



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

***LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPUBLICA  
DOMINICANA***

**Teresa del Carmen Guzmán Lazala**

**2015**



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**PROGRAMA DE DOCTORADO**

“La Enseñanza ante una Sociedad en Cambio”

Trabajo Doctoral

Título:

**Los Desafíos de la Educación Inclusiva  
en la República Dominicana.**

Doctoranda:

Teresa Del Carmen Guzmán Lazala

Directora de tesis:

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

Murcia, España

Octubre, 2015



A Víctor López Deffer y a todos los niños que como él nos han cambiado la visión y con ello, nuestras escuelas.



## **AGRADECIMIENTOS**



A Dios, centro vital de mi existencia.

A la Universidad de Murcia y a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra por esta iniciativa de colaboración, por brindarnos la oportunidad de desarrollar conocimientos a través de este programa de doctorado.

A la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, por su dedicación y acompañamiento durante la realización del presente trabajo de investigación. Eternamente agradecida de su calidad personal y profesional, por sus sabias enseñanzas que me permitieron reenfocar la mirada y descubrir el camino.

A los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con los que tuve el honor de compartir, porque además de las cátedras, las actividades propuestas, y los autores presentados a través de las lecturas, nos transmitieron extraordinarias lecciones de vida con su pasión, avivando en nosotros el compromiso con el cambio por una mejor educación. Especialmente agradecida del Dr. Juan Manuel Escudero, del Dr. Francisco Martínez Sánchez, de la Dra. María Paz Prendes y de la Dra. María Teresa González.

A la Dra. Ginia Montes de Oca por acompañarme durante todo el proceso metodológico.

A Juan Carlos Joa, quien con gran disposición fue un excelente colaborador en la recogida de los datos en los centros educativos.

A la Lic. Vivian López por su entrega en la minuciosa tarea de la revisión bibliográfica.

A Melissa Portes por usar su talento y trabajar conmigo en la diagramación del documento final.

A las relaciones de cariño que surgieron en el marco del doctorado: a la Dra. Jeannette Chaljub, Dra. Amparo Fernández, Dra., Mari Carmen Álvarez, Dra. Leonor

Elmúdesi y a Margarita Heinsen. Porque esta experiencia de formación nos convirtió de algún modo en familia.

Al Colegio Dominicano De La Salle, a José Cueli quien inició conmigo esta travesía y a los demás compañeros de misión, porque día a día y “de la mañana a la noche”, tenemos una apuesta por la educación de los niños y jóvenes de nuestro país.

A mis estudiantes, los del cole y los de la universidad, porque con su optimismo me alegran el camino.

A Cristina Amiama, compañera, colega, socia, amiga y hermana, con quien hemos compartido muchos sueños y proyectos en pos de la atención a la diversidad, desde una perspectiva inclusiva.

A mi amiga fundamental Lourdes Álvarez, quien abrazó este proyecto desde el principio.

Finalmente, a mi familia; a César, Melissa y Nicole por su paciencia, confianza y motivación a continuar, su comprensión ante mis ausencias, y la disponibilidad para sustituirme de los compromisos familiares. Gratamente bendecida del cariño de ustedes.

## **ÍNDICE GENERAL**



## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPITULO 1: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: NECESIDAD DE UN CAMBIO EDUCATIVO.....</b>	<b>33</b>
<b>1. ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR .....</b>	<b>36</b>
<b>1.1. Contexto y Principios de la Integración Escolar.....</b>	<b>37</b>
<b>1.2. Características y Conceptualización de la Integración Escolar .....</b>	<b>41</b>
<b>1.3. El tránsito de la integración a la inclusión .....</b>	<b>49</b>
<b>2. UN NUEVO PARADIGMA: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1. Contexto en que surge la inclusión.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2. Conceptualización de la Inclusión educativa .....</b>	<b>63</b>
<b>3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA EL SIGLO XXI .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1. Concepto y significado de la Educación inclusiva .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2. Finalidades de la educación inclusiva .....</b>	<b>74</b>
<b>3.3. Movimientos internacionales promotores de la Educación Inclusiva.....</b>	<b>77</b>
<b>CAPITULO 2: ESCUELAS INCLUSIVAS: UN NUEVO PARADIGMA ORGANIZATIVO Y CURRICULAR.....</b>	<b>87</b>
<b>1. UNA NUEVA ORGANIZACIÓN PARA LA ESCUELA INCLUSIVA.....</b>	<b>90</b>
<b>1.1. Características de los Centros Educativos Inclusivos .....</b>	<b>98</b>
<b>1.2 El ambiente de aprendizaje en el aula inclusiva. ....</b>	<b>110</b>
1.2.1. La colaboración entre los actores .....	111
1.2.2. El trabajo del aula.....	115
<b>2. VISIÓN DEL CURRÍCULUM EN CLAVE DE INCLUSIÓN .....</b>	<b>123</b>
<b>2.1. Apertura del currículum y adaptación de la enseñanza para una educación inclusiva..</b>	<b>134</b>
<b>2.2. La programación de la clase y la organización del tiempo .....</b>	<b>138</b>
<b>2.3. Las estrategias didácticas: una puerta abierta al cambio.....</b>	<b>143</b>
2.3.1. El Trabajo cooperativo .....	144

<b>3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA ESCUELA INCLUSIVA.....</b>	<b>152</b>
<b>CAPITULO 3: HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA. ....</b>	<b>163</b>
<b>1. SITUÁNDONOS EN EL CONTEXTO REGIONAL.....</b>	<b>166</b>
<b>1.1 La situación de República Dominicana .....</b>	<b>170</b>
<b>1.2 Hitos de la educación especial en la República Dominicana.....</b>	<b>174</b>
<b>1.3. Marco legal y Normativo: Principales leyes del país. ....</b>	<b>177</b>
1.3.1. Ley General de Educación .....	178
1.3.2. Ley No. 136 – 03. Código para el Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes. ....	180
1.3.3. Ley No. 1 – 12. Estrategia Nacional de Desarrollo.....	181
1.3.4. Ley Sobre Discapacidad en la República Dominicana. ....	185
1.3.5. Ordenanzas y Órdenes Departamentales.....	188
1.3.6. Reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas.....	193
1.3.7. Convención de los derechos de las personas con discapacidad. ....	194
<b>2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....</b>	<b>195</b>
<b>2.1. Población .....</b>	<b>195</b>
<b>2.2. Servicios y cobertura .....</b>	<b>196</b>
2.2.1. Creación de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) .....	201
2.2.2. Proceso de Actualización y Revisión Curricular.....	204
2.2.3. Principal aspecto actualizado: un enfoque por competencias. ....	207
2.2.4. Estructura del Sistema Educativo Dominicano que introduce el proceso de revisión y actualización curricular y su incidencia en la Educación Especial .....	210
2.2.5. Centros educativos con jornada extendida: una conquista interesante.....	211
2.2.6. Formación Docente .....	213
<b>3. CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN .....</b>	<b>216</b>
<b>3.1. Cambios Estructurales. ....</b>	<b>218</b>
<b>3.2. Cobertura de Apoyos y Recursos .....</b>	<b>219</b>
<b>3.3. Curriculum .....</b>	<b>220</b>
<b>3.4. Aprendizaje por competencias. ....</b>	<b>222</b>
<b>3.5. El papel de la familia. ....</b>	<b>224</b>
<b>3.6 Resúmenes de prospectivas. ....</b>	<b>224</b>
3.6.1. En La escuela.....	224
3.6.2. En cuanto al Currículo.....	225

3.6.3. Los docentes .....	225
<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>229</b>
<b>CAPITULO 4: IDENTIFICANDO LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA. ....</b>	<b>231</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>234</b>
<b>2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>236</b>
<b>2.1 Diseño .....</b>	<b>237</b>
<b>2.2 Contexto y Participantes .....</b>	<b>237</b>
<b>2.3 Variables del estudio.....</b>	<b>250</b>
<b>2.4 Instrumentos .....</b>	<b>252</b>
<b>2.5. Procedimiento .....</b>	<b>262</b>
<b>2.6 Análisis de los datos .....</b>	<b>263</b>
<b>CAPITULO 5: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>270</b>
<b>CAPITULO 6: CONCLUSIONES .....</b>	<b>324</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>323</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>351</b>



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

---

**PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**  
**SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**



**INDICE DE TABLAS****PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO**

Tabla 1. Comparación del paradigma del déficit y del conocimiento. ....	46
Tabla 2. Diferencia entre el Modelo del Déficit y el Modelo Curricular .....	48
Tabla 3. Diferenciación entre Integración e Inclusión.....	51
Tabla 4. Principales representantes de la inclusión. ....	55
Tabla 5. Informes de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. ....	81
Tabla 6. Características de los Centros Inclusivos.....	107
Tabla 7. Estructura del Sistema Educativo Dominicano.....	179
Tabla 8. Marco Normativo para la Inclusión.....	188
Tabla 9. Órdenes departamentales a favor de la inclusión Educativa.....	191
Tabla 10. Distribución de años y horas por grados, ciclos y niveles.....	210

**SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

Tabla 11. Distribución en años y horas por grados, ciclos y niveles en la Jornada Extendida .....	211
Tabla 12. Distribución de los participantes en el estudio .....	242
Tabla 13. Edad de los padres .....	244
Tabla 14. Dimensiones, sub-dimensiones e indicadores del Índice de Inclusión.....	253
Tabla 15. Estadísticos total-elemento .....	259
Tabla 16. Estadísticos descriptivos   Creación de una cultura inclusiva.....	269
Tabla 17. Estadísticos descriptivos   Elaborar Políticas inclusivas.....	273
Tabla 18. Estadísticos descriptivos   Desarrollar Prácticas Inclusivas.....	279
Tabla 19. Estadísticos descriptivos   Dimensiones de la Educación Inclusiva .....	282

Tabla 20. Rango de las dimensiones.....	283
Tabla 21. Estadísticos de comprobación.....	283
Tabla 22. Valoración del desarrollo de la educación inclusiva .....	285
Tabla 23. Crear culturas.....	286
Tabla 24. Estadísticos de contraste Crear Culturas.....	287
Tabla 25. Elaborar políticas .....	288
Tabla 26. Estadísticos de contraste Elaborar políticas.....	288
Tabla 27. Desarrollar Prácticas inclusivas .....	289
Tabla 28. Estadísticos de contraste <i>Desarrollar Prácticas</i> .....	290
Tabla 29. Estadísticos descriptivos Crear Cultura inclusiva.....	292
Tabla 30. Rangos en la dimensión <i>Crear Culturas Inclusivas</i> .....	293
Tabla 31. Estadísticos de contraste .....	293
Tabla 32. Estadísticos descriptivos políticas inclusivas .....	294
Tabla 33. Rangos .....	294
Tabla 34. Estadísticos de prueba.....	295
Tabla 34. Estadísticos descriptivos desarrollar practicas inclusivas.....	295
Tabla 35. Rangos .....	296
Tabla 36. Estadísticos de contraste .....	296
Tabla 37. Estadísticos descriptivos.....	298
Tabla 38. Rangos Crear Culturas Inclusivas.....	298
Tabla 39. Estadísticos de contraste <sup>a</sup> .....	299
Tabla 40. Estadísticos descriptivos .....	300
Tabla 41. Rangos .....	300
Tabla 42. Estadísticos de contraste <sup>a</sup> .....	301
Tabla 43. Estadísticos descriptivos .....	301

Tabla 44. Rangos .....	302
Tabla 45. Estadísticos de contraste <sup>a</sup> .....	302
Tabla 46. Estadísticos descriptivos .....	304
Tabla 47. Rangos .....	304
Tabla 48. Estadísticos de contraste <sup>a</sup> .....	305
Tabla 49. Estadísticos descriptivos .....	306
Tabla 50. Rangos .....	306
Tabla 51. Estadísticos de contraste <sup>a</sup> .....	307
Tabla 52. Estadísticos descriptivos .....	307
Tabla 53. Rangos Desarrollar Prácticas Inclusivas.....	308
Tabla 54. Estadísticos de contraste <sup>a</sup> .....	308
Tabla 55. Prioridades del Centro Educativo a Mejorar.....	318

## INDICE DE FIGURAS

### PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO

<i>Figura 1.</i> Dimensiones de la colaboración. ....	114
<i>Figura 2.</i> El Maestro y la Enseñanza Inclusiva .....	160
<i>Figura 3.</i> Principales Artículos de la Ley 66 - 97.....	178
<i>Figura 4.</i> Fundamento del Marco Legal y Normativo para la Inclusión en R.D.....	180
<i>Figura 5.</i> Línea de tiempo eventos internacionales y su influencia en el marco legal dominicano.....	187
<i>Figura 6.</i> Mapa con servicios de Educación Especial .....	197
<i>Figura 7.</i> Centros educativos con ayudas técnicas especificadas.....	200
<i>Figura 8.</i> Centros educativos que realizan actividades con las familias de los estudiantes con discapacidad .....	203
<i>Figura 9.</i> Estructura del Nuevo Diseño Curricular.....	207

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

<i>Figura 10.</i> Mapa Distritos Escolares .....	238
<i>Figura 11.</i> Estudiantes participantes por tipo de centro .....	242
<i>Figura 12.</i> Género de los Alumnos.....	243
<i>Figura 13.</i> Tipo de centro al que pertenece .....	243
<i>Figura 14.</i> Género de los participantes.....	244
<i>Figura 15.</i> Estado Civil.....	245
<i>Figura 16.</i> Creencias religiosas .....	246
<i>Figura 17.</i> Tipo de vivienda .....	247
<i>Figura 18.</i> Escolaridad de los padres.....	248
<i>Figura 19.</i> Ingresos económicos.....	249
<i>Figura 20.</i> Distribución del personal docente y administrativo por el tipo de centro. ....	250

# **INTRODUCCIÓN GENERAL**



## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

Ha representado un gran privilegio el participar del programa de doctorado “*La Enseñanza ante una Sociedad en Cambio*”, iniciativa de colaboración académica entre la Universidad de Murcia y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Desde los primeros cursos y seminarios presenciales tuvimos claro que nuestro interés estaba centrado en el tema de la inclusión educativa. De ahí que nuestro trabajo de suficiencia investigadora tuviera la osadía de afirmar: “la inclusión educativa es posible en la República Dominicana”, quedando demostrado en un estudio de caso.

En esta oportunidad, queremos dar un paso más, partiendo de la premisa de que la inclusión educativa es posible en nuestro país planteamos determinar cuáles son los desafíos que enfrenta el modelo de la educación inclusiva en la República Dominicana desde la perspectiva de los actores principales: los alumnos, las familias y los docentes.

La escuela tiene un papel determinante en las transformaciones sociales que vendrán. Entendemos que la escuela es el reflejo de la sociedad en que se vive, pero que no debe limitar su rol a ser reproductora de ésta, sino que le corresponde propiciar el cambio hacia una sociedad más justa.

El tema de la diversidad en las personas y en las culturas se ha venido tratando en diferentes escenarios del mundo y tuvo que ver, en primer lugar, con aquellos niños que, por razones de discapacidad, no tenían acceso a ningún tipo de escolarización. Mirándolos a ellos, comenzó esta cruzada por el tratamiento inclusivo de la diversidad.

La inclusión educativa ha venido moviendo al mundo de la educación desde finales del siglo pasado. La República Dominicana no ha estado ajena a este movimiento pues ha participado en los diferentes eventos internacionales. En febrero del 2000 se celebró en Santo Domingo la Reunión Regional de las Américas, preparatoria para el Foro Mundial de

Educación para Todos. En dicho encuentro los países participantes se comprometieron a continuar los procesos de reforma curricular para incluir contenidos de aprendizaje significativo relacionado con las habilidades, valores y actitudes para la vida, además de alentar a las familias a mantener a sus hijos en la escuela.

En las últimas décadas han sido varias las acciones desplegadas con el objetivo de promover una mayor concienciación a favor de una educación de calidad y sin exclusión. En junio de 2014 se llevó a cabo en Santo Domingo el *Congreso Iberoamericano de Educación Inclusiva*, auspiciado por el Despacho de la Primera Dama (DPD), el Ministerio de Educación (MINERD) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Este evento aglutinó a miles de educadores, personal directivo y administrativo de los centros educativos con la finalidad de promover la reflexión, el conocimiento e intercambio de experiencias en torno a los desafíos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, enfocándolos como un asunto de derechos humanos y justicia social. En septiembre de 2015 se desarrolló el Congreso “*Avances y Desafíos para la Atención Inclusiva de las Personas con Trastorno del Espectro Autista*”, bajo el auspicio del Despacho de la Primera Dama y la OEI. Tuvo como objetivo compartir experiencias de inclusión educativa de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Como puede apreciarse, el propósito de todas estas acciones ha sido promover e incentivar el cambio educativo hacia una educación de calidad para todos y todas. Si bien es cierto que a nivel estatal se han dictado leyes, y que existe en el país una normativa en la que se reafirman los compromisos asumidos en los convenios internacionales a favor de la atención a la diversidad en general y de la inclusión educativa en particular, en el interior de las escuelas no se ha producido el cambio esperado. En los resultados del Censo Escolar de Estudiantes con Señales de Discapacidad, el 72% de los centros que respondieron que no

escolarizan a estudiantes con discapacidad, omitieron las razones por lo que no admiten a esta población (MINERD, 2013).

