

Diferencias en el conocimiento docente sobre NEE en escuelas públicas y privadas de Santo Domingo Oeste

Differences in teacher knowledge about special educational needs in public and private schools in Santo Domingo Oeste

 Jaime David Mesa Feliz

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
2008-462@unad.edu.do

Cómo citar/How to Cite

Mesa-Feliz, J. D. (2026). Diferencias en el conocimiento docente sobre NEE en escuelas públicas y privadas de Santo Domingo Oeste. *UNACIENCIA, Revista de Estudios e Investigaciones*, 19(37), 66-83. <https://doi.org/10.35997/why1rz88>

Resumen

Este estudio aborda el nivel de preparación pedagógica de los docentes en relación con las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su objetivo principal es explorar posibles diferencias entre los maestros de escuelas públicas y privadas (adventistas y no adventistas) en cuanto a los niveles de conocimientos pedagógicos y de intervención apropiados para las diferentes NEE. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental. Se utilizó un cuestionario estructurado para recopilar datos sobre la formación docente en NEE y su aplicación en el aula. La muestra estuvo conformada por 66 docentes de diversas instituciones educativas, permitiendo comparar su preparación en el área. Los resultados revelaron que los docentes de colegios públicos presentan un mejor nivel de formación en cuanto a conocimiento pedagógico y docente sobre NEE en comparación con los de colegios privados. Las diferencias en cuanto a formación y habilidades docentes con relación a las NEE entre estos grupos podrían estar relacionadas con mayor acceso a



programas de capacitación y un mayor enfoque institucional hacia la educación inclusiva en las escuelas públicas comparadas con los colegios privados. En conclusión, el estudio destaca la importancia de implementar políticas educativas que promuevan la capacitación en NEE para todos los docentes, independientemente del tipo de institución.

Palabras clave: necesidades educativas, formación docente, educación inclusiva, capacitación pedagógica.

Abstract

This study addresses the level of pedagogical preparation of teachers in relation to Special Educational Needs (SEN). Its main objective is to explore possible differences between public and private school teachers (Adventist and non-Adventist) in terms of their levels of pedagogical knowledge and appropriate interventions for different SENs. The methodology employed was quantitative, with a non-experimental design. A structured questionnaire was used to collect data on teacher training in SEN and its application in the classroom. The sample consisted of 66 teachers from various educational institutions, allowing for comparisons of their preparation in this area. The results revealed that public school teachers have a higher level of training in pedagogical and teaching knowledge about SEN compared to private school teachers. The differences in training and teaching skills related to SEN between these groups could be related to greater access to training programmes and a stronger institutional focus on inclusive education in public schools compared to private schools. In conclusion, the study highlights the importance of implementing educational policies that promote SEN training for all teachers, regardless of the type of institution.

Keywords: special educational needs, teacher training, inclusive education, pedagogical training.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



1. INTRODUCCIÓN

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE), según Carrión-Macas (2021), describen a aquellos alumnos que enfrentan dificultades para cumplir con los objetivos curriculares. Por lo que requieren intervenciones, como adaptaciones curriculares, recursos específicos o estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades. En este contexto, Calonge De la Piedra et al. (2022) señalan que la falta de conocimiento por parte de los docentes al manejar las NEE puede dificultar la aplicación de estrategias adecuadas y afectar la calidad de la enseñanza.

Ese conocimiento constituye un eje principal para garantizar procesos de enseñanza inclusivos y efectivos. Dicho conocimiento está conformado por diversos componentes interrelacionados que permiten al maestro responder adecuadamente a la diversidad en el aula. Entre estos elementos destacan: la identificación temprana de las NEE, el diseño e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, la incorporación de recursos y tecnologías adaptadas, así como la evaluación y el seguimiento sistemático del progreso de los estudiantes (Florian & Spratt, 2013; Hernández-Torrano et al., 2020).

En este sentido, la identificación de las NEE es un componente esencial que requiere formación, observación cuidadosa y colaboración interdisciplinaria. Solo a través de una identificación precisa y temprana los docentes pueden asegurar que los estudiantes con NEE reciban las intervenciones adecuadas que favorezcan la inclusión plena en el aula y brindar la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Rol del docente en el aula inclusiva

Los maestros son los actores fundamentales en la atención pedagógica de los estudiantes con NEE dentro de los entornos inclusivos. Srinivas (2023) añade que, en términos generales, los docentes reconocen y valoran la importancia de la educación especial. Desde esa perspectiva de los docentes, diversas investigaciones evidencian que los educadores aprecian los beneficios que ofrecen las aulas inclusivas para el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, manifestando un interés significativo en participar activamente en este modelo de enseñanza (González, 2022).

