



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Educación Inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche de la
República Dominicana: Estudio de Caso

D.^a Bellanira Magdalena Farías Joaquín de Peña

2023



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Educación Inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche de la
República Dominicana: Estudio de Caso

Autor: D.^a Bellanira Magdalena Farías Joaquín de Peña

Director/es: D.^a Pilar Arnaiz Sánchez y D. Salvador Alcaraz García



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Bellanira Magdalena Farías Joaquín de Peña

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Educación Inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: Estudio de Caso

y dirigida por,

D./Dña. PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ

D./Dña. SALVADOR ALCARAZ GARCÍA

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 5 de 9 de 2023

Fdo.: *Bellanira Farías*

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Agradecimientos

Agradezco a Dios por regalarme la vida, por guiarme en todas mis acciones, ser mi apoyo y fortaleza en momentos de debilidad y de alegría.

A mi familia, a mi esposo Eddy Peña por su paciencia y comprensión durante este proceso de estudio, a mis hijos, Edison Gabriel Peña, Emely Peña y a mi nieta Nahia por ser el motor de impulso para alcanzar la meta de mi autorrealización.

A mis hermanos y sobrinos por su apoyo incondicional en todos mis proyectos, agradezco a Dios por ellos.

A mis compañeros del Centro de Recursos para la Atención a Diversidad, por su apoyo en este recorrido, por sus orientaciones y motivación a seguir avanzando

A mis compañeros de doctorado, de manera muy especial a Erikc Álvarez, Elsa Margarita Calderón y Frank Dilio Saviñón por su apoyo incondicional.

A mis compañeros de la Universidad Agroforestal Fernando Arturo de Meriño (UAFAM) por sus sabias orientaciones.

Al centro educativo Padre Lamarche, por abrirme la puerta y mostrar interés por la temática a investigar.

A todas las personas que de una u otra manera colaboraron para que yo lograra el objetivo de realizar este trabajo de investigación.

A mis asesores de tesis, los doctores Pilar Arnaiz Sánchez y Salvador Alcaraz García por dedicarme tiempo para orientarme en el proceso de Elaboración de esta tesis, por sus grandes aportes, por la paciencia para explicarme una y otra vez con los niveles más altos de profesionalidad y con todo el amor del mundo.

Al grupo de expertos que dentro de todos sus compromisos sacaron unos minutos de su tiempo para hacer sus aportes en cuanto a los cuestionarios que se aplicaron en dicha investigación.

A la universidad de Murcia y UCATECI por su acogida.

A todos muchas gracias.

Dedicatoria

Hay muchas personas e instituciones a quien quisiera dedicarle este trabajo de investigación, pero en este espacio solo puedo mencionar algunas

A mis hijos para que valoren el esfuerzo, el trabajo, la dedicación y perseverancia, son actitudes que les permitirán lograr todas sus metas

A la Regional de educación 06 La Vega, para que siga impulsando la educación inclusiva en todos los centros educativos a través de los distritos y diferentes actores del proceso.

A todos los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad, que cada día trabajan para que en las aulas de la República Dominicana la práctica pedagógica sea inclusiva y de calidad para todos sin importar las condiciones individuales, fomentando el respeto a las diferencias y la atención a la diversidad.

ÍNDICE GENERAL

<i>INTRODUCCIÓN GENERAL</i>	1
<i>I. MARCO TEÓRICO</i>	5
<i>CAPÍTULO I. EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</i>	7
<i>INTRODUCCIÓN</i>	9
1.1. Una mirada al pasado para comprender la educación inclusiva	10
1.2. La evolución de la normativa internacional como camino hacia la educación inclusiva ..	21
1.3. Educación Inclusiva: Importancia y Características	37
1.4. Escuela inclusiva: una oportunidad de educación para todos	49
<i>CAPÍTULO II. INTERVENCIÓN DE LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO EN LA ESCUELA: APORTES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</i>	59
<i>INTRODUCCIÓN</i>	61
2.1 El Equipo directivo	62
2.1.1 El director del centro.....	64
2.1.2 Psicólogo.....	67
2.1.3 Orientador	71
2.1.4. Coordinador pedagógico.....	74
2.2 Docente	80
2.3 La Familia	86
2.4 El Alumnado	93

Índice general

2.5. Procesos pedagógicos en las aulas inclusivas	97
2.5.1. Ambiente en el aula	97
2.5.2. Estrategias de planificación	100
2.5.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	106
2.5.4 Evaluación de los aprendizajes	109
<i>CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: MARCO LEGAL Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA</i>	<i>116</i>
<i>INTRODUCCIÓN.....</i>	<i>118</i>
3.1 La Constitución de la República Dominicana	119
3.2 Ley General de la Educación 66-97.....	123
3.3 Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana	125
3.4 Plan Estratégico 2017-2020 del Ministerio de Educación.....	127
3.5 Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030	129
3.6 El Código para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes	131
3.7 Plan Decenal de Educación 2008-2018	133
3.8 Orden Departamental 24-2003.....	134
3.9 Ordenanza 04-2018.....	138
3.10 Organización del Sistema Educativo en la República Dominicana.....	140
3.11 Estructura actualizada del sector educativo	141
3.12 Medidas de Aplicación a la Educación Inclusiva en la República Dominicana.....	146

Índice general

3.12.1 Centros de recursos para la discapacidad visual	147
3.12.2 Medidas de primera infancia.....	149
3.12.3 Aulas de recursos para la inclusión educativa	152
3.12.4 Centro de recursos para la atención a la diversidad.....	154
3.12.5 Jornada escolar extendida	159
3.12.6 Currículo por competencias	161
<i>II. ESTUDIO EMPÍRICO</i>	<i>167</i>
<i>CAPÍTULO IV. PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>169</i>
<i>INTRODUCCIÓN.....</i>	<i>171</i>
4.1 Planteamiento del problema de investigación.....	172
4.2 Metodología	175
4.2.1 Diseño de la Investigación.....	175
4.2.2 Participantes.....	176
4.2.3 Instrumentos.....	186
4.2.4 Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	190
4.2.5 Variables de estudio.....	193
4.2.6 Procedimiento	195
4.2.7 Análisis de los Datos.....	197
<i>CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>199</i>
<i>INTRODUCCIÓN.....</i>	<i>201</i>

Índice general

5.1. Resultados del objetivo específico 1. Determinar el conocimiento que tienen los maestros y el equipo directivo del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en República Dominicana.	201
5.1.1. Conocimiento de los docentes	201
5.1.2. Conocimiento del equipo directivo	205
5.2. Resultados del objetivo específico 2. Conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva.	210
5.2.1. Desde el punto de vista de los docentes	211
5.2.2. Punto de vista del equipo directivo	215
5.3. Resultados del objetivo específico 3. Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado	228
5.3.1. Estrategias de enseñanza aprendizaje	228
5.4. Resultados del objetivo específico 4. Identificar los criterios de evaluación utilizados por los maestros para ver el progreso de los alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo en el aula	233
5.4.1. Criterio de evaluación utilizado por maestros	233
5.5. Resultados del objetivo específico 5. Conocer la participación y la opinión de las familias en cuanto a la inclusión de sus hijos en la escuela objeto de estudio.	238
5.5.1. Participación de las familias.	238
5.5.2. Opinión de las familias.	242
5.6. Resultados del objetivo específico 6. Escuchar las voces del profesorado y del alumnado con y sin necesidades de apoyo educativo en cuanto a su acogida e inclusión en el centro.	248

Índice general

5.6.1. Voces del profesorado sobre la acogida del alumnado en el centro.	249
5.6.2. Voces del alumnado sobre la acogida e inclusión al centro.....	250
<i>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA</i>	265
<i>INTRODUCCIÓN</i>	267
6.1 Discusión de los Resultados.....	267
6.1.1 Conocimiento que tienen los maestros y equipo directivo del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en República Dominicana.	267
6.1.2 El trabajo que realiza el equipo directivo en pro de la educación inclusiva	273
6.1.3 Descripción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes para la inclusión.	278
6.1.4. Estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para el progreso del alumno.....	281
6.1.5. Opinión de las familias en cuanto a la inclusión de sus hijos en la escuela objeto de estudio.	283
6.1.6. Voces del alumnado con y sin necesidades de apoyo educativo en cuanto a su acogida e inclusión en el centro.	287
6.2 Conclusiones.....	289
6.3 Limitaciones del estudio	294
6.4 Propuestas de Mejora.....	296
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	299
<i>ANEXOS</i>	315

Índice general

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelos sociales que han dado origen a la educación inclusiva</i>	11
Figura 2. <i>Etapas transformativas de la Educación Inclusiva</i>	18
Figura 3. <i>Perspectivas de la Revista Trimestral de Educación.</i>	21
Figura 4. <i>Cinco tensiones del ámbito social</i>	28
Figura 5. <i>Pilares de la educación</i>	29
Figura 6. <i>Compromisos pautados en la Conferencia de las Américas</i>	31
Figura 7. <i>Objetivos de desarrollo sostenible</i>	34
Figura 8. <i>Valores de la educación inclusiva</i>	38
Figura 9. <i>Aspectos básicos de la Educación Inclusiva</i>	42
Figura 10. <i>Conceptos fundamentales del aprendizaje inclusivo</i>	44
Figura 11. <i>Características específicas de la Educación Inclusiva</i>	46
Figura 12. <i>Dimensiones y Fases Generales del Desarrollo de Educación Inclusiva</i>	52
Figura 13. <i>Procesos de trabajo educativo para el desarrollo de escuelas inclusivas</i>	57
Figura 14. <i>Características del docente evaluadas por el coordinador pedagógico</i>	78
Figura 15. <i>Enfoques de guía al acompañamiento pedagógico</i>	79
Figura 16. <i>Aspectos críticos directivos de la observación pedagógica</i>	80
Figura 17. <i>Indicadores de la Guía para la Educación Inclusiva referidos a la familia y el entorno.</i>	89
Figura 18. <i>Pasos de elaboración de la situación de aprendizaje</i>	101
Figura 19. <i>Estrategias de planificación del diseño curricular MINERD</i>	106
Figura 20. <i>Características de la evaluación del aprendizaje</i>	110

Índice de figuras

Figura 21. <i>Principios fundamentales de la Ley 5-13</i>	127
Figura 22. <i>Estructura del sistema educativo dominicano</i>	145
Figura 23. <i>Imágenes de la infraestructura de los CAIPI</i>	150
Figura 24. <i>Aulas para la atención a los niños/as y jóvenes con discapacidad</i>	154
Figura 25. <i>Enfoques de la fundamentación del currículo de la educación dominicana</i>	162
Figura 26. <i>Ubicación de La Vega en la República Dominicana</i>	177
Figura 27. <i>Fórmula estadística para la obtención de la muestra</i>	178
Figura 28. <i>Edades de los miembros del equipo directivo</i>	182
Figura 29. <i>Género de los familiares del alumnado</i>	184
Figura 30. <i>Nivel Académico de los Familiares</i>	185
Figura 31. <i>Edad de los familiares</i>	186
Figura 32. <i>Proceso de elaboración de Tesis</i>	195
Figura 33. <i>Documentación sobre diversas literaturas respecto a educación inclusiva</i>	205
Figura 34. <i>Conocimiento acerca de las normativas de la Educación Inclusiva</i>	206
Figura 35. <i>Acciones realizadas por el centro en atención a la diversidad y las orientaciones propuestas</i>	211
Figura 36. <i>Centro educativo y su definición de políticas inclusivas</i>	212
Figura 37. <i>Acciones tomadas por el centro en respuesta a la diversidad del alumnado</i>	213
Figura 38. <i>Planes de promoción de inclusión y decisiones hacia eliminación de exclusión</i> ..	214
Figura 39. <i>Involucramiento de las familiares según los docentes</i>	215
Figura 40. <i>Capacitación en educación inclusiva durante formación profesional</i>	216
Figura 41. <i>Orientaciones sobre implicación y cumplimiento de narrativas sobre educación inclusiva</i>	216

Índice de figuras

Figura 42. <i>Socialización de estrategias de inclusión en grupos pedagógicos</i>	217
Figura 43. <i>Trabajo conforme a Plan Estratégico 2017-2020</i>	218
Figura 44. <i>Cumplimiento de Ley 66-97</i>	218
Figura 45. <i>Conocimiento acerca de las normativas de la Educación Inclusiva</i>	219
Figura 46. <i>Acciones tomadas por el equipo directivo para la Educación Inclusiva</i>	220
Figura 47. <i>Cumplimiento de normativas y planes por el equipo directivo</i>	221
Figura 48. <i>Trabajo realizado por el equipo directivo entorno a la guía de orientaciones</i>	222
Figura 49. <i>Políticas Establecidas en el Centro sobre Educación Inclusiva</i>	222
Figura 50. <i>Adecuaciones a la estructura física del centro en respuesta a necesidad del alumnado</i>	223
Figura 51. <i>Acciones de motivación al profesorado para la colaboración y eliminación de barreras</i>	223
Figura 52. <i>Admisión del alumnado acorde al plan de acogida aplicado en el centro</i>	224
Figura 53. <i>Plan PEC acorde a la promoción de la Educación Inclusiva</i>	225
Figura 54. <i>Capacitaciones realizadas para la respuesta a la inclusión y la preparación docente</i>	225
Figura 55. <i>Orientaciones y auxilio de profesionales para la respuesta a alumnos NEAE</i>	226
Figura 56. <i>Recursos Didácticos Puestos en Práctica para la Inclusión</i>	227
Figura 57. <i>Rol de los familiares y su involucración en el proceso educativo según el equipo directivo</i>	228
Figura 58. <i>Conocimientos previos del alumnado tomado en cuenta por los docentes</i>	229
Figura 59. <i>Acciones tomadas por los docentes para la inclusión activa</i>	229
Figura 60. <i>Estrategias y recursos utilizados por los docentes</i>	230

Índice de figuras

Figura 61. <i>Motivación del alumnado como variable en la educación inclusiva</i>	230
Figura 62. <i>Organización de clase según el alumnado</i>	231
Figura 63. <i>Promoción del aprendizaje cooperativo entre los alumnos</i>	231
Figura 64. <i>Procesos pedagógicos creados con el propósito de facilitar la expresión estudiantil</i>	232
Figura 65. <i>Estrategias de enseñanza - aprendizaje que utiliza en su práctica pedagógica</i> ...	233
Figura 66. <i>Técnicas y estrategias de evaluación a los aprendizajes cuál o cuáles utilizas con mayor frecuencia</i>	234
Figura 67. <i>Alumno Involucrado en los Procesos Pedagógicos</i>	235
Figura 68. <i>Evaluación entorno a diferencias en el alumnado</i>	236
Figura 69. <i>Evaluación entorno a la inclusión</i>	236
Figura 70. <i>Alumnos informados sobre sus avances en el aprendizaje</i>	237
Figura 71. <i>Criterios de evaluación explicados al alumnado</i>	238
Figura 72. <i>Participación de las familias en las políticas y normas del centro</i>	239
Figura 73. <i>Relación entre el profesorado y los familiares</i>	240
Figura 74. <i>Información acerca de los métodos de enseñanza para las familias</i>	241
Figura 75. <i>Expectativas de los familiares acerca del progreso educativo del alumnado</i>	242
Figura 76. <i>Informaciones recibidas por los familiares acerca de las normas y el funcionamiento del centro</i>	242
Figura 77. <i>Acogida del alumnado acorde a los familiares</i>	243
Figura 78. <i>Ideales educativos y promoción de valores en los alumnos</i>	244
Figura 79. <i>Participación de los familiares en los procesos de inclusión y sensibilización</i>	245

Índice de figuras

Figura 80. <i>Formación de los alumnos orientadas hacia las buenas relaciones con los familiares</i>	245
Figura 81. <i>Participación de los familiares en las actividades de la APMAE</i>	246
Figura 82. <i>Satisfacción del trato recibido en el centro vs. pensamientos de cambiar el alumnado a otros centros</i>	247
Figura 83. <i>Participación en estrategias de seguimiento por parte de los familiares</i>	247
Figura 84. <i>Percepción de las acciones tomadas por el equipo directivo</i>	248
Figura 85. <i>Acogida de los Diversos Alumnos en el Centro</i>	249
Figura 86. <i>Importancia del alumno en el centro educativo</i>	250
Figura 87. <i>Acogida en el centro educativo</i>	251
Figura 88. <i>Trato equitativo de los alumnos por parte de los maestros</i>	252
Figura 89. <i>Opiniones del alumnado valoradas por los docentes</i>	252
Figura 90. <i>Nivel de aceptación de compañeros con discapacidad.</i>	253
Figura 91. <i>Atención y valoración del alumnado en el centro</i>	254
Figura 92. <i>Respeto y solidaridad presente en el centro</i>	255
Figura 93. <i>Organización del aula y decisiones tomadas entorno a la comodidad de los alumnos</i>	256
Figura 94. <i>Estrategias, técnicas y materiales puestos en práctica en las aulas</i>	257
Figura 95. <i>Participación del alumnado en los debates en el aula</i>	258
Figura 96. <i>Realización de tareas en clase sin dificultades para la adquisición de conocimiento</i>	259
Figura 97. <i>Participación del alumnado en las dramatizaciones del centro</i>	260
Figura 98. <i>Rol de las familias en el centro educativo</i>	263

Índice de figuras

Figura 99. <i>Bienestar de los alumnos gracias al apoyo de los padres</i>	264
Figura 100. <i>Participación de los familiares en la APMAE y las charlas del centro educativo</i>	264

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Logros de la Convención Mundial de las Américas</i>	30
Tabla 2. <i>Recursos y subdivisiones del plan de aulas inclusivas</i>	152
Tabla 3. <i>Actualización de datos sobre espacios de apoyo a los aprendizajes</i>	158
Tabla 4. <i>Cantidad de centros educativos con jornada escolar extendida y estudiantes matriculados.</i>	160
Tabla 5. <i>Representación cuantitativa de la población y el muestreo</i>	177
Tabla 6. <i>Género del equipo docente</i>	179
Tabla 7. <i>Años en servicio del equipo de docentes</i>	179
Tabla 8. <i>Nivel académico del equipo docente</i>	180
Tabla 9. <i>Edad de los docentes</i>	180
Tabla 10. <i>Género del Equipo Directivo</i>	181
Tabla 11. <i>Años en servicio en el centro</i>	181
Tabla 12. <i>Nivel académico de miembros del equipo directivo</i>	181
Tabla 13. <i>Género del estudiantado</i>	182
Tabla 14. <i>Edad del alumnado</i>	183
Tabla 15. <i>Grado cursado por el alumnado</i>	184
Tabla 16. <i>Resultados del cálculo de Alfa de Cronbach</i>	192
Tabla 17. <i>Conocimiento general de normativas que sustentan a la Educación Inclusiva</i>	202
Tabla 18. <i>Documentación de Ley 66-97</i>	202
Tabla 19. <i>Documentación de plan estratégico 2017-2020 del Ministerio de Educación</i>	203
Tabla 20. <i>Documentación con la Ordenanza No.4-2018</i>	203

Índice de tablas

Tabla 21. <i>Aplicación de la Orden Departamental 24-2003</i>	204
Tabla 22. <i>Documentación con la Ley 136-03 acerca de Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes</i>	204
Tabla 23. <i>Documentación con la Ordenanza 02-2016</i>	205
Tabla 24. <i>Conocimiento de Ley General de Educación 66-97</i>	206
Tabla 25. <i>Conocimiento de Plan Estratégico 2017-2020 del Ministerio de Educación.</i>	207
Tabla 26. <i>Ordenanza 4-2018</i>	207
Tabla 27. <i>Orden Departamental 24-2003</i>	208
Tabla 28. <i>Ley 136-03</i>	208
Tabla 29. <i>Ordenanza 02-2016</i>	209
Tabla 30. <i>Ley 1-12</i>	209
Tabla 31. <i>Plan Decenal 2008-2018</i>	210
Tabla 32. <i>Ley No. 5-13 sobre discapacidad en la República Dominicana</i>	210
Tabla 33. <i>Trabajo en colaborativo</i>	260
Tabla 34. <i>Bienestar en el centro educativo</i>	261
Tabla 35. <i>Aprendizaje acorde a enseñanza de los maestros</i>	262

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo de investigación tiene como temática central la educación inclusiva. Este paradigma garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar todo su potencial y participar plenamente en la sociedad, independientemente de sus diferencias culturales, socioeconómicas, lingüísticas, de género, de habilidades y discapacidades. Es fundamental comprender que cada individuo es único y presenta características distintas, las cuales las puede utilizar como herramientas para su desarrollo de manera equitativa y duradera. Por tanto, para avanzar hacia una educación inclusiva es necesario implementar cambios significativos en la manera de llevar a cabo los procesos educativos y administrar los recursos en las instituciones escolares. Esto implica una transformación profunda en la forma en que se aborda la enseñanza y la gestión educativa.

La educación inclusiva va más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales en el sistema educativo general. Se refiere a la eliminación de barreras en el acceso a la educación y a la creación de un entorno educativo en el que todos los estudiantes puedan sentirse valorados, respetados y apoyados en su aprendizaje.

La educación inclusiva implica la adaptación del currículo y de los métodos de enseñanza para atender a la diversidad de necesidades y habilidades de los estudiantes, fomentando la igualdad de oportunidades y la participación de todos ellos.

En la República Dominicana, se ha adoptado la educación inclusiva como una herramienta para promover la igualdad de derechos y oportunidades, con el objetivo de garantizar que ningún niño se quede fuera del sistema educativo, tal y como lo establece la Constitución y otros documentos relevantes. Actualmente, se considera el eje central del Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, en un esfuerzo por cumplir los compromisos asumidos a nivel

Introducción general

nacional e internacional, en relación con los objetivos del desarrollo sostenible y de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015).

El propósito de esta tesis doctoral es, pues, recopilar las opiniones de los actores implicados en el proceso educativo de un centro educativo de la República Dominicana, a través de un estudio de caso que incluye a maestros, equipo directivo, familias y alumnos, con el fin de analizar sus acciones y determinar si se adhieren al enfoque de la educación inclusiva. La estructura de la investigación consta de dos partes. La primera está dedicada al Marco Teórico, que se compone de tres capítulos, mientras que la segunda presenta el Estudio Empírico, que también consta de tres capítulos.

El marco teórico se basa en las teorías sobre educación inclusiva y su evolución a lo largo del tiempo. En el primer capítulo, *El Nuevo Paradigma de la Educación Inclusiva*, se realiza una retrospectiva para comprender la evolución de la educación inclusiva a lo largo del tiempo, se describen situaciones y movimientos que se dieron en la sociedad en relación con las personas que presentan alguna discapacidad, se presentan las leyes y directrices internacionales que han mostrado interés en mejorar la educación y, por lo tanto, la sociedad en su conjunto, y que establecen que la educación es un derecho inherente a todos los seres humanos.

El segundo capítulo, *Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela: Aportes a la Educación Inclusiva*, se centra en describir la importancia y el papel de los actores implicados en el proceso educativo de la escuela, con el fin de valorar sus contribuciones. Se abordan temas como los procesos pedagógicos que deben llevarse a cabo en el aula para brindar una educación inclusiva, justa y de calidad para todos los estudiantes.

En el tercer capítulo, *Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.*, se presentan las leyes, órdenes departamentales y ordenanzas más

Introducción general

importantes del país que rigen el sistema educativo. En estas leyes se plasman las intenciones del Estado dominicano y los lineamientos que deben seguir los actores del proceso educativo para brindar una educación inclusiva, donde todos tengan la oportunidad de aprender de acuerdo con sus condiciones particulares.

En la segunda parte de esta investigación, como se mencionó anteriormente, se encuentra el Estudio Empírico, el cual consta de tres capítulos. El cuarto capítulo se titula *Planteamiento y Marco Metodológico de la Investigación*, en el cual se presentan los objetivos, tanto el general como los específicos, así como la metodología, diseño, participantes, instrumentos y técnicas de recopilación de información, validez y confiabilidad de los instrumentos, variables, procedimientos y análisis de los datos.

El capítulo cinco se titula *Resultados de la Investigación*. En el mismo se exponen los resultados obtenidos en función de los objetivos específicos planteados, a partir de las respuestas proporcionadas por cada uno de los colectivos.

En el capítulo seis, *Discusión, Conclusiones, Limitaciones y Propuestas de mejora*, se analizan las respuestas dadas en cada uno de los objetivos específicos. En función de ello, se sugieren recomendaciones para los diferentes actores del proceso educativo, así como para el centro educativo, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), la Regional de Educación 06 y futuros investigadores. También se presentan las conclusiones del estudio, sus limitaciones y propuestas de mejora. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos que respaldan la investigación realizada.

Introducción general

I. MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO I. EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”.

Nelson Mandela

INTRODUCCIÓN

La República Dominicana ha enfrentado numerosos cambios en su estructura educativa en el transcurso de los años. Uno de los cambios más significativos ha sido el relacionado con la comprensión del derecho a la educación y el referido a quién merece ser incluido en dicho derecho. Duk y Murillo (2018) afirman que la educación inclusiva posee el imperativo moral de avalar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos de los estudiantes, respetando sus diferencias personales y su origen social y cultural.

Este proceso se requiere para promover una educación equitativa en la cual el alumnado tenga oportunidades semejantes de progreso académico a pesar de sus condiciones físicas, emocionales o mentales (Tuneu, 2009). A través de la inclusión educativa se involucran cambios y modificaciones a los contenidos y a la estructura de los sistemas educativos, con la visión y la misión del progreso de todos los estudiantes.

Sin embargo, antes de continuar la explicación del nuevo paradigma de la inclusión, y lo que este conlleva, es importante comprender los antecedentes de la educación inclusiva. Ello facilitará entender la historia de la aceptación de la diversidad, la comparación y el contraste entre equidad e igualdad, además de las creencias y convicciones sociales que han moldeado la educación. Se debe reconocer la labor del cambio, las dificultades que se presentaron durante la

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

aparición del modelo de inclusión, además del reto que está suponiendo la aceptación y el desarrollo de dicho modelo.

Para comprender de lleno este viaje histórico se debe considerar que, desde sus inicios, la educación ha buscado romper los muros que limitan al alumnado en su derecho al aprendizaje y al desarrollo de su persona. El profesorado siempre ha tenido como objetivo primordial la promoción del conocimiento que conlleva la enseñanza de valores éticos, morales y cívicos, usualmente vinculados al modelo social actual. Con esta perspectiva, en este primer capítulo se presenta un recorrido histórico que posibilitará la comprensión y el análisis de la inclusión como concepto, y las metas delimitadas en esta investigación. Se detallarán los cambios aplicados a la etimología de inclusión, la razón de esos cambios y cómo el progreso de este concepto ha transformado la educación y la manera en que se educa.

1.1. Una mirada al pasado para comprender la educación inclusiva

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado ha supuesto un reto constante y cambiante, que aún hoy en día presenta dilemas a nivel mundial. Aunque en la actualidad la inclusión en la educación es reconocida como una necesidad y una vertiente de la educación que merece atención y reflexión constante, en el pasado no siempre fue así. La respuesta a la diversidad de necesidades cuenta con un pasado con procesos de deshumanización debido, en algunas ocasiones, a las estructuras que lideraban la sociedad y, en otras, a la ignorancia que prevalecía. Por eso, se precisa la comprensión de lo que hoy denominamos educación inclusiva a través de sus orígenes y de conocer las razones de su nacimiento y transformación constante.

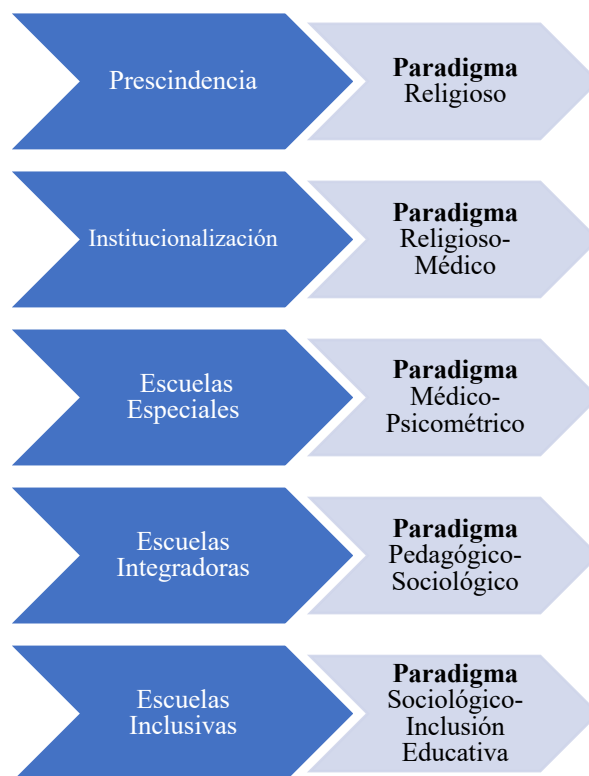
Como primera vertiente, que afecta y modifica la educación, está la sociedad. Antes de desarrollarse los temas centrales de estudio en los centros educativos, al igual que los valores

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

enseñados, se deciden por la sociedad y objetivo vital. Esto se puede evidenciar en los modelos sociales que, de manera procesual, dieron origen a la inclusión (Toboso y Arnau, 2008). Dichos modelos, centrados en la noción de discapacidad, tuvieron un periodo de tiempo donde se desenlazaron y produjeron efectos sobre el concepto y comprensión de la diferencia. Para ilustrar el proceso de evolución de dichos modelos, se presenta la Figura 1:

Figura 1.

Modelos sociales que han dado origen a la educación inclusiva



Nota. Adaptado de Toboso y Arnau (2008).

Estos modelos también son descritos por Cheshire (2019) quien los denomina exclusión, segregación, integración e inclusión. A diferencia de los modelos presentes sociales, este autor expone los modelos según la percepción humana que los ha moldeado. Se asemejan a tener descriptores centrales al paradigma, pero este autor utiliza la percepción mencionada para

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

caracterizar los modelos de una forma más interrelacionada a las transformaciones de la educación inclusiva.

Expondremos, a continuación, los modelos que han dado origen a la educación inclusiva, según Toboso y Arnau (2008).

A) *Prescindencia.*

Este modelo situaba el origen de la diferencia en el castigo religioso, de manera que las personas que tenían esta condición eran identificadas como un problema para el flujo y el crecimiento de la sociedad. Se subdivide en dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. En primera instancia, el submodelo de genocidio eugenésico se fundamentaba en la supervivencia de los seres humanos, lo que determinaba las discapacidades como debilidad de la raza humana. Por ello, se realizaron infanticidios a gran escala de niños con discapacidad, con la idea central de que estos no merecían la vida. En otro plano, el submodelo de marginación se enfocaba a la exclusión total de las personas con discapacidad, ya que se consideraba que representaba un peligro para los demás.

Se debe considerar también la postura de Palacios (2008), que define la prescindencia como un modelo que defiende una visión asociada a la ignorancia. Sigue describiendo el modelo con las características de infanticidio, exclusión y el castigo divino sobre las personas diferentes, desde parámetros socioculturales del momento, pero, en vez de verlo solo a través de una perspectiva religiosa, esta autora detalla que la esencia de dicho modelo recae sobre la falta de información del momento en el que vivían.

B) *Institucionalización.*

Como bien indica Valencia (2014), en estos tiempos las personas que presentaban alienación mental, término acuñado por Phillipe Pinel (1745-1826), médico francés dedicado a las

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

enfermedades mentales, eran institucionalizadas para ser curados de su estado en un ambiente seguro y lejos de factores de riesgo. Este fue el primer modelo en crear un tratamiento médico o al menos un sistema clínico cuyo enfoque era la mejora de las personas con discapacidad. Castel (2014) detalla la importancia de esta etapa y sus repercusiones, puesto que las prácticas de la institucionalización reforzaron la idea de que las personas con discapacidad no tenían cabida en la sociedad.

Según González y Calvo (2009), este periodo forjó una corriente propicia que llevaría a la discusión sobre los derechos y las posibilidades de formación de las personas con discapacidad. También cabe destacar el argumento que se inició en este periodo acerca de la diferencia entre los términos retraso y enfermedades mentales. Aunque en este periodo no se desarrolló con profundidad esta diferencia, sí se establecieron los cimientos para que tuvieran un rol principal en el futuro.

Lamentablemente, las personas con discapacidades ya se habían enfrentado a grandes desafíos sociales antes de a esta etapa. Valencia (2014) indica que personas con sordera, parálisis parcial o completa, entre otros, eran confinados por completo y, en ocasiones, exhibidos como animales o monstruos a la sociedad a la que pertenecían. Este estigma negativo ralentizó el proceso de humanización y atención educativa para las personas con discapacidad a lo largo de varias décadas.

Tras este periodo se observa un renacimiento de la educación y, con ello, un nuevo interés por el desarrollo de las ciencias y la exploración de sus diversos ámbitos. No obstante, Shwartzman (1996), citado por Ramírez (2017), detalla que la educación aún utilizaba métodos de exclusión con las personas con discapacidad.

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

Siguiendo las informaciones presentadas por González y Calvo (2009), durante este periodo se realizó un cambio importante en la concepción teórica y práctica del sistema educativo. Se puede comprobar cómo, a partir de este momento, el alumnado se considera bajo dos categorías: los normales, que formaban parte del sistema educativo ordinario y los anormales, que eran los entes primordiales para los cuales se crearían los primeros centros de educación especial. Dicha división fue promovida por las dificultades que presentaba el alumnado considerado diferente, con retraso y que por sus características no podía seguir el ritmo de la mayoría de sus compañeros. Se pensaba que, bajo la premisa de que la homogeneización, se garantizaba la eficacia y una atención educativa mucho más adecuada, lo que favoreció una instrucción altamente especializada. Así se produjo la conformación de un subsistema educativo paralelo, diferenciado del ordinario.

Valenzuela et al. (2010) caracterizan este periodo por la segregación puesto que, aludiendo a la desigualdad o al desequilibrio presente entre las dos categorías de alumnos mencionadas, se tuvieron ideales distintos para responder a esta desigualdad. Por ello, Bellat (2004) define la segregación educativa como “la distribución desigual de los niños que, por su desigualdad socioeconómica, física o moral, están expuestos a la vulnerabilidad en el contexto propio de las distintas escuelas” (p. 16). Esta descripción, utilizada en el contexto de escuelas segregadas, detalla la problemática de dicha segregación. Se comprende que este proceso no solo afectaba a los alumnos sino también a sus familiares, a la manera en la que se relacionaban y a cómo la sociedad los observaba y les permitía desarrollarse, en ocasiones viéndolos como humanos imperfectos y no merecedores de ser partícipes de su sociedad. Pierre (2012) también conceptualiza la segregación como un proceso de separación de individuos que afecta directamente a los centros educativos y a la manera en la que se conforman.

C) Escuelas Especiales

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

Las limitantes sobre el aprendizaje pueden ser vistas por diferentes actores y contextos del proceso educativo, como son las reacciones sociales, las escuelas, la comunidad y sus ideales, y las políticas locales y nacionales. Se comienza a notar la batalla que conlleva lograr la educación especial efectiva y dirigida hacia la equidad de todos. Para lograr una educación especial útil y cambiante de la actualidad, se describen ciertas características que conlleva esta clasificación de educación. Primero, estas cualidades fueron detalladas por Ainscow y Echeita (2011), pero fueron conceptualizadas en plenitud por Echeita y Simón (2007) en su primera descripción redactada. Resumiendo, ambos textos se describen de la siguiente manera:

- a) Los estudiantes con NEE son identificados por poseer características anormales o diferentes a la mayoría predominante. Esta descripción se considera para claramente asumir y diferenciar como necesidades distintas aquellas presentadas por el alumnado necesario y el alumnado que requiere de ayuda especial. Esta precognición promoverá la aceptación de la diferencia, de su existencia y la necesidad a su respuesta en la educación.
- b) Se reconoce y delimita que solo los estudiantes con necesidades especiales educativas (NEE en adelante) requieren de ayuda especial. Con esto en mente, el sistema educativo debe crear respuesta a las necesidades presentadas por este grupo y satisfacer las condiciones dadas para que obtengan la educación equitativa y propicia de su progreso. De la misma manera, se denota la especialidad de esta ayuda, que no se extiende a los demás alumnos de los centros, puesto que ellos no necesitan de este auxilio.
- c) La situación en la cual están viviendo los alumnos con NEE es producto de sus deficiencias o de sus condiciones personales. Esta cualidad es explicitada para correlacionar la dificultad de formación con el déficit o limitación que dificulta al alumno y proveer la educación prometida.

- d) Se reconoce que las aplicaciones de auxilio y las herramientas utilizadas en respuesta a las necesidades especiales funcionan de mejor manera en grupos que compartan las mismas condiciones o afecciones. Por ello, se determina que los socorros especiales son concentrados en centros, clases y escuelas “especiales”. Esto también llama a un docente que reconozca, domine y comprenda la “especialidad” y sepa otorgarles a los alumnos la educación prometida a pesar de sus condiciones.
- e) Una vez se comprenda y defina la población “especial”, se podrá distinguir entre esta y la “normal”. Esta separación por descripción conlleva el resultado de tener un grupo recipiente de la ayuda especial y uno que no precise de ella. Esto por consecuencia se extiende al docente, que tampoco precisa de auxilio o ayuda adicional puesto que trabaja y educa a alumnos “normales”, o sin limitaciones para aprender.

D) Escuelas Integradoras

En esta etapa se realiza un enfoque sobre los estudiantes con NEE y cómo ofrecerles a dichos estudiantes una educación equitativa. A pesar de ello, se mantenían diferencias entre las aulas especiales y las regulares, aunque estas fueran parte del mismo centro.

La integración educativa fue una etapa de grandes cambios en los conceptos sobre educación y asentó las bases de cómo llegar a una educación realmente inclusiva y atenta a las necesidades de los alumnos. De hecho, la integración educativa de los niños con NEE en aulas regulares indica el inicio de la normalización y la aceptación de estos niños en los ambientes públicos (VIU, 2018). Era de esperar que, junto a estos cambios, se presentaran problemas y dilemas novedosos, como fueron las planificaciones para los docentes, las transformaciones que se debían realizar en los centros y aulas para responder a los alumnos especiales y cómo esto tendría un efecto sobre en el resto del alumnado. Por ello, a largo plazo, esta etapa invocaría la

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

necesidad de leyes, políticas y prácticas que promoviesen el acceso universal al aprendizaje para todos, y que hiciesen de este una realidad garantizada (UNESCO, 2008).

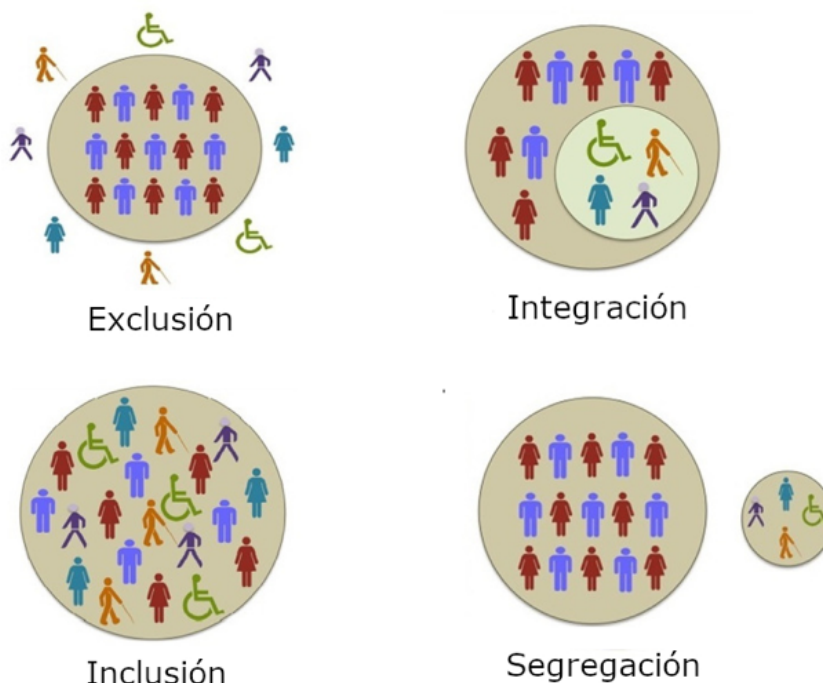
E) Escuelas inclusivas

En la última etapa del recorrido histórico que se está realizando, se observa el nacimiento y crecimiento de la educación inclusiva. Su idea central se forja sobre la aceptación de las diversidades y logro común. Así entendida, la educación inclusiva busca adecuar al alumnado con NEE en las aulas ordinarias, de tal manera que tengan igualdad de oportunidades en la vida. Por ello, se crean instrumentos y facilidades para que todos los alumnos tengan acceso a la educación. Así, se observan estas etapas transformativas de la noción y actuación ante la diferencia en la

Figura 2:

Figura 2.

Etapas transformativas de la Educación Inclusiva



Nota. Figura obtenida de <https://aprendicesvisuales.com/p/escuelasvisuales>

Por otro lado, la UNESCO (2008) plantea unas perspectivas de cómo se visualizaba en ese momento la inclusión, la primera perspectiva central, enfoca la inclusión sobre la instrucción de los alumnos con discapacidades, o como se denomina en la normativa, alumnos con NEE. Este eje tiene su importancia por denotar la diferencia entre los alumnos y la evaluación necesaria para comprender sus necesidades y así poder desarrollar estrategias de respuesta. Aunque parezca contraproducente, definir las diferencias para después crear equidad, es un paso necesario en este proceso.

Estos ideales se vinculan con los descritos por Booth y Ainscow (2002), los cuales sostienen que, si se refuta la naturaleza de necesidad educativa especial en la inclusión en aras de una educación igualitaria, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo serían marginados nuevamente, solo que de una manera distinta. Esto se debe a que las acciones

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

realizadas para promover el apoyo y la respuesta a la diversidad requieren del reconocimiento de dicha diversidad.

En una segunda instancia, se observa el eje enfocado sobre las exclusiones disciplinarias, el cual identifica la relación directa entre los alumnos con NEE y el concepto de inclusión. Esta perspectiva requiere delimitación, lo que se constituye en una necesidad educativa especial. En algunas escuelas, la simple mención de la palabra inclusión induce en los docentes el temor a que se les pida que admitan un número desproporcionado de alumnos cuyo comportamiento se considera difícil y que pueden haber sido excluidos o expulsados de otras instituciones educativas.

Este término, lamentablemente, se ha vinculado en numerosas ocasiones con alumnos con discapacidades que limitan su control sobre su cuerpo o sus respuestas emocionales. Se debe reconocer que estas dos vertientes no están directamente relacionadas, puesto que niños sin necesidades educativas especiales pueden presentar problemas actitudinales o de disciplina por razones descritas en su contexto específico. Por ello, la exclusión disciplinaria no se puede comprender si no se examina con cautela el contexto de las circunstancias vividas por el estudiante anteriormente, sus relaciones y los conceptos que se han utilizado para describirlas.

Como tercer eje, se presentan los grupos vulnerables a la exclusión, los cuales deben ser descritos para evitar que suceda su separación de los alumnos con desarrollo típico. El valor más significativo de la inclusión proviene de la necesidad básica de sentirse parte de la comunidad y estos grupos son los más propensos a la exclusión. Esto sucede en gran parte por la discriminación de las demás secciones sociales, además de la desventaja para relacionarse con los demás que tienen los grupos mencionados.

Cuando se utiliza en el contexto educativo, Mittler (2000) indica la importancia de reconocer la vulnerabilidad de estas agrupaciones como la mejor herramienta para combatir la

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

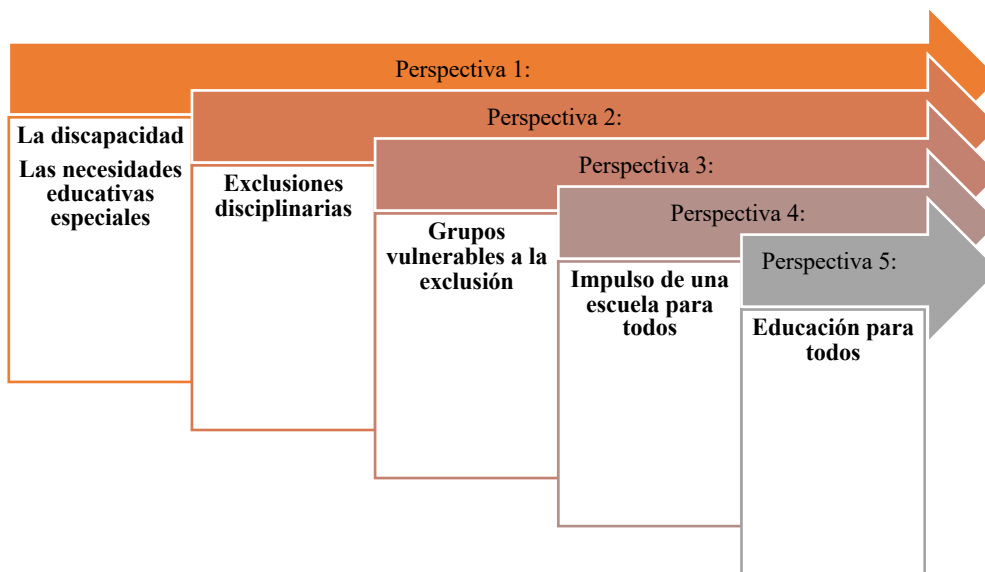
discriminación existente y crear ambientes propicios de inclusión y unión social. Así, la educación adquiere un papel fundamental como ha descrito la UNESCO (2007).

En la cuarta perspectiva se describe la necesidad de impulsar escuelas para todos, las cuales incluyan a alumnos con NEE y sin NEE en las mismas aulas. Esta acción es requerida porque responde al deseo de unión de los grupos excluidos, además de que promueve oportunidades para la educación para todos. Existe una línea fina que diferencia estos dos conceptos, como menciona Parrilla (2002) puesto que, aunque los grupos compartan la misma aula, no necesariamente reciben la misma educación. En ocasiones, se presenta exclusión hasta dentro del salón de clases compartido.

Por último, se introduce la quinta perspectiva, que sirve de fundamento para las demás teorías sobre la inclusión. La educación para todos es la consigna a través de la cual se describen y se aplican las demás perspectivas, con la finalidad de mantener la esencia de inclusión de forma constante y efectiva. Las acciones universales para promover la Educación para Todos (en adelante EPT), se acrecentaron tras la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990). Esta conferencia promueve la necesidad de la EPT como un derecho de vida del cual todos, sin importar sus características, puedan disfrutar.

Figura 3.

Perspectivas de la Revista Trimestral de Educación.



Nota. Elaboración propia a partir de la UNESCO (2008).

1.2. La evolución de la normativa internacional como camino hacia la educación inclusiva

Las observaciones acerca de la transformación de la educación inclusiva que se han hecho hasta ahora han sido según los modelos pedagógicos. Se debe observar ahora la transformación de la educación inclusiva desde un punto de vista legal a nivel mundial, pues la normativa se presenta como una dimensión inalienable para la consecución de una educación inclusiva. A través de diversos eventos de interés, reuniones de organizaciones internacionales y casos específicos, se desglosa, a continuación, dicha transformación.

Inicialmente, se observa un evento de gran importancia para la defensa de los valores humanos: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* en 1948. Los derechos humanos tienen un contenido transversal de gran influencia en todas las políticas y los programas que desarrolla y discute la ONU. Como bien los define dicha organización, son derechos inherentes a los seres humanos, los cuales son para el gusto y disfrute de todos, sin importar raza, sexo,

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

nacionalidad, origen, etnicidad, lengua o religión, entre otras condiciones de distinción. Con esto en mente, es consecuente entonces que la ONU tenga una consideración notable por la educación inclusiva y lo que esta conglomera.

Por ello, en la declaración mencionada se comienzan a desarrollar facetas de los seres humanos y cómo estos se deben considerar y tratar a nivel internacional. En La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la ONU hace referencia a la descripción del ser humano y a los derechos que este merece, como son la vida, la libertad, la seguridad y la eliminación del trato cruel o la tortura. De esta manera, se modifican prácticas antiguas e inhumanas hacia personas con discapacidad. Estos conceptos se cimentan en los artículos 7 y 26, los cuales hacen referencia a la igualdad ante la ley y al derecho a la educación general y eficaz en el desarrollo humano. Con estas declaraciones, la ONU ha forjado una propuesta útil y clara acerca del trato humano, sin importar las necesidades especiales o las condiciones mentales que puedan presentar un individuo.

Tras este hito notable, se destaca la celebración de la *Asamblea General de las Naciones Unidas* el nueve de diciembre de 1975. Durante esta asamblea hubo un enfoque especial sobre las personas con discapacidad y los derechos que estas merecían. Se realizó una toma de medidas a nivel internacional con la finalidad de poner en práctica los derechos de estas personas con la mayor rapidez y eficiencia posible. La primera medida, notablemente la más necesaria, fue la comprensión de lo que es una persona con discapacidad o, por usar el término original utilizado por esta asamblea, *impedida*. Así, esta persona era definida como aquella incapaz de atenderse por sí sola, fuese a una medida parcial o total. Esto engloba a todo individuo afectado por deficiencia, congénita o no, sea en su capacidad física o mental. Con esta descripción establecida, por primera vez se comprende lo que es una persona con discapacidad y se toma conciencia de la diferencia entre esta y otras con enfermedades mentales.

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

La asamblea establece así los derechos de los que puede disfrutar la persona con discapacidad; derechos humanos que son los mismos para todos por su condición de persona. No obstante, para garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad, la asamblea explicita unos preceptos normativos que tienen su razón de ser en favorecer el disfrute de todos los derechos de las personas con discapacidad. Entre estos se detalla el derecho a medidas destinadas a lograr su mayor autonomía posible, además del derecho al trato médico, psicológico y funcional, con todo lo que dicho trato requiera. De esta manera, las personas con discapacidad han pasado de ser consideradas como unas personas segregadas e identificadas como incapaces de disfrutar de una vida normal, a ser parte del grupo, con medidas presentes para su ecuanimidad en la sociedad.

El siguiente hito notable que conviene señalar es *la Convención de los Derechos de los Niños* en 1989, la cual se enfocó en los derechos de los menores de edad y en cómo se debían desarrollar y respetar estos derechos. Sustentada en 54 capítulos, los acuerdos establecidos en los artículos de la convención fueron de carácter obligatorio para todo estado firmante. De esta manera, el cambio producido por este evento, además de los artículos descritos durante su progreso, tuvieron un impacto valioso sobre el respeto humano y cómo las Naciones Unidas trataban a los menores de edad.

En la Convención de los Derechos de los Niños en 1989 hay artículos principales relacionados con la aceptación a la diversidad que se deben mencionar, como son los artículos uno y dos. Estos definen al niño desde el nacimiento a los 18 años, además de que establecen una medida de cero discriminaciones en relación con sus derechos bajo esta nueva definición. A continuación, se destaca el artículo 12, el cual le otorga importancia a la opinión del niño y de que este merece expresarla en todo asunto en el que se vea afectado. También se debe mencionar el artículo 19 que les otorga protección ante los malos tratos, obligando al Estado a respetar el

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

bienestar del niño y a castigar el maltrato, sea proveniente de los padres, responsables de cuidado o cualquier otro sujeto.

En cuanto a los artículos relacionados con la educación, y a la distinción de los niños con NEE, se deben mencionar los artículos 23, 28 y 29. El artículo 23 describe, de manera exacta, lo que se comprende por niño impedido –según la convención- y cómo estos tienen derecho a recibir el cuidado, la educación y las facilidades para obtener su autosuficiencia e integración activa en la sociedad. Después, los artículos 28 y 29 describen la educación como derecho y obligación del Estado, el cual debe asegurar una educación primaria gratuita y aplicarla de forma obligatoria sobre los niños, con el objetivo de promover un nivel educativo general. Además, en estos artículos se establece el objetivo de la educación, enfocado en el desarrollo y promoción de la persona, el conocimiento y la capacidad del niño, todo con la meta de prepararlo para su vida adulta, de manera tal que sea un ente participativo e incluido de la sociedad.

Una vez definido el rol y los derechos del niño se comenzaron a tomar en cuenta la igualdad y la equidad en la sociedad, especialmente en relación con las personas con discapacidad. Por ello, se decretaron las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades en el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*, que se desarrolló desde el 1983 hasta el 1992. Aquí se decretaron políticas con relación a la moralidad y la ética a respetar de estas personas, además de definiciones más concretas acerca de sus derechos y deberes. Estas políticas se basaron en la *Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1977* y el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en 1976*, la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer en 1981*, la *Convención sobre los Derechos del Niño en 1989* y el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos en 1992*.

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

El propósito de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993 fue el de afianzar que niños, niñas, mujeres y hombres con discapacidades pudiesen tener los mismos derechos y deberes de los cuales los demás ya gozaban. Hoy en día está muy arraigado que en muchas sociedades todavía existan obstáculos que impidan a estas personas ser tratados de igual manera que el resto de la sociedad, por lo que se considera responsabilidad del Estado adoptar medidas adecuadas para erradicar estos muros. Por ello, se establecieron normas cuyo propósito fue el de presentar la mayor atención posible sobre los grupos marginados mencionados, además de los ancianos, pobres, las minorías étnicas, los trabajadores migratorios, las poblaciones autóctonas y las personas de clase baja.

Los artículos más notables, declarados en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993 para fines de esta investigación, son los cinco primeros, cuyo enfoque sobre derechos y accesibilidad promovieron innovación en estos ámbitos. Por ejemplo, el artículo uno hace referencia a la conciencia de la sociedad y el rol de esta sobre la comprensión y el trato de personas con discapacidad. Esto va vinculado con el artículo cuatro que desglosa los servicios de apoyo que deben ofrecer los Estados a las personas con discapacidad, creando así más conciencia sobre sus necesidades y la posibilidad de incrementar su autonomía en la sociedad.

Se debe mencionar el artículo dos y su referencia a la atención médica, detallada como derecho para estas personas también. Por último, el artículo cinco trae consigo considerables cambios a la manera en la que la sociedad se construye y organiza. Con este artículo, se hace hincapié en las posibilidades de acceso de las personas con necesidades educativas especiales. Anterior a estas normas, el acceso al entorno físico y a la información y comunicación para estas personas eran consecuencia de arreglos propios de las familias o de las propias personas con

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

discapacidad. Aunque no se ha modificado del todo la manera en la que se edifican los edificios, los programas educativos y los planes de comunicación global, se debe reconocer el cambio que este artículo produjo y el incremento en las condiciones de accesibilidad.

Con estas normas aplicadas, en *la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990 (ONU, 1990) en el *Artículo 3* sobre universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad en el apartado 5, se expresa que: "las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo".

Por lo antes mencionado, se estableció la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), de la cual fueron partícipes más de 300 personas, las cuales representaban a diversos gobiernos y organizaciones, unidas con el fin de acordar y promover una *Educación para Todos*. En esta reunión mundial promovida por la UNESCO se evaluaron los cambios necesarios para seguir el curso establecido anteriormente sobre los derechos de los niños. Además, se enfocaron en los progresos hacia una educación integral y acogedora de la diversidad del alumnado.

Para lograr este objetivo, esclarecieron descripciones antes dadas de los niños y sus derechos e incluyeron nuevas normas de estructura para los centros educativos. En esta oferta se observan pinceladas del modelo inclusivo en la educación, puesto que se requiere que los alumnos con NEE sean parte de los mismos centros ordinarios. Esto se realizó, no solo para ofrecerles a los niños con discapacidad equidad en sus oportunidades de crecimiento, sino también para auxiliar a las naciones en la eliminación de las barreras que impedían la educación de estas personas. Así, se

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

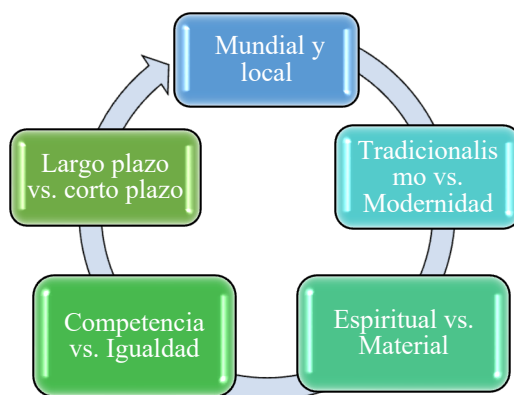
pretendían combatir las actitudes discriminatorias y se otorgaron medidas para instruir a la población en la acogida y la aceptación de las personas con discapacidad.

Una vez claras las definiciones, la metodología y los objetivos se establecieron las normas revisadas para asegurar que el proceso se llevara a cabo. Se precisa mencionar varias de estas medidas por su importancia y rol en el procedimiento, entre ellas, promover la prioridad política y presupuestaria de los sistemas educativos. Esto se realizó con el fin de incrementar la mejora de los centros y sus herramientas disponibles para la misión definida. También se adoptaron regulaciones más específicas en cuanto a la demostración del seguimiento del plan de ejecución, como fue la involucración de la ley en la educación inclusiva y sus principios, lo cual permitió a todo alumno, ordinario o NEE a poder inscribirse en centros regulares. De la misma forma, se desarrollaron proyectos para demostrar y fomentar los cambios acordados, lo cual garantizaría el progreso del plan.

La UNESCO obtuvo su base para realizar en un informe detallando las facetas del plan en torno al mundo y su evolución continua. Este informe, preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación, tuvo como finalidad plantear las ideas universalistas que formarían la educación en el siglo XXI. Presidido por Delors (1996), este plan tuvo en cuenta las tensiones que afectaban y afectarían al ámbito social, puesto que estas provocarían la evolución de la sociedad. Estas tensiones se pueden dividir en cinco macro categorías, que se observan en la Figura 4:

Figura 4.

Cinco tensiones del ámbito social



Nota. Adaptado de Delors (1996).

Estas tensiones engloban los microorganismos o problemáticas sociales dentro de sus macros. Esto puede ser a causa de las relaciones diversas presentes en cada tensión o también por la diferencia de perspectiva que cada una presenta. De igual manera, a causa de las tensiones y su apariencia en los constructos sociales, se ha vuelto tedioso implementar políticas económicas, sociales y educativas cuyos fines sean procurar el fomento de una sociedad diversificada y equitativa. Esto demuestra ser una tarea compleja, puesto que atrae argumentos de qué merece cada persona, así como la desigualdad presente entre las personas con discapacidad y sin discapacidad. De una manera u otra, siempre hay un grupo favorecido y esto en sí retrasa el progreso humano.

Para combatir la problemática de estas tensiones, la atención se enfocó en la reorganización de la sociedad a partir de la educación y del progreso social según ideales como son la libertad, la paz y la justicia. De dicho enfoque nacieron los pilares educativos para reducir el fracaso escolar a través de un modelo de desarrollo sostenible e implementado con el uso de estrategias educativas que promovieran a los estudiantes, sus talentos y su autorrealización. Estos pilares fueron definidos

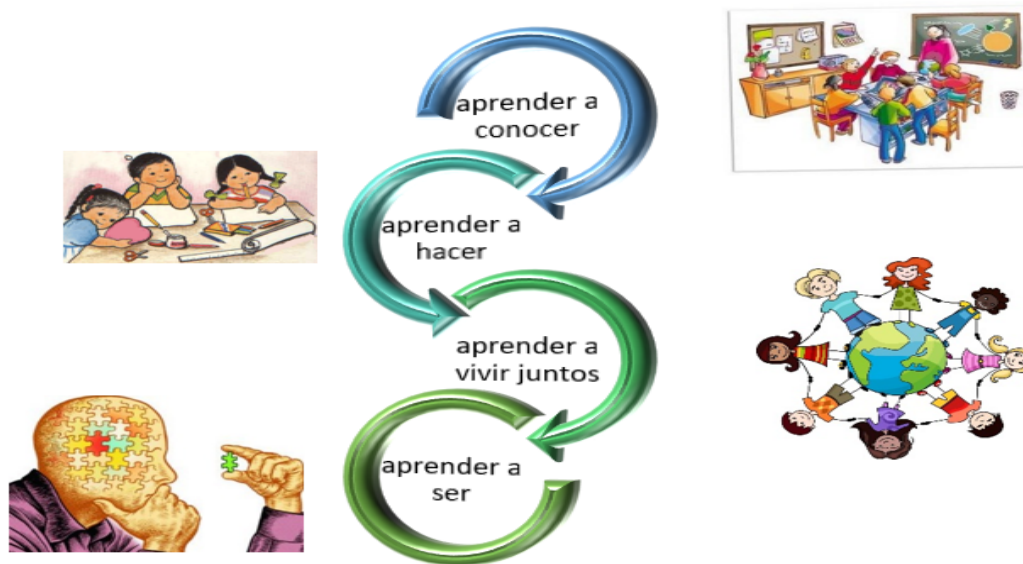
Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

por Delors (1996), con la siguiente denominación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Primero se aprende a conocer, lo cual auxilia al alumno en su adquisición de conocimiento, valores y competencias, fomentando una base de respeto y añoro por la sabiduría y su valor. Luego se aprende a hacer, lo que toma los conocimientos, los valores y las competencias ya obtenidas y los utiliza para desarrollar un trabajo productivo y una participación del alumno en su aprendizaje. Se continua con el aprendizaje de la convivencia, lo que favorece las habilidades nuevas del estudiantado para promover la convivencia y la cooperación internacional, intercultural y comunitaria, con la paz como su eje focal. Por último, se describe el aprender a ser, el cual une los demás pilares para llevar al estudiante a la autorrealización y a su bienestar personal y familiar.

Figura 5.

Pilares de la educación



Nota. Adaptado de Delors (1996).

Estos pilares fueron creados y afirmados como la esencia de la educación, fundamentales para el desarrollo académico y moral de los alumnos. Su balance y formato amplían la facilidad de la planificación atendiendo a la promoción intelectual, además de que guían a los docentes en

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

su creación de estrategias, puesto que denominan las habilidades que se deben desarrollar en las aulas. Con estos pilares desarrollados, la próxima misión era asegurar la aplicación correcta y diligente de su teoría. Para esto, se desarrolló la *Conferencia de las Américas sobre EPT* (2000), la cual serviría de evaluación para el progreso anticipado tras la aplicación de los pilares.

Esta conferencia tuvo lugar en Santo Domingo el día 10 de febrero del 2000. Su enfoque principal fue la evaluación de los progresos estimados a partir de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* que tuvo lugar en Jomtien en 1990. Se tomaron en cuenta los objetivos establecidos, las metas que se debieron haber logrado y los fallos que ocurrieron. Una vez analizados estos aspectos, los países participantes renovaron el *Marco de Acción Regional*, tomando en cuenta nuevos compromisos hacia la educación y un periodo de tiempo de 15 años para lograrlos. Entre los logros delimitados, se exponen los siguientes como puntos focales de la conferencia, denotados en la Tabla 1.

Tabla 1.

Logros de la Convención Mundial de las Américas

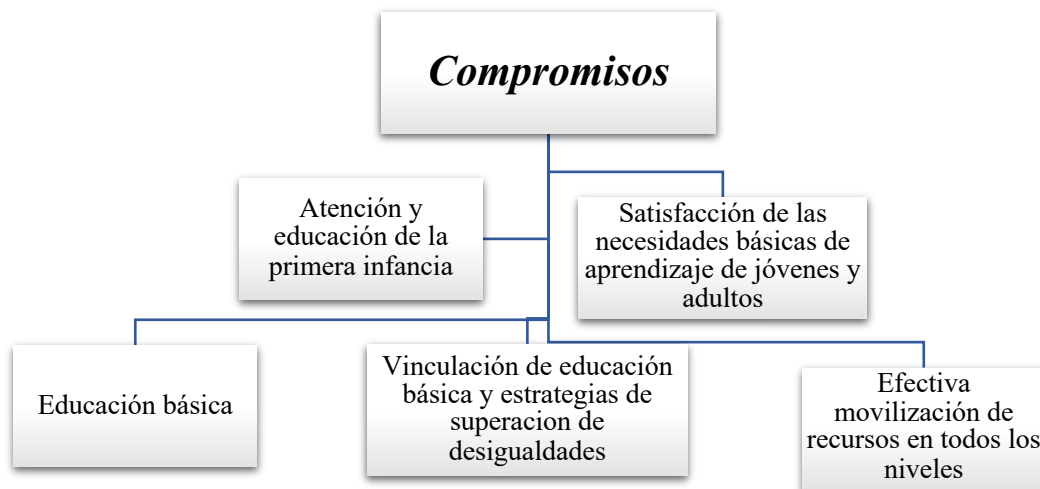
Logro	Concepto
1	Aumento del cuidado en la primera infancia y su educación
2	Incremento de oferta educativa y acceso de la casi totalidad de los niños a la educación primaria.
3	Ampliación del número de años de escolaridad obligatoria. Disminución relativa del analfabetismo
4	Priorización de calidad
5	Enfoque sobre equidad y diversidad
6	Inclusión progresiva de temas de educación para la vida en las modalidades formal y no formal.
7	Apertura a la participación de actores múltiples
8	Consensos sobre la educación como prioridad nacional y regional

Fuente: Elaboración propia a partir de los logros de la Convención Mundial de las Américas (2000).

Asimismo, se establecieron ciertos compromisos a mantener en este marco de acción, entre los cuales destacan los establecidos en la Figura 6.

Figura 6.

Compromisos pautados en la Conferencia de las Américas



Nota. Adaptada de la la Convención Mundial de las Américas (2000).

Con estos compromisos establecidos y los logros propuestos, se comenzaron a realizar cambios notables en el sistema educativo mundial. A pesar de ello, no se estaban aplicando todas las estrategias propuestas para seguir con el plan de acción establecido en la *Convención Mundial de las Américas* (2000). Este plan, junto a los compromisos propuestos en la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (1990) en Jomtien, se tomaron nuevamente en el Foro Mundial sobre la Educación para Todos. Dicho foro se desarrolló del 26 al 28 de abril en el año 2000 en Dakar, Senegal, y su enfoque recae en el derecho de los niños a la educación de calidad y en cómo cumplir con este derecho mundialmente

Para actualizar los planes anteriores y darles seguimiento de una manera más efectiva, se proponen compromisos más concretos y establecidos en un marco de tiempo definido. En primera instancia, se comprometen a la mejora de la educación y a la protección de los niños en su primera infancia, especialmente de los niños desfavorecidos o con NEE. Con este compromiso se establece un periodo de tiempo hasta el año 2015 para lograr que todos los niños tengan acceso a una

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

educación gratuita y obligatoria, además de que sea de buena calidad y logren terminar sus estudios.

En otro marco también se mencionan procesos de alfabetización para adultos y el incremento de la población letrada a más del 50%, con especial atención en un trato equitativo a las mujeres. Siguiendo esta línea, se comprometen a suprimir la disparidad entre los géneros y su acceso a las enseñanzas primarias y secundarias para el año 2005, con logro definitivo antes del 2015. Todos estos compromisos se establecen bajo la medida de mejora de todos los aspectos cualitativos de la educación, lo cual garantiza una elevación de los parámetros, de los resultados obtenidos y un incremento en habilidades básicas en toda la población.

Así se llegaron a establecer los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2000), también conocidos como los ODM, que se definieron por la *Comisión Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de República Dominicana* (2017) como las metas, tanto cuantificadas como cronológicas, que el mundo ha establecido para disminuir la pobreza, sea de recursos, intelecto, educativa o de relación social. Estos objetivos fueron establecidos tras el compromiso de 191 jefes de Estado en la cumbre del milenio. Se centralizan en ocho objetivos básicos, con 17 metas que los guían. Firmado en septiembre del 2000, este acuerdo ha seguido su fecha de cumplimiento establecida del 2015, y fue acordado mundialmente a pesar de su desafío y grado de dificultad por completar.

Estos ocho objetivos son los siguientes: la erradicación de la pobreza, el acceso a la educación para todos, la disminución de la desigualdad de género, la reducción de mortalidad infantil, la mejora de salud, la lucha contra enfermedades, la protección del medio ambiente y en sí, una sociedad global capaz de desarrollo y unión (Comisión ODS, 2017). Al firmarla, los países determinaron que lograr dichos objetivos sería la prueba más efectiva y notable de que la

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

humanidad pudiese colaborar de manera procesual, unificada y dirigida y así sería capaz de cualquier transformación necesaria para la mejora de la especie.

A pesar de las medidas tomadas, los planes desarrollados y los compromisos establecidos, los objetivos del milenio no lograron cumplirse. Esto se debe a variables de voluntad, eventos inesperados que requerían atención mundial, al igual que tensiones nuevas sobre las relaciones entre los países involucrados.

Por esto, los objetivos del milenio fueron adaptados y modificados en el Foro Mundial sobre la Educación llevado a cabo en la República de Corea en 2015 y organizado por la ONU, donde se aprobó la *Declaración de Incheon para la Educación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, donde se plantean nuevos objetivos para ser trabajada en los próximos 15 años. Esta declaración representa el compromiso de la comunidad educativa a nivel mundial a favor del logro de las metas del ODS cuatro y la agenda 2030, consciente de que la educación es la vía más precisa para alcanzar el desarrollo sostenible en la humanidad (ONU, 2015).

Para ello se establecieron 17 ODS (Ver Figura 7) que abordan los problemas más cruciales del mundo y trazan directrices para la resolución de estos problemas de una manera procesual y segura. Se fijaron límites ambientales y umbrales críticos en cuanto al uso de recursos naturales para la protección del medio ambiente, al igual que medidas preventivas para el desarrollo económico, sin necesidad de correr el peligro de regresión y pobreza global.

Figura 7.

Objetivos de desarrollo sostenible



Nota. Tomado de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

De esta manera el plan continúa haciendo referencia a necesidades sociales y estrategias para responder a ellas, como son la educación, la protección de los derechos, el cumplimiento de los deberes, la oportunidad de crecimiento, el acceso a la salud y la disminución del cambio climático. Con el carácter de sostenibilidad como su misión y visión guía, el plan no utiliza estrategias de arreglos rápidos y se enfoca en los roles de cada sector y país para lograr los objetivos sin que nadie sufra las consecuencias del proceso. Esto podría provocar dificultades en el plan por la dependencia de diversos actores en su cumplimiento, pero se debe realizar de esta manera para que cada rol se mantenga en forma y siga los objetivos y las estrategias pautadas. En los términos más simples, para que el plan tenga éxito todos deben colaborar.

En relación con la educación inclusiva, se destaca el ODS 4 como su fundamento y garante de que se mantenga como un aspecto relevante en el proceso transformativo de la educación. Como

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

bien se indica en la conferencia de Incheon en el 2015, su meta es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para todos durante su vida completa. A continuación, se mencionan las metas más importantes de este ODS 4 (ONU; 2015, p.25):



4.1 Velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.



4.2. Velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.



4.3 Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.



4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.



4.7 Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la

valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.



4-a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños, las personas discapacitadas, que tengan en cuenta las cuestiones de género, que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.



4.b Aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.



4.c Aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Esta conglomeración de eventos y organizaciones ha provocado acciones de crecimiento inclusivo en la educación, pero se debe reconocer que no la ha cambiado por completo. En la actualidad, aún existen disparidades entre los alumnos, los tratos que reciben y su acceso a la educación. Esto no es para decir que no han existido momentos de avance significativos en el ámbito educativo en cuanto a la inclusión, por el contrario, se han tomado un sin número de medidas para asegurar el cambio constante y positivo de esta índole. Pero la realidad actual es la

que concierne a esta investigación y en esta realidad faltan labores por realizar para obtener una educación realmente inclusiva y atenta a las necesidades de todos los alumnos.

1.3. Educación Inclusiva: Importancia y Características

La educación inclusiva se refiere al proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños (UNESCO, 2006).

Para Arnaiz (2019b, p.42), la educación inclusiva “se fundamenta en el principio de equidad, con el fin de responder a las necesidades personales y sociales de cada estudiante y de ayudar a la superación de los obstáculos que les impiden aprender”. Otros autores, como Booth y Ainscow (2015, p. 3), expresan que la inclusión es un proceso sin final, “una historia interminable”. En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos. Para Echeita (2019), la educación inclusiva es:

Una realidad poliédrica y un proceso vinculado, en último término, a la defensa de la dignidad e igualdad de las personas con derechos inalienables, y a la meta de comprometer la acción educativa en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y reducir las desigualdades de distinto tipo que experimentan algunos estudiantes durante su vida escolar.

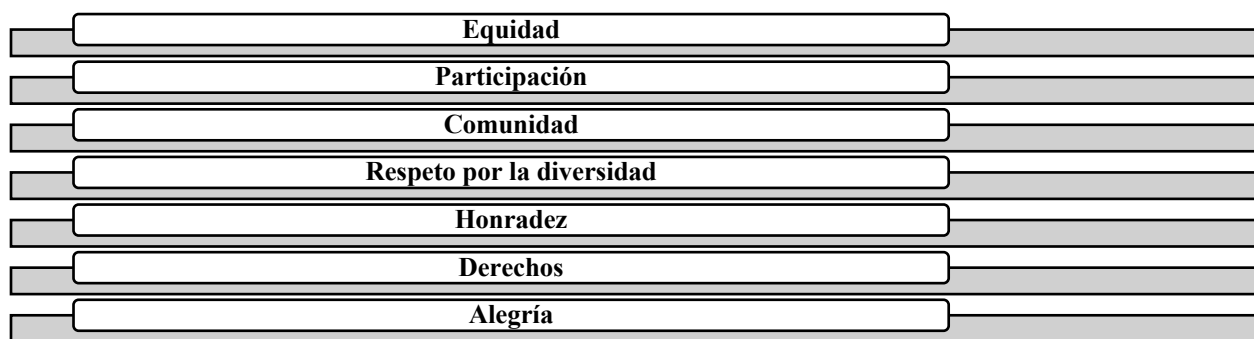
Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

El enfoque de la educación inclusiva considera la diferencia como la norma, de forma tal que cada estudiante es especial y tiene condiciones que son diferentes a las de los demás (Arnaiz, et. al., 2017). Por consiguiente, la aceptación de la diferencia se constituye en la principal condición para la atención a la diversidad.

Aunque internacional y localmente los compromisos formales con una educación inclusiva son evidentes, también es cierto que la brecha entre esa aspiración y la persistente realidad de inequidad y exclusión educativa es todavía muy grande, especialmente en América Latina (Blanco y Duk, 2011). El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas (UNESCO/OREALC, 2007).

Figura 8.

Valores de la educación inclusiva



Nota. Adaptado de Booth y Ainscow (2015).

Como se ha manifestado anteriormente, la educación inclusiva se refiere a todos los alumnos de un país, por los que se tienen que sentir interpelados todos los responsables de la educación escolar del mismo y no solo quienes se ocupan habitualmente del alumnado “especial”

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

(con necesidades especiales, migrantes, afrodescendientes, poblaciones originarias, con altas capacidades, entre otros) (Simón y Echeita, 2013).

Cabe destacar que, como lo expresa la OMS (2011) y el Banco Mundial (2011), ha de entenderse que el alumnado con discapacidad figura entre los grupos más marginados y excluidos, porque en ocasiones se le niega el derecho a la educación de calidad. Es por tal razón que se aboga por establecimiento de escuelas inclusivas para la igualdad y los derechos humanos con beneficios educativos, sociales y económico (UNESCO 2001).