Otro aspecto que consideramos importante destacar es que en la República Dominicana existe una clara estratificación económica y social, la cual se exhibe de manera diáfana en la oferta educativa. Esto tiene que ver con que el Estado asigna un bajo presupuesto al Ministerio de Educación: apenas en el año 2013 se obtuvo el 4% del Producto Interno Bruto (PIB). Aunque la obtención de este porcentaje representó una victoria nacional, sin embargo, el mismo continúa siendo uno de los presupuestos más bajos de la región, por lo que la educación estatal está lejos de satisfacer las exigencias de todos.

Como consecuencia de lo expuesto, existen los colegios privados, los mismos son supervisados por el Ministerio de Educación a través de diferentes medios, uno de los cuales es la Dirección de Colegios Privados. Los centros educativos privados son singulares. Esta particularidad responde a los recursos que inviertan en su oferta curricular, su cultura institucional, el tipo de enseñanza, entre otras. Las diferencias sociales se traducen en diversidad de la oferta educativa, lo que influye significativamente en la inequidad de los aprendizajes de los estudiantes. En esta misma línea de pensamiento Villamán (2005) afirma: “Efectivamente, los sectores más empobrecidos permanecen en lo que algunos han llamado un *apartheid educativo*” (p.29).

En el estudio de Murray (2005), *“El Colegio y la Escuela: Antropología de la educación en la República Dominicana”*, se constató que hay un pequeño número de escuelas privadas caras que sirven a la clase alta, un mayor número de escuelas menos caras, pero muy por encima de la capacidad económica de las masas populares, que sirven a la clase media, y un gran número de colegios de barrios que cumplen con las necesidades educativas

de las masas más pobres. En la tesis central del citado estudio se afirma: “la mayoría de los colegios privados dominicanos también educan a niños pobres” (Murray, 2005, p.325).

Ante esta realidad es ineludible determinar la situación actual de la Educación Dominicana en cuanto al paradigma de la inclusión educativa, y cómo es percibida por los principales actores de la comunidad educativa, con el propósito de ir identificando los principales desafíos de este modelo educativo.

Con esta finalidad, el trabajo de investigación que aquí se presenta pretende alcanzar seis objetivos específicos: a)- Identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores en la *creación de una cultura inclusiva*; b)- Conocer los puntos fuertes y débiles de las *políticas inclusivas* desarrolladas en los centros escolares bajo estudio; c)- Detectar las fortalezas y las barreras en el desarrollo de *prácticas inclusivas*; e)- Analizar la posible existencia de diferencias entre las dimensiones referidas a la educación inclusiva (crear cultura, elaborar políticas y desarrollar prácticas); f)- Determinar si existe diferencia entre los alumnos, las familias y los docentes en la valoración del desarrollo de la educación inclusiva; g)- Establecer si existe diferencia significativa en la valoración de los grupos de interés (alumnos, familias, docentes) con respecto al desarrollo de la educación inclusiva en función del tipo de centro.

En la realización del estudio se utilizó el enfoque cuantitativo no experimental. Se planificó cuidadosamente el diseño, la recolección de los datos y el análisis de la información, a fin de generar conclusiones que permitiesen identificar los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana.

La presente tesis está estructurada en dos partes: el marco teórico y el estudio empírico. El marco teórico consta de tres capítulos, según el orden indicado a continuación:

El primer capítulo, titulado “*La educación inclusiva: necesidad de un cambio educativo*”. En el mismo exponemos los acontecimientos que han marcado la pauta en la toma de conciencia hacia la Atención a la Diversidad. Presentamos la ruta que se ha seguido desde el informe Warnock en 1978 y el movimiento de Atención a la Diversidad, con los principales eventos internacionales: Declaración Mundial de los Derechos Humanos (1948), Convención de los Derechos del Niño (1989), Declaración de Salamanca (1994) y Foro Mundial de Educación (2000), entre otros.

En el segundo capítulo, “*Escuelas inclusivas: un nuevo paradigma organizativo y curricular*”, planteamos la educación inclusiva como una respuesta a la necesidad del cambio educativo. En este apartado analizamos exhaustivamente la organización escolar para la educación inclusiva, las condiciones necesarias para la inclusión y las características de los centros inclusivos. Además, abordamos el tema de la atención a la diversidad en el aula: el currículo, la práctica educativa y el papel del docente como elementos fundamentales en el cambio hacia la escuela inclusiva.

En el tercer capítulo “*Caminando hacia la inclusión*”, presentamos una introducción a la situación de la Educación Inclusiva en América Latina como marco de referencia, y analizamos la educación dominicana con más detalle, presentando datos sobre población, servicios y cobertura del sistema educativo. De igual modo, exponemos, de manera sucinta, el proceso de revisión y actualización del currículo dominicano, los principales componentes del mismo y la nueva estructura que ha de regir el sistema educativo dominicano. Dicho proceso de revisión y actualización curricular implica al *Subsistema de Educación Especial* y, fruto de estas reflexiones, se plantea la necesidad de la reestructuración del mismo.

Otro apartado importante lo constituye la formación docente, ya que al analizar los datos aportados por el Censo Escolar de Estudiantes con Señales de Discapacidad (2013),

quedaron evidenciadas las necesidades relacionadas con la formación docente en general, y con el trabajo en la diversidad de forma particular.

Finalizamos el capítulo haciendo un balance en prospectiva, analizando la situación existente y aspirando a un futuro más próspero, donde sea una realidad la *Inclusión Educativa* de todo el alumnado sin ningún tipo de discriminación, dando así fiel cumplimiento a lo expresado en nuestra Carta Magna, en el artículo 16: “Es deber del Estado proporcionar la educación fundamental a todos los habitantes del territorio nacional y tomar las providencias necesarias para eliminar el analfabetismo” (Constitución, 2010, Art. 16)

La segunda parte del trabajo es el estudio empírico, constituido por tres capítulos. El capítulo cuarto “*Identificando los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana*” se dedica a la Metodología. En éste presentamos los objetivos de la tesis, se explica el paradigma de la investigación, y el diseño elegido. Se ofrecen detalles de los aspectos metodológicos relevantes: la selección de la muestra, las fuentes de información e instrumentos de medida, las características métricas de los instrumentos, el análisis descriptivo de los ítems, la estructura en base a dimensiones y el procedimiento general seguido para la obtención de los datos, entre otros.

En el capítulo cinco exponemos el *análisis de los resultados*, los cuales fueron organizamos en función de los objetivos planteados. Realizamos análisis cuantitativos de los ítems y mostramos los resultados hallados en las preguntas abiertas de los cuestionarios.

En el sexto capítulo son presentadas las principales *conclusiones* de la investigación, con una relación secuencial y resumida de los resultados, a partir de nuestra interpretación. Pretendimos integrar las valoraciones de los diferentes informantes e instrumentos, priorizando las fortalezas y debilidades. Por último, realizamos una mirada crítica de nuestro

estudio, señalando las dificultades del proceso y las posibles contribuciones del trabajo, así como propuestas de eventuales investigaciones a realizarse en el porvenir.

Consideramos que este trabajo contribuirá a consolidar una línea de investigación poco desarrollada y altamente necesaria como es la Inclusión Educativa, tanto por la vigencia del tema como por los compromisos contraídos a nivel nacional e internacional. Asimismo, entendemos que esta investigación aporta conocimientos en la determinación de *los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana*, facilitando con ello la toma de decisión para el avance hacia la educación inclusiva en este país.



PRIMERA PARTE

---

## **MARCO TEÓRICO**



## CAPÍTULO 1

---

# **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: NECESIDAD DE UN CAMBIO EDUCATIVO.**

---

*La Educación Inclusiva es el futuro, el camino, la meta y el sentido (Guirao, 2012)*



## INTRODUCCIÓN

En los años 90 surge en el ámbito de las ciencias de la educación el término “*Inclusión*”, que propone una visión más justa, equitativa y eficaz del acto educativo, desde el punto de vista del reconocimiento y la valoración a la diversidad. Aunque en principio puso su mirada en los niños que por diversas razones se quedaban al margen de una educación de calidad, para que no continuaran siendo segregados de los sistemas educativos, ni integrados en los centros sin derecho a la participación real, poco a poco se fue encaminado hacia el concepto fundamental de que todo niño y niña tiene derecho a una educación de calidad, a la participación en la misma, y a que sean consideradas, respetadas y valoradas sus características personales o de origen, sean éstas las que fueren.

El propósito universal del siglo XXI de trabajar para que todos los niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad y sin exclusiones, tiene su origen en el deseo de muchos hombres y mujeres (científicos, pedagogos y maestros) que denunciaron el abandono al que han estado expuestos tantos niños por ser víctimas de diversas formas de injusticia, contextualizadas en situaciones de carácter social, político o por causas de discapacidad a través de los años.

Desde hace ya más de dos décadas se han observado importantes movimientos en el ámbito educativo. Pasando desde la institucionalización a la normalización y, posteriormente, ponderándose otra forma para alcanzar el máximo desarrollo de todos los estudiantes en el sistema educativo: la inclusión. Esta nueva concepción de la educación está basada en un modelo de escuela cuyos orígenes se encuentran en el contexto anglosajón. De acuerdo con Ainscow (2005), la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. En este sentido, la educación inclusiva se propondrá

incrementar la participación de todos los estudiantes, en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales, con el fin de reducir la exclusión de los mismos.

## **1. ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.**

En este primer apartado se presentamos los antecedentes de la educación inclusiva, analizando el movimiento de la integración escolar. De igual manera exponemos el contexto, los principios, las características y el tránsito de la integración hacia la inclusión.

La historia de la discapacidad ha sido una historia de exclusión, es decir de desprecio, marginación, prejuicios, racismo, etc. (Echeita, 2009). La perspectiva de la discapacidad como una cuestión de derechos ha significado grandes esfuerzos de la humanidad por lograr plataformas sociales, culturales y educativas que promuevan ideales de justicia y equidad. En 1957 la Asamblea General de las Naciones Unidas establece los derechos de las personas deficientes, especificando en el artículo cinco (5) que el niño deficiente debe recibir la educación y los cuidados especiales que necesite.

Atendiendo al hecho de que los niños con discapacidades deben ser educados, surge la era de la normalización. La misma constituyó, en su momento, un nuevo planteamiento sobre la educación especial y buscaba resolver la situación de segregación en que vivían muchas personas por su condición de discapacidad. La situación educativa de estos niños es un tema muy sensible, pues ellos, con frecuencia, fueron privados o excluidos de una educación que diera respuesta a sus necesidades y cumplimiento a sus derechos.

En el Informe Warnock, en 1978 fue acuñado y oficializado el término de "*necesidades educativas especiales*" (n.e.e.), iniciándose así una ruta que llega hasta nuestros días y que ha tocado diversas regiones del planeta, promoviéndose también, la realización de

eventos de carácter internacional para el logro de que los niños y las niñas con n.e.e asociadas o no a discapacidad tuvieran el derecho de asistir a centros de enseñanza regular.

La integración escolar surge como parte de la evolución de la educación, en general, y de la educación especial, en particular. Este movimiento propone el acceso a las escuelas ordinarias de los niños con n.e.e y a no discriminar mediante formas de organización escolar, para satisfacer las necesidades educativas del alumnado de forma adecuada y contribuir a que ellos puedan vivir una vida normal.

### **1.1. Contexto y Principios de la Integración Escolar**

Entre 1959 y 1989, el progreso en el entendimiento de los problemas de la educación mostró importantes pasos de avance, principalmente en lo relacionado con aquellos niños que, por razones de discapacidad, estaban fuera de los sistemas educativos. Como hemos señalado, el principal acontecimiento en este sentido fue el informe presentado en el Reino Unido, conocido como Especial Educational Needs (Necesidades Educativas Especiales). Mary Warnock, al frente de este equipo multidisciplinario, llegó a importantes conclusiones que dieron un giro a la visión que había primado hasta el momento sobre los niños con discapacidad, no solamente en la sociedad sino en los mismos estudios de las disciplinas pedagógicas.

En el primer capítulo de dicho Informe se hace mención a la influencia y determinación de las condiciones sociales y familiares para el normal desarrollo de todos los niños, tengan o no discapacidad. Se demuestra que en muchos casos, la familia y las condiciones económicas y sociales facilitan el desarrollo adecuado y educativo, la armonía y estabilidad necesarios y, en otros casos, las dificultades a vencer son tan enormes que se hace poco menos que imposible que los niños sean educados (Warnock, 1978). Si los niños con discapacidad o discapacidades pertenecen a una franja de la población con condiciones

de pobreza, marginación y desamparo, las familias se encuentran ante una disyuntiva fundamental: qué hacer para atender apropiadamente a estos niños.

El señalamiento de las condiciones sociales y familiares como obstáculos en el aprendizaje es de suma importancia para la educación de los niños con discapacidad, puesto que marca un viraje significativo, en tanto no señala la causa del problema en las dificultades que puedan presentar los niños en su desarrollo, sino que apunta a las condiciones inequitativas, precarias y de desigualdad en que viven muchas familias a las cuales les está vedada la educación apropiada de sus hijos e hijas, tengan o no discapacidades.

Muchos niños con dificultades educativas, sufren o provienen de amplias deficiencias sociales. Mientras para muchos niños, las condiciones sociales de sus familias ayudan a su desarrollo, otros sufren dificultades educacionales porque no obtienen de sus familias o de las circunstancias sociales en las que viven, lo que necesitan para ser estimulados o sentirse seguros y estables, sin lo cual no es posible el progreso en la escuela (Warnock, 1978, p. 4).

Otro aspecto importante que señala dicho Informe es el relacionado con los conceptos de educación para los niños con discapacidad. Tal y como se menciona en el referido documento, el concepto para la educación de estos niños y niñas va más allá del concepto generalizado que se tiene de la educación. Se trata de educar a esos niños según sus propias características, con la ayuda de la familia, de profesionales y no profesionales de la educación, para lograr que puedan ser independientes y alcanzar la participación en la sociedad como seres humanos con derecho.

El propósito de la educación es el mismo para todos los niños, los objetivos son los mismos. Pero la ayuda que cada niño necesita individualmente es también distinta para cada uno de ellos. Para algunos, el camino a recorrer será fácil, para otros estará lleno de obstáculos. Para muchos de estos últimos, los obstáculos serán tan grandes que ni siquiera con la mayor ayuda podrán llegar muy lejos. Nunca el progreso será posible para ellos y sus necesidades

educativas no serán cubiertas, si no se tiene en cuenta que los obstáculos serán superados poco a poco, día tras día (Warnock, 1978, p. 8).

El tercer aspecto, no menos importante que los anteriores, es el planteamiento de obligatoriedad que tiene el Estado, para distribuir los recursos necesarios que faciliten el desarrollo pedagógico adecuado para la atención de todos los niños con discapacidad y de aquellos que presentan, por razones ajenas a sus propias voluntades, enormes obstáculos para incorporarse a los sistemas educativos.

Y, por último, el concepto como tal de n.e.e, puesto que se deja de apuntar hacia la discapacidad: el ciego, el sordo, el mudo, etc., y se engloba la discapacidad como una necesidad educativa especial. El término “*especial*” le da una connotación humanística importante a problemas que, antes de esto, eran vistos como cuestiones hasta para muchos vergonzosas, señalando por el contrario, la necesidad urgente de una visión solidaria y amorosa, puesto que se trata de niños, niñas y jóvenes especialmente necesitados de ayuda.

Este Informe constituye un hito en la historia de la Pedagogía y un avance hacia la *Integración Escolar*, planteado como una propuesta al problema de la educación para los niños con discapacidad. Viendo este informe dentro de su contexto histórico, se entiende que el mismo constituyó un gran progreso en la concienciación de la cuestión educativa para los niños con discapacidad, vigente hasta nuestros días en la mayoría de los países, entre los cuales se encuentra la República Dominicana.

En esta misma línea de pensamiento, González (1995) describe la educación del alumnado con necesidades educativas especiales como:

La atención educativa prestada a los niños y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquicas, sensorial o inadaptación social, cultural, escolar, etc., que no le permite seguir el ritmo normal del proceso enseñanza aprendizaje. A través de estas atenciones especiales se pretende conseguir el

máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan en su desarrollo (p. 17).

Brennan (1988) considera que en la redacción del informe Warnock se evidencia una notoria diferencia en el concepto de necesidades educativas especiales y el de educación especial:

- El concepto de NEE surge cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje de manera que hace necesario algunos o todos los accesos especiales al currículo, especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumnado sea educado adecuada y eficazmente. Su duración puede ser temporal o permanente y presentarse de una forma leve hasta grave.
- Por EE entiende la combinación del currículo, enseñanza, apoyos y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas del alumnado de forma adecuada y eficaz (p.36).

