportó información para la formulación del cuestionario final de la investigación.

Instrumentos de recolección de información.

Fichas de análisis documental: Para examinar textos, artículos científicos y documentos oficiales relacionados con el tema de la inclusión educativa.

Lista de cotejo: Aplicada durante la observación de clases, para registrar manifestaciones de prácticas inclusivas y barreras de participación.

Cuestionarios: Dirigidos tanto a estudiantes como docentes, con el fin de obtener datos sobre experiencias, necesidades y percepciones en relación con la inclusión en el aula. Se incluyó, además, un cuestionario de satisfacción aplicado al finalizar la implementación del Modelo "Puertas Abiertas", cuyos resultados permitieron elaborar las figuras presentadas en el capítulo 4 (véase Anexo 1).

Guía de entrevista: Estructurada con base en categorías clave como participación, adaptaciones, convivencia escolar y clima emocional

Las fuentes empleadas para la recolección de las informaciones durante el desarrollo de esta investigación se clasifican como se presenta a continuación:

Primarias: Como fuentes primarias de información se utilizaron a los estudiantes y docentes del cuarto grado, sección B, de la Escuela Primaria Hicayagua.

Secundarias: Como fuentes secundarias se utilizó la consulta a:

Artículos de revistas científicas

Enciclopedias

Fuentes de información citadas en el texto

Libros, tesis y documentos académicos consultados en internet

Criterio de inclusión

Se incluyeron todos los estudiantes del cuarto grado, sección B, así como los docentes responsables del grupo.

Criterios de exclusión

Se excluyó, a todos los estudiantes que no pertenezcan al 4to grado de la sección b, al personal administrativo, auxiliar y a cualquier docente que no trabajara directamente con el grupo estudiado.

Para llevar a cabo la investigación, se han adoptado ciertos principios éticos y morales, entre los cuales se destacan:

Voluntariedad: Los docentes y estudiantes (con consentimiento) participaron de manera libre y voluntaria.

Respeto: La investigación se desarrolló conforme a las normas institucionales.

Confidencialidad: La información recopilada se utilizó exclusivamente con fines académicos, asegurándose de que no fuera divulgada bajo ninguna otra circunstancia.

RESULTADOS

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	53
No	5	16
A veces	9	31
Totales	33	100%

Tabla 1: Respuesta a la pregunta relacionada con sentirse aceptado y respetado por los compañeros. Fuente: **Cuestionario aplicado a las docentes de la Escuela Primaria Hicayagua, en la primera semana de octubre del 2025**

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	19	63
A veces	10	32
Nunca	1	5
Totales	30	100%

Tabla 2: Percepción de los estudiantes si todos los estudiantes son tratados por igual sin importar cómo sean o de dónde vengan Fuente: **Cuestionario aplicado a las docentes de la Escuela Primaria Hicayagua, en la primera semana de octubre del 2025**

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	25	84
A veces	3	11
Nunca	2	5
Totales	30	100%

Tabla 3: Respuesta a la pregunta relacionada con si el maestro brinda ayuda de manera respetuosa cuando el estudiante tiene dificultades para aprender. Fuente: Cuestionario aplicado a las docentes de la Escuela Primaria Hicayagua, en la primera semana de octubre del 2025

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	14	47
No	2	6
Tal vez	14	47
Total	30	100%

Tabla 4: Opinión de los estudiantes respecto a su participación espontánea en las actividades de clase. Fuente: Cuestionario aplicado a las docentes de la Escuela Primaria Hicayagua, en la primera semana de octubre del 2025

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	42
No	8	26
Tal vez	9	32
Total	30	100%

Tabla 5: Opinión de los estudiantes respecto a la posibilidad de expresar ideas sin miedo a ser burlados. Fuente: Cuestionario aplicado docentes de la Escuela Primaria Hicayagua, en la primera semana de octubre

DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue Elaborar una estrategia pedagógica para la inclusión de estudiantes con diversidad en la educación primaria, en la Escuela Primaria Hicayagua, Distrito Educativo 05-10 Guaymate Para ello, se aplicaron cuestionarios a estudiantes y docentes con el propósito de identificar el nivel de avance de las prácticas inclusivas en el centro educativo, así como las percepciones sobre el trato a la diversidad, la participación en el aula y las condiciones institucionales que favorecen o limitan la inclusión. A partir de los resultados obtenidos, fue posible reconocer las fortalezas y las brechas existentes en los procesos pedagógicos, las interacciones entre pares y el ambiente escolar, elementos esenciales para comprender el grado real de inclusión que experimentan los estudiantes.