El derecho de todos los niños a la educación se afirma en numerosos tratados y textos internacionales y se ha ratificado en instrumentos tanto vinculantes como no vinculantes desde el punto de vista jurídico. Por consiguiente, los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de todos los alumnos a la educación (UNESCO, 2014).

Por su naturaleza, se observa que dentro de la educación inclusiva yacen elementos de distintas ramas pedagógicas. Esto no es coincidencia, puesto que, a través de esta unificación de ideas, se define la misión de la educación inclusiva de una manera más precisa y simple. En concreto, la educación inclusiva busca defender el derecho a la escuela y a la educación, critica el neoliberalismo educativo, y utiliza currículos y contenidos programados en torno a la democracia, la justicia y la equidad de todos (Martínez y Escudero, 2011).

Con estas ideas y objetivos presentes, la educación inclusiva pasa de ser un ideal o un plan más y se convierte en un proceso activo y único que se especializa en la equidad, con atención especial a la diversidad. Gracias a este proceso se han provocado cambios y modificaciones sobre la manera de enseñar, tomando los contenidos, los enfoques, las estrategias y las estructuras en las que se basa la educación y remodelándolas en aras de dar respuesta a la diversidad. Aun así, no se deben ignorar los problemas constantes a los que se enfrenta la educación inclusiva.

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

Según la UNESCO, el principal propósito de la educación inclusiva es poder ofrecer, tanto a los maestros como los alumnos, una vida cómoda y eficaz en la diversidad y su aceptación. “Por ello, busca eliminar el estigma de que la diversidad es un problema para concebirla como un desafío digno de ser perseguido y tratado que, una vez completado, enriquecerá la enseñanza y el aprendizaje de todos” (2005, p. 14). Este propósito conlleva gran importancia y dificultad, no solo por los actores que requiere para ser completado, sino también por las problemáticas de justicia, equidad y necesidad que esto presenta.

Cabe indicar, que el tópico de la educación inclusiva siempre ha traído a colación ciertas discusiones, morales y éticas acerca de la justicia, la riqueza de vida y la oportunidad que promete esta vertiente pedagógica. En ocasiones, aparece el argumento de que los alumnos con necesidades de apoyo educativo (NEAE), por su condición de personas en situación de discapacidad, requieren la atención de maestros especializados en sus NEE. Este hecho puede ser interpretado por algunas corrientes teóricas como un derecho que, de manera especial, solo se le atribuye al alumnado con NEAE, pues para el alumnado sin NEAE no se contempla la participación de profesorado especialista. Esta controversia pueda radicar en un estigma negativo sobre este aspecto de la educación inclusiva por parte de grupos sociales que no comprenden la diferencia entre igualdad y equidad.

Por consiguiente, se precisa definir la distinción entre estos dos conceptos tan similares. Arenas y Gaviria (2010) conceptualizan esta diferencia de una manera exacta y abreviada, siempre atentos a sus cualidades éticas y a la diferencia de conceptualización que tendrían diferentes sociedades. Tras investigaciones y lecturas exhaustivas de diversos autores reconocidos, estos definen la igualdad como aquella que opera en contextos políticos y morales y, dentro de ellos, busca ofrecer justicia y oportunidad de la misma índole a todos, viéndolos como iguales bajo la

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

ley y la ética. Así, queda más esclarecido el concepto de equidad, que asume un paso adicional y trata a los seres humanos como merecedores de igualdad sujeta a sus diferencias. Esto se hace para responder a la diversidad sin negar el hecho político y ético de la igualdad.

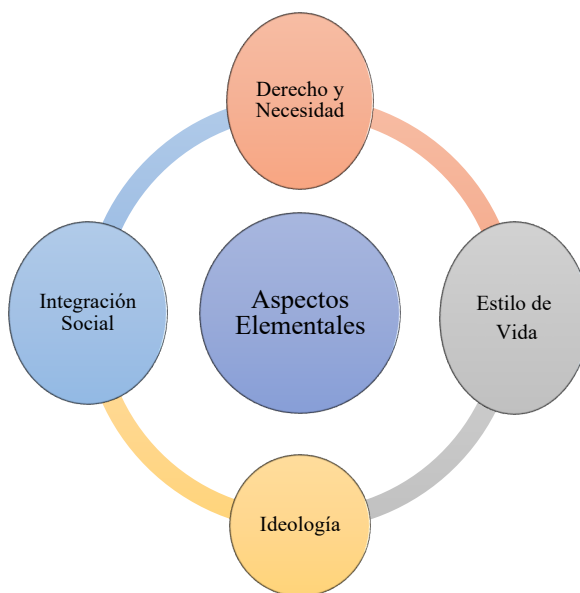
Con esta descripción se observa, de manera más clara, que la educación inclusiva no puede existir sin estos conceptos y la comprensión entre ellos puesto que, aunque responde a la equidad, lo hace atendiendo a la igualdad de oportunidades justas, ya definidas por la sociedad. Esta educación hace lo necesario para desarrollar procesos de aprendizaje atentos a las necesidades de cada alumno, haciendo de ellos los sujetos y actores principales de la enseñanza, y no olvidando la justicia ya plasmada por la sociedad en la que se desarrolla.

En cuanto a la problemática de segregación y la mejora que esta ofrece, se puede recurrir a un argumento de ignorancia que esto provoca en las personas sin NEAE hacia aquellas que tienen necesidades únicas, como es el caso del alumnado con NEAE. Cada vez que se separan personas, siempre hay una distinción entre grupos. Esta distinción, normalmente, lleva aparejada una connotación de superioridad de uno frente al otro. Por eso, en ocasiones, se puede observar un trato de minusvaloración entre una persona sin NEE con otra con NEAE

Para responder a estos argumentos y proveer a la educación inclusiva de un ámbito específico de desenvolvimiento, Moriña (2004) describe cuatro aspectos elementales que esta debe tener para ser considerada promotora de los objetivos y principios antes mencionados. Estos aspectos diferencian este modelo pedagógico de los demás por su precisión en cuanto a la esencia de lo que constituye una educación inclusiva y, como se verá en el siguiente apartado, las características que esta debe tener.

Figura 9.

Aspectos básicos de la Educación Inclusiva



Nota. Adaptado de Moriña (2004).

El primer aspecto fundamental se basa en los derechos que merece cada ser humano y lo relaciona con el derecho a la educación equitativa. Se realiza esta distinción para asegurar que la educación que se ofrezca vea a los alumnos como iguales, capaces de obtener los mismos resultados en la organización o sociedad donde se desenvuelvan. Este aspecto se vincula con el segundo mencionado, puesto que la educación inclusiva es un aspecto social y no se puede tener una educación como la descrita sin acoger a todos los alumnos de manera apropiada. Se debe tener en cuenta el contexto sociocultural del centro y cómo este debe cambiar para aceptar las diferencias entre sus miembros.

El tercer aspecto mencionado hace alusión a que la educación inclusiva, por naturaleza, es una ideología. Esta aceptación resalta su razón de ser y marca el camino para su desarrollo. Si se considerase una estructura de enseñanza más, solo se modificarían elementos vinculados a su contenido o a sus estrategias, sin embargo, la educación inclusiva propone modificaciones en torno

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

al alumno y su realidad, con sus problemas reales y cambiantes. Por ello, llevar a cabo esta ideología se convierte en un estilo de vida, como se ha descrito en el cuarto aspecto. Creyentes y practicantes de la educación inclusiva llevan con ellos una responsabilidad y motivación de por vida de crear un ambiente aceptante y resultante de las necesidades de sus miembros. Siempre se buscará responder a estas necesidades de manera que se mantengan cumplidos los objetivos y principios descritos.

Una vez conocidos estos aspectos básicos, se vislumbra cómo la respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado se sigue enfrentando a desafíos importantes. Los sistemas educativos juegan un papel primordial en este sentido, como reconocen Shuelka et al. (2019), puesto que, con la configuración que tienen en la actualidad, no están ofreciendo una respuesta a las necesidades de todos los alumnos, por lo que no pueden definirse como inclusivos. Por ello, se precisa de una reforma a gran escala y de carácter sostenible sobre los centros educativos y cómo estos son conformados.

Para lograr esta reforma, se requiere de cambios en la infraestructura del sistema educativo y cómo este lleva a cabo su labor. Como indican Booth y Ainscow (2011), la educación inclusiva debe brindar participación a todos los alumnos. Los responsables de conseguir que todos puedan disfrutar de dicha participación son los centros escolares. Este ideal se desarrolla en cuanto a la diversidad presente en el alumnado y las necesidades que deben ser respondidas por el centro para que puedan participar en toda actividad de aprendizaje sin ningún impedimento.

Arnaiz, et. al. (2017) centran su atención en esta temática con su análisis sobre los cambios provocados por la aplicación de la educación inclusiva, indicando que los efectos que dicho cambio produce no son parciales ni sectoriales, como habían concluido Parrilla y Sierra (2015) anteriormente. Estos son de carácter institucional y profundo, enfocados en convertir las

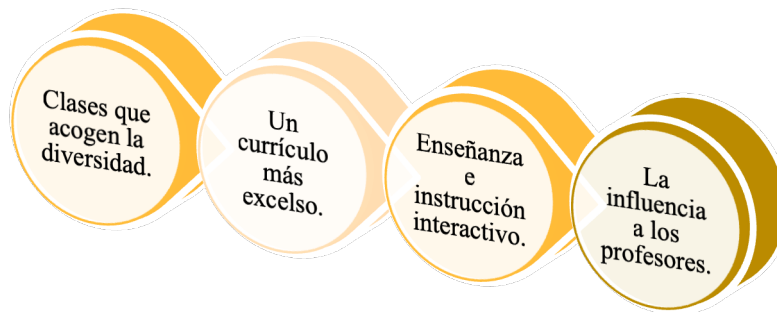
Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

instituciones en las encargadas de promover el cambio y la aceptación de la diversidad en las aulas. De esta manera, los centros educativos promueven la ideología inclusiva y crean una ola transformativa sobre la educación y cómo esta se imparte.

Para poder lograr un cambio perdurable, lo más importante es el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo dicho proceso se desarrolla en las aulas. Por ello, Arnaiz (2005) señala los conceptos claves en los cuales se debe fundamentar el aprendizaje de carácter inclusivo. Estos conceptos son creados y definidos con el objetivo de modificar la estructura de las clases, el currículo, la enseñanza y el rol del docente, como se aprecia en la Figura 10:

Figura 10.

Conceptos fundamentales del aprendizaje inclusivo



Nota. Adaptado de Arnaiz (2005).

Siguiendo esta línea, el primer concepto a modificar en las clases actuales es la manera de acoger y responder a la diversidad. Por ejemplo, alumnos con discapacidad motora se enfrentan, en la actualidad, a barreras para el acceso a los espacios educativos. También, los alumnos con NEE se encuentran con barreras para el acceso a las aulas ordinarias. Además, un área general de necesidad radica en la limitación del currículo escolar. Como la planificación realizada para lograr los aprendizajes, el currículo juega un rol importante en la preparación estudiantil, de manera que

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

excluir a los estudiantes con NEE de dicha preparación no sigue los ideales presentes en la educación inclusiva.

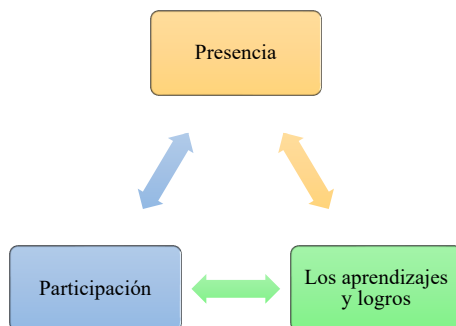
De esta misma manera, se deben modificar las maneras y estrategias de enseñanza, utilizando técnicas novedosas e interactivas con el estudiantado a través de procesos de formación al profesorado. La formación docente es muy importante (Imbernón, 2007; Vaillant, 2010), pero también la presencia de más recursos personales en el aula. En definitiva, se requiere de más docentes capacitados y formados en las aulas ordinarias para dar respuesta a la diversidad de necesidades de todo el alumnado.

Al lograr los conceptos, objetivos e ideales expuestos, la educación inclusiva estará más capacitada para tener un alcance y repercusión a nivel mundial (Florián y Rose, 2003). Por ello, se debe ver la educación inclusiva como una tarea institucional de gran importancia para el crecimiento de los seres humanos y el mundo. Esto implica la propulsión de la diversidad y su aceptación, la habilitación de docentes que den respuesta a dicha diversidad de manera inclusiva e innovadora (Escarbajal, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), la modificación de edificios, estructuras y conglomeraciones accesibles, entre otros criterios de éxito.

Para que la educación inclusiva sea una propuesta educativa exitosa y marcadamente diferente a otros modelos anteriores, debe apegarse no solo a los estatutos la leyes e ideales mencionados, sino que también a ciertas características que no den lugar a duda de su diferencia con otros modelos de respuesta educativa a la diversidad. Según Ainscow et al. (2006), estas características se pueden describir en tres grandes categorías, como se aprecia en la Figura 11:

Figura 11.

Características específicas de la Educación Inclusiva



Nota. Adaptada de Ainscow et al. (2006).

Estos autores definen la inclusión educativa a través de estas características con la finalidad de precisar sus vertientes y su esencia. En un principio, aclaran el concepto clave de este modelo educativo como el proceso de eliminación de barreras, que pueden visualizarse en esas tres categorías. Para poder deshacer las limitaciones presentes, se debe definir el rol de estas categorías y cómo apoyan al proceso educativo en sí.

Para iniciar, se observa la presencia, que hace referencia al lugar y al contexto donde los alumnos son escolarizados. El emplazamiento educativo cambia, por completo, la manera en la que se debe acometer el proceso educativo y los desafíos que este buscar resolver. Cada sociedad, vecindad, etnicidad y grupo dividido proviene de diferentes contextos con diversas problemáticas y necesidades, y esto se refleja en el ámbito de estudio del estudiante. No obstante, dichas dificultades o barreras no pueden limitar a los estudiantes en cuanto a su acceso a las aulas, puesto que, a través de su presencia y asistencia, pueden desarrollar las competencias acordes a sus habilidades.

Además de tener diferencias según el contexto del alumnado, es decir, su historial médico y educativo, se tiene la diferencia por reclusión, en la cual alumnos en el mismo punto geográfico se separan por sus necesidades. En este tipo de situación, no se puede esperar que a través de la

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

separación estos mismos alumnos exhiban cualidades de aceptación de lo extraño, lo diverso o lo desigual a ellos. Por eso se precisa que el aprendizaje en la educación inclusiva responda a las necesidades según el contexto donde se desarrolla, y que demuestre en éste mismo el trato de la diversidad dentro de la sociedad, cómo es y cómo debe ser.

Por consiguiente, se considera la participación y los efectos de esta vertiente sobre el desarrollo personal de los alumnos y el de la sociedad en sí. Al limitar la participación de los alumnos con NEAE por considerarlos incapaces o ralentizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, se crea animosidad entre los grupos y, al mismo tiempo, se interrumpe el avance hacia la aceptación y comprensión de la diversidad. Todos los seres humanos son iguales bajo la ley y la sociedad que esta crea y, como tal, todos deben poder gozar de participar de sus procesos, desafíos y logros.

Por último, se observan los aprendizajes pautados y los logros delimitados para los estudiantes que los centros definen con el propósito de aclarar sus metas y estilos de enseñanza. Los conocimientos dados deben estar disponibles a todos y se deben planificar para promover la comprensión, la aplicación y, consecuentemente, la integración de ellos, tanto en el perfil del egresado como en la sociedad en la que este se desenvuelva. De esta manera, el aprendizaje se mueve, desde un segmento delimitado por la habilidad del alumno y la supremacía de la media hacia otro accesible y útil para todos.

Estas informaciones guardan relación de acuerdo con lo planteado por diversos autores (Echeita, et. al, 2014), ya que destacan las diferentes características de una educación inclusiva, dividiéndolas de manera procesual de la siguiente manera:

- a) *La acogida*: Se sustenta a través de la filosofía de derecho de compartir espacios comunes fomentando la construcción de la ciudadanía.

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

b) *La convivencia*: Todos los estudiantes deben sentirse especiales, reconocidos, valorados y acogidos por sus maestros.

c) *El logro de las competencias básicas*: Los estudiantes en las escuelas inclusivas deben desarrollar habilidades, destrezas y capacidades que le sirvan a lo largo de toda su vida.

En ese sentido, Moraña (2004) destaca cuatro aspectos básicos o elementos de la educación inclusiva que muestran ciertas características en todos los ámbitos:

1. La educación inclusiva es un asunto de derechos humanos, tiene que ver con el derecho que tiene cualquier persona a recibir una educación, pero no solo eso sino a recibir una educación con sus iguales, como un miembro más de la organización.
2. La educación inclusiva es una cuestión social, no puede ir por un lado la educación y por otro lado la sociedad, ambas están interconectadas. Esto significa que el centro educativo debe abrirse al contexto sociocultural en el que está inmerso.
3. La educación inclusiva es una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad, es apoyar y valorar al desconocido.
4. Es una ideología y un camino importante para conseguir la equidad. Desde la educación inclusiva hablamos de respuestas equitativas, que no es lo mismo que igualdad; la equidad supone tener en cuenta a todos los alumnos y ayudar al que más lo necesita.

Existe un gran reto para las instituciones educativas públicas y privadas que deben afianzarse en estas características para una educación inclusiva, y es el de crear mecanismos que promuevan nuevas características positivas para la aceptación de la diversidad del alumnado.

Proponer e imponer estas características exige de los centros educativos grandes cambios en cuanto a su reestructuración física y prácticas. Sin embargo, se debe entender que estos cambios son necesarios y que cada actor del sistema educativo debe concebirlos como un desafío a lograr,

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

una promesa a cumplir y un futuro a obtener. Poder llevar a cabo estas características no solo favorecerá a los alumnos con NEE, sino a todo el alumnado. En opinión de Escudero y Martínez (2011):

La educación inclusiva y los cambios escolares tienen algunos puntos de acuerdos, pero también desacuerdos. Ahora todas las reformas se declaran inclusivas, aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla. Se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos (p. 86).

En tal sentido estos autores entienden que, independientemente de todas las leyes que defienden la educación inclusiva, todavía en la práctica se dan procesos de exclusión porque la forma como se han ido desarrollando los diferentes procesos no ha sido verdaderamente equitativa, sino que su implementación ha permitido que se vulneren algunos derechos del alumnado. Por ello estos autores afirman que hay una gran diferencia “entre lo dicho y lo hecho”, por lo que llaman a los países a cumplir con el mandato al que se han comprometido.

A juicio de Booth y Ainscow (2011), otra característica de la educación inclusiva es que trata de brindar participación a todo el alumnado, por lo cual los centros escolares deben ser responsables de atender la diversidad tomando en cuenta sus características, intereses y competencias.

1.4. Escuela inclusiva: una oportunidad de educación para todos

El debate continuo acerca de la necesidad de la inclusión es todavía inconcluso y dependiente de los cambios que suceden en la sociedad. A pesar de estas circunstancias, se

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

sobreentiende que la inclusión y los avances a la educación que esta propone pueden impulsar la comprensión de la diversidad en la sociedad de manera que no se ha desarrollado ni concebido anteriormente. Barberá (2018) concibe la inclusión como un cambio necesario y esperado puesto que, a través de ella, se responden a las diversas necesidades que muestran todos los alumnos, provocando así transformaciones positivas y de aceptación en los centros y en la sociedad. Esta observación y premonición de los efectos de la inclusión son respaldados por sus características, perspectivas y, sobre todo, por su concepto guiador

La educación inclusiva debe basarse en el diálogo, la participación y la apertura. Si bien los encargados de la formulación de políticas y los educadores no deben descartar el ideal de inclusión a largo plazo, desviarse de él ni hacer concesiones, tampoco deben pasar por alto las necesidades y preferencias de las personas concernidas. Los principios y los derechos humanos fundamentales proporcionan una orientación moral y política para las decisiones a tomar en materia de educación, pero la realización del ideal de inclusión no es algo baladí. Un apoyo suficientemente diferenciado e individualizado requiere perseverancia, resiliencia y una perspectiva a largo plazo. No puede cambiarse fácilmente por decreto el concepto de un sistema educativo que conviene a algunos niños y obliga a otros a adaptarse. Es preciso poner en tela de juicio actitudes y mentalidades predominantes. Como la educación inclusiva puede resultar insoluble, incluso con la mejor voluntad y el mayor compromiso, algunos propugnan que se limiten sus ambiciones, pero la única forma de avanzar es identificar los obstáculos y derribarlos (UNESCO, 2020).

Arnaiz (2011) afirma que el paradigma de la inclusión defiende una educación inclusiva respaldada por los centros que, en tanto comunidades educativas, deben compensar las necesidades

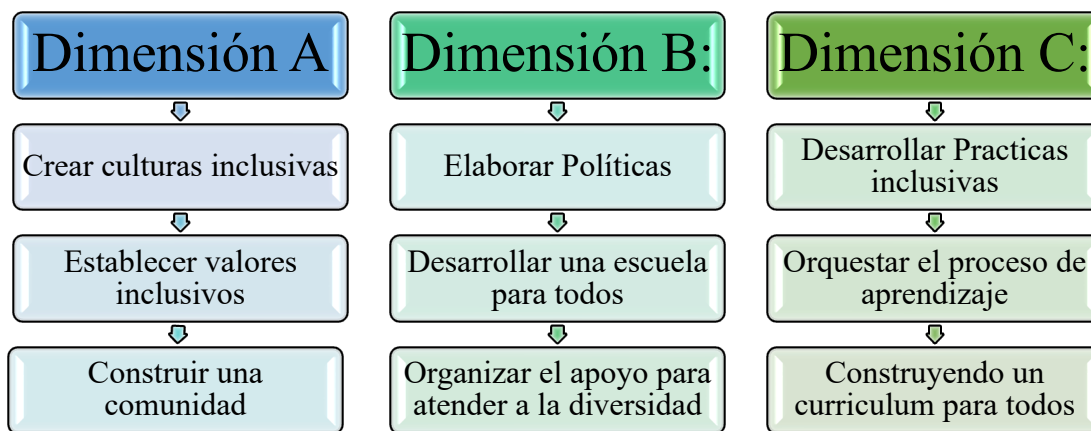
Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales. Ello se circunscribe en la necesidad de generar respuestas flexibles en situaciones diversas.

Para poder aplicar apropiadamente los ideales de la educación inclusiva, se requieren centros educativos que sigan las líneas trazadas por los objetivos, las características, los conceptos y las teorías que plantea la inclusión. Esto requiere escuelas inclusivas, que según Ainscow (2005), son las edificadas sobre el enfoque de transformación dictado por la inclusión, cuya finalidad es lograr la inclusión a través del trabajo en equipo, modificar jerarquías sociales y resolver problemas afectivos. En otra ocasión, Ainscow y Booth (2011) la definen como la base para el marco que asegure la igualdad de oportunidades y participación de todos, además de la escuela promotora de la educación personalizada y atenta a la colaboración de todos en la comunidad escolar. Determinan tres secciones o parámetros para que las escuelas puedan autoevaluar su progreso y efecto sobre la sociedad. Estas se dividen en la cultura, las políticas y las prácticas. De la misma manera, estas secciones se trabajan en tres dimensiones de desarrollo y estas, a su vez, sirven para orientar la reflexión sobre los cambios requeridos en los centros educativos. En la Figura 12 se desarrollan dichas dimensiones con sus parámetros desglosados:

Figura 12.

Dimensiones y Fases Generales del Desarrollo de Educación Inclusiva



Nota. Adaptada de Ainscow y Booth (2011).

- 1 *Dimensión A.* Para que las escuelas inclusivas tengan un efecto duradero en la sociedad, se debe crear una comunidad escolar que sea segura, acogedora de todos, que colabore con las demás organizaciones sociales y que, sobre todo, estimule a los jóvenes a ser inclusivos y recíprocos. Con esto en mente, se desarrollan niveles de logro para los alumnos y se utilizan los valores inclusivos para los aprendizajes que guían el proceso de enseñanza. Cuando se logra transmitir estos valores, los principios perduran en la comunidad y en las futuras generaciones que la habiten. Así, se instaure una actitud abierta a la inclusión y a sus facetas sobre los demás aspectos de la vida.
- 2 *Dimensión B.* Esta dimensión busca asegurar que la inclusión que se desarrolle en la sociedad tenga fundamentos políticos que defiendan y lidere una educación equitativa. Para ello, se desarrollan escuelas inclusivas que impulsen los fundamentos deseados y que motiven a los actores sociales a solicitar políticas que respondan a nuevas necesidades basadas en la inclusión. De esta manera, las enseñanzas de las escuelas orquestan a las personas a atender a la diversidad y sus frutos. Se crea una sociedad atenta a la diversidad y al desarrollo positivo de todos los alumnos. También, se debe

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

mencionar que dentro de estas dimensiones se agrupan todas las modalidades de apoyo, puesto que se conciben a partir de las personas pertenecientes a la sociedad y a su deseo por promover la inclusión.

- 3 *Dimensión C.* Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Busca asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado, además de que tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para dirigir el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal sirve para movilizar recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para, así, mantener el aprendizaje activo de todos.

En ese sentido se hace necesario que los centros educativos reflexionen sobre sus prácticas y puedan identificar sus fortalezas y debilidades con la finalidad de elaborar proyectos innovadores que respondan a las necesidades individuales y colectivas de cada uno de sus alumnos, utilizando herramientas y estrategias adecuadas bajo el enfoque de escuela inclusiva (Arnaiz y Guirao, 2015).

Estas dimensiones se han elegido por su capacidad integrada de orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas. Durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de las escuelas, siendo este un factor importante que puede servir para facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza. A través del desarrollo de culturas inclusivas, se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Asimismo, la organización y determinación de las instituciones y de la comunidad a romper las barreras sobre

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

el aprendizaje juntos logra mantener las prácticas inclusivas como una faceta natural del estilo de vida de todos.

Los centros educativos con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y, por tanto, constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje asumiendo la variedad del grupo. En tal caso, Fernández (2003) expone que estos centros deben aglomerar una serie de condiciones con la finalidad de progresar hacia el desarrollo personal y social del alumno. Este debe ser considerado como un proyecto educativo que es protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y es razón de cambio del currículo y sus contenidos a desglosar. Se debe tener en cuenta las diversas motivaciones, los ritmos, las capacidades cognitivas y físicas, así como los estilos de aprendizaje del alumno a la hora de planificar y estratificar.

La educación inclusiva debe dirigirse hacia el cumplimiento de los propósitos establecidos, planteados desde diversos puntos de vistas e interrelacionados, a su vez, con la cultura, las políticas y las experiencias de los centros. Booth y Ainscow (2011) aportan que, bajo esta preocupación, resultaría que la necesidad de crear escuelas inclusivas involucra la creación de una comunidad escolar segura, atenta a las necesidades de los alumnos, estimulante de las habilidades de dichos alumnos y aceptante de toda persona, en la que todos se sientan valorados. Dicha comunidad serviría como el cimiento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de aprendizaje.

Otro aspecto notable de estas escuelas inclusivas es el rol del alumnado y lo participativo que este se vuelve, tanto como aprendiz como promotor del aprendizaje. Al fomentar la participación de todos los alumnos, los principios de la educación inclusiva auxilian al alumnado a convertirse en voces que dirigen y explican, en detalle, la necesidad que presentan; en ocasiones, dando indicios de cómo se puede resolver. En ese sentido, Arnaiz et. al. (2007) resaltan que es

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

ineludible lograr una escuela realmente inclusiva, que esté fundamentada en el modelo curricular que promueve la educación inclusiva y que asegure la convivencia, la colaboración y la participación de todos sus integrantes. Esta educación debe garantizarse a lo largo de todo el sistema educativo como parte de los derechos transversales que tiene toda persona, independientemente del tipo de necesidad educativa especial que tenga.

En definitiva, las escuelas inclusivas tratan a sus alumnos atendiendo a la equidad y a la respuesta de sus necesidades únicas. Si se trata al grupo del alumnado como un solo conjunto homogéneo, se pierde el sentido de la misión inclusiva. Siempre se debe buscar la acomodación y la respuesta a cada caso presentado, tengan NEAE o no. Vivas (2017) señala que no se puede pretender enseñar de manera uniforme, sino que se debe llevar a la práctica diferentes metodologías que faciliten el aprendizaje para todos.

En este sentido, Emst-Slavit (2001) plantea que es significativo intuir y reconocer las diferencias individuales, pues como señala “esto significa que los educadores deberán reconocer la diversidad intelectual y ofrecer experiencias de aprendizaje donde cada inteligencia sea valorada, estimulada y desarrollada” (pp. 328-329). Con todos estos aspectos, dimensiones y objetivos determinados y desenvueltos se puede aspirar a una educación inclusiva promotora de la diversidad y de la atención que esta merece. Además, se puede visualizar la creación de una comunidad que siga esta ideología como su base y norte en sus estructuras, tanto políticas como sociales.

También, las escuelas inclusivas deben premiar y promover la mejora de la calidad de subsistencia del alumnado, en el sentido de que todos los participantes que trabajen y colaboren para mejorar dicha calidad sean reconocidos y motivados a continuar su labor. Esto sirve como un tipo de refuerzo positivo y auxilia al sistema educativo en su constante transformación hacia una

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

educación más completa e inclusiva. Así, no solo se muestra interés en la calidad de la educación, sino que se unifican los distintos actores del proceso educativo para poder mejorar dicha calidad. Como todos trabajan sobre el mismo objetivo central, esto crea un espacio de desarrollo único donde todos se unifican para poder lograr la labor descrita.

Las características más importantes de las escuelas inclusivas son aquellas vinculadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y los participantes activos de dicho proceso: docentes y alumnos. Por ello, los docentes deben ser formados e instruidos en la identificación de la diversidad, su respuesta educativa y la mejora de la educación en sí. Esto permitirá que puedan servir, no solo de docentes que imparten conocimiento, sino que, también, puedan ser árbitros de las condiciones presentes; que sean capaces de juzgar la necesidad y la manera de cambio; y que sirvan de apoyo y auxilio constante al alumnado.

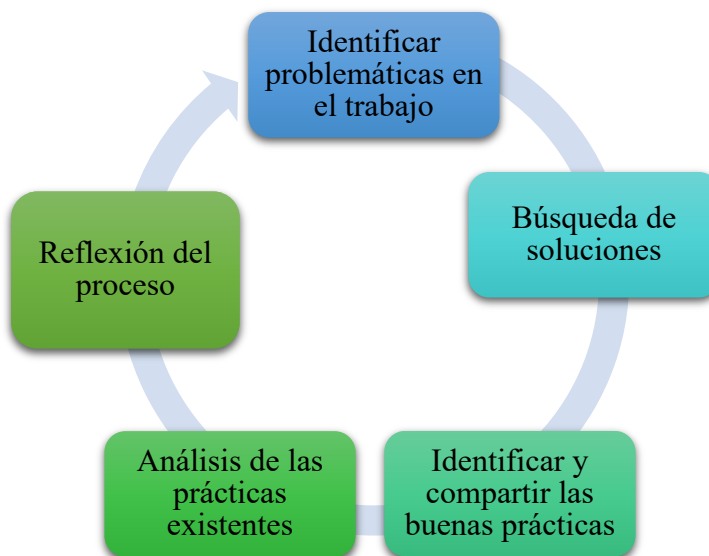
Siguiendo esta misma línea, los alumnos son el centro del proceso y sus intereses marcan las maneras distintas en las que se promueven los conocimientos y destrezas que requieren. Como la escuela inclusiva busca crear personas competentes y críticas, a la vez que responde a las necesidades educativas del país, esta tarea se lleva a cabo de manera eficaz y directa cuando se utilizan las diferentes inteligencias, habilidades y motivaciones de los alumnos. Esta característica es una de las más importantes para mantener la cognición la diversidad en el alumnado y el rol que esta asume en el proceso educativo.

Estas características definitivas se ponen en pie para asegurar que las escuelas inclusivas siempre sean espacios flexibles, tolerantes y cambiantes en respuesta a la diversidad. Gracias a la manutención de estas cualidades, se fomenta una consciencia crítica y colectiva sobre lo que debe tener todo niño y niña en su educación, y cómo se debe llevar a cabo la labor para lograrlo. Por esto, Ainscow (2004) describe los procesos de trabajo educativo que deben estar en el desarrollo

laboral de las escuelas inclusivas. Esto sirve para orientar las tareas que se realizan en el centro, además de asegurar la adhesividad a las características descritas. Este proceso se describe en la Figura 13:

Figura 13.

Procesos de trabajo educativo para el desarrollo de escuelas inclusivas



Nota. Adaptada de Ainscow (2004).

Esto usualmente inicia con la identificación de barreras para la inclusión. Este paso crea conciencia sobre las dificultades y la necesidad de resolverlas. Por consiguiente, se comienza la búsqueda de soluciones que no sean arreglos temporales, sino que respondan al origen del dilema y ayude a combatirlo desde este punto.

Tras la búsqueda de soluciones posibles, sigue la fase de identificación de buenas prácticas que resuelvan el problema descrito. En el caso de que estas sean exitosas, se comparten con el resto de la comunidad educativa. Se debe reconocer que durante este paso del proceso es donde se debe tener más cuidado puesto que la aplicación incorrecta de nuevas estrategias puede tener un efecto inverso y, por ende, negativo sobre la inclusión.

Capítulo 1. El Nuevo Paradigma De La Educación Inclusiva

Si se determina que las prácticas nuevas son exitosas en resolver los problemas planteados, entonces, se deben cuestionar las que estaban siendo utilizadas antes de ellas. Debe haber razones por las cuales no estaban siendo útiles las estrategias anteriores, y dichas razones pueden servir de indicaciones para evitar que esto vuelva a suceder. Así, se llega al paso más requerido de este proceso de trabajo, que es el análisis y la reflexión de todo lo realizado al momento. En esta etapa se cuestionan las decisiones tomadas, las responsabilidades de los participantes de los procesos y, sobre todo, qué se puede hacer para evitar que vuelva a nacer un problema que afecte a los alumnos por culpa de todo lo ocurrido.

La escuela inclusiva sigue cambiando día a día gracias al respeto a las normas dictadas y a la adecuación realizada para responder a la diversidad. Aun así, se debe reconocer que la institución o, mejor dicho, la idea tras la educación y la escuela inclusiva no serviría si no fuese por los partícipes que se aseguran de llevar a cabo la labor requerida para que funcione. Muchos se enfocan sobre los docentes y los alumnos cuando piensan acerca de esta responsabilidad, pero la verdad es que esta cae en los hombros de todos aquellos que sean colaboradores del proceso educativo.

Sea el equipo administrativo, psicológico, el consejo escolar o las demás subdivisiones del sector, todos ellos son responsables de llevar a cabo el ideal detrás de la inclusión. Por esta razón, se debe comprender cuál es el rol de cada uno de estos profesionales y equipos, y cómo sus funciones y tareas influyen en la misión descrita por la inclusión y el cumplimiento de los objetivos establecidos por las naciones unidas.

**CAPÍTULO II. INTERVENCIÓN DE LOS ACTORES DEL PROCESO
EDUCATIVO EN LA ESCUELA: APORTES A LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

“En una sociedad democrática, la educación o es inclusiva o no es educación”

Casanova, 2011.

INTRODUCCIÓN

En los centros educativos existe un conjunto de agentes que son los responsables de llevar a cabo las planificaciones descritas por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), con el fin de ofrecer una educación inclusiva y de calidad a todo el alumnado en los diferentes niveles. Este personal debe garantizar el desarrollo del alumnado en diversas actividades y momentos, todos con la finalidad de formar personas íntegras en valores y hábiles para desarrollarse en cualquier carrera o camino de vida que deseen. En tal sentido, Arnaiz (2003) señala que sin estos agentes educativos sería imposible hablar de educación inclusiva, cada uno de ellos juega un papel de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este equipo de personas tiene el compromiso de gestionar de manera satisfactoria los diferentes procesos en el centro. Cabe destacar lo planteado por la UNESCO (2011) cuando destaca que la inclusión educativa garantiza la interacción de los miembros, tomando en cuenta el entorno, las estrategias, las personas, los recursos y los objetivos generales.

Los cambios que propone la educación inclusiva no son parciales o sectoriales sino institucionales y profundos, centrados en procesos de mejora donde la institución se convierte en protagonista, dada su capacidad de aprendizaje y cambio (Parrilla, 2002). A su vez, deben estar enmarcados en el contexto político, social y educativo, puesto que la inclusión educativa es mucho

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

más que un marco de acción escolar es un proyecto social y ciudadano (Arnaiz, 2019a; González, 2017; Hargreaves y Fink, 2006; Parrilla y Sierra, 2015). En este sentido, la atención a la diversidad ha de concebirse como una tarea institucional que compete a la comunidad educativa en su conjunto, con la finalidad de encontrar la respuesta más adecuada para cada estudiante. En el caso particular de los docentes deben de estar en actitud de dar atención a los diferentes alumnos, todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades (Alonso y Araoz, 2011).

En este grupo de personas se observan ciertas subdivisiones con relación a las labores y funciones que se desarrollan. De dichas subdivisiones se describe cómo en la República Dominicana el equipo directivo está compuesto por el director, el orientador, el psicólogo, un maestro de cada nivel y el coordinador pedagógico. Este equipo tiene como función principal administrar y gestionar las tareas y funciones de los demás profesionales y asegurar que se lleven a cabo las metas y los objetivos planteados por el MINERD. En segunda instancia, están los docentes, las familias y el alumnado. Aunque cada uno de estos agentes tiene responsabilidades distintas, estos son los actores principales del proceso educativo y, por ende, los que más influyen en el proceso educativo.

En este capítulo, se desarrollará un análisis de los equipos según la división más predominante en la República Dominicana, los roles y sus responsabilidades, y cómo estos influyen en el proceso educativo. De esta manera, se podrá tener una visión crítica sobre el poder que recae sobre cada rol, y cómo la gestión de este hecho puede acelerar o ralentizar el progreso de la educación inclusiva.

2.1 El Equipo directivo

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

Como se aprecia en el capítulo uno, la educación inclusiva, además de ser una ideología y una meta humana ideal, es sobre todo un proceso (Ainscow, 2005), el cual consiste en mejorar el aspecto inclusivo y de aceptación de la diversidad en todos los centros. Para ello, se requiere mantener un equilibrio entre la atención a los alumnos, sus necesidades, las planificaciones que respondan a dichas necesidades y la misión de educación íntegra del país. Se comprende entonces, que, para lograr completar todos los pasos descritos en el proceso, se requiere de la colaboración de todos los actores del sector educativo.

Estos actores, a su vez, son subdivididos en diferentes equipos o grupos del sector educativo con el fin de asignar labores específicas a cada uno. Cada persona debe saber con claridad lo que se espera de ella y las tareas que debe completar. Por ello, se describen las responsabilidades de estos actores del proceso educativo, a través del Ministerio de Educación y las normativas de centro, lo cual deja los deberes y derechos de cada uno claros y concisos. Además, se resaltan sus aportes en la educación inclusiva.

Dentro de las subdivisiones de funciones en la escuela está el equipo directivo, compuesto por el director, el psicólogo, el orientador y los coordinadores pedagógicos. Este equipo es el encargado de la manutención, dirección y administración de los demás equipos existentes en el centro. Su rol en la jerarquía es el de cabeza del sistema, puesto que debe realizar la planificación de la respuesta educativa en el centro, además de estar al tanto de los recursos disponibles, humanos y materiales, y del uso de estos para lograr los objetivos descritos por el centro y el ministerio. Este equipo, en ocasiones, se manifiesta de manera directa en el proceso educativo, pero la mayoría del tiempo trabaja elaborando nuevas estrategias pedagógicas y asegurándose de que los demás equipos puedan llevar a cabo su labor sin ninguna dificultad.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

El equipo directivo también tiene la responsabilidad de organizar y coordinar los procesos de acompañamiento y seguimiento del centro, tanto en la pedagogía como en la administración del personal. Algunas funciones notables de este equipo son las siguientes:

1. Es el encargado de reunir los equipos de trabajo para poder organizar diagnósticos de problemáticas, además de formular metas, propósitos, estrategias y técnicas que auxilien a los equipos en sus labores durante el año escolar.
2. Es el responsable de dividir y asignar las diversas tareas presentes en el centro.
3. Es el apoderado de crear y socializar el plan operativo anual y el proyecto del centro a todos los participantes del proceso educativo.
4. Es el administrador de todo el personal, tanto fijo como auxiliar y de los recursos requeridos por ellos para sus trabajos.

La comprensión de estas funciones resalta la relevancia y necesidad del equipo directivo, sin embargo, es importante reconocer que su efectividad depende de una adecuada comprensión y desempeño de estas tareas. Con el fin de evitar el monopolio del control de las decisiones y planes educativos por parte de la directiva, estas funciones han sido distribuidas entre los diferentes miembros del equipo. De esta manera, cada uno tiene un poder y una responsabilidad específicos que pueden enfocar su atención y dedicación de manera minuciosa.

2.1.1 El director del centro

El director del centro, o director escolar, es un rol que ha ido evolucionando con el paso del tiempo, con motivo de los cambios en sus labores y responsabilidades. Es el encargado de la gestión de los actores educativos, los planes pedagógicos, el desarrollo apropiado del proceso educativo y la manutención del centro (MINERD, 2013). Este, a su vez, puede depender de

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

directores de administración, contables, coordinadores, orientadores, entre otros. De una manera más concreta, sus funciones serían las siguientes (MINERD, 2013):

- a) Gestionar todos los procesos descritos en el centro, tanto pedagógicos como administrativos. Se debe asegurar que estos se lleven a cabo acorde a los reglamentos descritos por el ministerio y que el centro pueda seguir las directrices planteadas en el manual operativo con los fondos determinados como necesarios por el gobierno.
- b) Tomar las decisiones en cuanto al reclutamiento del personal. Esto se refiere a los docentes, coordinadores, orientadores, psicólogos, conserjes, entre otros. Además de tener decisión y poder de reclutamiento, también es el encargado de suspender, promover o separar al personal del centro, consiguiente con la normativa vigente de empleo. Si se realizan acciones que desliguen al partícipe del centro, el director asimismo debe atender las recomendaciones y acciones relacionadas con el traslado, la reubicación, o si es necesaria, la exclusión del personal de otros centros.
- c) El director del centro y los directivos decididos a acompañarlo son los determinados a conducir a los colaboradores del centro en el logro de los objetivos propuestos. Por ello, este debe poder evaluar eficazmente el progreso de los colaboradores en el procedimiento y el logro de dichos objetivos. El director es, por ende, el encargado de realizar la evaluación de estos procesos y, a partir de ella, tomar decisiones para la mejora del equipo de coagentes y la atención a sus tareas. Esto se puede realizar con asesoramiento, entrenamiento, reubicación de roles o personal, ascenso, traslado o despido, todo con los objetivos y la mejora del centro como directriz.
- d) Estar al tanto a las relaciones que se desenlazan en el centro y el impacto que estas tienen sobre su funcionamiento. Estas relaciones son aquellas formadas por los alumnos, los

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

compañeros, y, por ende, la comunidad que estas forman. El rol de estas relaciones interpersonales es de gran importancia para el sistema educativo y el desempeño docente, y debe ser evaluada por el director del centro.

- e) Llevar a cabo los procesos evaluativos sobre el desempeño del personal. Una vez determinadas las fallas, se deben pautar mejoras y orientaciones que lideren al personal a reestructurar su comportamiento y a optimizar su rendimiento.
- f) Responsable de dar a conocer a la comunidad educativa en la que preside las normas de convivencia y, por consiguiente, es el que vela por el cumplimiento de dichas normas. Si las normas están obstaculizando el proceso educativo o a sus partícipes, el director es responsable de revisarlas y proveer nuevas normas, sujetas a la reflexión apropiada de su uso en el currículo escolar y en las habilidades de los alumnos.

Siguiendo estas responsabilidades, se puede notar la importancia y el poder que usualmente conlleva el rol del director. Esto da indicios de la manera en la que el director puede usar dicho poder para modelar, organizar y motivar a los demás participantes del sistema educativo a llegar al ideal de la inclusión. A través de la atención a la diversidad y a su implementación en el arreglo de normas y estatutos, el director puede servir de base para transformaciones significativas a la educación y cómo se concibe la diversidad en esta.

La filosofía del director también juega un papel importante en cómo se desarrolla y decide aplicar las teorías de la inclusión en el centro. Como el director tiene tanto poder decisivo en cuanto a la normativa y la visión del centro, en ocasiones, la filosofía predominante del director se nota en su toma de decisiones y agenda determinada para la escuela (Morales y Alonzo, 2018). Por esto, es de gran importancia requerir de los directores una visión enfocada hacia la inclusión,

puesto que esta misma visión se notará en los valores que impulsen en el centro y en las decisiones que tomen para asegurarse de desarrollar estos valores.

2.1.2 Psicólogo

El psicólogo escolar es el profesional responsable del acondicionamiento y la respuesta de las problemáticas a las que se enfrentan los demás equipos y actores en cuanto a su psique y su estabilidad mental. Al igual que otros miembros dentro de la comunidad educativa, el psicólogo se forma a nivel teórico y práctico, con la misión de responder a las necesidades humanas descritas anteriormente. Por esta razón, este actor puede servir como uno de los aliados más notables en el proceso de desafiar la norma y crear cambios positivos para la diversidad.

Según el MINERD (2013), el psicólogo escolar trabaja junto al coordinador docente y al director del centro. Es el encargado de orientar el proceso educativo desde la perspectiva inclusiva, puesto que se enfoca en estimular los aprendizajes de los individuos y sus circunstancias, además de apoyar su desarrollo integral y único. En otras palabras, es el puente más adecuado entre lo establecido por el director y la realidad que vive cada alumno.

Para llevar a cabo esta labor, el psicólogo debe estar al tanto de ciertas responsabilidades y tareas que solo él puede responder. Estas tareas son descritas de la siguiente manera (MINERD, 2013):

- a) Debe elaborar anualmente el plan de área que se utilizará en el centro por parte de los docentes en respuesta a los alumnos. Este plan concierne las disciplinas desarrolladas en el centro y debe ser fácilmente accesible a los docentes para que ellos puedan modificar e incorporar sus conceptos y planes.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

- b) Es el responsable de realizar consultas psicológicas a los alumnos. Esto puede ser a solicitud de estos, por sugerencia del docente guía o, en ocasiones, el mismo director. Esto se hace en reconocimiento de las diversas facetas del estudiante y cómo estas se van desarrollando a medida que el alumno pasa por las etapas y los cursos del centro. Debe haber un psicólogo disponible para guiar a estos alumnos a través de estos cambios, por motivantes o aterradores que sean.
- c) Es el delegado a evaluar y a orientar a los alumnos con capacidades excepcionales. Debe poder servir de auxilio para su desarrollo y su promoción académica, proveyéndoles con opciones a elegir e instrucciones en cómo completar sus metas. Muchos alumnos pierden oportunidades de crecimiento y desarrollo íntegro por no recibir dirección orientada a ellos y sus necesidades. Por eso, se radica la importancia de estar atento a estos estudiantes y siempre darles oportunidades para desarrollar sus habilidades. Esta responsabilidad está también bajo las labores del orientador escolar.
- d) Debe realizar actividades de terapia y rehabilitación grupal para los alumnos que lo requieran o puedan beneficiarse de ello. El cambio cognitivo por el cual pasan los estudiantes durante su vida escolar es significativo y lleno de eventos que pueden llevar a respuestas traumáticas y negativas en el crecimiento apropiado del niño/a. El psicólogo debe procurar que esto no suceda y de que siempre se preste atención a la salud mental de los alumnos por encima de todo.
- e) Debe evaluar y tratar a los alumnos y, en ocasiones, a los familiares de los alumnos, los cuales evidencien a través de evaluaciones la necesidad de atención psicológica, ya sea por situaciones estresantes o dañinas en el ámbito emocional. Todo lo que afecte el rendimiento

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

académico y el desarrollo integral del alumno debe verse como una prioridad por parte del psicólogo, y este debe hacer todo lo que esté en su poder para responder a ello.

- f) Es responsable de registrar el historial de todos los alumnos tratados o intervenidos, al igual que sus familias si requirieron tratamiento o atención. Este registro sirve para el historial médico del alumno, un índice invaluable para la comprensión de posibles enfermedades o complicaciones que se puedan presentar en la vida de éste.
- g) Orienta al centro y el sector educativo en cuanto a sus estrategias y metodologías implementadas para atender a la diversidad. Como este rol requiere de la mayor preparación en cuanto a la comprensión de la cognición, el psicólogo es el más vinculado a la realidad cambiante de la inclusión y cómo se debe estar respondiendo a dicha realidad. Por esto, se determina que es responsabilidad del psicólogo guiar a su comunidad en la toma de decisiones y en la creación de estrategias que respondan a la diversidad y busquen llegar a la inclusión ideal.
- h) Debe evaluar y recomendar la inclusión de los alumnos en los programas descritos para el bienestar estudiantil. Esto se realiza siguiendo los criterios establecidos por el MINERD y el plan ODS, además de que está sujeto a la opinión profesional del psicólogo.
- i) Es el encargado de dar seguimiento a los casos continuos donde se requirió atención o intervención psicología, sea del estudiante, su familia, o ambos. A través del seguimiento, se subsanan problemáticas que puedan desencadenarse y provocar situaciones más difíciles de resolver a largo plazo.
- j) Debe orientar la participación de los familiares, específicamente los tutores legales o padres de los estudiantes, en el desarrollo de estos. Para esta labor, el psicólogo debe presentar pautas claras que los tutores legales puedan seguir, tanto en casa como en su comunidad,

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

para instruir a los alumnos en cuestiones de comportamiento, relaciones, entre otras temáticas.

- k) Es el responsable de idear, planificar y realizar actividades que sirvan de auge para el desarrollo íntegro del alumno. Entre dichas actividades se observan charlas, lecturas guiadas, reuniones individuales, planes aplicados por los docentes y el acceso a materiales útiles para el crecimiento de los estudiantes.
- l) Es el encargado de crear, diseñar y guiar actividades para estudiantes con capacidades excepcionales. Con el auxilio del psicólogo del centro, los alumnos deben ser entrenados en utilizar y dominar sus aptitudes, siempre motivándolos a tomar conciencia de lo que pueden hacer y lo lejos que pueden llegar con la motivación y disciplina adecuada. Esta labor se desarrolla junto al orientador escolar con técnicas de hábitos de estudio, estrategias de práctica para la habilidad en cuestión, entre otras técnicas.

Se comprende también, dentro de todos estos cargos, cualquier otra situación que requiera de la atención especial y enfocada del psicólogo. Aunque el psicólogo parezca estar involucrado en mucha toma de decisiones y planificaciones del centro, puede mantener un perfil fuera del centro, requerido para que pueda analizar las problemáticas que surjan desde un punto de vista único e imparcial. Por ello, el rol del psicólogo es muy importante de cara a la inclusión y a su desarrollo en el centro. Relacionando la atención al alumno que ya se evidencia en las responsabilidades presentadas, se nota con facilidad cómo el psicólogo es el puente perfecto entre la realidad que experimentan los alumnos y los ideales que busca cumplir la escuela inclusiva.

Cabe destacar que una de las cualidades más importantes que debe tener un equipo directivo es la humanidad, que sea comprensivo a las vicisitudes de la realidad y flexible en su labor. Si no se tienen estas características, se corre el riesgo de que el liderazgo sobre el centro sea

uno similar a los clásicos, rígidos en naturaleza y opresivos en sus acciones. Por ello, los directores deben auxiliarse del psicólogo y del orientador, trabajando con ellos constantemente para mantener la balanza entre la humanidad y la necesidad de compleción del proceso.

2.1.3 Orientador

El orientador, a diferencia del psicólogo, está orientado al diseño y a la aplicación de programas que guíen, tanto a los docentes como a los alumnos, en sus quehaceres y desarrollos personales. Aunque muestre facetas de comprensión y enseñanza psicológica, el orientador es concebido como aquel que muestra el camino para que los demás puedan seguirlo, asumiendo diversas responsabilidades. Estas funciones se describen por el MINERD (2016) de la siguiente manera:

- a) Debe elaborar anualmente el plan de área, acompañado del psicólogo. Este debe estar descrito y formado para las diversas áreas desarrolladas en el centro educativo. Además, debe, en la medida de lo posible, tener pautas concisas y claras que dirijan a los participantes en los procesos establecidos.
- b) Orientador registra el historial de los estudiantes y familiares que fueron intervenidos o tratados, fuese por él o por el psicólogo. Se debe tener un registro organizado y fácil de utilizar por si se requiere de cualquier información del alumno, ya sea para prevenir ciertas situaciones o auxiliar en las que ya están presentes.
- c) Es el responsable de evaluar y aplicar estrategias de intervención sobre alumnos o grupos de alumnos los cuales estén por debajo del promedio académico. Ningún estudiante debe quedar fuera de la vista y supervisión del orientador en este sentido, puesto que es misión

y obligación del centro asegurar que estos se gradúen como seres completamente formados y listos para adecuarse a la sociedad.

- d) Debe servir de auxilio en la orientación de los familiares o los tutores legales de los alumnos que estén sufriendo de bajo rendimiento. El trabajo de enseñanza ocurre en su mayoría en los centros, pero la afinación de las bases y las metodologías se presentan en el hogar y en el hábito de estudio. Por ello, el orientador debe enseñarles a los familiares a servir de ayuda y apoyo a los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- e) Debe diseñar actividades de índole grupal para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades sociales y aprendan a potenciar su rendimiento académico como un equipo inclusivo y uniforme. Deben conocer el trabajo en equipo enfocado a metas iguales. El orientador es el responsable de guiarlos en este proceso, por medio de actividades de refuerzo de relaciones y conocimientos dados.
- f) Es el responsable de guiar, cuestionar, vigilar y motivar al personal docente y al equipo directivo en cuestión de la evaluación de los aprendizajes. Al igual que el psicólogo, el orientador es capaz de visualizar con más exactitud las necesidades inmediatas del alumno, y, por ende, sirve a los otros equipos en su creación de herramientas y procesos evaluativos. No se debe perder el objetivo inicial de crecimiento a través del aprendizaje, por importante que sea la evaluación y la promoción de resultados, y el orientador es el encargado más preparado en asegurar de que dicho objetivo no se pierda de vista.
- g) De la misma manera, el orientador debe orientar a los profesores, tanto en el logro de aprendizajes para casos con alumnos específicos o para grupos que presenten dificultades para el maestro o la maestra. Los docentes, constantemente, se enfrentan a casos novedosos para los cuales no están preparados. El orientador debe servir de faro para ellos,

presentándoles alternativas de enseñanza y explicaciones de la metodología educativa más útil para su situación correspondiente.

- h) Debe realizar evaluaciones de vocación a los alumnos. Los centros educativos son los responsables de preparar, guiar y, finalmente, orientar a los alumnos, tanto en su crecimiento personal como en su toma de decisiones hacia el campo profesional y laboral. El orientador es el encargado de aplicar exámenes vocacionales que le presenten opciones claras a los alumnos para guiarlos en su decisión. Una vez hecha esta decisión, se debe asegurar la orientación de la elección de universidad, carrera, estrategias de estudio, y, si necesario, cartas de recomendación.
- i) Debe diseñar actividades que sirvan para el entrenamiento y la preparación de los estudiantes para su hábito de estudio. Se debe tener presente las diferentes inteligencias múltiples, áreas de estudio, tanto en casa como los centros, y las diversas estrategias que influyen sobre el estudio. Considerando estos acápites, el orientador debe servir de auxilio a los alumnos para la creación y el entrenamiento en hábitos de estudio para su aprendizaje.
- j) Es responsable de participar y guiar actividades de integración, tanto en la comunidad como en la familia, en el proceso educativo. Al igual que el psicólogo, el orientador comprende las facetas de la sociedad desde una perspectiva imparcial y enfocada a la inclusión. Como tal, debe servir de apoyo para los ideales de la inclusión, impulsando dichos principios a través de actividades y momentos claves.

Se debe mencionar también que el orientador debe responder a cualquier otra responsabilidad o directiva que esté sujeta a los cargos mencionados. En cuanto a las misiones de carácter inclusivo, el orientador debe sujetarse a los objetivos planteados del plan de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2015), aplicándolos en su diseño de planes, proyectos,

actividades, orientaciones y participaciones, tanto dentro del centro educativo como en su comunidad.

2.1.4. Coordinador pedagógico

El coordinador es el encargado de una o varias áreas educativas y sus actores (MINERD, 2016). En este sentido, el coordinador pedagógico del centro es la persona indicada para orientar y educar a los profesores en su elaboración y aplicación de planes, además de dirigirlos hacia los objetivos planteados por el currículo y el plan operativo del centro. En cierta manera, se puede comprender a esta persona como la que vincula, reorganiza y distribuye los lazos que unen el contenido propuesto por el sistema educativo con los docentes encargados de desarrollarlos, instruyéndolos en cómo hacerlo en el tiempo y el espacio adecuado.

El trabajo designado a estos agentes es de gran importancia para el funcionamiento apropiado de los centros, al igual que la aplicación correcta y sistemática del contenido. Se comprende que toda teoría y práctica se basa en aprendizaje escalonado y los coordinadores reconocen estos escalones y los organizan para que los docentes desarrollen sus planificaciones y puedan aplicarlas acordemente. Para asegurar que el coordinador conozca su labor y responsabilidades, y las lleve a cabo de acuerdo con el avance educativo planeado, el MINERD (2016) también se ocupó de definirlos, tanto en las bases curriculares como en el manual de centros públicos. Estas responsabilidades se constituyen de la siguiente manera:

- a) Debe asesorar al equipo docente, tanto en su elaboración como en la aplicación de sus planes de clase, específicamente los diarios. Las esquemáticas para las planificaciones cambian constantemente con los ideales y principios afinados con el creciente conocimiento acerca de los alumnos, su entorno y la manera más adecuada para presentar

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

los contenidos. Por ende, el coordinador es parte de los arreglos realizados a la esquemática por centro, y guía a los profesores en el uso de nuevos esquemas y el desarrollo apropiado de ellos.

- b) Es el encargado de orientar a los docentes en la incorporación de metodologías innovadoras, estrategias, procedimientos, herramientas y actividades que beneficien el aprendizaje de los alumnos. No todo lo novedoso o exitoso funcionará en todos los centros, sea por la diferencia de contexto, de las necesidades presentadas o de la disponibilidad de recursos. Por ello, el coordinador es el que estudia todas estas novedades y decide cuáles son aplicables y útiles en su centro, para luego enseñarle a los docentes las informaciones y herramientas seleccionadas y su manejo adecuado.
- c) Es el que sugiere los procedimientos y metodologías según el área, con el objetivo de facilitar la equidad en las aulas y responder a la diversidad que se presente.
- d) Debe archivar copias de los planes diarios creados por los docentes con los informes de logros por objetivos adjuntos. Esto sirve como base de análisis de resultados a fin de semestre, al igual que ejerce el papel de historial del progreso educativo del centro y del equipo docente.
- e) Debe apoyar al director en cuanto a la organización de los diversos actos y las normativas del centro. Esto comprende el inicio de labores, las festividades, las actividades creadas y destinadas al alumnado, el manejo de horarios, el respeto a los símbolos patrios y la ideología presente en el centro, entre otros aspectos.
- f) Es el responsable de elaborar propuestas de integración y, por consiguiente, realiza actividades que garanticen el principio de inclusión. Como todos los actores del sistema educativo, el coordinador es único en su rol y en su manera de promover la educación

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

inclusiva. Una manera de realizar esta cuestión es a través de sus propuestas y su manejo de sistematización dentro del centro.

- g) Es el encargado de revisar las evaluaciones de los alumnos y de obtener inferencias para la toma de decisiones con el director y el equipo docente. Estas evaluaciones dan a luz raíces de problemas o razones que pueden llevar a un dilema futuro. Por eso, se deben considerar los resultados de estas evaluaciones como información valiosa y sujeta a análisis crítico de todos, con el coordinador enfocado en su disección acorde con el plan operativo y los ideales del sistema educativo.
- h) Debe diagnosticar problemáticas en el centro y proponer mejoras hacia ellas, con el apoyo y la decisión final del director.
- i) El coordinador informa a la comunidad educativa y al director de la escuela acerca de los aprendizajes de los alumnos y su progreso. Es una estrategia útil y motivante promover el aprendizaje como un logro, tanto propio del alumno que se esfuerza como del equipo educativo que le sirvió de auxilio en su proceso.
- j) Es el que colabora en la realización de los procesos de inscripción y reinscripción de los alumnos. Existe confusión acerca de a quién le pertenece esta responsabilidad, sea el coordinador o el equipo administrativo, pero, normalmente, la característica definitiva está en el perfil del estudiante en cuestión y la misión y visión del centro. Si el estudiante no puede seguir estas premisas, o muestra en su perfil desafíos que pueden interrumpir la armonía del centro, es decisión del coordinador y el director intervenir con el estudiante e intentar subsanar sus situaciones o dirigirlo a otro centro educativo.

El acompañamiento que ejerce el coordinador a los docentes es una de las acciones que contribuye a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de las revisiones

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

curriculares y educativas se basan en esta relación y en las diversas problemáticas que se enfrentan y resuelven gracias a ella. Las funciones del coordinador y sus procedimientos de acompañamiento también se circunscriben a las cuatro competencias del *Marco del Buen Desempeño Docente* (MINEDU, 2012). Esto se realiza para basar el proceso de aplicación del coordinador sobre lo que se espera del docente, y así crear un sistema simbiótico entre ambos cuerpos educativos. Las cuatro competencias se desglosan en la planificación, el clima del aula, las situaciones del aprendizaje y, consecuentemente, la evaluación de este. Si el docente sigue las competencias descritas en este marco, se observa que presenta las características que se señalan en la Figura 14:

Figura 14.

Características del docente evaluadas por el coordinador pedagógico

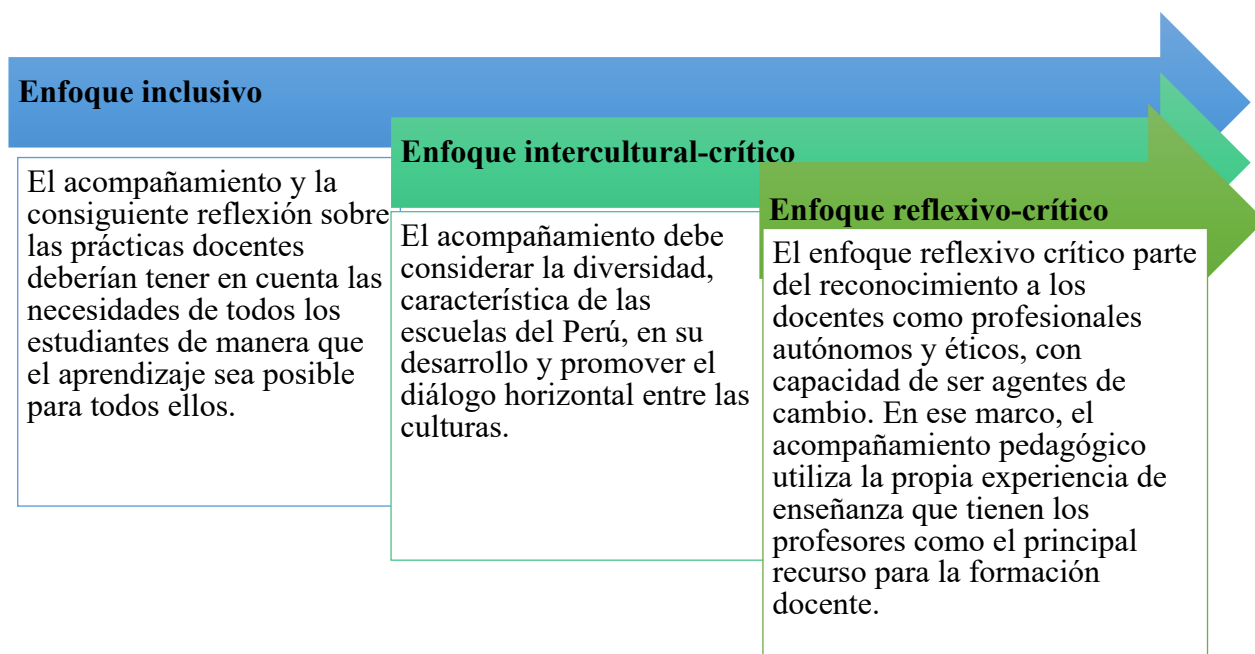


Nota. Adaptado del *Marco del Buen Desempeño Docente* (MINEDU, 2012).

Estas características también están sujetas a los diversos enfoques que visualiza y trata el coordinador en su acompañamiento. Dichos enfoques están presentes en el contexto que viven los alumnos y los docentes y, por ende, son los parámetros más útiles y reales para la evaluación del profesor, de la comprensión de su realidad y de su adecuación del contenido a este contexto. Estos enfoques son: el enfoque inclusivo, el enfoque intercultural-crítico y el enfoque reflexivo-crítico. Su implementación en el proceso educativo y su rol en el acompañamiento pedagógico se presentan en la Figura 15:

Figura 15.

Enfoques de guía al acompañamiento pedagógico



Nota. Adaptado del MINEDU (2012).

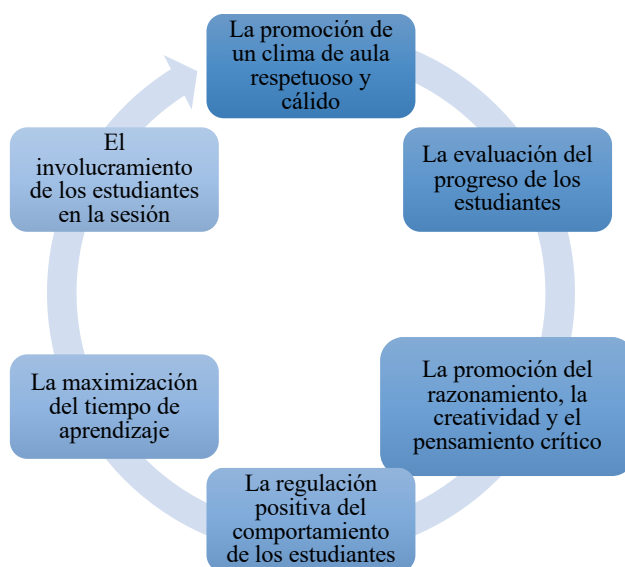
Una de las estrategias más útiles y básicas de la labor del coordinador pedagógico es la visita al aula. Esta consiste, como bien indica el nombre, en que el coordinador visite el aula del docente como un observador pasivo. Durante su visita analiza los pasos tomados por el docente para llegar al aprendizaje delimitado del día. En estas visitas se observan los enfoques descritos, las características que debe mostrar el docente hacia el alumno y el manejo del contenido.

Para catalogar la información obtenida, el coordinador utiliza un cuaderno de campo, herramienta en la que puede seccionar y representar cada hallazgo de manera clara y explícita. Como se deben visualizar diversos aspectos de la clase, las mejores clases en las que realizar el proceso de observación son las que se desarrollan en dos horas pedagógicas. Si el maestro puede llevar a cabo lo pautado en los enfoques y en las características, y a la vez muestra dominio de su contenido, el coordinador estará satisfecho con su visita.

De lo contrario, se requiere del seguimiento con el docente en cuestión. Para guiar el proceso de observación, se presentan ciertos criterios en la ficha de análisis, que difieren por centro. En su mayoría, los aspectos críticos siguen las mismas directrices que se muestran en la Figura 16.

Figura 16.

Aspectos críticos directivos de la observación pedagógica



Nota. Adaptado del MINEDU (2012).

Del trabajo correcto y procesual del coordinador nace el orden centralizado y apropiado de los docentes y sus áreas. Sin el coordinador y su labor, el profesor no tendría una lente exterior para visualizar su progreso y errores. Además, el alumnado no tendría un representante atento a su diversidad e inclusión adecuada, ejerciendo una función de coordinador y guía a los demás actores en sus responsabilidades, siempre con la intención de promover la inclusión.

2.2 Docente

Los docentes son los más vinculados a la actualidad del proceso educativo y a las funciones que lo conciernen. Son los participantes que más interactúan con el alumnado y por ello los

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

responsables de modificar la enseñanza, la situación y el trato a los alumnos constantemente. Por esto, además de ser parte del equipo directo, los docentes también comprenden su propia subdivisión por sus ocupaciones y labores únicas.

Para cumplir con las expectativas del sistema educativo, los docentes deben seguir una conglomeración de características definitivas, asociadas a un perfil ideal del docente. Deben comprender su rol dentro del sistema y lo que les corresponde según este. No se deben confundir estas dos vertientes puesto que una es la lista de cotejos a cumplir, y otra son las diferentes tareas y los encargos que sólo pueden ser cumplidos por el equipo docente.

Sobre todo, esta distinción se debe hacer para denotar la fluidez e importancia del docente, tanto en las aulas como en las voces promotoras de la inclusión. Al ser el agente con contacto más directo con los alumnos, es el que crea la reacción más grande e inmediata entre sus grupos. Asimismo, los docentes son los promotores del cambio de estrategias, planificaciones y adecuaciones a las problemáticas que viven los alumnos, puesto que también viven y responden a estas problemáticas día a día.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2015), el perfil del docente se ve primeramente definido por seis dimensiones que se deben desarrollar y observar en el acto del docente para ejercer una práctica pedagógica de calidad para todos. Estas dimensiones son las siguientes:

1. *Dimensión de desarrollo personal y profesional.* El docente debe tener las competencias básicas requeridas de todo educador por su compromiso ético y moral a su labor y lo que esta constata. Además de ser maestro de su área de conocimiento, debe poder relacionarse con su profesión y su desarrollo constante en aras de mejora, puesto que el ámbito educativo siempre cambia y responde a la actualidad.

No debe permitir que sus ideologías propias modifiquen su trabajo y como este se desarrolla en él.

2. *Dimensión sociocultural.* El docente debe ser consciente de la realidad que vive y cómo esta influye directamente en la educación. La implicación que tiene el profesorado sobre la sociedad es directamente proporcional a la que tiene la sociedad sobre ellos y, asimismo, deben responder a los desafíos que presenta la inclusión y transformar la escuela juntos.
3. *Dimensión del conocimiento del sujeto educando.* El docente es el agente capaz de provocar cambio y aprendizaje en el alumno y, por ende, debe comprender qué constituye al alumno, en cuanto a sus diversas facetas y posibles maneras de transmutarse. Por ello, el profesor debe conocer e intuir las capacidades y el desarrollo del alumno en cuanto a su estado físico, biológico, social, emocional y cognitivo, según su nivel educativo, edad y sociedad. Esto requiere que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente sea capaz de identificar las necesidades únicas que presenta el alumnado, sus intereses, lo que los motiva, lo que los distrae, lo que los entristece y lo que los enriquece.
4. *Dimensión pedagógica.* El docente debe tener diversas competencias en relación con la comprensión y el desarrollo apropiado de los distintos pasos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se refiere a los momentos de aprendizaje, a las zonas de desarrollo próximo del alumno, a las diversas inteligencias que se presentan en las aulas, a las habilidades y destrezas implicadas en los diferentes aprendizajes y la unión de todos estos para crear alumnos preparados, tanto en su sentido ético como profesional.

5. *Dimensión curricular.* El docente debe comprender que el currículo es una herramienta que responde a la educación y las necesidades presentes en ella y, por ende, está sujeto a cambio constante. Los profesores son los más capacitados y, por esto, promocionan cambios útiles al currículo, sea a su progresión de contenidos, indicadores, planificaciones o la relación entre teoría y práctica. De esta misma manera, el docente debe trabajar de cara a un currículo renovado, siempre aplicando lo novedoso en aras de dejar atrás enfoques asociados a perspectivas tradicionales, como el conductismo, impulsando enfoques asociados a teorías del aprendizaje constructivistas que se alinean con el principio de la inclusión.
6. *Dimensión de gestión escolar.* Los docentes, también, son parte del equipo directivo y apoyan la gestión escolar, tanto a nivel personal como a nivel del alumnado y su organización. Esto implica la división de docentes por curso, el auxilio al mandato de normas escolares y el control de los alumnos, tanto durante la clase como fuera de ella.

Estas dimensiones no hacen referencia directa a la responsabilidad del docente en cuanto a la inclusión e impulso de la ideología inclusiva, pero sí crean la base de conciencia y el repertorio de habilidades y cualidades que debe tener para que este pueda ser un promotor adecuado para la inclusión. Si el profesorado logra adherirse a las dimensiones y transforma su propio perfil para adecuarse a ellas, será más efectivo en sus labores, sirviendo de auxilio y amparo para la evolución positiva del sistema educativo y los alumnos que lo cohabitan.

En tal sentido la responsabilidad del docente en el sistema educativo se alinea con aquello que le concierne hacer. Estas responsabilidades se han sintetizado una y otra vez, siendo

modificadas con la introducción de nuevas teorías y actualizaciones en cuanto a cómo se deben educar los alumnos.

Hoy en día, el docente debe ser un mediador entre el aprendizaje y el alumno, guiándolo en su proceso de adquisición de conocimiento, orientado cómo este interactúa e integra con la información. Por consiguiente, las responsabilidades del docente han evolucionado desde una concepción conductista hacia una más constructivista e imparcial. Dichas características de su rol se describen por Rendón (2009) de la siguiente manera:

1. Debe propiciar espacios donde los alumnos tengan libertad de colaborar entre sí, convirtiéndolos en el centro de los procesos didácticos. Se debe evidenciar libertad en cuanto a la toma de decisiones, la participación desarrollada, el trabajo entre estudiantes, el intercambio de experiencias y el diálogo de conocimiento. Para lograrlo, el docente es responsable de asegurarles un espacio seguro que sirva de base para su desarrollo. Por ello, el docente no debe colocarse como el único foco de atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Busca fomentar el desarrollo autónomo de los alumnos. Esto requiere de oportunidades de crecimiento y actividades estratificadas para este propósito, donde los estudiantes, bajo la supervisión del equipo docente, sean libres de tomar acciones que los guíen a descubrir sus fortalezas y debilidades, proporcionando técnicas para combatir dichas debilidades. Para lograr esta responsabilidad, es útil considerar la zona de desarrollo próximo del alumno y cómo auxiliarlo en llegar al siguiente nivel sin la ayuda directa del docente.
3. Se debe facilitar el aprendizaje significativo en las aulas con el uso de estrategias guiadas, cuyo propósito sea el desarrollo de habilidades útiles para la solución de problemas de la vida real. Los estudiantes siempre se verán enfrentados a problemas novedosos y, en

muchas ocasiones, a problemas de dificultad elevada en relación con su nivel de conocimiento. Aun así, el docente debe equiparlos de estrategias para lidiar con estas situaciones, utilizando sus aprendizajes para asimilar la situación y tomar la mejor decisión posible acorde a su conocimiento.