La riqueza de contar con una humanidad diversa no ha sido siempre comprendida ni aceptada por las sociedades; por el contrario, han existido a través de la historia humana todo tipo de discriminaciones con el fin de excluir de la vida social a personas o grupos de personas. La discriminación y, por ende, la exclusión, puede tener su origen en diferentes causas, entre las que se encuentran: la raza, la religión, la cultura, las opiniones políticas, las características físicas o mentales etc.

En opinión de Darling Hammond (2001), el reto del siglo XXI es que las escuelas garanticen a todos sus estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender y señala que el hacer frente a este desafío exige de la educación una empresa fundamentalmente diferente; que requerirá:

- Enseñar para la comprensión. Es decir enseñar a todos los estudiantes, no sólo a unos pocos, a comprender las ideas de una manera profunda y también a operar con ellas de un modo efectivo.
- Enseñar para la diversidad. Enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren vías provechosas de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprendan a vivir juntos de manera constructiva (p.42).

## **1.2. Características y Conceptualización de la Integración Escolar**

Se sabe que la diversidad es el resultado de la singularidad de las personas, circunstancia que como hemos dicho, no ha sido ni es del todo aceptada. Las desigualdades sociales provocan y legitiman en el imaginario de las personas, la segmentación y la exclusión. La fragmentación de la sociedad lleva implícito un sistema de exclusión que abarca todas las esferas sociales y en especial aquellas personas con menos posibilidades, como son las que tienen algún tipo de discapacidad, por lo tanto, las más vulnerables a ser excluidas.

Producto de la filosofía del capitalismo, y hoy en la post-modernidad, se dice y hasta se cree que los sujetos son completamente libres de escoger lo mejor para sus vidas. Eso es más bien un eufemismo, pues como bien indica Villamán (2005): “los procesos modernizadores (excluyentes) [...] dan pie a procesos simultáneos de “inclusión simbólica y exclusión social” [...] en la medida en que sus deseos, sus imaginarios socialmente aprendidos son, al mismo tiempo, socialmente o materialmente imposibilitados” (p.21). El individualismo, y con éste la ausencia de ideales colectivos, dejan al individuo solo consigo mismo. El ser humano de nuestros días lucha solo. Las personas que viven en la pobreza tienen muy poco o nada que escoger.

Sin embargo, en los sistemas educativos, el tema de la atención a la diversidad ha sido una constante. Gimeno Sacristán (2000) expresa que esto es con el propósito de encontrar

esa riqueza que todo ser humano, dada su universalidad, puede aportar desde sus características. Mirándolo de ese modo, se extrae que no debe existir la inculturación de las personas o de los grupos de personas, o la subordinación de unos hacia otros, ni la hegemonía de unos sobre otros, sino el pleno derecho a la participación de todos los miembros de la sociedad sean cuales fueren sus orígenes, género, características físicas o mentales etc., concibiendo el aporte de sus singularidades como enriquecimiento de la cultura.

Consideramos interesante la acotación que hace Paula (2003), al respecto: “lo que convierte en especial una necesidad no es que sea propia o característica de una persona “especial”, sino el hecho de que desborde en mayor o menor medida la planificación educativa que se ha hecho pensando en la mayoría” (p. 17). De igual modo, Arnaiz (1997) explica que no son los alumnos con dificultades quienes tienen que adaptarse a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse a la manera particular que le permita a cada alumno progresar en función de sus posibilidades, tengan o no necesidades especiales. Con esta mirada, se pone el énfasis no únicamente en la necesidad per se, sino más bien en los recursos y medios necesarios, en la adaptación del currículo y en la planificación docente.

De esta forma, se abrió un camino que corría en paralelo con los centros de educación especial que se caracterizaban por su especialización en un solo tipo de discapacidad. Dada la importancia de los centros de educación especial en la atención a los niños y personas discapacitadas, existen en la actualidad centros de acogida y educación con atención directa, así como orientadores en la educación de aquellos niños con n.e.e que asisten a escuelas de enseñanza regular.

La integración escolar es un movimiento que tuvo su origen finalizando la década de los sesenta del pasado siglo en los países nórdicos, europeos y Canadá. Es un intento loable de integrar a los niños con n.e.e. a los cursos regulares de enseñanza. “Integrar significa no

impedir el acceso a la educación y significa también el compromiso para no discriminar mediante formas de organización escolar que sean restrictivas para las oportunidades de algunos alumnos” (García Pastor, 1997, p. 361).

Como ya hemos mencionado, con la integración inició una nueva visión que intentaba acabar con la marginalización que significa el tener niños considerados especiales en centros de cuidados o en el peor de los casos en sus hogares. En este tipo de escolarización los niños y niñas con n.e.e fueron acogidos en los cursos correspondientes a su edad, aunque no participaban completamente del currículo, recibían la atención personalizada por parte de personal especializado, que en varios momentos del día se ocupaban de ellos en otros espacios dentro del recinto escolar, aunque fuera del aula y privados de una buena parte de las actividades que allí se realizan.

En opinión de Verdugo (2003), la integración educativa es un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades especiales. Es un proceso largo que debe afrontar muchas dificultades, y debe ser planificado con criterios integrales y con una buena coordinación de las instituciones implicadas.

Es necesario señalar que la integración escolar hace referencia al principio de la normalización. Wolfensberger (1972) señala: "normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como es posible" (p. 28). Como puede apreciarse, el objetivo de la normalización era que el alumnado llevase una vida lo más cercano posible a la normalidad tanto a nivel educativo, social como laboral. En opinión de Perrin y Nirje (1985), la esencia de la normalización no residía en la implementación de un programa de intervención determinado, sino en proporcionar a las personas *devaluadas socialmente* la dignidad completa que les corresponde por derecho

propio. En esta misma línea de pensamiento García García (1998) hace su aporte en la siguiente conceptualización:

Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Normalizar es aceptar a la persona deficiente, tal como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible ( p. 69).

Obsérvese que esta definición pone el énfasis en reconocer a la persona con discapacidad los mismos derechos fundamentales que poseen los demás ciudadanos y disponer de los recursos de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Por su parte, Verdugo (2003) sostiene que la finalidad y principal aval de la puesta en marcha de la integración educativa se basa fundamentalmente en asumir que:

- Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos.
- Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad.
- Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades.
- Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales.
- Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos.
- Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del curriculum (p.6).

Sin embargo, el mismo autor hace la exhortación de que las afirmaciones antes señaladas no siempre coinciden con la realidad y que la puesta en práctica de la integración puede variar entre países, regiones, localidades e incluso de un centro a otro de una misma

localidad. Por lo tanto, la integración educativa es un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades especiales. Es un proceso largo que debe afrontar muchas dificultades, y requiere ser planificado con criterios exhaustivos y con una buena coordinación de las instituciones implicadas.

Otro aspecto importante es conocer los factores determinantes del éxito en la integración educativa de individuos con discapacidad. En opinión de Verdugo (1989), los mismos están claramente definidos por la investigación desde los años setenta y ochenta, entre los que destacan:

- Formación adecuada del profesorado.
- Actitudes de los maestros y profesionales de la educación hacia los niños integrados.
- Programas especiales de rendimiento académico que requieren la utilización de técnicas educativas específicas.
- Y programas adecuados de adaptación social e interacción con los compañeros sin discapacidad.

De acuerdo con Sánchez Sáinz (2013), con la integración se pretendía que no sólo se enriqueciera el alumno que presentaba necesidades educativas especiales, sino que se aspiraba al enriquecimiento de toda la comunidad educativa. Y enfatiza que mediante la integración se promovió el reconocimiento de que todos los alumnos diferían en un conjunto de características físicas, intelectuales, emocionales y socio culturales, esto, en opinión de la autora, fue conduciendo al abandono del “modelo deficitario” que durante mucho tiempo explicó las diferencias individuales.

El paradigma del déficit surge en el marco de las políticas educativas sobre la educación especial y está más centrado en las carencias del sujeto, en sus debilidades,

fuertemente arraigado en el ámbito médico – psicológico, mientras que el paradigma del conocimiento (Armstrong, 2006), está más centrado en el sujeto y sus necesidades, abre y posibilita a la persona a desplegar sus potencialidades en el medio social donde vive. En la tabla 1 se presenta un análisis comparativo en relación a estos dos paradigmas.

Tabla 1.

*Comparación del paradigma del déficit y del conocimiento.*

PARADIGMA DEL DÉFICIT	PARADIGMA DEL CONOCIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Etiqueta a los sujetos en términos de daños específicos</li><li>• Diagnostica los daños específicos mediante una batería de test estandarizados</li><li>• Soluciona el daño utilizando estrategias de tratamiento especializado alejados del contexto real</li><li>• Separa al sujeto del grupo para su tratamiento especializado en una clase, grupo o un programa separado</li><li>• Usa una colección de términos: test, programa, equipos, materiales y manuales distintos a los que se encuentran en la clase ordinaria</li><li>• Segmenta la vida del individuo en objetivos conductuales educativos específicos que se miden y se modifican de forma regular</li><li>• Crea programas de integración educativa en paralelo con la escuela ordinaria. Los profesores de las dos vías apenas se reúnen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evita las etiquetas y considera al individuo como una persona intacta con una necesidad específica</li><li>• Evalúa las necesidades del sujeto con enfoques auténticos dentro de un contexto naturalista: se centra en las fortalezas del sujeto</li><li>• Ayuda a las personas a aprender y crecer a través de un conjunto rico y variado de interacciones con actividades de la vida real</li><li>• Mantiene las relaciones del sujeto con sus compañeros en un entorno que intenta ser lo más normal posible</li><li>• Usa materiales, estrategias y actividades positivas para todos los niños</li><li>• Mantiene la integridad del sujeto como un ser humano completo cuando evalúa su progreso hacia los objetivos</li><li>• Establece modelos cooperativos que permiten el trabajo mano a mano de especialistas y docentes en general</li></ul>

Fuente: Armstrong (2006, p.189).

Tal como puede apreciarse, desde el modelo del déficit los alumnos con alguna discapacidad pueden representar un problema para el profesor puesto que su presencia en el

aula requiere intervenciones especializadas y cambios en el desarrollo habitual de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En opinión de varios especialistas entre los que destaca Ainscow (1995, 2008, 2010); Arnaiz, (2005), el modelo del déficit se encuentra más asociado a la integración escolar. En consecuencia, el alumno integrado con n.e.e está físicamente en el aula ordinaria pero su currículo es bastante diferente del resto de sus compañeros (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007).

El modelo del conocimiento descrito por Armstrong (2006), el curricular (Ainscow 1995) o el competencial (López Melero, 1997), en cambio defienden una concepción educativa basada en principios de heterogeneidad. De acuerdo con Ainscow (1995), el modelo curricular supone cuatro ideas clave:

- Cualquier estudiante puede tener trastornos de aprendizaje.
- Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente.
- Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.
- Los profesores deberán gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica.

De los puntos anteriores, se desprende que los trastornos en el aprendizaje o las dificultades educativas pueden ser algo relativamente frecuente, ya que cualquier alumno puede presentar trastornos en el aprendizaje en un momento determinado y que son los centros educativos los que deben adaptarse a esas diferencias y que deben desarrollar propuestas ingeniosas para poder responder a las necesidades que presentan sus alumnos. Por lo tanto, el modelo curricular supone un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en las escuelas. Y este proceso de búsqueda de respuesta a las necesidades de los estudiantes puede conducir, incluso a procesos de mejora tanto en la práctica docente, como también en procesos de aprendizaje para todos los

alumnos. Arnaiz (2005) presenta las principales diferencias entre el modelo del déficit y el modelo curricular:

Tabla 2.

*Diferencia entre el Modelo del Déficit y el Modelo Curricular*

<b>Modelo del Déficit</b>	<b>Modelo Curricular</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Escuela selectiva</li><li>• Carácter segregador</li><li>• Etiqueta y jerarquiza</li><li>• Homogeneidad</li><li>• Prácticas basadas en la desigualdad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escuela comprensiva</li><li>• Carácter integrador</li><li>• No etiquetadora</li><li>• Heterogeneidad</li><li>• Prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Incapacidad, déficit</li><li>• Inteligencia como capacidad</li><li>• Conocimiento específico</li><li>• Rigidez mental</li><li>• Aprendizaje mecánico</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Competencia, educabilidad</li><li>• Inteligencia de los procesos lógicos</li><li>• Conocimiento amplio</li><li>• Elasticidad mental</li><li>• Aprendizaje significativo y relevante: aprender a aprender</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprendizaje espontáneo</li><li>• Esquemas individuales</li><li>• “Castigo” por conocer</li><li>• Resultado</li><li>• Selecciona: terapia</li><li>• El profesor Científico</li><li>• Diversidad como defecto</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprendizaje intencional y provocado</li><li>• Esquema de acción conjunta</li><li>• Emoción por conocer</li><li>• Proceso</li><li>• Educación cognitiva</li><li>• El niño como científico</li><li>• Diversidad como valor, ética.</li></ul>

Fuente: Arnaiz 2005. Atención a la Diversidad. Programación Curricular

En síntesis, el modelo curricular se centra en comprender las dificultades de los estudiantes a través de su participación en las experiencias escolares, por lo tanto se acerca más al modelo de una escuela con enfoque inclusivo.

### **1.3. El tránsito de la integración a la inclusión**

La integración escolar, si bien resulta un avance en la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas de enseñanza regular, sin embargo, sujeta la incorporación de estos niños a las aulas por períodos de tiempo limitados o en todo caso siempre, con una atención especial y un tratamiento exclusivo, dadas sus discapacidades, con apoyos, recursos y trato diferenciado.

En este aspecto, Porras Vallejo (1998) analiza las ventajas e inconvenientes del apoyo en el aula regular y en aula específica. Dentro de los inconvenientes en el aula “especial” o “de recursos” señala la fragmentación del currículum, la posibilidad de desconexión entre ambas enseñanzas, el peligro de etiquetamiento y la disminución de la autoestima, entre otros.

Asimismo Giné (2001) plantea que, aunque constituye un gran paso de avance, la integración adolece de fallos conceptuales y de organización como lo son la identificación del problema a partir del déficit del niño y no en la adaptación de la escuela; por otro lado el docente entiende que la ayuda que va a recibir el niño o niña depende del personal especializado. Estos niños no llegan a socializar por completo con sus compañeros de clase por las razones antes citadas. Con la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad no puede sustraerse a este concepto amplio de diversidad, sino que en él encuentra pleno sentido, dado que este planteamiento es lo que lleva a centrar la atención no tanto en lo que tienen de diferente estos alumnos, sino en la naturaleza de la respuesta educativa, es decir, en el tipo y grado de ayuda que necesitan para progresar.

Otros autores (Vlachou, 1999; Corbett, 1999; Giné, 2001; Verdugo, 2003; Cardona, 2008; Sánchez Sáinz, 2013) han señalado la falla de la puesta en práctica de la integración escolar. Exponen que, en la mayoría de los casos, si bien ha habido una integración en el ámbito de una escuela regular y no especial de los alumnos con dificultades de aprendizaje, la

escuela en sí ha seguido siendo la misma, los maestros, bien por falta de preparación al respecto o por no querer abandonar sus conceptos heredados de la experiencia o de su propia concepción verticalista y homogenizadora de la enseñanza, han mantenido a estos alumnos segregados en el seno de sus aulas.

Por otra parte, se ha recurrido de forma constante a la segregación como una estrategia para tratar de responder desde el ámbito escolar a la diversidad de las características psicosociales del alumnado, bajo la premisa de que es posible y deseable para todos, a la hora de mejorar su educación, diferenciar y separar a algunos alumnos cuando sus necesidades educativas “dificultan el aprendizaje de la mayoría (Echeita, 2004, p. 1).

De igual modo, se respalda también como limitación en el desarrollo de la puesta en práctica de la Integración, a las diferencias existentes entre centros que a sí mismos se llaman integradores, en cuanto a su nivel de efectividad y a su manera particular de abordar el tema. En opinión de Ainscow (2000), se trata de una cuestión conceptual, salvado este punto y siendo conscientes de ello, es posible cambiar la praxis.

En este mismo sentido, Arnaiz (2003) menciona como una de las críticas más comunes realizada al movimiento de la integración escolar, es la relativa a las definiciones vertidas sobre su propio concepto. Afirma que las mismas, en muchas ocasiones, dicen muy poco sobre la calidad de la educación ofrecida a los alumnos con n.e.e en el marco integrado.

Giné (2001), en el III Congreso “*La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*”, afirmó que:

En sintonía con los avances internacionales en este campo, el desarrollo de la integración en el marco de una escuela comprensiva ha producido en los últimos años una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de ‘inclusión’. En la base de esta

evolución se hallan razones de naturaleza distinta que van desde las psicológicas y pedagógicas a las más estrictamente sociales y éticas (p. 3).

En la misma tesitura, Ainscow, Farrel y Teedle (2000) consideran la integración como un movimiento de los alumnos de los programas de educación especial a la educación regular, mientras que la inclusión hace referencia al grado de participación de estos alumnos en las actividades de la escuela regular.

Estas opiniones reflejan el gran interés de determinar cuál es la educación más conveniente para todos los alumnos. Alemañy (2009) presenta en la tabla 3 las diferencias entre integración e inclusión recogidas de Arnaiz (2003) y Moriña (2002).