El estudio realizado por D'Angelo y Singal (2024) sobre la *“Educación inclusiva en República Dominicana: percepciones y prácticas docentes hacia los estudiantes con necesidades diversas de aprendizaje”*, reveló que los docentes reconocen la importancia de la inclusión, aunque reportan falta de recursos y preparación adecuada como barreras para su implementación efectiva en todos los aspectos de la necesidad del estudiante. Además, añade que la inclusión en el aula va a depender de las percepciones y actitudes que posee el docente para poner en marcha su rol como maestro. Dichas percepciones están relacionadas con las políticas educativas, el entorno o contexto escolar y con la capacidad que reciben en pedagogías inclusivas dirigidas a la diversidad. En ese sentido, los docentes enfrentan desafíos significativos, como la carencia de datos precisos sobre las necesidades específicas de aprendizaje de sus estudiantes y la presión de cumplir con el currículo durante los periodos pautados (Espinoza et al., 2021).



Otro estudio de Kazmi et al. (2023) evidenció que los docentes con mayor confianza en sus propias competencias muestran una disposición más amplia para implementar estrategias innovadoras y creativas en el abordaje de los trastornos de conducta, favoreciendo así un entorno educativo más inclusivo y efectivo.

Por ello, es importante la formación del docente para manejar las condiciones desfavorables de los estudiantes con NEE. Una investigación sobre *la relación entre actitudes hacia la educación y actitudes hacia la educación inclusiva, autoeficacia docente y resiliencia* evidenció que los maestros con mejor formación y actitudes positivas hacia la diversidad tienden a sentirse más competentes y comprometidos con prácticas inclusivas (Uriarte et al., 2019).

Limitación del objeto de estudio

El presente estudio se circunscribe exclusivamente al análisis del nivel de conocimiento que poseen los docentes de instituciones educativas públicas y privadas pertenecientes al distrito 15-05 de Santo Domingo Oeste. Este abordaje restringe la generalización de los resultados, dado que no se contemplan otros contextos geográficos ni modalidades educativas. Asimismo, el estudio focaliza únicamente la dimensión del conocimiento docente sobre las NEE. Sin integrar otras variables de carácter actitudinal, procedimental o institucional que pudieran incidir en la práctica docente.

La definición del problema

La identificación de las NEE es el paso crucial de un docente para garantizar una atención adecuada a los estudiantes que presentan dificultades específicas en su aprendizaje (Huapalla-Meza & Palacios-Serna, 2024). Este proceso implica observar, analizar y comprender las características particulares de cada estudiante, lo que permite detectar aquellas señales que podrían indicar una necesidad especial, ya sea cognitiva, emocional, física o sensorial (Guerra-Iglesias, 2018). Del mismo modo, el uso de metodologías flexibles y diversificadas se vincula directamente con el principio de enseñanza diferenciada, que busca ajustar el currículo y la didáctica a las características individuales de los docentes (Echeita, 2020).

En conjunto, todos estos procesos no sólo favorecen la práctica docente, sino también aseguran que los estudiantes con NEE reciban el apoyo necesario para desarrollar su potencial dentro del entorno escolar, contribuyendo al cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y equitativa (Ainscow, 2020; UNESCO, 2021).

Investigaciones han abordado el conocimiento docente sobre las NEE y los desafíos en su implementación dentro de las aulas. Por ejemplo, en Perú, Luyo-Venegas y Domínguez-Pillaca (2024) encontraron que los docentes en escuelas públicas rurales enfrentan dificultades en la gestión curricular y en la práctica pedagógica debido a la falta de recursos y formación adecuada. De manera similar, en la República Dominicana, Serna-Jaramillo y



Serna-Jaramillo (2024) identificaron que la mayoría de los docentes no recibieron formación sobre educación inclusiva durante sus estudios de grado, lo que genera vacíos conceptuales en sus prácticas pedagógicas.

En Ecuador, Heredia-Tomalá (2022) evidenció que, aunque la mayoría de los docentes poseen un nivel alto en competencias pedagógicas, aún existen áreas de mejora en la atención inclusiva. En el ámbito europeo, Losberg y Zwozdiak-Myers (2021) analizaron la pedagogía inclusiva en Inglaterra, destacando que la flexibilidad pedagógica y la formación continua son clave para evitar la marginación de estudiantes con NEE. Sin embargo, pocos estudios han comparado directamente el nivel de conocimiento y formación entre docentes de escuelas públicas y privadas.

En ese breve recorrido, se evidencia la importancia de implementar efectivamente la educación inclusiva y la formación oportuna del profesorado. Otros estudios indican que muchos docentes no han recibido la preparación suficiente en estrategia inclusiva durante su formación profesional, lo que limita su capacidad para abordar de manera efectiva a estudiantes con NEE (Delgado, 2022).

De acuerdo con el informe de la UNESCO (2021), la educación inclusiva debe orientarse a satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes en un entorno caracterizado por la calidez, el apoyo y la equidad, fomentando su participación, permanencia y éxito académico en todos los niveles educativos. Sin embargo, la evidencia muestra que, en la mayoría de los países evaluados, los esfuerzos se han centrado principalmente en los estudiantes, relegando la formación docente a un segundo plano. Esta situación constituye un desafío crítico que debe abordarse para garantizar avances significativos en la implementación de una educación inclusiva efectiva.