4. Fomentar la creatividad de los alumnos, propiciando sus estilos de aprendizaje, enseñándoles las diversas maneras en las que pueden promover sus habilidades. En este sentido, el docente debe crear puentes entre lo conocido y lo desconocido. Esto se hace con la creatividad como guía, permitiendo que el estudiantado experimente y descubra cómo evolucionar a su paso dentro del aula.
5. Servir de guía a los alumnos en su crecimiento comunicativo, permitiendo que presenten sus ideas en clase, además de crear espacios donde puedan poner en práctica nuevas formas de comunicación y representación de ideas. Los docentes deben saber que son el vínculo más directo entre los estudiantes y el mundo exterior. Así, deben ser los que les enseñen a comunicarse, a presentarse y a poder desenvolverse a sí mismos y a sus ideas con los demás. Una persona que sea capaz de explicar sus pensamientos es una que tendrá un desenvolvimiento social de más calidad.
6. Incentivar a los alumnos a poner en práctica los valores éticos y morales presentes en la sociedad. Esto requiere del desarrollo pasivo y activo de valores importantes para las relaciones humanas dentro de la clase, como son la responsabilidad, la disciplina y la solidaridad, entre otras. Por lo tanto, los docentes deben enseñarles el rol de estos valores a sus alumnos, y cómo obtenerlos y ponerlos a buen uso, en su carácter y su forma de ser.
7. Promueven las habilidades metacognitivas de los estudiantes mediante el uso de evaluaciones y correcciones. La evaluación debe pasar de ser una barrera o disuasión para

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

los alumnos y su crecimiento como aprendices. Las pruebas de evaluación deben verse como herramientas que impulsan al alumnado a mejorar y deben servir de ayuda para detectar áreas problemáticas en el proceso de enseñanza.

Cuando se pone esto en práctica, el docente deja de ser un controlador y mediador del aprendizaje y se convierte en un mediador imparcial de este, convirtiéndose en el mejor ayudante de los alumnos para su progreso educativo. Se debe tener en cuenta que el docente debe ser instruido en la variabilidad de las aulas y los alumnos, y que no se pueden aplicar los mismos procesos a casos que por naturaleza son diversos. Lo único que se debe mantener igual entre todo es la metodología y el objetivo, de servir de apoyo, puente, guía y mediador para los alumnos. Nunca se debe planificar en torno a lo que sabe y quiere el docente, sino en torno a lo que necesita y busca el alumno del contenido que se esté proporcionando.

2.3 La Familia

Las familias en las escuelas juegan un papel de gran importancia en cuanto a la educación y el efecto que tienen sobre los alumnos. En este núcleo el alumno se desenvuelve la mayoría del tiempo, creciendo y aprendiendo acerca de las vicisitudes de la vida en el ambiente controlado dentro de la familia (Aguilar et al., 2020). Los gustos, disgustos, personalidades y opiniones sobre la vida en su mayoría se formalizan aquí. Es por esto por lo que se debe notar la importancia de la familia y su rol en la aplicación de la inclusión en los centros educativos.

Según Calvo et al. (2016):

El papel de las familias ha de pasar de ejercer un rol de clientes a un rol de personas implicadas y comprometidas en el diseño de una escuela para trabajar todos juntos en la escuela que sueñan y quieren para sus hijos en la que todos profesionales, familias y

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

comunidad, junto al alumnado colaboren en su organización, gestión y desarrollo. Que las familias se impliquen depende también de los centros educativos, por lo que desde las escuelas se tiene que hacer partícipes a los padres para que se sientan parte del proceso educativo, fomentado su participación. Los centros educativos deben motivar a través de charlas, conferencias y una comunicación constante con las familias y aún más en el caso de los niños, y adolescentes con discapacidad para crear un compromiso mayor centralizado en el desarrollo efectivo y significativo de sus hijos (p.101).

Por consiguiente, la familia y la escuela, como sistemas abiertos, tienen funciones diferentes pero complementarias y, en la medida en la que exista una relación de cooperación entre ambas, mejor podrán ejercer tales funciones. Bolívar (2006) sostiene que cuando el profesorado siente que debe asumir aisladamente la tarea educativa sin vínculos de articulación entre la escuela, la familia, los medios de comunicación u otros servicios o instituciones, se encuentra ante una fuente de tensiones y desmoralización docente. Es necesario actuar paralelamente en estos diferentes campos para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que, en parte, están fuera de ella.

Conforme a este apartado cabe decir que, a pesar de todos los avances tecnológicos y de cómo ha avanzado el mundo, la sociedad, la política y la educación, todavía existen personas que consideran que la mayor responsabilidad de la educación de sus hijos corresponde a las instituciones educativas y docentes. Esto no es del todo cierto pues cada uno tiene un rol y función a desempeñar y se debe poner en marcha juntos, familias, hijos, centros educativos y maestros. Es por ello por lo que, “la necesidad de una relación entre escuela y familia está llevando al desarrollo de nuevas concepciones del aprendizaje que ponen el énfasis en la interacción como el aprendizaje dialógico” (Flecha, 2009, p. 158).

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

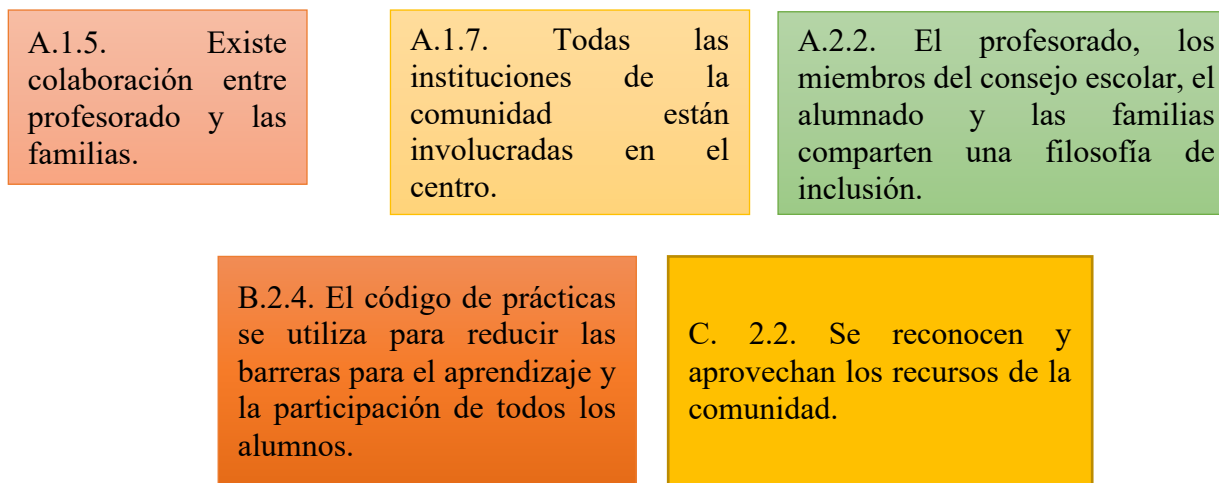
Sin embargo, no se debe olvidar que cada contexto escolar y social tiene sus propias características, por lo que es necesario diseñar proyectos y/o actividades innovadoras que permitan a las familias, a la escuela y a la comunidad trabajar juntos generando relaciones de calidad, donde impere la confianza y la comunicación, el respeto, el tiempo compartido, los apoyos y formación recibidos y los recursos de la comunidad (Calvo et al., 2016). Por tanto, es importante que las familias conozcan las necesidades del centro, así se sentirán parte del centro y será más fácil la colaboración.

Enlazando con lo anterior, el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011) facilita sobremanera la planificación, ayudando en la fase de la evaluación detallada del centro y su relación con sus comunidades y con el contexto en el que se desarrolla, incorporando para ello al personal, a los directivos, a los padres o tutores y a los estudiantes.

Este proceso en sí mismo ya contribuye al desarrollo inclusivo del centro escolar, en tanto que se fundamenta en la reflexión sobre lo que ya se conoce, al tiempo que alienta una mayor investigación. Se basa en conceptos como barreras para el aprendizaje y la participación, recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. Permite a los miembros de la comunidad educativa realizar una autoevaluación e identificar las fortalezas y debilidades que tienen respecto a los procesos a implementar e iniciar así el proceso de inclusión, lo que favorece la reflexión y la acción.

Figura 17.

Indicadores de la Guía para la Educación Inclusiva referidos a la familia y el entorno.



Nota. Adaptado del Index for Inclusion de Booth, y Ainscow (2011).

La familia y la escuela son los dos contextos ambientales más relevantes en el desarrollo de todos los niños y, de manera especial, de los alumnos con diversidad funcional. A este respecto, Fernández (2012) afirma que:

La importancia de la participación de las familias y las comunidades como aliados para apoyar la educación, la relación entre las familias, las comunidades y los profesionales puede actuar como un apoyo potente al desarrollo de prácticas más inclusivas, cuando se basa en el respeto mutuo y en la voluntad de trabajar en colaboración. También puede obstaculizar este desarrollo si se mantiene a los padres y a la comunidad a distancia. (p.166).

Por ende, la relación de las familias y docentes es la clave para el progreso y el desenvolvimiento de una educación de calidad, donde los centros educativos puedan crear ambientes confortables para todos. Los padres deben ejercer con más ímpetu y responsabilidad el involucramiento propio de las actividades del centro y una estrecha comunicación con los maestros.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

Hay experiencias que evidencian que cuando existe una relación entre familia e institución educativa, y existe una participación de la familia en la institución educativa, ambos hechos son fundamentales en: la mejora del rendimiento académico, la autoestima, el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos y la calidad de las relaciones interpersonales padres hijos. Se generan actitudes positivas hacia la escuela y el centro mejora su calidad educativa (Flecha, et. al. 2009; Navaridas y Raya, 2012).

Martínez (2013) sostiene que existen evidencias empíricas que respaldan la relación positiva entre centros escolares y familias para la mejora de la calidad en los centros. La educación contribuye al desarrollo personal y a la participación ciudadana, influyendo de manera positiva en la inclusión social y contribuyendo a una sociedad más igualitaria (Berrozpe y Marcaletti, 2016). Los programas inclusivos deben diseñarse teniendo en cuenta el contexto que permite ajustarse al entorno cultural y social (lazos sociales, intereses personales, entorno vital, dependencia...), la motivación que permite evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje proporcionando criterios sobre la mejor forma de acceder a sus habilidades y capacidades y, finalmente, el avance que lleva a decidir cuándo debe hacerse cada fase (Abad, 2014).

La escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general desempeñan un importante papel en el proceso educativo (Bolívar, 2006). La familia como cualquier otro agente tiene un papel clave en el desarrollo de los niños y jóvenes; nadie puede ni debe encargarse de su educación en exclusiva ni en solitario, todos deben analizar y determinar cuál es su función en el proceso educativo, con el fin de contribuir al desarrollo integral del alumnado dando una respuesta educativa de calidad. La sociedad y la escuela han evolucionado, pero no sólo ellas, sino que la familia también ha sufrido cambios sustanciales: desde una configuración patriarcal o matriarcal a una familia nuclear, de una escasa

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

participación hasta su papel activo y protagonista en la escuela y en las dinámicas internas y educativas relacionadas con sus hijos.

El estudio de Llevot y Bernad (2015) reflejan, en relación con la comunicación que se genera entre el centro y la familia, la satisfacción de los implicados en el proceso, señalando también que las familias no conocen el funcionamiento del centro suficientemente. Ello nos lleva a plantear nuevas formas de participación que desarrollen el interés de los padres y generen un clima de trabajo que favorezca la calidad educativa. En ese sentido la presencia de los padres en las decisiones educativas que tienen que ver con sus hijos habitualmente está garantizada, pero se aprecia una falta real de participación al no estar claramente definido el papel que deben desempeñar (Comellas, 2009).

Una propuesta para implicar a la familia y a la sociedad en el contexto escolar son las Comunidades de Aprendizaje. Estas ofrecen una educación de calidad para todas las personas en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (García, et al., 2013) y se basan en el aprendizaje dialógico, el cual se entiende como una transformación de la escuela y del contexto social. La escuela, poco a poco, tiene que permitir la participación de las familias en todos los aspectos que conciernen a la educación como son los objetivos, valores, métodos de evaluación, recursos y otros aspectos del proceso educativo (Meirieu, 2004). Así, "la necesidad de una relación entre escuela y familia está llevando al desarrollo de nuevas concepciones del aprendizaje que ponen el énfasis en la interacción como el aprendizaje dialógico" (Flecha, 2009, p. 158).

En las comunidades de aprendizaje todos participan para que se cumpla el sueño, lo que hace que cada vez las familias y la comunidad dialoguen más y mejor con la escuela. La comunicación escuela-familia se ha basado en actos comunicativos de poder (e.g., el proyecto de centro estaba ya elaborado cuando se presentaba a las familias). Sin embargo, ahora todos

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

participan en la elaboración e implementación del proyecto. Las familias y los miembros de la comunidad participan en grupos interactivos, comisiones mixtas y tertulias dialógicas. En el proceso se ha observado que es necesaria y muy importante la formación en las comunidades de aprendizaje, pues surgen de las necesidades de las familias y de los miembros de la comunidad que participan en el proyecto, dando como resultado mayor implicación y compromiso de todos en los centros.

La institución educativa debe ser vista por la familia como medio para alcanzar la más alta síntesis de los valores educativos mediante el conocimiento organizado, sistemáticamente dirigido como un proceso intelectual y afectivo para la formación del individuo y orientado en función de la vida cotidiana. La articulación de toda esta labor debe lograrse en la vida y en el funcionamiento diario de la escuela como institución que forma parte del medio social en cada comunidad (Bolívar, 2006; Consejo Escolar del Estado, 2014).

Así como las familias incitan y auxilian en el desarrollo de las características positivas y de indagación en los niños, pueden también ser los provocadores de miedos, percepciones contrarias a los enfoques actuales de aprendizaje e ignorancia. Por lo argumentado, la familia tiene un papel protagonista en el desarrollo de las actitudes hacia la inclusión del alumnado.

Para que la inclusión sea la realidad de todos, se debe involucrar a todas las familias en el acto de cambiar la realidad en la que viven. Esto implica relaciones de apoyo entre los núcleos familiares y los centros educativos. Se debe desvincular la educación inclusiva de la perspectiva de la educación especial, entendida como aquella que solo centra su atención a un pequeño porcentaje de personas. La educación inclusiva debe asociarse a la promoción de la comprensión de la diversidad y a las diferentes formas de aprendizaje; en definitiva, a una postura que apueste por una educación de calidad para todos.

En resumen, las familias interactúan con sus hijos acerca de la visión hacia el mundo, promoviendo las ideas de aceptación y el apoyo equitativo para todos. De igual manera, las familias deben funcionar como un solo órgano que ayude a los centros educativos a llamar la atención del gobierno y de los representantes ejecutivos acerca de la importancia de la inclusión y su implementación apropiada en el país. Estos actos no deben ser hechos solo por las familias implicadas en el fenómeno de la inclusión y sus efectos, sino por todos los miembros de la sociedad, para que así se cree un efecto duradero y fortalecido en cuanto al cambio necesario del sistema educativo en respuesta a la inclusión.

2.4 El Alumnado

Como bien conceptualiza Batanero (2012), el proceso de evolución concerniente a la educación inclusiva gira completamente sobre el alumnado y la relación que este tiene con los demás actores del sistema educativo. Sin un enfoque centrado en el alumnado, la diversidad, y la aceptación de esta en los centros educativos, se pierde la visión equitativa requerida para el avance de la sociedad. Para poder desarrollar un enfoque que no pierda de vista a los estudiantes y sus diversas facetas, se debe comprender qué concierne al alumnado y cómo se debe trabajar con esto en mente.

Parrilla (2002) expresa que la investigación inclusiva no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces o necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas. La investigación inclusiva se vincula a unos valores y al compromiso de los investigadores por construir una comunidad educativa inclusiva en la que quepan las visiones de todos los agentes. Parrilla (2002) expone que la investigación inclusiva supone cambios importantes no sólo en la forma en la que concebimos la investigación y sus objetivos de estudio, sino también en los

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

procedimientos que se utilizan para alcanzarlos, en la forma y en las relaciones que se establecen entre los participantes del estudio.

Señala Sandoval (2011) que escuchar las voces del alumnado no es simplemente ofrecer la oportunidad para que estos puedan comunicar sus ideas y opiniones, sino ser conscientes del papel que pueden tener a la hora de contribuir a los cambios educativos. En este sentido podríamos añadir que las distintas formas de participación del alumnado dependen, en buena medida, del protagonismo que se conceda a los alumnos. De ahí, según Lodge y Reed (2003), que se puedan establecer distintos niveles de participación.

Según MacBeath et. al. (2003) hay tres formas de consultar a los estudiantes: directa, provocada y mediada.

Directa: en este enfoque se pregunta directamente a los alumnos sobre sus experiencias, visiones, usualmente a través de entrevistas o discusión de grupo.

Provocada: se da en contextos donde los alumnos no tienen costumbre de dar su opinión. Los profesores o investigadores se sirven de opiniones de otros alumnos (que no conocen) para estimular sus opiniones.

Mediada: los alumnos expresan sus vivencias y opiniones no a través de la palabra escrita o hablada, sino por medio de dibujos, fotografías, collage, etc.

Feito (2010) señala los tres requisitos básicos que debe reunir la escuela para contribuir a la democracia. El primero se refiere a asegurar el éxito escolar, entendiendo por tal, alcanzar un nivel de educación secundaria postobligatoria para todo el alumnado. El segundo destaca que la docencia debe promover la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Y el tercero alude a potenciar los mecanismos de participación de la comunidad educativa, a través de los consejos escolares reconocidos por la legislación educativa.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

Para fines de esta investigación, se comprende que el alumno es el centro completo del proceso educativo, el ser cuya finalidad es la adquisición de conocimiento a través de aprendizaje y la aplicación de procedimientos descritos por un docente. Los alumnos se convierten en sedientos de saber y, como los docentes son mediadores naturales, buscan maneras de facilitar el camino del alumno a dicha sabiduría.

Basando estos conceptos sobre lo que se conoce y se busca conseguir con la educación inclusiva, es directamente proporcional la relación entre el alumno y la aceptación de la diversidad, puesto que son estos los que buscan ser aceptados. Para poder llevar a cabo una inclusión pura y propia del nombre, se debe permitir a los alumnos convertirse en conocedores y conectarse con el conocimiento, sin importar las barreras o los desafíos que se presenten durante el camino. Por esta misma razón, resulta tan imperativo conocer las diferentes facetas de la diversidad y qué implicaciones tiene para los estudiantes, con el propósito de eliminar obstáculos y asegurar que estos puedan llegar a su meta u objetivo principal.

Se debe propiciar la mejoría y la posibilidad de crecimiento del alumnado, sin importar sus condiciones o la ausencia de habilidades o destrezas. Esto requiere del reconocimiento de la diversidad humana, siendo el docente una de las figuras cruciales para acometer ese aprendizaje. Ningún niño, niña o adolescente debe sentirse desconectado de su sociedad o de su acceso al conocimiento por culpa de situaciones o problemáticas fuera de su control, como son sus estados económicos, físicos, cognitivos o psicomotores. La única responsabilidad definitiva del alumnado es la persecución del conocimiento y el esfuerzo por llegar a él, no la de romper barreras ni cambiar sistemas educativos a su favor.

Comprendidos los diversos roles, participaciones e implicaciones de los distintos actores del proceso pedagógico inclusivo, se deben ver las responsabilidades y tareas unificadas de todos

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

bajo esta ideología. Dichos deberes están sujetos a todos los que sean partícipes de la educación y, de una manera u otra, influyan en los estudiantados. El respeto y el cumplimiento de estas responsabilidades incita un sentido de orgullo y acción sobre todos y posibilita que se continúe desarrollando la inclusión en todos sus aspectos sociales.

Se debe ante todo considerar, como establece Calderón (2003), que la inclusión no solo parte de la educación de todos sin segregación o separación a causa de las diferencias entre los estudiantes. La realidad de la inclusión se basa en la comprensión del alumnado, sus problemas, necesidades, intereses, sus motivaciones, sus complejidades y la implicación de todos estos aspectos en su educación. Por esta razón, es responsabilidad de todo actor notar que el alumno es un ser consciente, cambiante y protagonista de la educación y que, para proveerle de la mejor formación posible, hay que conocerlo y comprenderlo en todas sus dimensiones.

Siguiendo esta temática, está la consideración de la diversidad y sus caras, las cuales en ocasiones son segmentadas y a veces definidas como otros conceptos, errando la esencia de la diversidad. Se debe comprender que los alumnos son todos diversos y diferentes entre sí y que, dentro de estas condiciones, existen casos que requieren de atención especial para poder nivelar las oportunidades equitativas en las aulas.

En definitiva, se puede trabajar hacia la inclusión como un proyecto de vida que unifica a todos los partícipes de él. No se puede tomar este proceso como un esfuerzo individualizado hacia una meta común, sino como un trabajo en equipo hacia una mejora que afecta a todos. La inclusión depende de que los diferentes actores dentro de la comunidad se organicen y tengan una meta común. De lo contrario, se podría notar una discrepancia entre lo deseado por los actores y la realidad obtenida. En ocasiones, esto también puede llevar a perder el enfoque general que impulsó esta ideología, que fue el derecho innato de todos los jóvenes de gozar de una educación y

oportunidades consecuentes y equitativas, sin preocupación de ser aislados o limitados por las características que describen aspectos de su vida. Por eso es imperativo siempre recordar y mantener a todos en la misma dirección, aquella que promueva al alumno y mejore las condiciones de todos los centros y comunidades en cuanto a la educación inclusiva.

2.5. Procesos pedagógicos en las aulas inclusivas

Los procesos pedagógicos son una herramienta de gran utilidad en el arsenal de estrategias de los docentes, tanto por la versatilidad como por los variados procesos disponibles para aplicar. Al ser de carácter permanente en cuanto a su uso y transformación, tal como describe Ramos (2018), estos procesos van evolucionando con los alumnos y se puede recurrir a ellos en cualquier momento de la clase para avanzar el proceso de adquisición del conocimiento, proporcionándoles un momento planificado para desarrollar su comprensión del contenido y de la habilidad.

Se resalta la importancia de los procesos pedagógicos en las aulas inclusivas y el rol que estos juegan en el desarrollo de competencias en cada uno de los alumnos, de manera que se toma en cuenta la diversidad del alumnado al momento de elegir las acciones a ejercer en el aula en cada actividad, ya que de ello dependerá la motivación y el crecimiento del alumno.

2.5.1. Ambiente en el aula

Como indica Sandoval (2014), lo primordial para obtener un buen clima escolar en el aula es la generación de espacios que sean propicios para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Para asegurar que el ambiente del aula tenga las características necesarias se precisan los siguientes elementos:

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

- a) Las relaciones y las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa deben ser de calidad y de carácter unificador, sirviendo de red de apoyo para las actividades que se desarrollen en el espacio.
- b) Se deben establecer y poner en práctica actividades planificadas cuyo propósito sea promover los valores fundamentales del centro.
- c) El centro educativo debe delimitar y completar reglas y normas para que los alumnos obtengan una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa.
- d) Dentro del centro deben existir espacios de participación, tanto guiada como libre, para que los alumnos puedan comunicar sus inquietudes y observaciones.

Un ambiente escolar caracterizado por un clima seguro contribuirá a desarrollar ambientes más acogedores. Esto permitirá que los estudiantes sean gestores de manera creativa, innovadora, eficiente y eficaz de su proceso educativo para atender con éxito los retos que le impone la sociedad de hoy, fundamentada en el desarrollo de competencias, conocimientos e información.

Santrock (2014) plantea que el docente juega un elemento fundamental en el clima positivo o negativo que se genere en el ambiente escolar. Si existe una relación de calidad entre docentes y discentes surgirán aptitudes más positivas hacia los estudios por parte del alumnado y un mayor interés por aprender y desarrollar sus competencias, todo lo cual influirá positivamente en el logro escolar.

En este sentido, el MINERD (2013) sostiene que en el ambiente educativo del aula se debe propiciar una relación armoniosa, respetuosa y de buen trato entre maestros, estudiantes y compañeros entre sí. El docente es quien promueve el reconocimiento de cada uno desarrollando relaciones de confianza, respeto, cordialidad, buen trato y valores; posibilitando la participación, el dialogo con voz suave y serena; refiriéndose a cada alumno por su nombre propio; y evitando

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

apodosos o expresiones que van en contra de su integridad. Es así como el docente debe evitar por todos los medios posibles la violencia física, verbal o psicológica, las amenazas, los castigos, el uso del miedo, las agresiones, insultos, humillaciones y torturas. Blanco (2004) lo resume así:

Las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crean comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo (pp. 16-17).

Para poder aplicar los procesos pedagógicos, con la finalidad de sacarles el mayor provecho posible, se deben planificar sus aplicaciones y uso en las clases. Esto usualmente involucra un estudio de las variables presentes en el aula, la misión del docente en su enseñanza, la ideología impulsada por el centro o la sociedad a la que pertenece y, sobre todo, cómo los alumnos pueden interactuar con el proceso. Por esto, se requiere de una planificación estratificada, pautada y rellena de contingencias o momentos de desarrollo en respuesta a los posibles escenarios que se puedan desarrollar.

Para que una clase y, por consiguiente, el proceso didáctico utilizado, sea útil en su tarea de desarrollar en el alumno competencias y conocimiento, esta debe poder incitar una reacción positiva y promovedora en el deseo por saber de los alumnos, además de tener en cuenta sus diversidades y cómo estas cambian el rumbo de las actividades. Si se utiliza la planificación educativa con esto en mente, el proceso de enseñanza y aprendizaje obtiene un sentido de calidad y atención que resulta mucho más efectivo que la aplicación natural de contenido como se hacía en tiempos pasados (Díaz et al., 2020).

2.5.2. Estrategias de planificación

Para poder llevar a cabo una planificación adecuada, se deben considerar estrategias que permitan organizar el contenido a impartir, el tiempo disponible, las variables vinculadas y el efecto deseado. Dichas estrategias son conceptualizadas por el MINERD (2016), que establece cómo, al verse enfrentados con la diversidad de los alumnos y las condiciones que presentan, se deben crear planes y modulaciones que permitan dar una respuesta a la diversidad sin restringir a la comunidad educativa, mientras que se responda a las necesidades de esta. Por este hecho, el MINERD (2016) considera diversas estrategias para organizar y dirigir el proceso educativo, todas con una finalidad específica y un rol en el progreso cognitivo de todos los alumnos que se describen seguidamente.

La unidad de aprendizaje: es una subdivisión categorizada de la educación que incluye las diversas áreas curriculares presentes en el centro bajo una situación de aprendizaje. Dicha unidad tiene como objetivo principal poder responder a una problemática del centro a través del trabajo en equipo de los diversos participantes, mientras que se desarrollan actividades y conocimientos que sirvan de auxilio para resolver dicha problemática. Por esta razón, no siempre se tiene el orden cohesivo más exacto en estas planificaciones, pero esto no es problema significativo, puesto que solo se busca desarrollar competencias que sean útiles en todas las áreas y en la resolución de situaciones de la vida cotidiana.

Para poder programar una unidad de aprendizaje propiamente estructurada que conecte a las diversas áreas, la situación de aprendizaje debe ser idealizada o descrita en torno a todo lo que puede afectar. Para asegurar que esta situación sea efectiva en la unión de asignaturas y en la promoción de trabajo en equipo, se siguen una serie de pasos que analizan la situación, la

relacionan a lo que se desea desarrollar y se especializa con el propósito de hacerla adecuada por nivel del alumnado.

Este proceso se puede concebir de variadas maneras, pero por lo general, sus pasos de selección se presentan en la Figura 18:

Figura 18.

Pasos de elaboración de la situación de aprendizaje



Nota. Adaptado del MINERD (2016).

Primero se debe identificar una situación de aprendizaje basada en la problemática del centro. En el caso de que no exista una, se construye una a partir de condiciones o situaciones pasadas. Una vez establecida la problemática, se pasa a la elección de las competencias fundamentales que se buscan desarrollar. Esto auxilia a los docentes en su creación de actividades puesto que se basan en la misma meta.

A partir de ahí, se llega a la red teórica, donde se vinculan las diferentes áreas conceptuales que intervengan en la situación. Así mismo, se integran las macro áreas curriculares, las cuales pueden modificar la situación levemente para desarrollar sus conceptos más a fondo. Por último,

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

se tiene la selección de competencias específicas a las áreas, los contenidos que se quieren desarrollar y los logros esperados.

Por otro lado, están *los Proyectos Participativos de Aula* (PPA). Estos son descritos por Poveda (2014) como la estrategia de planificación que involucra la investigación acción con la situación real del curso. Esta estrategia sirve de base para que los alumnos conlleven experiencias significativas que directamente afectan a su bienestar y a su situación social dentro del aula. Gracias a su vínculo directo con el ambiente del alumno, los PPA son extremadamente útiles en la interrelación de los alumnos y en el descubrimiento y consecuente aceptación de la diversidad. Además de esto, este autor describe las características que han de promover los PPA de la siguiente manera:

1. Redimensionan los aprendizajes según los conocimientos y las barreras de los alumnos.
2. Desarrollan habilidades para lidiar con las situaciones presentes en la vida cotidiana, tanto conceptuales como procedimentales.
3. Promueven el trabajo colaborativo, la participación democrática, la opinión pública y el respeto mutuo.
4. Sirven para la integración de saberes teóricos atendiendo a las competencias y los indicadores programados
5. Y propician el aprendizaje significativo de los estudiantes a través del dialogo crítico y desenvuelto de los alumnos.

Esta combinación de características hace de los PPA una estrategia necesaria para la evolución de la educación y la adecuación de la diversidad. Esto favorece a la inclusión y su progreso en las aulas, tanto en teoría promovida como práctica expuesta.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

En cuanto a *los Proyectos de Investigación*, descritos por el MINERD (2016), son los planes a corto plazo en el cual se identifican preguntas pertinentes al aprendizaje de los alumnos. De manera similar que los PPA, vinculan competencias, diseñan actividades, relacionan conocimientos, resuelven las pautas propuestas y concluyen con un momento definitivo de cierre o una actividad en la que los alumnos puedan presentar sus conocimientos. Normalmente, los proyectos de investigación duran mucho menos que sus contrapartes en las estrategias descritas, pero esta duración es definida por el docente y, a veces, por las preguntas o problemáticas a las que se decidieron enfrentar los docentes y sus alumnos.

La característica esencial de este proyecto es la libertad crítica y de decisión procedimental que se les permiten a los alumnos. Como se desarrollan atendiendo a interrogantes con respuestas fijas, en muchas ocasiones, el docente solo servirá de guía para su clase, otorgando direcciones breves y concisas, pero permitiendo que los estudiantes indaguen y decidan cómo quieren resolver el problema propuesto. Esto promueve sus habilidades y distintos roles en las clases, el trabajo en equipo y la aceptación de la diversidad que se busca tan fervientemente en estas estrategias y la educación futura.

Otra de las estrategias de planificación para atender a la diversidad son *los Proyectos de Intervención de Aula*, los cuales son especiales en el sentido de su aplicación y formulación, puesto que toman a un grupo específico de alumnos y docentes para tratar un problema específico. Dicho problema puede, en ocasiones, estar afectando a la mayoría de la población estudiantil o ser específico a una faceta diversificada del alumnado y, por ello, requerir atención directa. A través del estudio de la situación, se pueden organizar y planificar actividades en torno a la resolución del problema y el desarrollo de competencias fundamentales.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

Para elaborar un proyecto de intervención apropiadamente, se requieren seguir una serie de pasos definidos por el MINERD (2016) de la siguiente manera:

1. Identificación y diseño. Se define, exactamente, qué se va a tratar en el proyecto, sea una situación real, hipotética o basada en presunciones.
2. Asimilación del grupo de estudio. Se escogen a los participantes relevantes o los cuales produzcan los mejores resultados para el estudio.
3. Descripción. Se describe con exactitud qué se busca lograr con el proyecto.
4. Competencias descritas. Se vinculan las diversas competencias a desarrollar durante el progreso del proyecto.
5. Actividades y momentos. Se desglosan las diferentes actividades y los momentos donde se deben presenciar los conceptos y procedimientos en el proyecto.
6. Recursos requeridos. Se delimita todo lo que se requiera para llevar a cabo lo descrito en el plan.
7. Delimitación de tiempo. Se define un tiempo específico de desarrollo para el proyecto completo.
8. Cierre y evaluación. Se realizan actividades donde el grupo de estudio pueda describir sus hallazgos y mostrar sus conocimientos.

Estos proyectos tienen su utilidad, tanto en el análisis de estudiantes ordinarios como aquellos con necesidades educativas especiales. El requerimiento de resolver la problemática bajo estas condiciones promueve un sentido de organización que se propaga por el centro, lo cual incita a la comprensión y aceptación de las diferencias. También se promueven los procesos metodológicos y científicos, los cuales son útiles para la formación completa de los estudiantes.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

El MINERD (2016) también plantea *el eje temático* para la planificación docente como un tema fijo y de interés, que puede ser conectado con varias áreas. Similar a los proyectos integradores de áreas, el eje temático se desarrolla con la inclusión de diversos tópicos, con el uso del diálogo organizado, el estudio deductivo y la integración de conocimientos.

Para seleccionar y utilizar un eje temático apropiadamente, se debe buscar uno que se vincule a ciertas disciplinas que compartan características, para facilitar el vínculo de ideas dentro del tema. Luego, se debe conectar el contenido teórico con competencias, los intereses de los alumnos y las técnicas de enseñanza, para poder así obtener un plan centralizado que motive a los estudiantes a trabajar. Si es construido de manera efectiva, el eje temático puede servir para lecciones interdisciplinarias, vinculación de cursos diferentes, desarrollo de habilidades de socialización e indagación científica, entre otras.

Figura 19.

Estrategias de planificación del diseño curricular MINERD



Nota. Adaptado del MINERD (2016).

2.5.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Como bien establece el MINERD (2016), las estrategias de enseñanza y de aprendizaje son todas aquellas actividades, secuencias, procesos y aplicación de teorías, en las cuales se ven evidenciadas los planes docentes, cuyo propósito es servir de apoyo durante el constructivismo del saber y del desarrollo de habilidades y competencias. Por su propósito, se sobreentiende que estas estrategias son el complemento más notable dentro de las planificaciones diarias y anuales de los docentes. Con el uso y la comprensión amplia de cómo y cuándo utilizar estas estrategias, el aprendizaje pasa de ser un proceso de adquisición simple a un momento innovador y abierto a cambios y a la influencia de los estudiantes. Para poder formular estrategias que sigan esta descripción, se deben alcanzar ciertas consignas de control, las cuales son:

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

1. Se debe buscar crear estrategias que simplifiquen la evaluación de los aprendizajes y diagnostiquen los errores en la adquisición de conocimiento de los alumnos.
2. Las estrategias deben fomentar el pensamiento crítico y libre, lo contrario de lo rutinario y lo conductista.
3. Las estrategias deben crear un clima que motive a los alumnos a desarrollarse y a tomar una postura lista para el aprendizaje, aceptante al cambio, tolerante a la diversidad y propicio a la reflexión y al mejoramiento propio.
4. Sobre todo, las estrategias tienen que propiciar el apoyo entre compañeros, la colaboración hacia un fin igual y el diálogo democrático y libre.

Considerando esas cualidades, se han establecido estrategias de enseñanza y aprendizaje que se han utilizado con frecuencia en el sistema educativo dominicano. Estas han sido modificadas y cambiadas en cuanto a su aplicación y formulación numerosas veces y, en ocasiones, se establecen estrategias por áreas específicas, las cuales no funcionan apropiadamente en todas las asignaturas propuestas en el sistema. De igual manera, no se puede negar ni ignorar que existen ciertas estrategias que sobresalen por facilidad de aplicación, su utilidad en el transcurso del aprendizaje y su poder para motivar y auxiliar a los estudiantes en su aprendizaje. Entre las descritas por el MINERD (2016) destacan las siguientes:

1. *El aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Se utilizan problemas de la vida cotidiana para incentivar al alumno a investigar, aprender a solucionar situaciones, a explorar su ambiente y a enfrentarse a desafíos.
2. *Aprendizaje por descubrimiento*. Se presentan casos donde los alumnos puedan descubrir el conocimiento a su paso, basándose en las teorías de aprendizaje de Piaget y Ausubel

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

acerca del desarrollo intelectual y la importancia que tiene que el alumno tenga la oportunidad de crecer por su cuenta.

3. *El aprendizaje basado en proyectos.* Se elaboran problemas en los que los estudiantes puedan analizar las circunstancias, obtener teorías y procedimientos para trabajar la situación y aplicar lo aprendido en su vida diaria.
4. *Estrategias de socialización centradas en actividades grupales.* Se enfocan en la expresión libre y guiada de los alumnos, promoviendo el trabajo en equipo hacia metas iguales y la socialización de ideas para solucionar problemas.
5. *Indagación dialógica.* Se formulan preguntas que guíen el proceso de enseñanza y aprendizaje, presentando diversos momentos de pausa donde los alumnos pueden discutir lo aprendido hasta el momento y decidir de qué manera afrontarse a la siguiente situación.
6. El juego. Es una estrategia que ayuda a facilitar el aprendizaje significativo, se entiende como un conjunto de actividades lúdicas que permiten el fortalecimiento de los valores tales como: respeto, integración, colaboración, responsabilidad, solidaridad, seguridad, amor a sí mismo y al prójimo, además de que ejercita el compañerismo para compartir opiniones, sapiencias y dudas (Torres, 2002, p. 126).

Aunque las estrategias sean creadas, identificadas como útiles, y se utilicen con frecuencia en las aulas, esto no quiere decir que siempre serán fructíferas o ventajosas para el diseño actual. Para notar si siguen siendo efectivas, o si requieren de modificación o reemplazo, se evalúan los aprendizajes obtenidos por los alumnos después de la aplicación de la estrategia. Se debe caminar en una línea fina entre la comodidad intelectual y la zona de desarrollo próximo; es ahí donde yace la utilidad de la estrategia. Si esta no motiva a los alumnos a salir de su zona de comodidad en aras de llegar al conocimiento, se debe considerar cambiar la estrategia o modificarla.

2.5.4 Evaluación de los aprendizajes

Aunque las estrategias de evaluación sean creadas, identificadas como útiles, y se utilicen con frecuencia en las aulas, no quiere decir que siempre van a ser fructíferas o ventajosas para el diseño actual. Para notar si siguen siendo efectivas, o si requieren de modificación o reemplazo, se evalúan los aprendizajes obtenidos por los alumnos después de la aplicación de la estrategia. Si el docente comprende la estrategia, la ha aplicado correctamente, y los alumnos pudieron demostrar las características apropiadas, parecería que fue fructífera en crear un ambiente rico en aprendizaje, pero no siempre es así. Se debe caminar una línea fina entre la comodidad intelectual y la zona de desarrollo próximo, y ahí yace la utilidad de la estrategia. Si ésta no motiva a los alumnos a salir de su zona de comodidad en aras de llegar al conocimiento, se debe considerar un cambio de estrategia o una modificación de esta.

El aprendizaje siempre debe ser evaluado a través de pruebas y actividades, tanto lúdicas como tradicionales, argumentación, diálogo o simple inspección. Aunque la mayoría de los docentes opten por utilizar pruebas escritas, estas no siempre denotan el aprendizaje real de los alumnos, así que en la elección de la evaluación también se debe ser cuidadoso. Para asegurar que la evaluación sea correcta y dirigida hacia la comprensión del aprendizaje obtenido, la evaluación, como se muestra en la Figura 20, debe ser:

Figura 20.

Características de la evaluación del aprendizaje



Nota. Adaptado del MINERD (2016).

Si no se reflejan estas cualidades en la evaluación, no se puede decir que su objetivo fue observar y catalogar el aprendizaje de los estudiantes. Así como el progreso y el conocimiento de los alumnos es constructivo y cambiante, la evaluación debe atenerse a estas características, acompañando a los alumnos en su viaje, sirviendo de momentos de participación, formación y reflexión. De lo contrario, se obtendrá un efecto adverso de la evaluación, lo que usualmente se describe como miedo o rechazo hacia la idea y aplicación de instrumentos evaluativos. Se debe evitar esto siempre que sea posible.

Para llevar a cabo el proceso evaluativo, se utilizarán diversas estrategias con el objetivo de cuantificar y estudiar lo aprendido por el alumno. Dichas estrategias divergen en cuanto a su metodología y aplicación, pero todas tienen la finalidad de evaluar el proceso del alumno, para así tomar decisiones conscientes en cuanto a su progreso. Entre estas, se destacan las más utilizadas.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

- a) *Mapas Conceptuales*. Son organizadores gráficos en los cuales se representa el contenido de una manera sintetizada y estéticamente placentera. Con esta estrategia, se busca que el alumno adecue sus conocimientos en la jerarquía y la importancia que él conciba, en vez de que el docente le describa cómo hacerlo. Esto propicia la voz interna del alumno, la toma de decisiones propia y la apropiación de contenido. De igual manera, produce situaciones de dialogo entre los compañeros, usualmente comparando las diferentes jerarquías que utilizaron y las razones del por qué.
- b) *Intercambios Orales*. Se les permite a los estudiantes hablar acerca del tema durante la clase, con el uso de preguntas directrices y situaciones basadas en problemas de la vida cotidiana. Con la participación guiada por el docente, se busca que cada alumno tenga una oportunidad de presentar su opinión a sus compañeros, y que estos a su vez puedan criticar, añadir o debatir los puntos antes expuestos, al igual que presentar los suyos. Es una estrategia donde se observa la unión a través de la comprensión del otro.
- c) *Diarios Reflexivos*. En esta estrategia se le indica al alumno desarrollar el contenido aprendido con dibujos, gráficos, escritura, vínculos y representaciones dentro de un cuaderno suyo. La especialidad de este proceso educativo viene de la autoridad que tiene el alumno sobre sus pensamientos y el desarrollo de la capacidad creativa. También presenta ser un momento oportuno para que los alumnos dialoguen entre sí acerca de qué piensan del tema, qué ideas nuevas han obtenido durante su reflexión y cómo se pueden conectar los diversos contenidos presentes en los diarios escritos.
- d) *Ensayos*. A diferencia de los diarios reflexivos, los ensayos se enfocan directamente sobre un tema o situación, y se analizan con un enfoque investigativo, sea descripción, correlación, clasificación, conceptualización o descubrimiento. Esto conlleva

investigaciones del tema, uso de informaciones novedosas para crear un punto de vista más crítico al que se tenía antes de iniciar la estrategia y al pensamiento lógico y deductivo de las cosas. El uso de esta estrategia permite que los alumnos puedan aplicar lo estudiado en su vida diaria, al igual que sus habilidades desarrolladas en la investigación y escritura.

- e) *Estudio de Caso*. Por conceptualización, el estudio de caso se asemeja a un proyecto breve de investigación, puesto que presenta un caso, usualmente relacionado a situaciones de la vida cotidiana, donde los alumnos deben trabajar juntos para analizar lo descrito y las mejores maneras de aproximarse a la solución. Estos no se crean con la intención de tener una sola respuesta “correcta”, sino que se les permite a los alumnos debatir sus razones y llegar a sus propias conclusiones, basándose en lo aprendido. Los casos también pueden atraer la atención a casos de diversidad presentes en el centro sin la necesidad de salir del contexto del aula o interrumpir el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- f) *Debate*. Una de las estrategias que más se puede diversificar, en cuanto a su aplicación y temática, el debate se enfoca en el dialogo guiado de los alumnos hacia un tema, sus facetas, sus condiciones, y sus posibles soluciones. Estos a su vez pueden ser orientados hacia la discusión entre dos partes, con la finalidad de proveer una mejor comprensión de los diferentes puntos de vista.
- g) *Portafolios*. A diferencia de los diarios reflexivos, los portafolios son más rígidos por naturaleza. Se debe notar que comparten muchas de las mismas características, como es la práctica de las habilidades desarrolladas, la identidad del alumno presente en sus estudios y anotaciones, y la adecuación del contenido de manera propia del alumno. El portafolio es una estrategia excelente de evaluación y de unificación del grupo, puesto que les permite socializar soluciones y combatir problemas de alto grado juntos.

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

Cabe plantear para finalizar este capítulo que, comprendidos y descritos los diversos actores, roles, responsabilidades y herramientas presentes en sistema educativo, urge la pregunta nuevamente de cómo unificar todas estas variables hacia la meta directriz de la inclusión real. No es un proceso sencillo, no se puede lograr solamente con la precognición de su importancia y la motivación extrínseca de los actores. Para poder llevar a cabo un cambio importante en el sistema educativo, se debe tomar este conocimiento y llevarlo a un ámbito más elevado que el educativo y el familiar. Esto es, el Estado debe implicarse plenamente en este cambio, asumir las responsabilidades que conlleva y guiar y promover la inclusión.

Aunque los órganos del sistema educativo vayan acordes a los ideales inclusivos, y todos los participantes quieran promover estos ideales en sus actos y comprensiones morales, lo más significativo para el cambio a largo plazo es la unificación de los demás órganos de la sociedad, específicamente el legal.

No es suficiente que se conozca y se busque lograr un cambio si no se cuentan con los recursos mencionados y las preparaciones necesarias. Por esto, tras revisiones legales, leyes, códigos y órdenes, la República Dominicana ha estado trabajando para promover la inclusión a través del poder legal del país, sirviendo de apoyo y promotor a los demás entes del sistema educativo que añoran la inclusión. Dichas leyes y órdenes han ido atendiendo progresivamente a las necesidades educativas específicas del alumnado, las conceptualizaciones de los actores en el sistema educativo e instrucciones claras acerca de cómo transformar el país y, por ende, a todos sus ciudadanos, para lograr llegar a la inclusión que se necesita desesperadamente.

Establecido esto, se comprende entonces que el historial de estas leyes y su impacto sobre la transformación educativa requiere de análisis y descripción correlacionada a la temática presente. Por ello, en el siguiente capítulo se presenta este historial y se estudia a fondo, para así

Capítulo 2: Intervención de los Actores del Proceso Educativo en la Escuela

comprender cómo ha evolucionado la República Dominicana respecto a la educación inclusiva y plantear qué le falta por recorrer.

En síntesis, lograr la inclusión real en el sistema educativo requiere más que simplemente tener conciencia de su importancia y la motivación de los actores involucrados. Se necesita tomar este conocimiento e implementarlo en un nivel más elevado que solo en las esferas educativas y familiares. El Estado debe involucrarse plenamente en este cambio, asumir las responsabilidades que conlleva, guiar y promover la inclusión. Aunque los órganos del sistema educativo pueden estar alineados con los ideales inclusivos, y todos los participantes pueden querer promover estos ideales, el cambio más significativo a largo plazo requiere la unificación de otros órganos de la sociedad, particularmente el sistema legal. No es suficiente conocer y buscar el cambio sin los recursos y preparaciones necesarias.

**CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA
DOMINICANA: MARCO LEGAL Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**

“La educación puede y debe contribuir a una nueva visión de desarrollo mundial sostenible”

UNESCO, 2015.

INTRODUCCIÓN

En la República Dominicana se ha ido modificando la educación a un modelo flexible, dinámico y autocritico, con la finalidad de que le sea útil a la sociedad, siendo su objetivo fundamental el desarrollo de competencias en los alumnos, según su ritmo de aprendizaje. Este modelo se encuentra afianzado en las normativas y leyes vigentes en el país, desprendiéndose del derecho fundamental de todo ser humano a recibir una educación de calidad. En las mismas se establece con claridad el procedimiento que se debe llevar a cabo y cuál es la meta final de la educación. La República Dominicana se encuentra en una importante revolución educativa en la cual se han realizado grandes cambios y aportes al sector educativo, con la finalidad de ofrecer una educación justa, equitativa y de calidad para el alumnado.

Con estas metas detalladas, las políticas educativas para la inclusión han ido evolucionando, según los estatutos propuestos por el MINERD y los planes internacionales sobre el tema, para poder responder apropiadamente a la diversidad en el país, y a las necesidades que nacen de ella. Esta situación ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio en el marco legal del país, no solo por la rigurosidad que se debe mantener en las regulaciones novedosas que se propongan, sino también para asegurar los derechos estudiantiles en futuras revisiones del código legal. La dificultad de dicha tarea está en las vertientes de la diversidad a las que hay que atender,

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

como son las diferencias socioeconómicas, las NEE del alumnado, los niveles educativos diferentes, los contextos sociales, el historial del alumno y las repercusiones que este tiene sobre su vida estudiantil.

Para llevar a cabo la respuesta correcta y procesual a la diversidad, y tener la oportunidad de crear una educación inclusiva real, capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos, se deben tener revisiones y practicas regularizadas. Esto conlleva un proceso de diagnóstico, aplicación, evaluación, corrección y reciclaje, lo cual perfecciona las políticas pautadas para la diversidad. Ya se están notando cambios significativos en el modelo educativo de la República Dominicana, como la Jornada Escolar Extendida, la atención a los niños con NEE, la creación de aulas integrales y un creciente índice de aceptación de la diversidad, entre otras medidas notables.

Aun así, falta mucho camino por recorrer en el ámbito legal, especialmente en la definición exacta de la diversidad, la línea que define la necesidad y el deseo, y cómo se deben organizar las tareas para que se cumplan en un orden jerárquico y justo. En este capítulo se desglosan, pues, las transformaciones legales hasta la actualidad, su impacto sobre la diversidad y su aceptación en el país. Para ello, se describirá el marco legal a través de las leyes, ordenanzas, órdenes departamentales y normativas vigentes que rigen la justicia en el presente.

3.1 La Constitución de la República Dominicana

La Constitución Dominicana (2010) es conocida como una carta magna que reconoce los derechos y obligaciones de los ciudadanos del país. Es un acuerdo de pacto político y social que rige la vida política, social y económica del país. Esto incluye los derechos fundamentales y las libertades civiles, así como las leyes y regulaciones que deben seguir los ciudadanos, empresas y organismos gubernamentales para convivir en paz bajo un mismo reglamento justo.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Enfocada primeramente en los derechos, esta carta magna incorpora el más importante artículo para la promoción de la inclusión, el derecho a la educación. En el artículo 63 de la Constitución Dominicana de 2010 se establece que:

Toda persona tiene el derecho a recibir una educación integral, y de calidad, de manera permanente, de mismas condiciones y oportunidades que sus prójimos dentro de la sociedad, sin limitaciones que no sean derivadas de su aptitud, su aspiración y su vocación al estudio (p.20).

Este derecho es el que, expresamente, define y asegura la educación para todos. Aunque el aspecto de la equidad está por desarrollarse por completo, gracias a este artículo, los dominicanos pueden disfrutar del derecho a recibir educación de calidad de manera gratuita.

En este mismo artículo, se enfocan los aspectos inclusivos en torno a los alumnos con NEE, como bien dice en el título seis, que expresa: “son obligaciones del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con necesidades especiales y con capacidades excepcionales” (p. 21). Este sirve para asegurar que, dentro del derecho a la educación, estén incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales y con habilidades o destrezas fuera del marco común. Además, se combate constantemente contra una revisión previa de la misma constitución, la cual limitaba a los dominicanos de gozar del derecho a la educación, lo que provocó efectos perdurables y negativos en cuanto al analfabetismo y, por ende, creó personas iletradas por varias generaciones.

Definido y protegido el derecho a la educación que provee a los ciudadanos de una educación de calidad, la Constitución se enfoca en el fomento de personas íntegras y conocedoras de estos derechos y deberes. Por ello, en el acápite 13 de este mismo artículo se destaca que: “Con

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

la finalidad de formar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, (...), serán obligatorias la instrucción en la formación social y cívica, la enseñanza de la Constitución (...) (p. 21).

Con la instrucción apropiada de la Constitución y los valores cívicos en las escuelas, se asegura que los ciudadanos sean conocedores de las reglas que dirigen a su sociedad y, por tanto, deben ser respetadas y consideradas en la vida diaria. Este conocimiento no solo se complementa en el entorno educativo, sino también en el hábito legal y en el refuerzo policial del país. Para ello, en el artículo 39, que versa sobre los derechos fundamentales, se especifican los derechos civiles y políticos. Aquí se establece claramente la definición legal y propia de las personas pertenecientes a esta sociedad, declarándolos libres e iguales ante la ley. De esta manera, todos reciben la misma protección en cuanto a las instituciones públicas, las autoridades y las leyes que conciernan. Las personas, además, deben gozar de los mismos derechos, de las mismas libertades y de las mismas oportunidades, sin tener que vivir ni sufrir ningún tipo de discriminación, sea por razón del color de su piel, su género, su edad, sus capacidades diferentes, su nacionalidad, sus vínculos familiares, la lengua que hablan, la religión que practiquen, su opinión política o filosófica o su condición actual, tanto personal como social.

En el caso de que no se respeten adecuadamente estos derechos, la Constitución condena todo privilegio o situación que busque o pretenda quebrantar la igualdad entre los ciudadanos dominicanos. Se debe mantener siempre en la conciencia de todos que no deben existir diferencias entre las personas bajo estos reglamentos, exceptuando las diferencias que resulten de los talentos y virtudes propias de la persona. En esta misma dirección, el Estado debe promover condiciones jurídicas y administrativas cuya misión sea asegurar que la igualdad entre todos sea un aspecto real y efectivo de la vida en el país. El Estado debe adoptar medidas que prevengan y combatan la discriminación entre las personas, la marginalidad, la exclusión y la vulnerabilidad a causa de ello.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

En este sentido, el artículo 58 busca proteger a las personas con discapacidades dentro de la sociedad. Este artículo establece la protección, promoción y el aseguramiento de que todo dominicano con discapacidad pueda gozar de igual manera de todos los derechos y libertades establecidas, bajo condiciones de igualdad y no bajo una nueva temática de respuesta basada en exclusión. Así, el Estado asegura que todos estos derechos se puedan gozar con ejercicio pleno y en completa autonomía de la persona en cuestión, sin control o limitación establecida por un tercero. Si no se cumplen estas normas y reglas, el Estado debe adoptar medidas positivas, que propicien la inclusión familiar de las personas con discapacidad, al igual que la inclusión en su comunidad, su sociedad, su ámbito laboral, económico, cultural y político. En síntesis, no debe existir ni la más mínima división entre esta subdivisión de los ciudadanos en cuanto al goce de derechos. En cuanto a deberes, las personas con discapacidad deben cumplir con todos aquellos bajo su control y autonomía, con especificaciones según su discapacidad o necesidad. Estas no deben servir de excusa para que dichas personas no sean partícipes de labores sociales al extremo que les permitan sus características y capacidades.

Si se busca tener una igualdad real y funcional en la sociedad, se debe tener como meta la inclusión implícita, sin necesidad de recordatorio y denotación. La razón por la cual la Constitución debe hacer estas clarificaciones es porque el marco legal lo requiere puesto que, de lo contrario, no se puede asegurar que se respeten los derechos de todos los ciudadanos de manera equitativa. La ley sin sistemas y artículos de control es maleable y ajustada por clases sociales u órganos gubernamentales en el poder y, para combatir esto, se deben responder minuciosamente a los derechos de las personas y las situaciones a las que estos derechos pueden estar sujetos, como son la diversidad y el contexto social. Aun así, bajo continuas revisiones y aplicaciones rigurosas, la Constitución está llegando a acercarse al ideal de la inclusión real e implícita, tanto en lo legal

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

y social como en lo educativo. Solo se deben seguir impartiendo y regularizando los conceptos y la aceptación a la diversidad hasta que se tengan estatutos claros y funcionales, sujetos solo al cambio de generación y respuesta social única.

3.2 Ley General de la Educación 66-97

Aunque la Constitución funcione como la guía fundamental del trato y la aplicación de derechos y deberes en toda índole concerniente a los ciudadanos dominicanos, se debe también tener una ley que funcione de manera específica sobre la educación y las situaciones que emergen dentro de ésta. En concreto, la Ley General de la Educación número 66 del año 1997 garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes en la República Dominicana. Como rol fundamental, esta ley regula el sector educativo en cuanto a la interacción del Estado sobre éste y cómo los diversos organismos descentralizados del Estado afectan a los estudios impartidos dentro de la educación. Se realiza esta manutención y control del Estado por la naturaleza de los procesos pedagógicos y cómo, en ocasiones, el Estado puede tomar control sobre estos procesos y guiarlos en torno a sus metas, lo cual es indebido y arruina la simbiosis entre los órganos legales.

La Ley General también conduce a la participación de los diversos sectores actuantes sobre el proceso educativo nacional, en aras de guiarlos en sus labores y unificar sus esfuerzos para el logro de una educación íntegra e inclusiva. Si se fuese a concebir una sola misión para esta ley, sería la de la educación inclusiva para todos los alumnos y sus necesidades presentes, orquestando a los participantes de la educación en sus tareas para lograr dicho fin. Por esto, se nota un enfoque específico y claro sobre la aceptación a la diversidad y la promoción de la inclusión en los artículos de la Ley General de Educación. Para llevar a cabo esta promoción, la ley establece apartados que

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

presentan atención individualizada a los derechos a la educación, como son el A y M del artículo cuatro.

Se debe tener en cuenta también que la Ley de Educación está vinculada directamente con la Constitución vigente, lo cual permite una relación de necesidad y creación entre la ley y las diversas ordenanzas y normativas propuestas en respuesta a ella. El rol principal de la ley recae en su enfoque hacia la educación y en simplificar los procesos de impartirla y asegurar la igualdad de acceso a ella para todos. Siguiendo esta vertiente, se tiene el interés por asegurar la educación a los alumnos con necesidades especiales, lo cual la Ley General establece y define, con la finalidad de asegurar su atención debida y funcional.

Los conceptos que aluden a la respuesta educativa a la diversidad de necesidades de aprendizaje se establecen en el artículo 49, como son el conocimiento de las dificultades presentes en la educación, la necesidad de la tarea de educar e integrar a los estudiantes con necesidades especiales y la promoción de los valores de integración y las oportunidades de crecimiento a estos alumnos. Se establece que, si se logran estos criterios para la educación especial, el país tendrá un crecimiento notable en su aceptación a la diversidad y en el fomento de valores sociales.

Para guiar la labor de crear una atención educativa que sea capaz de dar respuesta a las necesidades del alumnado con NEAE, que a su vez sea inclusiva y parte de la educación regular, se deben llevar a cabo ciertos principios y fines descritos en el capítulo II de la Ley General. Así, se explicitan el derecho a la educación, el respeto a los educandos y a su esencia como persona, la importancia del desarrollo llevado a cabo durante la educación, el rol del Estado de llevar a cabo una educación de calidad, entre otras características. Por lo que se evidencia, estos principios se encuentran altamente vinculados o articulados con lo expuesto en la Constitución Dominicana, puesto que se encuentran encaminados hacia una educación inclusiva y de calidad, requiriendo

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

brindar igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Sin embargo, aún no se ha llegado a lo que se ha planteado, a pesar de los grandes pasos que se han tomado de manera paulatina tras la aplicación del 4% de la educación, decisión por el congreso para la mejora del sector educativo. Esto cierra una brecha para una educación de calidad, tanto en la estructura física como en servicios de oportunidades.

Asu vez, da indicios claros de que la educación dominicana busca lograr metas claras de equidad, con sustentos específicos y duraderos en sus leyes y estatutos. Estas metas buscan crear una educación basada en los valores de los individuos, además de la igualdad de oportunidades para todos, sin importar diferencias en habilidades, credo, religión u otra característica definitoria. Aunque hay camino por recorrer en cuanto a la aplicación de estas leyes, se observa un cambio notable en la educación y en la promoción de valores inclusivos gracias al funcionamiento de estos órganos legales.

3.3 Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana

Es necesaria la existencia de leyes que velen por el interés de los ciudadanos y los alumnos, por consiguiente, se requieren leyes que hagan lo mismo para personas con discapacidad. Por ello, se estableció la Ley Orgánica No. 5-13, la cual busca obtener igualdad de derechos entre los ciudadanos con discapacidades y aquellos que no tengan comprometida su capacidad física, psicomotriz o de cualquier otra índole. Así, esta ley establece en su primer artículo su misión, que es amparar y garantizar la igualdad de derechos y oportunidades a todos los dominicanos con discapacidades, regulando la moralidad presente en la sociedad, sin fin de lucro ni objeto personal. La única dirigente de esta ley es la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad y, por ello, se establecen medidas que logren este objetivo a toda costa.

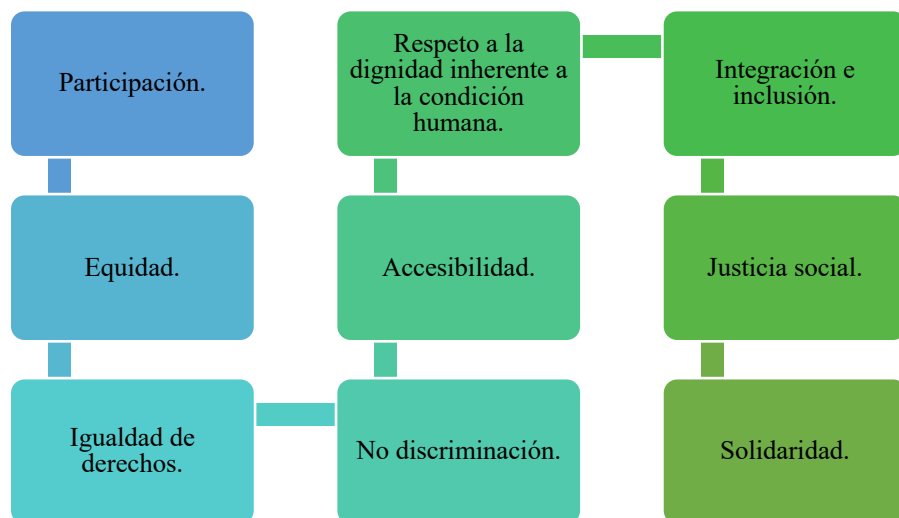
Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Esta ley establece varios aspectos notables a considerar en cuanto a la población de personas con discapacidad en la República Dominicana. Entre ellos, se esclarece el sentido humano de la persona con discapacidad y la evolución constante del concepto, ya que nunca se debe olvidar que, pese a las barreras que se encuentra el ciudadano con discapacidad, éste sigue siendo en todo sentido moral de la palabra, un ser humano, digno de sus derechos y dignidad. Además, la comprensión de la evolución de la definición de discapacidad permite a la Ley Orgánica responder apropiadamente en el futuro a avances en torno a estas personas, y cómo se debe interactuar con ellas. Se establece también en estos considerandos los roles primarios del Estado y la Constitución en el cumplimiento de los derechos establecidos, como son la promoción y la protección de los derechos de las personas con discapacidad, la eliminación sistematizada de la discriminación y velar por la evolución de su beneficio.

Se deben mencionar también los principios fundamentales de la Ley Orgánica, los cuales organizan y dirigen el resto de los artículos establecidos en cuanto a su temática y objetivo. Dichos principios se presentan en el capítulo I de las disposiciones iniciales y se representan de manera simplificada y directa con la finalidad de no confundir a los ciudadanos dominicanos ni a los órganos legales en cuanto al propósito de la Ley Orgánica y lo que ésta busca promover. Estos principios se presentan como un ciclo definitivo de valores que deben estar presentes en los artículos de la ley. Como se muestra en la Figura XIX se visualizan de la siguiente manera:

Figura 21.

Principios fundamentales de la Ley 5-13



Nota. Adaptado de la ley 5-13 (2013).

La próxima labor inmediata de esta ley es velar por la educación y el derecho de ésta para los ciudadanos con discapacidad. Por lo tanto, se establecen varios artículos que protegen y promueven la educación inclusiva, como son el artículo 11 de la sección II de ella. Esta plantea las políticas de la educación inclusiva y el rol de Estado en vigilar por su cumplimiento. Esto significa asegurar la educación en todos los niveles y modalidades para todos los alumnos, sirviendo de apoyo a los centros educativos en cuanto a la tecnología requerida y a la capacitación del personal para poder atender a la misión de obtener la inclusión ideal. Es notable que esta ley, y las demás de su índole, llevaran a la sociedad y a la educación a una perspectiva más aceptante y acogedora de la diversidad, gracias a la importancia que se denota para los derechos de todas las personas y a la inclusión de ellas en todo lo concerniente a la sociedad.

3.4 Plan Estratégico 2017-2020 del Ministerio de Educación

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Este plan estratégico tiene como finalidad alinear los compromisos internacionales, nacionales y locales dentro de un marco coherente y específico, que otorgue al país la oportunidad de avanzar prósperamente en cuanto a sus objetivos relativos al desarrollo social. Para ello, se establecen diez metas e intervenciones acordes a la Agenda 2030 y a los objetivos de desarrollo sostenible delimitados en ella. También se toman en cuenta las estrategias nacionales de desarrollo, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, el Programa de Gobierno 2016-2020 y algunas medidas todavía pendientes del Plan Decenal 2008-2018. A continuación, se presentan las metas que están más enfocadas a una educación inclusiva, divididas por niveles y área del ámbito educativo en que se desarrollan:

Meta 1. Establece el enfoque sobre los niveles primarios y secundarios y los dirige en torno a dos objetivos: 1) garantizar la consecución de dichos niveles para todos los niños y 2) ampliar el acceso a la secundaria. Se presentan constantes casos de deserción escolar por parte de alumnos de pocos recursos o bajo situaciones inoportunas, pero estos no son excusa ni razón para que dichos alumnos no completen sus estudios. Además de asegurar que se lleven a cabo estos niveles hasta su término, estos deben evolucionar a ser más equitativos en sus procesos y de mejor calidad en cuanto a la inclusión y a la producción de resultados promovedores de aprendizaje real y eficaz.

Hoy en día, se pueden notar los logros y avances encaminados por el Ministerio tras la implementación del 4% del PIB para la educación, donde se ha evidenciado progreso en el sector educativo tras la construcción de escuelas, el mejoramiento y remozamiento de éstas, la implementación de la jornada escolar extendida y las instalaciones de los CAIPI (Centro de Atención Integral a la Primera Infancia). En tanto a cobertura y acceso, se han reunido esfuerzos considerables y, por ende, se ha visto un cambio notable en la calidad de la educación. Aunque existen algunas variantes que indican falta de progreso, en cuanto a lograr el acceso y la

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

participación de todo el alumnado de manera equitativa, el crecimiento debe ser reconocido y utilizado como razón para seguir con el plan propuesto.

Meta 2. Dirigida hacia la primera infancia, esta meta se vincula con el objetivo de garantizar la atención integral y la educación inicial en torno a los derechos, lo cual crea una base de desarrollo progresivo y constructivo para los alumnos. Si se sientan bases propiamente estructuradas para los estudiantes y su crecimiento, es más difícil que estos salgan del sistema educativo en el futuro. Esto por consiguiente eleva las oportunidades de completar los estudios y tener una sociedad más íntegra en cuanto a aprendizajes significativos y valores humanos.

Meta 3. Desarrollada con la educación técnico profesional, esta meta se vincula al objetivo que garantiza el trabajo y el desarrollo de dichas modalidades. Se busca siempre innovar en la educación en torno al crecimiento de la sociedad, y la implementación de técnicos y el trabajo inclusivo es una respuesta propicia en cuanto a la sociedad y su constante auge económico. Si se provee a los alumnos con habilidades útiles para el futuro y su desarrollo propio, la sociedad se beneficia de su crecimiento y la aplicación de dichas habilidades en el recorrido.

Meta 4. Orientado hacia el apoyo a las poblaciones vulnerables, esta meta se conecta con el objetivo de inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en situaciones vulnerables o necesitados de ayuda. Se debe asegurar que todos tengan acceso a la educación de calidad, y para lograrlo, se deben poner en marcha programas, estrategias y proyectos sociales que atiendan a sus necesidades y problemas. Los niños no deben tener que lidiar con ausencia a clases sin importar la situación en la que se encuentren, por ello, se deben poner en práctica los programas y los planes aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

3.5 Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

La Ley 1-12 está estructurada por ejes estratégicos, los cuales son desarrollados en objetivos generales y específicos, líneas de acción, indicadores y metas. Esto supone un enfoque explícito acerca de la estrategia nacional de mejora para la educación e indica cómo se deben implementar las diferentes vertientes de dicha estrategia. Los objetivos generales de más interés para la evolución de la educación inclusiva en el país se encuentran en el segundo eje estratégico de esta ley.

El primer objetivo general para mencionar es el 2.1, que desglosa la implementación y la garantía de un sistema educativo que responda a la necesidad de una educación de calidad para todos. Para llevar a cabo dicho plan, se desarrollan objetivos específicos a partir del mismo, que velan por revisar los currículos, las planificaciones, los estilos de enseñanza y la viabilidad de la educación, así se asegura que los alumnos tengan acceso a la educación y que ésta cumpla con los requisitos de calidad descritos. En esta misma línea, el sistema educativo debe tener en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales y la respuesta apropiada a sus necesidades y características. El Estado debe servir de apoyo en esta índole, proveyendo al sector educativo las herramientas necesarias para responder a estos desafíos.

El próximo objetivo general para considerar es el 2.3, que plantea la igualdad de derechos y de oportunidades para todos. Este también cuenta con objetivos específicos que aseguren el cumplimiento de lo establecido, como son la protección de los menores, desde la primera infancia hasta cumplir la mayoría de edad, la promoción de atención integral, y lo que ésta conlleva, y la promoción de buenas prácticas, tanto en el hogar como en el sector educativo, erradicando las facetas negativas de la sociedad que impiden a los jóvenes su progreso formativo.

Muchas de las problemáticas que limitan a los alumnos en sus estudios están vinculadas a la ausencia de atención en primera infancia y a la repercusión que esto tiene sobre su continuidad

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

en las escuelas. Por ende, se presentan casos de deserción, trabajo infantil, embarazos de adolescentes y situaciones de abuso de menores. De estos objetivos específicos trazados, es importante resaltar que en la práctica educativa han sido muy evidente algunas debilidades en algunos de los casos descritos. Aunque esta ley y las normas de convivencia promuevan la integración a los procesos educativos y la no denigración de las niñas y adolescentes embarazadas, en los centros educativos aún existe la posibilidad de que la reclusión y expulsión de las aulas se produzca.

Por otra parte, en el ámbito social y laboral, la incorporación de las personas con discapacidad al mercado laboral resulta de notable interés para el progreso social del país. Para que este objetivo se ponga en marcha, se deben realizar variadas campañas y acciones que promuevan el logro de dicha meta.

En ese sentido, la idea de que la escuela fomente la diversidad desde la edad temprana en los niños es urgente, puesto que cuando se crece con valores desnaturalizados y emerge en un mundo laboral que no cumple las expectativas o no tiene el mismo objetivo que busca las escuelas, se pierde el progreso obtenido por el esfuerzo unificado del sector educativo. Por lo tanto, la educación inclusiva debe presentarse en todo nivel educativo, para que cuando se aplique al ámbito laboral y social, la inclusión no dependa solo de leyes y fundamentos, sino que también sea puesta en práctica por las personas que conforman la sociedad.

3.6 El Código para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes

El Código para la Protección de los Derechos trata de vigilar y sustentar los diversos derechos de la juventud en la sociedad dominicana. Por lo tanto, en sus artículos establece leyes que velan por estos derechos y describe con exactitud quiénes son los merecedores de dichos

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

derechos y cómo se debe evitar el incumplimiento de ellos. El artículo 45 establece con claridad el derecho a la educación y las características concernientes a ella, especificando que, “Todos los niños (...) tienen derecho a la educación integral de la más alta calidad, orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades (...), y de las capacidades que contribuyan a su desarrollo (...).” (p.51). Esto se describe con la finalidad de asegurar que se creen ciudadanos conscientes de sus derechos, de su habilidad, de sus valores nacionales y propios, el respeto a ellos, y que sean conscientes de la virtud de vivir en paz y solidaridad.

En el capítulo IV de esta misma ley se describe el principio de igualdad y no discriminación hacia los alumnos, sin importar sus situaciones o dificultades presentes. Las disposiciones de este código se aplican por igual a todos los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación por cualquier motivo, sea por razón de su raza, sexo, cultura, color de piel, creencias específicas o estatus social. De la misma forma, no debe existir discriminación o exclusión a causa de discapacidad o enfermedad presentes en los jóvenes. En tal sentido, el Estado dominicano asume una perspectiva de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas en la que el sistema educativo es compromisario de desarrollar todas las estrategias de acceso y permanencia requeridas para la población estudiantil y su desarrollo fructífero.

En estos términos, la educación dominicana tiene muy claro que la inclusión y su faceta educativa no solo trata de reintegrar y brindar apoyo a estudiantes con ciertas condiciones especiales, sino que también reintegra la inclusión de cualquier alumno que, por su sexo, edad, color de piel, etnia, nacionalidad u origen social, haya sido excluido de los procesos y derechos que son suyos por ser humano y ciudadano de la República Dominicana. Es decir, aquel alumno que por una razón u otra tenga barreras para poder acceder a la educación en su trayectoria, debe recibir apoyo, no solo pedagógico, sino también emocional y psicológico, con el propósito de

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

subsanan cualquier daño que haya provocado la separación de sus iguales en el sistema educativo y en los paradigmas sociales.

3.7 Plan Decenal de Educación 2008-2018

El Plan Decenal de Educación 2008-2018 fue un esfuerzo social dirigido a poner al sistema educativo dominicano en el camino correcto en cuanto a la cobertura y a la eficiencia de la educación y su calidad en todo el país. Esto se realizó con el propósito de sustentar el desarrollo del país en las primeras décadas del siglo XXI, asegurando que éste tuviese un progreso significativo en su aplicación de equidad en los procesos pedagógicos, al igual que un auge relativo a la calidad de la educación para todos. Este plan tiene diez políticas priorizadas, cada una enfocada en un indicador relevante al aumento de la aptitud educativa.

A continuación, se presentan dos propósitos del Plan Decenal de Educación 2008-2018 del Ministerio de Educación que garantizan la educación inclusiva de alto rango, “Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de Educación Inicial y 8 años de Educación Básica inclusiva y de calidad” (p.14). Es una política orientada a impulsar la educación fundamental del país, desde la primera infancia hasta la Educación Básica completa. Si bien el gran esfuerzo en la educación temprana se focaliza inicialmente en la educación preescolar de los niños de cinco años, se considera fundamental contribuir con medidas sustantivas a la atención educativa de los niños menores de cinco años. De esta manera, se sientan las bases que promoverán el resto de la educación en cuanto a su calidad y a la manutención de los alumnos y su progreso.

“Promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables” (p.15). Esta política llama la atención sobre la necesidad de establecer

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

medidas y acciones eficaces para garantizar una educación inclusiva y de calidad a los estudiantes de los sectores sociales desfavorecidos del país, especialmente de aquellos en situación de riesgo y vulnerabilidad. Sus estatutos también proveen de protección a los alumnos y sus derechos, ante todo, estableciendo medidas de control para asegurar que el Estado asuma esta labor y vigile el cumplimiento de lo establecido. Es una de las medidas más fructíferas para atraer la atención de las diferentes caras de la diversidad y afrontar la misma en el país.