Tabla 3.

*Diferenciación entre Integración e Inclusión*

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en el diagnóstico</li> <li>• Dirigida a la Educación Especial (alumnos con nee)</li> <li>• Basada en principios de igualdad y competición</li> <li>• La inserción es parcial y condicionada</li> <li>• Exige transformaciones superficiales</li> <li>• Se centra en el alumnado (se aplica al alumno programas específicos)</li> <li>• Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en la resolución de problemas</li> <li>• Dirigida a la Educación General (para todos los alumnos)</li> <li>• Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)</li> <li>• La inserción es total e incondicional</li> <li>• Exige ruptura en los sistemas (Transformaciones profundas)</li> <li>• Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria)</li> <li>• No disfrazar las limitaciones porque estas son reales</li> </ul>

Como puede apreciarse en la tabla anterior, el concepto mismo de la integración dificulta el propósito de reconocimiento pleno de la diversidad y la aceptación de la misma

pues, en primer lugar, va dirigido a los niños con algún tipo de discapacidad, centrando la atención en ésta y aunque los alumnos estén presentes, no necesariamente comparten todas las experiencias de aprendizaje, ni de colaboración entre sí, ni aprenden unos de otros en la medida de sus características.

De igual modo, sin pretenderlo quizás, bajo la integración escolar se han fomentado prácticas de exclusión, puesto que era la persona afectada la que estaba obligada a integrarse a la comunidad escolar (Corbett 1999). En la misma vertiente (Arnaiz, 2003) afirma: “Para muchos alumnos con discapacidad la integración en centros y aulas regulares ha legitimado un subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria, que ha dado lugar a formas más sutiles de segregación” (p. 156). Por los argumentos antes expuestos, se percibe que la integración puede representar una forma matizada de exclusión, prevaleciendo incluso dentro del aula.

Giné (2001) expresa que al cabo ya de quince años de la puesta en marcha de la integración escolar y una rápida valoración de la misma, se permite afirmar que:

Aunque a menudo el profesorado no se ha sentido suficientemente preparado y asistido para acometer con garantías las exigencias derivadas de la integración, sin embargo el esfuerzo llevado a cabo por muchos profesores para adaptar la respuesta educativa a las necesidades particulares de determinados alumnos, ha revertido en una mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado (p. 2).

Asimismo, el autor destaca que es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas.

En conclusión, colegimos que la integración escolar supuso un avance, en el sentido de que dicho movimiento propuso el acceso a las escuelas regulares del alumnado con n.e.e que se encontraba escolarizado en los centros de educación especial o sin escolarizar, sin embargo, como se pudo constatar, no fue suficiente únicamente que estos estudiantes fueran recibidos en los centros educativos regulares, era necesario que dichos centros transformaran sus estructuras organizativas y didácticas, era ineludible además, un cambio de actitud en las familias y los docentes, condiciones que no se produjeron.

De igual modo, se imponía un cambio en la conceptualización de la comprensión de las diferencias, quizás sea éste el elemento fundamental y por donde debió haber comenzado la integración escolar. Compartimos en esta misma línea de argumentación y estamos totalmente de acuerdo con Sánchez Sáinz (2013), cuando afirma que “mientras unos luchaban por integrarse otros eran los que favorecían esa integración, es decir se partía de un grupo hegemónico que daba cabida a otro” (p. 35).

Tomando en cuenta los argumentos de los autores presentados se deduce la necesidad de pensar de otro modo, de proponer otra manera de comprender la educación, era inexcusable adelantar a otro principio filosófico, el de la inclusión.

## **2. UN NUEVO PARADIGMA: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

La inclusión educativa es el reconocimiento de los derechos de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos sujetos con necesidades educativas especiales, sino también de aquellas personas que están excluidas del sistema educativo, ya sea por sus características personales, culturales o sociales.

Con la inclusión se propone el replanteamiento del concepto de necesidades educativas especiales y la necesidad de un cambio tendente a reconocer que las necesidades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinadas

formas de organizar los centros y de las formas de enseñar planteadas por los mismos (Ainscow, Hopkins y otros, 2001).

La inclusión es un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas que va desde la antropología, sociología, psicología y, por supuesto, las ciencias de la educación. La inclusión educativa proclama un compromiso real para erradicar la exclusión, educar a todos los alumnos en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, promover que todos los alumnos participen y abrir la escuela a las familias, a los niños y a la comunidad.

### **2.1. Contexto en que surge la inclusión**

Arnaiz (2003) señala como un paso previo de la inclusión el movimiento estadounidense denominado “Regular Education Initiative” (REI). Este movimiento define la Iniciativa para la Educación Regular y propone cómo formar tanto al personal de educación regular y especial para trabajar juntos de manera más eficaz para proporcionar la mejor educación posible para todos los niños, mediante la adaptación del entorno de educación regular para acomodar mejor las necesidades del estudiante. Se presenta un modelo conceptual que describe los principios y prácticas eficaces que se encuentran para tener éxito en la inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular.

La autora sostiene que con este movimiento se defiende un único sistema educativo para todos. “la propuesta del REI es clara: todos los alumnos, sin excepciones deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en la mismas” (p. 136).

El movimiento de la Inclusión surge a finales de los años ochenta y principios de los noventa como continuación del REI en el contexto americano y del movimiento de la Integración Escolar en otros países. Las aportaciones realizadas por Stainback (1989), Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantean la necesidad de unificar la educación especial y

la normal en un único sistema educativo. Las principales figuras de este movimiento se pueden ver en la tabla 4.

Tabla 4.

*Principales representantes de la inclusión.*

País	Año	Autores
Australia	1989	Fulcher
	1991	Slee
Reino Unido	1982	Tomlinson
	1988	Barton; Booth
Nueva Zelanda	1990	Ballard
Nueva Guinea	1986	Carrier
Norte América	1989	Biklen; Heshusius
	1991	Skrtic
España	1993	García Pastor
	1996	Ortiz
	1996 y 1997	Arnaiz

Fuente: Educación Inclusiva: una escuela para todos (Arnaiz, 2003)

Los autores mencionados en la tabla anterior cuestionaron la ineficacia de la educación especial y el tratamiento ofrecido a los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo de sus respectivos países, asimismo se dedicaron a estudiar el proceso de la integración escolar con el fin de favorecer la inclusión.

Este movimiento tiene un genuino carácter internacional. Las pautas en materia legislativa propuesta por las Naciones Unidas están sintetizadas en: la Convención sobre los Derechos de los niños (1989), en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) celebrada en Jomtien (Tailandia), y en la reglamentación sobre el principio de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades (1993) en donde fueron aprobadas las “*Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*”.

Asimismo, la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales celebrada en Salamanca en 1994 concluyó con una serie de indicaciones tendentes a consolidar una educación inclusiva. A continuación se describe brevemente los principales:

En la *Conferencia Educación para Todos*, celebrada en Jomtien (1990) se declara la igualdad de derechos educativos para todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus características personales, dentro de los cuales se encuentran aquellos con necesidades educativas especiales. Los 155 países participantes se comprometieron a eliminar el analfabetismo para el año 2015, y a que todos los niños y niñas tuvieran iguales oportunidades para acceder a una educación de calidad.

Siguiendo esta línea de sucesos, en 1994, con sede en Salamanca, España, se realiza la *Conferencia Mundial, sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, patrocinada y dirigida por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España, cuyo objetivo fue:

Ni más ni menos, la integración en escuelas de todos los niños del mundo, y la reforma del sistema educativo para que esto sea posible. Y ello va a exigir, a su vez, una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo, el establecimiento de objetivos nacionales y una asociación entre todos los organismos nacionales e internacionales interesados (p. 15).

La declaración final de esta Conferencia manifiesta su creencia y proclamación de que:

1. Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

2. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
3. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una Pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
4. Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Con relación al término necesidades educativas especiales en la Declaración de Salamanca se sostiene la importancia de una ampliación de dicho término, que abarque no solamente a los niños con discapacidades, sino a todos aquellos que:

Tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente, no tienen interés ni móviles para aprender, sólo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria; se ven obligados a repetir; se ven obligados a trabajar, viven en las calles; viven demasiado lejos de la escuela; viven en condiciones de extrema pobreza; o padecen desnutrición crónica, son víctimas de conflictos armados, son sometidos constantemente a maltratos físicos o emocionales y a abusos sexuales o bien, sencillamente no van a la escuela. Declaración de Salamanca (1994, p.15).

En este trascendente documento, se declara que son las precarias condiciones sociales y económicas en las que viven y se desarrollan millones de niños de todo el planeta las

responsables de que estos niños y niñas no tengan acceso a una educación de calidad que garantice el respeto a sus derechos y la protección necesaria para poder participar como miembros activos de la sociedad. Se insta a los gobiernos a priorizar los presupuestos destinados al mejoramiento de los sistemas educativos con el objetivo de incluir a todos los niños y las niñas en los centros regulares de enseñanza. La creación de leyes que respalden este propósito de integración educativa es otra de las instancias a las que se apela en esta declaración, así como el fomento de estrategias que aseguren la capacitación y preparación de las condiciones propicias para la acogida de todos los niños y niñas en las escuelas ordinarias o regulares.

Asimismo, en la Declaración de Salamanca se habla por primera vez de la importancia de la participación de las familias y de las comunidades, así como del personal especializado en discapacidades para trabajar conjuntamente por una educación de calidad para todos. De manera que, desde ahí están planteados los fundamentos esenciales de la inclusión educativa como una nueva filosofía educativa y como un desafío ineludible por alcanzar un mundo más justo y solidario.

Tal y como señalan Arnaiz y Ortiz (1997), la Declaración de Salamanca adoptó un nuevo marco de acción que se sustenta sobre la base de que son las escuelas ordinarias las que deben acomodar a los niños sin tener en cuenta los motivos de diferenciación. En opinión de Arnaiz (2003), la declaración de Salamanca ha contribuido a impulsar la Educación Inclusiva de manera decisiva y explícita.

Continuando la pista a los eventos internacionales, en Kingston, Jamaica, 1996, tuvo lugar la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y del Caribe. En dicho encuentro también se hicieron recomendaciones sobre la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, así como sobre las políticas pedagógicas de las escuelas, que fomenten valores de tolerancia, de convivencia y que sirvan de modelo a la sociedad orientados desde la selección

y el procesamiento de los contenidos educativos. Se ratificaron tanto las recomendaciones como los acuerdos de las reuniones antes celebradas sobre el trato a los niños y niñas con n.e.e en el sentido de fortalecer el desarrollo de las escuelas para el logro de estos fines.

Todo el camino recorrido desde la institucionalización y la normalización hasta llegar al paradigma de la inclusión, este es uno de los ejes fundamentales de las reformas educativas de los sistemas educativos del mundo. Los movimientos citados anteriormente y sus respectivos documentos, vienen a legitimar el derecho que asiste a todos los niños y jóvenes a una educación en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación, dentro del sistema educativo regular.

Para el año 2000, diez años después de firmada la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se realizó el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal. En esta reunión participaron 1100 representantes de todos los países miembros de la Organización de Naciones Unidas, y organismos no gubernamentales. Allí, se ratificaron los acuerdos y metas de los acuerdos internacionales anteriores, además de proponerse metas específicas como la de lograr que antes del 2015, todos los niños y sobre todo las niñas que se encuentran en situaciones difíciles tuvieran acceso a una enseñanza gratuita y obligatoria de buena calidad y que la puedan llevar a término.

La República Dominicana no solamente fue miembro firmante de todos los acuerdos desde Salamanca a la fecha, sino que también, en el año 2000, fue sede de una de estas reuniones por el mejoramiento y la equidad educativa. En febrero de ese mismo año se celebró en Santo Domingo la Reunión Regional de las Américas, preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos. En dicho encuentro, los países participantes se comprometieron a:

Continuar los procesos de reforma curricular y fortalecerlos para incluir como contenidos de aprendizaje significativo las habilidades, valores y actitudes para

la vida, que alienten a las familias a mantener a sus hijos en la escuela y que doten a las personas de los instrumentos necesarios para superar la pobreza y mejorar la calidad de vida de las familias y las comunidades” (Reunión Regional de las Américas, 2000, p. 5).

Aquí, ya se habla de las especificidades de la *Enseñanza Inclusiva* como el trabajo en colaboración de los docentes y directivos y el mejoramiento de las estrategias del trabajo del aula. También la participación de los docentes, de la familia y de la comunidad en el proceso educativo, delimitando que para ello es necesario crear marcos normativos que propicien el cambio. En cuanto a los docentes, en particular, se recomendó la recuperación del valor social y profesional de los mismos, mediante el establecimiento de políticas de desarrollo profesional, mejora de las condiciones de trabajo, remuneración e incentivos.

La República Dominicana asumió compromisos con la Educación Inclusiva que van desde la formulación de políticas educativas de inclusión a la formulación de currículos flexibles, destacando la importancia de la participación de la familia en el proceso educativo, sobre todo en lo concerniente a la comunicación.

De igual manera, consideramos importante recalcar el cuarto punto de las recomendaciones surgidas de la VII Reunión Regional Intergubernamental de Educación de América Latina y el Caribe, en Cochabamba, ocurrida en el año 2001:

Sin educación no hay desarrollo humano posible. Si bien la educación, por sí sola, no elimina la pobreza ni es capaz de forjar las condiciones de sostenido crecimiento económico y bienestar social, sigue siendo la base de crecimiento personal y factor determinante para mejorar significativamente el acceso igualitario a las oportunidades de mejor calidad de vida. Ello refuerza nuestra convicción de que la educación es ante todo un derecho básico de las personas y que los Estados, a través de sus gobiernos, tienen la responsabilidad ineludible de hacerlo efectivo (Acta de la VII Reunión Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe 2001, p. 6).

Y es que al plantear la importancia fundamental de la Educación en los procesos de transformación de la sociedad, necesariamente pensamos en la buena educación y ello nos conduce indefectiblemente al modelo de la Inclusión Educativa. Ésta no es solamente un cambio en la manera de hacer las cosas en la escuela, es una nueva filosofía que plantea a la educación grandes retos ya no se trata solamente de transmitir conocimientos que abarquen todo el saber de la humanidad, se trata de formar personas para la vida.

En respuesta a la urgencia de transformar la educación, se elabora el “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI” presidida por Delors (1997). En este documento se plantean los cuatro pilares sobre los que descansa esta nueva visión de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

*Aprender a conocer.* Esta idea está relacionada más bien con dotar al niño, niña, joven o adulto de una total responsabilidad hacia su aprendizaje, pudiendo discriminar los saberes en tanto le sean útiles y comprensivos. No se trata entonces de quitar o adicionar contenidos, sino de que éstos, cualesquiera que sean, puedan ser adquiridos o aprehendidos en tanto tengan una relación con el entorno y con los conocimientos anteriores de quien aprende y de su vida. Se le brinda entonces al sujeto la posibilidad de participar en la construcción de su conocimiento, ofreciéndole todas las posibilidades para enfrentarla desde su propia persona.

*Aprender a hacer.* Este pilar de la educación está relacionado con la práctica que supone el objetivo de la educación o el para qué de la misma. Por ello, se le deben brindar a los alumnos y alumnas todos los recursos disponibles para enfrentar lo que supondría la puesta en función de sus conocimientos en diversos escenarios: la realización de proyectos de investigación, el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, y otras herramientas que pueda necesitar en el mercado de empleo. El aprender a hacer, sin embargo, no tiene valor de existencia si no está relacionado con el aprender a conocer. Ambos son igualmente

importantes en tanto que se trata de llevar a la sociedad un sujeto con una formación cultural amplia, además de capaz de colocarse con sus conocimientos y habilidades dentro de ésta.

*Aprender a vivir juntos.* Se distingue por su sello paradigmático de aceptación de la diversidad. Se trata de que sea en la escuela donde los sujetos aprendan no solamente a aceptar y a respetar al otro como una norma establecida, sino llegar a comprender a profundidad la riqueza que representa para las sociedades la diversidad de sus miembros. Ser formados, entonces, en un clima inclusivo, donde cualquier tipo de discriminación sea inaceptable. Aprender a convivir en un clima de paz, solidaridad, respeto y entrega a los bienes comunes. Este pilar dota al estudiante de condiciones básicas para vivir en una sociedad en donde se respeten a las personas, cualesquiera que sean sus características individuales; pero no se conforma con esto, sino que al plantear el asunto como convivencia, trata de sentir a los otros como miembros en igualdad de derechos y oportunidades de la sociedad.

*Aprender a ser.* El cuarto pilar intentará ubicar al sujeto de aprendizaje desde la perspectiva de su propia responsabilidad como miembro de la sociedad, adquiriendo el interés en su formación, diversificando sus posibilidades en tanto persona útil para sí y para todos, respetando al otro y a sí mismo, formado en la libertad de pensamiento y criticidad transformadora, con posibilidades infinitas de desarrollo a partir de sus intereses, aptitudes y riqueza interior.

El incorporar a los sistemas de enseñanza estos cuatro principios, podría ser la clave para que cada persona reciba una educación de calidad, integral y significativa, que le permita afrontar las necesidades de la actual sociedad.