Justificación del estudio

Al observar la investigación realizada por la CEPAL y UNESCO (2020), resaltando estadísticamente las condiciones de los centros educativos. En el nivel primario, la tasa de matrícula alcanza un 69.04%, cifra que limita las bases para el desarrollo integral de los niños. En la educación primaria, aunque la matrícula asciende a un 84.87%, persiste un 8.31% de deserción escolar, lo que implica que numerosos estudiantes no logran completar su formación básica. Por su parte, la educación secundaria presenta una tasa de matrícula del 70%, lo cual revela un déficit significativo en la transición, especialmente en los estudiantes provenientes de contextos más vulnerables. Esta situación no solo obstaculiza la continuidad educativa, sino que repercute de manera directa en sus oportunidades futuras de desarrollo social y laboral.

En este escenario, los estudiantes con discapacidades son quienes enfrentan las mayores condiciones de exclusión, ya que a las dificultades generales del sistema se suman la falta de recursos, la insuficiente formación docente y las limitaciones en la implementación de políticas inclusivas en la región, promoviendo reformas estructurales que permitan garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito escolar de todos los niños (CEPAL & UNESCO, 2020).



En ese contexto, la educación inclusiva se concibe como un proceso orientado a la creación de entornos de aprendizaje en los que los estudiantes con NEE o con discapacidad puedan participar activamente. Este enfoque no solo promueve la valoración de la diversidad, sino que también exige la adecuación de los métodos de enseñanza y de los recursos a las características particulares de cada estudiante (Barros-Bastidas & Turpo-Gebera, 2020). En consecuencia, se requiere que los docentes implementen estrategias pedagógicas flexibles y diversificadas, capaces de responder a las distintas capacidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula (Gómez-Barbosa et al., 2021).

En la República Dominicana, el marco de la formación docente en el ámbito de las NEE está alineado con los compromisos internacionales, como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Adoptada en 2015, esta agenda prioriza la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida, lo que implica atender la diversidad en el aula desde una perspectiva de derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se erige como un componente esencial para garantizar la participación efectiva, el aprendizaje significativo y el éxito académico de toda la población estudiantil. Pues resulta fundamental que los docentes actualicen constantemente sus conocimientos y metodologías con respecto a este tema. La inclusión educativa amerita transformar los métodos de enseñanza y capacitar a los profesores para trabajar con alumnos que presentan NEE (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018). Un estudio realizado en República Dominicana por Khoury-Peláez y Garrido-Ramírez (2021) evidenció que no todas las instituciones ofrecen las mismas oportunidades de formación. Muchos docentes expresaron la necesidad de mayor capacitación para atender a estudiantes con NEE.

Objetivo

En el marco de la educación inclusiva, resulta importante comprender el nivel de preparación que poseen los docentes para atender a estudiantes con NEE. En este sentido, conocer las diferencias en el nivel de conocimientos de los docentes sobre las NEE entre centros educativos de primaria públicos y privados del distrito 15-05, Santo Domingo Oeste.

En el marco de este objetivo, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) enfatizan que los docentes necesitan desarrollar actitudes positivas hacia los estudiantes con NEE, fomentando un sentido de pertenencia tanto en el aula como en la comunidad escolar. A través de interacciones positivas, los docentes pueden ayudar a incrementar la autoestima y autoconfianza de estos estudiantes, lo que resulta esencial para su desarrollo integral.

Las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con NEE pueden analizarse desde tres componentes esenciales: cognitivo, afectivo y conductual, según la perspectiva de Kazmi et al. (2023):





Cognitivo: está relacionado con las percepciones y creencias que los docentes tienen respecto a las NEE, y está influenciado por la información y el conocimiento que poseen sobre ellas. Cuando el conocimiento es limitado o erróneo, las actitudes hacia los estudiantes con NEE pueden ser desfavorables o poco sólidas, lo que impacta negativamente en el proceso de inclusión.

Afectivo: refleja los sentimientos que los docentes tienen hacia los estudiantes con NEE. Este componente es especialmente relevante en la enseñanza, ya que las emociones de los maestros influyen en la calidad de las interacciones con los estudiantes.

Conductual: se refiere a las acciones concretas que los docentes adoptan en respuesta a la presencia de estudiantes con NEE en el aula.

En conjunto, las actitudes de los docentes frente a estudiantes con NEE son determinantes para el éxito de la educación inclusiva. Los maestros deben estar preparados no solo en términos técnicos y pedagógicos, sino también emocional y conductualmente, para responder de manera creativa y efectiva a las diversas situaciones que pueden surgir en el entorno escolar (Domínguez-Plasencia et al., 2021).

Concepto en la formación docente

La reforma educativa impulsada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) en 2015, bajo la Ordenanza 09-2015, marcó un hito en la formación docente, respondiendo a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esta reforma refuerza el enfoque en los derechos humanos y la inclusión, reconociendo la diversidad como un elemento clave para la construcción de una ciudadanía ética, solidaria y socialmente responsable. A través de estas iniciativas, se busca formar docentes capacitados no sólo en términos académicos, sino también en su capacidad para crear entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos.