3.8 Orden Departamental 24-2003

Las permutaciones experimentadas en los últimos tiempos en torno a la educación especial demandan que los sistemas educativos reorienten sus políticas educativas para garantizar la atención a la diversidad de la población estudiantil en el aula regular, dentro de los principios de equidad y calidad. Esta realidad requiere la transformación del ámbito escolar para poder responder adecuadamente a las NEE que presente cualquier estudiante. Esto se refiere a las diferentes condiciones, necesidades, potencialidades, motivaciones, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Por ello, se establece la Orden Departamental 24-2003, que establece directrices nacionales para la mejora y el crecimiento de la educación inclusiva en el país. Dentro de ella, se desglosan artículos de gran relevancia para el trato adecuado entre los centros y los alumnos con NEAE, cómo se deben introducir dichos alumnos a la regularidad, y cuál es el enfoque principal que debe tomar la República Dominicana en su misión de convertirse en un país más abierto hacia la inclusión, preparado para ella y todas sus facetas. A continuación, se describen los artículos más prominentes en cuanto a este tema:

Art. 1. Todo centro educativo debe, bajo toda circunstancia, acoger y valorar al alumnado, consciente y capaz de dar respuesta a su diversidad. Para esto, debe garantizar que todos los

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

estudiantes tengan acceso a las premisas del centro y a las diferentes áreas de aprendizaje.

Asimismo, debe asegurar que el sistema educativo haga lo posible para que los alumnos puedan permanecer dentro de los centros educativos, teniendo en cuenta cualquier barrera que se pueda presentar y trabajando hacia la eliminación de ella. No debe existir ninguna razón por la cual se excluya a un estudiante, sea por su género, su especificidad cultural o étnica, su decisión de religión, su edad, o por sus condiciones personales.

Art. 2. Los estudiantes que presenten alguna necesidad educativa específica, que no sea una discapacidad, deben ser escolarizados como parte del grupo regular en centros educativos ordinarios desde el nivel inicial. Deben recibir apoyos según su condición o necesidad y no deben ser separados de la clase bajo ninguna situación por razones apegadas al alumno. Se debe siempre procurar ofrecerles a los estudiantes una educación de calidad y de iguales oportunidades, siendo éste es un paso elemental para lograr dicha meta.

Art. 3. El único caso en el que los alumnos deben ser escolarizados en centros educativos especializados o Centros de Educación Especial es cuando el alumno o la alumna tengan NEE asociadas a discapacidades profundas o de carácter múltiple. Si estas dificultades no permiten que el alumno se integre a la regularidad sin asistencia constante o supervisión por parte de médicos o agentes especializados, lo correcto es atender a sus necesidades, ante todo, aunque eso signifique que no puedan asistir a los centros ordinarios. Para estimar si un estudiante debe pasar a un Centro de Educación Especial, debe ser sometido a pruebas psicológicas y físicas que demuestren su estado actual y sus necesidades inmediatas.

Art. 4. Para que la educación inclusiva sea una realidad internacional y promovida en todas áreas de la vida, todos los actores que formen parte de la sociedad deben promover sus ideales. Por esto se debe siempre divulgar información sobre la educación inclusiva basada la innovación,

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

aceptación y atención a la diversidad. El alumnado debe ser atendido en sus diferencias y necesidades por la colaboración y cooperación unificada de todos los miembros de la institución educativa y los partícipes del proceso educativo.

Se debe reconocer que la participación de los padres, las madres y los tutores legales animan a la comunidad a aceptar y a adoptar el proceso educativo inclusivo con mayor facilidad e inclinación. Es de gran importancia que estos agentes también colaboren con la tarea de promover la inclusión de los estudiantes, advocating por los principios propuestos por la educación inclusiva. A través de la comprensión y la atención comunitaria, y la colaboración de todas las personas involucradas, la inclusión pasa de su faceta ideológica y se vuelve un estilo de vida que cambia la vida social por lo mejor.

Art. 5. Las practicas áulicas desarrolladas en las escuelas inclusivas se deben caracterizar por el uso de metodologías, técnicas y estrategias activas y variadas, que permitan a los alumnos participar y ser entes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto debe ser en favor de todo el alumnado y en respuesta a la diversidad de sus necesidades, estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones. La inclusión de estos aspectos en la enseñanza promueve el aprendizaje cooperativo e identificado. Cuando se integran a los estudiantes de esta manera activa y enfocada en ellos como los núcleos de la educación, se nota un crecimiento notable en la comprensión y en la adecuación del contenido, además de un interés genuino en las clases.

Art. 6. Siguiendo las mismas directrices propuestas para el auge de la diversidad, el proyecto educativo de centro también debe estar desarrollado y orientado hacia los principios de atención a la diversidad. Esto se refiere a la gestión flexible y dirigida a la aceptación de la diversidad, respondiendo al compromiso del aprendizaje de todos.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Art. 7. Para poder formular una respuesta educativa pertinente a la situación actual de los alumnos NEE, se tendrán en cuenta las decisiones sobre las evaluaciones psicopedagógicas y los resultados que están presentando. Se deben tomar dichos resultados como el marco de referencia para las decisiones sobre los medios, materiales y apoyos psicopedagógicos requeridos para poder educar apropiadamente a los estudiantes.

Art. 11. Se deben crear regionales en el país que respondan y apoyen de forma permanente al alumnado con NEE, como son los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad o CAD. Son una estrategia innovadora que sirve de acompañamiento a las escuelas y a los estudiantes, sirviendo de auxilio en la actividad de apoyo psicopedagógica en los centros. Estos centros también están equipados con un equipo de profesionales de diversas disciplinas con un conocimiento especializado para poder enseñar y educar a los alumnos NEE.

Art. 12. La finalidad de los CAD es promover el incremento de los aprendizajes obtenidos en los alumnos, sin necesidad de excluirlos de los centros. Para ello, deben apoyar el proceso de mejora y cambio en toda la escuela, lo cual se logra a través de capacitación docente y administrativa en los centros, al igual que el trato constante y directo con el alumnado, siempre y cuando este requiera de la orientación y de la ayuda que solo los CAD pueden ofrecer. Se debe tener en cuenta que los familiares también deben ser educados y apoyados en su labor de guiar y criar a los alumnos en cuestión.

Art. 13. El currículo de aprendizajes y contenidos de la República Dominicana debe evolucionar de un ente rígido y denominado ley hacia uno más flexible y que responda a las necesidades del alumnado, especialmente, de aquellos que requieran de atención especial. Su estructura y contorno debe permitir el cambio y la adaptación a la forma de educación necesaria en el centro, con los estudiantes como el eje central de ésta.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Art. 18. Se debe promover la formación y la reflexión permanente en los equipos docentes, en cuanto a su atención a la diversidad y a su preparación para responder a las NEE. En futuras aplicaciones de carreras de formación, se deben visualizar contenidos y procedimientos orientados a educar y a preparar a los docentes a lidiar y responder a los diferentes alumnos que puedan entrar a sus cursos.

Art. 21. En el caso de que el alumnado no pueda alcanzar los objetivos generales denotados para el nivel medio de educación, se les debe proveer con programas inclusivos de formación laboral que les apoye para evolución futura. Estos programas serán coordinados por la *Dirección de Educación Especial* en colaboración con la *Dirección de Educación Técnico-Profesional*. La formación que se desarrolle en estos programas debe seguir las directrices y orientaciones que se hayan diseñado por el sistema educativo.

Todos estos artículos funcionan como un órgano conductor para la evolución constante y reforzada de la educación inclusiva. Son imprescindibles en la conducción de los centros educativos y en sus transformaciones, lo que ha provocado cambios en el sistema educativo del país. Aun así, como los demás programas y leyes ya descritas, éste también requiere de revisiones y correcciones con el pasar del tiempo, lo cual lleva a nuevas ordenanzas.

3.9 Ordenanza 04-2018

La Ordenanza 04-2018 es la más reciente en cuanto a las órdenes departamentales que hacen referencia a la respuesta a los estudiantes con NEE. En ella, se regula el apoyo educativo que se debe ofrecer por los centros y el plan que se debe poner en práctica para ello, lo cual es visible en las directrices de la ordenanza y en la metamorfosis del currículo. Con este propósito, se establecen artículos directivos de cómo llevar a cabo esta transformación de manera sostenible.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

En el artículo 1 se establecen las normas que deben seguir los servicios educativos para el trato y el manejo de estudiantes que presenten necesidades específicas de apoyos educativos, o estudiantes NEAE. Se especifican estas normativas para el desarrollo apropiado de las competencias fundamentales y específicas en los alumnos, acorde al diseño curricular actual, con el motivo de ofrecerles un desarrollo integral y una vida de inclusión plena en su sociedad.

En el artículo 2 se especifica que las necesidades específicas que requieran apoyo educativo, o NEAE, se asumen como demandas de apoyo y de recursos necesarios para la inclusión apropiada de los estudiantes. No importa el carácter del estudio dentro del centro, o el tiempo que dure éste dentro de dicho centro, sea un alumnado transitorio o permanente. Se trata de asegurar que durante sus estudios el alumnado reciba los apoyos que necesite y se eliminen las barreras que lo limiten. Estas barreras pueden ser físicas, como la inhabilidad de acceder a ciertas áreas o cursos, o más intangibles, como su exclusión de procesos educativos o momentos de participación por dificultad de comunicación o falta de recursos que auxilien su aprendizaje y su desenvolvimiento en el aula.

Se vuelve a hacer mención en este artículo a la naturaleza cambiante de las necesidades educativas específicas y a la línea fina que la separa de la discapacidad. Las NEAE hacen referencia a una gran diversidad de condiciones, trastornos, tanto de neurodesarrollo como mentales, capacidades intelectuales diferentes o situaciones que presenten dificultad en el desenvolvimiento socioeducativo, entre otras condiciones. Por ende, se debe tener en cuenta la esencia de la necesidad presentada por el alumno y los procesos más apropiados para responder y amalgamar soluciones para ello.

En este sentido se hace hincapié, nuevamente, a la diversidad y su enfoque cambiante. Ya no solo se habla de los alumnos que tienen una discapacidad, sino de todos aquellos niños, jóvenes

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

y adultos que, de una manera u otra, por razones o condiciones fuera de su control, han sido excluidos de los procesos ordinarios de educación, y merecen ser involucrados e incluidos. Estos estudiantes o personas necesitan el apoyo de las instituciones educativas, y el sistema educativo dominicano debe preparar a las instituciones con informaciones novedosas y de acuerdo con la realidad actual.

3.10 Organización del Sistema Educativo en la República Dominicana

Si algo es notablemente efectivo en la evolución y la comprensión de la educación inclusiva, es cómo se estructura el sistema educativo del país. Cuando este está propiamente organizado y equiparado para responder a las diferentes situaciones contextuales que aparezcan, siempre innova y se modula acorde a lo necesario de él. No es sorpresa entonces saber que la infraestructura del sistema educativo dominicano no ha respondido correctamente a muchas problemáticas en el transcurso de los años en la historia educativa del país. Esto se debe a variadas razones, como son el vínculo económico al sector educativo, los bajos presupuestos dedicados al crecimiento pedagógico, el tiempo valioso perdido durante tiranías de líderes desinteresados con el avance de su país, la discrepancia en valores cívicos y el conocimiento de ellos de parte de todos los ciudadanos.

Esto no quiere decir que se puedan dejar las cosas como están. De lo contrario, es imperativo promover el cambio del sistema si se espera algún día ver que el país crezca con constancia, sin limitantes ni barreras que lo detengan. Por ello, se han establecido las ordenanzas, leyes, organizaciones y los cambios legales antes descritos. Estas son las herramientas que auxilian al país en su cambio hacia lo positivo, lo humano y, consecuentemente, lo inclusivo. Gracias a estas leyes y organizaciones, y la aplicación constante y esforzada de los actores del sector

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

educativo, se han notado diferencias notables en cómo se maneja la educación en República Dominicana. Aunque aún se vea lejos las marcas de llegada, se comienza a ver un país más consciente de la diversidad, más comprensivo de sus efectos sobre la sociedad y más abierto a cambiar sus facetas en respuesta a ella.

Para seguir impulsando el auge significativo de la inclusión y la mejora educativa, se debe seguir promoviendo la inclusión ideal y todo lo que la concierne. Esto se hace a través de una revisión de cómo funciona el sistema educativo, cómo se dividen los niveles y los contenidos expuestos en ello, y cómo se apoya al alumnado durante cada uno de estos niveles. Dicha revisión no se debe considerar autoritaria ni conductista, sino sujeta a modificaciones constantes. Como toda ciencia y rama de la humanidad, la educación también debe seguir siendo cuestionada en su labor, siempre buscando la manera de mejorar sus procesos y resultados.

Se desea más que nunca crear una vida única y transformadora en la República Dominicana y para ello se debe atender directamente a los jóvenes y a su inclusión en la sociedad de la que formarán parte. Esto significa una educación en torno a ellos y capaz de dar respuesta a sus necesidades, sin importar cuales sean. Para fines de esta investigación, se presentan las modificaciones actualmente vigentes al sistema educativo dominicano. De la misma forma, los auxilios descritos a continuación son los que actualmente están disponibles como respuesta a lo antes expuesto.

3.11 Estructura actualizada del sector educativo

El sistema educativo en la República Dominicana pasó de ser muy similar al modelo descrito en Estados Unidos a uno más enfocado en niveles específicos de avance. Esto se realizó en búsqueda de una mejora de los procesos educativos y fueron aplicados con la Ordenanza 03-

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

2013, lo que supuso cambiar la estructura organizativa de los cursos y de sus niveles. Con esta nueva organización, cada nivel tiene una duración promedio de seis años, organizados por ciclos.

Actualmente, esta ordenanza establece las divisiones de los niveles en cuatro separaciones, conocidas como el nivel inicial, el nivel primario, el nivel secundario y, por último, el nivel superior. Cada uno de estos niveles son se dividen en ciclos, exceptuando el nivel superior, que es opcional. La razón de esta separación es la práctica presente en relación con el progreso de los estudiantes y la aceptación y adecuación de la diversidad. Se estima que debajo de esta división, los alumnos tienen acceso a ser atendidos apropiadamente según su edad, desarrollo próximo y necesidades específicas de manera más activa y reflexiva a la sociedad en la que habitan.

El primero de estos niveles es el inicial, que tiene una duración promedio desde el nacimiento del niño o la niña, hasta completar las jornadas escolares de 40 horas a la semana. Durante este nivel, se preparan a los niños/as para seguir las directrices propuestas por los centros, se les otorgan las bases de las habilidades básicas y se promueven estrategias educativas que involucren a su familia y a la comunidad en su crecimiento. Se utilizan las teorías psicopedagógicas de las etapas de desarrollo, más las teorías de relación humana y cohabitación para llevar a los niños a sentirse cómodos en el ambiente educativo, acostumbrándolos a los procedimientos y horarios de los colegios. Las habilidades primarias en cuestión son la comprensión, la expresión propia, la cooperación en grupos, la representación simbólica, el desarrollo del lenguaje, el habla y la escritura.

Después se entra al nivel primario, el cual también se desenvuelve en un periodo de seis años, cuya finalidad es terminar de afianzar las operaciones básicas en los niños. Los ciclos de este nivel comprenden a niños de seis a doce años y comienzan a integrar de manera más activa a los estudiantes en su aprendizaje, permitiendo escenarios durante el aprendizaje donde ellos son los

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

guías de sus conocimientos y se les enseña a cómo interactuar con el conocimiento. También se aplica de una manera más rigurosa las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Este es el primer nivel que realmente se puede definir como obligatorio, puesto que el Estado debe asegurar que todos los ciudadanos del país cumplan con este nivel, responsabilizándose de sujetar a las familias de los alumnos a servir de apoyo en el cumplimiento de este derecho. Los conceptos desarrollados durante este periodo se basan en los que se desglosaron en el inicial: el lenguaje, los procedimientos lógicos y las relaciones sociales. Se agregan a la lista el cálculo, la comprensión de la naturaleza y su teoría básica, y las operaciones basadas en la vida cotidiana. También se busca que los alumnos se asocien de una manera más profunda al sistema educativo, proveyéndoles de actividades en su entorno natural y social donde puedan interactuar con el conocimiento junto a sus compañeros y bajo la supervisión de sus profesores.

Es en el segundo ciclo de este nivel donde más evolución se observa, con la inclusión de las estrategias ludificadas de los procesos tradicionales y áreas vinculadas a las actitudes humanas, como son la religión, la estética social y los valores morales. La vida comunitaria dentro del centro educativo se vuelve hábito y los estudiantes aprenden a lidiar con ciertas situaciones controladas como equipos en vez de grupos. De la misma manera, se desarrollan contenidos relativos a las ciencias, las artes, las matemáticas intermedias, la curiosidad y la autocrítica. Los propósitos de este nivel son asegurar la adquisición de las bases educativas y la promoción de las ideas inclusivas y sociales en todos los alumnos.

A continuación, se encuentra *el nivel secundario*, con la misma duración promedio, en el cual se abordan jóvenes de edades entre los doce y dieciocho. La meta impulsadora de este nivel es la formación de la persona en el estudiante, sobre todo, en relación con sus decisiones morales,

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

éticas, comprensión consciente de sí mismo y sus ideales vinculados a su contexto social. Para ello, en el primer ciclo, se desarrollan actividades que les permitan a los estudiantes ejercer opiniones democráticas, el diálogo constructivo, la realización de tareas activas y beneficiosas y el sentido de orgullo y dignidad. Se ponen en práctica con mucha más insistencia las competencias fundamentales descritas en el currículo, integrándolas a la mayoría de las clases de una manera u otra, creando así estudiantes que hayan evolucionado en las vertientes humanas básicas.

Por otra parte, el segundo ciclo toma las modalidades de especialización como su motor principal, sirviendo de apoyo y guía a los estudiantes en sus decisiones laborales en el futuro. Se toman en cuenta el progreso académico, las artes y las carreras técnico-profesionales, conocidos como técnicos. La intención primordial es que todo alumno/a que complete este nivel tenga las habilidades necesarias para ser un sujeto útil y beneficioso a su sociedad, además de estar contento y satisfecho con su crecimiento y rol en su comunidad. Para ello, se asegura que el estudiantado tenga variadas opciones en las modalidades y decida cómo crecer a partir de ellas, bien porque decidan iniciar una carrera en los estudios superiores o porque decidan seguir las ramas divergentes a los técnicos primarios ofrecidos, como son la contabilidad y la informática.

Por último, está *el nivel superior*, el cual es de carácter opcional y tiene gran variedad según la carrera y especialidad tomada y el tiempo que tome cursarla. Sus grados concluyen en un título con escalones de amaestramiento, que son licenciaturas, maestrías y doctorados, también conocidas como técnicos superiores, grados y postgrados. El objetivo central de estas carreras es la especialización en una área o labor determinada, que lleve al individuo a tener todos los conocimientos actualizados y requeridos por el área o labor para poder desarrollarla a su máximo. Los objetivos específicos después de eso se distribuyen como la formación completa de la persona,

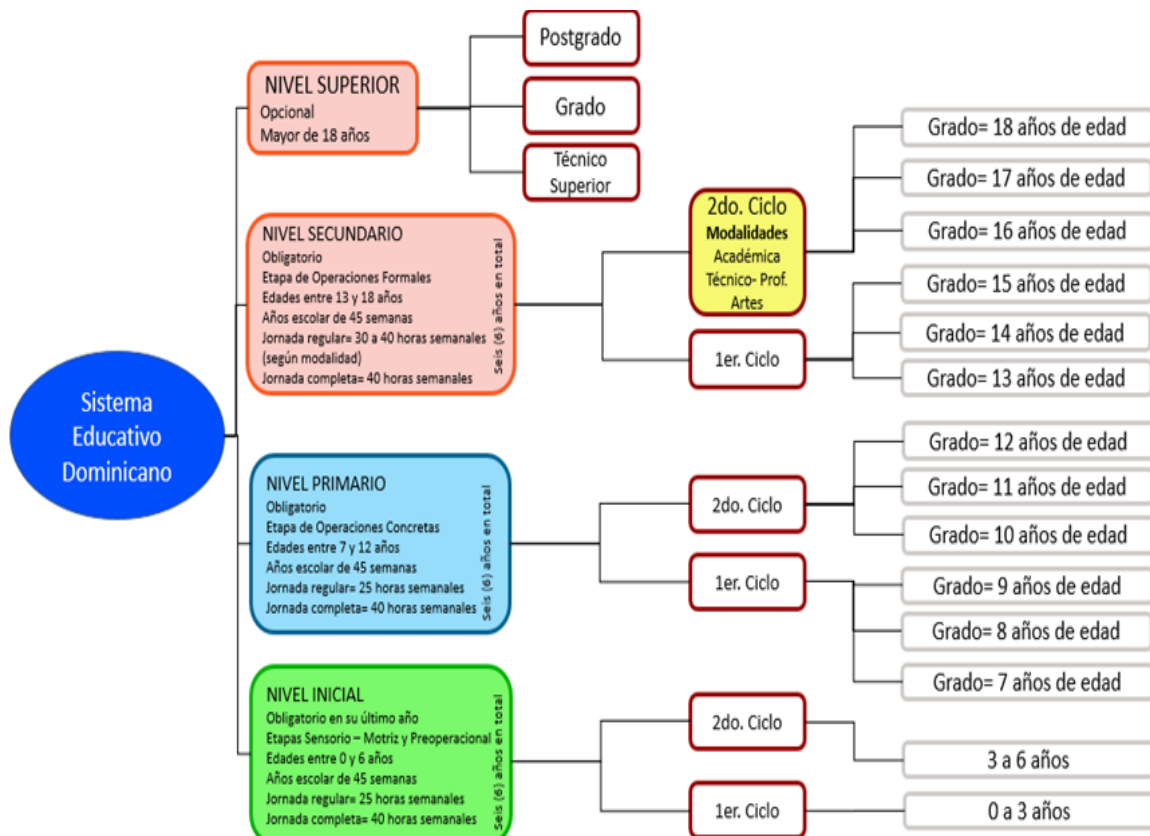
Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

la competitividad económica, el desarrollo social sostenible, la innovación humana y el crecimiento del conocimiento obtenido hasta el momento.

El cumplimiento de estos niveles y la mirada de contenido y lecciones que se presentan en ellos son comprendidas como la formación educativa actual en la República Dominicana. Se espera que este modelo produzca resultados positivos en torno al desenvolvimiento futuro de la educación, en especial, de la educación inclusiva y sus efectos sobre el país. Si se logra provocar un resultado efectivo y auténtico en esta temática, se podrá construir avanzar siguiendo el proceso evolutivo de la inclusión y sus efectos de una manera más certera e ininterrumpida.

Figura 22.

Estructura del sistema educativo dominicano



Fuente: MINERD (2016).

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

3.12 Medidas de Aplicación a la Educación Inclusiva en la República Dominicana

Como se ha señalado en apartados anteriores relativos al marco legal de la educación en la República Dominicana, se ha visto una considerable evolución en el ámbito educativo en relación con la conceptualización y la aplicación de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Cabe destacar que el MINERD, a través de la *Dirección General de Educación Especial*, ha implementado una serie de políticas y estrategias con el propósito de asegurar el acceso, el aprendizaje y la permanencia de estudiantes, con y sin necesidades educativas específicas, de apoyo educativo a la educación regular, promoviendo entornos inclusivos y garantizando los apoyos y recursos necesarios para favorecer procesos de aprendizaje más equitativos de calidad.

En este sentido, las políticas del Estado son un factor clave en todos los contextos de aprendizaje formales y no formales. Se necesitan políticas relevantes y coherentes para lograr un cambio en el sistema educativo, que sea notable y promotor de la inclusión. El MINERD tiene la tarea de garantizar que los centros educativos estén preparados para que puedan responder a los desafíos de inclusión y sostenibilidad y, por ello, deben poner en práctica medidas que auxilien en esta situación.

Es importante resaltar que, en los últimos años, el Estado ha hecho una gran inversión económica con el fin de cumplir con sus compromisos nacionales e internacionales. Esto es gracias a que la República Dominicana es uno de los países que ha firmado el compromiso con la UNESCO de Educación para todos. La implementación del 4% del PIB a la educación es un indicador que posibilita brindar una educación de calidad para todos y todas sin importar el contexto social.

Ahora, los centros educativos cuentan con una serie de documentos establecidos a través del MINERD que ofrecen herramientas concretas para la aplicación de estrategias que permitan

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

dar respuesta educativa a la diversidad. Los mismos sirven como guía para promover el acceso a una educación de calidad y equidad para el alumnado con y sin NEAE. Estos documentos también aportan medidas que deben ser incorporadas en el aula para otorgar respuestas educativas oportunas y coherentes a la diversidad del alumnado presentes en ella.

El desafío presente es crear una escuela y un entorno didáctico en los cuales se considere la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de la clase y no como algo que entorpece el aprendizaje y la participación de los demás, realizando una separación entre los que tienen alguna condición específica y los/las que no. Como lo establece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el enfoque de educación inclusiva considera la diferencia como la norma, de forma tal que cada estudiante es especial y tiene condiciones que son diferentes a los demás. Por ende, se han creado estrategias de escolarización, medidas de accesibilidad y ajustes curriculares que permitan que estos estudiantes sean partícipes de las escuelas ordinarias sin tener que enfrentarse a ningún tipo de exclusión. Por esto, se crearon instituciones y programas que velen y auxilien en la aplicación de dichas medidas y ajustes, sea directamente en el centro o como una entidad separada. A continuación, se presentan algunos centros y programas que colaboran en la implementación de una educación inclusiva.

3.12.1 Centros de recursos para la discapacidad visual

Estos centros especializados están destinados a crear recursos didácticos y de uso cotidiano para los estudiantes que padezcan de algún tipo de discapacidad o deterioro visual que los limite en su aprendizaje. En la actualidad, están apoyando a más de 500 estudiantes con ceguera en unos 450 centros educativos distintos, sea proveyéndoles de libros y recursos en braille o con lectura en audio, además de máquinas Perkins y complementos de estudio específicos a su discapacidad

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

(MINERD, 2018). Las escuelas identifican al alumnado con esta situación de discapacidad para recibir apoyo de los centros de recursos. Una vez identificados y respaldados estos alumnos, los centros pueden contar con recibir los recursos acompañados de orientaciones, manuales y directivos de uso durante la clase. En ocasiones, se presentan clases de enseñanza del sistema braille para que los profesores y los alumnos puedan trabajar juntos, aprender a la vez, y así favorecer la inclusión de este alumnado en las clases ordinarias.

En relación con la inclusión de los estudiantes con discapacidades visuales, la investigación refiere una preocupación con relación a la formación de los docentes para utilizar los recursos educativos para atender a las necesidades de aprendizaje de estos alumnos. Se observa que los profesores con la capacitación adecuada no son suficientes para cubrir la demanda real, lo cual perjudica directamente a los estudiantes que requieran de su apoyo para poder sentirse parte de las clases. Esta ausencia de capacitación en el profesorado es más notable en los primeros grados del nivel primario, donde se deben sentar las bases para la lectura y la comprensión del braille. Aunque existan casos donde alumnos adquieran estas habilidades relativamente rápido, no siempre pueden conseguirlo después de pasada la etapa apropiada de desarrollo cognitivo. La Dirección de Educación Especial, más comúnmente conocida como la DEE, identificó que, aunque los alumnos con este tipo de discapacidad presentan un porcentaje menor del 7.5% dentro de la población estudiantil, la mayoría de ellos no están recibiendo el apoyo que requieren de estos centros (MINERD, 2018).

Esto trae a colación la necesidad de preparar programas que especialicen a la mayoría de las docentes en el trato y la educación de los alumnos con discapacidad visual. Asimismo, se deben promover los recursos que apoyen a dichos estudiantes, lo cual es responsabilidad del Estado y de la DEE, proveyendo los recursos monetarios necesarios o vigilando que todo funcione como es

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

debido. No se debe permitir que los estudiantes sean excluidos de los procesos pedagógicos simplemente por la ausencia de recursos o la asignación inadecuada de ellos. Por lo tanto, se debe incrementar la identificación de las necesidades de los estudiantes y la capacitación de todos los docentes para atender a todo el alumnado.

3.12.2 Medidas de primera infancia

En cuanto a las medidas de servicio a los estudiantes durante la primera infancia, el Manual de Orientación para el Desarrollo de los Servicios de Salud Emocional (2017) describe que la primera de estas medidas fue la institución denominada el Consejo Nacional de Atención a la Niñez o CONANI, fundado el 23 de noviembre de 1978. La finalidad de dicha institución fue garantizar los derechos fundamentales de los niños y los adolescentes de la República Dominicana. Para lograr esto, el CONANI se proponía como la institución inmediatamente responsable de la rectoría de las políticas que conciernen a la niñez y a la adolescencia, y el aseguramiento de los derechos de la juventud durante estas etapas.

Aunque el CONANI tuvo sus inicios como un organismo descentralizado, en la actualidad es necesario para el funcionamiento adecuado de los órganos más comprometidos con la respuesta a la diversidad y a la inclusión en el sistema educativo de todo el alumnado. Esto se refiere a las labores de la institución en el sistema de protección de la juventud, la elaboración de políticas y planes que guíen al país en el funcionamiento relacionado con la respuesta de necesidades educativas específicas y, sobre todo, la aplicación vigilada de dichas funciones y programas.

El CONANI también dio inicio al programa de atención dirigido a los niños infantiles, conocido como el Centro Infantil de Atención Integral o CIANI. Esta rama se encarga de integrar, coordinar y regular las ofertas de servicios concernientes a la primera infancia en el país, además de lograr que se tenga la infraestructura necesaria para responder a dicha situación. Se debe

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

promover la cobertura de los niños con NEE, la ampliación de oportunidades de crecimiento rico y favorecedor para su aprendizaje, y se debe asegurar una atención de calidad a todos los niños, desde su nacimiento hasta los 4 años y 11 meses de edad. Esto significa atención a ellos, a sus familias y lo que éstas requieran para poder suplirle a los infantes. También significa apoyo a las comunidades en su instrucción integral y a la oferta de recursos e infraestructura. En la Figura 23 se muestran diversas infraestructuras pertinentes al CAIPI o programa de centros que ofrecen atención integral durante la primera infancia.

Figura 23.

Imágenes de la infraestructura de los CAIPI



Nota. Fotografías tomadas del portal del Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIPI, 2022)

El componente principal de la CAIPI es que sus planteles de actividad lleven a cabo los objetivos del programa en su totalidad. Se reconoce que su crecimiento y funcionamiento en el país es notable por los ciudadanos, pero, como se exponía anteriormente, hace falta mucho más

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

crecimiento para que éste se considere una herramienta útil y constante en la batalla hacia la exclusión y el incumplimiento de los derechos del niño.

Para poder llevar a cabo la evolución requerida, el CONANI debe apegarse al Plan Estratégico del periodo 2017-2020, con su meta dedicada a la primera infancia y a la educación inicial como base. Para hacer efectivo el objetivo de garantizar la atención integral del alumnado, se crearon los planes Quisqueya Aprende Contigo y el INAIPI. Ambos difieren en su naturaleza primaria, pero tienen la misma finalidad de proveer a los estudiantes desde su primera infancia de una educación, que no solo les permita evadir la exclusión de la sociedad futura, sino que también rompa con décadas de familias iletradas y los efectos que esto conlleva, tanto a nivel económico como personal. Por esta misma índole, se busca asegurar una infancia llena de salud propia y completa, tanto en nutrición como fundamentos emocionales, educación, estimulación, detección y respuesta a NEE, la protección en contra del abuso, el registro de nacimiento e identidad, y la participación de la familia y la comunidad.

Progresivamente, estos cambios se observan también en los centros educativos públicos, como su decisión a ampliar su capacidad para acoger a la población sin acceso a este nivel entre 3-5 años, tal como ordena la Constitución de la República Dominicana y la Estrategia Nacional de Desarrollo. Los programas antes citados aportan socorro para ayudar a esas familias que no poseen las condiciones suficientes y darles una buena educación, además de contribuir a las situaciones personales. Esto de nuevo atrae la idea de la diversidad dentro de la inclusión y cómo se deben responder a todas las posibles problemáticas y los alumnos que ven comprometido su aprendizaje.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

3.12.3 Aulas de recursos para la inclusión educativa

Las aulas específicas de recursos que atienden a los alumnos con NEE fueron introducidas en el año 2010, gracias a una iniciativa propuesta por la Dra. Margarita Cedeño de Fernández, que en aquel tiempo era la primera dama. Estas aulas se designaron con el propósito de crear espacios accesibles a niños que tengan discapacidades que no les permitan ser partes de aulas ordinarias, tales como el trastorno del espectro autista y el síndrome de Down. Estos, al igual que otras NEE, requieren de un contexto educativo seguro y bajo la tutela de profesionales capacitados y multidisciplinares (Programa Progresando con Solidaridad, 2020).

Para su funcionamiento apropiado, estas aulas requieren de varios profesores por aula, un número pequeño de alumnos por aula, recursos de apoyo dependientes de las discapacidades presentes, medidas de control en casos de emergencias, entre otros factores. Esto se tiene en cuenta para evitar cualquier desafío o barrera que limite a los estudiantes durante los procesos pedagógicos de los cuales son capaces y partícipes directos. Lo más importante para el funcionamiento adecuado de estos centros es que tengan todo lo que requieren según lo citado por el programa y lo necesitado por el alumnado puesto que, de lo contrario, se pueden enfrentar a situaciones para las que no están preparados. En el presente, este programa de aulas cuenta con los recursos y subdivisiones que se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2.

Recursos y subdivisiones del plan de aulas inclusivas

Recursos y Subdivisiones	Totales y Secciones
Cantidad de centros existentes	5
Aulas equipadas y habilitadas	16
Cantidad de niños/as que atiende entre las edades de 5 a 16 años	500

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Entidades asociadas

Universidad de Miami, Universidad de Carlos Albizu, Federación de autismo Burgos, Asociación Mundial de Educación Especial (AMMED-OMEDI), el hospital general de Tampa y el Center for Disease Control And Prevention.

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Progresando con Solidaridad (2020).

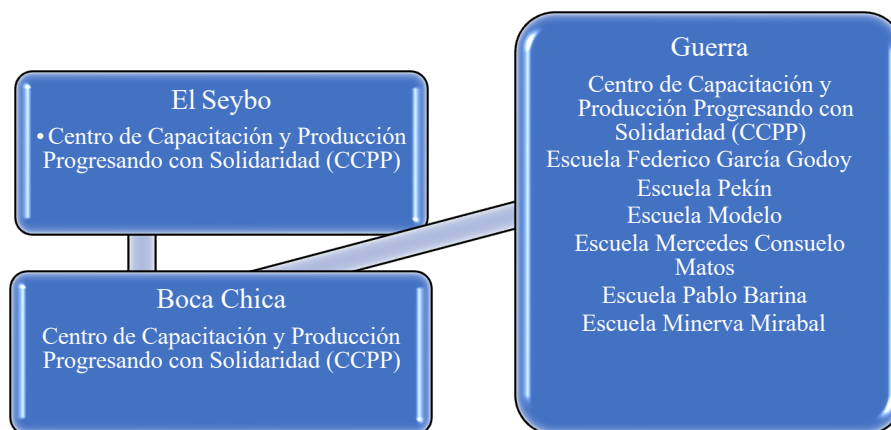
Para poder seguir la línea de crecimiento pautada en el manual operativo de aula y en el plan de estas aulas inclusivas, se propusieron objetivos estratégicos directivos. Dichos objetivos se enfocan en el desarrollo apropiado de estos centros, pero más que nada, en la creación de nuevos centros que contengan estas aulas especializadas, incluyendo centros educativos ordinarios. No necesariamente se tienen que subdividir los centros especiales con los demás, y objetivamente hablando, será más fructífero y económicamente razonable tener aulas con recursos para la inclusión en todos los centros, sin importar sus otras características.

En la actualidad no se cuenta con una cantidad considerable de centros que respondan adecuadamente a los alumnos con NEE y los que existen están considerablemente separados entre sí. Esto crea un sentido de soledad entre los centros y las comunidades educativas que requieren atención de estas aulas específicas. En este sentido, en la Figura 24 se presenta un listado de aulas para atención a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que funcionan en la actualidad en algunas de las provincias de la República Dominicana.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Figura 24.

Aulas para la atención a los niños/as y jóvenes con discapacidad



Nota. Adaptado a partir del Programa Progresando con Solidaridad (2020).

Para poder ver efectivamente la utilidad de estas aulas en la República Dominicana y la inclusión educativa, se debe antes ver un auge significativo en los centros con esta categoría de aulas disponibles. Es responsabilidad del sistema educativo y del Estado promover y asegurar las pautas de los planes de desarrollo antes mencionados. Siguiendo esta línea, también se tiene que valorar la instalación de aulas de este tipo en los centros ya existentes por el argumento antes expuesto. Si queremos ver una evolución efectiva y rápida para la aceptación de estudiantes con necesidades educativas a causa de trastornos psicológicos y mentales, primero se debe tener una considerable transformación a lo que se entiende por centro ordinario y el nivel de aceptación que se tiene por todo tipo de alumno a estos centros.

3.12.4 Centro de recursos para la atención a la diversidad

El componente de Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) se inició en el año 2005, con la creación del CAD Santo Domingo, el cual constituye la primera iniciativa con estas características en el país e incluso en todos los países del caribe. Fue un promotor de las

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

ideas descritas por los centros de recursos para las discapacidades visuales antes descritas, solo que su misión fue más generalizada en respuesta a la gran diversidad de necesidades educativas presentes en República Dominicana. A continuación, se describe ampliamente el funcionamiento de un CAP, y como anexo al mismo, se incluye el diagnóstico realizado en las escuelas pertenecientes al CAD y el plan general de colaboración que se llevará a cabo en dichas escuelas.

Los CAD tienen varios objetivos, los cuales se llevan a cabo a través del desarrollo del Proyecto de Buenas Prácticas Inclusivas en los diferentes centros educativos del nivel primario.

Esto conlleva las siguientes características:

1. Las escuelas regulares de nivel básico e inicial deben mostrar la calidad en su gestión institucional y pedagógica desde una visión inclusiva.
2. Se debe promover el incremento en los aprendizajes de todos los alumnos, sin exclusión, con la finalidad de disminuir la repetición, la deserción escolar y la ausencia de oportunidades para acceder a los aprendizajes de los estudiantes que muestran tener necesidades educativas especiales.
3. Se debe apoyar el proceso de mejora de toda la escuela, a través de varias estrategias de apoyo, como son el acompañamiento, el asesoramiento, la capacitación al personal docente y administrativo del centro educativo, el apoyo directo al alumnado, y cuando se requiera, la orientación a las familias, todo con el fin de crear las condiciones para el desarrollo de la educación inclusiva.

Estas estrategias aportan una aspiración extraordinaria para el apoyo total de la inclusión, indicando que los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional, poseen senderos por los cuales han caminado mucho de estos esfuerzos y sueños. Estos a su vez traspasan los conceptos limitados en el ámbito de la población

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.
especial, la percepción en la actualidad y el trato a la diversidad presente. En colaboración con ello, el Plan Decenal de Educación (2008-2018) definió como principal estrategia de intervención para el desarrollo de escuelas inclusivas, la creación de estos CAD en cada una de las 18 regionales educativas.

Cada CAD dispone de un equipo interdisciplinar con una incidencia directa a través del Proyecto de Buenas Prácticas Inclusivas en los centros educativos del nivel primario, con dos funciones principales: el asesoramiento psicopedagógico y la atención directa a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, juntamente con sus familias.

En coadyuva a lo anterior, la puesta en funcionamiento del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad de Santo Domingo es una estrategia que ha sido creada para proporcionar apoyo a los centros educativos en la tarea de atender la diversidad. Los avances obtenidos indican que es una experiencia que amerita ser ampliada, puesto que se constituye en un referente importante de ayuda a los centros educativos en el proceso de transformación de sus concepciones, culturas y prácticas, todo para convertirse en centros realmente inclusivos. Es sustancial señalar que se debe continuar incentivando a las construcciones de estos Centros de Atención y a los Espacios de Apoyo, pues todavía hay sectores del país donde no ha llegado esa cobertura, y aún más en los lugares vulnerables, como son los lugares de difícil transporte, lo que demuestra que es necesario buscar alternativas para esa parte de la población.

Además, se dispone de otra estrategia de respuesta dentro de los mismos CAD, que son los espacios de apoyo a los aprendizajes. Estos son estrategias de apoyo al alumnado con NEE que se desarrollan en los centros de recursos para sembrar la atención a la diversidad. Su propósito es influir en los centros educativos regulares e integrar espacios y aulas preparadas para la respuesta a la inclusión en todos los centros en un momento dado (MINERD, 2016).

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Estos espacios están orientados a desarrollar las habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales que repercuten en el desempeño de los estudiantes en las áreas curriculares, específicamente, de Lengua Española y Matemáticas. Por lo tanto, se concibe como estrategia de refuerzo a los aprendizajes, destinada a la población de educación primaria que presenta NEAE. Para lograr sus propósitos, de igual manera, se proponen objetivos específicos para su funcionamiento, que se describen a continuación:

1. Mejorar el nivel de aprendizaje en Lengua Española y Matemáticas de los y las estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, desarrollando sus habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y socioemocionales.

2. Implementar programas específicos para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas, socioemocionales de acuerdo con las características y necesidades individuales de los y las estudiantes.

3. Promover estrategias de apoyo que favorezcan la inclusión en todos los niveles de la comunidad educativa y la reducción del nivel de fracaso escolar.

4. Reforzar los aprendizajes de los estudiantes del nivel primario que presentan mayores necesidades de apoyos en el aprendizaje de lectura, escritura y matemáticas, con énfasis en los cursos de 4to a 6to.

5. Brindar apoyos puntuales a los docentes del aula con el fin de regular la acción pedagógica más efectiva para los estudiantes que reciben los apoyos en dichos Espacios, con el asesoramiento del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD).

6. Promover el trabajo colaborativo entre los actores que forman parte del equipo multiprofesional (docentes, psicólogos, orientadores, coordinadores pedagógicos, técnicos

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

psicopedagógicos de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad) en la elaboración, implementación de los planes de apoyo.

7. Dar seguimiento y orientar a los padres y madres en los aspectos que favorecen la mejora de los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Dichos espacios de apoyo funcionan en centros educativos del nivel primario que presenten problemas de sobreedad, repetición y fracaso escolar, por cualquier razón o circunstancia dada. Si un centro requiere de un espacio de apoyo, pero no tiene las condiciones necesarias para crearlo, el próximo paso es elegir un centro educativo dentro de la misma red que pueda brindar apoyo en dicha situación. En los centros educativos donde sí existen los espacios de apoyo, se deben dar orientaciones completas y actualizadas a todos los docentes y al personal administrativo, para que sean conscientes de las labores del personal de apoyo, sirviendo de auxilio en toda situación que se presente donde sea necesario. Todos los actores dentro del sector educativo deben ser conscientes de la importancia de esta estrategia, y no deben obviarse su aplicación por falta de conocimiento.

Con esta medida de apoyo, se han beneficiado muchos alumnos a través del surgimiento de estos nuevos espacios, gracias a que pueden seguir estudios de carácter inclusivo en sus centros escogidos sin necesidad de atender a centros especializados. En ese sentido, la Tabla 3 plasma de manera cuantitativa la cantidad de espacios que existen con la cantidad de alumnos que han sido beneficiados.

Tabla 3.

Actualización de datos sobre espacios de apoyo a los aprendizajes

Regional	Cantidad De Centros Educativos con EA	Cantidad de Docentes	Cantidad de Estudiantes
02	25	26	475
03	18	18	412
04	37	37	1164

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

05	21	21	661
06	47	47	1367
07	22	23	468
08	41	41	1321
10	67	73	1409
11	11	11	339
12	18	18	384
14	23	24	581
15	39	42	1347
17	7	7	268
Total, General	376	388	10196

Fuente: MINERD (2019).

3.12.5 Jornada escolar extendida

La jornada escolar extendida (JEE) quedó establecida por la Ordenanza No. 01-2014 para los niveles iniciales, primarios y secundarios, como política del Estado encargada de reducir la brecha económica, social y cultural. El MINERD (2014) afirma que la misma constituye una importante apuesta educativa, la cual persigue mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes, a través de la ampliación y optimización del tiempo escolar y de la mejora de las condiciones de los centros, con el objetivo de ofrecer oportunidades educativas equitativas y de calidad a todos. En concordancia con este propósito, este plan también sigue la meta número siete del Plan Estratégico del 2017-2020, la cual establece que el país debe: “Construir y adecuar instalaciones escolares que ofrezcan entornos de aprendizaje más seguros, inclusivos, resilientes y sostenibles, que respondan a la proyección de la población y cumplan con las normativas vigentes establecidas (p.172).

A través de la implementación del 4% del Producto Interno Bruto para la educación, a partir de 2012, la República Dominicana se encontró ante una nueva realidad denominada Revolución Educativa, cuyas características principales son: la construcción de aulas, implementación de la política de Jornada Escolar Extendida y la apertura de estancias infantiles.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Se debe resaltar que la revolución educativa es uno de los aportes más importantes que ha realizado el gobierno dominicano, el cual ha marcado un antes y después en la educación del país. En la Tabla 4 se aprecia la labor efectuada en el país con la objetividad de mejorar sustancialmente la calidad educativa.

Tabla 4.

Cantidad de centros educativos con jornada escolar extendida y estudiantes matriculados.

Año	Cantidad de centros educativos JEE	Cantidad de estudiantes matriculados
2011-2012	21	8969
2012-2013	97	33,731
2013-2014	579	198,695
2014-2015	1,502	351,729
2015-2016	3418	934,924
2016-2017	3,973	1,082,249
2017-2018	4,073	1,119,671

Fuente: Unidad de Jornada Escolar Extendida (2018)

La JEE vino a socorrer y ser un elemento adicional a los parámetros educacionales, con su ampliación de horario y ofertas curriculares y básicas cambiando la vida educativa de los estudiantes en su totalidad. Otra característica innovadora es el tiempo de estudio adicional para mejorar la comprensión de los contenidos, debiéndose preparar los docentes para emplear elementos favorables a sus clases. La JEE igualmente tiene múltiples ventajas en la implementación de ésta, gracias a su compromiso con la seguridad de los estudiantes, la motivación hacia los aprendizajes, la repartición de comida escolar y la propiciación de recursos educativos útiles y novedosos. Estas son unas de las ventajas donde se ven más beneficiados los estudiantes, pero todo depende de cómo se apliquen en cada centro educativo, atendiendo siempre a las necesidades de sus alumnos.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Con referencia a la organización del tiempo pedagógico, la JEE responde a todos los procesos que se viven en el día a día en la escuela, donde la valoración de la vida de los estudiantes es fundamental. Se aprovecha al máximo ese tiempo y se respeta el derecho a los estudiantes a aprender, considerando su proceso de desarrollo, la construcción de su conocimiento, y entendiendo cuáles son los momentos ideales para el aprendizaje autónomo y el guiado. Las presentaciones y ofertas educativas de los planes de estudio también muestran ser un complemento básico de la JEE que mejora la vida de los estudiantes en cuanto a su atención a las carreras posibles en su futuro. A través de estas nuevas diversificaciones del contenido, las clases y asignaturas no se vuelven tan monótonas y repetitivas, lo que le permite al estudiante renovar conocimientos en otros ámbitos de la vida diaria.

Este programa está encaminado a perfeccionar y robustecer las elevaciones de avance de noviciado de los alumnos en vocablo de eficiencia y eficacia. Cuando se desarrolle al 100%, el tiempo de ésta contribuye al logro de las competencias y el desarrollo de los contenidos del área curricular, por lo que se debe implementar con mayor acción reflexiva en la práctica del aula, teniéndose en cuenta que hay que adaptarse a las necesidades del grado y al nivel educativo que cursa el estudiante. Tomando en cuenta todo esto, los docentes deben llevar a cabo una planificación para tener el tiempo organizado de acuerdo con los contenidos y el tiempo disponible.

3.12.6 Currículo por competencias

El currículo de la Educación Dominicana fue establecido mediante la Ordenanza 01-95, siendo objeto de revisión y actualizaciones encaminadas a responder a través de la teoría constructivista de las necesidades de aprendizaje. Han sido numerosos los estudios diagnósticos y las evaluaciones que se han realizado en el país para incrementar el aprendizaje del estudiantado,

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

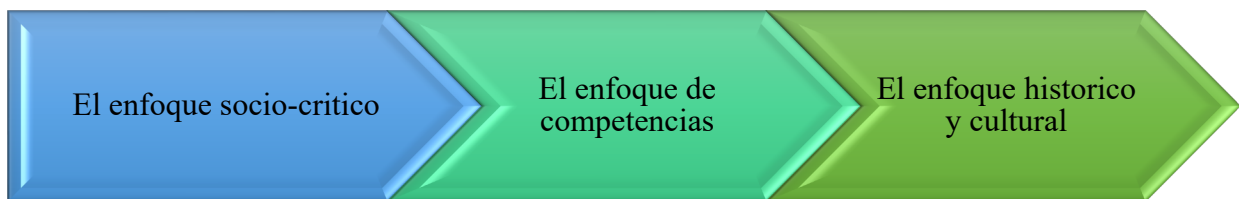
particularmente en lectura, matemática, ciencias, al igual que una formación cívica y ciudadana.

Se espera que a través de las evoluciones del currículo se noten las necesidades inmediatas de los alumnos en el país y así se pueda tener en cuenta cómo se debe transformar el currículo junto al sistema educativo para responder a dichas necesidades.

En la fundamentación del currículo de la educación dominicana se integran tres enfoques primarios. La convergencia de estos enfoques representa un enriquecimiento conceptual en función de las teorías psicopedagógicas vigentes que intentan dar respuesta a los complejos retos educativos de estos tiempos. Estos tres se representan en la Figura 25:

Figura 25.

Enfoques de la fundamentación del currículo de la educación dominicana



Nota. Adaptado del Currículo dominicano (2016).

El desarrollo apropiado de estos enfoques se describe dentro de las diversas competencias fundamentales y específicas que se desglosan en el currículo. Estas, a su vez, se encargan de dirigir el aprendizaje y sus procesos significativos. Al clarificar la competencia que se desea lograr, tanto el docente como el alumno obtienen una mentalidad directa y compartida de cómo quieren trabajar y evolucionar juntos. Por esta razón, el currículo basado en competencias se ha vuelto una de las iteraciones más interesantes en cuanto a la evolución de actitud y principios éticos dentro de los alumnos.

En consecuencia, el cambio de estos valores en el estudiantado se refleja en su comunidad y sociedad. Si se continúa modificando este currículo para responder a las necesidades educativas

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

y, por ende, a las diversidades en los alumnos, también se puede vincular el desarrollo de estas competencias en cuanto a estas diversidades, creando así consciencia en todos acerca de cómo difieren las personas con necesidades especiales y cuál es el trato adecuado que se debe tomar en relación con ellos.

No es sorpresa saber que, a razón de la pobre infraestructura del sistema educativo dominicano, no se ha respondido correctamente a muchas problemáticas en el pasar de los años en la historia educativa del país. Esto se debe a variadas razones como son: el vínculo económico al sector educativo, los bajos presupuestos dedicados al crecimiento pedagógico, el tiempo valioso perdido durante tiranías y líderes desinteresados con el avance de su país, hasta la discrepancia en valores cívicos y en el conocimiento de ellos de parte de todos los ciudadanos.

En investigaciones realizadas en República Dominicana, Coronado (2019) señala que, aunque en el país se está hablando de educación inclusiva, todavía es necesario hacer grandes cambios en todos los ámbitos si se quieren promover prácticas inclusivas. Se plantea que uno de los desafíos de República Dominicana en relación con la educación inclusiva es que el Estado haga cumplir las diferentes leyes que la rigen, otro desafío es la inversión del 4% del PIB o superior a este.

Según esta investigación se verifican diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos, las familias y los docentes en la percepción del desarrollo de educación inclusiva en las escuelas, deja esto en evidencia que se debe de trabajar más el tema de la inclusión educativa para que todos los actores del proceso educativo manejen el mismo lenguaje. Otro elemento a tener en cuenta es que, en su mayoría, los centros educativos no cuentan con estructuras físicas de fácil acceso para las personas con discapacidad físico-motora. Algunas recomendaciones del estudio

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

son: fomentar la formación docente, evitar el acoso escolar en la escuela, reducir la cantidad de alumnos por aula y lograr una mayor integración de las familias.

Otros datos relevantes son los arrojados en un estudio realizado por el MINERD (2014), en concreto por la Dirección de Educación Especial, para conocer la cantidad y el tipo de discapacidad de niños en el 87% de las escuelas públicas. Los resultados muestran que en RD que la educación inclusiva está más fortalecida en el acceso de todos los estudiantes a los centros, pero no tanto en el uso de estrategias adecuadas para todos en los centros educativos, ni en la formación de docentes. Algunos datos a este respecto:

- El 91% de estudiantes con discapacidad asisten a la educación regular.
- En el 48% de estos centros educativos se evidenció la presencia de niños con alguna discapacidad.
- El 50% correspondía a una discapacidad intelectual, seguida de una discapacidad visual (25%).
- El 78% de estos estudiantes están registrados en la educación básica.
- En el 59% de dichas escuelas no se tenían contemplado estrategias pedagógicas diseñadas para atender a esta población.
- El 64% no posee personal especializado para desarrollar estas prácticas con el objeto de lograr la permanencia y la promoción de estos estudiantes.

En ese sentido en una investigación realizada por González (2020), para determinar el nivel de inclusión de niños con NEAE enfocada en la realidad de los Centros Educativos del Distrito 05-03 de La Romana, se verificó que los centros no siempre admiten a todos los estudiantes de la comunidad.

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

Ávila (2021) manifiesta que en República Dominicana se han encaminado esfuerzos hacia la construcción de la educación inclusiva. En el discurso, la escuela como institución es un espacio para la diversidad, pero se hace necesario transversalizar la misma en todo el sistema educativo. Para ello es prioritario desde una visión prospectiva, concebir la diversidad como una oportunidad para fortalecer las prácticas innovadoras dentro y fuera del aula, sensibilizar y concienciar a la sociedad desde la gestión del conocimiento para que sea más justa y que se cumplan las normativas legales.

A modo de síntesis cabe expresar que la República Dominicana a través de los años ha ido modificando sus leyes tomando en cuenta las necesidades de la sociedad misma en sentido general siempre con el objetivo de dar respuestas satisfactorias a la ciudadanía, como se ha podido ver en este tercer capítulo las normativas educativas establecen un mandato claro en cuanto al respeto a la diversidad del alumnado. Ahora bien, más que valorar la existencia de estas leyes y normativas, actualmente las exigencias y urgencias es crear políticas o lineamientos que garanticen la aplicación de esta en la gestión institucional y pedagógica de los centros educativos.

Los cambios constantes de la humanidad exigen a los países a invertir cada día más en educación, viéndola como la vía más correcta para el desarrollo y crecimiento de las sociedades, en el caso Dominicano, como se señala en parte de este capítulo el cambio de estructura del sistema educativo ha de garantizar la oportunidad a todos los alumnos en los diferentes niveles de acceder a los aprendizajes para que desarrollen habilidades y competencias que les sirvan para la vida tomando en cuenta las características de cada uno de ellos.

Son diversas las medidas que se establecen como herramientas para garantizar la atención a la diversidad en los centros educativos dominicanos, las cuales han de darse a conocer a todos los actores de la comunidad educativa de manera muy relevante a los encargados de ponerlas en

Capítulo 3. Educación inclusiva en la República Dominicana: marco legal y organización educativa.

prácticas en las aulas, llámese equipo directivo y docentes. Las leyes, normativas y otros documentos como tal no son relevantes ni garantizan nada si no se ejecutan y se aplican, por tal razón el compromiso es crear políticas de seguimientos y acompañamientos continuos con la finalidad de garantizar el uso de estrategias adaptadas a las necesidades de cada alumno.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

**CAPÍTULO IV. PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN

A continuación, se presentan las bases del estudio empírico utilizado en la presente investigación. Estas bases se organizan en cuatro apartados principales: planteamiento del problema, metodología, resultados y discusión, conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora. Por lo tanto, en primer lugar, se detalla el problema investigado, la necesidad de que este sea resuelto y el efecto de su resolución sobre la sociedad. Así, se describe el problema de investigación y sus características fundamentales, pues se debe comprender para qué se realiza la investigación, entender a qué se enfrenta y qué busca resolver. De esta misma manera, en segundo lugar, se describen las diversas vertientes del trabajo de investigación, como son: el diseño de investigación, los participantes, las técnicas e instrumentos de recogida de información, la validez y confiabilidad de los instrumentos de recogida de información, las variables de estudio, el procedimiento de investigación llevado a cabo y el proceso de análisis de datos. Esta descripción se realiza para fundamentar el proceso de investigación y las diferentes etapas por las que transita.

En efecto, para hacer frente a la problemática, se construyen preguntas directrices que guían el proceso de investigación, que son utilizadas para describir objetivos claros a lograr durante el proceso. Se describe la metodología a utilizar para definir los procesos de investigación, las herramientas de muestreo, las técnicas de análisis y los instrumentos de recolección de datos. Estos instrumentos fueron revisados por expertos para, posteriormente, ser analizados.

Para asegurar la comprensión de los actores participantes en la investigación y cómo estos se relacionan entre sí, se identifican las variables del estudio y sus roles distintivos. Además, se establece el procedimiento para llevar a cabo el análisis de la teoría, los datos obtenidos, y sus

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

significados. Por último, se describe cómo se ha analizado estadísticamente la información recogida.

En tercer lugar, se exponen los resultados de la investigación, organizados en torno a los objetivos específicos de esta investigación. En cuarto y último lugar, se discuten los resultados obtenidos, se alcanzan las conclusiones del estudio, se presentan sus limitaciones y se establecen las líneas de trabajo futuro o prospectiva de la investigación.

4.1 Planteamiento del problema de investigación

La educación inclusiva es uno de los retos fundamentales a nivel mundial en todos los sistemas educativos puesto que, acorde a los tratados y acuerdos mundiales, debe garantizar que cada alumno/a sea tratado con igualdad y equidad en todos los aspectos de su educación y formación. En la actualidad se percibe que todavía falta mucho por hacer en los centros educativos. Sea por las problemáticas asociadas a la situación de pandemia, la falta de preparación o la ausencia de las mejoras deseadas, es indiscutible que no se ha logrado que la educación inclusiva progrese como cabría esperar.

Duk y Murillo (2018) establecen que la educación inclusiva es necesaria para la promoción de un imperativo moralista en los centros educativos y en la sociedad, puesto que este imperativo lleva a los participantes al acceso, a la participación y al aprendizaje, lo cual propicia el desarrollo de una sociedad que derrumba barreras culturales y mentales, y provee a todos sus integrantes de las mismas posibilidades de crecer dentro de la misma. Aun así, no se evidencia con frecuencia la aplicación de la inclusión en los centros educativos y, si se presenta, en muchas ocasiones es una versión incorrecta de lo que debe ser la inclusión y la equidad para el alumnado.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

Esto se puede evidenciar de varias maneras en el sistema educativo de la República Dominicana. Los casos más preocupantes se observan en las escuelas regulares cuando impiden la escolarización de alumnos/as que, por causas capacitistas se les niega su acceso cuando podrían escolarizarse en ellas, por una falta de preparación de estas escuelas. También se observan casos en los que los estudiantes aceptados no son introducidos apropiadamente en el sistema educativo y sus diversas facetas. Se percibe que es posible que los centros educativos utilicen las mismas estrategias de intervención para todos sus alumnos/as en el aula, sin tomar en cuenta el ritmo o estilo de aprendizaje de cada uno de ellos, de manera que se impide la asimilación correcta de lo que se le quiere enseñar. Esto es por la oferta curricular puesta en práctica, la cual utiliza la misma programación y/o planificación para todos que no garantiza la apropiación de las competencias, puesto que cada uno posee diferentes formas de aprender.

De igual manera, en variadas ocasiones a este alumnado se le niega el acceso a los centros educativos cuando presentan necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad, con la justificación de no contar con el personal especializado para apoyar a estos estudiantes. En ese mismo orden de cosas, se observan centros que alegan que la matrícula está completa y no tienen cobertura para ingresar a nadie más. Si llega a suceder que el alumno/a es admitido, el centro educativo cumple con el acceso, pero no con los seguimientos requeridos para su enriquecimiento, al igual que la sistematicidad para el desarrollo de sus competencias fundamentales y específicas.

Todo esto trae consigo el riesgo de que estos alumnos deserten del sistema, vulnerándose sus derechos fundamentales de recibir una educación de calidad que garantice las mismas oportunidades para todos y todas. Esto limita a los estudiantes desfavorecidos interactuar en la cotidianidad social, quedando en una condición de exclusión por parte del centro educativo. Así, una exclusión del aprendizaje se torna en una división de la sociedad actual, creando una subclase

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

compuesta por personas con NEE. Esto no permite que estas personas crezcan ni obtengan roles fructíferos en la sociedad, lo cual afecta directamente al propio crecimiento moral y ético de la sociedad y sus integrantes. Este tipo de comportamiento crea más casos de aislamiento, decepción y falta de confianza en el sistema propuesto para regir a los ciudadanos.

En esta investigación, se busca analizar los procesos de educación inclusiva que se dan en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana. Esta ofrecerá datos importantes para analizar, identificar y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades en relación con las acciones llevadas a cabo en el centro por los diversos actores del proceso educativo. Para lograr determinar dichas fortalezas y debilidades, se debe aplicar un enfoque crítico sobre el problema, de manera tal que se consigan respuestas que iluminen las razones de ser de la problemática y auxilien en resolverlas.

A partir de lo expuesto, *el objetivo general* de este trabajo es analizar la respuesta educativa en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana desde la perspectiva de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado y equipo directivo) para comprobar si responden a un planteamiento inclusivo.

Este objetivo, a su vez, es complementado por una serie de *objetivos específicos*, los cuales subdividen las vertientes de lo establecido en el objetivo general, con la meta de responder a cada una de estas facetas con la atención debida. Estos objetivos se describen de la siguiente manera:

1. Determinar el conocimiento que tienen los maestros y equipo directivo del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana.
2. Conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

3. Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado.
4. Identificar los criterios de evaluación utilizados por los maestros para ver el progreso de los alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo en el aula.
5. Conocer la opinión de las familias en cuanto a la inclusión de sus hijos en la escuela objeto de estudio.
6. Escuchar las voces del alumnado con y sin necesidades de apoyo educativo en cuanto a su acogida e inclusión en el centro.

4.2 Metodología

En este apartado se describen todos los elementos que definen el marco metodológico de la investigación. En este sentido, se delimita el diseño de investigación, se identifica a los participantes de una manera profunda, se describen los instrumentos y técnicas que se utilizaron para la recogida de información, así como las variables de estudio. Por último, se relata el proceso de análisis de datos.

4.2.1 Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación se define como el planteamiento y la descripción escrita de los fundamentos a tratar y los elementos trabajados en un estudio, todo bajo un orden lógico específico (Sánchez, 2013). En este estudio se utiliza un diseño cuantitativo no experimental. Se trata de un diseño cuantitativo por los aspectos que se consideran en cuanto al análisis de los resultados y las variables ordinales utilizadas. Siguiendo la descripción utilizada por Kerlinger (1979), “el estudio tampoco tiene ninguna intervención directa con las variables en su lugar de

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

desarrollo, permitiendo que éstas interactúen y se desarrollen sin necesidad de controlar su ambiente o reacción” (p. 116), de ahí que se opte por un diseño no experimental. El diseño de investigación también se relaciona con un tipo de investigación de carácter descriptivo, la cual se enfoca en “indagar la incidencia de las modalidades o los niveles descritos, los cuales se manifiestan a través de una o varias variables dentro de la población estudiada” (Hernández et al., 2014, p.155).

El diseño de investigación se ha centrado en un estudio de caso único el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana, para comprobar si dicha respuesta responde a un enfoque de educación inclusiva. Para Yin (2009), la utilización de un diseño de investigación de caso único permite estudiar un fenómeno, como la implementación de la educación inclusiva, dentro de su contexto de vida real. Dentro de los métodos descriptivos, se seleccionó el método de encuesta, el cual es una de las opciones más utilizadas en las diversas ciencias y en el estudio de diferencias por poblaciones, debido a su flexibilidad y a su versatilidad para obtener respuestas de diversas categorías o índoles (Hernández et al., 2014).

4.2.2 Participantes

Según Hernández et al. (2014), el universo se define como “la colectividad mayor a la cual se pueden aplicar los resultados de la investigación, y que estos tengan veracidad en este grupo de personas o entes” (p. 6). A partir de este universo se elige la muestra que, para Hernández et al. (2019), “está comprendida por un grupo segmentado de participantes, que ha sido obtenido con un cálculo de confiabilidad en el cual se verifica que los datos obtenidos sean aplicables al universo escalado” (p. 6).

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

En el caso de esta investigación los participantes forman parte del Centro Educativo Padre Lamarche, en la Tabla 5 se muestra la representación de los participantes:

Tabla 5.

Representación cuantitativa de la población y el muestreo

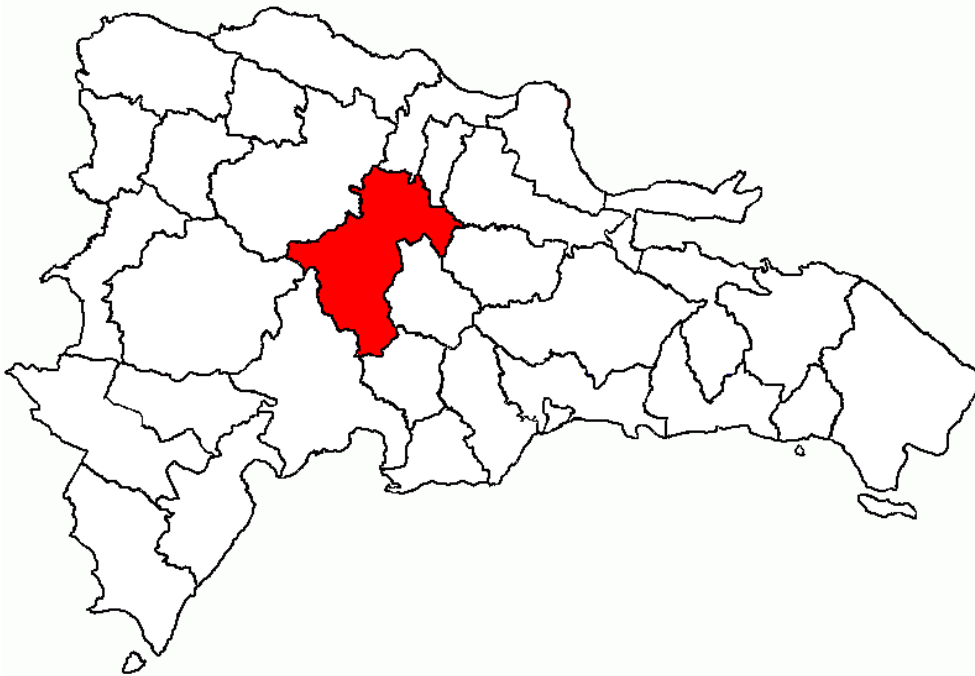
Población	Muestra invitada	Participantes	%
Docente	39	37	94.8%
Equipo directivo	8	8	100%
Familia	257	133	51.7%
Alumno	259	259	100%

Fuente: Elaboración propia.

Este centro educativo pertenece al distrito educativo 06-05 en La Vega Este, en la República Dominicana, como se aprecia sombreada en rojo en la Figura 26.

Figura 26.

Ubicación de La Vega en la República Dominicana



Nota. Tomado de Wikipedia (2022). La provincia de La Vega es una de las 32 provincias de la República Dominicana, donde fue realizado el estudio.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

La fórmula de población finita es aquella en la que el tamaño de la población es conocido y se utiliza para ajustar los cálculos. Esta fórmula se ha realizado siguiendo los postulados de Hernández et al. (2014) y se presenta en la Figura 27:

Figura 27.

Fórmula estadística para la obtención de la muestra

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 p q}{e^2(N - 1) + Z_{\alpha}^2 p q}$$

en donde:

N = tamaño de la población q = seguridad, y
Z_α = nivel de confianza, e = precisión.
p = proporción esperada,

Nota. Tomado de Hernández et al. (2014).

Se aplicó el tipo de muestreo por cuotas o accidental, que se describe como aquel que se basa en escoger sujetos que cumplan con las características definidas, según el conocimiento de la población y la posibilidad de contacto acorde al porcentaje de confianza (Torres, 2021). Por esto, no toda la muestra invitada conforma la muestra participante final del estudio.

De un total de 259 alumnos invitados, participaron todos (100%). En relación con las familias, se invitó a un total de 257 y participaron 133 (51.8%). El equipo directivo participó en su totalidad (100%) y 37 docentes de los 39 invitados a participar (94.9%).

El perfil de los participantes se describe según las divisiones de género, los años de servicio o estadía en el centro, el nivel académico y la edad del participante. Se inicia primero con el equipo docente. En la Tabla 6 se observa cómo la mayoría del equipo docente está constituido por mujeres, con un 94.6% sobre el total. Generalmente, el profesorado de la República Dominicana está conformado, predominantemente, por profesorado del género femenino, y esto se demuestra en este centro. La minoría del género masculino está conformada por dos hombres (5.4%).

Tabla 6.

Género del equipo docente

Alternativas	Frecuencia	%
Femenino	35	94.6%
Masculino	2	5.40%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la experiencia docente en el centro, como se observa en la Tabla 7, la mayoría de los docentes (48.6%) tienen entre 11 y 15 años de experiencia. Es notable que existan miembros del equipo docente que han estado en el centro 15 años o más (27.1%). Esto puede verse como un indicio positivo de un ámbito laboral funcional y fructífero, además de acogedor para sus trabajadores.

Tabla 7.

Años en servicio del equipo de docentes

Alternativas	Frecuencia	%
0-10 años	9	24.32%
11-15 años	18	48.65%
16-25 años	7	18.92%
Más de 26 años	3	8.11%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

El nivel académico con el que cuentan los miembros del profesorado diverge de una manera interesante, como se muestra en la Tabla 8. Un 46% tiene la licenciatura necesaria para poder impartir sus clases, mientras que un 30% también ha hecho especialidades para ir más allá en su enseñanza. Solo un 24% ha decidido realizar una maestría, lo cual es un incentivo en este país cuando el docente es nombrado por el gobierno, puesto que le incrementan el sueldo. Ninguno de los partícipes de la muestra ha cursado un doctorado, por el momento.

Tabla 8.

Nivel académico del equipo docente

Alternativas	Frecuencia	%
Licenciatura	17	46%
Especialidad	11	30%
Maestría	9	24%
Doctorado	0	0%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la edad de los maestros, se aprecia que la mayoría de la muestra se acerca a la edad de retiro, con un 51.4% que tiene 41 años o más. Esto también es lo usual, puesto que la mayoría de los docentes activos en los centros de la República Dominicana han estado dentro del sistema educativo desde hace varios años. Por otra parte, un 43.2% del profesorado tienen entre 31 y 40 años. La porción más pequeña, con solo dos personas, es la franja de edad de 20 a 30 años, los cuales cuentan con poca experiencia en la educación y sus problemáticas. Estos datos se describen en la Tabla 9.

Tabla 9.

Edad de los docentes

Alternativas	Frecuencia	%
20- 30 años	2	5.40%
31- 40 años	16	43.2%
41 años o más	19	51.4%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

El género del equipo directivo se representa en su totalidad por el género femenino. Las ocho integrantes de este equipo directivo son las encargadas de las decisiones y acciones relevantes del centro. Es interesante ver que, de momento, no se presentan miembros del género masculino, como se señala en la Tabla 10.

Tabla 10.

Género del Equipo Directivo

Alternativas	Frecuencia	%
Femenino	8	100%
Masculino	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los años de servicio en el centro entre las integrantes del equipo directivo difieren levemente. La mayoría de ellas (62.5%) cuentan con una experiencia laboral en el centro entre 0 a 10 años. Luego, solo se presenta una persona para cada una de las categorías restantes: 10 a 15 años, 15 a 25 y 25 o más. Se puede observar esta diferencia en porcentajes en la Tabla 11.

Tabla 11.

Años en servicio en el centro

Alternativas	Frecuencia	%
De 0 a 10 años	5	62.5%
De 10 a 15 años	1	12.5%
De 15 a 25 años	1	12.5%
De 25 o más	1	12.5%
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al nivel académico que tienen las integrantes del equipo directivo, un 50% cuenta con una licenciatura, como su nivel académico actual. Por otra parte, el 50% restante ha completado una maestría relativa al área de gestión o educación. Es notable ver que, por el momento, ninguna ha cursado un doctorado. Esto se puede observar en la Tabla 12.

Tabla 12.

Nivel académico de miembros del equipo directivo

Alternativas	Frecuencia	%
Licenciado	4	50%
Maestría	4	50%
Doctorado	0	0%
Total	8	100%

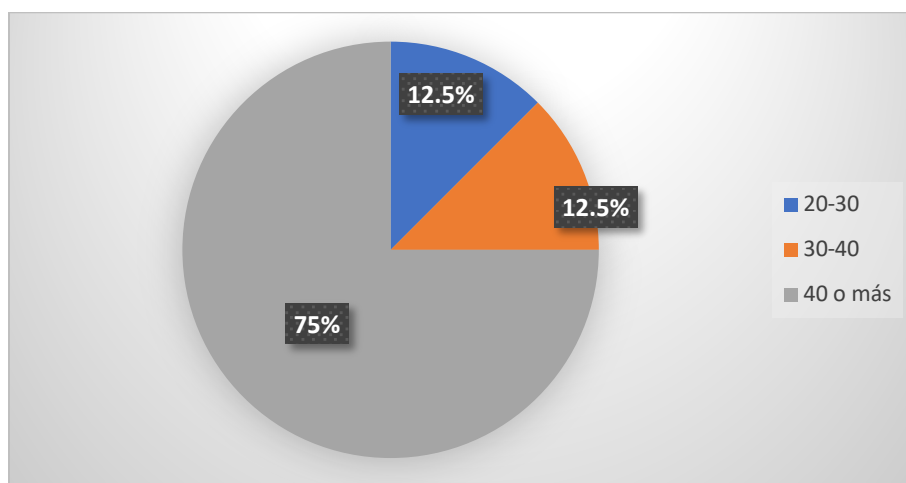
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

Las edades de las integrantes del equipo directivo también presentan un dato de interés. En primera instancia, se observa que un 12.5% de ellas tiene entre 20 y 30 años y un 12.5% tienen entre 30 y 40 años. No obstante, la mayoría de las integrantes del equipo directivo tienen 40 años o más, con un 75% de ellas en esta categoría, lo cual se puede observar en la Figura 28.