Se puede indicar entonces, que con la filosofía de la inclusión, el tema de los derechos humanos, en general, y del niño, en particular, está por primera vez tocando fondo, porque es la educación, en última instancia, la que determina la vida del ser humano. Es muy probable

que si todos las personas tienen las mismas oportunidades de aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos, estemos construyendo un mundo muy diferente al que tenemos hoy en día. Es posible que estemos hablando de un mundo en el que todos los seres humanos podamos vivir en armonía, ayudándonos unos a otros, cooperando unos con otros y amándonos unos a otros.

## **2.2. Conceptualización de la Inclusión educativa**

En opinión de Escribano y Martínez (2013), el término inclusión se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único. Señala que éste se usa en diferentes contextos para referirse a personas y fines distintos y apuntan: “Hoy hablamos de inclusión laboral, educativa, social o de las personas” (p. 15). Por lo tanto, la inclusión implica un proceso de participación igualitaria de los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica, política, cultural y educativa.

El término inclusión, desde la perspectiva educativa, es hacer efectivo para todos los sujetos el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social. Se está utilizando el término inclusión en el contexto internacional con la intención de demostrar una evolución en relación al supuesto de la integración escolar. En opinión de Stainback, Stainback y Jackson (1999), esto se debe a:

- El concepto de inclusión comunica mas claramente y con mayor exactitud, que los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.
- El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en el vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.

- La atención en las escuelas inclusivas se centra en como construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, que están estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados “normales” o la mayoría, sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la integración de estos alumnos lleva implícita que realmente estén incluidos y participen en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que acomodar ésta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.
- Asimismo, hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro.

Continuando esta línea de reflexión, revisamos a continuación algunas de las principales definiciones de Inclusión Educativa. Booth (2002), uno de los principales representantes de la inclusión plantea que:

La participación en educación implica ir más allá del acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentando. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por eso mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quién soy yo (p. 28).

En la misma vertiente, para Parrilla (2002), inclusión educativa significa “participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc.” (p. 9).

Cardona (2008) enfatiza que la oportunidad de participar difiere de la oportunidad de hacer posible una vida según los modos y condiciones de la vida ordinaria. “La oportunidad de participar implica participación activa y elección como opuesto a la recepción pasiva de un modo o condición de vida que ha sido impuesto” (p.120).

Ainscow (2008) hace su aporte definiendo la inclusión educativa como:

Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuela locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de la escuela (p. 293).

Climent (2009) amplía la definición explicitando la presencia de otros actores en el proceso de la inclusión:

La inclusión educativa tiene que ver con todos los niños y jóvenes, se centra en la presencia, la participación (profesorado, alumnos y familias) y el éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión, y se considera un proceso que nunca se da por acabado (p. 19).

En las definiciones antes presentadas, apreciamos tres puntos de convergencia: en primer lugar, hacen referencia a la inclusión educativa como una oportunidad de aumentar la participación de todos los alumnos, aludiendo a un compromiso real para erradicar la exclusión. En la misma vertiente de opinión se encuentran, además, Arnaiz (1996, 2003, 2011; Aguerro, (2008). Inclusión y participación serían, entonces, procesos complementarios y facilitadores del cambio de la educación, complejos y difíciles, pero no imposibles, porque, como se ha venido refiriendo, el anhelo de todo ser humano es ser considerado, respetado y poder participar activamente en su entorno para dar su aporte al mejoramiento de la vida de la colectividad.

En segundo lugar, las definiciones coinciden en destacar que la inclusión educativa no está centrada exclusivamente en la acogida y atención de aquellos niños que poseen

necesidades educativas especiales en las aulas de enseñanza regular. De acuerdo con Barton (2004), no es simplemente incorporar a los alumnos con discapacidad en el aula con sus compañeros no discapacitados. Tampoco es mantenerles en un sistema que permanece rígido, con profesores especialistas que den respuesta a las necesidades de los alumnos en las escuelas ordinarias. Entendemos que esto sería reduccionista y privaría del significado de equidad al concepto mismo de inclusión.

Y, el tercer punto, en las definiciones presentadas se destaca la inclusión como un proceso. Para Ainscow y Miles (2008) la inclusión es un proceso continuo que se beneficia de la reflexión constante sobre el análisis conceptual de la misma y la manera de mejorar la práctica educativa. En opinión de Booth & Ainscow (1998) y Leiva (2015), este proceso nunca termina.

Según Stainback y Stainback (2004), el cambio de un modelo integrador a un modelo inclusivo responde a la necesidad de incluir a todos los niños en las escuelas, no únicamente situarlos en la clase y enfatiza que el término *inclusión* va más allá de la mera normalización, pues implica la participación de todos y la capacidad de elección no es responsabilidad sólo de la escuela, sino que trasciende al terreno social y cultural. En esta misma línea de pensamiento, Sánchez Sáinz (2013) apunta que “un modelo inclusivo supone valores sociales más democráticos que hacen precisa la participación de todos por lo que resulta imprescindible la aplicación de este modelo desde la escuela” (p. 36).

Arnaiz (1997, 2002, 2003, 2011) a partir de lo expresado en las diferentes conferencias internacionales, declaraciones e informes desprendidos de éstas, afirma que las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: en primer lugar, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros. A continuación, se abordan brevemente cada uno de estos planteamientos:

*La Inclusión: una cuestión de derechos humanos y equidad.* En este aspecto la autora señala el contexto en que estamos viviendo, caracterizado por la exclusión en la que se encuentran las personas con discapacidad, y los alumnos que fracasan en el sistema educativo quedándose en los “márgenes de la escuela”, producto del individualismo competitivo, la selección y el logro de estándares. Y nos recuerda que la inclusión surge con el objetivo de eliminar diversas formas de opresión existentes a este respecto, y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en los principios de igualdad, participación y democracia.

A tono con este planteamiento se encuentran las frecuentes declaraciones internacionales de derechos humanos, coincidiendo en afirmar que la educación debería ser gratuita y obligatoria para todos como fórmula de superación de los más vulnerables; es decir, los niños que tienen discapacidad, dificultades en el aprendizaje o que viven en condición de pobreza, garantizando que la educación les llegue en igual proporción y calidad que a los demás.

*La diversidad es un valor educativo.* Aquí se analiza el concepto de diversidad de manera amplia (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, o sobredotación), enfatizando que la diversidad no está centrada únicamente en la atención a los alumnos especiales. Desde esta óptica, la diversidad es definida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales.

No hay discusión en cuanto a que las personas son diversas en características personales, sociales, culturales, de género, étnicas, raciales, lingüísticas, entre otras. Lo verdaderamente importante radica en las implicaciones que esta diversidad supone en el contexto social y educativo. Y aquí tiene justificación la inclusión, ya que la misma

representa una respuesta valiente a la diversidad humana, desde el marco de los derechos de las personas bajo el principio de igualdad de oportunidades y participación sin ningún tipo de discriminación.

El Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (*Centre for Studies of Inclusive Education*) promulgó los principios de esta filosofía como siguen:

- todos los niños tienen derecho a aprender y a jugar juntos;
- todos los niños nunca deben ser menospreciados o discriminados, siendo excluidos del grupo, por su incapacidad o dificultad para aprender;
- no hay razones legítimas que justifiquen la separación de los niños durante el período de su escolarización. Todos pertenecen y no tiene sentido la protección de unos con respecto a los otros (CSIE, 1996, p. 10).

Echeita y Domínguez (2011) hacen una advertencia válida en relación a la inclusión educativa:

La gran paradoja de la inclusión es que si no se pone el énfasis en los más vulnerables, sean estos los niños con necesidades educativas especiales, las niñas que son discriminadas a razón de su género, los inmigrantes o hijos de inmigrantes y otros, no tendría sentido la cruzada por una educación en la que todos estén incluidos y a la vez podríamos estar adentrándonos en otra forma de educación especial o lo que sería peor una nueva manera de excluir. Sin embargo, al poner el énfasis en una educación que llegue a todos los niños por igual, podríamos correr el riesgo “de ser injustos con quienes más necesitan de los cambios planteados para que su derecho a una educación de calidad no sea conculcado (p. 28).

Este señalamiento pone de relieve que la inclusión proclama una educación para todos y sin ningún tipo de exclusión; sin embargo, los niños que tienen discapacidad o alguna dificultad para el aprendizaje son los más vulnerables a ser invisibilizados, segregados y

finalmente excluidos de los sistemas educativos, sobre todo en América Latina, en donde cuestiones más primarias de injusticia están aún sin resolver.

En respuesta a la inquietud anterior, Arnaiz (2011) señala que la filosofía de la inclusión defiende “una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad)” (p.27). Expresa que la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar. Considera que la Inclusión es un movimiento con una clara dirección filosófica que lucha contra situaciones de exclusión, haciendo suyo la reivindicación de los derechos humanos y la defensa de la diversidad como un valor educativo.

### **3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA EL SIGLO XXI**

Posiblemente, la inclusión constituye el mayor desafío de los sistemas educativos internacionales, se trata de brindar una educación digna y de calidad a todos los niños y jóvenes del planeta. El principio rector de la inclusión educativa es la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa y equitativa.

El ideal de que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados ha fomentado el nacimiento de la educación inclusiva. La misma cuestiona el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y establece una fuerte crítica sobre las prácticas de educación general (Arnaiz, 2003, 2005, 2011).

La Educación Inclusiva constituye la actual vía para el reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho fundamental que ha de garantizarse a todas las

personas, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. La gran cruzada que existe en todo el mundo por lograr la equidad de la enseñanza, responde a la exigencia de que la escuela tenga un protagonismo en las transformaciones sociales que la humanidad en su totalidad necesita. En este mismo sentido, Arnaiz (2012) explica que la escuela del siglo XXI se encuentra con el objetivo ineludible de promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social.

### **3.1. Concepto y significado de la Educación inclusiva**

La educación Inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar (Arnaiz, 2003). Y apunta que los educadores que se han arriesgado a educar con éxito a niños con discapacidad en el marco de la educación general saben y argumentan que estos alumnos han forzado a romper el paradigma de la educación tradicional y a intentar nuevas formas de enseñar. A continuación analizaremos algunas definiciones sobre la educación inclusiva para una mayor clarificación del concepto.

En la Declaración de Salamanca se concibe la educación inclusiva como:

El medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos, proporciona una educación eficaz para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste – efectividad de todo sistema educativo (UNESCO, 1994).

Posteriormente, la UNESCO vuelve a definir la educación inclusiva como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas

y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009).

Obsérvese en esta definición la importancia que se le otorga a los centros educativos en cuanto a brindar las ayudas necesarias para satisfacer las necesidades de todos sus alumnos, lo que completa el concepto de inclusión educativa. En el mismo sentido se expresa Verdugo (2011), al reconocer que la educación inclusiva implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores.

Arnaiz (2003) sintetiza la reflexión en torno a la educación inclusiva diciendo:

La educación inclusiva debe ser entendida como un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo. Como un medio de asegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros escolarizados en un aula regular. O dicho de otra forma, que todos sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bienvenidos y aceptados; formen parte de la vida de los mismos, y vistos como un reto para avanzar (p. 150).

La autora concluye señalando que la Educación Inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, advirtiendo que no se puede segregar a ninguna persona bajo ningún motivo (por tener discapacidad o dificultad de aprendizaje o por cuestiones de género o pertenencia a una minoría étnica). En segundo lugar, la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción o conjunto de acciones.

Por su parte, Giné (2001) aporta que lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, “tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar

en la escuela con arreglo a sus capacidades” (p. 4). Y pone el énfasis en que una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas de todo tipo: curriculares, personales, materiales, que sean necesarias para su progreso académico y personal.

Según Florian (2003), el concepto de educación inclusiva tiene alcance y repercusión a nivel mundial, debido a la incorporación en la legislación de numerosos organismos internacionales, especialmente las Naciones Unidas. Y aporta que “existe un consenso universal sobre los principios filosóficos que subyacen a la inclusión que sugiere que la misma está destinada a perdurar en el tiempo más que a ser simplemente un interés pasajero o cuestión de última moda” (p.43).

En esa misma vertiente, la UNESCO hace su aporte con la definición:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la

diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 14.).

Además de la conceptualización de la educación inclusiva, es muy importante conocer los principios en los que se fundamenta. Dentro de los Principios de la educación inclusiva, Arnaiz (2005) menciona:

- Clases que acogen la diversidad.
- Un currículo más amplio.
- Enseñanza y aprendizaje interactivo.
- El apoyo a los profesores.
- Participación paterna.

De su parte, Echeita y Cuevas (2011) presentan los principios básicos en los que descansa la perspectiva inclusiva:

- La diversidad del alumnado debe considerarse como un valor. Por tanto, todos los alumnos tienen derecho a que se reconozcan sus necesidades educativas.
- Cualquier alumnado puede experimentar dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización y precisar de apoyos educativos.
- Dichas dificultades son el resultado de la interacción entre las características del alumno y el currículum que la escuela ofrece. Será preciso revisar y modificar este último para atender las necesidades educativas derivadas.
- Los sistemas de apoyo deben estar disponibles para todo el alumnado y en el momento en que lo precisen.
- La inclusión social se cimenta en la inclusión escolar, en comunidades educativas capaces de acoger a todos los alumnos y combatir la discriminación.
- Todos los profesores (no sólo los especialistas) deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos, sin exclusiones.

- Deben organizarse sistemas de apoyo al profesorado que posibiliten la atención a la totalidad del alumnado.

De los puntos en común en los planteamientos anteriores caben destacar como principios básicos de la educación inclusiva: el valor que tiene la diversidad en los procesos de interacción educativa, la necesidad de contar con un currículum amplio que permita ser modificado, la diversificación en las estrategias metodológicas, y la formación y apoyo del profesorado.

### **3.2. Finalidades de la educación inclusiva**

De lo expuesto anteriormente, se desprende, pues, que la educación inclusiva requiere de un paradigma al que habrá que llegar haciendo múltiples cambios a todos los niveles: sociales, económicos, políticos, etc. En el interior del sistema educativo, los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, entendido en sentido amplio, como referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen (Stainback y Stainback, 1999).

Pero, como bien señala Giné (2001), la educación inclusiva no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores. En ese sentido, se entiende que los cambios que se deben producir en el interior de las escuelas, no deben esperar a que todas las condiciones estén dadas para que se produzca la transformación educativa. Es una renovación de las prácticas educativas, de los escenarios docentes, de las políticas de participación, es un hecho evolutivo que nacerá y crecerá desde el interior del pensamiento de los miembros de las comunidades educativas. En opinión de Echeita y Domínguez (2011), la educación inclusiva

es “un asunto poliédrico y complejo, pero también con capacidad potencial para transformar radicalmente el conservador sistema educativo que vivimos” (p. 24).

La educación inclusiva tiene un significado en formación, por las vías de la comprensión del cambio y su paulatino empoderamiento al interior de las escuelas, en las cuales hasta el momento, hay niños y niñas que aun hoy día están siendo privados de una educación de calidad y no porque prime en los directivos, docentes, personal de apoyo, la idea de la exclusión per se, sino porque, como afirman Escudero y Martínez (2011), “el reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico” (p. 88). Y manifiestan que es allí, en el campo de las ideas, de los conceptos, de las creencias, de las costumbres, donde se encuentra el primer y gran obstáculo que tiene para su desarrollo este anhelo, tan necesario y justo como lo es la Educación Inclusiva.

En sentido similar, Darling Hammond (2001), al referirse a los cambios necesarios que tendrá que hacer la escuela y los profesores para que asuman la responsabilidad del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad afirma que será necesario:

1. Rediseñar las escuelas de forma tal que su foco sea el aprendizaje de sus estudiantes, la creación de un buen clima de relación, y la estimulación de un buen trabajo intelectual serio y profundo.
2. Recrear la profesión docente que garantice que todos los profesores poseen el conocimiento y el compromiso necesario para enseñar bien a los alumnos diferentes.
3. Fortalecer equitativamente a los centros de modo que dediquen sus mejores energías a la enseñanza y al aprendizaje (p.42).

Los tres puntos referidos por Darling Hammond se relacionan con el paradigma de la inclusión, ya que la misma surge como contestación a la necesidad de un cambio educativo para dar respuesta a los desafíos del siglo XXI. Recordemos que la educación inclusiva es una filosofía educativa que trata de promover una educación de calidad para todos los alumnos en las escuelas regulares.

En opinión de Florian (2003), hay un conjunto de condiciones que forman las bases o fundamentos de la educación inclusiva. Entre estas condiciones se encuentran:

- La oportunidad de participación de los alumnos en los procesos de tomas de decisiones
- Una actitud positiva hacia la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos
- Un conocimiento básico por parte del profesor acerca de las dificultades de aprendizaje
- La aplicación cualificada de métodos instructivos específicos
- Y el apoyo de padres y profesores

La autora indica que cada una de estas condiciones es necesaria, pero ninguno de ellas por si sola será suficiente y que todas ellas han de estar en juego para hablar de prácticas educativas inclusivas, y concluye que “Los programas que reúnen solamente algunas de estas condiciones corren el riesgo de una implementación parcial y consecuentemente de un posible fracaso” (p. 54).