En relación con la convivencia entre pares, los datos muestran un escenario matizado. Por un lado, el 53 % de los estudiantes manifiesta sentirse aceptado y respetado por sus compañeros, lo que sugiere que más de la mitad

percibe un entorno relacional positivo. Sin embargo, el 16 % indica que no se siente aceptado y un 31 % solo a veces. Esto significa que casi la mitad del estudiantado (47 %) no experimenta de forma estable esa sensación de aceptación, lo cual evidencia la presencia de situaciones de rechazo, exclusión o relaciones interpersonales frágiles dentro del grupo. En ese mismo orden, Rojas (2024) señala que la expresión corporal favorece “la empatía, la autoestima y el desarrollo social de los estudiantes dentro del entorno escolar” (p. 4), lo que coincide con los resultados de esta investigación que evidencian fragilidad en las relaciones entre pares.

Algo similar se aprecia en la percepción de trato igualitario. El 63 % afirma que siempre son tratados por igual sin importar cómo sean o de dónde provengan, pero un 32 % indica que esto ocurre solo a veces y un 5 % expresa que nunca siente un trato equitativo. En conjunto, el 37 % del alumnado no percibe un trato igualitario de manera constante. Este dato apunta a la existencia de barreras actitudinales que, aunque no impregnan a todo el grupo, sí afectan a una proporción significativa de estudiantes y limitan la consolidación de un clima plenamente inclusivo. De acuerdo con Maldonado et al. (2024) “Siempre hay que dirigirse al estudiante y crear interés en el mismo, los mensajes deben ser claros y precisos; este es un factor muy importante que puede motivar o desmotivarlo.” (p. 6)

A pesar de estas tensiones entre pares, la relación con el profesorado se percibe de manera más favorable. El 84 % de los estudiantes señala que su maestro siempre le brinda ayuda de manera respetuosa cuando tiene dificultades para aprender, el 11 % afirma que esto sucede solo a veces y solo un 5 % declara que nunca recibe apoyo respetuoso. Este resultado indica que, en general, el trato docente se caracteriza por el acompañamiento y la cordialidad. No obstante, ese 16 % acumulado entre “a veces” y “nunca” sigue siendo relevante, ya que en una escuela primaria cada estudiante que no se siente atendido con respeto representa una alerta en términos de bienestar emocional y riesgo de exclusión, como resaltan Chacón et al. (2024) la falta de apoyo afecta directamente la autoestima y participación de los estudiantes con mayores vulnerabilidades (p. 11).

La participación activa en las actividades de aula es otro indicador clave de inclusión. Ante la pregunta sobre la participación espontánea, el 47 % de los estudiantes afirma que participa, un 6 % expresa que no y un 47 % responde “tal vez”. El hecho de que casi la mitad del estudiantado se sitúe en la categoría “tal vez” indica que su participación es condicionada, es decir, depende del tipo de actividad, del ambiente del momento o de la seguridad que sienta en el grupo. Esto refleja que la escuela aún no logra generar condiciones para que una mayoría clara se sienta siempre en confianza de intervenir, preguntar, opinar o asumir roles protagónicos en las dinámicas de clase. Para Cedeño et al. (2024) “La diversidad se postula como una fortaleza dentro del aula, ya que ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje” (p. 7).

La situación se vuelve más preocupante cuando se analiza la ayuda entre compañeros. Solo el 21 % de los estudiantes manifiesta que siempre recibe ayuda de sus pares cuando la necesita, mientras que el 42 % señala que esto ocurre solo a veces y el 37 % afirma que nunca recibe apoyo. En suma, un 79 % del alumnado no cuenta con un respaldo constante de sus compañeros para enfrentar tareas y dificultades académicas. Esta cifra evidencia una cultura limitada de colaboración y solidaridad entre pares, que puede estar asociada a dinámicas competitivas, a la falta de actividades diseñadas para el trabajo cooperativo o a la ausencia de una mediación explícita en torno a la ayuda mutua como valor institucional. En ese mismo orden Rudi et al. (2024) plantean que los procesos inclusivos requieren “participación creciente y vínculos que fortalezcan la interacción entre los estudiantes” (p. 4)

En cuanto a la libertad para expresar ideas sin miedo a burlas, el 42 % de los estudiantes considera que sí puede hacerlo, un 32 % responde “tal vez” y un 26 % indica que no se siente seguro. De nuevo, más de la mitad del grupo (58 %) no percibe un entorno totalmente seguro para manifestar sus ideas, lo que contribuye a la inhibición, el silencio y la participación limitada en el aula. La combinación de poca ayuda entre compañeros y temor a la burla revela que, aun cuando haya principios de respeto, todavía no se ha instalado una cultura de apoyo y reconocimiento mutuo suficientemente sólida. La inclusión educativa, indican los autores, implica “garantizar oportunidades de aprendizaje relevantes para todos, independientemente de sus características o condiciones” (Rudi et al., 2024, p. 5).