Figura 28.

Edades de los miembros del equipo directivo



Fuente: Elaboración propia.

En relación con los participantes que formaban parte del colectivo de alumnado, se puede destacar que la mayoría (52.12%) pertenece al género femenino. Por otra parte, un 40.54% del grupo encuestado es masculino. Se observa también que, por equivocación de algunos, no marcaron su respuesta para género y por ello se tiene una categoría de “no específico”, con un 7.34%. Esto se puede apreciar en la Tabla 13.

Tabla 13.

Género del estudiantado

Alternativas	Frecuencia	%
Femenino	135	52.12%
Masculino	105	40.54%
No específico	19	7.34%
Total	259	100%

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

Como se muestra en la Tabla 14, las edades del alumnado difieren en cierto grado. La mayoría de ellos (38.9%) tiene entre 11 y 12 años. El porcentaje más alto que le sigue (34.45%) es el intervalo de 13 a 15 años. Luego, el 19.69% tiene entre 7 y 10 años. El porcentaje más pequeño (4.64%) corresponde al alumnado que tiene 16 años o más. Por último, se creó la categoría *No específica* para acoger a aquellos participantes que en el cuestionario no señalaron su edad. Esta categoría representa, tan solo, al 1.93% de la muestra total de alumnado.

Tabla 14.

Edad del alumnado

Alternativas	Frecuencia	%
7-10 años	51	19.69%
11-12 años	101	38.99%
13-15 años	90	34.45%
16 años o más	12	4.64%
No específico	5	1.93%
Total	259	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al nivel académico del estudiantado, se nota una diferencia progresiva en el grupo encuestado, lo cual se observa en la Tabla 15. El rango de niveles académicos se inicia en tercero de E. Primaria y finaliza en 2° de E. Secundaria. De manera más concreta, un 12.74% de alumnos es de 3° de E. Primaria y un 22.39% de 4° de E. Primaria. El grupo más numeroso (23.55%) es el que se encuentra cursando 5° de E. Primaria, seguido por el grupo de 6° de E. Primaria (20.46%). En 1° de E. Secundaria se halla el grupo menos numeroso, con un 9.66% y, finalmente, el alumnado de 2° de E. Secundaria representa el 11.20% del total de la muestra de alumnado participante.

Tabla 15.

Grado cursado por el alumnado

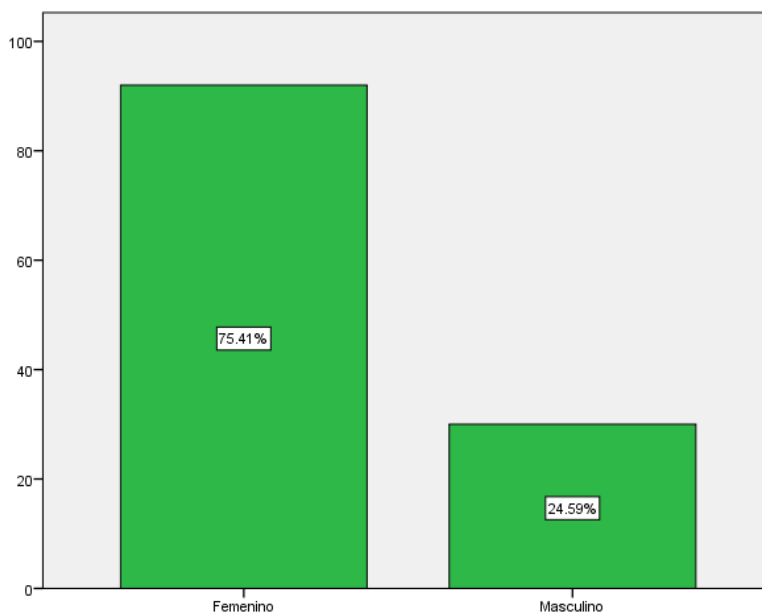
Alternativas	Frecuencia	%
3ro primaria	33	12.74%
4to de primaria	58	22.39%
5to de primaria	61	23.55%
6to de primaria	53	20.46%
1ro de secundaria	25	9.66%
2do de secundaria	29	11.20%
No especifico	0	0%
Total	259	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para la muestra encuestada de los familiares de los alumnos se aprecia en la Figura 29 que la mayoría de los participantes son del género femenino (75.41%). El resto (24.59%) es del género masculino. Este dato puede ser una representación de qué familiares pueden ser los más activos en la vida del alumno y los encargados de responsabilidades con la comunidad educativa.

Figura 29.

Género de los familiares del alumnado



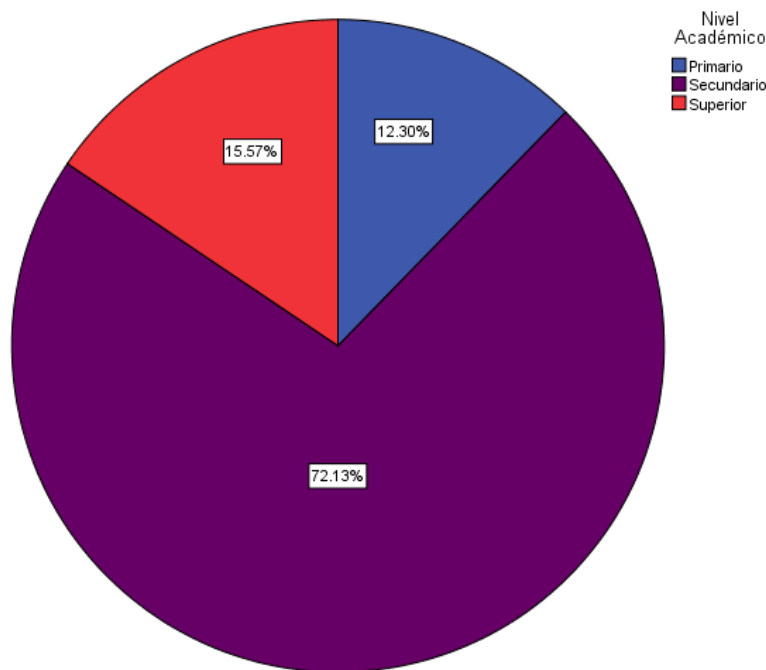
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

Es notable ver el dato del nivel académico de los familiares de los alumnos participantes, descrito en la Figura 30, puesto que proporciona un punto de vista acerca de cómo los padres complementan la educación de sus hijos, además de su nivel de comprensión personal sobre la necesidad de la inclusión. Así, un 12.30% de los familiares solo logró completar el nivel primario, lo cual puede ser a causa de la situación educativa en el país durante su infancia. Notablemente, el 72.13% de la muestra completó sus estudios secundarios, lo cual es estimado por la sociedad dominicana como la educación necesaria para funcionar como entes participativos en el país. Por último, un 15.57% cursó niveles superiores.

Figura 30.

Nivel Académico de los Familiares



Fuente: Elaboración propia.

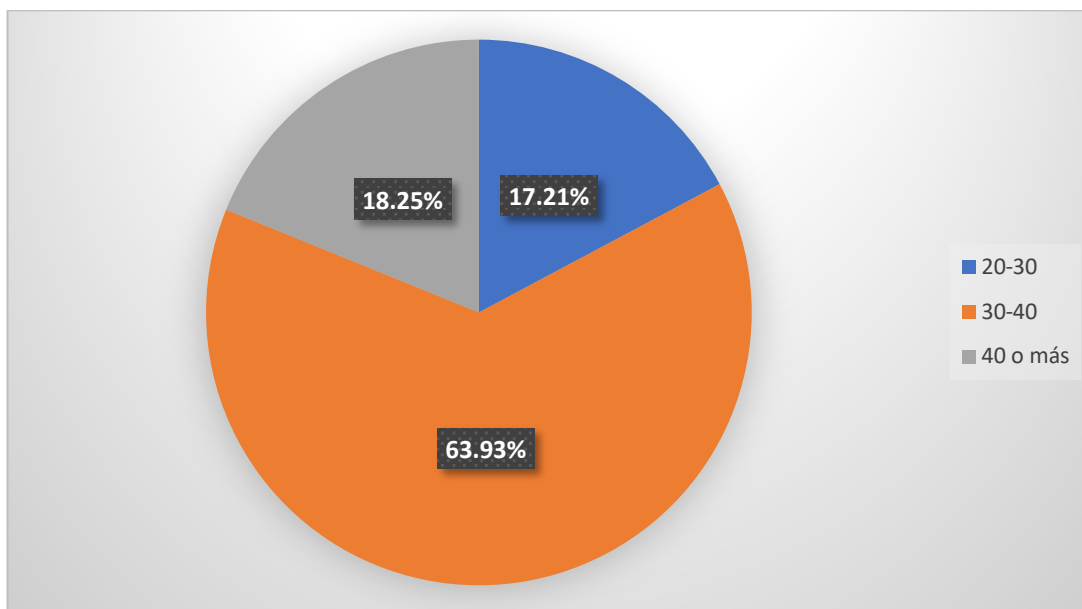
Nuevamente se ven efectos del cambio sobre el estatus social y la necesidad de la transformación educativa con las edades promedio de los familiares. Esto se representa en que la mayoría de la muestra, por completar una buena parte de su educación y esperar más tiempo para

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

tener hijos, tiene entre 30 y 40 años. Este grupo representa un 63.93% de los encuestados, como se puede observar en la Figura 31. El siguiente grupo más numeroso (18.85%) lo constituye el grupo de familiares que tienen 40 años o más. Finalmente, el grupo de 20 a 30 años representa el 17.21% de la muestra total de familias participantes.

Figura 31.

Edad de los familiares



Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Instrumentos

Para llevar a cabo un estudio que recoja datos de la realidad, se debe obtener información válida de campo. Para este fin, se utilizan instrumentos y técnicas de recogida de información que van a estar determinadas por las variables de estudio y el propósito del equipo de investigación. Según Arias (2006), los instrumentos son cualquier recurso o dispositivo que se presenta en cualquier formato, ya sea en papel o digital, el cual se utiliza para obtener, registrar o almacenar datos. Estos tienen utilidad en la recolección de datos pertinentes relacionados con las preguntas

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

directrices y los objetivos propuestos en la investigación. Por lo tanto, se elaboran a partir de estas dos vertientes. Para este estudio, se utilizó la técnica de encuesta, que consistió en la elaboración de cuatro cuestionarios de respuesta cerrada, los cuales estuvieron dirigidos al equipo directivo del centro, a los docentes, a los alumnos del centro y a las familias de los alumnos.

Estos cuestionarios se diseñaron en base a las aportaciones de Gonzáles (2020) y proporcionaron datos en cuanto a las opiniones, comportamientos y percepciones sobre la problemática de los participantes. En estos cuestionarios, se trataron cuatro dimensiones fundamentales, que fueron las siguientes:

- a) La acogida en el centro educativo.
- b) La organización en el aula.
- c) El trabajo en el aula en torno a la inclusión educativa.
- d) El apoyo de los padres en cuanto al progreso del alumno y el auxilio al centro en su labor inclusiva.

Se realizaron estas divisiones para poder responder a los objetivos específicos de una manera más clara y vinculada puesto que, de esta manera, se facilitaría una visión de la realidad más concisa e informada. A continuación, se describen los cuestionarios utilizados.

4.2.3.1 Cuestionario dirigido a los docentes

El cuestionario dirigido a los docentes tiene la finalidad de dar respuestas a los objetivos específicos de la investigación. En el mismo se tienen en cuenta datos sociodemográficos como el género, los años de servicio, el nivel académico y la edad. Todas las preguntas son de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta de tipo ordinal: nunca/nada, a veces/poco, frecuentemente/bastante y siempre/mucho.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

Este cuestionario está dividido en seis dimensiones. En la primera dimensión, se incluyen 14 preguntas que se dirigen a las diferentes leyes y ordenanzas que deben conocer los docentes para realizar su labor en cuanto a la promoción certera y fortalecida de la educación inclusiva y sus principios. Para la segunda dimensión se tienen en cuenta 11 preguntas que responden al objetivo específico número dos. Estas preguntas se dirigen hacia los planes, proyectos, acciones y planificaciones que deben tener el equipo directivo para desarrollar la educación inclusiva y crear actividades centralizadas en sus ideales. En la tercera dimensión se describen 12 ítems que hacen referencia a las estrategias específicas que utiliza el docente en sus aulas y en su trabajo colaborativo para promover el crecimiento individual y grupal de los alumnos. Para la cuarta dimensión, 14 preguntas se desglosan en torno a las estrategias de evaluación que aplica el docente para visualizar el progreso de los alumnos, sus conocimientos y su aceptación de la inclusión en el aula. La quinta dimensión se compone de siete preguntas en torno a la relación docente-familia, y cómo el docente se asegura de relacionar a los familiares con la inclusión y el funcionamiento del centro. Por último, la sexta dimensión tiene cuatro preguntas relativas al centro y la acogida que ofrece a los diferentes alumnos y sus necesidades (ver anexo 2).

4.2.3.2 Cuestionario dirigido al equipo directivo

El cuestionario dirigido al equipo directivo se enfoca en las normativas que debe tomar en cuenta el centro educativo para la gestión inclusiva, al igual que las acciones ejecutadas por el equipo directivo en la actualidad para la inclusión del alumnado. Este instrumento también contiene preguntas de aspecto ordinal y, a su vez, se divide en dos dimensiones. La primera dimensión congrega siete preguntas de leyes, planes y ordenanzas establecidas por el país, y el ajuste de éstas en el centro. La segunda dimensión comprende 13 preguntas de las acciones que

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

llevan a cabo el equipo directivo para la inclusión activa, como son las políticas del centro, su manutención, la creación de estructuras accesibles, la acogida apropiada de los diversos alumnos y sus necesidades, además de la orientación correcta de los diferentes participantes en el centro. La segunda dimensión comprende 13 preguntas de las acciones que toman el equipo directivo para la inclusión activa, como son las políticas del centro, su manutención, la creación de estructuras accesibles, acogida apropiada de los diversos alumnos y sus necesidades, además de la orientación correcta de los diferentes participantes en el centro (ver anexo 3).

4.2.3.3 Cuestionario dirigido a los alumnos

El cuestionario dirigido hacia los alumnos responde a una misma organización explicada en los cuestionarios anteriores, en la que se agrupan datos sociodemográficos y preguntas cerradas ordinales. Su enfoque principal es visualizar las percepciones de los alumnos en cuanto a su acogida en el centro, la organización en las aulas, el trabajo puesto en práctica de la educación inclusiva y el apoyo que éstos reciben de sus padres. Para ello, se dividen las preguntas en las cuatro dimensiones mencionadas.

La primera dimensión cuenta con ocho preguntas acerca de la valoración y de la aceptación de los alumnos en el centro, la valoración de sus problemas y su resolución.

En la segunda dimensión se incluyen cuatro preguntas en torno al ambiente áulico, la facilidad de acceso del aula para los alumnos y cómo se organizan las butacas y la pizarra en torno a la visibilidad y el acceso de todos. La tercera dimensión contiene diez preguntas cuyas respuestas aluden al trabajo del maestro y su diversidad de estrategias, el sentimiento general del estudiante hacia cómo se imparten las clases y las estrategias puestas en práctica para la educación inclusiva.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

La última dimensión presenta seis preguntas acerca de la actitud de los padres hacia la inclusión, su rol en el centro educativo y sus actividades, y su apoyo al alumnado (ver anexo 4).

4.2.3.4 Cuestionario dirigido a los familiares

El último cuestionario dirigido a los familiares formula las preguntas pertinentes al rol de las familias para la promoción de la inclusión, su implicación con el centro educativo y sus opiniones acerca del funcionamiento del centro. Esto se realiza en una sola dimensión con 20 preguntas de carácter cerrado y tipo ordinal, siguiendo los mismos criterios que los explicados en instrumentos anteriores. Las preguntas versan sobre las normas y el funcionamiento del centro, la aplicación y el mantenimiento de estrategias inclusivas y correcciones al aspecto físico del centro en respuesta al alumnado y sus necesidades, al igual que la formación general que ofrece el centro en cuanto a la sensibilización hacia la educación inclusiva (Ver anexo 5).

4.2.4 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para validar los instrumentos, se recurrió a la técnica de juicio de expertos. Esta técnica es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Participaron ocho expertos en el área de educación, lingüística y metodología de la investigación. Se elaboró una plantilla con una guía con los indicadores que se querían valorar. Esta consta de una presentación, los nombres de los directores de tesis, los objetivos de la investigación y el objetivo que esta persigue (Ver anexo 1). Se presenta como un cuestionario. Las primeras preguntas están enfocadas en obtener

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

respuestas en cuanto a la presentación del instrumento, las segundas tratan de responder a la estructura general y las terceras al contenido y redacción. Por otra parte, la plantilla tiene una escala de valoración del uno al cinco: 1 -Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- De acuerdo, 4- Bastante de acuerdo, 5- Totalmente de acuerdo.

Tras la selección de los expertos, tanto de origen dominicano como extranjero, se realizó el contacto por correo electrónico. En dicho correo se adjuntó una plantilla con una guía de preguntas, junto con los cuatro instrumentos para su revisión y validación. Los expertos acometieron el proceso de revisión de manera digital, tan solo uno de ellos lo realizó de manera manual. A medida que los expertos fueron respondiendo con sus observaciones, las sugerencias fueron aplicadas para evitar la confusión de respuesta de los encuestados y optimizar la obtención de datos fiables. La primera corrección denotó el lenguaje utilizado en los instrumentos y corrigió las escalas de las preguntas ordinales. El corrector se enfocó en esclarecer los mensajes de las preguntas y en dirigir las correcciones para que éstas se vincularan de mejor manera a las variables de la investigación. También se arreglaron asuntos en cuanto al nivel, las preguntas sociodemográficas y el vocabulario utilizado dentro de las preguntas.

La segunda corrección se enfocó en los ítems del cuestionario, su variedad de respuesta y en coordinar que los cuestionarios siguieran una temática sin necesidad de romper su objetivo de recogida. También se revisó el lenguaje por pregunta para esclarecer la información precisa que se quería obtener. La tercera corrección volvió a analizar el vocabulario, esta vez desde la lente de aceptación de diversas opiniones. En este sentido, aunque las preguntas eran cerradas, debían permitir que una variedad de concepciones fuese aceptada bajo de la misma premisa. Se cambiaron determinadas palabras y se agregaron nuevas con esta corrección.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

La quinta corrección eliminó ambigüedad en preguntas específicas, como el ítem 1 y 9 del instrumento de los docentes y, a su vez, eliminó preguntas que aludían hacia la misma respuesta, como las preguntas 17 y 19 del cuestionario inicial. De la misma manera, se eliminaron preguntas del cuestionario del alumnado que no estaban correctamente vinculadas a sus opiniones o posibles respuestas. Por último, esta corrección propuso mejoras sobre el uso del tiempo verbal en las preguntas para eliminar ambigüedad del tiempo en el cual la respuesta sería válida. La sexta corrección consistió en aplicar más preguntas concernientes a los objetivos específicos y a esclarecer las escalas de los datos sociodemográficos. De la misma manera, se eliminaron preguntas del cuestionario del alumnado que fueran en contra de lo que se les preguntaba a los docentes en su cuestionario. La séptima corrección guarda relación con la presentación de los instrumentos a los integrantes de la muestra, al igual que la extensión de las preguntas. Se sintetizan las preguntas y se corrige la gramática general de todos los cuestionarios. Todo esto determinó la elaboración del cuestionario definitivo (Ver anexo 1).

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó el Alfa de Cronbach para comprobar que los ítems de los cuestionarios fueran consistentes para la obtención de resultados y aplicación a los objetivos de investigación. El Alfa de Cronbach se define como el valor utilizado para medir la validez de un instrumento, utilizando su patrón de referencia y la consistencia interna de dicho instrumento (Oviedo y Campo-Arias, 2005). Se obtuvieron los siguientes resultados por instrumento:

Tabla 16.

Resultados del cálculo de Alfa de Cronbach

Instrumento	Dimensión	Número de Preguntas	Alfa de Cronbach	Total por dimensión
Confiabilidad del cuestionario de Educación	1	14	0.80	0.84
	2	11	0.82	
	3	16	0.88	

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

Inclusiva desde la perspectiva de los maestros	4	14	0.85	
	5	6	0.84	
	6	4	0.85	
Confiabilidad del cuestionario de Educación	1	16	0.80	
Inclusiva desde la perspectiva del equipo directivo	2	11	0.69	0.75
Confiabilidad del cuestionario de Educación	1	8	0.98	
	2	4	0.89	
	3	10	0.97	0.95
	4	6	0.95	
Confiabilidad del cuestionario de Educación	1	20	0.98	0.98
Inclusiva desde la perspectiva de los familiares				

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis en SPSS

4.2.5 Variables de estudio

Las variables del estudio son definidas por Hernández et al. (2014) de la siguiente manera:

Propiedad que fluctúa y varía, y cuya cualidad más importante al estudio es que puede ser medida y observada. Se debe comprender la naturaleza de estas variables para poder trabajarlas sin tintar sus aspectos o ser ignorantes de su gran diversidad (p. 105).

De esta misma manera, se deben comprender los diversos tipos de variables, que son subdivididos según su naturaleza, su dominio, su amplitud, su nivel de abstracción y su escala (Ander, 1995).

Las variables de esta investigación han sido los diferentes ítems que conforman las diversas dimensiones que componen los cuestionarios utilizados en el proceso de recogida de información. A continuación, se precisan con mayor grado de exactitud, a partir del agrupamiento de estas variables en grupos categóricos.

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

a) Conocimientos de las bases legales en relación con la educación inclusiva en la República Dominicana. Esta variable define las diferentes leyes, ordenanzas, órdenes departamentales y reglamentos que deben ser estudiados y aplicados por los maestros y equipo directivo para poder utilizar en la práctica pedagógica y todas las acciones que se realizan en el centro educativo. Esta dimensión pretende que se cumpla lo establecido por ley, sobre el derecho a la educación y se brinde una educación inclusiva de calidad para todos.

b) Acciones ejecutadas por el equipo directivo en pro de la educación inclusiva. Esta variable busca la motivación y la participación de todos los actores del proceso educativo del centro para la buena convivencia y aseguramiento del cumplimiento de los mandatos oficiales del MINERD y el cumplimiento de la agenda 2030.

c) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esta variable está definida como el medio que utilizan los maestros para asegurar que las actividades realizadas por los alumnos sean acordes a sus características personales y así se le dan respuesta a cada uno ellos, dándoles la oportunidad para que desarrollen competencias en las diferentes áreas.

d) Estrategias de evaluación. En esta variable se visualiza las técnicas de evaluación que deben utilizar los maestros para hacer una evaluación inclusiva, equitativa y justa. En ese sentido, se debe tener en cuenta que no todos los alumnos aprenden igual. Por tal razón, se debe tomar en cuenta las características del alumnado para elegir la forma de evaluarlo.

e) Participación de las familias y alumnos. La opinión y sentir de las familias y la del alumnado es de gran relevancia para esta investigación, por consiguiente, en esta variable se valora, además, que tanto la familia como los alumnos son actores imprescindibles en este proceso.

En esta investigación se tienen en cuenta una serie de variables de carácter cualitativo y nominal, donde el alcance de las dimensiones se define por el conocimiento acerca de la educación

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

inclusiva en el país por los diversos actores del proceso educativo. También se consideran dimensiones de acciones ejecutadas para fines de inclusión, las estrategias de enseñanza y aprendizaje puestas en práctica por el profesorado para la educación inclusiva real y respondientes a todos los alumnos, y su acogida apropiada y equitativa. Entre estas dimensiones también se observan aspectos variantes como la organización de las aulas, el apoyo de los alumnos por parte de los docentes, el equipo docente y los familiares, y el rol de los padres en el proceso.

4.2.6 Procedimiento

Esta investigación se ha llevado a cabo, como se aprecia en la Figura 32, siguiendo una serie de pasos estructurados y definidos con exactitud, en aras de llegar a una conclusión efectiva y útil para el desarrollo de la literatura actual sobre la educación inclusiva y su progreso en el país.

Figura 32.

Proceso de elaboración de Tesis



Fuente: Elaboración propia.

- a) *Marco teórico*. Se utilizaron variadas fuentes documentadas para crear una base teórica completa acerca de la problemática a tratar en la investigación. Los autores y las obras

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

expuestas se enfocan en la educación inclusiva, sus aspectos, su transformación y sus implicaciones en la sociedad. Esto se hizo para esclarecer la necesidad de este estudio, y cómo sus resultados tendrían un efecto duradero en la transformación social de la República Dominicana.

- b) *Diseño, elaboración, validación de instrumentos.* Una vez comprendida la temática, se inició el proceso de elaboración de los instrumentos. Esto se hizo con un enfoque investigador y un diseño descrito para la obtención y el análisis de los resultados. Los instrumentos fueron creados con el fin de responder a las preguntas directivas de la manera más eficaz posible, dirigiéndose a los diversos actores del proceso educativo y los implicados en el progreso de la educación inclusiva. Una vez elaborados los cuestionarios e instrumentos, estos pasaron a ser evaluados por expertos del área para así eliminar incertidumbres y asegurar que sean provechosos en obtener los resultados efectivos para el avance de la investigación. También se aseguró de que dichos cuestionarios no tuviesen disonancia en sus ítems y que fueran consistentes en su escala y medición.
- c) *Aplicación de los instrumentos.* Corregidos y preparados los instrumentos, estos se aplicaron a la muestra calculada para el estudio. Se realizó la aplicación a los grupos delimitados como actores principales del proceso educativo, que se dividen en el equipo directivo, los docentes, los alumnos y los familiares de los alumnos. El equipo directivo y los docentes del centro fueron tomados en su totalidad para la aplicación.
- d) *Procesamiento y análisis de los datos obtenidos.* Para procesar los datos obtenidos se utilizaron varios programas orientados al procesamiento de datos para el análisis numérico, como fueron Microsoft Excel y el paquete estadístico de IBM-SPSS versión 20 para Windows. Se catalogaron los datos según su tipología, y a partir de las respuestas se crearon

Capítulo 4. Planteamiento y metodología de la investigación

figuras y tablas donde se visualiza con facilidad las respuestas obtenidas. Dichas figuras y tablas se plasmaron en el documento de Word para exponer los resultados en el informe.

- e) *Elaboración del informe de investigación.* A partir de la obtención de resultados, el último paso consiste en presentar el informe final que concluirá la tesis doctoral. Tras la presentación de este informe, se acomete un proceso de transferencia del conocimiento a la comunidad educativa del Centro Educativo Padre Lamarche.

4.2.7 Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos recogidos en la investigación, se utilizó la estadística descriptiva. Este tipo de estadística consiste en obtener, organizar, presentar y describir un conjunto de datos con el propósito de facilitar el uso, generalmente, con el apoyo de tablas, medidas numéricas o gráficas. En concreto, se utilizaron frecuencias y porcentajes. Los datos más relevantes se presentan en gráficos de pastel y de barra para su mejor apreciación. Los análisis se realizaron con los programas de cálculo estadístico, como son Microsoft Excel XLS 2020 y SPSS versión 20 para Windows.

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se detallan los resultados obtenidos a través de los procedimientos y la aplicación de los instrumentos de la investigación. Dichos resultados se organizan en función de los objetivos específicos planteados. Para cada objetivo específico, los datos se acompañan de figuras y tablas que ayudan a ilustrar el valor de los resultados obtenidos.

5.1. Resultados del objetivo específico 1. Determinar el conocimiento que tienen los maestros y el equipo directivo del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en República Dominicana.

A continuación, se presentan los resultados del objetivo específico 1, que pretende determinar el conocimiento que tienen los maestros y equipo directivo sobre las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana. Determinar el conocimiento que tienen los maestros y el equipo directivo del centro en relación con estas normativas es fundamental para asegurar que se estén implementando las prácticas y estrategias adecuadas para promover la educación inclusiva.

5.1.1. Conocimiento de los docentes

En cuanto al conocimiento que el profesorado tiene sobre las leyes o normativas que sustentan la educación inclusiva, como se señala en la Tabla 17, el 27% de los docentes encuestados no las tiene en cuenta, mientras que el 21.5% solo las ha utilizado o las ha considerado en ocasiones específicas. Un 40.5% las ha intentado poner en práctica en la mayoría de sus

planificaciones y estrategias didácticas, pero solo un 11% las ha tenido en su práctica pedagógica en todo momento.

Tabla 17.

Conocimiento general de normativas que sustentan a la Educación Inclusiva

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	4	11%
Frecuentemente/bastante	15	40.5%
A veces/poco	8	21.5%
Nunca/nada	10	27.0%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

Al referirse si tiene en cuenta la Ley General de educación 66-97, como se señala en la Tabla 18, un 54.1% siempre se fundamenta en esta ley para su práctica pedagógica y un 37.8% la tienen en cuenta con frecuencia. Solo un 8.10% manifiesta que a veces la tiene en cuenta en su práctica pedagógica.

Tabla 18.

Documentación de Ley 66-97

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	20	54.1%
Frecuentemente/bastante	14	37.8%
A veces/poco	3	8.10%
Nunca/nada	0	0%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 19, en cuanto al plan estratégico 2017-2020, un 18.9% ha tenido este plan presente siempre en todas sus acciones, mientras que un 51.4% lo utiliza con frecuencia para sus

planificaciones. Un 18.9% lo utiliza a veces para dirigir sus metas y objetivos, con solo un 10.8% del profesorado que nunca lo ha utilizado o tenido en cuenta.

Tabla 19.

Documentación de plan estratégico 2017-2020 del Ministerio de Educación

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	7	18.9%
Frecuentemente/bastante	19	51.4%
A veces/poco	7	18.9%
Nunca/nada	4	10.8%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos de la Tabla 20, el profesorado participante presenta poco conocimiento y uso de la ordenanza 04-2018 que regula los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, pues un 21.62% nunca se fundamenta en esta y un 62.16% solo la pone en práctica a veces. Sin embargo, un 10.81% la usa con frecuencia, pero solo un 5.41% la utiliza siempre.

Tabla 20.

Documentación con la Ordenanza No.4-2018

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	2	5.41%
Frecuentemente/bastante	4	10.81%
A veces/poco	23	62.16%
Nunca/nada	8	21.62%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como indica la Tabla 21, un 5.41% del profesorado tiene en cuenta en todas sus acciones la Orden Departamental 24-2003, que establece las directrices nacionales para la educación

inclusiva, y un 24.3% la utiliza con frecuencia. No obstante, un 54% pone la orden en práctica a veces, y un 16.2% nunca hace uso de ella.

Tabla 21.

Aplicación de la Orden Departamental 24-2003

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	2	5.41%
Frecuentemente/bastante	9	24.3%
A veces/poco	20	54.0%
Nunca/nada	6	16.2%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 22 que un 37.8% se fundamenta siempre en la Ley 136-03 que establece el código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes. Un 32.4% la utiliza con frecuencia. Por el contrario, un 21.6% utiliza los preceptos de esta ley a veces y, tan solo, un 8.10% nunca se documenta de ella.

Tabla 22.

Documentación con la Ley 136-03 acerca de Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	14	37.8%
Frecuentemente/bastante	12	32.4%
A veces/poco	8	21.6%
Nunca/nada	3	8.10%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la Ordenanza 02-2016 que estable el Sistema de Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Inicial y Primaria en correspondencia con el Currículo revisado y actualizado, como se aprecia en la Tabla 23, un 27.03% la tiene presente siempre en sus acciones

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

y planificaciones, con un 9.52% que la utiliza con frecuencia. La mayoría de los participantes (37.84%) la pone en práctica a veces. Sin embargo, un 13.51% nunca se fundamenta en dicha ordenanza.

Tabla 23.

Documentación con la Ordenanza 02-2016

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	10	27.03%
Frecuentemente/bastante	8	9.52%
A veces/poco	14	37.84%
Nunca/nada	5	13.51%
Total	37	100%

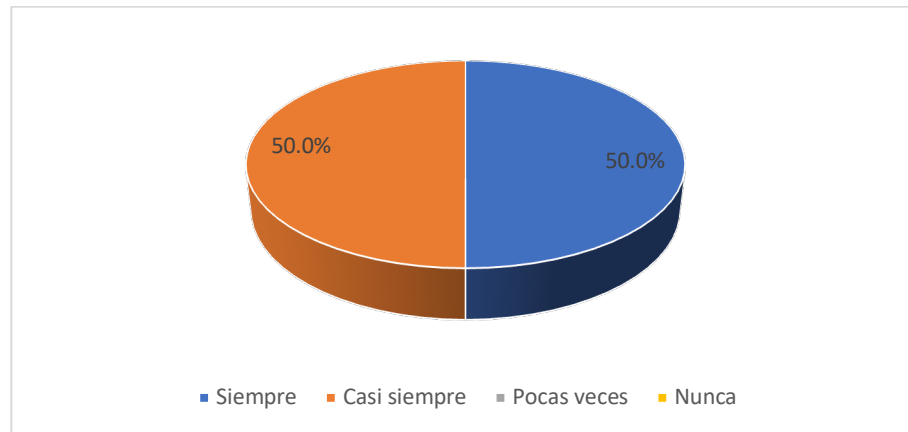
Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Conocimiento del equipo directivo

Se puede apreciar que, de acuerdo con los porcentajes arrojados en la Figura 33, el 50% corresponde a la categoría de “siempre”, indicando que el equipo directivo se ha documentado acerca de las diversas literaturas respecto a la educación inclusiva. Por otra parte, el 50% restante alega que frecuentemente está al tanto a dichas literaturas.

Figura 33.

Documentación sobre diversas literaturas respecto a educación inclusiva

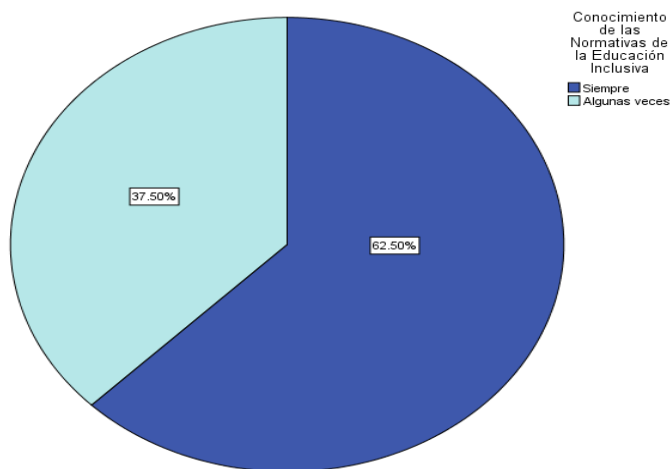


Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la Figura 34, cómo la mayoría de los participantes (62.50%) respondió que siempre se capacita para conocer en profundidad las normativas de la educación inclusiva, mientras que un 37.5% responde que solo algunas veces se capacita para conocer estas normativas.

Figura 34.

Conocimiento acerca de las normativas de la Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

Según el equipo directivo, cuando es cuestionado acerca de su conocimiento sobre la ley general de la educación 66-97, como se muestra en la Tabla 28, el 100% responde que conoce dicha ley en su totalidad y, por consiguiente, la aplica en el desarrollo de sus funciones.

Tabla 24.

Conocimiento de Ley General de Educación 66-97

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	8	100%
Frecuentemente/bastante	0	0%
A veces/poco	0	0%
Nunca/nada	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

Acorde a los datos observados en la Tabla 25, un 50% de los encuestados indica que conoce mucho el plan estratégico 2017-2020 que presenta 10 intervenciones alineadas con los objetivos acordados en la Agenda 2030, sus características y lo ponen en práctica en su gestión, mientras que el otro 50% restante lo conoce bastante.

Tabla 25.

Conocimiento de Plan Estratégico 2017-2020 del Ministerio de Educación.

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	4	50%
Frecuentemente/bastante	4	50%
A veces/poco	0	0%
Nunca/nada	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al conocimiento que el equipo directivo tiene de la Ordenanza 4-2018, un 25% de los participantes responde que la conocen mucho, como se aprecia en la Tabla 26 y un 12.5% la conoce bastante. Sin embargo, un 37.5% conoce poco acerca de lo que se establece en esta ordenanza y el 25% de la muestra alega que no conoce nada de la Ordenanza 4-2018.

Tabla 26.

Ordenanza 4-2018

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	2	25 %
Frecuentemente/bastante	1	12.5%
A veces/poco	3	37.5 %
Nunca/nada	2	25 %
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

Al igual que la Ordenanza 4-2018, la 24-2003 tiene su importancia en el mantenimiento de los derechos de los jóvenes del país. Una vez más se observan marcadas diferencias en las respuestas obtenidas, como se visualiza en la Tabla 27, donde un 37.5% indica conocer mucho esta Orden Departamental, un 25% la conoce bastante y otro 25% la conoce poco. El 12.5% restante no conoce nada acerca de la ordenanza o lo que se expone en ella.

Tabla 27.

Orden Departamental 24-2003

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	3	37.5%
Frecuentemente/bastante	2	25%
A veces/poco	2	25%
Nunca/nada	1	12.5%
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 28, un 87.5% indica que conoce mucho la Ley 136-03 del código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes y sus implicaciones. El resto (12.5%) afirma conocerla bastante.

Tabla 28.

Ley 136-03

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	7	87.5%
Frecuentemente/bastante	1	12.5%
A veces/poco	0	%
Nunca/nada	0	%
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

Como se aprecia en la Tabla 29, el 100% del equipo directivo encuestado afirma conocer mucho los aspectos que contempla la Ordenanza 02-2016 que establece el sistema de evaluación de los aprendizajes en la Educación inicial y primaria en correspondencia con el currículo revisado y actualizado.

Tabla 29.

Ordenanza 02-2016

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	8	100%
Frecuentemente/bastante	0	0 %
A veces/poco	0	0 %
Nunca/nada	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en la Tabla 30 se muestra que, en relación con la Ley 1-12, el 50% alega conocer y comprender mucho esta ley, y el otro 50% indica tener bastante conocimiento de esta.

Tabla 30.

Ley 1-12

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	4	50 %
Frecuentemente/bastante	4	50 %
A veces/poco	0	0 %
Nunca/nada	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentes en la Tabla 31, un 62% de la muestra conoce mucho el plan Decenal 2008-2018: Construyendo la respuesta nacional para lograr la Educación Dominicana de

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

Calidad, con un 25% que afirma conocer bastante su contenido. Sin embargo, un 12.5% respondió que conoce poco sobre este plan.

Tabla 31.

Plan Decenal 2008-2018

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	5	62 %
Frecuentemente/bastante	2	25 %
A veces/poco	1	12.5 %
Nunca/nada	0	0 %
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como se visualiza en la Tabla 32, un 25% de la muestra indica conocer mucho la Ley No. 5-13 sobre discapacidad en la República Dominicana y un 25% la conoce bastante. Sin embargo, la mayoría de los participantes (37.5%) indica conocerla poco. Por último, un 12.5% no está al tanto de nada de lo que se explicita en esta ley.

Tabla 32.

Ley No. 5-13 sobre discapacidad en la República Dominicana

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	2	25 %
Frecuentemente/bastante	2	25 %
A veces/poco	3	37.5%
Nunca/nada	1	12.5 %
Total	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Resultados del objetivo específico 2. Conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva.

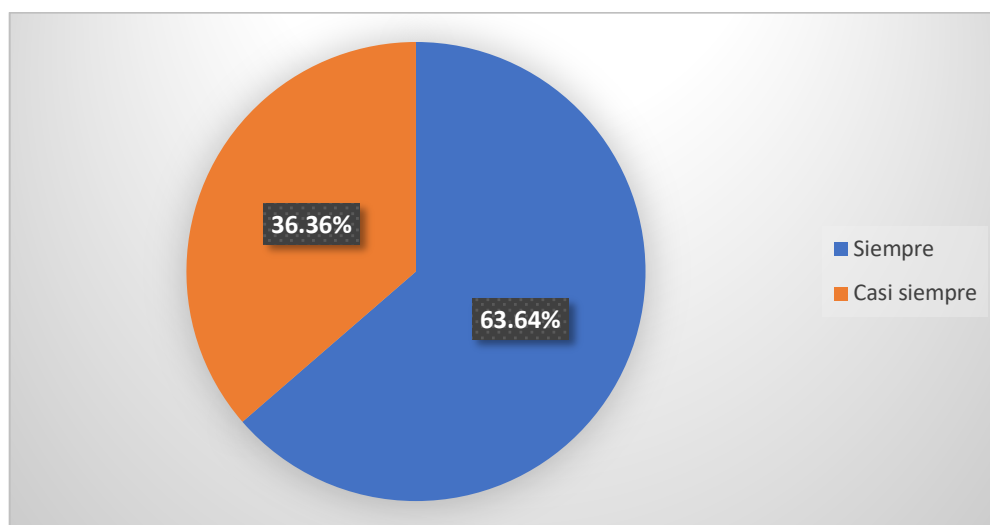
A continuación, se presentan los resultados del objetivo específico 2, que tiene como fin conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva.

5.2.1. Desde el punto de vista de los docentes

En cuanto a las acciones realizadas por el centro educativo para la atención a la diversidad, se debe tener en cuenta la guía de orientaciones establecida por el MINERD (2013) y las revisiones que ésta ha tenido. Los docentes, como se muestra en la Figura 35, se presentan unificados en sus respuestas, pues un 63.64% responde que siempre tiene en cuenta dicha guía y que las acciones responden a la diversidad en todo momento. El 36.36% restante responde que esto sucede con frecuencia.

Figura 35.

Acciones realizadas por el centro en atención a la diversidad y las orientaciones propuestas



Fuente: Elaboración propia.

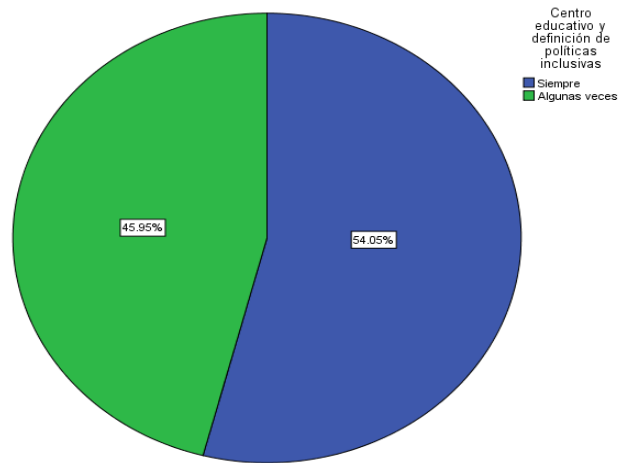
Para las respuestas de las políticas inclusivas declaradas por el centro educativo, se observa un caso similar a las acciones desarrolladas por el centro en respuesta a la diversidad, como se

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

observa en la Figura 36. Un 54.05% indica que siempre se han definido políticas inclusivas que se mantengan acordes a la realidad que vive el centro y a las necesidades de los alumnos. El 45.95% restante considera que esto sucede con frecuencia.

Figura 36.

Centro educativo y su definición de políticas inclusivas

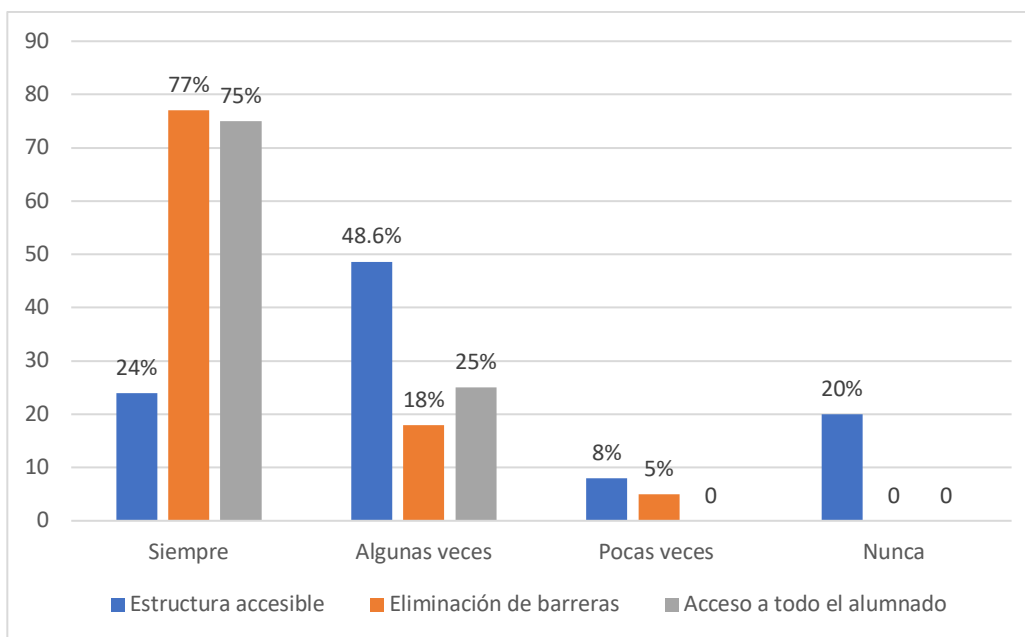


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 37 se aprecia que la categoría dominante es la de “siempre”, pues la mayoría del equipo docente encuestado siempre busca eliminar las barreras presentes en el centro (77%) y crear un ambiente donde la accesibilidad predomine (75%). La otra categoría que destaca es la de “algunas veces”, con porcentajes semejantes de 48.65% en la modificación de las barreras y la estructura accesible.

Figura 37.

Acciones tomadas por el centro en respuesta a la diversidad del alumnado

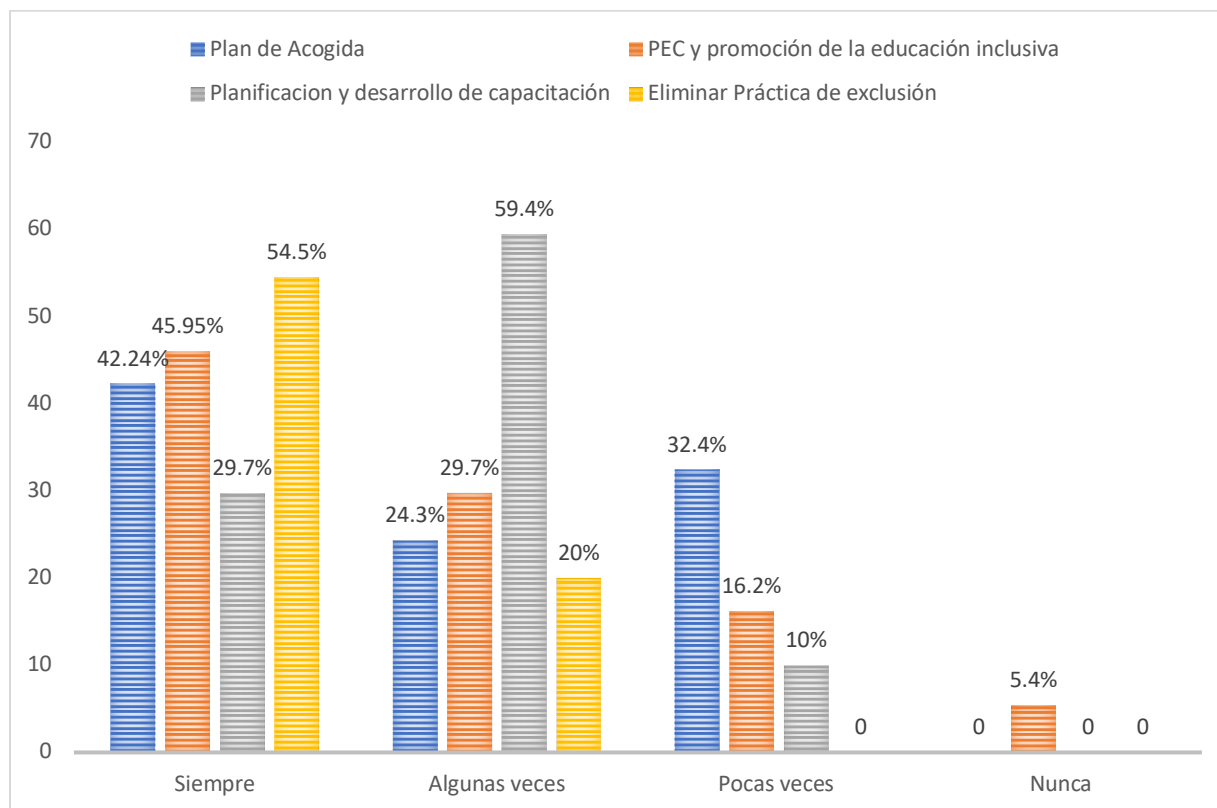


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 38, se observa que las respuestas más frecuentes son las siguientes: el 54.5% de los participantes siempre toman decisiones con relación a la eliminación de la exclusión. El 45.95% afirma que, algunas veces, el PEC es asumido como un documento dirigido a la promoción de la educación inclusiva. El plan de acogida tiene su total más alto en “siempre” (42.24%). Otros datos significativos son los que conforman la segunda categoría, aquella que hace referencia a las planificaciones y capacitaciones que permiten el crecimiento de la inclusión y las decisiones tomadas para reducir la exclusión. Aquí, los resultados indican que un 59.4% de los docentes señalan que, con frecuencia, se planifica hacia la inclusión, y un 54.05% responden lo mismo con relación a la reducción de la exclusión.

Figura 38.

Planes de promoción de inclusión y decisiones hacia eliminación de exclusión

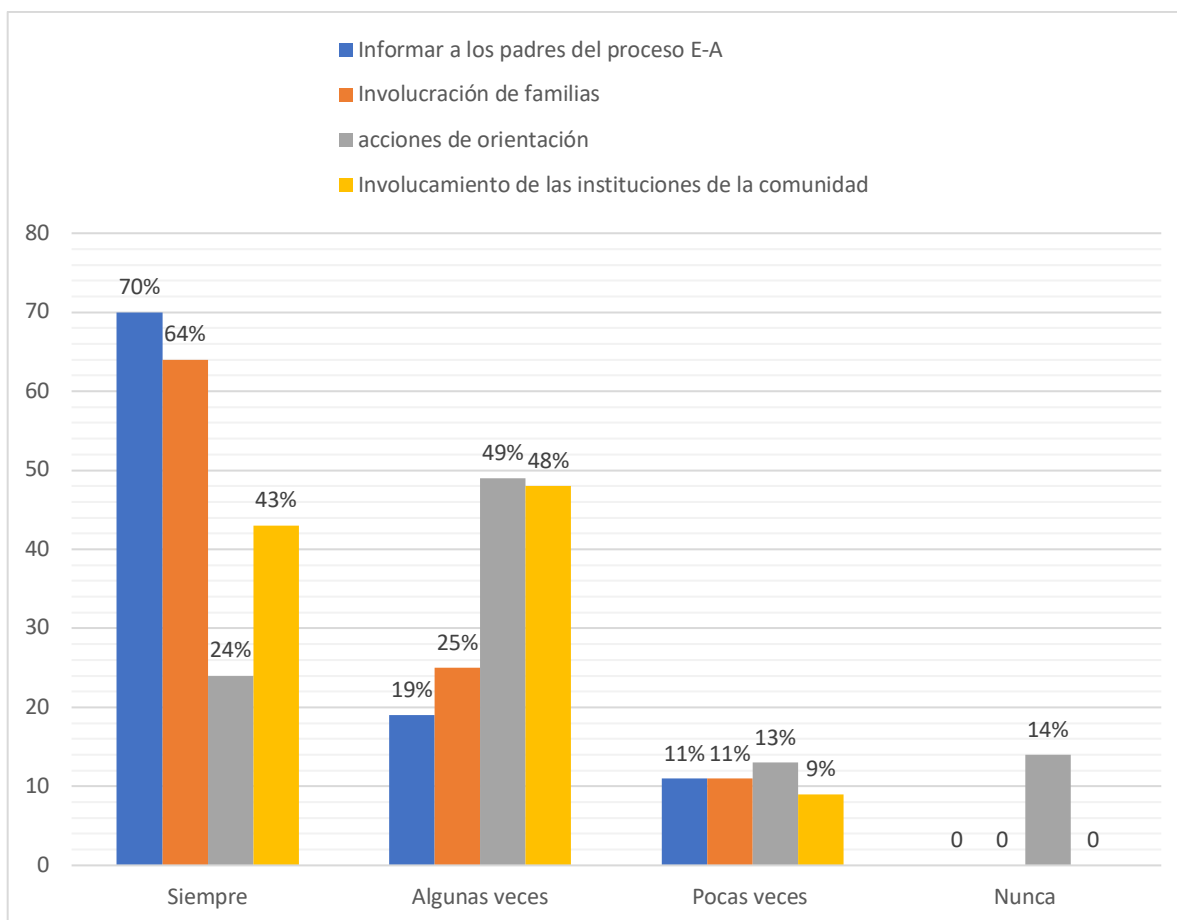


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 39, la primera pregunta se dirige hacia el nivel de información que obtienen los familiares acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las opiniones que tienen sobre ello. La mayoría de las respuestas se presentan en la categoría de frecuencia más alta con un 70.2%. La implicación de las familias, según la percepción de los docentes, también se nota en un alto porcentaje en esta categoría, con un valor de 64.8%. Para las preguntas de las acciones que toma el centro para orientar a los familiares en su contacto con el alumnado y el progreso de la diversidad, además de la implicación de instituciones de comunidad que promuevan que los familiares sean partícipes más activos del proceso, se observan porcentajes similares con un 49% y un 48%, respectivamente

Figura 39.

Involucramiento de las familiares según los docentes



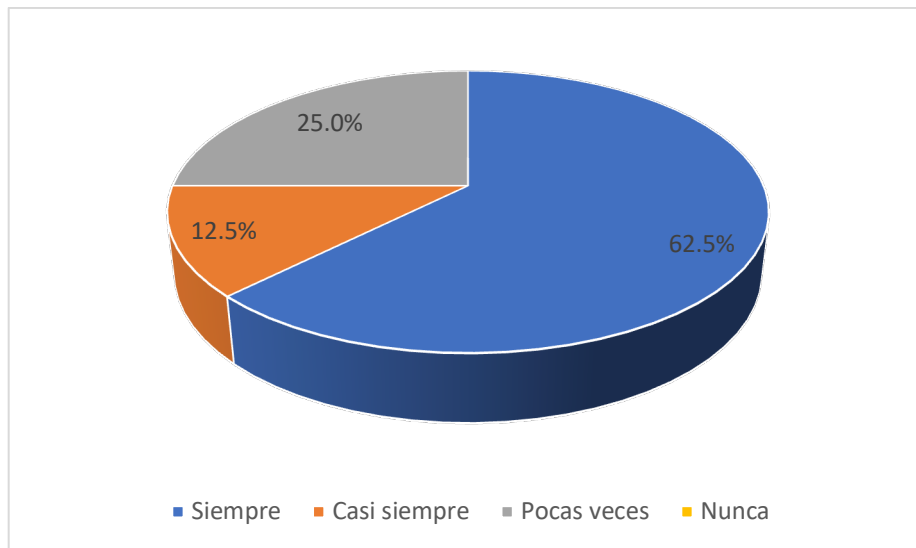
Fuente: Elaboración propia.

5.2.2. Punto de vista del equipo directivo.

En la Figura 40, un 62.5% del equipo directivo indica que, durante su formación profesional, recibió siempre capacitación sobre educación inclusiva. Un 12.5% señala haber recibido dicha capacitación con frecuencia y un 25% responde que, a veces, se ha capacitado en este aspecto durante su formación.

Figura 40.

Capacitación en educación inclusiva durante formación profesional

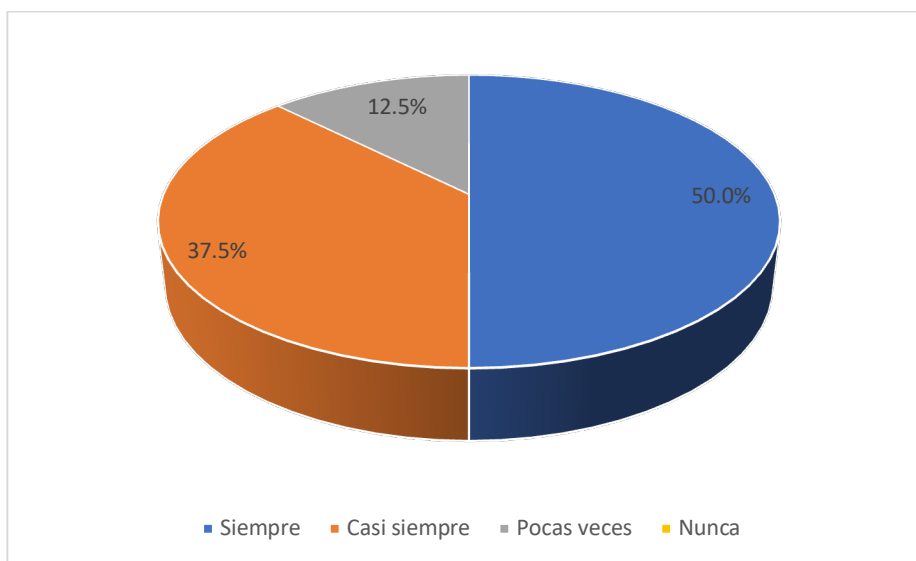


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 41, el 50% del equipo directivo afirma que siempre recibe orientaciones sobre la implicación y el cumplimiento de las normativas vigentes de educación inclusiva, mientras que un 37.5% indica que esto sucede frecuentemente. El 12.5% restante alega que esto ocurre a veces.

Figura 41.

Orientaciones sobre implicación y cumplimiento de narrativas sobre educación inclusiva



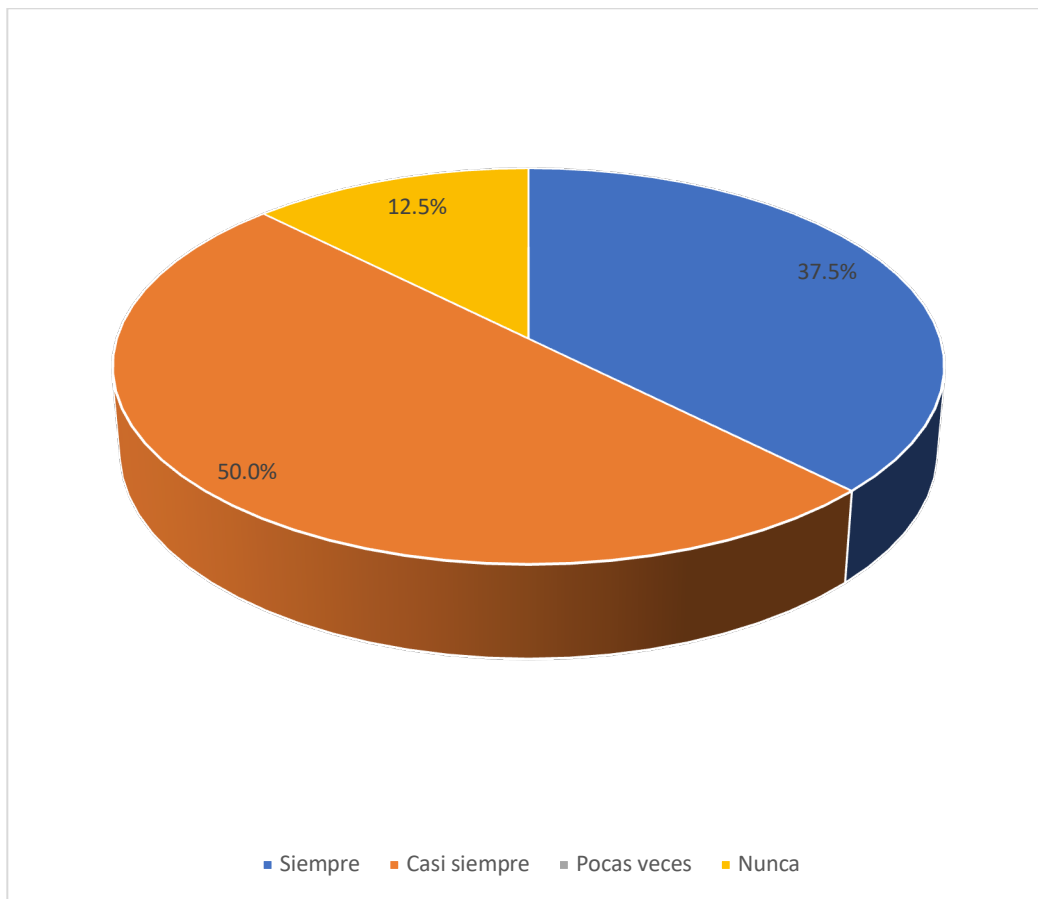
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

Según se muestra en la Figura 42, el 50% del equipo directivo puntualiza que casi siempre se socializan estrategias para promover la inclusión en el aula en los grupos pedagógicos. Asimismo, un 37.5% señaló que esto sucede frecuentemente y el 12.5% de la muestra sostienen que nunca se ha tratado este tema.

Figura 42.

Socialización de estrategias de inclusión en grupos pedagógicos

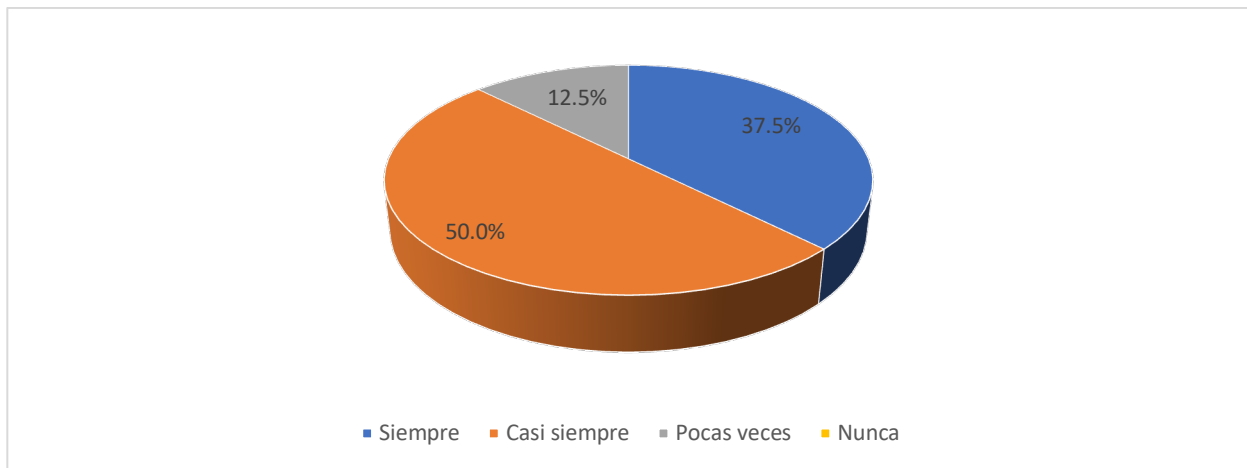


Fuente: Elaboración propia.

Se puede evidenciar en la Figura 43, que el 37.5% de los encuestados considera que siempre se ha trabajado de acuerdo con el plan estratégico 2017-2020. Sin embargo, el 50% de los participantes apunta hacia una frecuencia de cumplimiento menor, respondiendo que casi siempre notan un trabajo en concordancia al plan estratégico. El 12.5% afirma que a veces trabaja conforme a este plan.

Figura 43.

Trabajo conforme a Plan Estratégico 2017-2020

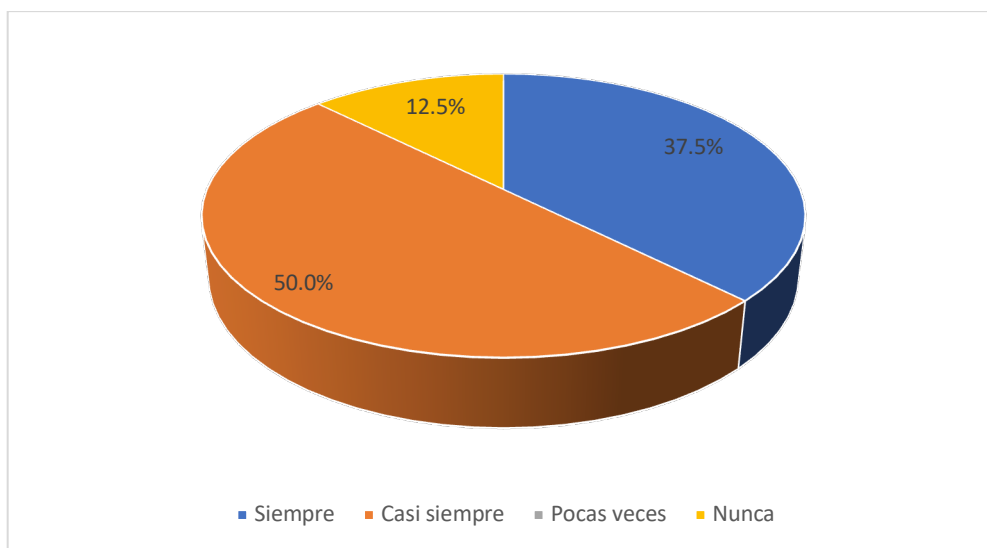


Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en la Figura 44, el 50% de los miembros del equipo directivo encuestado afirma dar cumplimiento a la Ley 66-97. Aunque el 37.5% expresan que esto siempre sucede, se aprecia un porcentaje significativo (12.5%) que señala que esta ley no se ha tenido en cuenta para la inclusión educativa y atención a la diversidad del centro educativo.

Figura 44.

Cumplimiento de Ley 66-97

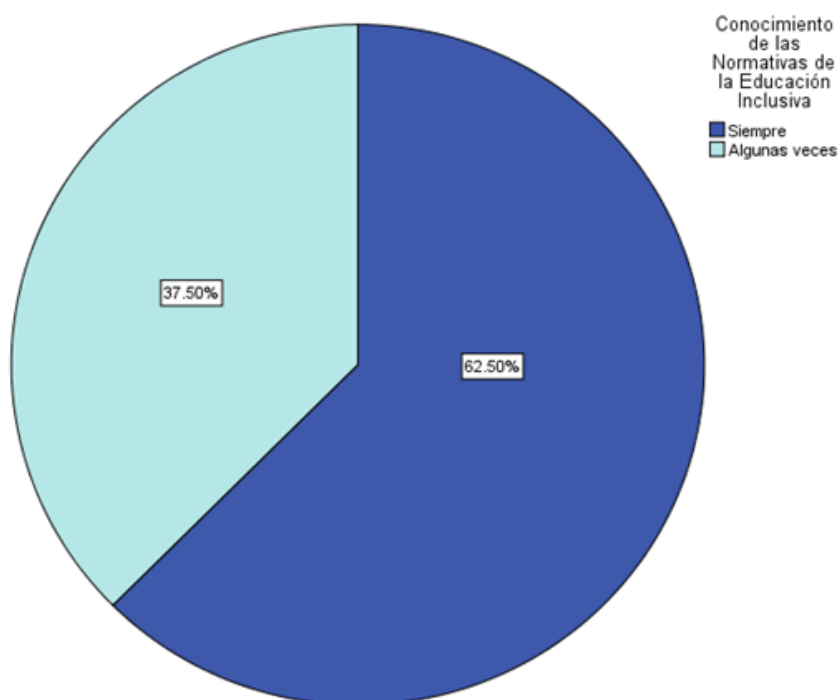


Fuente: Elaboración propia.

Las normativas que existen sobre educación inclusiva son las directrices más directas y sintetizadas acerca de cómo se debe llevar a cabo y de qué manera se debe notar su transformación en el país. Por ello, todos los partícipes del proceso educativo deben ser conscientes y activos en las normas y su importancia. Según la Figura 45, se observa que un 62.50% de las participantes siempre conocen las normas y sus vertientes, y cómo estas deben desarrollarse para el funcionamiento apropiado de la inclusión en el centro. Sin embargo, un 37.50% de los encuestados están al tanto de las normativas, pero las aplican algunas veces en sus acciones y decisiones.

Figura 45.

Conocimiento acerca de las normativas de la Educación Inclusiva

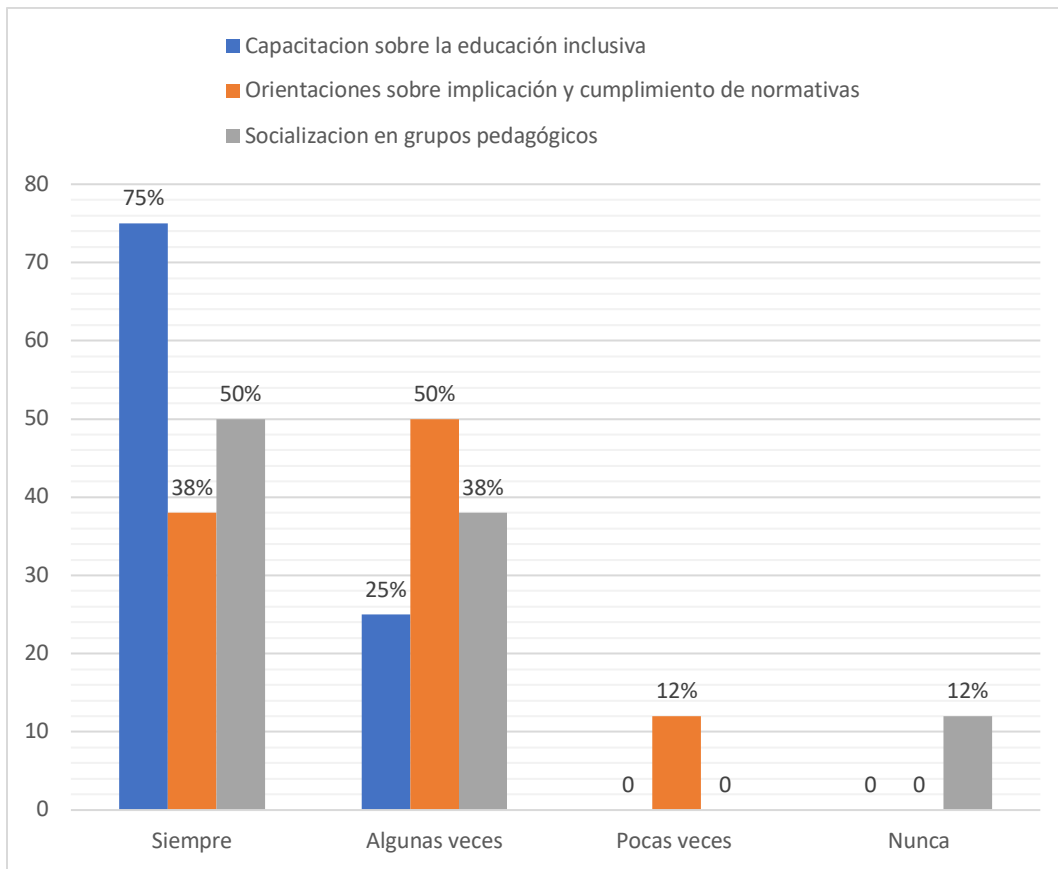


Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 46, se observa cómo un 75% de los participantes recibe capacitación sobre la educación inclusivas, un 50% algunas veces reciben orientaciones sobre la implicación y el cumplimiento de las normativas y solo un 50% ha socializado las acciones a tomar en los grupos pedagógicos.

Figura 46.

Acciones tomadas por el equipo directivo para la Educación Inclusiva

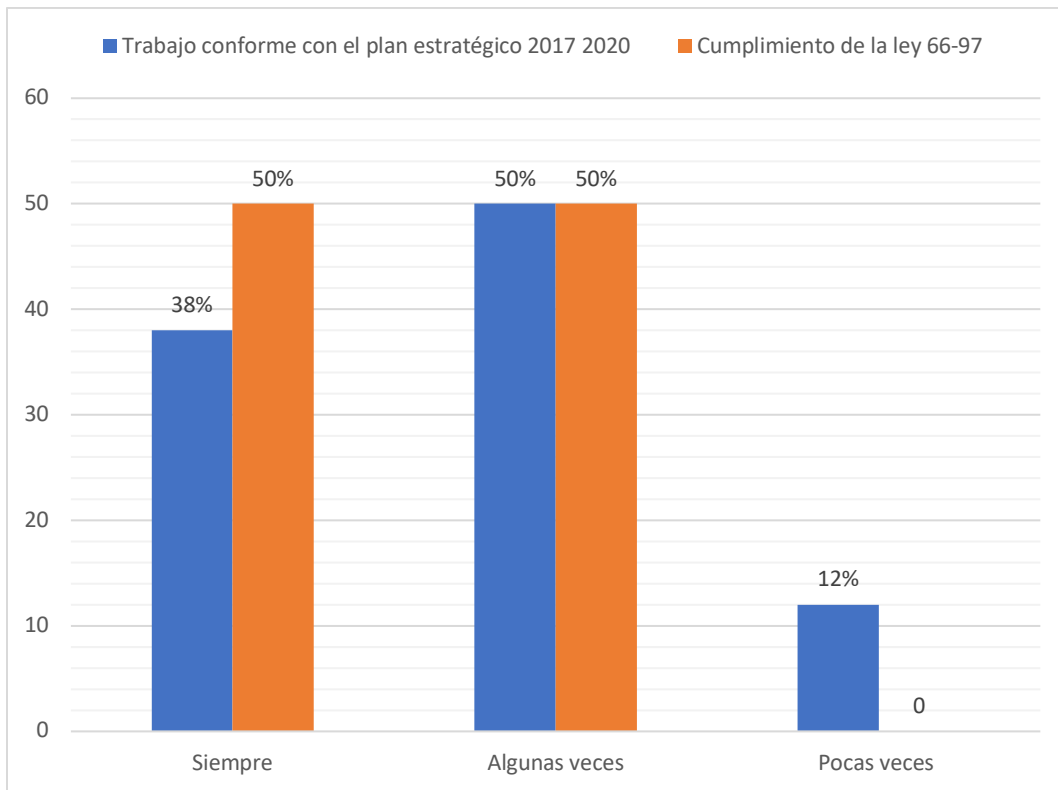


Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Figura 47, un 38% indica que siempre se cumple lo propuesto por el plan estratégico 2017-2020 y la Ley 66-97, mientras que un 50% responde que se sigue lo propuesto en estos desarrollos normativos algunas veces. Sin embargo, un 12.5% responden que pocas veces se hace. Por otra parte, el cumplimiento de la Ley 66-97 obtuvo el porcentaje más alto con un 50% de respuestas afirmativas.

Figura 47.