Si se quiere alcanzar el ideal de la Educación Inclusiva, o de la participación de todos en el contexto educativo, se debe encarar el hecho de que aunque se reconozcan las múltiples barreras que impiden el acceso a dicho paradigma, éstas siguen siendo difíciles de vencer, tal vez porque mientras sigan enraizadas en el pensamiento de los líderes, de los miembros de las comunidades educativas y de la sociedad en general será muy difícil reestructurar los sistemas de enseñanza a todos los niveles.

En relación a los fines de la educación inclusiva, podemos resumir que la misma constituye el mecanismo para transformar el actual sistema educativo. Esto supone el reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho fundamental que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación o exclusión.

Finalmente, el gran desafío de la educación inclusiva lo constituye la transformación de las escuelas, el reconocimiento de la diversidad como un valor educativo, la recreación de la profesión docente y de las prácticas educativas para poder ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos y la plena participación de los docentes, alumnos, padres y la comunidad en los centros educativos.

### **3.3. Movimientos internacionales promotores de la Educación Inclusiva**

La UNESCO es un importante organismo internacional que sido impulsor de la inclusión educativa a través de las diferentes conferencias, declaraciones y publicaciones ha contribuido a que los países colaboren en la elaboración o reelaboración de políticas educativas más eficaces e inclusivas.

Desde la Declaración de Salamanca en 1994, impulsada por la UNESCO, se están desplegando proyectos encaminados al desarrollo de todos los niños dentro de la escuela, independientemente de las características de estos niños.

Otro movimiento importante lo constituye los objetivos del milenio. En el año 2000 se realizó en la Ciudad de Nueva York la *Cumbre del Milenio*, en la cual todos los Estados Miembros de la ONU se reanudaron ante la alarma que representa para la humanidad los grandes picos de desigualdad entre continentes, regiones, países y a lo interno de éstos, entre las zonas urbanas y las rurales, así como también las grandes franjas de marginalidad en el seno de las grandes urbes a lo largo y ancho de todo el planeta. El compromiso establecido en

esta cumbre se plantea como meta final a largo plazo, la eliminación de la pobreza y todos sus flagelos. Los objetivos del milenio son:

1. La erradicación de la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal. En este objetivo se pretende que para el año 2015, todos los niños y niñas del mundo logren completar el primer ciclo de la enseñanza primaria.
3. Promover la igualdad de géneros y la autonomía de la mujer. Aquí, al igual que en anterior objetivo, se quiere lograr que para el año 2015 no exista la desigualdad de género en ningún nivel de enseñanza.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH - SIDA, el paludismo, la malaria y otras enfermedades graves.
7. Garantizar el sustento del medio ambiente. En este objetivo, no solamente se plantean las políticas para el sostenimiento de la diversidad biológica del planeta, y la reducción del calentamiento global, sino también se dirige hacia el mejoramiento de la vida de todas aquellas comunidades que no tienen acceso al agua potable, a los que viven en condiciones de marginalidad que les impiden el acceso a los sistemas de salud y a todos aquellos que se encuentran poco visibilizados por cuestiones de fraccionamiento social.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Es importante destacar que en el Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, Senegal, en el año 2000, se adoptó el Marco de Acción de Dakar. El mismo constituye el más amplio balance de la educación básica realizado hasta el momento: la Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000. Para dicha evaluación, prevista desde la Conferencia

Mundial sobre Educación para Todos celebrada en 1990, fue elaborado un análisis detallado del estado de la educación básica en el mundo entero.

Producto de esta iniciativa se creó el movimiento mundial Educación Para Todos, mejor conocido por sus siglas EPT. Este responde a la iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas que responsabiliza a la UNESCO como guía mundial de todos los esfuerzos que se hagan para convocar a los países miembros y crear mecanismos de seguimiento a los avances de cada país y de cada región. Los 155 países y las 150 organizaciones que participaron en esta conferencia se propusieron la universalización de la educación primaria, comprometiéndose a cumplir con este propósito en sus países. La reducción del analfabetismo para finales de la década del 90 también fue un propósito de los firmantes y fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, ratificando la aceptación de que la educación es un derecho humano fundamental y que debe ser respetado.

Entendemos que la trascendencia de este movimiento no se detiene en la alfabetización, sino que va dirigido hacia metas inclusivas de largo alcance, para que en todos los países miembros se trabaje porque todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la igualdad de oportunidades para recibir una educación de calidad que les permita participar en la vida, siendo respetados y valorados desde la aceptación de sus características individuales y desde el cumplimiento de sus derechos.

El Movimiento de Educación Para Todos se compromete a medir anualmente el progreso de todos los países en relación a seis objetivos fundamentales que son:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia.
2. Velar porque antes de 2015 todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

3. Mejorar las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos.
4. Aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50% para 2015.
5. Lograr antes de 2015 la igualdad entre los sexos en la educación primaria y secundaria.
6. Y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación

Para lograr ese seguimiento se elabora un *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo*, en el cual se intenta ayudar a cada país miembro a cumplir los objetivos, mostrándole vías de eliminación de barreras que impidan el logro de los fines propuestos, y facilitando la cooperación entre países, no solamente del tipo académico sino también compartiendo recursos. En este último aspecto, cabe destacar que los países más ricos se comprometieron a ser donantes de recursos de todo tipo para igualar el rasero mínimo en esos seis objetivos, de manera que se hace más que necesario el seguimiento tanto de los donantes como de los países receptores de recursos para que esta intención no se pierda en el tiempo sin haber conseguido su fin propuesto.

Este informe no solamente va dirigido hacia las entidades competentes, sino también a la sociedad en general, pues aunque los recursos son administrados por el estado o grupos no gubernamentales, la sociedad en su totalidad debe estar comprometida a la eliminación de todas aquellas condiciones que permiten que exista la miseria, el analfabetismo y las desigualdades extremas que marginan y excluyen de los más elementales derechos humanos a millones de personas de todas las edades en el mundo.

Se trata de colocar el tema del acceso a la educación y la permanencia en los sistemas de enseñanza en el justo lugar que le corresponde como fragua en la que se forman los hombres y mujeres del mañana. Un mañana en el que todas las personas tengan la educación necesaria para poder dar su aporte al desarrollo y que, además, estén preparadas para actuar de manera crítica, con respeto y orgullo dentro de una sociedad diversa y rica. Para ello, es

necesario que la sociedad actual se involucre en estos temas que no son propiedad de un ministerio en específico o de un grupo de personas, sino algo que atañe a todos, por lo que apremia poner en conocimiento de lo que ocurre, de lo que se quiere lograr y de cómo hay que actuar.

En *el primer informe*, correspondiente al año 2002, se plantea la urgencia de analizar el acceso a la educación como una forma imprescindible de reducir la pobreza en el mundo. Las metas fijadas para el 2015 son ambiciosas, pues las desigualdades a enfrentar son inmensas y abarcan muchos rangos del desarrollo humano. Sin embargo, la posibilidad de alcanzar con la cooperación de todos un mundo sin guerras, con igualdad de oportunidades para todos y con índices de buen vivir equitativos para las diferentes regiones del mundo y al interior de todos los países, se plantea como una urgencia, no como una opción, sino como la única opción. Urge empezar por lo que a la educación de esos hombres del mañana le corresponde: cambios significativos, movimientos plurales en la búsqueda de soluciones y sistemas de cooperación, ayuda y apoyo internacionales.

Y así continuaron los subsiguientes informes que presentamos a continuación en la tabla 4, mencionando el año y la temática abordada como evidencia del trabajo ininterrumpido en base a los informes de seguimiento a la Educación para Todos.

Tabla 5.

*Informes de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo.*

No. Informe	Período	Temática Abordada
1	2002	Acceso a la educación para reducir la pobreza.
2	2003 - 2004	Eliminar las desigualdades de género, entre los niños y las niñas.
3	2005	Educación de calidad y equidad educativa para todos.
4	2006	Erradicación del analfabetismo.
5	2007	Cobertura de protección para la edad pre escolar. Velar por las condiciones de vida de los infantes de 3 – 5 años.

---

6	2008	Se vislumbra la posibilidad de incumplimiento de las metas trazadas para el 2015. Se cuestionan las políticas trazadas, los planes de acción y los recursos.
7	2009	Identificación de los grupos objeto de marginación y causas de las mismas. Orientación a los gobiernos para la búsqueda de soluciones.
8	2010	La crisis económica como fuente de desigualdad y desprotección para los niños y las niñas.
9	2011	La incidencia de los conflictos armados en el logro de los objetivos de educación.
10	2012	Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación.
11	2013 - 2014	Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos
12	2015	Evaluar los avances respecto a los objetivos de la EPT.

---

Fuente: Informes de EPT.

Dada la cercanía en el tiempo con los últimos dos informes (2013 – 2014 y 2015) con la conclusión de este proyecto de investigación y, además, de la pertinencia con nuestro tema de estudio, nos permitimos desarrollar más ampliamente estos dos informes.

*En el Informe de Educación Para Todos 2013 – 2014*, correspondiente al undécimo informe, se plantea que sigue habiendo 57 millones de niños que no están aprendiendo simplemente porque no van a la escuela. Aunque señalan que el acceso no es el único problema crítico, destacan que la mala calidad limita también el aprendizaje aún en los niños que asisten en la escuela, de ahí el título de este informe: Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Y afirman que un tercio de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan estado o no en la escuela. En este Informe se pide a los gobiernos que redoblen sus esfuerzos por impartir enseñanza a todos los que enfrentan dificultades, ya sea debido a la pobreza, a cuestiones de género, al lugar en donde viven o a otros factores.

En este Informe se definen cuatro estrategias para conseguir que los mejores docentes impartan a todos los niños una educación de buena calidad:

- En primer lugar, se deben escoger los docentes apropiados que reflejen la diversidad de los niños a quienes va destinada su enseñanza.
- En segundo lugar, los docentes deben estar capacitados para apoyar a los educandos más rezagados desde los primeros grados.
- La tercera estrategia apunta a superar las desigualdades en el aprendizaje destinando a los mejores docentes a las zonas más problemáticas de un país.
- Por último, los gobiernos deben ofrecer a los maestros y profesores una combinación acertada de incentivos a fin de alentarlos a que no abandonen la docencia y conseguir que todos los niños aprendan, independientemente de su condición.

*En el Informe de Educación Para Todos 2015* se procederá a evaluar los avances respecto de los seis objetivos de la EPT en los planos nacional, regional y mundial, y se presentará una proyección de los resultados esperados antes de que finalice el 2015. La evaluación permitirá determinar si se han alcanzado esos objetivos y, de no ser así, si los avances se aceleraron desde el año 2000. El mundo de la educación ha cambiado en muchos aspectos en el transcurso de los últimos 15 años. En el Informe se establecerá un nexo entre los progresos realizados y esos cambios por medio de:

- Un examen de cuáles eran los enfoques de las políticas cuando se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar;
- La identificación de los grandes cambios acaecidos en las políticas y los programas de educación en relación con los seis objetivos de la EPT, así como las causas de esos cambios, incluida la función del movimiento de la EPT;

- Una evaluación del grado en que se logró dar respuesta a ese reto por medio de esos programas y políticas;
- Y un análisis de la manera en que la evolución de este entorno normativo puede influir en la consecución de una agenda de la educación más ambiciosa para después del 2015.

El Informe también aspira a elaborar un análisis especial de los instrumentos de seguimiento necesarios para apoyar el consenso, cada vez mayor, en torno al marco mundial de la educación para después del 2015.

Por lo expuesto en las líneas anteriores, se destaca que el compromiso para el logro de estas metas ha de ser un trabajo conjunto en el que atañe responsabilidad a los gobiernos en específico, organismos independientes no gubernamentales, medios masivos de comunicación y a la sociedad en general, de manera que todos estemos vigilantes para que no exista ningún tipo de maltrato, ni de violación de los derechos fundamentales de los niños y jóvenes. Estos derechos comienzan con el derecho a la vida, a la vida sana, a la alimentación, a la protección de todo tipo, a la educación, y niegan por tanto cualquier tipo de maltrato, ya sea este físico como moral o espiritual, como es la marginación por razones de género, origen étnico, emigración, situación económica, identidad de género, entre otras. Razones estas últimas que mantienen alejados a millones de niños de sus derechos principales en casi todas las naciones del sur del planeta, y muy específicamente en la América Latina.

Salir de la pobreza en estas latitudes significa salir de enfermedades que ya hace tiempo fueron erradicadas en los países desarrollados, significa que todos tengan acceso al agua, a los alimentos, al abrigo. Para ello se necesita la voluntad de los gobiernos para que logren involucrar a toda la sociedad en algo que corresponde a todos y no a un grupo de personas, soslayados sistemáticamente por las políticas de los gobiernos y por las presiones

económicas a las que estos son sometidos para poder sobrevivir como naciones independientes.

Así las cosas, la Inclusión Educativa en los países de Latinoamérica convoca a comenzar por la garantía de que todos los niños, niñas y jóvenes, estén escolarizados. En esta región, miles y miles de niños no asisten a ningún centro escolar, destacándose entre ellos los niños con Necesidades Educativas Especiales, pero también los que pertenecen a familias muy pobres que no cuentan con recursos suficientes para pagar el equipamiento escolar o necesitan de esa fuerza de trabajo para sostener sus precarias economías. En estas ciudades deambulan los niños de la calle, vulnerables a la prostitución, las drogas, el abuso en general. Este es corroborado por el undécimo informe de seguimiento de la Educación Para Todos, “Uno de los recordatorios más sombríos de que no se podrá lograr la Educación Para Todos es el hecho de que 57 millones de niños seguían sin ir a la escuela en 2011” (Unesco, 2014, p. 48).

La apuesta por una educación inclusiva es reafirmada en la 48 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la oficina internacional de la UNESCO (OEI), celebrada en Ginebra en noviembre de 2008 en torno al tema: “*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*” UNESCO (2008). Tal y como afirma Guirao (2012), no hay dudas de que la educación inclusiva es el futuro, el camino, la meta y el sentido.

En síntesis, en este primer capítulo se abordó el desarrollo de la educación inclusiva como una respuesta a la necesidad de un cambio educativo. Se expusieron los antecedentes, la aparición y evolución de la integración escolar y el tránsito de ésta hacia la inclusión. Un ejercicio interesante lo constituyó el análisis de cada uno de los movimientos, la nomenclatura y la conceptualización de los términos que le caracterizan.

Como bien puede apreciarse, desde sus orígenes los ideales de inclusión, tienen una ruta histórica trazada hacia la justicia que representa el que todos los niños y niñas sean valorados independientemente de sus características, sean protegidos y les sea garantizada la satisfacción de todas sus necesidades y el cumplimiento de sus derechos, tales como el derecho a la vida, a la alimentación, al abrigo y a la educación, entre otros.

Para la mayoría de los países, el asumir la inclusión educativa ha representado un gran esfuerzo y una decisión y voluntad política seria y comprometida. En este sentido, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, representa una preocupación formal por elevar la calidad de la educación, en donde se presenta la educación al servicio del desarrollo humano como una vía para reducir la pobreza y la exclusión.

Cabe destacar, además, el esfuerzo conjunto a nivel internacional que ha supuesto el movimiento de Educación Para Todos y los instrumentos que se han concebido para dar seguimiento al logro de las metas propuestas. Tal es el caso de los informes anuales de seguimiento, que suponen un intento por aglutinar voluntades y recursos en busca del logro de los fines planteados de una educación de calidad y sin ningún tipo de exclusión.

## CAPITULO 2

---

# **ESCUELAS INCLUSIVAS: UN NUEVO PARADIGMA ORGANIZATIVO Y CURRICULAR.**

---

*El desafío del maestro es buscar la eficiencia en la particularidad de su aula, de sus alumnos, de sus adversidades, y de sus posibilidades (Iglesias, 2004)*



## INTRODUCCIÓN

El vasto camino recorrido desde las primeras experiencias registradas en la historia científica como las de Itard, Seguin y Montessori, el surgimiento de era de la institucionalización y el desarrollo de la educación especial, su posterior transformación y el avance de la experiencia de la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular, ha sido posible gracias a labor perseverante de pedagogos, psicólogos, terapeutas e investigadores y, sobre todo, gracias a sus aportes para desembocar en la escuela que queremos: *la escuela inclusiva*.

La escuela inclusiva es un movimiento pedagógico nacido en los países anglosajones (Reino Unido y Estados Unidos, fundamentalmente). Estas escuelas han asumido una declaración de principios que tiene como principal objetivo la participación activa de todos los alumnos en diferentes ámbitos de la vida escolar. La Conferencia de 1990 en Jomtien, Tailandia, y la Conferencia de Salamanca de 1994, sirvieron de plataforma para la confirmación internacional de dicho movimiento. La segregación históricamente sufrida por colectivos muy diversos - grupos de mujeres, alumnos de clases sociales marginales, estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o personas con discapacidad - en el sistema escolar, evidenció y aún hoy muestra la necesidad de plantear un marco común inclusivo, y de una escuela que sea para todos.