La formación docente en NEE se conceptualiza como un proceso dinámico que genera cambios significativos en la cognición y práctica de los profesores, los cuales, a su vez, impactan en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Cano-Moreno et al., 2024). Este aprendizaje profesional ocurre en diversos contextos, tales como las aulas, comunidades escolares y talleres de desarrollo profesional. Según Bhroin y King (2019), la formación docente puede implicar tanto la transmisión de conocimientos y habilidades por parte de expertos, como la construcción colaborativa de prácticas transformadoras basadas en la experiencia compartida entre los docentes. Esto subraya la importancia de la colaboración y el aprendizaje como mecanismos esenciales para transformar la práctica educativa, especialmente en el contexto de NEE.

Por otro lado, Cano-Quintero y Ordóñez (2021) destacan que, desde una perspectiva de educación inclusiva, la formación docente debe atender principios como la transformación sociocultural, la participación de los actores educativos, el diálogo intercultural, la

emancipación crítica y la autonomía individual. Estos principios subrayan la necesidad de formar docentes que no solo sean capaces de adaptarse a la diversidad del aula, sino que también estén comprometidos con una educación inclusiva y socialmente responsable.

Adicionalmente, la investigación de Castillo-Briceño (2015) señala que los docentes deben ser capaces de superar las barreras y limitaciones que surgen en su práctica a través de la creatividad y la innovación, manteniendo un análisis constante de la realidad social y educativa. Esto implica una formación docente que se apropie del currículo de manera crítica y reflexiva, permitiendo a los maestros diseñar entornos de aprendizaje adecuados y efectivos para la diversidad de estudiantes, particularmente aquellos con necesidades educativas especiales (Hernández-Pérez & Delgadillo-Guerrero, 2022).

En síntesis, la formación docente en NEE debe enfocarse en la adquisición de conocimientos, pero también en la creación de un proceso transformador y colaborativo que permita a los docentes adaptar y enriquecer sus prácticas pedagógicas a través de los conocimientos adquiridos. A su vez, adoptar una actitud flexible ante la vulnerabilidad existente de cada niño con necesidades educativas especiales.

Estrategias pedagógicas inclusivas

Las estrategias pedagógicas inclusivas constituyen un componente esencial en la construcción de entornos educativos para garantizar la equidad y la participación de todos los estudiantes. En la actualidad, la atención a la diversidad en el aula constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, lo que exige el diseño e implementación de prácticas docentes que respondan a las características individuales del alumno (Arboleda, 2023).

Uno de los aspectos clave de estas estrategias es la flexibilidad en los métodos de enseñanza. Como indica la Comisión Europea (2013), el profesor debe seleccionar una variedad de métodos pedagógicos para responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes. No todos los alumnos aprenden de la misma manera, por lo que la enseñanza centrada en un único método puede limitar el potencial de algunos estudiantes (Ruiz-Chaves et al., 2021). Algunos pueden beneficiarse de un enfoque más visual, utilizando organizadores gráficos, mientras que otros podrían requerir más interacción práctica o el uso de tecnologías adaptadas para acceder al contenido de manera eficaz.

La importancia de una enseñanza centrada en el estudiante es otro aspecto crucial de las estrategias pedagógicas inclusivas. Konadu-Gyasi et al. (2020) subrayan que las actividades de aprendizaje deben estar diseñadas de manera que los estudiantes asuman un papel activo, ya que el aprendizaje se produce a partir de lo que el alumno hace, no solo de lo que enseña el profesor. Esta visión resalta la necesidad de involucrar a los estudiantes en actividades significativas y prácticas que respondan a sus capacidades y habilidades individuales.

En este sentido, la UNESCO (2021) sostiene que la educación inclusiva requiere de prácticas pedagógicas que eliminen barreras de acceso y garanticen oportunidades de aprendizaje para todos.



Dado que el nivel de conocimiento docente influye directamente en la calidad de la enseñanza y en la atención a la diversidad, resulta fundamental abordar una interrogante central: ¿Existen diferencias significativas en el conocimiento sobre las NEE y estrategias de intervención entre ambos tipos de centros? Por ello, este estudio tiene como objetivo explorar posibles diferencias entre los maestros de escuelas públicas y privadas en cuanto a los niveles de conocimientos pedagógicos y de intervención apropiados para las diferentes necesidades educativas.

2. METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación fue cuantitativo, ya que permitió recopilar y analizar datos numéricos sobre el conocimiento pedagógico y de intervención de los docentes en relación con las NEE. Por otro lado, el estudio se enmarcó en un diseño no experimental y de tipo transversal. Este enfoque metodológico permitió evaluar el nivel de conocimientos de los docentes sobre las NEE, sin manipular variables independientes ni intervenir directamente en su práctica pedagógica.