Cumplimiento de normativas y planes por el equipo directivo

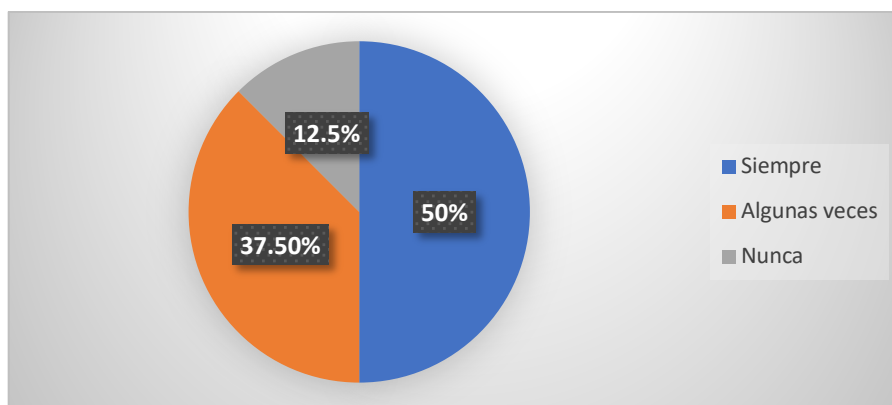


Fuente: Elaboración propia.

Además de ser conscientes sobre las leyes y sus directrices fundamentales, el centro educativo también debe utilizar la guía de orientaciones para promover la educación inclusiva en la comunidad educativa. En la Figura 48, se señala que un 50% siempre realiza el trabajo para la inclusión con el auxilio de la guía, un 37.5% indica que esto sucede algunas veces y un 12.50% afirma que esto nunca ocurre en el centro.

Figura 48.

Trabajo realizado por el equipo directivo entorno a la guía de orientaciones

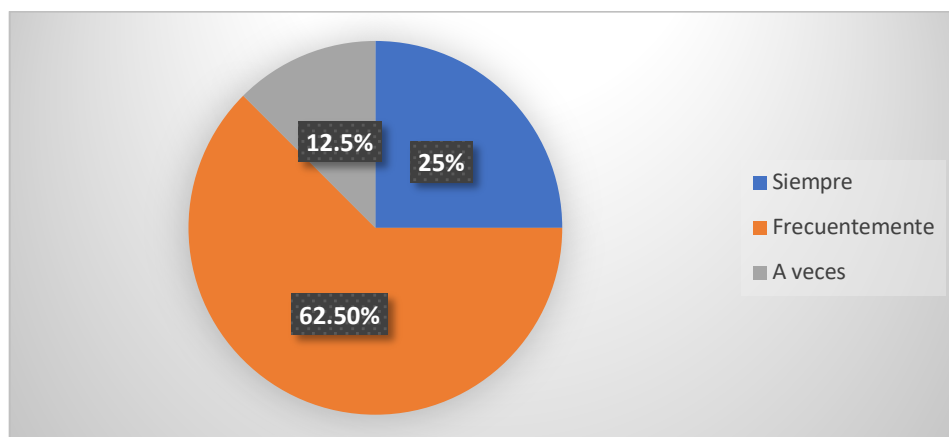


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 49, en relación con las políticas establecidas en el centro sobre educación inclusiva, se indica que un 25% alega que siempre se crean estas directrices, un 62.50% lo hace con frecuencia y, finalmente, un 12.50% reconoce que solo a veces se realiza este trabajo.

Figura 49.

Políticas Establecidas en el Centro sobre Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

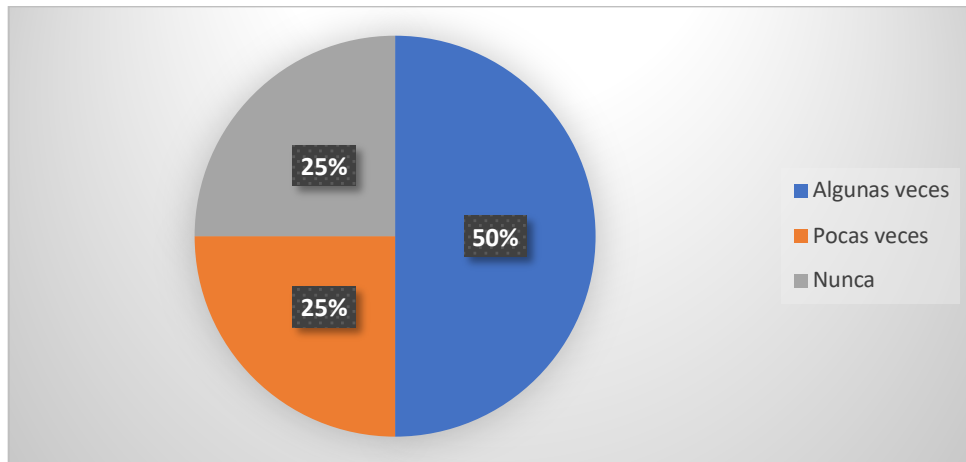
Con relación a las adecuaciones que se establecen en la estructura física del centro para dar respuesta a las necesidades del alumnado, el 50% de los encuestados afirma que el centro da respuesta con frecuencia a este propósito, como se apunta en la Figura 50. Un 25% señala que esto

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

sucede a veces y el otro 25% afirma que nunca se presentan casos donde se modifique la estructura física en respuesta al acceso para todos.

Figura 50.

Adecuaciones a la estructura física del centro en respuesta a necesidad del alumnado

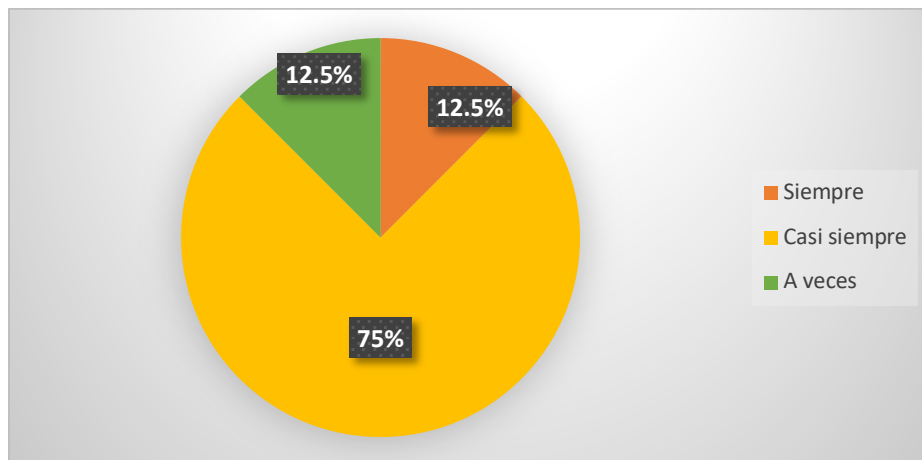


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 51, se explicita que, para un 12.50% de los participantes, siempre se busca mantener a los docentes motivados, mientras que un 75% asegura que esto sucede con frecuencia. El 12.50% restante respondió que, a veces, sucede la promoción y la motivación del profesorado.

Figura 51.

Acciones de motivación al profesorado para la colaboración y eliminación de barreras



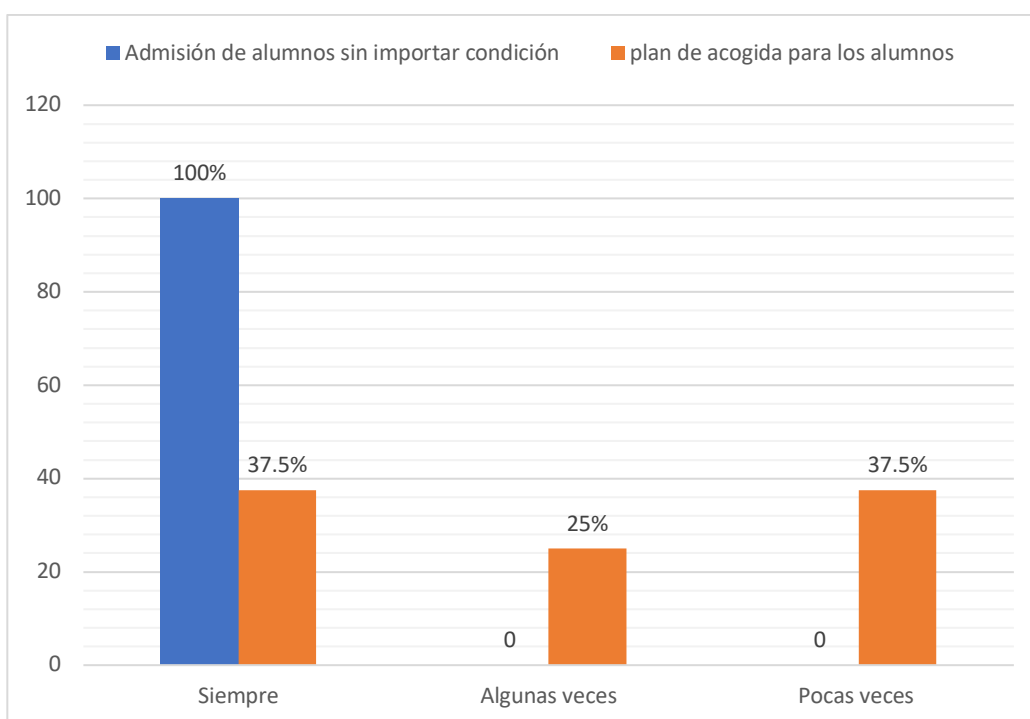
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

En la Figura 52 se observa que, aunque un 100% está de acuerdo con que se admite a todos a los alumnos sin importar su condición, sin embargo, no existe la misma unión de respuesta en cuanto al plan de acogida de estos estudiantes, pues un 37.5% responde que siempre hay un plan de acogida presente, un 25% indican que con frecuencia existe uno y un 37.5% apunta que solo a veces se tiene el plan de acogida para admitir al estudiante apropiadamente.

Figura 52.

Admisión del alumnado acorde al plan de acogida aplicado en el centro

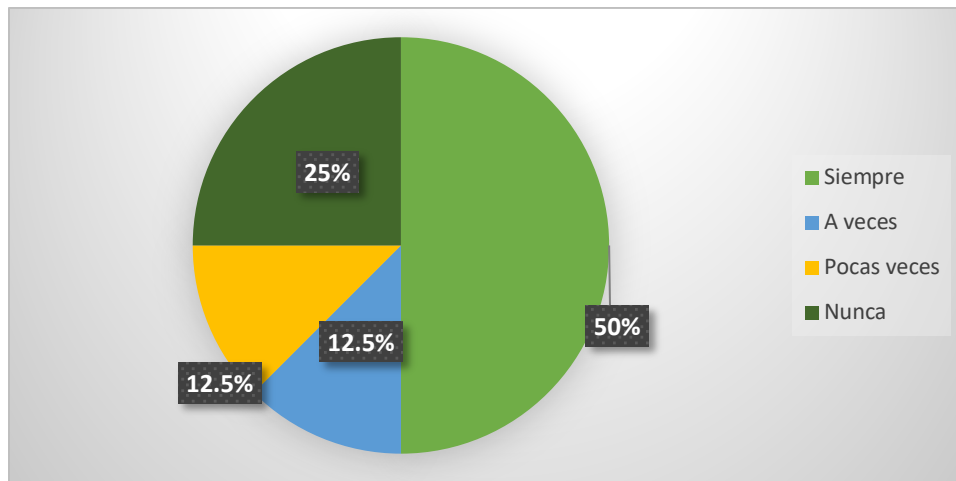


Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en esta Figura 53, un 50% del equipo directivo comprende que el PEC siempre tiene en cuenta la promoción de la educación inclusiva y su progreso en la comunidad educativa. Por otra parte, solo un 12.50% denota que frecuentemente se toma en consideración la inclusión y sus ideales. Sin embargo, un 25% alega que nunca se presenta explícitamente referencias sobre la educación inclusiva en el PEC.

Figura 53.

Plan PEC acorde a la promoción de la Educación Inclusiva

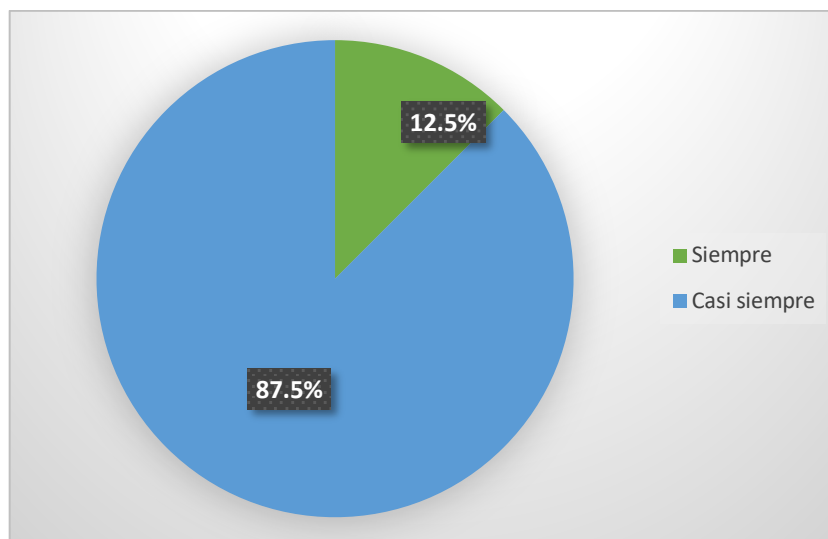


Fuente: Elaboración propia.

Según los datos obtenidos en la Figura 54, un 12.50% de los participantes señala que siempre se realizan capacitaciones para la respuesta a la inclusión y a la preparación docente, mientras que la mayoría, un 87.50%, indica que, si bien esto sucede con frecuencia, no sucede siempre.

Figura 54.

Capacitaciones realizadas para la respuesta a la inclusión y la preparación docente



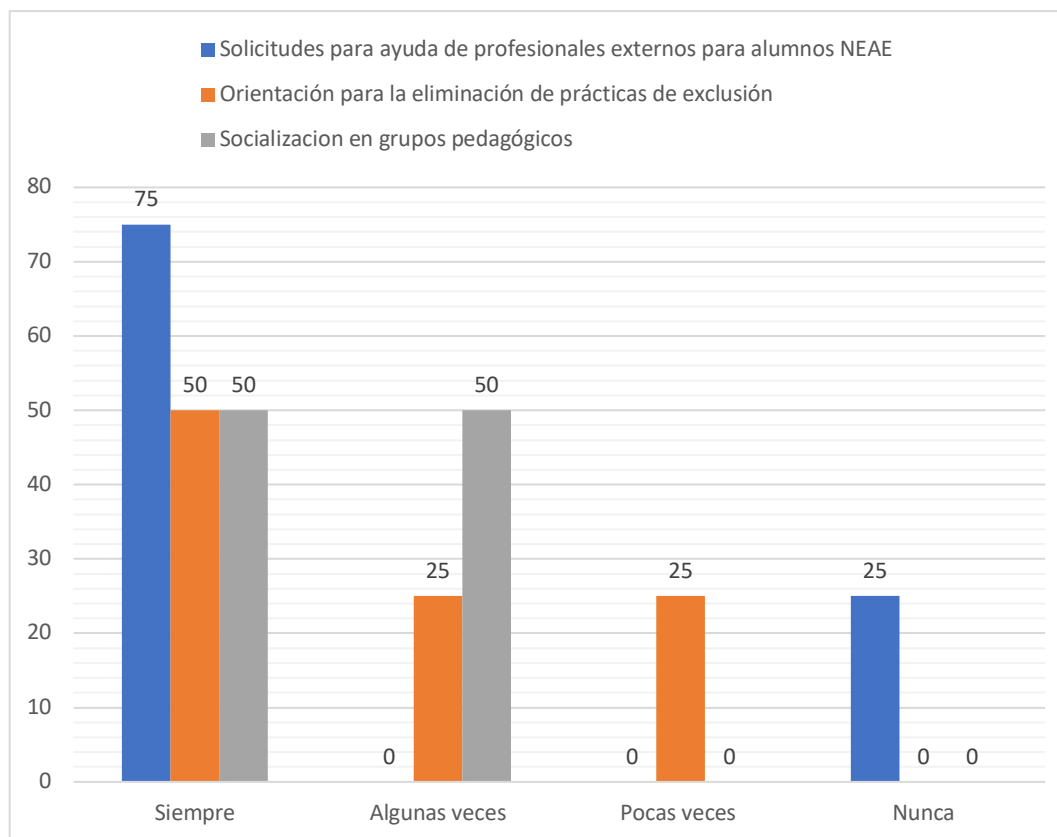
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

En la Figura 55, se observa que las respuestas del equipo directivo son homogéneas en relación con las orientaciones y el auxilio de profesionales para la respuesta a alumnos con NEAE. Así, un 75% indica que siempre se busca auxilio profesional cuando este es requerido. Además, un 50% dice que siempre se orienta a los integrantes del centro acerca de la eliminación de la exclusión. Se observa que un 25% indica que, frecuentemente, se realizan estas orientaciones y un 25% alega que esto sucede a veces. Por otra parte, un 25% responde que nunca se solicita ayuda exterior para alumnos con NEAE.

Figura 55.

Orientaciones y auxilio de profesionales para la respuesta a alumnos NEAE

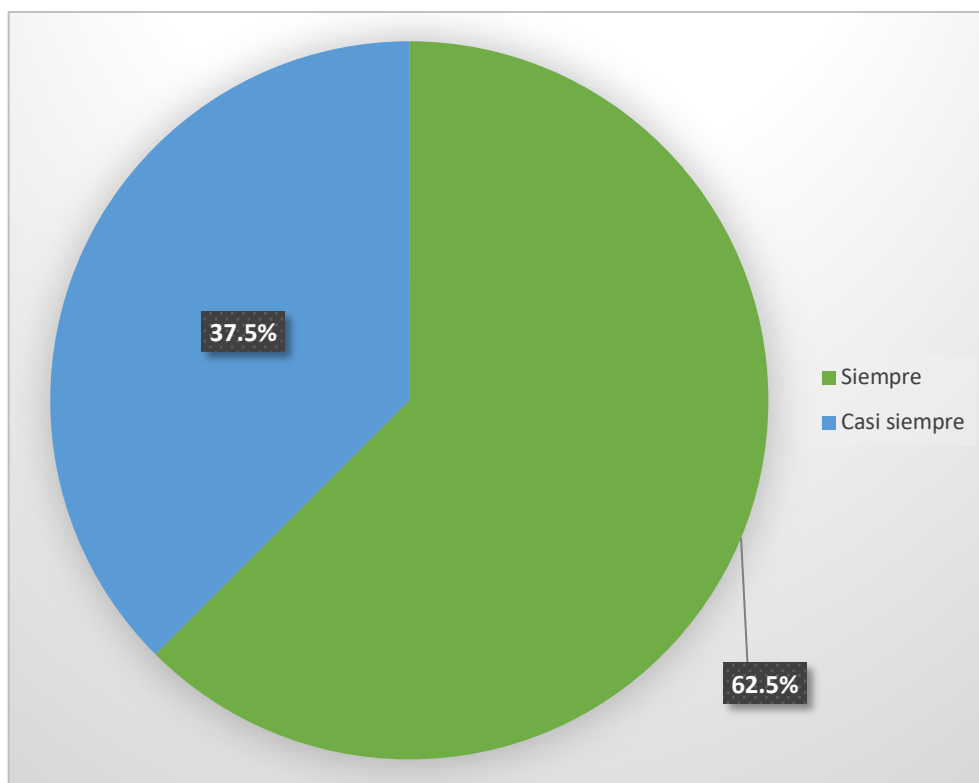


Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 56, un 62.50% indica que siempre se utilizan recursos didácticos para la inclusión, mientras que un 37.50% señala que esto se hace con frecuencia.

Figura 56.

Recursos Didácticos Puestos en Práctica para la Inclusión

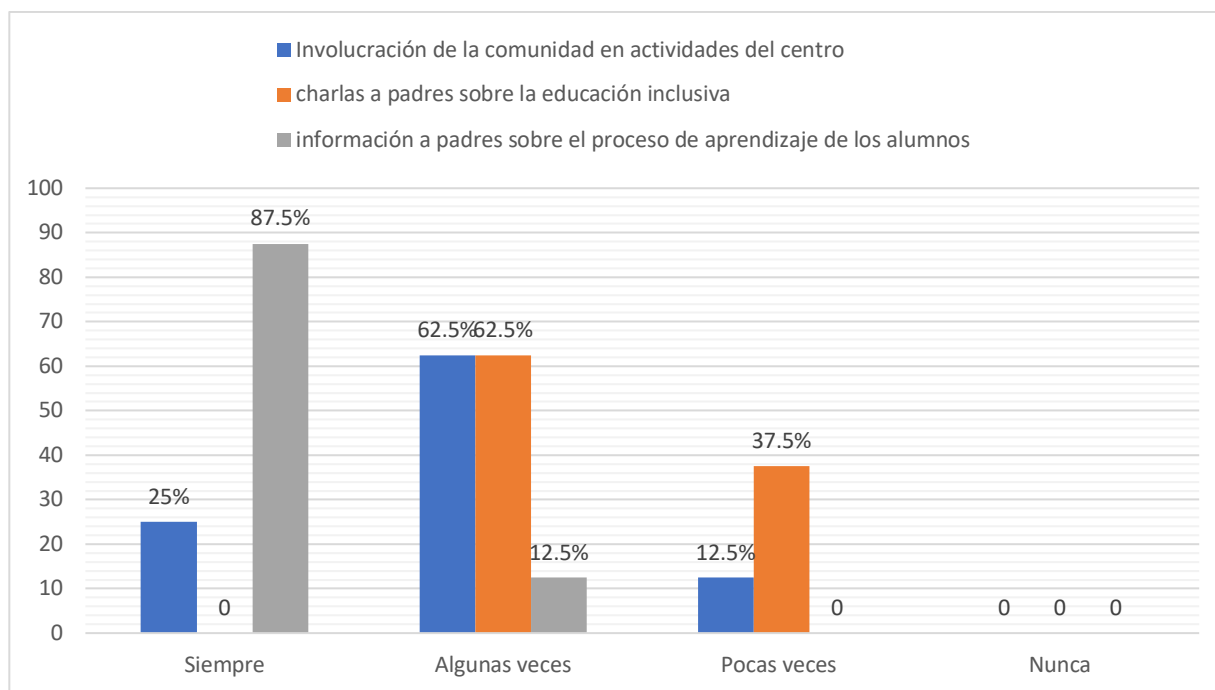


Fuente: Elaboración propia.

Se observan resultados irregulares en la Figura 57 en cuanto a la implicación de los familiares en las actividades del centro, pues un 25% indica que siempre observan a padres involucrados, un 62.5% lo percibe con frecuencia, y un 12.5% observa lo mismo a veces. En cuanto a las charlas con los familiares acerca de la educación inclusiva, un 62.5% del equipo directivo alega que se realizan estas charlas con frecuencia, mientras que un 37.5% afirma que estas charlas suceden a veces. Cuando son cuestionados acerca de las informaciones que se le presentan a los padres acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, un 87.5% afirma que siempre se les informa apropiadamente acerca de este tema, con un 12.5% que indica que esto sucede algunas veces.

Figura 57.

Rol de los familiares y su involucración en el proceso educativo según el equipo directivo



Fuente: Elaboración propia.

5.3. Resultados del objetivo específico 3. Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado

A continuación, se presentan los resultados del objetivo específico 3, que busca describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado

5.3.1. Estrategias de enseñanza aprendizaje

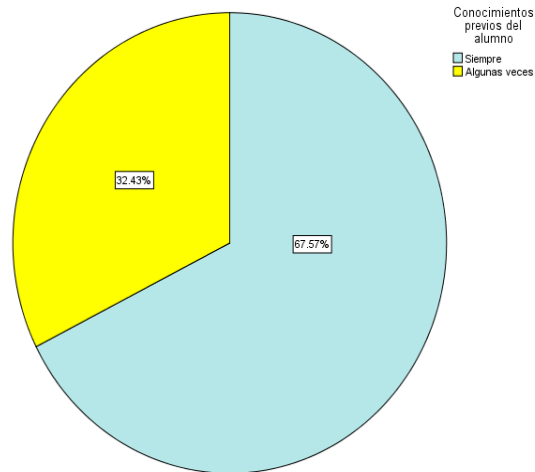
Los conocimientos previos del alumnado son un recurso de gran importancia para la elaboración de planificaciones, estrategias, técnicas de evaluación, y progreso por zonas de desarrollo. Los docentes deben tomar estos conocimientos previos como base para la toma de decisiones dentro del aula. En la Figura 58 se muestra cómo la mayoría de las docentes siempre

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

tiene estos conocimientos en cuenta para planificar y dirigir sus clases (67.57%), mientras que el 32.43% lo hace con frecuencia.

Figura 58.

Conocimientos previos del alumnado tomado en cuenta por los docentes

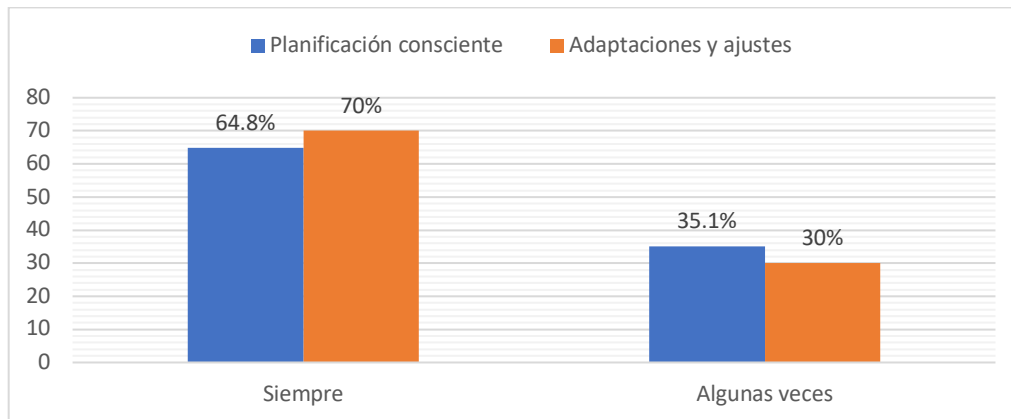


Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura 59, la mayoría de los docentes se apega a la primera categoría de frecuencia, pues un 64.8% indica que siempre realiza una planificación consciente para la diversidad y la aplica a sus aulas, y un 70% realiza ajustes cada vez que sea necesario. Por otra parte, un 35.1% y un 30% realizan estas mismas acciones con frecuencia.

Figura 59.

Acciones tomadas por los docentes para la inclusión activa



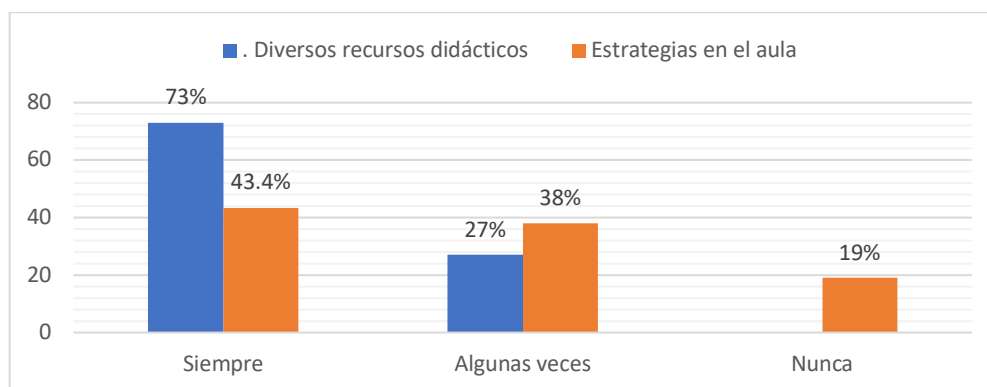
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

Además, en la Figura 60 se aprecia cómo un 73% utiliza siempre estrategias variadas y un 43.24% pone en práctica diversos recursos didácticos con la misma frecuencia. La segunda categoría presenta porcentajes de 38% y 27%, respectivamente. Un pequeño grupo de docentes a veces diversifica sus recursos en clase, con un 19% que indica que nunca lo hace.

Figura 60.

Estrategias y recursos utilizados por los docentes

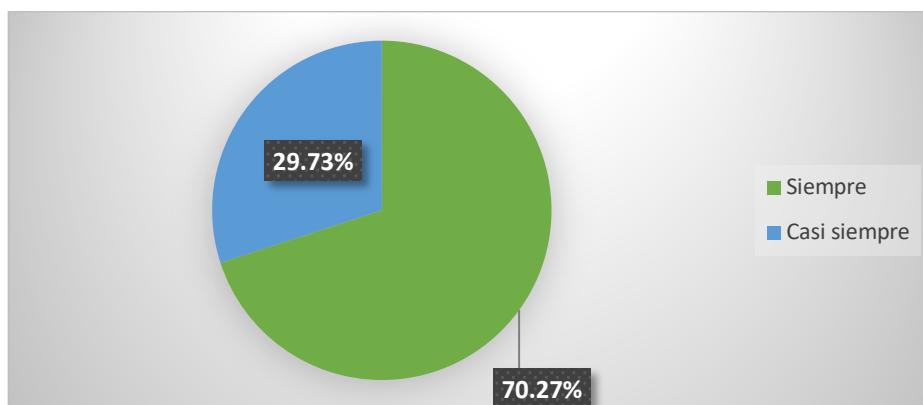


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la motivación del alumnado como variable en la educación inclusiva, como se visualiza en la Figura 61, los docentes de este centro tienen este factor siempre presente en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (70.27%). Un 29.73% la utiliza algunas veces.

Figura 61.

Motivación del alumnado como variable en la educación inclusiva



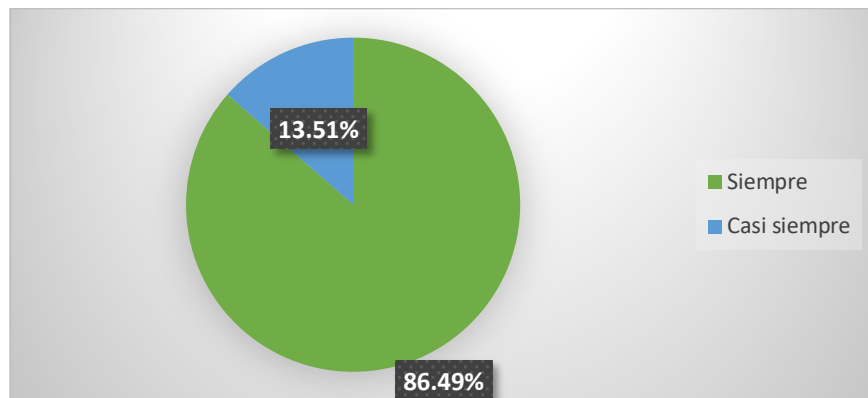
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

En cuanto a la organización del aula, un 86.49% indica que siempre organizan sus clases en función de las necesidades del alumnado, mientras que, tan solo un 13.51% lo hace algunas veces, como se aprecia en la Figura 62. Es notable que no hay docentes que no tengan esto en cuenta nunca.

Figura 62.

Organización de clase según el alumnado

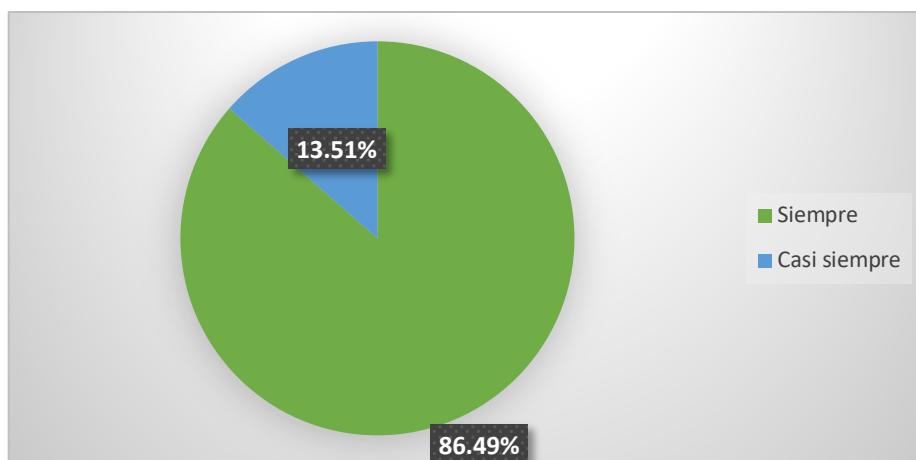


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la promoción del aprendizaje cooperativo, como se muestra en la Figura 63, el 86.49% de los docentes manifiesta que realiza actividades para promover dicho aprendizaje, mientras el 13.51% de ellos lo promueve a veces.

Figura 63.

Promoción del aprendizaje cooperativo entre los alumnos

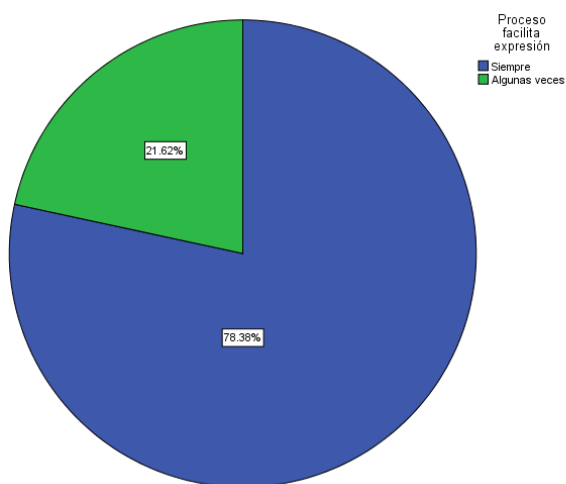


Fuente: Elaboración propia.

Cuando se pregunta sobre los procesos educativos que crea el profesorado para favorecer la expresión de su alumnado en su proceso de aprendizaje, un 78.38% de los docentes responde que siempre crea procesos pedagógicos con esta consideración, mientras que el 21.62% responde que lo hace con frecuencia, como se puede observar en la Figura 64.

Figura 64.

Procesos pedagógicos creados con el propósito de facilitar la expresión estudiantil

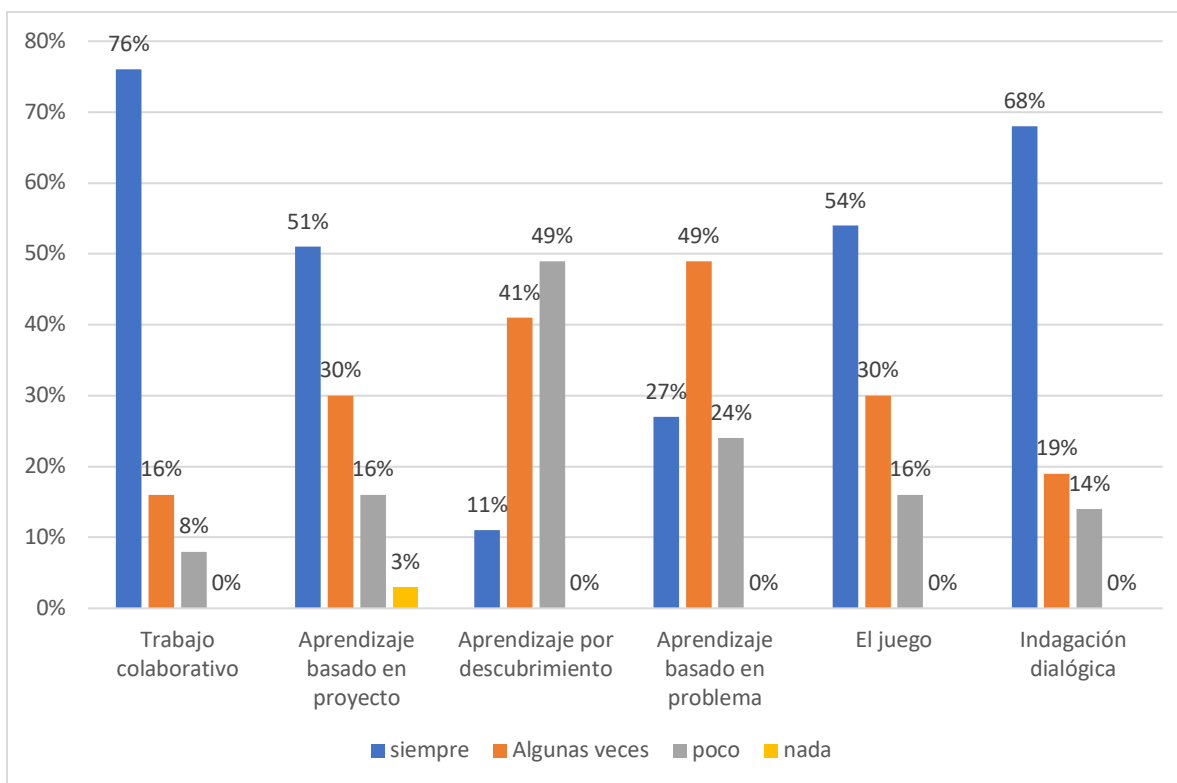


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 65 se señalan las estrategias didácticas que el profesorado aplica en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, con relación al trabajo colaborativo, un 76% lo utiliza siempre, un 16% algunas veces y un 8% lo utiliza poco. En cuanto al aprendizaje basado en proyectos, el 51% lo utiliza siempre, un 30% algunas veces, un 16% lo utiliza poco y un 3% nunca. El aprendizaje por descubrimiento es poco usado por el 49% de los participantes, un 41% lo utiliza algunas veces y, tan solo, un 11% lo utiliza siempre. En relación con el aprendizaje basado en problemas, un 49% afirma utilizar esta estrategia algunas veces, un 27% la utiliza siempre y un 24% lo utiliza poco. El juego es una estrategia utilizada siempre por un 54%, un 30% lo utiliza algunas veces y un 16% lo utiliza poco. Por último, la indagación dialógica es utilizada siempre por un 68%, un 19% dice que la utiliza algunas veces y un 14% la utiliza poco.

Figura 65.

Estrategias de enseñanza - aprendizaje que utiliza en su práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

5.4. Resultados del objetivo específico 4. Identificar los criterios de evaluación utilizados por los maestros para ver el progreso de los alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo en el aula.

A continuación, se presentan los resultados del objetivo específico 4, que persigue identificar los criterios de evaluación utilizados por los maestros para ver el progreso de los alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo en el aula.

5.4.1. Criterio de evaluación utilizado por maestros

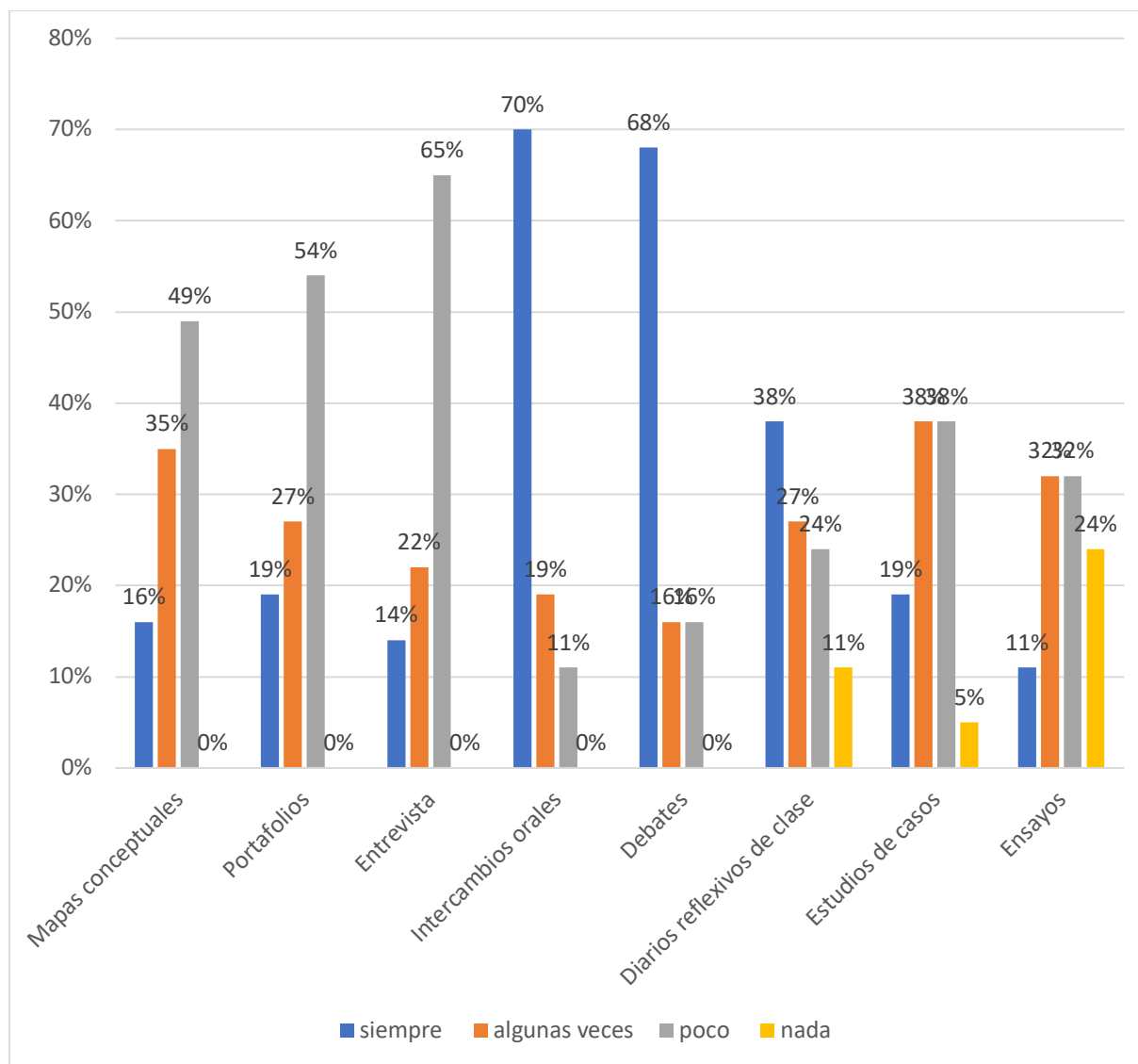
De acuerdo con los datos establecidos en la Figura 66 sobre las técnicas y estrategias de evaluación de los aprendizajes, se puede describir que las que tienen una mayor frecuencia de uso

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

son los intercambios orales, pues un 70% del profesorado los utiliza siempre, seguido de los debates, donde un 68% también lo utiliza siempre. Además, la entrevista y el portafolios también son técnicas de evaluación que utiliza el profesorado, aunque el 65% y el 54%, respectivamente, afirman utilizarla pocas veces.

Figura 66.

Técnicas y estrategias de evaluación a los aprendizajes cuál o cuáles utilizas con mayor frecuencia



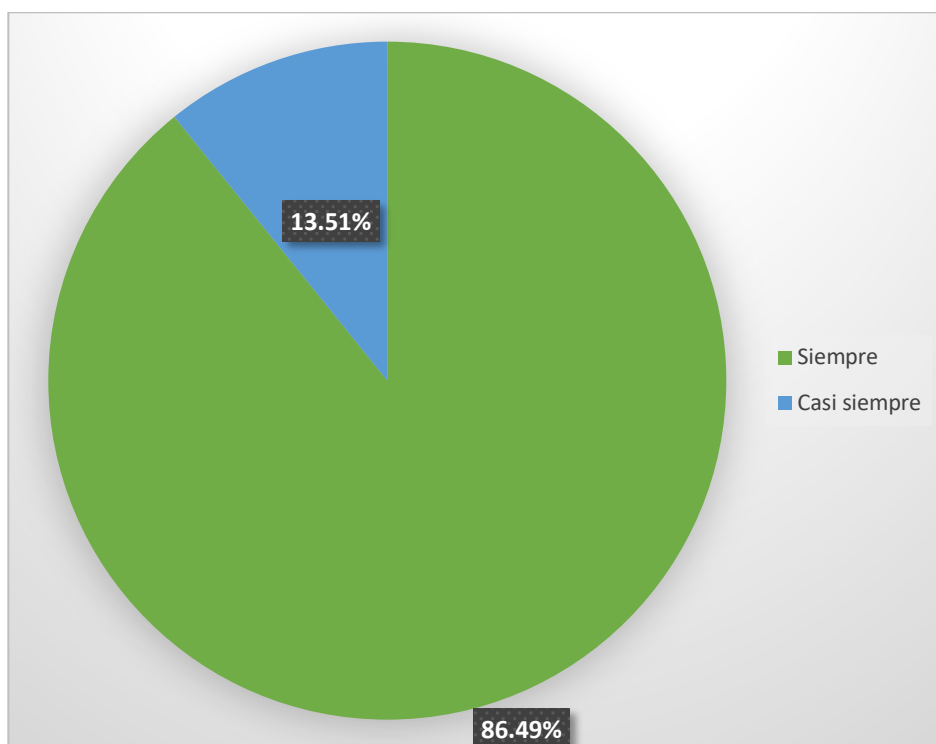
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

En la Figura 67, se aprecia que un 86.48% de los encuestados indica que sus evaluaciones siempre tienen el propósito de conocer el progreso de sus estudiantes, teniendo en cuenta que cada uno requiere atenciones diversificadas. Un 13.51% indica que realiza estas mismas acciones con frecuencia.

Figura 67.

Alumno Involucrado en los Procesos Pedagógicos

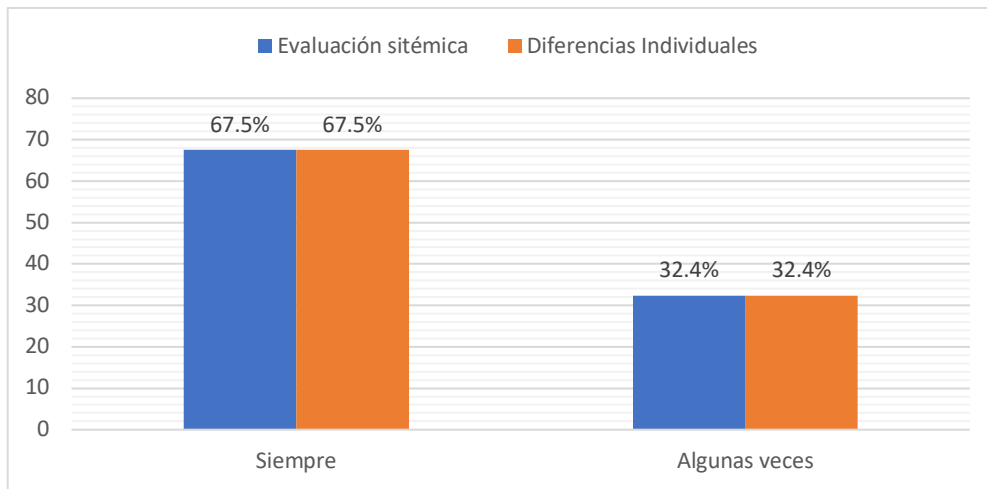


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Figura 68 son interesantes porque difieren levemente con los presentados anteriormente. Un 67.57% del profesorado indica que utiliza técnicas diversificadas cada vez que puede y un 32.43% afirma tomar la misma decisión con frecuencia. Un 67.57% del profesorado realiza una evaluación sistémica y un 32.43% lo hace con frecuencia.

Figura 68.

Evaluación entorno a diferencias en el alumnado

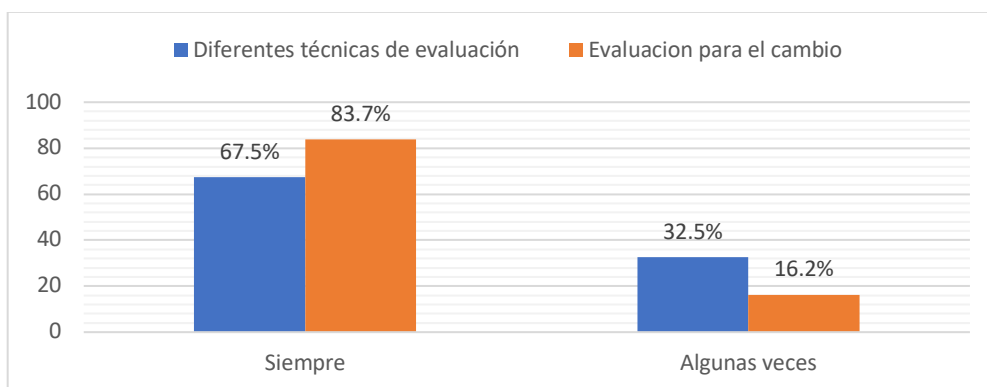


Fuente: Elaboración propia.

En relación con la evaluación dirigida hacia el cambio, un 83.78% de los participantes siempre realizan diagnósticos y evaluaciones correctivas y atentas a la evolución del alumnado, mientras que un 16.22% indica que lo hace con frecuencia, un 67.5% utiliza diferentes técnicas de evaluación y solo un 32.5% solo las utiliza a veces, como se presenta en la Figura 69.

Figura 69.

Evaluación entorno a la inclusión



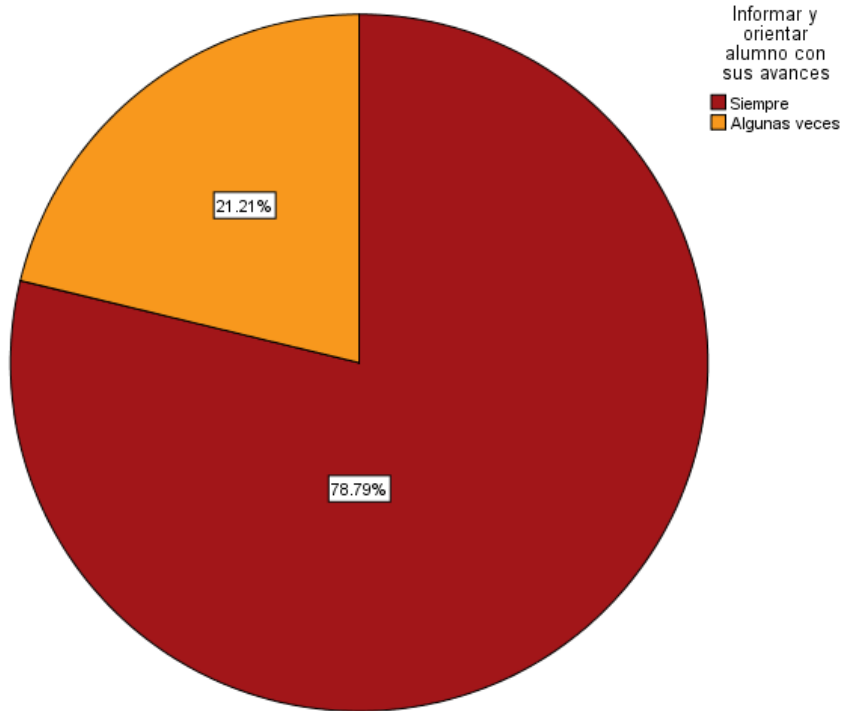
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 70 se puede apreciar que un 78.79% de los docentes siempre se asegura de informar a sus estudiantes acerca de maneras de avanzar y tener éxito en sus labores, con

orientaciones al respecto. De esta manera, el 21.21% restante realiza estas orientaciones algunas veces.

Figura 70.

Alumnos informados sobre sus avances en el aprendizaje

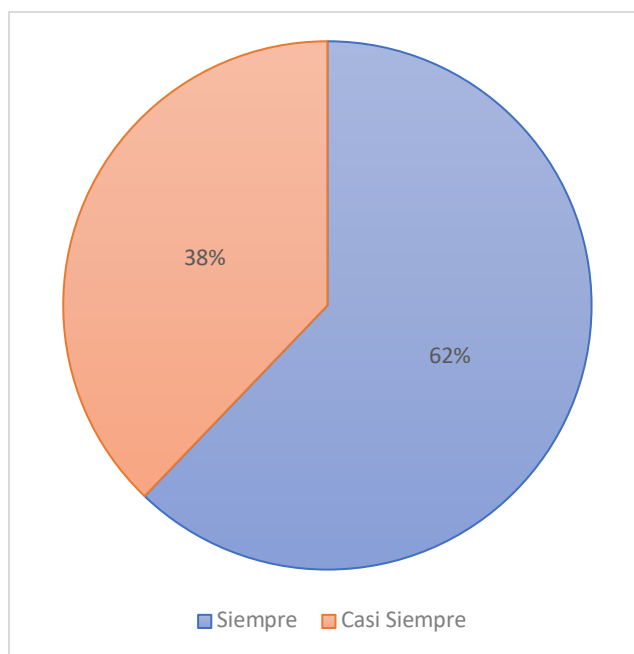


Fuente: Elaboración propia.

Por ello, los docentes deben informarles apropiadamente acerca de estas facetas. Según se señala en la Figura 71, un 62% de los docentes realiza esta labor siempre que sea posible, y un 38% la realiza con frecuencia, pero no siempre.

Figura 71.

Criterios de evaluación explicados al alumnado



Fuente: Elaboración propia.

5.5. Resultados del objetivo específico 5. Conocer la participación y la opinión de las familias en cuanto a la inclusión de sus hijos en la escuela objeto de estudio.

A continuación, se presentan los resultados del objetivo específico 5, que pretende conocer la participación y la opinión de las familias en cuanto a la inclusión de sus hijos en la escuela objeto de estudio.

5.5.1. Participación de las familias.

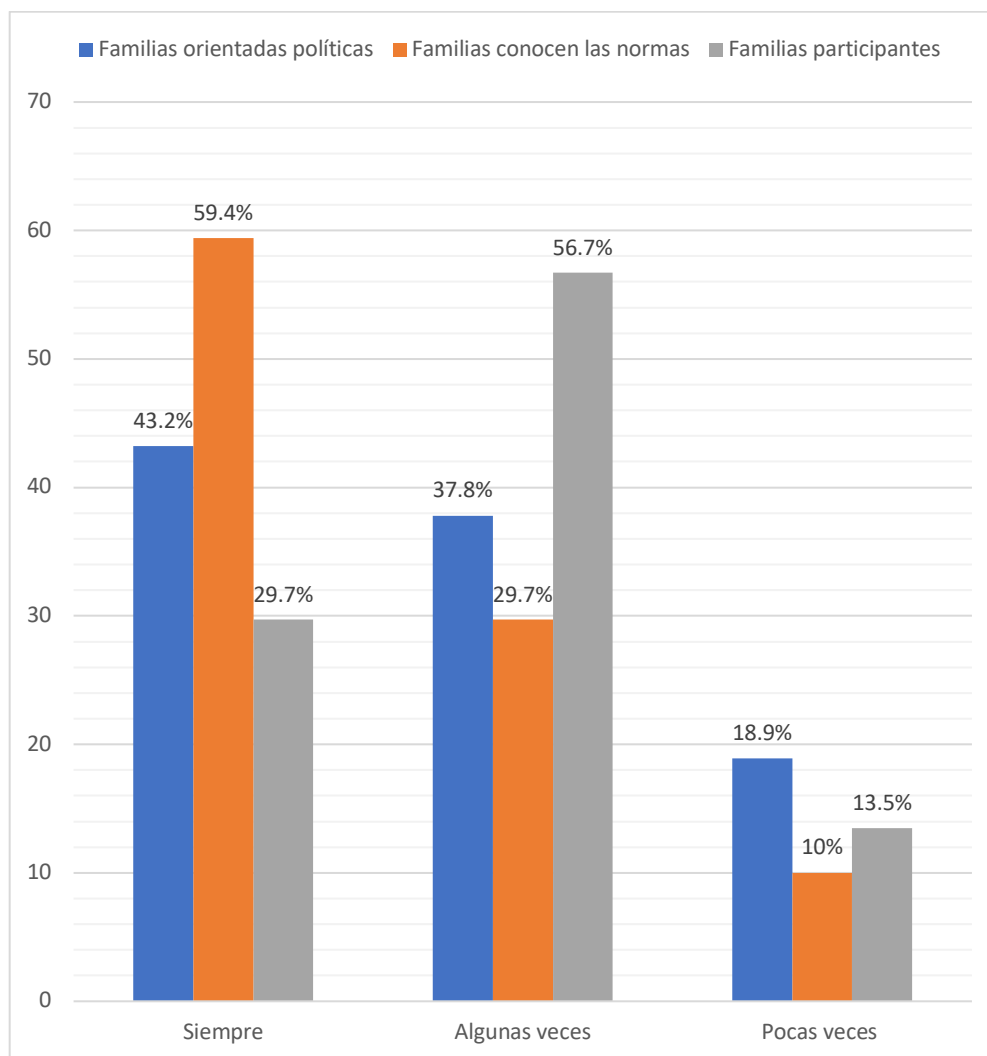
Como se aprecia en la Figura 72, un 43.24% de los docentes cree que las relaciones entre ellos y los familiares siempre es buena y lucrativa. Además, un 37.84% indica que estas relaciones que mantienen con las familias son frecuentemente buenas. Solo un 18.92% de los docentes señala que, rara vez, tiene una buena relación con los familiares del alumnado. Los docentes también

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

sostienen que un 59.4% de las familias conocen las normas del centro educativo mientras que de estas familias solo participa el 29.7% en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un 56.7% solo participa a veces en las actividades que propone el centro.

Figura 72.

Participación de las familias en las políticas y normas del centro.

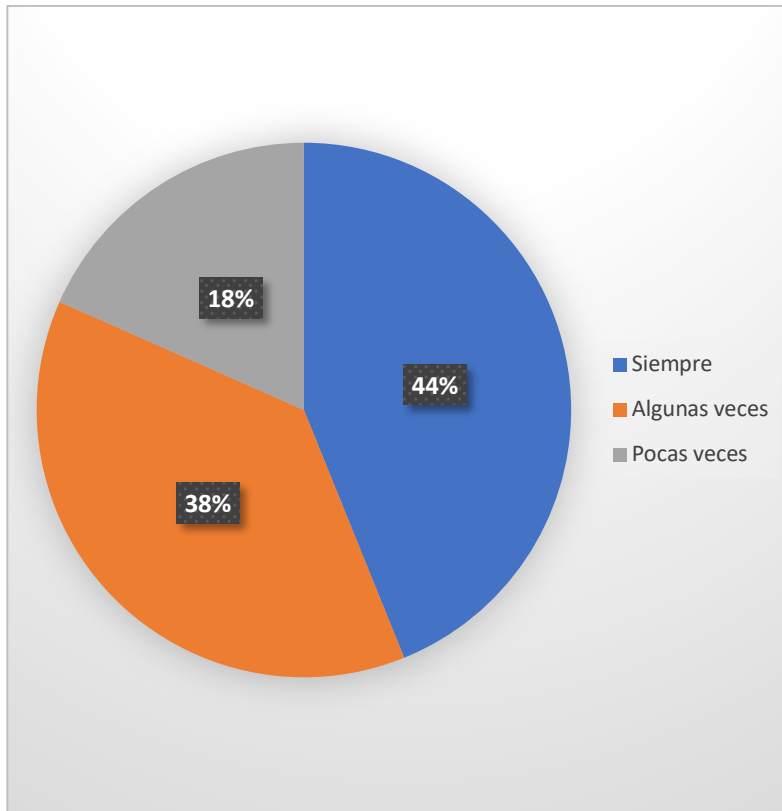


Fuente: Elaboración propia.

Según las respuestas de los docentes que se ilustran en la Figura 73, un 44% siempre informa a las familias acerca de lo que se espera del alumno, cómo se le enseña y de qué manera se evalúan sus aprendizajes. Un 38% indica que esta información la ofrece con frecuencia y, tan solo, un 18% afirma que, pocas veces, ofrece este tipo de información a la familia del alumnado.

Figura 73.

Relación entre el profesorado y los familiares

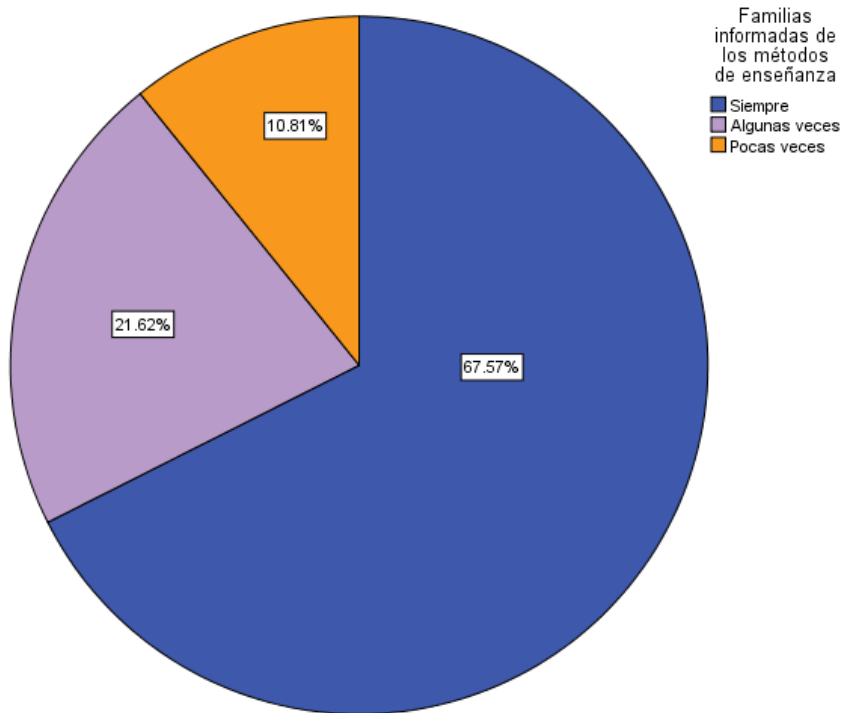


Fuente: Elaboración propia.

Además del conocimiento de las normativas, que los familiares sean conscientes de los métodos de enseñanza que el profesorado utiliza les permite conocer las bases sobre las que se evaluarán los aprendizajes de sus hijos y qué debe lograrse para que éstos avancen apropiadamente. Según las respuestas de los docentes que se muestran en la Figura 74, un 67.57% de ellos siempre informa a las familias acerca de lo que se espera del alumno, cómo se les enseña, y de qué manera se evaluará. Un 21.62% indica que informa con frecuencia y un 10.81% ofrece estas informaciones a veces.

Figura 74.

Información acerca de los métodos de enseñanza para las familias

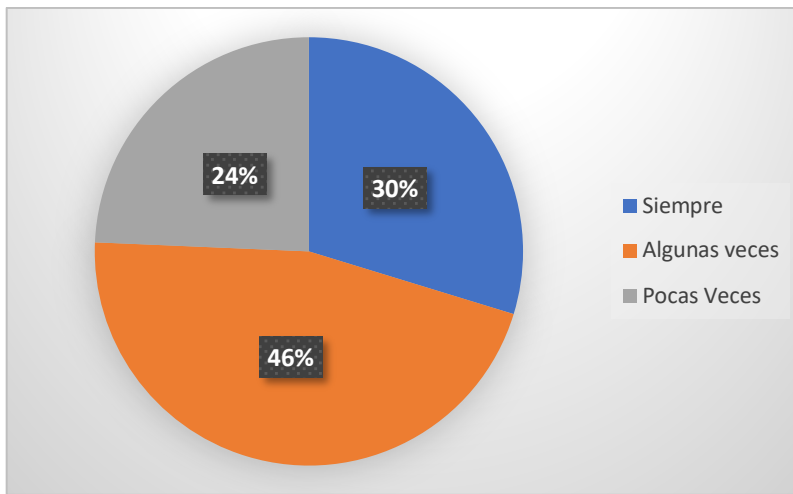


Fuente: Elaboración propia.

Así como los alumnos se motivan entre sí, los familiares también juegan un rol de promotor y motivador directo para los aprendizajes del alumnado. Por lo tanto, sus expectativas tienen gran influencia en el desenvolvimiento de los estudiantes. Como se representa en la Figura 75, un 30% de los docentes afirma que los familiares siempre tienen altas expectativas acerca de los estudiantes y un 46% cree que esto sucede con frecuencia. Sin embargo, el 24% opina que los familiares tienen altas expectativas pocas veces de sus hijos.

Figura 75.

Expectativas de los familiares acerca del progreso educativo del alumnado



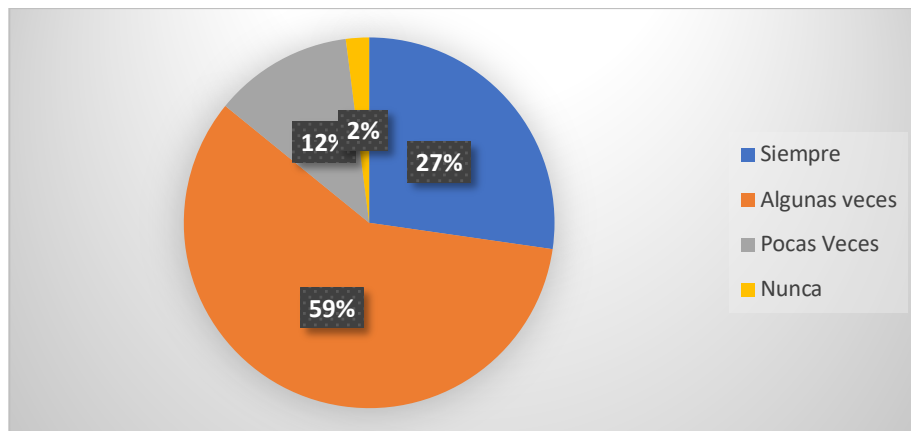
Fuente: Elaboración propia.

5.5.2. Opinión de las familias.

Como se refleja en la Figura 76, un 27.05% de las familias indica que siempre obtiene información relevante de las normas y el funcionamiento del centro. Un 59% opina que tiene esta información con frecuencia, mientras que un 12.30% alega que pocas veces está al tanto de ella. Solo un 2.46% afirma que nunca ha recibido esta información.

Figura 76.

Informaciones recibidas por los familiares acerca de las normas y el funcionamiento del centro



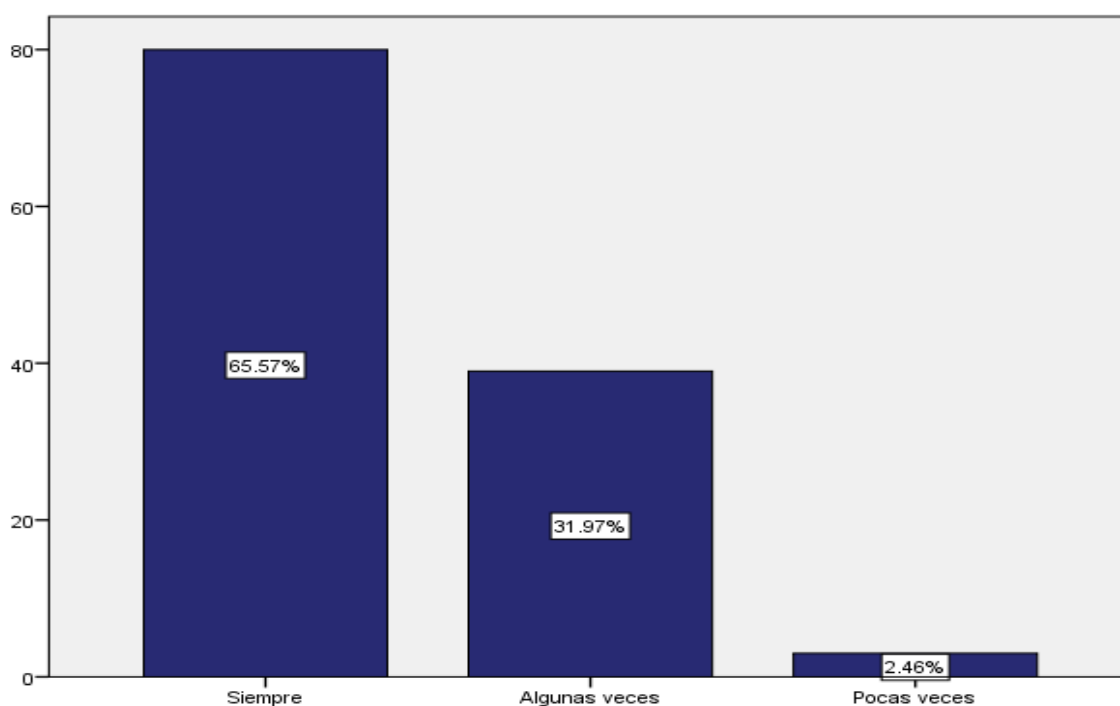
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

Los familiares son observadores directos de la acogida de sus hijos en el centro y de cómo éste responde a las necesidades que presentan. Según se puede apreciar en la Figura 77, el 65.57% de las familias siempre ha notado una acogida buena y apropiada de los estudiantes, con un 31.97% que indica que esta acogida es buena y apropiada algunas veces. Tan solo el 2.46% alega que pocas veces ha observado una acogida inapropiada de los alumnos.

Figura 77.

Acogida del alumnado acorde a los familiares



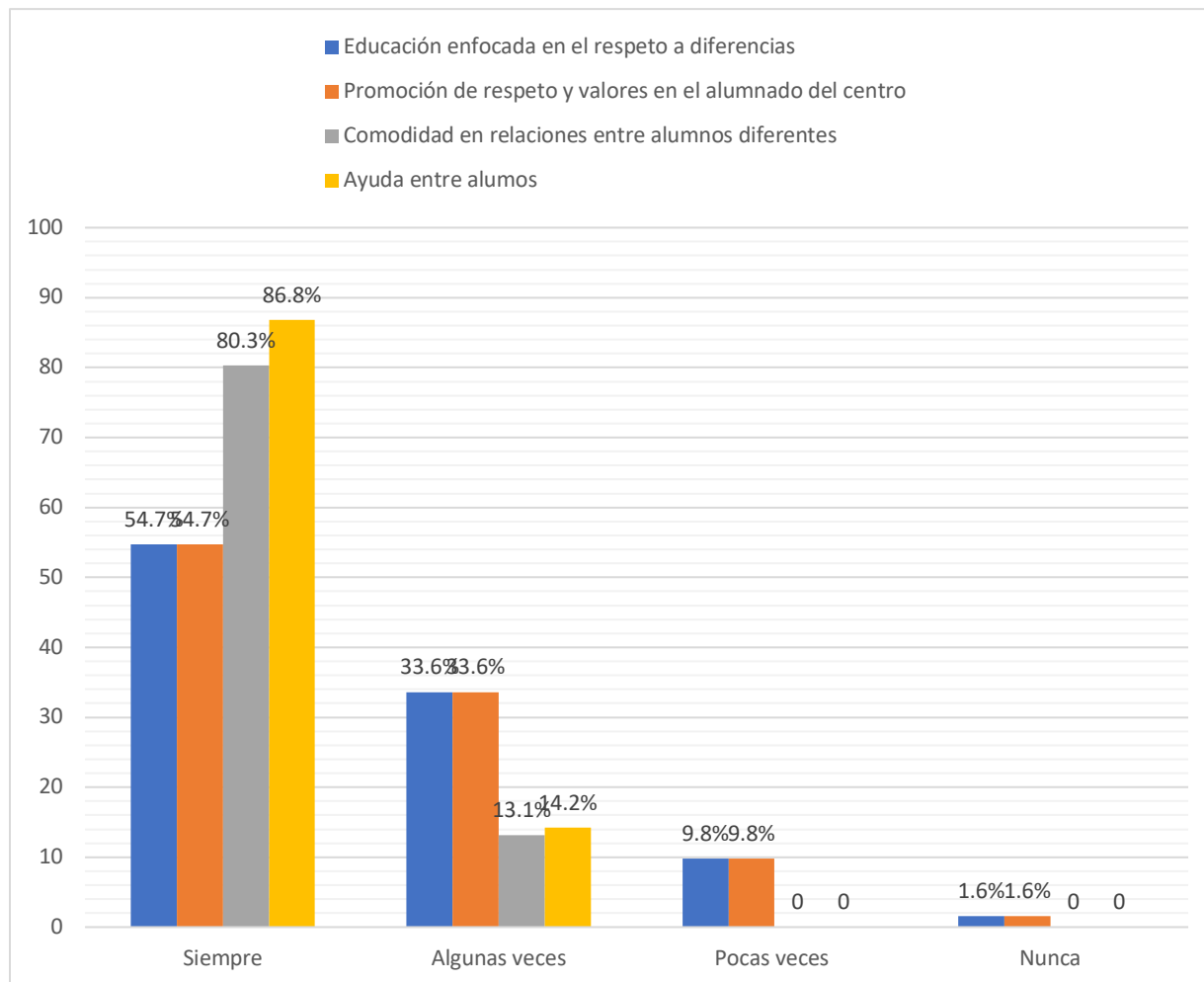
Fuente: Elaboración propia.

Además de promover la inclusión a través de normativas y proyectos de centro, se debe también presentar la promoción de la inclusión a través de valores, respeto mutuo y relaciones sanas entre los alumnos. En este sentido, un 86.8% de las familias encuestadas considera que los alumnos se auxilian mucho entre sí en sus labores y actividades. En la Figura 78, se muestra que el 80.33% de los familiares también percibe relaciones de comodidad entre los alumnos, a pesar de sus diferencias y necesidades en el sistema educativo. Se presentan porcentajes iguales en

cuanto a la educación basada en el respeto y la promoción de estos valores, pues un 54.92% indica que siempre percibe esta promoción y estilo de pedagogía en el centro.

Figura 78.

Ideales educativos y promoción de valores en los alumnos

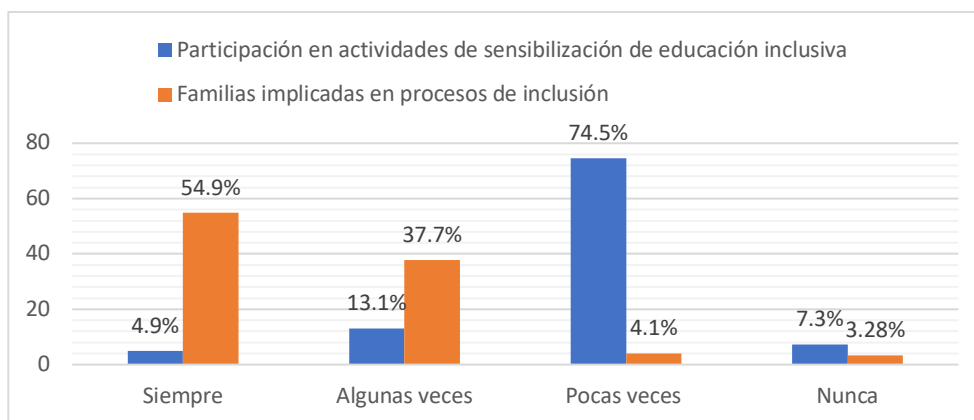


Fuente: Elaboración propia.

Los familiares deben participar en el proceso de inclusión y sensibilización si se busca promover los ideales de este modelo de educación de una manera eficaz y estructurada. Así, en la Figura 79, se muestra que un 74.59% de los padres alega que rara vez ha participado en actividades de sensibilización en el centro educativo. El 54.92% afirma implicarse en los procesos de inclusión del centro. Por último, el 37.70% indica que participa en estos procesos frecuentemente.

Figura 79.