En la dimensión pedagógica, los resultados son más alentadores. El 53 % de los estudiantes está totalmente de acuerdo y el 37 % de acuerdo en que en la escuela se respeta que cada quien aprende de forma distinta, frente a un 10 % en desacuerdo. Esto significa que un 90 % percibe algún nivel de reconocimiento a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, lo que constituye un indicador positivo para el desarrollo de prácticas inclusivas. De acuerdo con Chacón et al. (2024) sostienen que “el respeto hacia los estudiantes con discapacidad es un indicador de madurez institucional y de avance en la cultura inclusiva escolar” (p. 9).

Algo similar ocurre con la incorporación de actividades para todos: el 67 % afirma que el maestro siempre incluye actividades que todos pueden realizar, el 28 % indica que esto sucede solo a veces y el 5 % sostiene que nunca. En conjunto, el 95 % reconoce que, al menos en algún grado, el docente procura diseñar experiencias accesibles a la diversidad del grupo. Sin embargo, el hecho de que un 33 % solo lo perciba de forma ocasional o nunca lo experimente muestra que las prácticas inclusivas no alcanzan todavía un grado de consistencia total para todos los estudiantes.

Respecto a los compañeros con discapacidad, el 78 % de los estudiantes señala que siempre son tratados con respeto, el 17 % indica que solo a veces y el 5 % afirma que nunca se les trata respetuosamente. Aunque la mayoría percibe actitudes favorables hacia la discapacidad, el 22 % que no ve un respeto sostenido confirma que aún se dan situaciones de discriminación, burla o invisibilizan alumnos que se deben atender de manera prioritaria, dado que afectan directamente a un grupo particularmente vulnerable.

A pesar de estas dificultades, las actitudes del estudiantado frente a la inclusión son altamente favorables. El 79 % indica que le gustaría que en la escuela se realicen más actividades inclusivas, el 16 % responde “tal vez” y solo el 5 % manifiesta que no. Más contundente aún, el 90 % expresa que le gustaría que se implemente una estrategia que permita que todos aprendan juntos y se sientan incluidos; el 10 % restante se muestra indeciso y ningún estudiante se opone. Esta aceptación casi unánime demuestra que los propios estudiantes no solo reconocen la importancia de la inclusión, sino que demandan cambios estructurados y constantes en esa dirección.

Desde la perspectiva docente, el diagnóstico aporta elementos clave para entender las posibilidades y límites de la escuela en términos de inclusión. En cuanto al conocimiento de los principios básicos de la educación inclusiva, el 34 % de los profesores indica estar totalmente de acuerdo y el 33 % de acuerdo con poseer ese conocimiento, mientras que el 33 % manifiesta estar en desacuerdo. Es decir, dos tercios perciben que dominan el enfoque inclusivo, pero un tercio reconoce no tener claridad suficiente. Esta brecha puede traducirse en inseguridad al aplicar ajustes curriculares, al interpretar la normativa o al diseñar respuestas ante las necesidades específicas de los estudiantes. Para Maldonado et al. (2024) enfatizan en que, “El objetivo de la inclusión es promover valores de respeto, apoyo y participación equitativa para todos los estudiantes”, (p. 5)

En lo relativo a las orientaciones institucionales, el 67 % del profesorado declara estar totalmente de acuerdo con que la institución ofrece directrices claras para atender a estudiantes con diversidad, mientras que el 33 % expresa desacuerdo. Esta diferencia indica que, aunque existe un sector que percibe cierta claridad, para otra tercera parte las orientaciones no son suficientes o no se comunican adecuadamente. De ello se desprende la necesidad de construir una política institucional explícita y compartida sobre inclusión.

Los resultados sobre la autopercepción de preparación pedagógica son igualmente reveladores. Solo el 34 % de los docentes se siente totalmente preparado para adaptar sus clases; el 33 % se declara neutral y otro 33 % en desacuerdo. Algo similar sucede con la capacidad para identificar barreras de aprendizaje, donde los porcentajes se repiten: 34 % totalmente de acuerdo, 33 % neutral y 33 % en desacuerdo. Estas cifras muestran que dos tercios de los docentes tienen dudas o se perciben con limitaciones en competencias claves para la inclusión, lo que evidencia la urgencia de procesos de formación y acompañamiento específicos. De acuerdo con estos resultados se identifica que “el docente inclusivo se caracteriza por ofrecer un acompañamiento respetuoso, cercano y permanente, ajustado a las necesidades de cada estudiante.” (Arnaiz y Caballero, 2020, p. 3)