La inclusión es un paradigma al que habrá que llegar haciendo múltiples cambios a todos los niveles: sociales, económicos, políticos etc., pero sobre todo en el sistema educativo. Este supone un cambio profundo de conceptos y de prácticas educativas. Las transformaciones que deben producir al interior de las escuelas no deben esperar a que las condiciones ideales estén dadas. En esta misma línea de pensamiento se expresan Marchesi y

Martín (2014), al afirmar “solo se alcanzan las condiciones necesarias cuando el propio funcionamiento del programa hace retroceder los obstáculos y las incomprensiones” (p.128).

En relación a la educación inclusiva, el cambio es parte de un hecho evolutivo que nace y se desarrolla desde el interior del pensamiento de los miembros de las comunidades educativas. Implica una renovación de las prácticas educativas, de los escenarios docentes y de las políticas de participación.

Al pensar en los cambios necesarios para poder asumir el paradigma de la Inclusión Educativa, hay que reflexionar en torno a las transformaciones que la escuela requiere. Así en este capítulo se aborda la escuela inclusiva y sus aspectos organizativos y didácticos; se analiza la organización escolar para la enseñanza inclusiva, las condiciones necesarias para la inclusión, y las características de los centros inclusivos. Además, se analiza el currículo con una visión hacia la inclusión, las estrategias didácticas que favorecen la inclusión de todos los alumnos, y el papel del docente como elemento fundamental en el cambio hacia la educación inclusiva.

## **1. UNA NUEVA ORGANIZACIÓN PARA LA ESCUELA INCLUSIVA.**

La escuela inclusiva no es la escuela integradora (Escribano y Martínez 2013), por lo tanto es necesario abordar el tema de la organización escolar para responder a la inclusión educativa. Como disciplina científica la organización escolar está vinculada a campos de conocimientos de las ciencias de la educación, y éstas a su vez se encuentran dentro de un campo más amplio de saberes que componen las ciencias sociales y las humanidades.

Por ello, el campo de estudio de la organización escolar exige establecer nexos con otras disciplinas que, del mismo modo, abordan el estudio de la realidad social. Conceptos como participación, cultura organizativa, toma de decisiones, tipos de relaciones, entre otros, forman parte del pensamiento organizativo de las escuelas.

La importancia de la organización escolar dentro de la comunidad científica y académica se está reconociendo cada vez más, ya que provee un marco general de acercamiento a los fenómenos educativos y contribuye a la valoración del centro educativo como unidad social. En este sentido, Blanco Navarro (2014) afirma que las investigaciones sobre experiencias y actividades educativas, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, han afirmado el mérito y el valor de lo organizativo como contexto determinante del discurso didáctico.

Reconocida la importancia que tiene la organización escolar como disciplina científica y como línea de investigación o campo de estudio, donde los centros son analizados como unidades sociales que responden a un entramado de factores, consideramos importante abordar la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas.

Y es que al hablar de inclusión, estamos situándonos frente a un nuevo modelo que representa una transformación radical de toda la escuela, un cambio profundo en el ser, el hacer, el quehacer, el cómo y el cuándo, una ruptura de las antiguas prácticas que dan paso a nuevas formas, produciéndose así una verdadera transformación de la cultura escolar. De ahí que cobren sentido los instrumentos como el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC), que proponen criterios de organización del centro escolar, garantizando el trabajo colectivo y la actualización y reflexión permanente de la práctica educativa. En opinión de Verdugo y Parrilla (2009), hay que entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no puede reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado.

Se considera que la transformación de la cultura de las escuelas es uno de los más claros indicadores de que un cambio profundo se ha producido en ellas. Comprender el concepto de “cultura escolar” es de suma importancia a la hora de abordar el cambio

educativo y los proyectos de mejora de las escuelas. En base al análisis de diversas definiciones procedentes de diferentes autores sobre cultura escolar, nos decidimos por asumir una definición lo suficientemente abarcadora en la cual ésta se entiende como el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas, y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la escuela.

La cultura incluye, por tanto, la manera de entender los objetivos educativos y la forma de lograrlos; los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero incluye además, las normas que afectan a la comunidad educativa, los sistemas de comunicación, la visión que los profesores tienen sobre las posibilidades de sus alumnos, el tipo de colaboración que se produce entre los profesores y las actitudes hacia el cambio, hacia la propia institución educativa y hacia las reformas a nivel macro educativo.

En concordancia con este enfoque, la cultura de una escuela explica en gran medida lo que sucede en ella. Suele operar de manera casi invisible y modela los comportamientos, las relaciones, las iniciativas y los proyectos, en unos casos para desarrollarlos y en otros para frenarlos (Marchesi 2004; Marchesi y Martín 2014). Es importante destacar que la cultura es particular a cada escuela, se diferencia en cuanto a los valores y las expectativas que asumen sus miembros, además por el contexto y las características de cada centro.

A la luz de los resultados de la investigación realizada por Lobato (2001) y Ortiz y Lobato (2001), se afirma que el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad.

Como ya se ha señalado, la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva no se consigue únicamente con el compromiso individual de los docentes, ni de los alumnos, ni de las familias, sino que requiere de una cultura escolar que la posibilite. En este

sentido, es oportuno recuperar la reflexión de Hargreaves (1994) en relación a la cultura escolar:

Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales. Pueden ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan esas oportunidades. En consecuencia, en algunos casos, no es posible establecer unas culturas escolares productivas sin que, antes, se efectúen cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para unas relaciones de trabajo significativas y un apoyo colegial entre profesores (p. 281).

Por lo tanto, si queremos desarrollar una educación inclusiva, la misma debe estar incardinada en la cultura de la escuela, porque, a fin de cuentas, es la cultura la que predispone a la estabilidad o al cambio. En este sentido, un dato optimista lo aportan Marchesi y Martín (2014), al afirmar que las culturas escolares no son inamovibles, las mismas suelen responder a procesos tendentes a alumbrar nuevas formas de organización y funcionamiento escolar. Por ello, el papel que juega el liderazgo del equipo directivo de los centros es decisivo para el cambio hacia modelos más democráticos y participativos.

Asimismo, es necesario la implicación de toda la institución y la creación y / o modificación de aquellos mecanismos institucionales - modificaciones organizativas, procesos de investigación y formación, adquisición y priorización en el uso de los recursos, desarrollo de iniciativas de innovación, entre otras - que resulten precisos para hacer de la “diversidad” algo valioso en la vida del centro. La forma en la que se haya recogido en el Proyecto Educativo de Centro la formulación del Proyecto Curricular de Centro y la Programación General Anual, ha de reflejar de manera diáfana la posición que adoptará el centro en relación a la respuesta a la diversidad, lo que constituye un buen indicador de hasta

qué punto se ha producido y asumido ese compromiso institucional. Entendemos que la modalidad y concepciones con que se asuman estos procesos de gestión, de organización escolar y de perfeccionamiento permanente de los profesores en el interior de cada escuela, potenciarán la transformación paulatina de la institución escolar hacia un enfoque inclusivo.

Para el desarrollo de las escuelas inclusivas propuestas por Blanco (2005), se plantea como una condición indispensable “la necesidad de proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y el compromiso con el cambio”. La autora asevera que la inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados, manifestando de esta manera que no basta con iniciativas individuales, enfatizando que: “sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos” (p. 67).

En esta misma línea de argumentación, Blanco Navarro (2014), al referirse al Proyecto Educativo de Centro (PEC), dice que:

Dicho proyecto deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales (p. 29).

En opinión suya, los elementos que debe contener el PEC, además del carácter propio del centro educativo, son:

- a) La organización general del centro, que se orientará a la consecución de los fines y al cumplimiento de los principios de la Ley General de Educación.
- b) Los fines y las intenciones educativas del centro de acuerdo con su propia identidad.
- c) Los objetivos del centro tendentes a lograr la normalización lingüística.

- d) La adecuación al contexto del centro de los objetivos generales de las etapas que se impartan en él y que deberán desarrollarse en el proyecto curricular.
- e) El reglamento de régimen interior del centro.
- f) La oferta del centro en cuanto a las actividades y servicios.
- g) Las formas de colaboración y participación entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- h) Las formas de colaboración e intercambio cultural con los servicios sociales, educativos y otras instituciones.
- i) Las necesidades educativas que, en función de las características del contexto, el centro deberá satisfacer.
- j) Las actividades ofertadas por el centro, tanto complementarias como extraescolares.
- k) La participación en programas institucionales.
- l) La oferta de idiomas.
- m) El distrito escolar al que está adscrito.
- n) Las condiciones de utilización de las instalaciones del centro.
- o) El plan lector.
- p) Plan de implementación de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- q) Así como, cualquier otra circunstancia que caracterice el régimen de funcionamiento y la oferta educativa del centro (p. 31).

Como puede apreciarse, el PEC es un instrumento técnico y político que orienta el quehacer de una institución educacional, explicitando la propuesta educativa que la distingue, donde se especifican la organización y los recursos que se pondrán en marcha para realizarla. El PEC es el medio orientador de la gestión institucional que contiene en forma explícita los principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la

acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración, articulándose con las siguientes dimensiones de la gestión escolar: Pedagógica-Curricular, Administrativa-Financiera, Organizativa-Operacional, Comunitaria, Sistémica y de Convivencia.

Es fundamental que el PEC sea el fruto de la reflexión colectiva que la comunidad escolar asume y en la que se plantean dudas, temores e interrogantes que serán analizados colectivamente. Este instrumento de gestión debe responder a la expresión política, social, cultural y económica que dé respuesta a la diversidad lingüística, cultural y personal del alumnado en concordancia con su contexto social.

En este sentido, la capacidad de los profesores para trabajar en equipo representa un factor esencial en la transformación de los procesos educativos de cada centro. Cuando los profesores de una escuela consiguen avanzar hacia prácticas más inclusivas, estos progresos suelen tener influencia general en la forma en que ellos se perciben y en la forma de valorar su trabajo. Es así como la escuela comienza a adoptar algunas características propias de las llamadas "comunidades de aprendizaje", lo que implica una organización que está ampliando continuamente su capacidad de crear futuro.

En esta misma vertiente de opinión, López Melero (2004) expresa estar convencido de que la mejor manera de luchar contra la segregación es convertir las aulas de cualquier escuela en comunidades de aprendizaje y afirma: "es el mejor modo de buscar la calidad de la enseñanza a través de la equidad, porque van a reconocer las peculiaridades de los niños y las niñas como oportunidades de aprendizaje para todos" (p. 15).

Es importante destacar que los proyectos educativos y planes de acción que las escuelas elaboran pueden o no coincidir con las creencias básicas que explícitamente comparten los profesores. Es así como suele producirse en el interior de los establecimientos, que los profesores no comparten o no conozcan el proyecto educativo. Por otra parte, pueden existir diversas culturas entre los profesores y entre los alumnos, lo que conlleva a que

muchas veces las prácticas en la escuela disten bastante de los planteamientos explicitados en el proyecto educativo.

Es necesario entonces, profundizar en los factores y condiciones que hacen posible avanzar hacia prácticas inclusivas, transformando la cultura escolar en una cultura de colaboración y valoración de la diversidad, de respeto por las creencias y condición del otro, y de mejoramiento de las expectativas de los profesores con respecto a las potencialidades de aprendizaje de sus alumnos. La promoción de una cultura de apoyo y colaboración basada en relaciones de respeto y cooperación entre alumnos, profesores, padres y especialistas constituye un factor clave que favorece el desarrollo y aprendizaje de la comunidad escolar en su globalidad.

En la República Dominicana, además del Proyecto Educativo de Centro (PEC), las instituciones educativas necesitan contar con el Proyecto Curricular de Centro (PCC), Este sintetiza por un lado las intenciones educativas del centro, y por otro, la adaptación, la contextualización y el desarrollo del diseño curricular base. El PCC debe ser un instrumento que permita la planificación de la acción educativa y la reflexión sobre la propia práctica docente, por lo tanto, en su elaboración debe tomar en cuenta las características y condiciones de cada centro y su contexto, del alumnado y del equipo de profesores (Blanco Navarro, 2014).

Otro instrumento de planificación escolar es la Programación General Anual (PGA). La responsabilidad de su elaboración recae en el equipo directivo, el que debe nutrirse del claustro, del consejo escolar, así como de propuestas que surjan de los distintos sectores de la comunidad educativa. En la PGA debe evidenciarse el desarrollo coordinado de la acción educativa y la respuesta a la diversidad que la comunidad educativa brinda a todo el alumnado.

En opinión de Blanco Navarro (2014), la PGA representa “la organización de las energías del centro para ese curso escolar orientadas a la consecución del PEC” (p.35). Poder contar con todos los instrumentos, diseñados y desarrollados en un ambiente democrático y de colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, son definitivamente pasos de avance y representan una gran ayuda en el camino hacia la educación inclusiva.

### **1.1. Características de los Centros Educativos Inclusivos**

A partir de las investigaciones y estudios de seguimiento realizados a determinadas escuelas (Ainscow, 2001a), se han podido determinar ciertas pautas o condiciones de organización que facilitan la ejecución de acciones innovadoras en los profesores, que pueden transformarse en prácticas más inclusivas. Este proceso de transformación surge del cuestionamiento acerca del modo actual de estructurar la organización escolar, centrándose en determinados aspectos, como las pautas de liderazgo, los procesos de planificación y las políticas de formación permanente del profesorado, aspectos que están íntimamente relacionados con la política escolar imperante y que están influyendo en los procesos de cambio de las escuelas.

Recordemos que a los centros educativos se les ha reconocido una categoría de entidades fundamentalmente sociales, en la que existe un entramado de relaciones y procesos dinámicos y complejos. Nos hemos referido también a la importancia de la cultura escolar y a la transformación de la misma. Nos acercamos ahora al ámbito de los centros educativos y las características de los centros educativos inclusivos.

Ainscow (2005), en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, comparte el análisis de la experiencia de mejora escolar denominada “Improving the Quality of Education for All” (IQEA), en traducción al castellano, *Mejorar la calidad de la educación para todos*. Esta iniciativa involucra a académicos universitarios que trabajan en

cooperación con redes de escuelas en el Reino Unido y otros países, para hallar maneras de promover el aprendizaje de todos los miembros de estas comunidades (Ainscow, 1999, 2005; Hopkins, Ainscow y West, 1994).

Durante quince años de implementación de IQEA, se han obtenido pruebas fehacientes de cómo puede lograrse la mejora de la escuela inclusiva (Ainscow 2005). Y recalca que por encima de todo, se encuentra la importancia de desarrollar una cultura escolar que promueva las actitudes positivas hacia el estudio y desarrollo de la práctica.

El enfoque IQEA sobre la mejora escolar enfatiza las características siguientes:

- Desarrollos en la enseñanza y aprendizaje, a través de la creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito;
- Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad;
- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso;
- Y, colaboración entre colegas de escuelas asociadas y con los asesores de IQEA, para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras en todas las escuelas participantes.

Dentro de estos puntos documentados por IQEA, se destacan:

*Desarrollo de la docencia:* En opinión de Ainscow (2005): “parece que gran parte de lo que los profesores hacen durante los encuentros intensivos se lleva a cabo de manera automática e intuitiva. Además, disponen de poco tiempo para pararse a pensar” (p.4). Razón por lo cual es importante poder ver a los colegas en el trabajo para el éxito de los intentos de desarrollar la práctica. Es a través de experiencias compartidas que los colegas pueden ayudar a articular lo que están haciendo y definir lo que podrían hacer (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002). Algunas técnicas particularmente poderosas en este sentido conllevan el uso de la

observación mutua y la recogida de datos de los estudiantes sobre la organización de la enseñanza- aprendizaje en una escuela. Destaca que la función del director de la escuela es esencial para alentar tales actividades entre el personal. Y concluye que el trabajo de muchas escuelas IQEA ha demostrado cómo un escrutinio más detallado de los procesos implicados en la docencia puede hacer que los profesores se planteen sus pensamientos y, como consecuencia, experimenten con nuevas prácticas.

*Desarrollo del liderazgo:* Ainscow et al., (2000) han formulado una tipología de seis “condiciones” de liderazgo interconectadas que parecen ser una característica del desarrollo escolar satisfactorio. Son las siguientes:

- Atención a los beneficios potenciales de *interrogación y reflexión*
- Un compromiso con la *planificación cooperativa*
- La *implicación* del personal, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares, actividades de *desarrollo del personal* que se centran en la práctica en el aula
- Estrategias de *coordinación*, especialmente en relación con el uso del tiempo
- *Funciones de liderazgo* efectivas, no sólo para los miembros más antiguos del personal sino a lo largo de toda la escuela.

El mismo Ainscow (2005) afirma, “nuestra búsqueda de estrategias de mejora que favorezcan más escuelas inclusivas nos ha llevado a explorar formas de liderazgo que pongan en duda creencias y premisas existentes dentro de una escuela” (p.7). Ofrece una visión positiva del potencial que tienen los líderes escolares y concluye que los líderes deben desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas, y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades.