Participación de los familiares en los procesos de inclusión y sensibilización

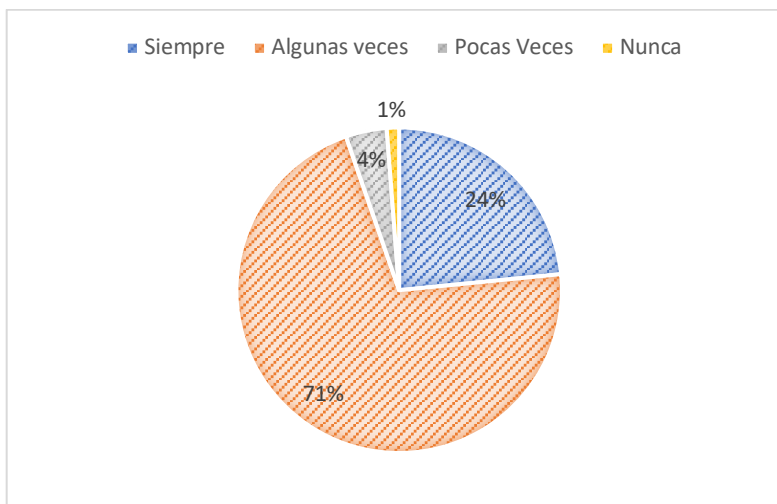


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos que se ilustran en la Figura 80, en cuanto a si el centro educativo se enfoca en desarrollar una formación integral del alumno, considerando los valores, la moral y la ética que se debe tener en la sociedad actual, un 24% de las familias alega que el centro siempre se asegura de proporcionar esta formación al alumnado. Un 71% de la muestra considera que esto sucede con frecuencia, pero no siempre, y un 4% opina que esto rara vez sucede. Tan solo el 1% considera que el centro no ha realizado acciones de formación de manera apropiada.

Figura 80.

Formación de los alumnos orientadas hacia las buenas relaciones con los familiares



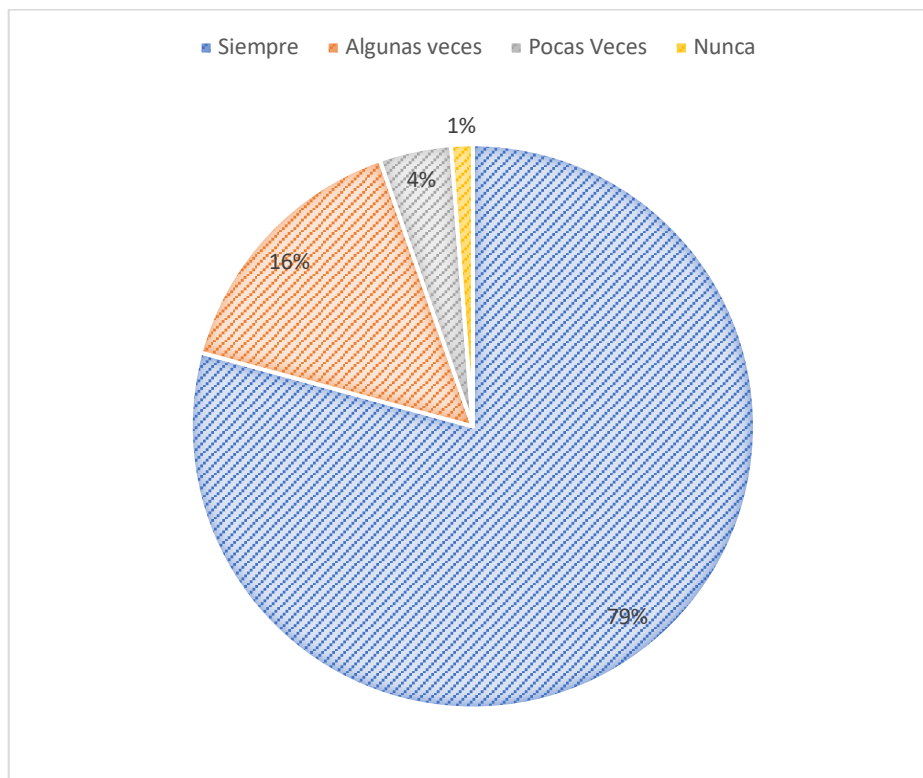
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

Los familiares, en ocasiones, esperan que el centro educativo realice la mayoría de las decisiones concernientes a los alumnos y su progreso. Pero, a través de la APMAE, las familias pueden influenciar este proceso y las decisiones que se toman en su desarrollo. Como se visualiza en la Figura 81, un 79% de las familias responde que siempre participa en la APMAE. Un 16% indica que acude a estas actividades frecuentemente. Un 4.10% de la muestra asiste a veces a las actividades y un 1% nunca participa.

Figura 81.

Participación de los familiares en las actividades de la APMAE

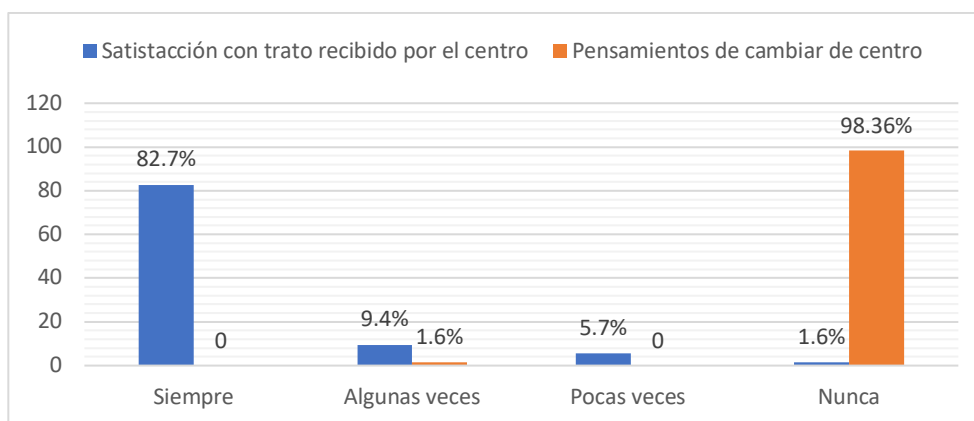


Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la Figura 82, los familiares están satisfechos con el progreso del centro educativo y no tienen planes significativos de cambiar a los alumnos de centro (98.36%). Además, un 82.79% de los padres indica que está completamente satisfecho con las acciones tomadas por el centro.

Figura 82.

Satisfacción del trato recibido en el centro vs. pensamientos de cambiar el alumnado a otros centros

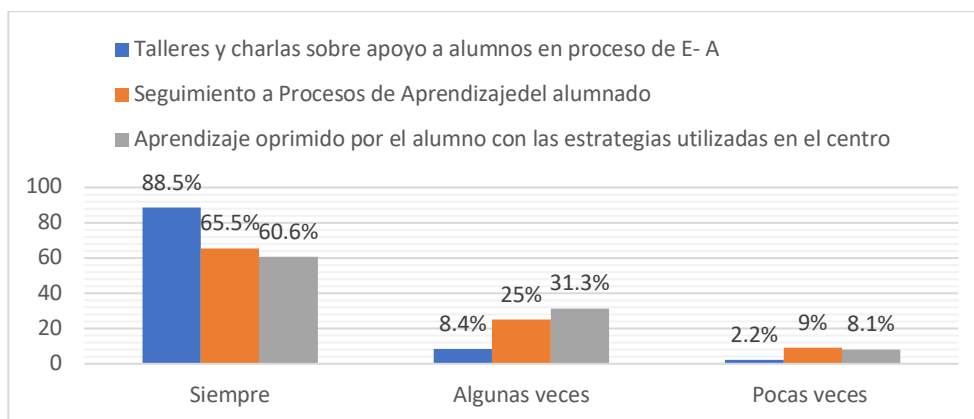


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 83 se aprecia que un 88.52% de las familias indica que siempre participa en los talleres y las charlas ofrecidas por el centro. El 65.57% siempre participa en el seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, sea por comunicación con el docente o por la regulación de las competencias desarrolladas. Finalmente, un 60.66% siempre se asegura de que los alumnos aprendan con las estrategias que el centro educativo pone en práctica.

Figura 83.

Participación en estrategias de seguimiento por parte de los familiares

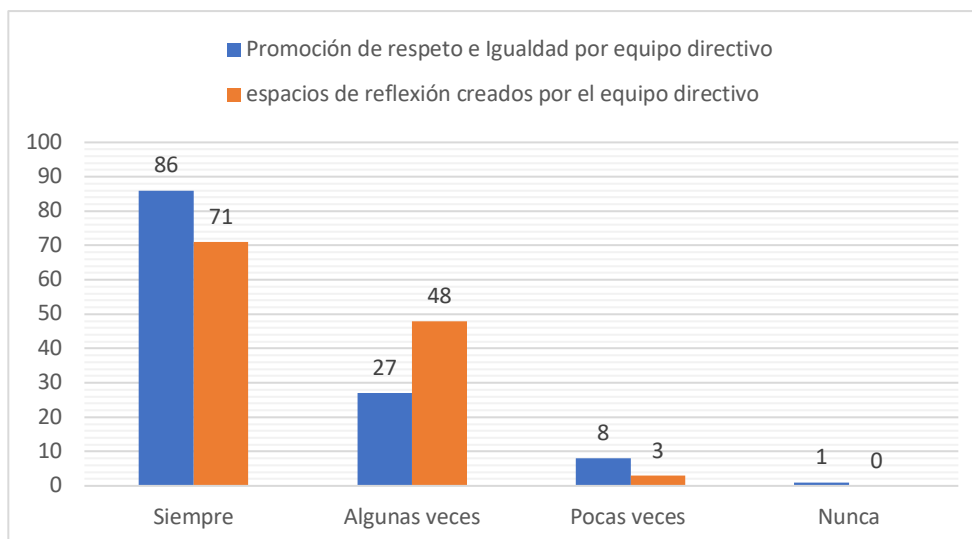


Fuente: Elaboración propia.

Según los familiares, como se muestra en la Figura 84, se percibe que el centro educativo, específicamente el equipo directivo, ha realizado acciones significativas en cuanto a la promoción de ideales respetuosos y espacios de reflexión. Así, un 70.49% y un 58.2% de los familiares consideran que siempre se promocionan, respectivamente, los valores mencionados y los espacios para que el alumnado tenga la oportunidad de reflexionar. Otros porcentajes significativos que se resaltan se encuentran en la categoría *a veces*, con un 39.34% en cuanto a los espacios de reflexión y un 22.13% en relación con la promoción de valores que se han mencionado anteriormente.

Figura 84.

Percepción de las acciones tomadas por el equipo directivo



Fuente: Elaboración propia.

5.6. Resultados del objetivo específico 6. Escuchar las voces del profesorado y del alumnado con y sin necesidades de apoyo educativo en cuanto a su acogida e inclusión en el centro.

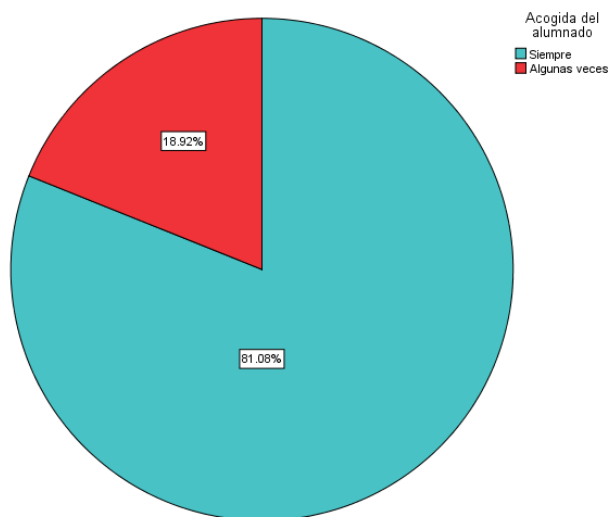
A continuación, se presentan los resultados del objetivo específico 6, que pretende escuchar las voces del profesorado y del alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo en cuanto a su acogida e inclusión en el centro.

5.6.1. Voces del profesorado sobre la acogida del alumnado en el centro.

Una de las características predominantes que deben tener los centros educativos en cuanto al progreso de la inclusión es su estrategia de acogida de alumnos y que reciban a todos los alumnos que se presentan, sin importar las condiciones o características que éstos presenten. Si se crean condiciones limitantes a los alumnos, o no se les permite integrarse a la comunidad por el hecho de que no se pueda responder a sus necesidades específicas, esto representa una regresión en el progreso de la educación inclusiva. Así, como se muestra en la Figura 85, un 81.08% de los docentes afirma acoger siempre al alumnado diverso del centro, sin embargo, el 18.92% señala la opción “algunas veces”.

Figura 85.

Acogida de los Diversos Alumnos en el Centro



Fuente: Elaboración propia.

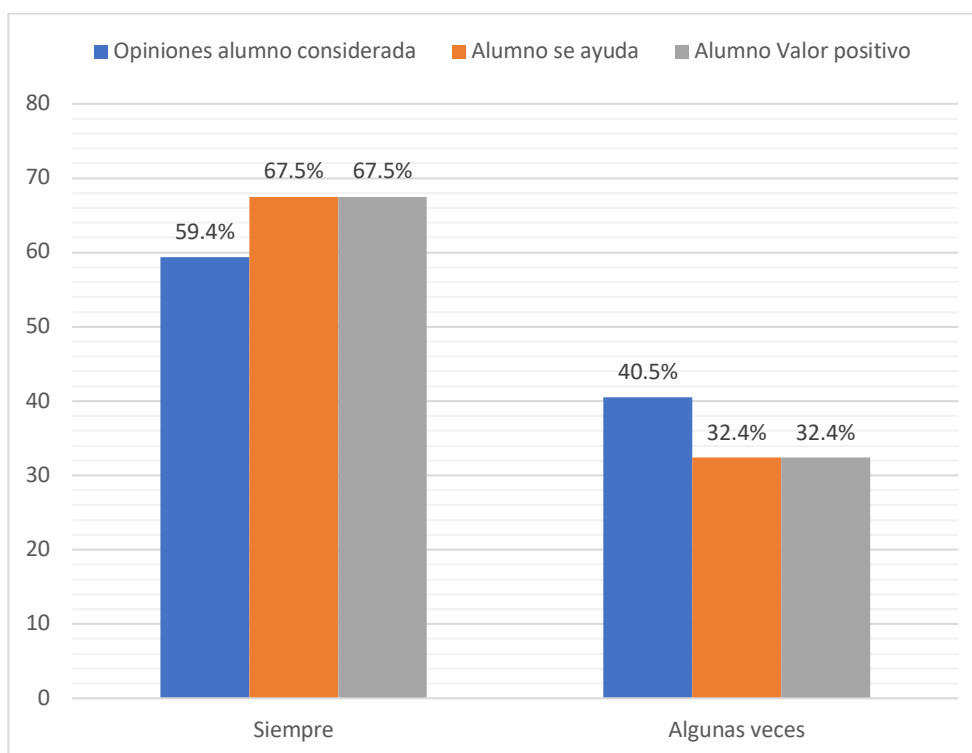
El alumno, objeto final del aprendizaje y representante del progreso educativo, debe ser tenido en cuenta cuando se habla de decisiones en torno a la educación y el centro. Por ello, es importante conocer la percepción del profesorado sobre los procesos de escucha de la opinión de

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

su alumnado, si éstos se ayudan entre sí y si se tratan con positividad en el centro. Como se aprecia en la Figura 86, un 59.46% de los docentes siempre considera las opiniones del alumno a la hora de tomar decisiones en el centro, mientras que el 40.54% alega que esto ocurre algunas veces. Por otra parte, la ayuda interna entre los estudiantes y su valor en el centro comparten resultados, pues un 67.57% indica que los estudiantes siempre se ayudan entre sí, y que el personal del centro los valora positivamente, con un 32.43% que considera que esto sucede con frecuencia.

Figura 86.

Importancia del alumno en el centro educativo



Fuente: Elaboración propia.

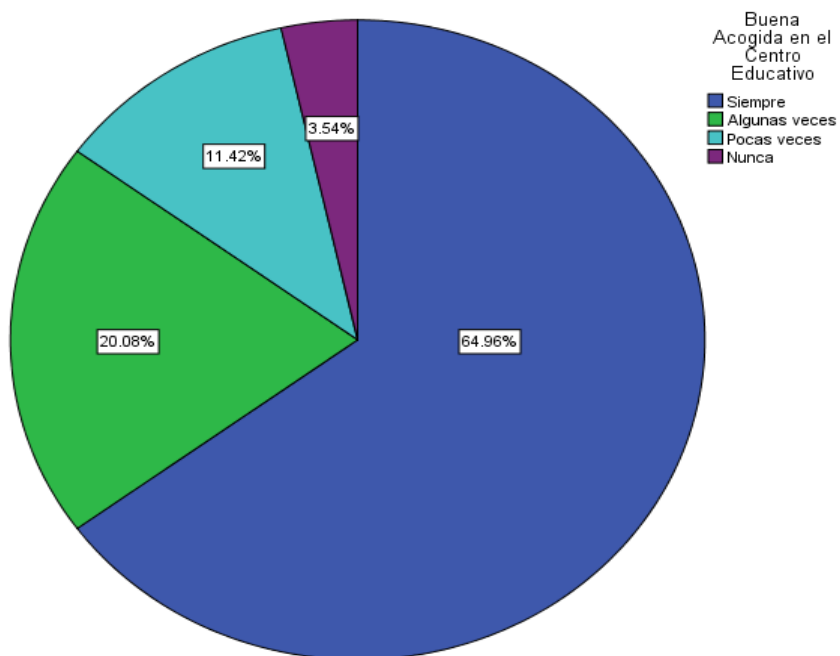
5.6.2. Voces del alumnado sobre la acogida e inclusión al centro.

Según las respuestas del alumnado, como se visualiza en la Figura 87, un 64.96% señala que el centro educativo los ha recibido apropiadamente, respondiendo a sus necesidades y diferencias. Un 20.08% indica que con frecuencia son recibidos con las atenciones necesarias. Sin

embargo, un 11.42% responde que pocas veces son acogidos apropiadamente, con un 3.54% que nunca han percibido una buena acogida de ellos o de sus compañeros.

Figura 87.

Acogida en el centro educativo

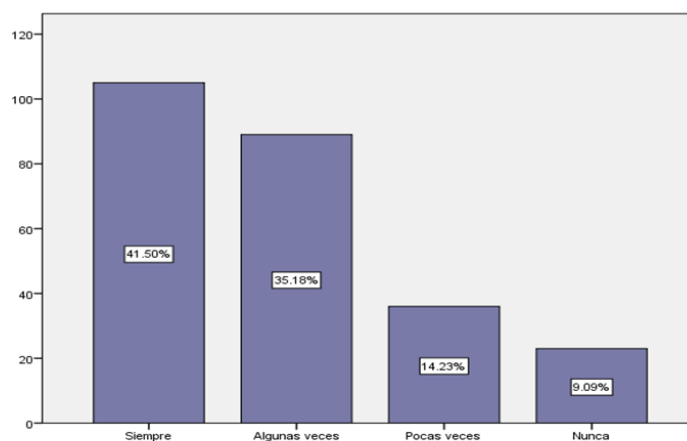


Fuente: Elaboración propia.

Al ser interrogados respecto al trato equitativo del alumnado dentro del centro, la Figura 88 muestra que un 41.50% de los alumnos indica que siempre son tratados con equidad por el docente, recibiendo las mismas oportunidades en el aula. Un 35.18% indica que con frecuencia sienten la equidad en el aula y un 14.23% responde que esto sucede a veces. Por último, un 9.09% nunca notó equidad en el aula por parte del docente.

Figura 88.

Trato equitativo de los alumnos por parte de los maestros

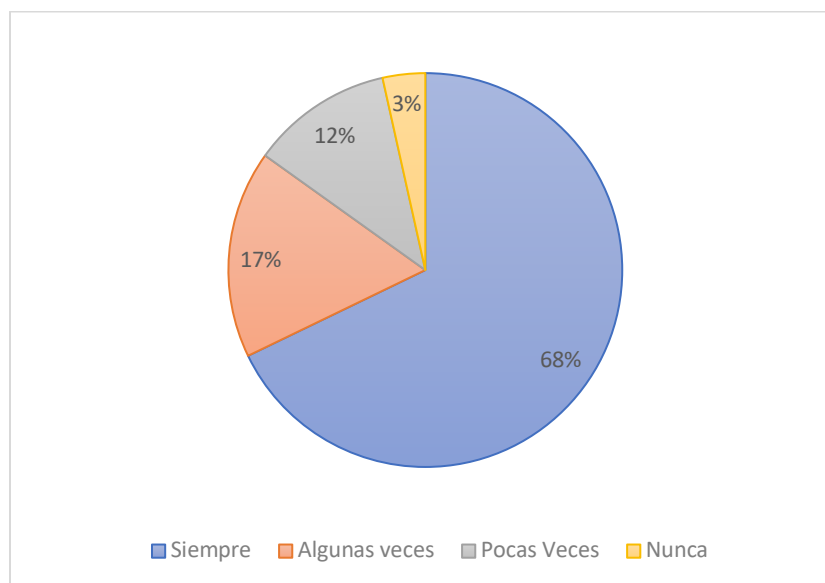


Fuente: Elaboración propia.

Según los datos que se muestran en la Figura 89, un 68% de los encuestados responde que siempre sienten sus opiniones valoradas por los miembros de la comunidad educativa. Un 17% indica que, con frecuencia, se siente igual. Un 12% siente que sus opiniones son valoradas a veces y con un 3% indica que nunca siente que sus pensamientos y críticas tengan valor.

Figura 89.

Opiniones del alumnado valoradas por los docentes



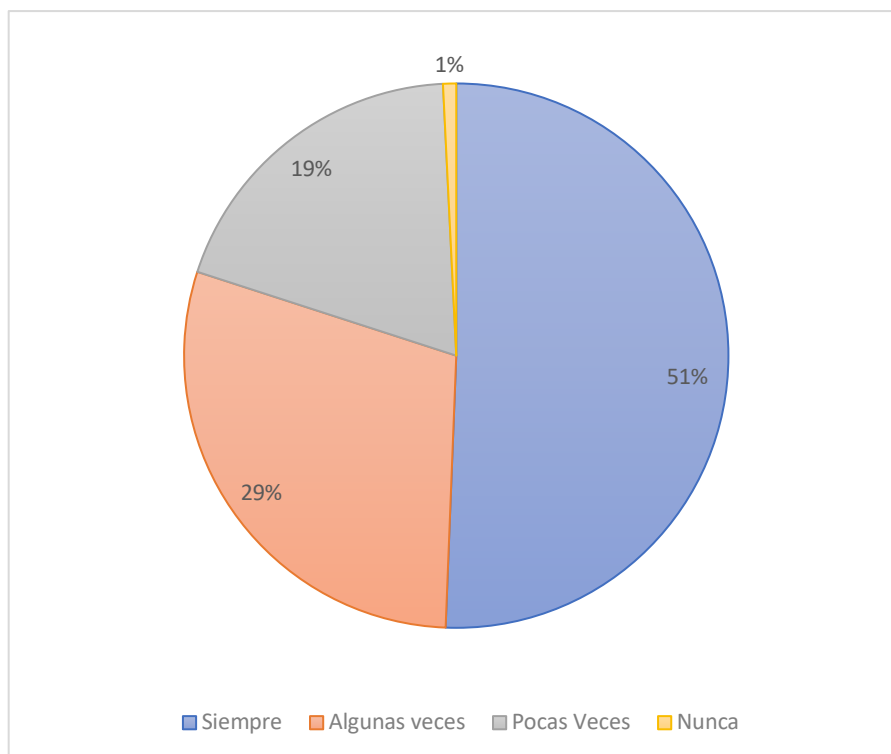
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

La forma en que el alumnado visualiza el centro y su progreso es un factor de interés para la evolución de la inclusión, puesto que ellos son los primeros en promover un cambio. La Figura 90 muestra el nivel de aceptación de los compañeros con discapacidad: un 51% del alumnado opina que sus compañeros con discapacidad siempre son aceptados por sus iguales, sin importar sus condiciones. Un 29% alega que este proceso se da con frecuencia, mientras que un 19% responde que a veces. Solo un 1% de los alumnos responde que nunca acepta a sus compañeros con discapacidad.

Figura 90.

Nivel de aceptación de compañeros con discapacidad.



Fuente: Elaboración propia

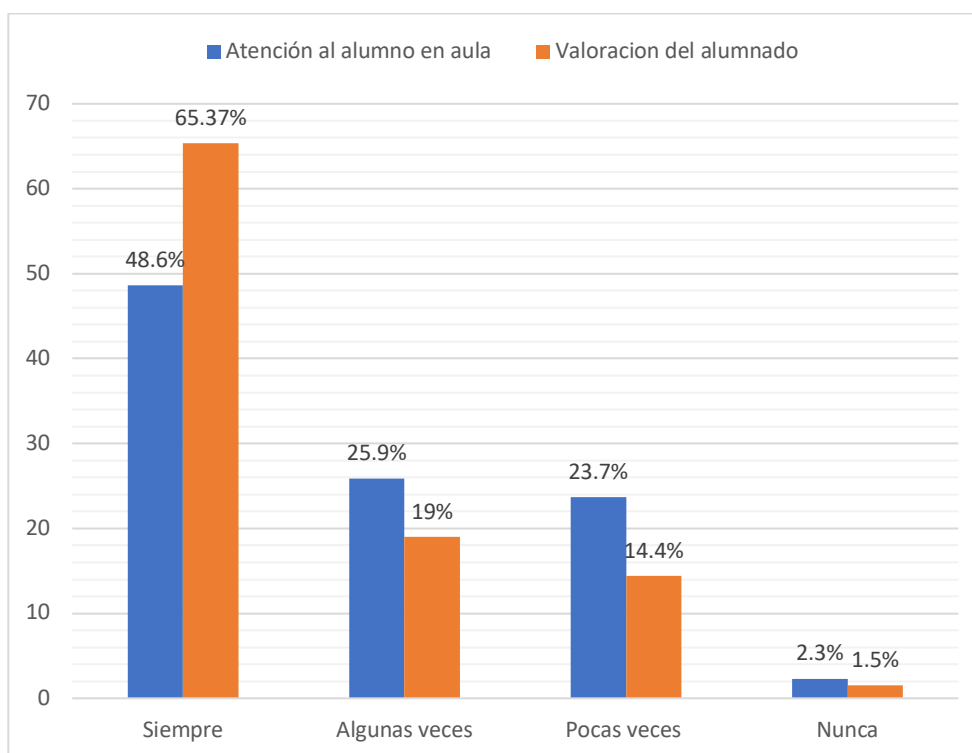
Para que el alumno progrese adecuadamente en el aula y en su aprendizaje, además de ser motivado, se le debe prestar la debida atención durante las actividades de clase. De la misma manera, se debe valorar su punto de vista, su esfuerzo y su crecimiento. Esto propicia un ambiente de crecimiento sano y cómodo para el alumnado. Según muestra la Figura 91, la mayoría del

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

alumnado se siente valorado en la clase, al igual que atendido, con porcentajes de 65.3% y 48.6% respectivamente en la categoría de “siempre”. Un 25.09% indica que, con frecuencia, siente que se le presta la debida atención y un 19% responde lo mismo en cuanto a su valoración. Un 23.7% se siente, solo a veces, valorado en el centro educativo y un 14.4% responde lo mismo en cuestión a su valoración. Solo un 2.31% y un 1.54% indican que nunca han recibido la debida atención y valoración.

Figura 91.

Atención y valoración del alumnado en el centro



Fuente: Elaboración propia.

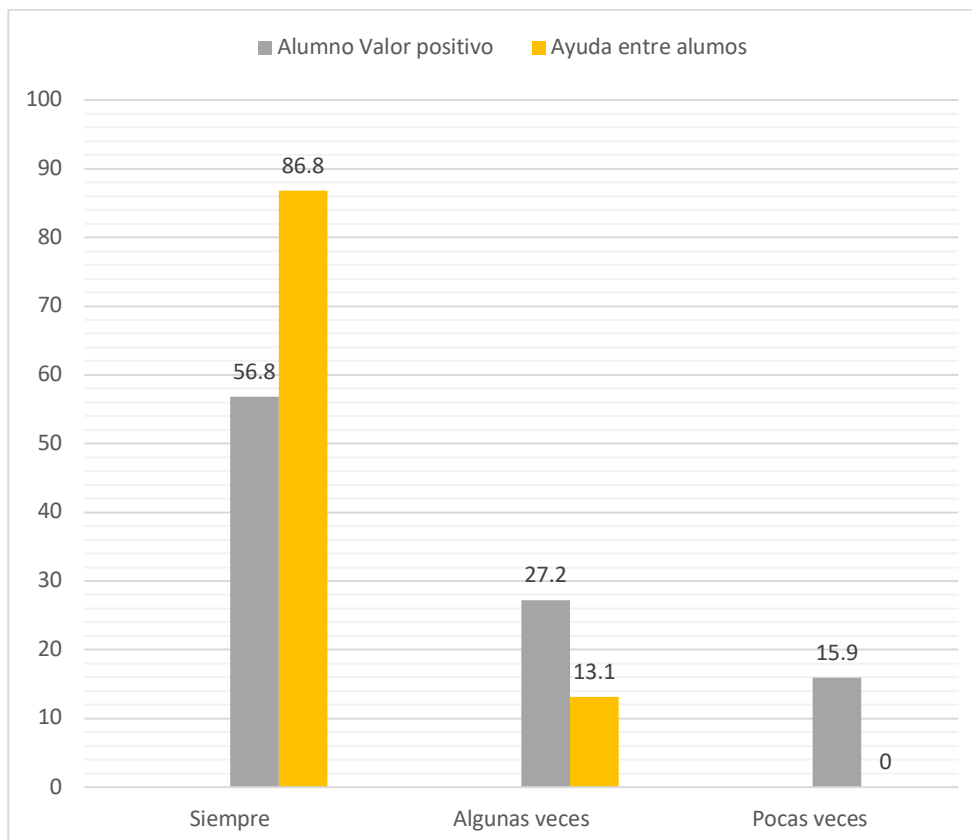
Los alumnos deberían trabajar en un ambiente en el cual se presenten, de forma natural, los valores de respeto mutuo y solidaridad entre ellos. Esto favorece que se puedan expresar y escuchar sin minusvalorar sus capacidades. Como se aprecia en la Figura 92, un 56.80% del alumnado siente siempre que tiene una relación sana de respeto con el profesorado, con un 27.2%

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

que con frecuencia siente esta relación. El 15.9% alega que, solo a veces, se siente respetado y valorado. En cuanto a la solidaridad entre compañeros, un 86.8% opina que siempre son solidarios entre sí y un 13.1% indica que lo hace con frecuencia.

Figura 92.

Respeto y solidaridad presente en el centro



Fuente: Elaboración propia.

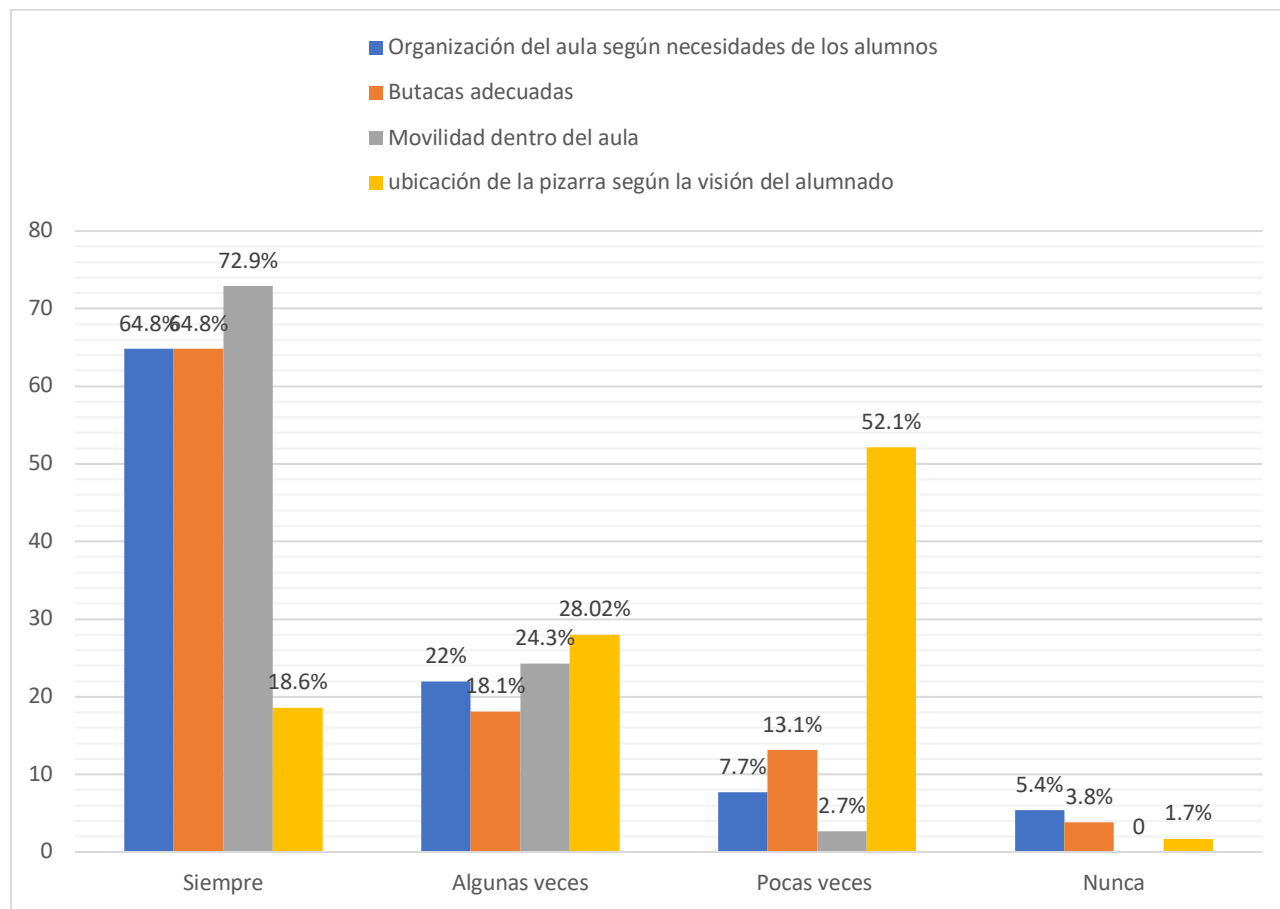
A partir de los datos que se muestran en la Figura 93, un 64.86% de los participantes siente que la organización en el aula siempre propicia el aprendizaje y que ésta es capaz de dar respuesta a sus necesidades y a las de sus compañeros. De la misma manera, este mismo porcentaje siente que los asientos del aula son cómodos y adecuados a sus necesidades. Un 72.9% responde que la movilidad dentro del aula es fácil y accesible a todos. El resultado más notable después de estos es el relacionado con la ubicación de la pizarra para que esté accesible a la visión de todos los

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

estudiantes, con el fin de que todos puedan ver y comprender lo que se escribe. Así un 51.73% de los alumnos siente que, pocas veces, se ubica la pizarra en el aula para que todos puedan ver y acceder al contenido que se escribe en ellas.

Figura 93.

Organización del aula y decisiones tomadas entorno a la comodidad de los alumnos



Fuente: Elaboración propia.

El uso de estrategias, recursos didácticos y técnicas diversificadas en el aula ayuda a que el alumnado se mantenga motivado e interesado en el contenido y a la vez promueve un aprendizaje variado, el cual responde a inteligencias múltiples y crecimiento estructurado. En este sentido, como se muestra en la Figura 94, un 57.14% de los alumnos afirma que nunca se utilizan TICS en las clases. Un 47.87% indica que, con frecuencia, se usan estrategias diversas en el aula y un

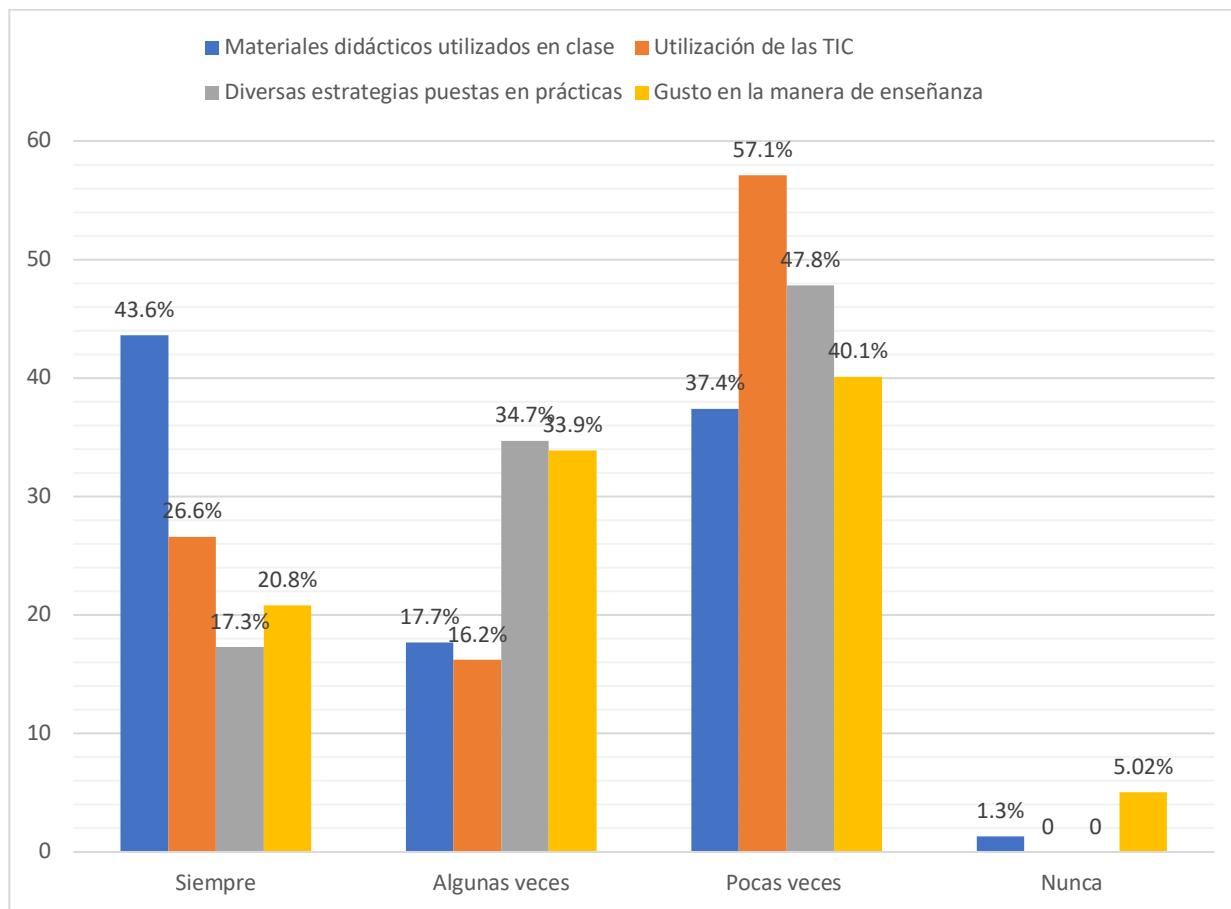
Capítulo 5: Resultados de la Investigación

40.15% se siente a gusto con la manera que el profesorado tiene de enseñar los contenidos en clase.

El último dato destacado se refiere a los materiales didácticos utilizados, respecto a los que un 43.63% del alumnado opina que siempre existen materiales diversos en las clases.

Figura 94.

Estrategias, técnicas y materiales puestos en práctica en las aulas



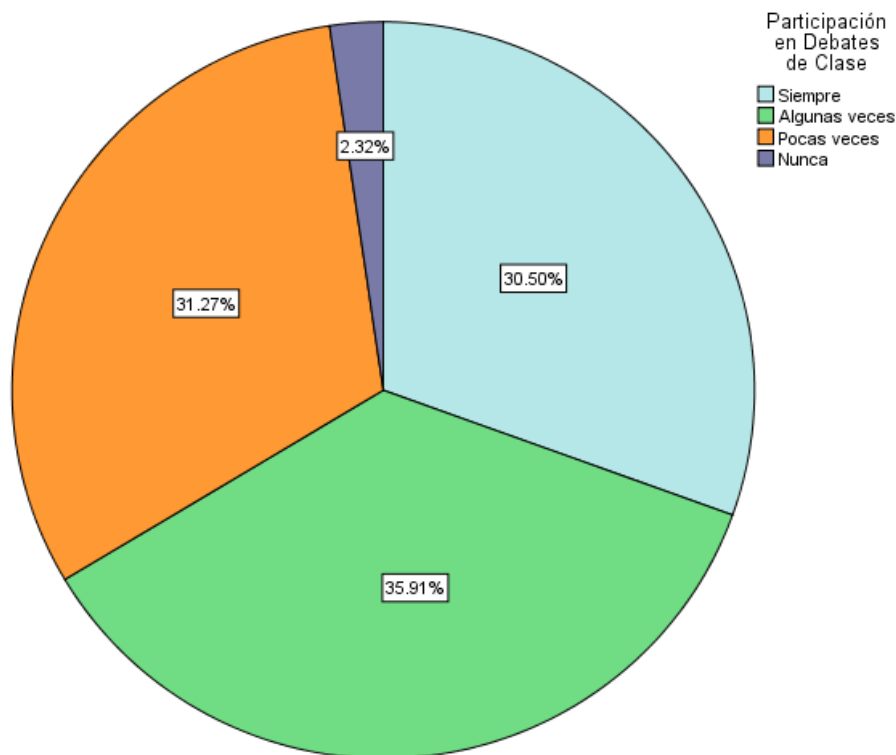
Fuente: Elaboración propia.

La participación del alumnado en los debates de la clase le permite dialogar y presentar sus puntos de vista en un ambiente controlado. Esto le ayuda a ser más consciente de sus palabras, a presentar sus opiniones sin falacias y a que se cree un sentido de comunidad activo. Como se observa en la Figura 95, un 30.50% de los alumnos siempre participa en los debates presentes en la clase, mientras que un 35.91% de ellos lo hace con frecuencia. Un 31.27% a veces participa

activamente en los debates, con solo un 2.32% que no tiene ninguna experiencia participativa en los debates que se desarrollan en sus aulas.

Figura 95.

Participación del alumnado en los debates en el aula.

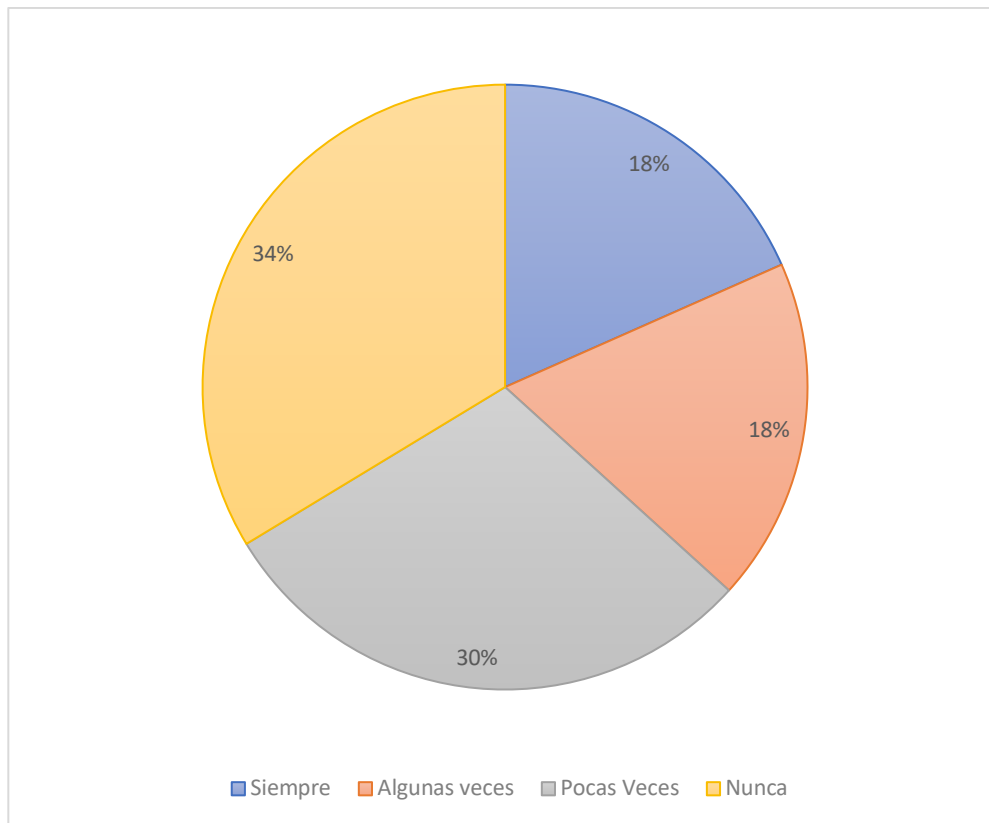


Fuente: Elaboración propia.

Con relación a si el alumnado puede realizar sus tareas en el aula sin dificultad, como se puede apreciar en la Figura 96, solo un 18% indica que siempre puede llevar a cabo las tareas sin problema. Un 18 % alega que, con frecuencia, no puede completar sus asignaciones con facilidad, con un, considerable, 30% que afirma poder realizar sus tareas solo a veces. Un dato muy significativo es que el 34% del alumnado participante señala que nunca puede llevar a cabo lo que se le pide en clases sin dificultad.

Figura 96.

Realización de tareas en clase sin dificultades para la adquisición de conocimiento

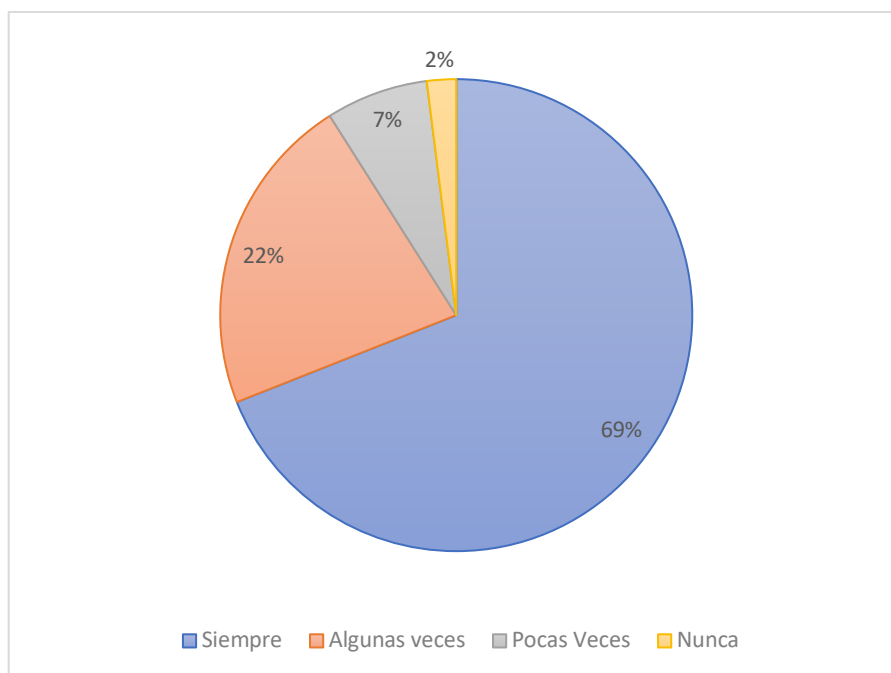


Fuente: Elaboración propia

Otra faceta de expresión para los alumnos son las dramatizaciones y los actos que se realizan en el centro. Estas acciones les enseñan a planificar, practicar y desarrollar una actuación, además de ayudarles a desarrollar competencias fundamentales y a forjar un sentido de cooperación grupal. En la Figura 97 se observa cómo un 69% de los alumnos indica que siempre participan en las dramatizaciones y un 22% lo hace frecuentemente. Un 7% informa que, a veces, ha participado en estos eventos y un 2% nunca ha estado involucrado en este tipo de acciones.

Figura 97.

Participación del alumnado en las dramatizaciones del centro



Fuente: Elaboración propia

Con relación al trabajo colaborativo, los datos se presentan en la Tabla 33. Así, un 68.73% de los encuestados indica que siempre se siente a gusto trabajando de manera colaborativa y un 22.39% señala que se siente así frecuentemente. Por otra parte, un 7.34% responde que, a veces, se siente a gusto con la actividad y un 1.54% nunca se ha sentido a gusto.

Tabla 33.

Trabajo en colaborativo

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	178	68.73%
Frecuentemente/bastante	58	22.39%
A veces/poco	19	7.34%
Nunca/nada	4	1.54%
No especifico	0	0%
Total	259	100%

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación

El hecho de que los alumnos se sientan a gusto con el centro educativo, sus políticas, su estructura y su equipo explica mucho sobre la práctica docente que se lleva a cabo en la institución. Así, en la Tabla 34 se observa que el 48.65% de los alumnos siempre se siente muy a gusto en el centro educativo y el 34.36% se siente así frecuentemente. Después, se observa cómo un 10.81% se siente a gusto a veces y, tan solo, el 5.41% afirma que nunca se ha sentido a gusto en el centro.

Tabla 34.

Bienestar en el centro educativo

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	126	48.65%
Frecuentemente/bastante	89	34.36%
A veces/poco	28	10.81%
Nunca/nada	14	5.41%
No especifico	2	0.77%
Total	259	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos deben poder aprender con las estrategias y las metodologías de los docentes. De lo contrario, se estará realizando un trabajo que no tendrá frutos en el aprendizaje y la transformación educativa. Por ello, es importante conocer la perspectiva del alumnado con relación a si consiguen aprender apropiadamente con los métodos de enseñanza que utilizan los maestros. Como se evidencia en la Tabla 35, un 39% indica que aprende mucho con los docentes, mientras que otro 40.54% respondió que aprende bastante. Un 18.53% no aprende mucho y, tan solo, un 1.93% de la muestra encuestada indica que no siente que aprende con las metodologías presentes.

Tabla 35.

Aprendizaje acorde a enseñanza de los maestros

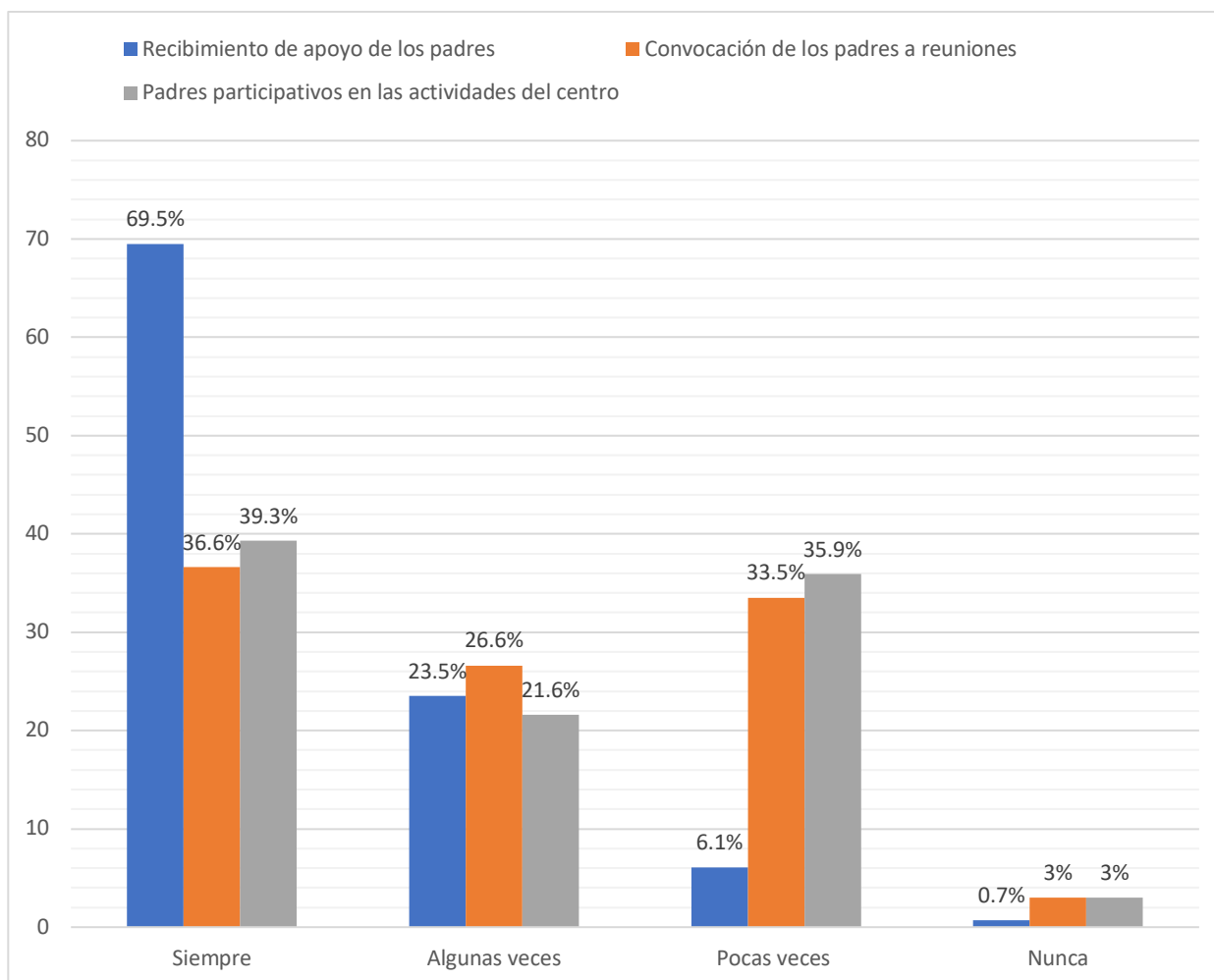
Alternativas	Frecuencia	%
Siempre/mucho	101	39.00%
Frecuentemente/bastante	105	40.54%
A veces/poco	48	18.53%
Nunca/nada	5	1.93%
Total	259	100%

Fuente: Elaboración propia.

El rol de las familias en el aprendizaje del alumno es uno de los principales factores que tiene efecto sobre el niño o la niña y su desenvolvimiento en las clases. Según el alumnado participante, un 69.50% de las familias apoya siempre sus tareas, procesos educativos y adquisición de conocimiento y un 23.55% alega que esto sucede con frecuencia, como se puede ver en la Figura 98. Las familias asisten a las reuniones del centro para hablar con los docentes y el equipo directivo siempre (36.80%) o algunas veces (26.65%). Sin embargo, el 33.59% de los alumnos señala que su familia asiste, pocas veces, a las reuniones. En cuanto a la participación de las familias en las actividades del centro, un 39.38% del alumnado indica que su familia siempre participa y un 21.62% que lo hace con frecuencia. Por último, un 35.90% responde que sus familias participan a veces.

Figura 98.

Rol de las familias en el centro educativo

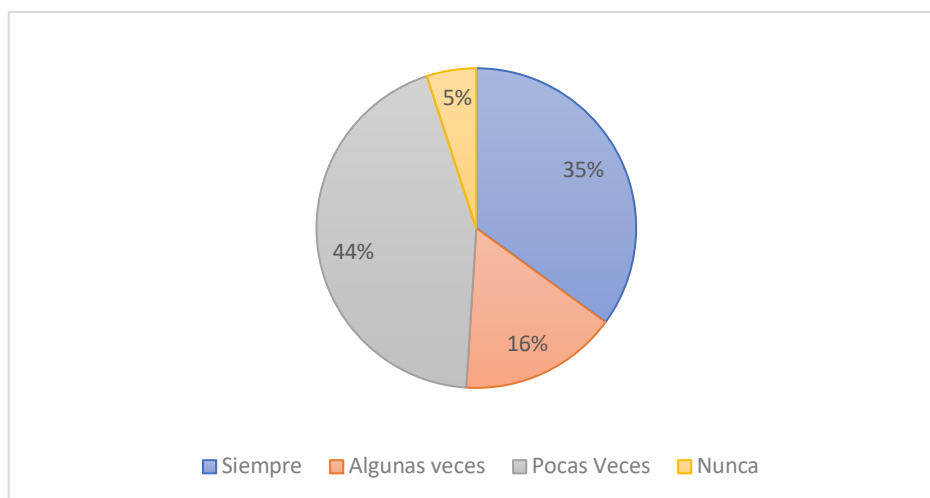


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al apoyo directo que recibe el alumnado por parte de su familia, los resultados presentan datos irregulares, como se aprecia en la Figura 99. En primer lugar, un 35% indica recibir siempre el apoyo de sus familiares y un 16% afirma recibirlo con frecuencia. En segundo lugar, un alto porcentaje (44%) alega recibir este apoyo solo a veces y un 5% señala que nunca recibe apoyo significativo de sus familiares.

Figura 99.

Bienestar de los alumnos gracias al apoyo de los padres

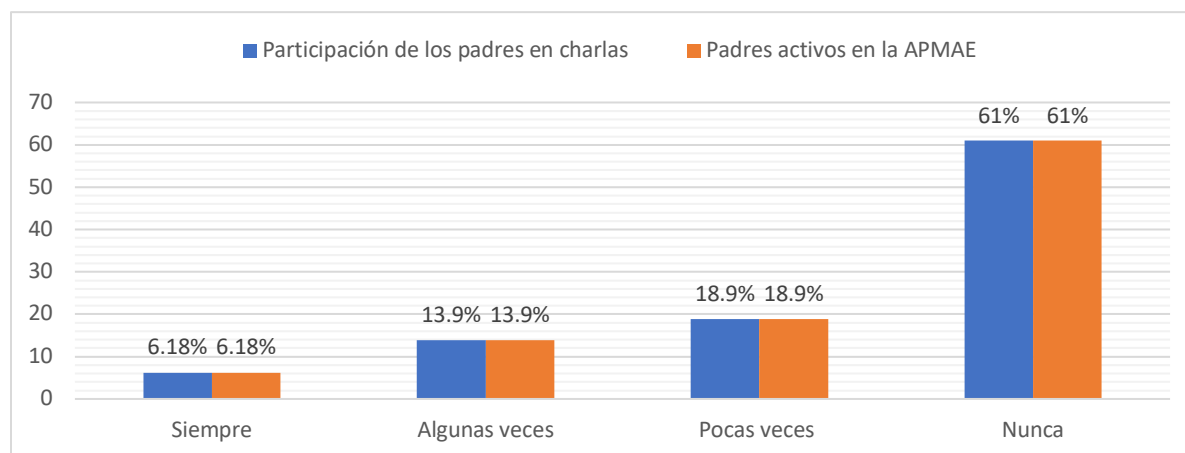


Fuente: Elaboración propia

Por último, los estudiantes presentaron respuestas unificadas en torno a la participación de las familias en las charlas y en la APMAE. En la Figura 100, se puede apreciar que el porcentaje más alto (61%) indica que nunca sucede la participación de los familiares en estas actividades y un 18.92% afirma que esto sucede a veces. Por el contrario, el 13.90% opina que esto sucede con frecuencia, mientras que tan solo un 6.18% responde que sucede siempre.

Figura 100.

Participación de los familiares en la APMAE y las charlas del centro educativo



Fuente: Elaboración propia.

**CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, LIMITACIONES Y
PROPUESTAS DE MEJORA**

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se van a discutir los resultados del estudio llevado a cabo en el centro educativo Padre Lamarche de La Vega, República Dominicana. A continuación, se explicitará la discusión de los resultados obtenidos, se establecerán las conclusiones del trabajo, se apuntarán las limitaciones inherentes a esta investigación y se finalizará con una serie de recomendaciones o propuestas de mejorar para favorecer la inclusión educativa del centro objeto de estudio.

6.1 Discusión de los Resultados

Para verificar los resultados y las conclusiones definitivas del estudio, se establece a continuación la vinculación entre los objetivos propuestos y los datos obtenidos. El propósito es confirmar si se logró satisfactoriamente cada objetivo y presentar de manera descriptiva y concisa los hallazgos del estudio en relación con la literatura manejada en este estudio. De esta manera, la discusión abordará los seis objetivos específicos de esta tesis doctoral. El análisis de estos seis objetivos permitirá obtener una visión integral y detallada sobre la efectividad de la educación inclusiva en el centro educativo estudiado, y contribuirá a la generación de recomendaciones y propuestas para fortalecer y mejorar la inclusión en el ámbito educativo.

6.1.1 Conocimiento que tienen los maestros y equipo directivo del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en República Dominicana.

En este primer objetivo se destaca uno de los ítems que aparece en la encuesta aplicada a los docentes y al equipo directivo sobre el conocimiento que tienen en relación con las normativas

Capítulo 6: Discusión, Conclusión, Limitaciones Y Propuestas de Mejora

que sustentan la educación inclusiva en República Dominicana. Según los resultados obtenidos, los docentes y el equipo directivo tienen poco conocimiento de las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana. En tal sentido, la formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años, como ha señalado Vaillant (2010). Existe consenso en que la inclusión educativa no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes, según pusieron de manifiesto Escarbajal (2010) y Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011). Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente.

Por otro lado, en este estudio se ha identificado, al igual que Moriña (2004), la importancia de conocer las diferentes normativas y leyes como medio fundamental para conseguir la equidad, puesto que supone tener en cuenta a todos los alumnos y ayudar al que más lo necesita.

Los resultados se apoyan en la opinión de Escudero y Martínez (2011), quienes afirman que la educación inclusiva requiere un compromiso real por parte de los países para garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. En este sentido, es importante que los docentes y el equipo directivo estén familiarizados con las normativas que respaldan la educación inclusiva. Esto implica conocer los derechos de los estudiantes, las adaptaciones curriculares necesarias y las estrategias pedagógicas que promueven la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La falta de conocimiento sobre las normativas que se ha identificado en este estudio puede llevar a prácticas discriminatorias o a la exclusión involuntaria de estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE). Es fundamental que los docentes reciban una formación

adecuada y continua en materia de educación inclusiva, de modo que puedan aplicar en el aula las estrategias y adaptaciones necesarias para atender a la diversidad de estudiantes.

La inclusión defiende una educación inclusiva respaldada por los centros que, en tanto comunidades educativas, deben compensar las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, como indican Arnaiz (2011), Booth y Ainscow (2011) y Barberá (2018). El apoyo y la colaboración entre los diferentes actores educativos, incluyendo a los docentes, el equipo directivo, los padres y las comunidades, son fundamentales para lograr una educación inclusiva de calidad. La inclusión no es responsabilidad únicamente de los docentes, sino que requiere de un esfuerzo conjunto y coordinado para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación equitativa y de calidad.

Siguiendo con la discusión de este objetivo, es preciso decir que ambos colectivos - docentes y equipo directivo- demuestran tener menos conocimiento en aquellas leyes que protegen específicamente a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, en concreto, de aquellos que presentan discapacidad. Estos resultados resaltan la necesidad de capacitar y dar a conocer la normativa educativa del país a los docentes y al equipo directivo que participaron en esta investigación. El principio de la inclusión educativa es un referente básico en la orientación y en la ordenación legislativa de muchos sistemas educativos, principio que se vincula a la gran meta de comprometer a la acción escolar en la tarea de reconocer y valorar la diversidad humana y ayudar a superar las discriminaciones, contribuyendo a la compensación de las desigualdades de distinto tipo, como señaló Echeita (2006, 2013).

La educación inclusiva no se trata solo de brindar acceso a la escuela ordinaria para todos los estudiantes, sino de garantizar que ese acceso se traduzca en igualdad de oportunidades de aprendizaje. Esto implica que los docentes desempeñan un papel fundamental en la promoción de

la equidad, el acceso y la calidad educativa. Sin embargo, diversos autores, como Toboso et al. (2012) y Parrilla y Sierra (2015), señalan que la formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones laborales de los docentes siguen siendo preocupantes, como la falta de formación en leyes y normativas fundamentales para la respuesta a la diversidad que se ha identificado en este estudio. En este sentido, se hace necesaria una política de formación permanente de los agentes educativos profesionales sobre los cambios normativos e implicaciones que conllevan.

La formación permanente del profesorado es un elemento clave para mejorar su desempeño profesional y personal, y adaptarse a los cambios científicos y sociales en su entorno educativo. Imbernón (2007) sostiene que la formación permanente del profesorado es un subsistema específico que busca el perfeccionamiento docente y la mejora profesional. Esta formación continua es necesaria para que los docentes estén actualizados en las mejores prácticas pedagógicas, enfoques inclusivos y estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad de los estudiantes.

La UNESCO (2007) también resalta la importancia de repensar el papel de la educación en el desarrollo mundial y su responsabilidad de abordar los desafíos del siglo XXI. La educación debe promover valores y habilidades adecuadas para el crecimiento sostenible, la inclusión y una vida pacífica en comunidad. En este contexto, es necesario que los docentes reciban una formación inicial de calidad y que tengan acceso a programas de formación continua que les permitan desarrollar las competencias necesarias para una educación inclusiva.

El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) ha estado desarrollando desde 2013 la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE). Este programa se enfoca en proporcionar a los docentes una formación continua para mejorar sus habilidades pedagógicas y promover la inclusión en el aula. La EFCCE se ha convertido en un

Capítulo 6: Discusión, Conclusión, Limitaciones Y Propuestas de Mejora

programa de alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ya que brinda a los docentes las herramientas necesarias para contextualizar y mejorar la calidad de sus prácticas educativas. A través de esta estrategia, se busca fortalecer el conocimiento de los docentes y su capacidad para implementar prácticas inclusivas que beneficien a todos los estudiantes en la escuela.

Los resultados planteados por Escudero y Martínez (2011) destacan la existencia de desacuerdos y contradicciones entre la retórica de la educación inclusiva y su implementación real en las reformas escolares. A pesar de que muchas reformas se declaran como inclusivas, en la práctica no logran evitar ni frenar la exclusión. Se hace referencia frecuente a principios como la democracia, la justicia y la equidad, pero no se abordan adecuadamente las dinámicas y estructuras que perpetúan la exclusión y violan valores y principios básicos.

Estos autores enfatizan que, a pesar de la existencia de leyes y normativas que promueven la educación inclusiva, aún se observan procesos de exclusión. La implementación de estas políticas no ha sido equitativa muchas veces porque no se conocen las legislaciones. Esta discrepancia entre lo que se dice y lo que se hace resalta la importancia de que los países cumplan con los compromisos asumidos en relación con la educación inclusiva.

En línea con esto, Feito (2010) plantea tres requisitos básicos para que la escuela contribuya a la democracia. En primer lugar, se debe garantizar el éxito escolar para todos los estudiantes, lo que implica que todos tengan la oportunidad de alcanzar al menos un nivel de educación secundaria. En segundo lugar, se debe fomentar la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, involucrándolos activamente en la toma de decisiones y la construcción de su conocimiento. Y, en tercer lugar, se deben fortalecer los mecanismos de participación de la comunidad educativa, a través de los consejos escolares reconocidos por la legislación educativa. Esto subraya la importancia de una educación inclusiva que no solo se base en declaraciones o

políticas, sino que se implemente de manera efectiva en las prácticas escolares. Los resultados de nuestro trabajo se dirigen a estos requisitos. Esto implica garantizar el acceso equitativo a la educación, promover la participación de los estudiantes y la comunidad educativa, y abordar las estructuras y dinámicas que perpetúan la exclusión. Solo a través de un compromiso real y acciones concretas se podrá lograr una educación inclusiva y democrática.

Por otro lado, para continuar con la discusión de este primer objetivo específico, un dato importante es que el equipo directivo es el colectivo que muestra un mayor conocimiento sobre las leyes, incluso aquellas que son aplicables por los docentes en el proceso de evaluación del aprendizaje. Esto sugiere que el equipo directivo es un actor clave en la implementación de políticas y directrices educativas, y su comprensión de las normativas es esencial para la correcta aplicación de procedimientos de evaluación.

La Ordenanza 02-2016, que establece el sistema de evaluación del aprendizaje, fue identificada como una normativa crucial en este ámbito. Es fundamental que tanto el equipo directivo como los docentes estén familiarizados con esta ordenanza, ya que la evaluación del aprendizaje desempeña un papel crucial en la educación inclusiva. Al recopilar información sobre lo que los estudiantes saben y si son capaces de demostrar su aprendizaje en diferentes contextos, la evaluación se convierte en una herramienta valiosa para identificar las necesidades y progreso de cada estudiante.

Particularmente relevante para el tema de inclusión educativa es el hecho de que las evaluaciones deben adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes con NEAE. Tanto la Ordenanza 02-2016 como las directrices del Ministerio de Educación (2016), enfatizan la importancia de utilizar diversos procedimientos de evaluación para este grupo de estudiantes. Esto significa que los docentes deben emplear una variedad de instrumentos y enfoques evaluativos,

garantizando así una evaluación justa y equitativa que tenga en cuenta las particularidades de cada estudiante con NEAE.

Asimismo, se ha destacado la importancia de que los equipos directivos y docentes también demuestren un profundo conocimiento sobre las leyes educativas fundamentales que rigen el sistema educativo dominicano. La Ley 66-97, que establece el marco normativo para el sistema educativo, y la Ley 136-03, que protege los derechos de niños, niñas y adolescentes, son pilares fundamentales para garantizar una educación inclusiva y la protección de los derechos de los estudiantes.

El conocimiento y familiaridad de los equipos directivos y docentes con las normativas y leyes que rigen el sistema educativo son aspectos cruciales para promover una educación inclusiva y equitativa, como expone MINERD (2014). La correcta aplicación de la Ordenanza 02-2016 y la utilización de diversos procedimientos de evaluación para estudiantes con NEAE son esenciales para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las necesidades de cada estudiante (MINERD, 2016). Además, el profundo conocimiento sobre leyes educativas fundamentales como la Ley 66-97 y la Ley 136-03 contribuye a asegurar la protección de los derechos de los estudiantes y fortalecer el sistema educativo en su conjunto. En futuras investigaciones, se recomienda profundizar en la formación y capacitación de los equipos directivos y docentes en estas áreas, con el objetivo de seguir avanzando hacia una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

6.1.2 El trabajo que realiza el equipo directivo en pro de la educación inclusiva

El presente estudio ha arrojado resultados significativos que destacan la valoración positiva de los participantes hacia el trabajo realizado por el equipo directivo del centro educativo en la

promoción de la educación inclusiva. Los participantes reconocen y aprecian las acciones emprendidas por el equipo directivo para capacitar a todo el personal, buscar ayuda de otros profesionales cuando es necesario, implicar activamente a las familias y eliminar barreras que dificultan la práctica de la educación inclusiva. Estos hallazgos respaldan las afirmaciones de Lorenzo-Delgado (2004), quien sostiene que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es un pilar fundamental para la dinámica organizativa de la institución, abarcando aspectos desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación.

En línea con las percepciones de los docentes y el equipo directivo, los resultados del estudio indican que ambos colectivos perciben un mayor nivel de eliminación de barreras y acceso igualitario para todos los estudiantes. Es interesante destacar que el equipo directivo muestra respuestas particularmente positivas en este sentido. Esta coherencia en las percepciones puede atribuirse al hecho de que ambos grupos forman parte del mismo centro educativo y trabajan de manera conjunta para promover una cultura de prácticas inclusivas. La colaboración y coordinación entre el equipo directivo y los docentes son fundamentales para el desarrollo de estrategias y acciones inclusivas efectivas.

En nuestro estudio, se ha podido comprobar que la promoción de una cultura inclusiva en los centros educativos se considera un esfuerzo colectivo y multidimensional que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, bajo el liderazgo y dirección del equipo directivo. En esta misma línea de resultados, Gayle (2014) enfatiza la importancia de la contribución individual de cada miembro de la comunidad educativa, incluyendo la colaboración, el compromiso, el respeto, el aporte de recursos, el apoyo mutuo, el intercambio de información y la formación continua. Estos elementos son esenciales para avanzar hacia una escuela inclusiva y garantizar que

todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades, puedan acceder a una educación de calidad y equitativa.

El análisis de las barreras que obstaculizan la educación inclusiva, basado en las tipologías propuestas por Ainscow (2004), ha revelado aspectos importantes que requieren atención y mejora en el sistema educativo estudiado. Estas barreras, que incluyen el acceso, las actitudes, la participación y el aprendizaje, están vinculadas a dogmas y actitudes presentes en diferentes niveles del sistema educativo, como las personas, las culturas, las políticas y las prácticas escolares. La interacción de estas barreras con las condiciones personales, sociales o culturales de los estudiantes puede generar situaciones de exclusión, marginación o fracaso escolar. Un aspecto relevante es que los docentes y el equipo directivo reconocen la existencia de estas barreras y expresan la percepción de que el centro educativo puede mejorar en términos de inclusión. Esta conciencia es fundamental, ya que el reconocimiento de las limitaciones actuales abre la puerta a la implementación de estrategias y cambios que promuevan una cultura inclusiva más sólida y efectiva.

En consonancia con la idea presentada por Leigh (2013), en nuestra investigación se enfatiza que el liderazgo del equipo directivo es crucial para influir en la cultura de la escuela. Cuando el director promueve una atmósfera de colaboración y cooperación, se sientan las bases para una cultura inclusiva donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan involucrados y valorados. La colegialidad y la filosofía compartida de inclusión son aspectos esenciales para fomentar una cultura inclusiva arraigada en el sentido común y los valores de las personas que trabajan en la escuela. Las observaciones de Michael (2010) también respaldan la importancia de fortalecer una cultura escolar basada en una filosofía inclusiva compartida. Cuando todos los colaboradores, incluido el equipo directivo, adoptan y reflejan esta filosofía, se crean

condiciones propicias para que la cultura de la escuela evolucione hacia una mayor inclusión y equidad.

Los resultados obtenidos en esta investigación señalan una disonancia importante en relación con la infraestructura del centro educativo. El hecho de que aproximadamente el 50% del equipo de gestión indique que rara vez se han realizado modificaciones en el edificio para facilitar el acceso de alumnos con necesidades educativas especiales es preocupante. Esta situación puede generar dificultades para los estudiantes con discapacidades motrices, quienes podrían encontrarse en la necesidad de buscar por sí mismos formas de acceder al centro educativo. Es evidente que esta problemática necesita ser abordada para promover una educación inclusiva y equitativa, tal como lo establece la ordenanza 04-2018.

Como se ha mencionado en el estudio, la filosofía del director desempeña un papel crucial en la promoción de culturas escolares más inclusivas. La cultura institucional, las estructuras organizativas y las creencias del profesorado son factores clave para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas, como se destaca en la investigación de Valdés (2018). En este sentido, el equipo directivo tiene el poder de facilitar un ambiente cohesionado de trabajo que respalde y promueva la inclusión.

Los planteamientos de Ossa (2014) y el modelo de Booth y Ainscow (2015) coinciden en que la gestión escolar debe fomentar una cultura que permita la inclusión educativa. De acuerdo con Lyon (2016), el liderazgo efectivo es esencial para crear una escuela inclusiva, siempre y cuando esté basado en la colaboración y la visión compartida. El estudio de Gómez-Hurtado (2012) en escuelas de Andalucía (España) también respalda la idea de que la dirección escolar es el motor de cambio para prácticas inclusivas en una institución. Los resultados etnográficos de Valdés

(2018) señalan que la cultura institucional y las estructuras organizativas, que están vinculadas con los equipos directivos, son fundamentales para avanzar hacia prácticas más inclusivas en el aula. En línea con Beneke (2016), se destaca la importancia de que la escuela adopte un enfoque inclusivo desde su cultura, lo que permitirá responder de manera más adecuada a la diversidad de necesidades que se presentan en el entorno educativo.