Con respecto a la población, estuvo conformada por docentes de educación primaria que laboran en instituciones educativas públicas y privadas dentro del distrito educativo 15-05 en Santo Domingo Oeste, República Dominicana. Para la selección de la muestra, se trabajó con tres escuelas públicas y seis colegios privados, de los cuales tres pertenecen a la red adventista. La muestra estuvo conformada por 66 docentes provenientes de estos centros educativos, seleccionados a través de un muestreo por conveniencia, no probabilístico.

Para recolectar los datos, se elaboró un cuestionario estructurado con 50 preguntas y opciones únicas de respuesta. El cuestionario aborda diferentes aspectos del conocimiento docente relacionado con NEE. El documento fue validado por medio de la revisión de siete expertos y la aplicación de una prueba piloto. Los resultados de la prueba piloto indicaron un coeficiente de 0.98, utilizando la prueba alfa de Cronbach. En cuanto a la consistencia interna del instrumento, el mismo reveló un 0.98, el cual es casi perfecto.

Para el análisis de datos se aplicó la prueba de chi-cuadrado, para determinar si existían diferencias significativas en los niveles de conocimientos pedagógicos y de intervención en función del tipo de centro educativo de los docentes. Asimismo, se empleó el análisis de varianza (ANOVA) para comparar las medias de conocimientos entre docentes de colegios públicos y privados adventistas y no adventistas. Adicionalmente, se utilizó la prueba Mann-Whitney U, que permitió comparar las distribuciones de conocimientos entre dos grupos independientes, proporcionando un análisis robusto y fiable de las diferencias observadas.

Este método permitirá describir de manera objetiva y sistemática los conocimientos de los docentes con relación a las NEE en su propio contexto. Además, este enfoque asegura la consistencia de los datos recogidos en un momento único del tiempo, lo cual favorece la estabilidad y la precisión en la interpretación de los resultados. Así como lo refieren



Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los diseños no experimentales son especialmente valiosos cuando el propósito es observar fenómenos tal como ocurren en la realidad, proporcionando evidencia empírica confiable y útil para la toma de decisiones.

En ese sentido, la estructura metodológica implementada fortalece la validez del estudio y exhorta a reconocer la fiabilidad de los hallazgos como una base sólida para la formulación de estrategias pedagógicas inclusivas.

3. RESULTADOS

La distribución por sexo de los participantes revela una mayor presencia femenina (93.9%, n=62) en comparación con la masculina (6.1%, n=4).

La distribución por rango de edad muestra una mayor concentración en el grupo de 50 años o más (21,2%), seguidos de 25 a 29 años (18,2%), de 35-39 años (16,7%), de 30-34 años (13,6%). Los rangos de 20-24 y 19 años representan el 6,1% y el 1,5%. Respectivamente.

Tabla 1.
Distribución de la muestra según rango de edad.

	Rangos de edad								Total
	-19 años	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50+	
Frecuencias	1	4	12	9	11	8	7	14	66
Porcentajes	1,5%	6,1%	18,2%	13,6%	16,7%	12,1%	10,6%	21,2%	100%

Nota. Elaboración propia.

El análisis comparativo de los niveles de conocimiento pedagógico y de intervención en NEE evidenció diferencias entre los docentes de colegios adventistas, privados y públicos. La tabla 2 muestra los resultados de la tabla de contingencia para la prueba de chi-cuadrado:

Tabla 2.
Tabla de contingencia: tipo de colegio y niveles de conocimiento pedagógico e intervención en NEE.

Nivel de conocimiento	Tipos de colegios			Total
	Colegios adventistas	Colegios privados	Colegios públicos	
Deficiente	6	3	1	10
	22,2%	18,8%	4,3%	15,2%
Aceptable	10	7	4	21
	37%	43,8%	17,4%	31,8%
Sobresaliente	7	3	12	22
	25,9%	18,8%	52,2%	33,3%



Excelente	4	3	6	13
	14,8%	18,8%	26,1%	19,7%
Total	27	16	23	66
	100%	100%	100%	100%

Nota. Elaboración propia. p-valor: 0,13.

Estos hallazgos indican que el mayor porcentaje de docentes con nivel deficiente se encuentra en los colegios adventistas (22,2%), reflejando limitaciones en el conocimiento pedagógico y de intervención. En el nivel aceptable, los maestros de colegios privados lideran con 43,8%. Mientras que, en los niveles sobresalientes (52,2%) y excelente (26,1%), predominan docentes de escuelas públicas, evidenciando un mayor nivel de conocimientos en este grupo.

Sin embargo, para evaluar su significancia estadística, la prueba de chi-cuadrado arrojó un p-valor de 0,13, por lo que no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, no existe relación entre el tipo de colegio y los niveles de conocimiento pedagógico. En ese sentido, las diferencias observadas pueden deberse al azar y no a una relación significativa entre las variables.

Entre los niveles de conocimiento pedagógico y la intervención con las NEE se encontró relación estadística significativa ($F_{2, 3.186}=3,600$, $p<0,05$). Estos resultados se confirmaron con las pruebas *post hoc* DMS y Bonferroni. Por eso se rechazó la hipótesis nula.