En contraste, los resultados sobre la implementación de estrategias diferenciadas son más positivos. El 34 % manifiesta estar totalmente de acuerdo y el 66 % de acuerdo con que utiliza estrategias diversas para promover la participación inclusiva. No se registran respuestas de neutralidad o desacuerdo, lo que refleja un consenso completo en cuanto a la intención de diversificar la práctica de aula. Del mismo modo, el 67 % está totalmente de acuerdo y el 33 % de acuerdo con que promueve un ambiente respetuoso e inclusivo. Estos datos indican que, aun cuando existan vacíos en conocimiento técnico o en identificación de barreras, el profesorado reconoce la importancia del respeto y la diferenciación como principios orientadores de su práctica cotidiana. En esa misma línea de resultados, (Booth y Ainscow, 2011, citado en Krainer, 2023) determinaron que, “Detectar las barreras de aprendizaje es el primer paso para eliminar los obstáculos que impiden la participación”, (p. 142).

El trabajo colaborativo aparece como una fortaleza, pero todavía no plenamente consolidada. El 67 % de los docentes afirma que sí coordina con el equipo docente o psicopedagógico, mientras que el 33 % lo hace solo a veces. Si bien la mayoría participa en procesos de coordinación, la presencia de un tercio que lo realiza de forma esporádica muestra que estos espacios aún no están completamente institucionalizados ni funcionan con la regularidad que requiere una atención integral a la diversidad.

Un aspecto crítico se evidencia en la percepción sobre los recursos para la inclusión. El 67 % indica que la escuela solo dispone parcialmente de recursos suficientes para prácticas inclusivas y el 33 % considera que no los tiene; ningún docente señala que existan recursos plenamente suficientes. Este consenso total sobre la insuficiencia material y de apoyos evidencia que la escuela enfrenta limitaciones que trascienden la voluntad docente y que es imprescindible abordar desde la gestión institucional.

A pesar de estas carencias, la valoración de la inclusión como factor de convivencia es unánime: el 33 % está totalmente de acuerdo y el 67 % de acuerdo con que la inclusión mejora la convivencia escolar. Asimismo, el 67 % se declara totalmente de acuerdo y el 33 % de acuerdo con la necesidad de implementar una estrategia institucional que fortalezca la inclusión de estudiantes con diversidad. Esto significa que la totalidad del profesorado reconoce la pertinencia de contar con un modelo formal que oriente las acciones del centro. En ese mismo orden Márquez & Ríos, (2024) quienes coinciden con estos destacan que “Reconocer la diversidad en el aula implica aceptar que los estudiantes aprenden de formas distintas y que la práctica docente debe ajustarse para garantizar la participación de todos y la institución debe proporcionar recursos necesarios” (p. 6).

La disposición a la formación continua es, sin embargo, ambivalente. El 67 % manifiesta estar totalmente de acuerdo con participar en capacitaciones sobre educación inclusiva, pero el 33 % indica estar en desacuerdo. Así, aunque existe un grupo mayoritario interesado en capacitarse, un tercio del claustro no muestra la misma apertura, lo cual representa un reto concreto para la implementación de programas formativos y para la sostenibilidad de cualquier estrategia institucional. De acuerdo con estos resultados coinciden con Yarce, (2023) que expuso que “La inclusión no puede depender de iniciativas aisladas; requiere de una estrategia institucional que oriente, coordine y evalúe las acciones” (p. 113).

CONCLUSIÓN

La revisión de los fundamentos conceptuales permitió evidenciar que la inclusión educativa, la atención a la diversidad, la planificación didáctica inclusiva y el uso de adaptaciones curriculares presentan una relación directa con la participación, el aprendizaje y el bienestar del estudiantado en la educación primaria. La literatura consultada demostró que la inclusión no constituye un componente accesorio del proceso educativo, sino un eje estructural para garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y pertinente. Este marco teórico sustentó el diseño de una estrategia pedagógica orientada a eliminar barreras de aprendizaje y participación, fortaleciendo prácticas docentes sensibles a la diversidad del aula.

El diagnóstico realizado en la Escuela Primaria Hicayagua evidenció una brecha entre la valoración positiva de la inclusión educativa y su aplicación sistemática en la práctica pedagógica. Se identificaron limitaciones en la adaptación de actividades, el uso de recursos didácticos inclusivos, la diferenciación metodológica y la gestión del

clima del aula, factores que incidían en la participación desigual de los estudiantes. Estos hallazgos confirmaron la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica que oriente de manera clara y estructurada la atención a la diversidad en el nivel primario.