El estudio ha puesto de relieve la importancia del liderazgo del equipo directivo para promover una cultura inclusiva y superar las barreras que obstaculizan la educación inclusiva. La filosofía del director, las estructuras organizativas y la cultura institucional son factores determinantes en el proceso de promoción de prácticas educativas más inclusivas. Para lograr avances significativos en la inclusión educativa, es crucial que el equipo directivo desempeñe un papel activo en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias o necesidades.

Por último, se nota la relación entre los maestros y el equipo directivo en cuanto al trabajo conjunto hacia la inclusión. Se observa que se pueden realizar más acciones de motivación a los docentes para la colaboración a la hora de eliminar barreras para la inclusión, aunque lo mismo se puede decir internamente para el equipo directivo. Casi nunca se tiene realizado el plan de acogida para los alumnos cuando llegan al centro educativo, estos son admitidos por razón de las leyes que protegen sus derechos, según se ha podido apreciar en las respuestas de los participantes de este estudio.

6.1.3 Descripción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes para la inclusión.

El tercer objetivo específico de esta investigación ha arrojado resultados alentadores en cuanto a la actitud y enfoque de los docentes hacia la planificación y adaptación de las estrategias de enseñanza en función de los conocimientos previos y las necesidades individuales del alumnado. Estas acciones reflejan una planificación consciente y moldeable por parte de los docentes, lo que les permite ajustar su enfoque pedagógico para atender de manera efectiva las particularidades de cada estudiante. Este enfoque está alineado con el posicionamiento de Sandoval (2014), quien destaca la importancia de que los docentes exploren los conocimientos previos de los alumnos a través de diversas estrategias como lluvia de ideas, preguntas detonadoras, situaciones problema y mapas conceptuales, entre otras.

La toma de decisiones por parte de la mayoría de los docentes para variar las estrategias de enseñanza en respuesta a los alumnos y sus necesidades también es una muestra de su compromiso con la promoción de un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador. La consideración de la motivación del alumnado como una técnica pedagógica primordial refuerza la importancia de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, reconociéndolos como el centro del aprendizaje.

El uso del aprendizaje cooperativo como herramienta para promover la motivación y la inclusión de todos los estudiantes en el aula es otra estrategia relevante que surge de los resultados de esta investigación. Fernández (2003) subraya la importancia de este enfoque, que permite crear vínculos fuertes entre los estudiantes y fomentar un sentido de compañerismo e inclusión. La cooperación entre los estudiantes no solo fortalece el aprendizaje, sino que también contribuye a mejorar la integración social y disminuir el riesgo de exclusión educativa.

Capítulo 6: Discusión, Conclusión, Limitaciones Y Propuestas de Mejora

La consideración de la motivación del alumnado y el uso del aprendizaje cooperativo son estrategias efectivas para promover un ambiente inclusivo y de compañerismo en el aula. La creación de un modelo de convivencia basado en la inclusión y el respeto contribuirá a reducir la exclusión educativa y desarrollar competencias profesionales docentes en la práctica inclusiva, beneficiando a todos los estudiantes y mejorando su experiencia educativa.

La evidencia de los resultados obtenidos en la investigación indica que los docentes utilizan principalmente las estrategias de trabajo colaborativo e indagación dialógica en su práctica pedagógica. Estas estrategias fomentan habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas entre los estudiantes, generando espacios de interacción y aprendizaje significativo. Al compartir opiniones y objetivos, los alumnos trabajan de manera unida, promoviendo relaciones positivas entre ellos y creando comunidades de aprendizaje e interdependencia positiva, al igual que sugirieron Chang y Kang (2016), Erkens y Bodemer (2019) y Kim y Ketenci (2019).

La competencia del docente se manifiesta en su capacidad para combinar técnicas, adaptarlas al contexto específico de su aula, reinventarlas y modificarlas según sea necesario para lograr resultados exitosos en el aprendizaje del alumnado. Es fundamental que las estrategias utilizadas sean inclusivas, permitiendo a cada estudiante construir su propio conocimiento a través de actividades planificadas y secuenciadas que les permitan relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y comprender su relevancia.

La educación inclusiva es un proceso esencial para alcanzar la inclusión social, y para lograrlo, es importante comprender la diferencia entre igualdad y equidad, como señaló la UNESCO (2020). La igualdad se refiere a un estado de resultados similares entre los estudiantes, mientras que la equidad se centra en el proceso de acciones que buscan garantizar la igualdad,

teniendo en cuenta las particularidades y necesidades individuales de cada estudiante. En este contexto, el docente competente debe implementar estrategias inclusivas que consideren la diversidad presente en el aula y se enfoquen en una educación centrada en la persona, tomando en cuenta las múltiples inteligencias existentes y ofreciendo a cada alumno lo que necesita para alcanzar su máximo potencial.

Nadal (2017) destaca la importancia de reconocer la diversidad de los estudiantes y aplicar diferentes métodos y estrategias para llegar a todos ellos de manera efectiva y equitativa. En lugar de enseñar de manera uniforme, se busca adaptar la enseñanza para que cada estudiante pueda recibir el apoyo y la atención individualizada que requiere para aprender con éxito.

Los resultados de la investigación están en consonancia con las ideas planteadas por Castillo (2016), quien enfatiza la importancia de considerar la diversidad como una oportunidad para enriquecer las clases y no como un obstáculo para el aprendizaje y la participación de los demás estudiantes. En este enfoque, se busca crear un entorno educativo en el que no exista clasificación o separación de los alumnos, sino que se brinde un apoyo didáctico que permita al docente trabajar de manera autónoma con distintos estilos de aprendizaje.

La valoración de la diversidad y la garantía de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes son pilares fundamentales del enfoque de la educación inclusiva. Se reconoce que cada estudiante es especial y tiene condiciones y necesidades diferentes. Por consiguiente, se busca proporcionar el apoyo y las estrategias necesarias para que cada uno pueda alcanzar su máximo potencial académico y personal. En este contexto, la educación inclusiva considera la diferencia como la norma, lo que implica aceptar y valorar la diversidad presente en el aula. La atención a la diversidad se convierte en un aspecto esencial para promover una educación que se adapte a las particularidades de cada estudiante y que les permita desarrollarse plenamente.

Arnaiz et al. (2017) destacan que la aceptación de la diferencia es una condición fundamental para la implementación de la educación inclusiva. Esto implica crear un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan aceptados y respetados, independientemente de sus características individuales, lo que contribuye a promover un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor para todos.

La atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias son fundamentales para crear un entorno educativo inclusivo en el que cada estudiante pueda desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial académico y personal. La educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento de que cada estudiante es especial y único, y busca proporcionar el apoyo y las estrategias necesarias para que todos puedan participar activamente y tener éxito en su proceso educativo.

6.1.4. Estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para el progreso del alumno

Los resultados de la investigación indican que los docentes muestran una actitud positiva hacia el uso de diversas estrategias de evaluación para medir el progreso del alumnado en el aula, como plantea, de igual manera, Gabilondo (2012). También se destaca su interés en realizar evaluaciones en respuesta al cambio inclusivo, lo que refleja su compromiso con el trabajo positivo que busca implementar en su práctica pedagógica. Sin embargo, se observa que estos esfuerzos se ven limitados por ciertas barreras, como la dirección del centro, la falta de conocimiento actualizado y la ideología de inclusión que se utiliza actualmente.

En este sentido, se destaca la importancia de una evaluación continua que permita analizar el proceso comunicativo de cada estudiante y brindar retroalimentación para guiar y mejorar su aprendizaje, como se aprecia en MINERD (2016b). Esto implica no solo realizar evaluaciones

puntuales, sino también involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, informándoles constantemente sobre su progreso y proporcionándoles estrategias para mejorar.

El uso frecuente de intercambios orales, debates y diarios reflexivos como estrategias de evaluación por parte del profesorado puede representar una desventaja para aquellos alumnos que no tienen una competencia comunicativa muy desarrollada. Esta situación se convierte en un obstáculo claro para su aprendizaje, lo que destaca la necesidad de considerar diferentes modalidades y enfoques de evaluación que permitan a todos los estudiantes demostrar sus habilidades y conocimientos de manera equitativa.

Desde una perspectiva socio-constructivista, la evaluación debe ser vista como un proceso sistemático que proporciona información para retroalimentar y modificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje planificadas. Es esencial que los docentes estén conscientes de los conocimientos y necesidades individuales de cada alumno para adaptar su enfoque y apoyar su desarrollo académico tal y como lo indica el MINERD (2013).

La evaluación inclusiva tiene como objetivo complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando información sobre el progreso de los estudiantes y orientando al profesorado en cómo mejorar el proceso de aprendizaje en el futuro. Es importante que los métodos empleados en la evaluación se centren en evaluar los logros en el aprendizaje de los estudiantes y no en categorizar o etiquetar a los alumnos, evitando así prácticas excluyentes y discriminatorias.

La evaluación formativa, como se destaca en los resultados de la investigación, se convierte en un enfoque esencial en la educación inclusiva. Este tipo de evaluación se centra en recopilar datos sobre el progreso del aprendizaje a lo largo del proceso educativo, en lugar de realizar una evaluación puntual en un solo momento. Al adoptar esta perspectiva, se permite una toma de

decisiones adecuada que considera las características individuales y el contexto de cada estudiante, lo que resulta fundamental para promover una educación inclusiva y equitativa.

La evaluación en el marco de la educación inclusiva implica reconocer la diversidad presente en el aula y considerar las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de cada alumno. Esto significa utilizar múltiples métodos y estrategias de evaluación que se ajusten a las particularidades de cada estudiante, en lugar de basarse únicamente en una calificación numérica que pueda excluir o estigmatizar a algunos alumnos tal y como se exige en la Ordenanza 02-2016.

El enfoque de la evaluación en la educación inclusiva se alinea con el acuerdo seis del Pacto Educativo (2014), que resalta la importancia de desarrollar una cultura de evaluación y medir la calidad educativa principalmente por los resultados de aprendizaje. Sin embargo, es fundamental que estos resultados se obtengan a través de instrumentos y enfoques que consideren la diversidad de los estudiantes y su progreso a lo largo del tiempo.

En este sentido, la evaluación formativa proporciona una valiosa herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante y adaptar la práctica pedagógica en función de sus necesidades individuales. Al tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y proporcionar retroalimentación constante, se promueve un ambiente de aprendizaje en el que todos los alumnos pueden participar y tener éxito.

6.1.5. Opinión de las familias en cuanto a la inclusión de sus hijos en la escuela objeto de estudio.

Al igual que el estudio de Aguiar et al. (2020), los resultados de la investigación destacan la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo y el papel fundamental que juegan en el fomento de una educación inclusiva y de calidad. Los docentes y las familias

manifiestan que existe un nivel de conocimiento compartido sobre las políticas, normas y reglas del centro, lo que favorece la participación de las familias en su cumplimiento. Esto es coherente con la idea planteada por Arnaiz (2019a), que enfatiza la importancia de compartir información y promover la inclusión a través de la colaboración entre los docentes y las familias.

Es alentador que las familias respondan de manera positiva sobre la acogida y el respeto que perciben en el centro educativo. Esto sugiere que el equipo directivo y los docentes están generando un ambiente favorable y acogedor para los estudiantes, lo que contribuye a una educación inclusiva y a la atención de la diversidad. Estos hallazgos concuerdan con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que destaca la importancia de fortalecer las relaciones de cooperación entre los administradores de las escuelas, los docentes y los padres para favorecer la participación de estos últimos en el proceso educativo.

La investigación también muestra que, aunque la mayoría de las familias participan en actividades realizadas por la APMAE, existe una percepción de que no participan activamente en el proceso inclusivo. En este punto, es relevante seguir fortaleciendo las relaciones entre las familias y el centro educativo para fomentar una mayor participación y colaboración en la educación de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, como también hallaron Llevot y Bernard (2015).

Los estudios de Calvo et al. (2016) y Flecha (2009) coinciden en la importancia de fomentar una relación de calidad entre la escuela y las familias, basada en la confianza, la comunicación y el trabajo colaborativo. Es esencial que los docentes y las familias trabajen juntos para apoyar el desarrollo efectivo y significativo de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad y necesidades particulares. En este sentido, es fundamental que las familias conozcan las necesidades del centro educativo y se sientan parte activa de todas las situaciones institucionales.

Capítulo 6: Discusión, Conclusión, Limitaciones Y Propuestas de Mejora

Los hallazgos de la investigación, respaldados por las referencias bibliográficas, muestran que existe satisfacción en la comunicación entre el centro educativo y las familias, pero también se destaca que las familias necesitan conocer más sobre el funcionamiento del centro. Esta situación sugiere la necesidad de implementar nuevas estrategias de participación e implicación para fomentar el interés de los padres y crear un clima de trabajo que favorezca una educación de calidad.

De acuerdo con Comellas (2009), aunque la presencia de los padres en las decisiones educativas está garantizada, se observa una falta real de participación debido a la falta de definición clara de su rol. En este sentido, es esencial establecer una claridad en las responsabilidades y funciones de las familias en el proceso educativo para lograr una colaboración efectiva entre la escuela y las familias.

Bolívar (2006) destaca la relevancia de la relación entre la familia y la escuela para el desarrollo educativo de los niños. Cuando existe una cooperación efectiva entre ambos sistemas, se optimiza el cumplimiento de sus funciones. Por el contrario, una falta de articulación entre la escuela y la familia puede generar tensiones y desmoralización en el docente.

El trabajo de Martínez (2013) destaca la importancia de la relación entre los centros escolares y las familias como un factor clave para mejorar la calidad educativa. La evidencia empírica respalda esta afirmación, demostrando que una colaboración efectiva entre ambas partes tiene un impacto positivo en el funcionamiento y el desempeño de los centros educativos.

Es importante resaltar que la educación tiene un papel fundamental en el desarrollo personal de los estudiantes y en su capacidad para participar activamente en la sociedad. La calidad de la educación influye directamente en la inclusión social y, por ende, en la creación de una sociedad más igualitaria. Berrozpe y Marcaletti (2016) subrayan este punto, señalando que una

educación de calidad permite que todos los individuos tengan oportunidades equitativas para desarrollar sus habilidades y talentos, sin importar su origen socioeconómico, género, raza o cualquier otra característica.

Se reconoce que la educación es una responsabilidad compartida entre la familia, la sociedad, los centros educativos y los maestros. Es fundamental trabajar de manera conjunta para evitar que se deleguen en la escuela responsabilidades que también deben ser asumidas por otros ámbitos.

Las Comunidades de Aprendizaje emergen como una propuesta para involucrar a la familia y a la sociedad en el contexto escolar. Estas comunidades, basadas en el aprendizaje dialógico, transforman los centros educativos para ofrecer una educación de calidad para todos. La participación de las familias en la definición de objetivos, valores, métodos de evaluación y recursos del proceso educativo contribuye a una educación inclusiva y equitativa.

Cabe resaltar que la mayoría de las familias manifiesta que, rara vez, ha participado en procesos de sensibilización en el Centro Educativo con relación a lo que es la educación inclusiva y más de la mitad respondieron que siempre se encuentra relacionados esos procesos con las dinámicas de sensibilización hacia la inclusión en el centro de las diversas formas de aprender.

En este sentido, es preocupante observar una falta de participación por parte de algunas familias en los procesos educativos de los centros escolares. Esto puede indicar una falta de compromiso por parte de los padres en comprender y apoyar las necesidades de sus hijos. La colaboración entre la familia y la escuela tiene un impacto significativo en el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes. Cuando los padres se involucran de manera activa, demuestran su compromiso con la educación de sus hijos y contribuyen a un entorno educativo más enriquecedor.

Se tiene resultado positivo en cuanto a la participación de las familias. Así, una población considerable de familias muestra tener satisfacción con las acciones tomadas en el centro y, por consiguiente, se sienten a gusto con el trato recibido. De igual manera, las familias participantes en nuestro estudio señalan que no han tenido la intención de escolarizar en otro centro a su hijo o hija.

6.1.6. Voces del alumnado con y sin necesidades de apoyo educativo en cuanto a su acogida e inclusión en el centro.

La valoración y sentir de los alumnos respecto al centro educativo son aspectos cruciales para comprender su experiencia y perspectiva sobre la educación inclusiva. Los resultados de la investigación reflejan que la mayoría de los alumnos se siente acogido en el centro, lo que es un indicador positivo en el camino hacia una educación inclusiva. Sin embargo, también se evidencia que hay algunos estudiantes que no se sienten atendidos o que consideran que sus opiniones no son tenidas en cuenta. Esto destaca la importancia de seguir trabajando en la mejora de la participación y el involucramiento de todos los alumnos en la toma de decisiones y en el diseño de estrategias pedagógicas.

Para Sandoval (2011, 2014), escuchar las voces de nuestros alumnos no es simplemente ofrecer la oportunidad para que éstos puedan comunicar sus ideas y opiniones, sino ser conscientes del papel que pueden tener a la hora de contribuir a los cambios educativos. En este sentido, podríamos añadir que las distintas formas de participación del alumnado dependen, en buena medida, del protagonismo que le concedamos.

La educación inclusiva busca brindar participación a todos los alumnos, tomando en cuenta sus características, intereses y competencias. Para lograrlo, es fundamental implementar diversas

Capítulo 6: Discusión, Conclusión, Limitaciones Y Propuestas de Mejora

estrategias y acciones que promuevan la convivencia armoniosa, tolerante y pacífica en el centro educativo. En este sentido, las iniciativas mencionadas por el MINERD (2016) pueden ser valiosas para promover un ambiente inclusivo y de calidad.

A juicio de Booth y Ainscow (2011), la educación inclusiva trata de brindar participación a todo el alumnado, por lo cual los centros escolares deben ser responsable de atender la diversidad tomando en cuenta sus características, intereses y competencias. La relación entre los alumnos y la organización en el aula también es un aspecto relevante en la educación inclusiva. Es importante fomentar la colaboración entre los estudiantes y crear un ambiente propicio para el trabajo en equipo. Asimismo, es fundamental atender las dificultades que algunos alumnos puedan enfrentar al realizar sus tareas y actividades, ofreciendo respuestas flexibles y adaptadas a sus necesidades individuales.

La inclusión de alumnos con discapacidad es un aspecto que también es valorado por los estudiantes, y la mayoría considera que deben ser aceptados en la escuela. Esto demuestra una actitud positiva hacia la diversidad y refleja la importancia de seguir promoviendo la inclusión de todos los estudiantes, sin importar sus características personales.

Por otro lado, es relevante abordar el tema del uso de la tecnología en el aula, ya que los alumnos señalan que es deficiente. La incorporación de las TIC en el proceso educativo puede ser una herramienta valiosa para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, por lo que es importante que los docentes consideren su uso de manera más frecuente y efectiva.

La mayoría de los alumnos encuestados señalan que la dramatización y el trabajo en equipo son las estrategias docentes en las que más participan. Otro ámbito que se tiene en cuenta con este colectivo es la participación de las familias en las actividades del centro. Así, más de la mitad del

alumnado manifiesta que las familias siempre apoyan al centro, no obstante, sienten que necesitan más atención y apoyo en el ámbito personal.

6.2 Conclusiones

Después de haber presentado y discutido los resultados de esta investigación en función de los seis objetivos específicos planteados, a continuación, se presentan las conclusiones.

El análisis y discusión de los de los resultados arrojaron informaciones que permitieron conocer el parecer de los colectivos encuestados (Equipo directivo, familias, alumnado y docentes), con relación al enfoque inclusivo que se ejecuta en el centro.

En relación con el objetivo específico 1, determinar el conocimiento que tienen los maestros y equipo directivo del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana, los docentes y el equipo directivo no conocen bien las diferentes normativas que regulan la educación inclusiva en la República Dominicana. Se reconocen que esas normativas existen, pero no las manejan todas de la misma manera, apoyándose más en unas que en otras. Por consiguiente, se concluye que el equipo directivo es más conocedor de las normativas que los docentes, siendo esto un indicador de debilidad para el centro y los alumnos, ya que los docentes son los que, en cada acción, deben aplicarlas.

Una aportación notable de esta investigación es el hallazgo de la necesidad de ofrecer al equipo directivo un informe-resumen de lo planteado en cada una de esas leyes con el propósito de que las puedan implementar en su quehacer educativo. En el caso de los docentes, esto puede ayudar a que estos pueden ofrecer a todos sus alumnos una educación inclusiva y de calidad, desarrollando en ellos las competencias necesarias, teniendo en cuenta sus necesidades y habilidades.

Otra sugerencia que ayudaría al centro a mejorar tal situación es que este solicite ayuda externa. Por ejemplo, a partir de las siguientes acciones: capacitación por parte de los técnicos del distrito y ámbito regional al que pertenece, establecer la capacitación como una política interna y plantearse propósito, como estudiar e implementar cada normativa que vaya emanado del MINERD. Otra acción puede ser la revisión de los programas de estudio por parte de la coordinadora pedagógica para asegurarse de que estén alineados con lo que plantea cada ley y políticas educativas del país. Otra acción es que en el equipo directivo se elija un miembro que le dé seguimiento a la normativa vigente y la comparta con los docentes y demás miembros de la comunidad educativa del centro, si fuera necesario.

En el segundo objetivo, conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva, se puede concluir, de acuerdo con las respuestas de docentes y equipo directivo que, el equipo directivo intenta romper con algunas barreras que impiden brindar una educación inclusiva y de calidad. Por consiguiente, el centro acoge a todos los alumnos sin importar la condición que presenten. Por otro lado, el equipo directivo intenta eliminar barreras arquitectónicas, capacitar a su personal y fomentar la participación de las familias en el desarrollo de las actividades, lo que evidencia su interés por hacer una gestión de calidad al servicio de todos. Sin embargo, se refleja que todavía se necesita aumentar el esfuerzo que realiza y debe enfocarse más en acciones puntuales, pues así lo manifiestan los docentes.

En este sentido, se sugiere al equipo directivo y a todos sus colaboradores que realicen autoevaluaciones de todas sus acciones para, así, poder visualizar las debilidades que entorpecen los procesos educativos y convertirlas en fortalezas. Aunque los resultados de este objetivo demuestran que existen ámbitos en el centro a mejorar, cabe decir que, de una forma u otra, se evidencia la implicación de todos sus actores en los diferentes procesos.

Capítulo 6: Discusión, Conclusión, Limitaciones Y Propuestas de Mejora

En relación con el tercer objetivo, describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado, se comprueba que la mayoría de los docentes siempre exploran los conocimientos previos de sus alumnos para conocerlos mejor, ver sus competencias y debilidades y, así, poder aportar al desarrollo de competencias.

De las estrategias educativas que se les presentaron a los docentes, las más utilizadas son el trabajo colaborativo, la indagación dialógica y el diario reflexivo. Las demás estrategias son utilizadas, pero con menor frecuencia; la menos utilizada es la estrategia de aprendizaje basada en proyectos. Sin embargo, más de la mitad de ellos responden a que siempre utilizan estrategias variadas con el fin de colaborar con sus alumnos. Una minoría indicó que, pocas veces, cambia las estrategias que utiliza en el aula.

También, los docentes siempre tienen en cuenta las características del estudiante al momento de planificar su clase. Los docentes respondieron -de manera positiva- cuando se les pregunta sobre si hacen ajustes curriculares al momento de realizar su práctica teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de sus alumnos, pero una cantidad significativa de alumnos manifiestan presentar dificultades en el momento de realizar sus actividades o tareas.

Con relación al cuarto objetivo, identificar los criterios de evaluación utilizados por los maestros para ver el progreso de los alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo en el aula, los docentes indicaron que el proceso de evaluación siempre lo hacen con un propósito y que tienen en cuenta las diferencias individuales. De la misma manera, en cuanto a la diversidad de técnica para la evaluación, más de la mitad responde que utiliza diferentes técnicas en el momento de evaluar. Las técnicas de evaluación más usadas por los docentes son los intercambios orales, el debate y el diario reflexivo. Las demás técnicas de evaluación la utilizan, pero con menor

frecuencia. Por otro lado, otra cantidad de maestros considera que utiliza la misma técnica con frecuencia.

En un porcentaje elevado, los maestros responden que siempre les informan a sus estudiantes de los avances que van teniendo en el proceso, mientras que otros aluden a que estas informaciones solo la dan algunas veces.

En sentido general, se puede concluir, con respecto al objetivo específico cinco, conocer la opinión de las familias en cuanto a la inclusión de sus hijos en la escuela objeto de estudio, que la participación de la familia y su opinión de las actividades realizadas en el centro por el equipo directivo y los docentes es positiva. No obstante, hay un porcentaje de familias que no se involucra en las actividades y otras familias que entienden que se pueden mejorar algunas acciones para la mejora y promoción de la inclusión. Se recomienda más implicación de la familia en las diferentes actividades y la realización de algunas charlas orientativas en la escuela para que las familias puedan aportar a sus hijos el apoyo y las ideas que ellos dicen que necesitan.

Por otro lado, a diferencia de los maestros que dieron una respuesta más positiva en cuanto al conocimiento de la familia y las normativas funcionamiento del centro, un porcentaje pequeño de las familias encuestadas señala que siempre tiene información de las políticas y normas que rigen al centro. Otro número de familias más elevado dice que, en algunas ocasiones o con frecuencia, reciben información. Tan solo un número muy pequeño de familias señala que nunca recibe informaciones. En conclusión, hay una discrepancia entre la respuesta de los docentes, siendo estas más positivas, que la respuesta ofrecida por las familias encuestadas, que no son tan positivas. Por último, las familias responden de manera positiva en cuanto a la acogida de los alumnos en el centro.

Concluyendo con el objetivo específico seis, escuchar las voces del alumnado con y sin necesidades de apoyo educativo en cuanto a su acogida e inclusión en el centro, la mitad de los alumnos encuestados dice que siempre acepta a sus compañeros sin importar las diferencias que hay entre ellos, una cantidad relevante siente que tiene una buena relación y que hay respeto mutuo entre ellos y los docentes.

La mayoría de los alumnos encuestados expresaron que se sienten cómodos en el aula y disfrutan de interactuar con sus compañeros y maestros. Sin embargo, también señalaron que existen aspectos que podrían mejorarse y que requieren mayor atención. Estos comentarios se basan en los porcentajes asignados a cada pregunta por parte de los alumnos. Por lo tanto, se sugiere tomar medidas para evaluar el funcionamiento actual y escuchar de manera individual a los estudiantes, a fin de comprender sus opiniones y atender sus necesidades de manera positiva. Por otra parte, los alumnos reconocen la importancia del apoyo de sus familiares. Aunque participan en algunas actividades organizadas por la escuela, consideran que podrían recibir un mayor respaldo.

Este centro puede considerarse como modelo de lo que está ocurriendo en el país en cuanto a la promoción de la inclusión, puesto que se representa con gran auge en los medios disponibles, pero faltan elementos que poner en práctica de manera que se vea un progreso notable. Hace tiempo que se debieron aplicar cambios significativos en la estructura de los centros educativos en respuesta a la inclusión, tanto internamente como externamente, pero no se puede comprender exactamente por qué no está sucediendo esto.

Lo determinado en esta investigación debe servir como un peldaño para continuar el análisis de esta problemática, tomando las teorías presentes, la información obtenida y aplicándola a varios casos de estudio y diversos centros educativos, con la finalidad de puntualizar la razón

por la cual no se está avanzando hacia la inclusión como se debe. No se puede dejar la situación tal y como está, ya que, si se va a respetar la ideología de que todo alumno merece los mismos derechos y el mismo acceso a la educación, hasta por uno solo que no sea satisfecho en esta condición, se debe revolucionar el sistema para darle acogida. Nadie debe quedar excluido de este proceso. De lo contrario, se estaría logrando lo opuesto a la inclusión y al progreso humano y educativo.

6.3 Limitaciones del estudio

Durante el desarrollo del proceso de esta investigación se han presentado varias limitaciones de diferente naturaleza algo que se concibe como natural durante este tipo de estudio, puesto que la cantidad de variables que se deben manejar no permite completo control sobre ellas y sus acciones, o en ocasiones reacciones. Con esta investigación se ha logrado analizar la respuesta educativa en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana, desde la perspectiva de los maestros, familias, alumnado y equipo directivo, con el fin de comprobar si responden a un planteamiento inclusivo.

Como se explicó en la metodología en este estudio, se utilizó la técnica de encuesta para obtener las informaciones. En ese caso se le aplicó de manera presencial los instrumentos a cada colectivo (docentes, familias, alumnos, equipo directivo), esto presentó situaciones que atraso el trabajo, puesto que había que explicarles, de manera muy precisa a los alumnos cuando no entendían un mandato. Otra posible limitación relacionada con este aspecto consiste en que el diseño de investigación no contempló el componente cualitativo para dar respuesta a los objetivos de investigación. Es posible que un diseño de estudio mixto pudiese ofrecer información más profunda.

Capítulo 6: Discusión, Conclusión, Limitaciones Y Propuestas de Mejora

En caso de los docentes algunos optaron por llevarse el cuestionario a casa con el propósito de llenarlo de manera tranquila, representando el riesgo de que no lo devolvieran todos al mismo tiempo, eso provocó que el centro educativo fuera visitado en varias ocasiones para entregarlo, no obstante, dos docentes no respondieron el cuestionario.

En cuanto a las familias, fueron convocadas al centro, pero por las múltiples actividades que el centro realizó ese día no se pudieron encuestar la cantidad que se tenía establecida, además algunos familiares después de estar ahí no se mostraron muy interesados en colaborar.

Otra situación fue que al inicio de la investigación con el propósito de hacerla más productiva se tenía contemplado trabajar con una población más amplia que incluyera a los alumnos de nivel inicial y los del primer ciclo nivel primario, al momento de aplicar cuestionario a esta población llegó la pandemia del COVID 19 y los centros educativos fueron cerrados, a esa población por ser tan pequeña no se le pudo aplicar el cuestionario en línea como segunda opción.

El estudio podría haberse beneficiado de la inclusión de pruebas cualitativas adicionales para obtener una comprensión más completa de la experiencia de la educación inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche. Las pruebas cualitativas, como entrevistas en profundidad o grupos focales, podrían haber permitido a los investigadores obtener información más detallada sobre las percepciones, experiencias y desafíos de los estudiantes, padres, profesores y otros actores involucrados en la educación inclusiva en el centro.

Otra limitación potencial es el enfoque en un solo centro educativo. Al limitar el estudio a un caso específico, es posible que los hallazgos y conclusiones no sean generalizables a otros contextos educativos en la República Dominicana. Realizar el estudio en múltiples centros educativos podría haber permitido una comparación más amplia de prácticas y resultados en

diferentes entornos, lo que habría enriquecido los resultados y proporcionado una visión más completa de la educación inclusiva en el país.

Independientemente de las limitaciones presentadas, los resultados de esta investigación permitirán ofrecer una oportunidad para realizar los cambios y mejoras que sean necesarios para que en el centro educativo objeto de estudio se puedan crear políticas bajo el enfoque de la educación inclusiva, a través de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

6.4 Propuestas de Mejora

A partir de los resultados y las conclusiones objetivas definidas para esta investigación, se realizan estas propuestas de mejora para el crecimiento y el bienestar de todo aquel interesado en la temática de la educación inclusiva en la República Dominicana, y de manera puntual al centro educativo Padre Lamarche. Se debe mencionar que son propuestas que atienden al aprendizaje obtenido en el transcurso de la investigación, y como tal, deben ser aplicadas con una característica transformativa, para que pueda moldearse según la situación particular vivida.

En primera instancia, se recomienda al equipo directivo tener en cuenta la actualización de las normas, políticas, planes y leyes que rigen la educación actualmente, y la necesidad de apegarse a lo descrito en estos documentos para poder impulsar la transformación educativa hacia donde se encamina el sistema educativo dominicano. Así, se podría lograr una educación inclusiva y de calidad para todos. Como se señaló en la discusión de los objetivos, sería de interés asignar un coordinador o encargado para que difunda y dé a conocer las normativas vigentes. Se sugiere planificar talleres, aprovechar los grupos pedagógicos para socializar la temática, solicitar el aporte de técnicos Distritales y Regionales del área de educación inclusiva y atención a la diversidad para

Capítulo 6: Discusión, Conclusión, Limitaciones Y Propuestas de Mejora

que realicen talleres sobre la normativa que amparan a los alumnos con NEAE, siendo esta la que se demostró que tienen menos conocimientos.

Aunque los resultados obtenidos en esta investigación solo responden a un centro educativo específico, este estudio ha aportado la inquietud de dar una mirada general.

Por otra parte, se deben hacer enfoques en cuanto a la infraestructura del centro, el espacio físico, el acceso a todos los alumnos, y cómo hacer para que el centro llegue a estar preparado para acoger a cada caso que se presente. Se deben crear planes de presupuestos y metas para ir modificando el espacio físico con seguridad y acorde a los estatutos de acceso. De esta misma manera, se deben iniciar talleres de preparación y educación formal dentro del centro para que todo el personal esté preparado para atender a todas las necesidades del alumnado.

A los docentes se les recomienda refrescar sus conocimientos -junto al equipo directivo- sobre las normativas, leyes mencionadas y otras que existen en el país. Las planificaciones, las estrategias puestas en práctica, las técnicas utilizadas y los recursos usados, intervienen conjuntamente en la acogida del alumno para que puedan tener una participación y crecimiento activo en el aula. Por tal razón, se recomienda aumentar el uso de estas de manera diversificada con el propósito de responder a las necesidades del alumnado.

Sería interesante presentar los resultados de esta investigación a las autoridades del Regional de Educación 06 y el distrito educativo 05, por ser estas las autoridades locales encargadas de velar por el cumplimiento en los centros educativos de lo que establece el Ministerio de educación (MINERD), y con ellos al Sistema Educativo Nacional. Cabe resaltar que esta investigación da la oportunidad de reflexionar a la comunidad educativa en cuanto a las acciones llevadas a cabo en el centro en sentido general, propiciando espacios e ideas para construir mejora.

Otra recomendación es la participación de los familiares para ofrecerles a los alumnos un ambiente donde reciban los mismos valores y propósitos con todos los miembros de su círculo. En la medida de lo posible, se debe buscar establecer una relación sana y con comunicación estable entre el profesorado y los parientes de los estudiantes, puesto que puede ofrecerle al alumno más estructura en su aprendizaje, y a los profesores un punto de vista más amplio acerca de las dificultades que se presentan en su aula, y cómo se pudiesen resolver. Esto no se establece para decir que el profesorado debe depender de la sugerencia y el auxilio de los familiares, sino que debe tomar esta relación como una medida sana y confiable para servirles más efectivamente a los estudiantes, promocionando la inclusión y la aceptación en todos.

A los futuros investigadores se les recomienda construir sus instrumentos evaluativos con más objetividad en cuanto a su análisis de la inclusión educativa y su desarrollo en los centros educativos. Las preguntas ordinales cerradas permiten la obtención de respuestas específicas y fáciles de analizar, pero puede limitar a equipos de buscar más allá de lo expuesto en la superficie. Esto se puede remediar con instrumentos variados, y estructurados según el tipo de muestra al que se le aplique. Es importante que se le permita a esta muestra una manera de expresar sus dudas e interrogantes antes de aplicar el instrumento también, puesto que, aunque parezca ser claro en su pregunta y finalidad, aún se puede confundir por barreras intelectuales, culturales o de lenguaje.

Se les sugiere además que utilicen un alcance más amplio en su estudio, en cuanto a la cantidad de centros, aunque sea más trabajo a largo plazo, será mucho más factible para incrementar el conocimiento de la situación actual de la educación inclusiva en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar*, 21(42), 173-180
- Aguiar, G., Sterling, Y. D. y Valdés, I. C. (2020). *Participación Familiar en la Inclusión Socioeducativa de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Revista de Cambio Educativo*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2005). La Mejora de la Escuela Inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las Escuelas, Desarrollando la Inclusión*. Routledge.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2008). *Índice de Inclusión*. UNESCO.
- Alonso, M. J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación española*. CERMI.
- Ander, E. (1995). *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*. LUMEN.
- Arenas, G. V. y Gaviria, J. A. (2010). La Igualdad y la Equidad: Dos Conceptos Clave en la Agenda de Trabajo de los Profesionales de la Familia. *Revista Latinoamericana del Estudio de Familias*, 2, 98-116.
- Arias, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Editorial Episteme.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Editorial Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad: Programación Curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia EUNED.

Referencias Bibliográficas

- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2019a). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Lección magistral apertura de curso 2018-2019. EDITUM.
- Arnaiz, P. (2019b). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41-51.
- Arnaiz, P., Escabajal, A. y Caballero, C.M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. 10(2), 195-210.
- Ávila, E. (2021). *La educación inclusiva en el contexto dominicano*. Universidad Nacional Abierta.
- Barberá, M. A. (2018). *La Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Primaria en Relación con el Contexto Sociocultural y la Persona*. Universidad de Almería.
- Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Bellat, M. (2004). *Los Efectos de la Segregación Social del Entorno Escolar: La Iluminación de la Investigación*. UNESCO.
- Beneke, M. R. (2016). Inclusive, democratic family-professional partnerships: Conceptualizing culture and language in teacher preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 234–244.
- <https://dx.doi.org/10.1177/0271121>.

Referencias Bibliográficas

- Berrozpe, T. I. y Marcaletti, F. (2016). Participación de los adultos maduros en actividades educativas en España: obstáculos y factores motivacionales. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 3, 141-168.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 37-55
- Bolívar, A. (2006). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. *Revista de Educación*, 341, 13-39.
- Booth, T. (1996). *Una Perspectiva de Inclusión en Inglaterra*. Universidad de Cambridge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEHEM/ OEI.
- Calderón, R. S. (2003). La Inclusión Educativa: Una Tarea que le Compete a Toda una Sociedad. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Campo, K., Escorcia, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en psicología latinoamericana*, 34(2), 233-252.
- Castel, R. (2007). *Las Trampas de la Exclusión*. Topía Editorial.
- Castillo, L. C. (2016). *Orientaciones Generales para la atención a la Diversidad. Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)*. MINERD.
- Chang, B. y Kang, H. (2016). Challenges facing group work online. *Distance Education*, 37(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1154781>

Referencias Bibliográficas

- Cheshire, L. (2019). *Educación Inclusiva para Personas con Discapacidades*. UNESCO.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Graó.
- Constitución de la República Dominicana, proclamada el 26 de enero. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10561, del 26 de enero de 2010.
- Coronado, E.M. (2019). *Educación intercultural bilingüe en el colegio San Juan Bautista de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro; Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana.
- Díaz, C. C., Reyes, M. P. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- Dorczak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture (pp. 47-57). In G. Mac Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds), *Leadership for inclusive education*. Brill.
- Duk, C. y Murillo, J. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2) 11-13.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Morata.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La Educación Inclusiva como Derecho*. Universidad de Manchester.

Referencias Bibliográficas

- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas conjuntamente. *Revista EDETANIA*, 46, 141-161
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). *La Contribución de la Educación Escolar a la Calidad de Vida de las Personas con Discapacidad ante el Desafío de su Inclusión Social*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ekins, A. (2013). Special education within the context of an inclusive school (pp. 19-34). In G. Mac Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds), *Leadership for inclusive education*. Brill.
- Erkens, M. y Bodemer, D. (2019). Improving collaborative learning: Guiding knowledge exchange through the provision of information about learning partners and learning contents, *Computers and Education*, 128, 452-472. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.009>
- Ernst Slavitt, G. (2001). Educación para Todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 319-332.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Feito Alonso, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y sociedad*, 47(2), 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344640>
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Familia, comunidad, diversidad funcional e inclusión educativa: un pacto de futuro (pp. 162-157). *Actas del III Congreso Internacional y IV Nacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad*. Universidad de Jaén.
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: "Enseñar y Aprender entre la Diversidad". *Revista Digital UMBRAL*, 13, 1-10.

Referencias Bibliográficas

- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2015). *Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Ediciones SM.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *En Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>.
- Florián, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y Desarrollo de Prácticas Educativas Inclusivas*. EOS.
- Forzan, J. A. (2010). *Manual de Expresión Oral*. Limusa S. A.
- Fuentes, C., Chávez, P., Carbonell, V. y Coquelet, J. (2004). *Debates estudiantiles. Manual de apoyo al estudiante*. Ministerio de Educación de Chile.
- Gabilondo, Á. (2012). *Evaluación y valoración*. Blog: El salto del Ángel. El País, 5/03/2012.
- García Yeste, C., Lastikka, A.L. y Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(17),1-10
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113030/1/620574.pdf>
- Gómez Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45.
- González, J. L. (2020). *Técnicas e Instrumentos de Investigación Científica*. Enfoques Consulting EIRL.
- González, B. (2020). *Inclusión de niños con necesidades específicas de apoyos educativos enfocada en la realidad de los centros educativos del Distrito 05-03 de La Romana*. Universidad Central del Este, San Pedro de Macorís, República Dominicana. Universidad Central del Este.
- González, M. P., y Calvo, G. F. (2009). *El Largo Camino Hacia una Educación Inclusiva*. Universidad de Extremadura.

Referencias Bibliográficas

- Hernández, A. y Martín, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20(1), 185-208.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17508>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Educación.
- Imberón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Editorial Graó.
- INAUPI, (2017). *Manual de Orientación para el Desarrollo de los Servicios de Salud Emocional*. Ministerio de Educación de República Dominicana.
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento*. Nueva Editorial Interamericana.
- Kim, M.K. y Ketenci, T. (2019). Learner participation profiles in an asynchronous online collaboration context. *Internet and Higher Education*, 41, 62-76.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.02.002>
- Leigh, C. (2013). Exploring the relationships between dialogue and inclusive school communities. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699.
<https://dx.doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ley General de Educación. Santo Domingo (1997). Congreso Nacional de República Dominicana.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación. España: BOE.
- Ley Orgánica 5/13, (2013). Santo Domingo: Consultoría Jurídica del Poder Ejecutivo.
- Lodge, C. y Reed, J. (2003). *Improvement in action: Sustainable improvements in learning through school-based, teacher-led enquiry*. ICSEI.

Referencias Bibliográficas

- Lorenzo Delgado, M. (2004), La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal, *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- Lyons, W.E., Thompson, S.A. y Timmons, V. (2016). We are inclusive. We are a team. Let's just do it: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 3116.
<https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores claves. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- MacBeath, J., Demetriou, H. , Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting Pupils: A Toolkit for Teachers*. Harlow: Pearson.
- Martínez, R. (2013). La relación centro docente-familias como medida para fomentar la parentalidad positiva. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 46-62.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- Merle, P. (2012). *La Segregación Escolar*. La Découverte.
- MESCyT. (2015). *Normativa para el Sistema de Calidad de la Formación Docente*. MESCyT
- Michael, P. (2010). *The principals' role in facilitating inclusive school environments for students considered to be experiencin behavioural problems in intermediate level schools*. University of Toronto.
- MINEDU (2017). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación de Perú.
- MINERD (2003). *Orden Departamental 24-2003*. Ministerio de Educación de República Dominicana.
- MINERD (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Gestión Educativa Dominicana.

Referencias Bibliográficas

- MINERD (2012). *Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. Ministerio de Educación de República Dominicana.
- MINERD (2013a). *Ordenanza 03-2013*. Ministerio de Educación de República Dominicana.
- MINERD. (2013b). *Manual Operativo de Centro Educativo Público*. Ministerio de Educación República Dominicana.
- MINERD. (2014). *Ordenanza 01-2014*. Consejo Nacional de Educación.
- MINERD. (2016). *Manual de Funcionamiento de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad*. CAD
- MINERD. (2016a). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Editorial Centenario S.R.L.
- MINERD. (2016b). *Diseño Curricular Primer Ciclo Nivel Primario*. Editorial Centenario S.R.L.
- MINERD. (2016c). *Diseño Curricular*. Editorial Centenario S.R.L.
- MINERD. (2016d). *Fascículo Dos: Estrategias, Técnicas e Instrumentos de Evaluación de las Competencias en el Nivel Primario*. Editorial Centenario S.R.L.
- MINERD (2018). *Plan Estratégico Institucional 2017-2020*. Ministerio de Educación de República Dominicana.
- MINERD. (2019). *Dirección de Educación Especial*. Santo Domingo: NEAE.
- MINERD. (2020a). *Diseño Curricular Secundario*. Viceministerio de servicios técnicos y pedagógicos. Ministerio de Educación República Dominicana.
- MINERD. (2020b). *Programa Progresando con Solidaridad*. Ministerio de Educación de República Dominicana.
- MINERD. (2016) Ordenanza 02-2016: que establece el sistema de evaluación de los aprendizajes en la educación inicial y primaria en correspondencia con el Currículo revisado y actualizado. Ministerio de Educación República Dominicana.

Referencias Bibliográficas

- https://virtual.issu.edu.do/pluginfile.php/1329/mod_resource/content/1/Ordenanza-2-2016.pdf
- Mittler, P. (2000). *Trabajando hacia una Educación Inclusiva*. David Fulton.
- Morales, V. y Alonzo, R. (2018). Liderazgo Inclusivo: La Importancia de los Equipos Directivos en el Desarrollo de una Cultura de la Inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Editorial Aljibe.
- Nadal Vivas, B. N. (2017). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 8(3), 121-136.
- National College for Teaching and Leadership. (2015). *Leadership equality and diversity fund. 2015-2016*. Pen Portraits. <https://www.gov.uk/government/organisations/skills-funding-agency>
- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU. <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>
- ONU (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. ONU.
- ONU (1994). *Declaración de Salamanca*. ONU.
- ONU (1992). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. ONU.

Referencias Bibliográficas

ONU (2000). *Foro Mundial sobre la Educación para Todos*. ONU.

ONU (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*. ONU.

ONU (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.

ONU (2017). *Los Objetivos del Milenio*. ONU.

Ossa Cornejo, C. C. (2014). Cultura y Liderazgo Escolar: Factores Claves para el Desarrollo de la Inclusión Educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 119-128.

Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Metodología de Investigación y Lectura Crítica de Estudios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 17, 572-580.

Palacios A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Producción edi.

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barríos, R. A. y Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51-70.

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: Orígenes, Caracterización y Plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.

Referencias Bibliográficas

- Parrilla, Á. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Piezon, S. L. y Ferree, W. D (2008). Perceptions of social loafing in online learning groups: A study of public university and U.S. naval war college students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 1-17.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.484>
- Poder Ejecutivo (2013). Ley 136-03: Código para el sistema de protección y los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes.
<https://biblioteca.enj.org/handle/123456789/78798>
- Poder Ejecutivo. (2012). Ley 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030.
<https://biblioteca.enj.org/bitstream/handle/123456789/79975/LE1-2012.pdf?sequence=1>
- Poder Ejecutivo. (2019). Pacto Nacional para la reforma educativa en la República Dominicana (2014-2030). *Revista ECOS UASD*, 26(17), 265-296.
- Poveda, P. (2014). *Proyectos participativos de aula*. Centro Cultural Poveda.
<http://centropoveda.org/Proyectos-Participativos-de-Aula.html>
- Precey, R., Rodríguez, M.J. y Jackson, C. (2013). Leadership for Inclusion: Professional development of leaders (pp. 131-148). In G. Mac Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds), *Leadership for inclusive education*. Brill.
- Ramírez, W. Á. (2017). La Inclusión; Historia de Exclusión en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230.
- Ramos, C. H. (2018). *Aplicación de Procesos Pedagógicos y Didácticos por los Docentes*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

Referencias Bibliográficas

- Rendón, M. C. (2009). *El Papel Mediador del Profesor en el Proceso Enseñanza Aprendizaje*. Universidad de Antioquia.
- Rubio, C. G. (2001). *La Formación de Profesores en Educación Especial*. Universidad de Valencia.
- Sánchez, A. M. (2013). *Diseño de Investigación, Principios Teórico-Methodológicos y Prácticos para su Concreción*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Sandoval Mena, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Santrock, J. W., Mondloch, C. J. y Mackenzie Thompson, A. (2014). *Essentials of life-span development*. McGraw Hill.
- Schuelka, M., Johnstone, J., G., T. y Artiles, J. (2019). *Escolaridad para Diversidad e Inclusión en la Educación del siglo 21*. SAGE Publications.
- Secretaría de Estado de Educación (2004), *Ordenanza N. 8'2004*. SEE.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica*. Wolters Kluwer
- Susinos Rada, T. y Rodríguez Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1) 15-30.
- Tamayo, M. T. (2007). *El Proceso de la Investigación Científica*. Limusa Noriega Editores.

Referencias Bibliográficas

- Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- Toboso, M. y Anau, S. (2008). La Discapacidad Dentro del Enfoque de Capacidades y Funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.
- Torres, A. (2021). *Tipos de muestro. Psicología y Mente*.
<https://psicologiymente.com/miscelanea/tipos-de-muestreo>
- Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Tuneu, N. P. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana (pp. 171-180). *Actas de XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea*. Universidad Pública de Navarra
- UNESCO (1994). *Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Educación inclusiva. Perspectivas*. UNESCO.
- UNESCO (2014) *Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO. (2005). *Líneas de Guía para la Inclusión: Asegurando el Acceso a la Educación para Todos*. UNESCO.

Referencias Bibliográficas

- UNESCO. (2007). *Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes*. Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- Vaillant, D. (2010). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41, 207-22.
- Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Valencia, L. A. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos*. <https://rebellion.org/docs/192745.pdf>
- Valenzuela, J. P.; Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2009). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. FONIDE, Ministerio de Educación.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Vivas, N. (2017). Las Inteligencias Múltiples como una Estrategia Didáctica para Atender a la Diversidad y Aprovechar el Potencial de Todos los Alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136.

Referencias Bibliográficas

ANEXOS

Anexos

A continuación, se presentan anexos relevantes al estudio, sea los instrumentos creados y aplicados para la recolección de datos, las evidencias del proceso investigativo, o las firmas de confirmación de los expertos en el área que aplicaron correcciones al estudio y sus facetas.

Hay 5 anexos que se presentan de la siguiente forma:

Anexo 1: Proceso de validación de los cuestionarios de la tesis.

Anexo 2: Cuestionario educación inclusiva desde la perspectiva del profesorado.

Anexo 3: Cuestionario educación inclusiva desde la perspectiva del equipo directivo.

Anexo 4: Cuestionario educación inclusiva desde la perspectiva del alumnado.

Anexo 5: Cuestionario educación inclusiva desde la perspectiva de la familia.

Anexo 1



UNIVERSIDAD DE MURCIA
PROGRAMA DE DOCTORADO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Proceso de validación de los cuestionarios de la tesis

Directores de tesis:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

Dr. Salvador Alcaraz García

Educación Inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche de la República Dominicana:
Estudio de Caso

PRESENTACIÓN

Soy Bellanira Magdalena Farías Joaquín, psicopedagoga del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad de la Regional de Educación 06, La Vega, RD. Estoy realizando mi Doctorado en Educación en la Universidad de Murcia, España. Me encuentro en la fase de validación de los instrumentos realizados para lo mismo y, por este motivo solicito su colaboración.

La educación inclusiva es concebida como un modelo de educación que tiene como objetivo principal atender a todos los niños, tomando en cuenta sus necesidades, así como también a los jóvenes y adultos, haciendo énfasis en aquellos que corren el riesgo de ser excluido en el ámbito laboral, social y educativo. No existe un significado concreto y único para la palabra inclusión, pues resulta visible en todos los contextos de la vida humana.

La sociedad y sus exigencias, en la mayoría de los casos, es la primera en poner barreras para que no se dé una verdadera inclusión social. Los centros educativos son las instituciones responsables por excelencia de romper con esas actitudes negativa que aún existe hacia las personas que presentan una condición específica la cual lo hace diferente.

Interactuando con los docentes y los demás actores del proceso educativo objeto de estudio y otros centros educativos más, se percibe el concepto que tienen cuando se habla de educación inclusiva, entienden que solo nos referimos a los niños con discapacidad física o intelectual, ya diagnosticada por un especialista, abogando estos que esos niños deben de ser educado fuera de los centros educativos regulares.

Es por los que se hace necesario esta investigación para analizar las prácticas educativas de los actores del proceso, tomando en cuenta que esa forma de pensar puede causar problema y afectar al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para todos. A partir de este planteamiento, este estudio se realiza con el fin de cumplir con los siguientes objetivos.

Objetivo General de la investigación.

Analizar la respuesta educativa en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana, desde la perspectiva de los maestros, familias, alumnados y equipo, para comprobar si responden a un planteamiento inclusivo.

Este objetivo general se desarrollará mediante los siguientes objetivos específicos:

Objetivos específicos

Determinar el conocimiento que tienen los maestros y el equipo directivo sobre las normativas que sustentan la educación inclusiva en República Dominicana.

Conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva.

Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes para la inclusión del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Identificar las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para ver el progreso de los alumnos con y sin necesidades de apoyo educativo en el aula.

Conocer la opinión de los padres en cuanto a la inclusión de sus hijos en la escuela.

Escuchar las voces del alumnado con y sin necesidades de apoyo educativo en cuanto a su acogida e inclusión en el centro.

Con el propósito de lograr que esta investigación cumpla con los requisitos de calidad y científicidad necesarias, para progresar en la tesis doctoral de Bellanira Farías Joaquín de Peña se

Anexos

le solicita su colaboración como experto en la temática para validar los cuestionarios, atendiendo su opinión sobre los mismos, tanto en contenido, como en metodología. Para ello, se lo adjuntamos junto con la escala de estimación diseñada para la valoración de los instrumentos, donde tendrá que marcar con una X la opción que considere más oportuna oscilando los valores ente: 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Al final de la escala hay un espacio donde puede escribir cualesquiera observaciones que considere importante para la mejora.

De antemano, muchas gracias por el tiempo dedicado y la colaboración en este proceso de validación.

Saludos cordiales;

ESCALA DE VALORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Valoración sobre la PRESENTACIÓN de los cuestionarios					
	1	2	3	4	5
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Considera los cuestionarios adecuados para los niveles educativos a que se dirigen					
Los cuestionarios están subdividido de forma clara.					
La introducción de los cuestionarios es concreta y facilita la comprensión y objetivos de estos					
Las instrucciones para completar el cuestionario son precisas y claras					
Pertinencia del agradecimiento al principio y final del cuestionario					
Los datos de identificación son los pertinentes y permiten el anonimato					
La complementación del cuestionario permitirá lograr los objetivos (generales y específicos) de la investigación					

Otras observaciones por considerar:

Valoración de la ESTRUCTURA GENERAL del cuestionario					
	1	2	3	4	5
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Existe coherencia entre la temática del cuestionario, la Formulación y contenido de cada uno de los ítems.					
El número de ítems es el adecuado para recoger informaciones amplias sobre las variables relacionadas con el tema de educación inclusiva.					
Las opciones de respuesta se adecuan al objetivo de cada pregunta					
El recordatorio, de cómo responder a cada pregunta es idóneo a lo largo del cuestionario					

Anexos

El título de cada cuestionario es claro y coherente con las preguntas de este.					
Las variables incluidas para cada cuestionario son las idóneas					
Otras observaciones por considerar:					

Valoración sobre el CONTENIDO y REDACCIÓN de las preguntas					
	1	2	3	4	5
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
El vocabulario utilizado es idóneo para el grado de conocimiento de las personas a quien han sido aplicado.					
Las preguntas son claras y precisas					
Las respuestas carecen de una sobrecargas de contenido					
La cantidad de preguntas en función de la temática (cuestionario) es la adecuada					

Anexos

Existe coherencia entre el ítem y las opciones de respuesta presentadas					
Otras observaciones por considerar.					

Observaciones generales:

Cualquier otra consideración que entienda oportuna tener en cuenta para la mejora, evaluación y validación de cuestionarios, rogamos la explique en las siguientes líneas:

Anexo 2



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

UNIVERSIDAD DE MURCIA

CUESTIONARIO EDUCACION INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL
PROFESORADO.

El objetivo de esta investigación es analizar la repuesta educativa del centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana desde la perspectiva del profesorado, familias, alumnado y equipo directivo, para comprobar si responde a un planteamiento inclusivo. Este cuestionario pertenece a una investigación que forma parte de una tesis doctoral del programa de Doctorando de Educación de la Universidad de Murcia. Solicitamos de usted la colaboración en la realización de esta investigación, su opinión nos ayudará a lograr dicho objetivo.

Esperamos sinceridad en la elección de sus respuestas, las cuales son confidenciales; sólo se utilizarán para fines de la investigación. Por favor, conteste todas las preguntas. De antemano, muchas gracias por su colaboración.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1-Género: Femenino Masculino

2-Años en servicios: 0-10 11-15 16-25 26 y más

3-Nivel académico:

Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado

4-Edad: De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 y más

Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala.

Nunca/nada A veces/poco Frecuentemente/bastan Siempre/mucho.

Dimensión 1: Conocimiento de educación inclusiva				
1-Conoces las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana.	1	2	3	4
De las siguientes normativas que se presentan a continuación, de cual o cuales se documentas o fundamentas para comprender el objetivo de la educación inclusiva y aplicarla en su práctica pedagógica.				
1.1. Ley general de educación 66-97	1	2	3	4
1.2. Plan Estratégico 2017-2020 del Ministerio de Educación	1	2	3	4
1.3. Ordenanza 4-2018, Que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo establecido.	1	2	3	4
1.4. Orden Departamental 24-2003, establece las directrices nacionales para la educación inclusiva	1	2	3	4
1.5. Ley 136-03. Que crea el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes.	1	2	3	4
1.6. Ordenanza 02-2016, establece y valida el sistema de evaluación de los aprendizajes la educación inicial y primaria en correspondencia con el currículo revisado y actualizado.	1	2	3	4

1.7. Ley 1-12 Establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030	1	2	3	4
1.8. Plan Decenal 2008-2018	1	2	3	4
1.9. Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana	1	2	3	4
2-En su formación académica permanente recibe capacitación sobre educación inclusiva.	1	2	3	4
3-Recibe orientaciones sobre la implicación y cumplimiento de las normativas vigentes de educación inclusiva en República Dominicana.	1	2	3	4
4-En los grupos pedagógicos te incluyes en la socialización sobre estrategias para trabajar la inclusión en el aula.	1	2	3	4
5-Las acciones contempladas en la Guía de orientaciones para la atención a la diversidad, le ayuda a realizar prácticas inclusivas en el aula.	1	2	3	4
Dimensión 2 Acciones ejecutadas por el equipo directivo para la inclusión del alumnado.				
6- Definen de manera clara las políticas sobre la educación inclusiva.	1	2	3	4
8-El equipo directivo promueven la eliminación de barreras (accesibilidad y participación) para el desarrollo del aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4
9-Permiten el acceso a todo el alumnado de la comunidad, no importando su condición.	1	2	3	4
10-Existe un plan de acogida para el alumnado.	1	2	3	4
11-En el Proyecto Educativo del Centro (PEC), contemplan promover la educación inclusiva.	1	2	3	4
12-Planifican y desarrollan capacitaciones sobre educación inclusiva y atención a la diversidad.	1	2	3	4
13- Sensibilizan a los docentes para eliminar la práctica de exclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo a los aprendizajes.	1	2	3	4
14- Informan a los padres sobre el proceso del aprendizaje de sus hijos.	1	2	3	4

15-Involucran a las familias en diferentes acciones y actividades convocadas por centro.	1	2	3	4
16-Realizan acciones de orientaciones y sensibilización (charlas, talleres, conferencias) hacia la educación inclusiva dirigida a las familias del centro	1	2	3	4
17- Involucran a las instituciones de la comunidad a las diferentes actividades que realizan en el centro.	1	2	3	4
Dimensión: 3 Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesorado para la inclusión del alumnado.				
18- Toma en cuenta los conocimientos previos del alumnado en el momento de incluirlo en el aula.	1	2	3	4
19- La planificación de los contenidos la elaboran tomando en cuenta los diferentes ritmos, estilos de aprendizajes, capacidades e intereses del alumnado.	1	2	3	4
20- Realiza adaptaciones a los contenidos y ajuste curriculares para dar respuestas a las diferentes capacidades del alumnado.	1	2	3	4
21-En el aula se utilizan diversos recursos didácticos apropiados para realizar las actividades con el alumnado.	1	2	3	4
22- Utiliza estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula	1	2	3	4
Cual o Cuales de las siguientes estrategias de enseñanza - aprendizaje utiliza en su práctica pedagógica.				
23.1. Trabajo colaborativo	1	2	3	4
23.2. Aprendizaje basado en proyecto	1	2	3	4
23.3. Aprendizaje por descubrimiento	1	2	3	4
23.6. Aprendizaje basado en problema	1	2	3	4
23.7. El juego	1	2	3	4
23.8. Indagación dialógica	1	2	3	4

24-Motiva al alumnado antes de realizar las actividades en el aula.	1	2	3	4
25-El aula se organiza atendiendo a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4
26-Promueve el aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4
27-El proceso pedagógico facilita al alumnado expresarse a través de diversas formas y medios de expresión.	1	2	3	4
28-Involucra al alumnado de manera activa en su propio aprendizaje.	1	2	3	4
Dimensión 4: Estrategias de evaluación utilizadas por el profesorado para conocer el avance individual de cada alumno/a.				
29-Evalúa sistemáticamente al alumnado como una medida para conocer sus avances y, así, proporcionar un apoyo y seguimiento adecuado.	1	2	3	4
30-Toma en cuenta las diferencias individuales del alumno en el momento de evaluar.				
31-Utiliza diferentes estrategias para evaluar los avances individuales del alumnado	1	2	3	4
De las siguientes técnicas y estrategias de evaluación a los aprendizajes cuál o cuáles utilizas con mayor frecuencia.				
32.1. Mapas conceptuales	1	2	3	4
32.2. Portafolios	1	2	3	4
32.3. Entrevista	1	2	3	4
32.4. Intercambios orales	1	2	3	4
32.5. Debates	1	2	3	4
32.6. Diarios reflexivos de clase.	1	2	3	4
32.7. Estudios de casos	1	2	3	4
32.8. Ensayos	1	2	3	4
33-La evaluación la utilizan con el propósito de proporcionar cambio.	1	2	3	4
34- Informa y orientan al alumnado sobre sus avances.	1	2	3	4

35- Explica al alumnado los criterios de evaluación utilizados y por qué y para qué se evalúa.	1	2	3	4
Dimensión 5: Participación de las familias en la escuela inclusiva.				
36-Orienta a las familias sobre las políticas de inclusión y atención a la diversidad.	1	2	3	4
37-Las familias conocen las normas y el funcionamiento del centro educativo.	1	2	3	4
38-Las familias participan activamente en las actividades programadas.	1	2	3	4
39-Hay buena relación entre el profesorado y las familias.	1	2	3	4
40-Brinda información a las familias sobre los métodos de enseñanza, la evaluación y las normas en el aula de clase.	1	2	3	4
41-Considera que las familias tienen altas expectativas sobre sus hijos/as.	1	2	3	4
Dimensión 6: Acogida del alumnado en la escuela.				
42-Acoge al alumnado en el centro sin importar la condición/características que presenten.	1	2	3	4
43-Las opiniones del alumnado se tienen en cuenta en el aula para tomar decisiones.	1	2	3	4
44-El alumnado se ayuda entre sí.	1	2	3	4
45-El alumnado es valorado positivamente por el personal del centro.	1	2	3	4

4

4

Muchas gracias por su colaboración...

Anexo 3



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

UNIVERSIDAD DE MURCIA

CUESTIONARIO EDUCACION INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL EQUIPO DIRECTIVO.

El objetivo de esta investigación es analizar la repuesta educativa del centro educativo Padre Lamarche R.D, desde la perspectiva de los maestros, familias, alumnados y equipo directivo, para comprobar si responde a un planteamiento inclusivo. Este cuestionario pertenece a una investigación que forma parte de una tesis doctoral del programa de Doctorando de Educación de la Universidad de Murcia. Solicitamos de usted la colaboración en la realización de esta investigación, su opinión nos ayudará a lograr dicho objetivo.

Esperamos sinceridad en la elección de sus respuestas, las cuales son confidenciales; sólo se utilizarán para fines de la investigación. Por favor, conteste todas las preguntas. De antemano muchas gracias por su colaboración.

DATOS SOCIO- DEMOGRÁFICOS

1-Género: Femenino Masculino

2-Años en servicios: 0-10 11-15 16-25 26 y más

3- Años ejerciendo como miembro del equipo directivo del centro:

0-10 11-15 16-25 26 y más

4-Nivel académico:

Licenciado Especialidad Maestría Doctorado

4-Edad: De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 y más

Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala

Nunca/nada A veces/poco Frecuentemente/bastante Siempre/mucho

Dimensión 1: Conocimiento de educación inclusiva en República Dominicana.				
1-. Conoces las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana	1	2	3	4
De las siguientes normativas que se presentan a continuación de cuales te documentas o fundamentas para comprender y llevar a cabo gestión inclusiva				
1.1. Ley general de educación 66-97	1	2	3	4
1.2. Plan Estratégico 2017-2020 del Ministerio de Educación	1	2	3	4
1.3. Ordenanza 4-2018, Que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo establecido.	1	2	3	4
1.4. Orden Departamental 24-2003, establece las directrices nacionales para la educación inclusiva	1	2	3	4
1.5. Ley 136-03. Que crea el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes.	1	2	3	4
1.6. Ordenanza 02-2016, establece y valida el sistema de evaluación de los aprendizajes la educación inicial y primaria en correspondencia con el currículo revisado y actualizado.	1	2	3	4
1.7. Ley 1-12 Establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030	1	2	3	4
1.8. Plan Decenal 2008-2018	1	2	3	4
1.9. Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana	1	2	3	4
2- En su formación académica permanente recibe capacitación sobre educación inclusiva.	1	2	3	4

3- Recibe orientaciones sobre la implicación y cumplimiento de las normativas vigente de educación inclusiva en República Dominicana	1	2	3	4
4- En los grupos pedagógicos se incluye la socialización sobre estrategias para trabajar la inclusión en el aula.	1	2	3	4
5-En el centro se trabaja conforme a lo que establece el Plan Estratégico 2017-2020.	1	2	3	4
6-Se cumple con lo que establece la Ley 66-97 sobre educación inclusiva y atención a la diversidad.	1	2	3	4
7-Las acciones contempladas en la Guía de orientaciones para la atención a la diversidad, le ayuda a trabajar bajo un enfoque inclusivo en el centro.	1	2	3	4
Dimensión 2 Acciones ejecutadas por el equipo directivo para la inclusión del alumnado.				
8-Mantienen claras las políticas en el centro sobre la educación inclusiva.	1	2	3	4
9- Realizan adecuaciones para que su estructura física sea accesible para todos.	1	2	3	4
10-Motivan al profesorado a tener una actitud de colaboración para, juntos poder eliminar barreras (accesibilidad y participación) para el aprendizaje de todo el alumnado.	1	2	3	4
11- Admiten a los alumnos de la comunidad no importando su condición.	1	2	3	4
12-Cuentan con un plan de acogida para los alumnos.	1	2	3	4
13-En el Proyecto Educativo del Centro (PEC), se contempla promover la educación inclusiva.	1	2	3	4



Anexos

14-Realizan usted junto a los demás miembros capacitaciones sobre la inclusión educativa y atención a la diversidad a todas las personas del centro.	1	2	3	4
15-El centro solicita ayuda de profesionales externos para que colaboren con la atención de alumnos con NEAE.	1	2	3	4
16-Orientan para eliminar la práctica de exclusión de alumno con dificultades de aprendizaje.	1	2	3	4
17-Hacen uso de los recursos didácticos existente en el centro de manera justa y equitativa para dar respuestas a los procesos de inclusión.	1	2	3	4
18- Involucran la comunidad a participar en las actividades que se realizan en el centro educativo.	1	2	3	4
19-Ofrecen charlas a los padres sobre educación inclusiva.	1	2	3	4
20- Informan a los padres sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos	1	2	3	4

Muchas gracias por su colaboración...

Anexo 4



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

UNIVERSIDAD DE MURCIA

CUESTIONARIO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO.

El objetivo de esta investigación es analizar la repuesta educativa del centro educativo Padre Lamarche R.D, desde la perspectiva de los maestros, familias, alumnados y equipo directivo, para comprobar si responde a un planteamiento inclusivo. Este cuestionario pertenece a una investigación que forma parte de una tesis doctoral del programa de Doctorando de Educación de la Universidad de Murcia. Solicitamos de usted la colaboración en la realización de esta investigación, tu opinión nos ayudará a lograr dicho objetivo.

Por favor leer los siguientes enunciados que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una **X** la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma, en función a las siguientes escalas de valoración :1-Nunca/nada 2-A veces/poco 3-Frecuentemente/bastante 4-Siempre/mucho.

DATOS DEMOGRÁFICOS

1-Género: Femenino Masculino

2-Edad: 7-10 11-12 13-15 16 y más

3-Grado/curso

Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala

Nunca/nada A veces/poco Frecuentemente/bastante Siempre/mucho

Dimensión 1: Acogida en el centro educativo				
1-He tenido buena acogida en el centro educativo	1	2	3	4

2-Los maestros atienden de la misma manera a todos tus compañeros, considerando la atención individual a aquel que lo necesite.	1	2	3	4
3-Los maestros escuchan y valoran tu opinión.	1	2	3	4
4-Acepta a tus compañeros, aunque presenten condiciones diferentes.	1	2	3	4
5- Los maestros tienen en cuenta al alumnado en el aula.	1	2	3	4
6-Se valora de igual manera a los alumnos en el aula.	1	2	3	4
7-El alumnado y el profesorado del centro educativo se tratan con respeto.	1	2	3	4
8-Los compañeros de clase son solidarios conmigo cuando lo necesito	1	2	3	4
Dimensión 2: Organización en el aula.				
9-El aula está organizada atendiendo la necesidad de cada uno de los alumnos.	1	2	3	4
10-Las butacas están adecuadas para cada uno de tus compañeros.	1	2	3	4
11-Te mueves con facilidad en el aula cuando tiene que realizar las actividades.	1	2	3	4
12-La pizarra está ubicada en un lugar donde puede ver lo que muestra el docente sin dificultad.	1	2	3	4
Dimensión 3: Trabajo en el aula para la educación inclusiva				
13-Los maestros imparten las clases con materiales didácticos diversos para el logro de los aprendizajes.	1	2	3	4
14-Utilizas la TIC en el aula para desarrollar actividades.	1	2	3	4
15-Los maestros utilizan diferentes maneras para dar las clases.	1	2	3	4
16-Te gusta la forma en como el maestro imparte las clases.	1	2	3	4
17-Participas de los debates que se realizan en el aula.	1	2	3	4
18- Realizar tus tareas en el aula sin dificultad.	1	2	3	4
19-Participa en alguna dramatización en el aula o en centro.	1	2	3	4

Anexos

20-Te sientes a gusto cuando trabajas en equipo	1	2	3	4
21-Te sientes a gusto en el centro educativo	1	2	3	4
22-Sientes que aprendes de la forma que los maestros dan las clases.	1	2	3	4
Dimensión 4: Apoyo de los padres	1	2	3	4
23-Recibes apoyo de tus padres en el proceso educativo.	1	2	3	4
24-El centro educativo convoca a los padres a reuniones.	1	2	3	4
25- Tus padres participan en las actividades del centro.	1	2	3	4
26-Te sientes a gusto con el apoyo que recibe de tus padres.	1	2	3	4
27-Tus padres participan en charlas realizadas en el centro.	1	2	3	4
28- Tus padres han pertenecido o pertenecen a la Sociedad de padres- madres y amigos del centro educativo. (APMAE)	1	2	3	4

Muchas gracias por su colaboración.....

Anexo 5



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

UNIVERSIDAD DE MURCIA

CUESTIONARIO EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FAMILIA.
El objetivo de esta investigación es analizar la respuesta educativa del centro educativo Padre Lamarche R.D, desde la perspectiva de los maestros, familias, alumnados y equipo directivo, para comprobar si responde a un planteamiento inclusivo. Este cuestionario pertenece a una investigación que forma parte de una tesis doctoral del programa de Doctorando de Educación de la Universidad de Murcia. Solicitamos de usted la colaboración en la realización de esta investigación, su opinión nos ayudará a lograr dicho objetivo.

Esperamos sinceridad en la elección de sus respuestas, las cuales son confidenciales; sólo se utilizarán para fines de la investigación. Por favor, conteste todas las preguntas. De antemano muchas gracias por su colaboración.

DATOS DEMOGRÁFICOS

1-Género: Femenino Masculino

2-Nivel académico: Primario Secundario Superior

3-Edad: De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 y más

4- Parentesco: Madre Padre Abuela Abuelo

Valore cada ítem de las preguntas según la siguiente escala

Nunca/nada A veces/poco Frecuentemente/bastante Siempre/mucho

Dimensión 1: Opinión de las familias sobre el funcionamiento del centro educativo.

Anexos

1-Se les orienta e informa sobre las normas y funcionamiento del centro educativo.	1	2	3	4
2- El centro educativo le da buena acogida a todo el alumnado.	1	2	3	4
3-La educación que reciben sus hijos está enfocada al respeto a las diferencias individuales y culturales.	1	2	3	4
4-Ha participado en actividades de sensibilización sobre educación inclusiva.	1	2	3	4
5-La formación ofrecida por el centro contribuye a mantener las buenas relaciones con los padres.	1	2	3	4
6-Considera que el centro educativo valora y respeta a los alumnos por igual.	1	2	3	4
7-Se implica en la gestión de las actividades organizadas por la APMAE.	1	2	3	4
8-Se siente a gusto con el trato recibido en el centro.	1	2	3	4
9-Se siente a gusto con las oportunidades que le da el centro a su hijo.	1	2	3	4
10-Recibe talleres o charlas sobre cómo apoyar a sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4
11-Se siente cómodo cuando su hijo se relaciona con niños diferentes a él.	1	2	3	4
12-Da seguimiento al proceso de aprendizaje de su hijo.	1	2	3	4
13- Observa que el niño/niña está aprendiendo con las estrategias de enseñanza aprendizaje que utilizan en el centro educativo.	1	2	3	4
14-El equipo directivo se preocupa para que el alumnado sea tratado con respeto e igualdad.	1	2	3	4

Anexos

15-El equipo directivo fomenta espacios para la reflexión sobre las buenas convivencias en el centro educativo	1	2	3	4
16-Considera que el alumnado se siente acogidos en el centro educativo.	1	2	3	4
17-El alumnado se ayudan unos a otros en el centro educativo.	1	2	3	4
18-La familia se siente implicada en los procesos de inclusión de los alumnos en el centro educativo.	1	2	3	4
19-Se comunica con los maestros de manera permanente.	1	2	3	4
20-Considera que el centro educativo debe aceptar a los alumnos sin importar la condición.	1	2	3	4

Muchas gracias por su colaboración.....