Los resultados indican que los docentes de colegios públicos poseen un mayor nivel de conocimiento sobre las NEE en comparación con los de colegios adventistas y privados ($p=0,02$ y $p=0,05$ respectivamente). El ANOVA no mostró diferencias significativas entre adventistas y privados (p -valor 0,89). Asimismo, la prueba de Bonferroni confirmó la diferencia significativa entre adventistas y públicos (p -valor 0,05), pero no confirmó la diferencia entre privados y públicos (p -valor 0,14). Así, los docentes de escuelas públicas destacan un mayor nivel de conocimiento en NEE, aunque las diferencias entre privados y públicos deben interpretarse con cautela debido a la corrección de Bonferroni.

En última instancia, se llevó a cabo la prueba de Mann-Whitney U para comparar a los docentes de colegios públicos y privados (incluidos los adventistas). Ver tabla 3:

Tabla 3.
Prueba estadística de Mann-Whitney U.

	Nivel de conocimiento
U de Mann-Whitney	115,500
W de Wilcoxon	251,500
Z	-2,053
Sig. asintótica (bilateral)	0,04

Nota. Elaboración propia.



Este análisis arrojó una evidencia de una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de conocimiento pedagógico y de intervención en NEE entre docentes de colegios privados y públicos. Esto sugiere que ambos grupos presentan niveles distintos de preparación para abordar las NEE.

4. DISCUSIÓN

Esta sección permite interpretar los hallazgos obtenidos a la luz de los objetivos planteados, las teorías de referencia y la evidencia empírica existente. Aquí también se busca explicar su significado, contrastar los estudios previos y analizar sus implicaciones prácticas y teóricas.

Los resultados evidencian diferencias significativas en el nivel de conocimiento pedagógico y de intervención en relación con las NEE entre docentes de colegios públicos, privados y adventistas. La prueba de Mann-Whitney U y ANOVA confirmaron que los docentes de colegios públicos presentan un mayor conocimiento en comparación con los de privados y adventistas, aunque la diferencia entre públicos y privados perdió significancia tras la corrección de Bonferroni.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como el de Khoury-Peláez y Garrido-Ramírez (2021), quienes identificaron desigualdades en la formación docente sobre NEE en República Dominicana y resaltaron la necesidad de mayor capacitación. Asimismo, investigaciones como la de Heredia-Tomalá (2022) han señalado que, aunque los docentes pueden mostrar un alto nivel de competencias pedagógicas, la atención a estudiantes con NEE sigue siendo un área de mejora. Este análisis sugiere que los docentes, tanto en escuelas públicas como privadas, tienen una comprensión razonable de las NEE, pero también refleja que hay áreas en las que se podrían realizar esfuerzos adicionales para asegurar una formación aún más sólida y coherente, independientemente del tipo de institución.

Desde otro punto de vista, la disparidad en los niveles de conocimiento puede estar influenciada por factores como el acceso a la formación continua y la disponibilidad de recursos en las instituciones. En este sentido, Luyo-Venegas y Domínguez-Pillaca (2024) destacan que, incluso con políticas inclusivas, los docentes perciben la necesidad de mayor formación específica para atender a estos estudiantes. Además, la falta de materiales didácticos y apoyo institucional adecuado, especialmente en colegios privados y adventistas, podría explicar por qué los docentes de estas instituciones muestran menores niveles de conocimiento.

Uno de los factores principales que podría determinar la diferencia en cuanto a los recursos disponibles es que los colegios privados son autogestionados. Es decir, que dependen de los recursos económicos que generan para poder operar. Eso limita significativamente las capacidades de ejecución para este tipo de programas, en comparación con las escuelas públicas, que cuentan con un presupuesto mucho mayor para destinar fondos a los programas de inclusión para el abordaje de las NEE.



De manera similar, los estudios de Serna-Jaramillo y Serna-Jaramillo (2024) y Losberg y Zwozdiak-Myers (2021) señalan que la falta de capacitación, junto con la escasez de asistentes de enseñanza y recursos, representa un obstáculo significativo para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Si bien los colegios públicos parecen ofrecer mejores oportunidades de formación, aún existen desafíos en la aplicación efectiva de estrategias inclusivas.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación, realizada desde un enfoque cuantitativo, permitió analizar de manera objetiva los datos obtenidos a través del instrumento aplicado. Los resultados ofrecieron una visión clara y medible del fenómeno estudiado, lo que facilita la identificación de tendencias, relaciones y diferencias significativas entre las variables consideradas. A partir de este análisis estadístico, se establece una base sólida para interpretar los hallazgos y generar conclusiones fundamentadas en la evidencia empírica recopilada.