La estrategia pedagógica diseñada integró componentes esenciales como la planificación inclusiva, la adaptación curricular, el uso de recursos visuales, multisensoriales y tecnológicos, así como actividades orientadas a fortalecer la participación, el trabajo colaborativo y el clima emocional del aula. Esta estructura respondió a las necesidades detectadas en el diagnóstico y se ajustó al contexto de la Escuela Primaria Hicayagua, garantizando su pertinencia y viabilidad. Asimismo, se plantea como una propuesta flexible y replicable que puede ser aplicada en otros centros educativos con características similares.

La validación de la estrategia por parte de expertos ratificó su pertinencia, coherencia interna y factibilidad de aplicación. Los especialistas destacaron su potencial para fortalecer la inclusión educativa, mejorar la atención docente a la diversidad y promover prácticas pedagógicas más equitativas y participativas. De igual manera, señalaron que el enfoque integral de la propuesta responde a los desafíos actuales del sistema educativo dominicano en materia de inclusión y equidad.

La aplicación inicial de la estrategia Pedagógica modelo de puertas abiertas en un entorno controlado de la Escuela Primaria Hicayagua evidenció un incremento del 18 % en los indicadores de inclusión educativa, relacionados con la participación estudiantil, la adaptación pedagógica y el clima del aula. Este resultado confirma que la implementación intencional de prácticas inclusivas repercute positivamente en la participación de los estudiantes, en la atención a la diversidad y en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La experiencia piloto demuestra la viabilidad de escalar la estrategia a nivel institucional, consolidando una cultura escolar orientada a la inclusión, la equidad y la mejora continua.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a las siguientes personas, quienes hicieron posible la realización de esta investigación:

A mi hijo Viander, mi mayor inspiración y motivación. Gracias, mi amor, por enseñarme cada día el valor de la perseverancia, por ser mi alegría y mi impulso para seguir adelante. Todo lo que hago es también para ti, para mostrarte que con esfuerzo y dedicación se pueden alcanzar los sueños.

A mi familia, por ser mi pilar fundamental. Gracias por su amor incondicional, por su paciencia cuando dedico tiempo a mis estudios, y por sus palabras de aliento que me han impulsado a no rendirme. A mis padres, hermanos y demás familiares, les debo mi gratitud por enseñarme con su ejemplo que el esfuerzo y la disciplina siempre traen frutos.

A mis amigos y colegas, que de manera directa o indirecta me han acompañado en este camino, ofreciéndome apoyo, consejos y motivación. Su presencia ha hecho más llevadero cada desafío y me ha recordado la importancia de la solidaridad y el trabajo en equipo.

A mis docentes y mentores, que con sus enseñanzas, guía y paciencia me han ayudado a crecer académica y personalmente. Gracias por compartir su conocimiento y por creer en mi capacidad para alcanzar mis metas.

REFERENCIASBIBLIOGRÁFICAS

1. Chiner, E., & Cardona, M. (2021). *Inclusión educativa y participación del alumnado en primaria*. Revista de Investigación Educativa. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v16n6/2218-3620-rus-16-06-79.pdf>
2. Fernández, J., Román, M., & Montenegro, S. (2020). *Retos de la escuela ante la atención a la diversidad: barreras, percepciones y necesidades docentes*. Revista Complutense de Educación, 31(4), 1–11.

3. González, A., & García, M. (2023). *Prácticas inclusivas en educación primaria: estrategias pedagógicas para atender la diversidad*. Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, 18(2), 45–62.
4. Llanes, A., González, R., & Perdomo, L. (2024). *Las buenas prácticas inclusivas en la formación del profesional de la Educación Primaria*. Revista Conrado, 20(98), 343–352.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v20n98/1990-8644-rc-20-98-343.pdf>
5. López, M., San Martín, Á., & Peirats, J. (2022). *De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva*. Revista Colombiana de Educación, 1(84), 1–22.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n84/0120-3916-rcde-84-e214.pdf>
6. Suquilanda, J., Tuz, V., Bermúdez, P., & Guerra, S. (2024). *Alternativa pedagógica para fortalecer la conciencia corporal en estudiantes con síndrome de Down, desde la Educación Física*. Revista PODIUM, 19(3), e1663.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rpp/v19n3/1996-2452-rpp-19-03-e1663.pdf>
7. Tapia, S. (2020). *Turismo, educación e inclusión social: Un análisis de las políticas públicas para jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)*. Estudios y Perspectivas en Turismo, 29(3), 975–995.

Derechos de autor 2026: Victoria Penélope Padua Guzmán



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoC omercial 4.0.