Se evidenció que los centros educativos públicos mostraron un mayor nivel de preparación pedagógica en comparación con los centros educativos privados y los colegios adventistas, lo que refleja una diferencia significativa en la formación docente entre estos tipos de instituciones. Estos hallazgos tienen implicaciones directas para la formulación de políticas educativas que promuevan programas de formación continua en NEE para docentes en todos los tipos de escuelas primarias. De ser implementados, estos programas podrían mejorar la práctica pedagógica y permitir a los docentes abordar de manera más efectiva la diversidad de NEE en el aula.

Este mayor nivel de conocimiento de las escuelas públicas podría estar relacionado con las políticas educativas institucionales que promueven la inclusión y la atención a la diversidad, así como con una mayor formación continua y el trabajo con una población estudiantil más diversa. Los docentes de colegios públicos, al enfrentarse a una variedad de necesidades educativas dentro de sus aulas, podrían haber recibido más capacitación específica sobre cómo identificar y abordar las diferentes manifestaciones de las NEE, lo que se refleja en su conocimiento más avanzado en este campo.

De forma similar, los docentes de escuelas privadas, aunque también presentan un conocimiento adecuado sobre las NEE, tienden a mostrar una comprensión menos especializada en comparación con sus colegas de colegios públicos. Este hallazgo sugiere que los docentes de las escuelas privadas podrían no contar con la misma formación continua o con un enfoque institucional tan marcado hacia la diversidad y la inclusión, lo que limita su preparación para abordar de manera exhaustiva las necesidades específicas de los estudiantes con NEE.

Es relevante destacar que, aunque los docentes de escuelas públicas tienen un conocimiento más detallado en general, la prueba estadística realizada no encontró diferencias significativas entre los niveles de conocimiento de los docentes de colegios privados y públicos. Esto indica que, en términos generales, los docentes de ambos tipos



de colegios tienen un conocimiento adecuado sobre los tipos de NEE y sus manifestaciones. Aunque no se puede afirmar que el tipo de institución educativa influya de manera decisiva en el nivel de conocimiento de los docentes.

Ante esta realidad, resulta apropiado el desarrollo de programas internos de formación sobre las NEE en todos los centros educativos (privados y públicos), implementando capacitación continua en el área donde cada maestro cuente con una preparación sólida sobre el tema de inclusión.

Esta necesidad se vuelve aún más evidente cuando se compara la situación educativa del país con la de otros países que han logrado avances significativos en materia de educación inclusiva. Mientras naciones como Finlandia, Canadá y España, según Bercuson et al. (2026), han incorporado programas sistemáticos de formación docente, equipos multidisciplinarios y mecanismos de detección temprana de NEE, en República Dominicana aún persisten limitaciones relacionadas con la capacitación especializada, la disponibilidad de recursos y de seguimiento individualizado de los estudiantes. Aunque el país ha realizado esfuerzos importantes para fortalecer la inclusión educativa, muchas escuelas continúan enfrentando desafíos para responder adecuadamente a la diversidad del alumnado, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y económica.

De igual forma, es fundamental promover políticas educativas más flexibles que equilibren las exigencias administrativas y la rendición de cuentas con la atención personalizada de los estudiantes. Con frecuencia, los docentes dominicanos deben enfrentar aulas numerosas, limitaciones de recursos y una carga burocrática que dificulta la implementación de estrategias inclusivas efectivas. En contraste, los sistemas educativos con mejores resultados en inclusión suelen otorgar mayor autonomía pedagógica a los maestros, acompañada de recursos especializados y apoyo institucional continuo.

Por lo tanto, la superación de las deficiencias encontradas en los docentes de los centros educativos encuestados no depende únicamente de ampliar la cobertura escolar, sino de garantizar una educación de calidad que responda a las necesidades particulares de cada estudiante. Esto implica invertir en formación docente, fortalecer los mecanismos de identificación y seguimiento de las NEE y promover una cultura escolar inclusiva.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara de manera expresa que no existe ningún conflicto de interés de tipo laboral, académico, institucional, económico o personal que pueda haber influido en el desarrollo, análisis o publicación del presente artículo. Asimismo, se establece que las opiniones, resultados e interpretaciones aquí presentadas son exclusiva responsabilidad del autor, por lo que ninguna institución, organización o persona vinculada directa o indirectamente con el autor debe ser considerada responsable de su contenido.



FINANCIACIÓN

La presente investigación y la elaboración del artículo no contaron con financiamiento de instituciones, organismos cooperantes ni actores externos. Todo el proceso, desde el diseño metodológico hasta la redacción final, fue cubierto en su totalidad por el autor. De esta manera, se garantiza la transparencia en la divulgación de los recursos utilizados, dejando constancia de que no existió apoyo económico, logístico ni institucional por parte de terceros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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>
- Arboleda, J. C. (2023). Presentación: Enseñar y educar. *Revista Redipe*, 12(10), 14-19. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i10.2023>
- Barros-Bastidas, C., & Turpo-Gebera, O. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones*, 50(2), 167-185. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13952>
- Bercuson, D. J., Krueger, R. R., Morton, W. L., Nicholson, N. L., & Hall, R. D. (2026). *Canada*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Canada>
- Bhroin, O. N., & King, F. (2019). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Calonge De la Piedra, D. M., Calonge De la Piedra, D. M., Castañeda-Chang, A. M., & Padilla-Caballero, J. E. A. (2022). Conocimiento sobre educación inclusiva en docentes de instituciones públicas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales. *Simbiosis*, 2(3), 16-29. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i3.13>
- Cano-Moreno, C. P., Cárdenas-Alarcón, M. I., & Cárdenas-Alarcón, M. J. (2024). Leer: una travesía significativa hacia la comprensión del mundo desde el contexto escolar. *Revista Dialéctica*, 2(24), 330-350. <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i24.3433>
- Cano-Quintero, M. C., & Ordóñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>



- Carrión-Macas, M. E. (2021). Inclusión educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales permanentes en la Universidad Técnica de Machala-Ecuador, 2017. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/11301>
- Castillo-Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200002
- CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Comisión Europea. (2013). *Support for children with special educational needs*. Employment, Social Affairs and Inclusion – RAND Europe.
- D'Angelo, S. & Singal, N. (2024). Inclusive education in the Dominican Republic: teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Frontiers in Education*, 9, 1387110. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110>
- Delgado, P. (2022). La educación inclusiva: un proceso complicado pero necesario. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-educacion-inclusiva-un-proceso-complicado-pero-necesario/>
- Domínguez-Plasencia, P. I., Castro-Cortez, M. V., & Zavala-Guirado, M. A. (2021). Actitudes de los docentes a nivel primaria sobre los alumnos con trastorno de espectro autista. *Revista Santiago*, (157), 149-163. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5455>
- Echeita, G. (2020). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano. Eduforics. Revista de Innovación Educativa. <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/educacion-inclusiva-y-de-calidad/atencion-diversidad/educacion-inclusiva-el-sueno-de-una-noche-de-verano/>
- Espinoza, L., Lagos, N., Hernández, K., & Ledezma, D. (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. *Revista CS*, (34), 17-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>
- Florian, L., & Spratt, J. C. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.77811>





- Gómez-Barbosa, D. P., Prada-Núñez, R., & Hernández-Suárez, C. A. (2021). Influencia de las actitudes en los ambientes de aprendizaje de las prácticas pedagógicas del docente de matemáticas. *Revista REDIPE*, 10(8), 238-255. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1402>
- González, C. (2022). Análisis de un entorno tecnológico diseñado durante la pandemia para fomentar la autorregulación del aprendizaje en educación preuniversitaria. *Revista Index*, 10(8), 14-35. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2515>
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Guerra-Iglesias, S. (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 51-66. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020204>
- Heredia-Tomalá, H. D. (2022). Competencias pedagógicas docentes orientadas a la atención de Necesidades Educativas Especiales en la U.E. Doctor Emilio Uzcátegui, Guayaquil, 2021. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/81563>
- Hernández-Pérez, M. A., & Delgadillo-Guerrero, M. A. (2022). La enseñanza de la historia a través de la empatía. *Conjeturas Sociológicas*, 10(27), 22-46. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2203>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., & Muratkyzy, A. (2020) Mental Health and Well-Being of University Students: A Bibliometric Mapping of the Literature. *Frontiers in Psychology*, 11(1), 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226>
- Huapalla-Meza, L. K., & Palacios-Serna, L. I. (2024). Necesidades educativas especiales en Perú: una revisión sistemática. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 25-47. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.2>
- Kazmi, A. B., Kamran, M., & Siddiqui, S. (2023). El efecto de las actitudes de los docentes en el apoyo a la educación inclusiva al atender a estudiantes diversos. *Frontiers in Education*, 8(10), 1083963. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1083963>

- Khoury-Peláez, N., & Garrido-Ramírez, L. (2021). *Importancia de la capacitación docente en el manejo de Necesidades Educativas Especiales*. [Tesis de pregrado, Universidad Iberoamericana]. <https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/412>
- Konadu-Gyasi, M. N., Kwadwo-Okrah, A., & Ama-Anku, J. S. (2020). Teachers' Knowledge of Special Educational Needs and Disability Students and Their Classroom Management Approaches. *World Journal of Education*, 10(4), 160-172. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n4p160>
- Losberg, J., & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 402-422. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Luyo-Venegas, R., & Domínguez-Pillaca, D. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria. *Revista InveCom*, 4(2), 1-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680144>
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., & García-Martínez, J. A. (2021). Inclusión en la educación: una revisión de la literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211-234. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- Serna-Jaramillo, A. J., & Serna-Jaramillo, E. (2024). Perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la educación inclusiva. Desafíos y miradas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 80-92. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.696>
- Srinivas, N. (2023). Methodology of Teachers on Special Education. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(6), IJFMR23069248. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i06.9248>
- UNESCO. (2021). *Global Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ar:/48223/pf0000374817>
- Uriarte, J. de D., Pegalajar, M., de-León, J. M^a, & Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *Revista Infad*, 3(1), 75-86. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1452>