Como resultado del proyecto IQEA, se elaboró un conjunto de materiales para el desarrollo del liderazgo con la finalidad de guiar a otros grupos de líderes que quisiesen utilizar los informes como la base para el desarrollo del liderazgo (Ainscow y Fox, 2003). Dichos materiales se centran en diez de lo que ellos llamaron “informes de práctica”. También incluyen lecturas seleccionadas que sirven para estimular la reflexión en mayor medida, al permitir a los lectores la comparación de lo que hacen con relatos de práctica de liderazgo en otros lugares; poner en cuestión y reubicar pensamientos existentes al leer pruebas sobre las prácticas de liderazgo que han demostrado su eficacia en otros contextos; y, finalmente, conceptualizar el aprendizaje a través de la lectura de textos que proporcionan explicaciones teóricas más profundas sobre lo que implica la práctica de liderazgo.

*Desarrollo sostenible:* los enfoques basados en la investigación pueden fomentar desarrollos en la docencia y el liderazgo y apuntan: “nuestra experiencia es que las escuelas que utilizan tales enfoques tienen más probabilidad de éxito en la creación de cambios en el pensamiento y la práctica” (Ainscow 2005, p.9). Sin embargo, él mismo nos advierte que lograr que tales éxitos se conviertan en procesos que tengan un impacto más profundo y sostenible en la cultura de las escuelas es mucho más difícil. Para ellos será necesario contar con estrategias constantes y a largo plazo que permitan generar capacidades a nivel de la escuela. Igualmente precisa de nuevos pensamientos y de nuevas relaciones al nivel de los sistemas.

Como síntesis de la experiencia de IQEA, es probable que los esfuerzos para fomentar la mejora de la escuela inclusiva sean más efectivos cuando formen parte de una estrategia más amplia. Una recomendación pertinente es que deben desarrollarse estrategias que fomenten la interdependencia entre escuelas, ya que esto facilitará la tarea a los que están implicados en una dirección más inclusiva.

La atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva requiere de unas condiciones básicas que posteriormente le permitirán exhibir determinadas características como centro educativo. Analizando procesos similares, a continuación sintetizamos las condiciones indispensables para el desarrollo de Escuelas Inclusivas señaladas por Blanco (1999, p.64 - 72):

- Valoración de la diversidad como elemento que enriquece el desarrollo personal y social. “Que la sociedad en general y la escuela en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias”.
- Políticas educativas marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas. “Tiene que existir una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y los recursos necesarios”.
- Currículo amplio y flexible que pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales. “Un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad”.
- Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y compromiso con el cambio. “La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos”.
- Relación de colaboración entre todos los implicados del proceso educativo. “La adecuada atención a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos requiere un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo”.
- Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza. “Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema

tradicional en que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales”.

- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción. “Desde la perspectiva de una educación inclusiva el fin de la evaluación no es clasificar o etiquetar a los alumnos sino, identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza – aprendizaje y de desarrollo personal y social”.
- Buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula. “Los componentes afectivos y relacionales son fundamentales para que los alumnos atribuyan sentido a los que aprenden”.
- Disponibilidad de recursos de apoyo para todos los que lo requieran. “Los profesores necesitan apoyo para afrontar el desafío de una escuela inclusiva”.
- Desarrollo profesional. “Responder a la diversidad y personalizar las experiencias comunes de aprendizaje requiere un docente capaz de diversificar y adaptar los contenidos, las actividades, que brinda múltiples oportunidades a sus estudiantes; que evalúa el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros”

De igual manera, varios autores entre los que destacan Galino y Escribano (1997), Grossman (2008) y Ainscow y Miles (2009), plantean la necesidad de un enfoque integral para actuar en toda la escuela desde la inclusión educativa, alertando sobre el reduccionismo del aula como el único lugar de las prácticas inclusivas y mirando más a la educación de la ciudadanía que comprende la enseñanza de los valores democráticos, la ética, el sentido de comunidad y de pertenencia. En esta línea, Grossman (2008) presenta seis principios orientadores, conducentes a la aplicación de medidas organizativas y curriculares inclusivas en los centros escolares:

- La educación general guía todo el aprendizaje del alumno. Todo el aprendizaje del alumno se alinea según las normas de la educación general.
- Todos los recursos de la escuela están configurados para beneficiar a todos los alumnos. Todos los alumnos están incluidos en todas las actividades.
- Las escuelas abordan enérgicamente la problemática del desarrollo social y la ciudadanía.
- Las escuelas son sistemas de resolución de problemas, orientadas por los datos reales y democráticamente organizados.
- Las escuelas tiene fronteras abiertas en relación a las familias, la comunidad educativa y el contexto.
- Las escuelas gozan de apoyo organizado para emprender un vasto cambio de sistemas (p.57).

Desde esta visión planteada por Grossman, la educación inclusiva en las escuelas descansa sobre los principios de los derechos humanos, de justicia social y del sentido de comunidad.

De igual modo, Climent (2009) recoge varios indicadores que pueden configurar la estrategia para la transformación de los centros escolares en centros inclusivos. Son ellos:

- Participación de todo el alumnado en la mejora de la escuela.
- Concebir las barreras actuales como oportunidades para la superación.
- Estabilidad del profesorado que conforma el claustro
- El uso del Índice como una oportunidad para examinar profundamente el centro, valorando si es una comunidad que facilita el éxito desde un punto de vista inclusivo.
- Uso de cuestionarios y discusiones para identificar prioridades.
- Elaborar un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva
- La herramienta del Index for Inclusion como protocolo básico.

- Asimismo, se recomienda que el plan estratégico de la escuela inclusiva ha de contemplar, además, los siguientes aspectos:
- La formación inclusiva en la práctica del profesorado: planificar, coordinar y evaluar juntos.
- Dos profesores trabajando juntos en la misma aula.
- Definir los roles diferentes del tutor y el maestro de apoyo.
- Dedicar tiempo para la coordinación.
- Crear comisiones de atención a la diversidad
- Buscar asesoramiento especializado.
- Importancia de la cooperación: estructura cooperativa dentro del aula.
- Parejas de lectura entre alumnos diferentes.
- Unidades didácticas cooperativas.
- Perseverancia, autocrítica y persecución de metas realistas.
- Refuerzo de la tutoría reflexiva y participativa.
- Materiales adaptados.
- La dinámica del aula: grupos flexibles, grupos cooperativos, tutoría entre iguales.
- Uso de TIC (proyector, portátil, pizarra electrónica...)
- Promover y disfrutar la riqueza de las diferencias.
- No etiquetar.
- Romper con la estructura de los grupos fijos de clase: grupos flexibles y espacios flexibles.
- Necesidad de arquitectos inclusivos que diseñen: la biblioteca, la sala de profesores, el gimnasio, el aula – taller, las aulas para pequeños grupos, el

aula de juego, etc., como espacios flexibles, con mobiliario ergonómico, etc.

En esta misma línea, Guirao (2012) plantea una serie de preguntas para la evaluación de los centros educativos, en los cuales se indaga sobre las condiciones que deben tener los centros para recibir y atender a todos los niños y jóvenes. Producto de su investigación, el autor identifica entre las condiciones básicas de los centros inclusivos:

- La necesidad de que las instalaciones y los servicios sean físicamente accesibles para todos.
- Las instalaciones sean adecuadas en cuanto a iluminación, acústica y ventilación.
- Las instalaciones arquitectónicas posibiliten el acceso, la circulación y la comunicación, a todas las dependencias del centro.
- La extensión del centro sea adecuada a la cantidad de alumnos y a la finalidad educativa.
- El centro ofrece medidas de seguridad en infraestructura para todos los alumnos, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos NEE.
- Los accesos al centro y dentro de este están debidamente señalizados.

Desde estos planteamientos, los centros escolares deben tener su arquitectura habilitada para acoger a todos los niños, posibilitando con ello la movilidad en el centro de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características.

El conocimiento de estas necesidades es imprescindible para la preparación paulatina de los centros educativos hacia la construcción de centros de enseñanza preparados para la Inclusión. Zabalza (1999), en nuevas orientaciones a la atención a la diversidad, hace también sus aportes al señalar que la inclusión en su etapa inicial es un proceso de

innovación; luego, en momentos posteriores, funciona como un aspecto vinculado estrechamente a la calidad.

Asimismo, Parrilla, Hernández y Gallego (1997), (citado en Zabalza) (1999) recogen los aportes de varios autores, en función de las características organizativas propias de los centros inclusivos mencionadas por ellos, ver en la tabla número 6.

Tabla 6.

*Características de los Centros Inclusivos*

Autores	Características mencionadas
Hopkins y Ainscow (1993); Ainscow (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un compromiso efectivo con la formación permanente del profesorado.</li> <li>• Implicación de la comunidad, profesores y estudiantes en el proceso de cambio.</li> <li>• Atender significativamente a los beneficios provenientes de la investigación y la reflexión de los profesores.</li> <li>• La existencia de un liderazgo centrado en la transformación.</li> <li>• Compromiso institucional en un proceso de planificación colaborativo capaz de legitimar y orientar las acciones que se emprendan.</li> </ul>
Lypsky y Gardner (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo con capacidad de una visión global.</li> <li>• Colaboración</li> <li>• Un uso revisado (reenfocado) de la evaluación.</li> <li>• Sistema de apoyo al profesorado y a los estudiantes.</li> <li>• Recursos financieros.</li> <li>• Implicación efectiva de la familia.</li> <li>• Adaptaciones curriculares.</li> </ul>
Clark, Dyson, Millword y Skidmore (1995, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una gestión flexible de los recursos escolares.</li> <li>• Estrategias efectivas de formación del personal.</li> <li>• Cambio en los roles profesionales de forma que se puedan afrontar las nuevas necesidades.</li> <li>• Trabajo colaborativo dentro de la escuela.</li> </ul>

Características de los buenos centros de inclusión. (Parrilla, Hernández y Gallego, 1997).

En relación a las características de los centros educativos inclusivos presentados en la tabla 6, destacan como puntos en común entre los autores consultados: la existencia de un liderazgo contextualizado y transformador, la formación y apoyo al profesorado y el trabajo colaborativo.

En opinión de Arnaiz (2005), la reforma de los sistemas educativos requiere cambios significativos, que demandan compromisos tanto individuales como colectivos. Por lo tanto, para avanzar hacia el cambio es necesario la reestructuración de toda la escuela y la búsqueda de estrategias más eficaces para enseñar a todos los alumnos.

Este compromiso exige creer que cada niño puede aprender y tener éxito, que la diversidad nos enriquece a todos, que los estudiantes con riesgo de fracaso escolar pueden superar ese riesgo mediante la participación en una comunidad donde se puede aprender a aprender (p.71).

Producto de sus observaciones de centros educativos inclusivos comparte algunas decisiones y estrategias, que indican el avance hacia una escuela para todos:

- Los profesores están usando disposiciones heterogéneas y cooperativas de grupos de estudiantes porque estas estrategias son más efectivas para el aprendizaje.
- Como resultado de tener altas expectativas para todos los estudiantes, muchos educadores proporcionan a los estudiantes enfoques individualizados del currículo, evaluación e instrucción.
- El profesorado, los estudiantes, los padres y la comunidad colaboran mutuamente para diseñar y proporcionar una educación eficaz para todo el alumnado.
- Los profesores y otros profesionales están dando a los estudiantes la oportunidad de aprender a pensar y a ser creativos, y no sólo a repetir la información que han aprendido.
- Los profesores facilitan a los estudiantes destrezas sociales a la vez que participan y se relacionan entre ellos, desarrollando relaciones de amistad (p.71).

Tal y como puede apreciarse, estos itinerarios hacen referencia al carácter global que conlleva la inclusión educativa, insistiendo en su carácter social y comunitario. La atención a la diversidad desde una perspectiva de inclusión no se resuelve únicamente con el compromiso individual de los docentes, ni de los alumnos, ni de las familias; se requiere la implicación de toda la institución y la creación de aquellos mecanismos institucionales - modificaciones organizativas, procesos de formación en centros, adquisición de recursos, priorización en el uso de los recursos, desarrollo de iniciativas específicamente dirigidas a este objetivo, - que resulten precisos para hacer de la “diversidad” un elemento enriquecedor en la vida del centro.

En resumen, los diferentes planteamientos expuestos hacen referencia a la necesidad de reestructurar la escuela, de contar con condiciones materiales y recursos humanos en los centros educativos. Al respecto Arnaiz (2012) afirma: “Se necesitan actuaciones que doten de medios materiales y humanos a las escuelas, pero no sólo esto, sino nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y al establecimiento de una escuela para todos” (p. 32). Otro aspecto importante en los centros que inician su tránsito a la inclusión lo constituye la evaluación de los mismos. Los procesos de autoevaluación llevados a cabo en los centros educativos son promotores de la reflexión sobre sus fortalezas y debilidades, condición indispensable para iniciar y mantener un proceso de mejora continua (Arnaiz y Guirao, 2014). En este sentido, la implementación de algunos instrumentos facilitadores, como por ejemplo, la asunción del *Índice de Inclusión* y la forma en que se haya recogido en el Proyecto Educativo de Centro, la particular posición que adopte el centro en relación a la inclusión resulta un buen indicador de hasta qué punto se ha producido y asumido ese compromiso institucional.

## **1.2 El ambiente de aprendizaje en el aula inclusiva.**

La escuela tal y como la conocemos funciona tradicionalmente por el sistema que atinadamente Paulo Freire llamó la “concepción bancaria”, es decir, el maestro deposita los conocimientos en el alumno que pasivamente los recibe. Las evaluaciones responderán, sobre todo, a la capacidad de memorización de los educandos (Freire, 1970). El educador es el sujeto activo, mientras que el alumno es el sujeto pasivo. El mismo Freire planteó que la educación bancaria debía avanzar hacia la educación problematizadora, en el que los conocimientos no se transmiten, sino que a través del diálogo, ambos, educador y educando aprenden. Esta educación se enmarca en lo que se ha denominado la educación liberadora: “el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado también educa” (Freire, 1970, p. 59).

Esta propuesta no solamente se acerca al nuevo paradigma de la educación inclusiva, sino que coincide en uno de los puntos fundamentales del cambio educativo, y para poner en práctica la nueva filosofía: la mejora del trabajo en el aula. Con ello se redimensiona el papel del maestro, el papel del alumno y la forma en la que se construirán los conocimientos, promoviendo procesos de enseñanza que permitan el aprendizaje de todos los alumnos.

En los momentos actuales, la educación en muchas aulas sigue siendo homogeneizadora, intentando que todos los alumnos reciban los “esenciales mínimos” basados en el supuesto rendimiento del “alumno promedio”, y los alumnos con alguna discapacidad o los que presentan necesidades educativas especiales, que ya vienen del sistema integrador, deben adaptarse a las exigencias del curso. Y, aunque los maestros y maestras introduzcan estrategias de participación para dinamizar el trabajo del aula y experimenten con el trabajo por proyectos, individuales y colectivos, la atención a la diversidad del alumnado dista mucho de tener un enfoque inclusivo. El docente centra la atención en la transmisión de los contenidos, se siente presionado por la urgencia de cumplir

con la planificación basada en el desempeño de un currículo que no contempla un trato a las diferencias, y la evaluación responde únicamente a la generalización de objetivos académicos. Los maestros transmiten los conocimientos desde la concepción bancaria, la mayoría de las veces desvinculados de la realidad de los alumnos, tornándose carentes de significados y faltos de interés para ellos.

La educación inclusiva significa un cambio general del sistema educativo, de la escuela y del aula, retos difíciles pero no imposibles de vencer. Este es precisamente el centro de este apartado: de la escuela pasamos a una unidad más pequeña, el aula, y los cambios necesarios para lograr una educación inclusiva. En opinión de Stainback y Stainback (1999), algunas de las características de las aulas inclusivas son: filosofía del aula, reglas en el aula, instrucción acorde a las características del alumno y apoyo dentro del aula ordinaria.

Arnaiz (2004) ha planteado que es necesario modificar la instrucción curricular y la organización del aula para poder atender a todos los alumnos, por lo que la enseñanza y el currículo no pueden ser organizados de manera rígida. Cada estudiante necesita hacer las adecuaciones necesarias para llevar a cabo los procesos de personalización e individualización de la enseñanza y la enseñanza, ésta no debe estar centrada en lo que el alumno no puede aprender, sino en lo que puede con el apoyo apropiado.

### ***1.2.1. La colaboración entre los actores***

Otro de los aspectos para lograr la eficacia en los cambios es la colaboración permanente que debe existir entre la familia y la escuela y, particularmente, entre la familia y el maestro o los maestros. Esto es necesario, en primer lugar para identificar las necesidades de todos los alumnos. De acuerdo con Rivas (2007):

Participar implica que familia y escuela de infantil trabajen codo a codo, en una relación que se ha definido como un sentido compartido del deber, respeto mutuo y

deseo de negociación que incluye el compartir información, la responsabilidad y la toma de decisiones (p. 570).

La autora hace alusión al grado de responsabilidad y de formación de los padres en la educación de sus hijos, y a las oportunidades de colaboración y participación que brinda el centro educativo como los factores que determinan una mayor o menor implicación parental.

No menos importante, es el papel del profesor no como un trasmisor de conocimientos, sino como un mediador entre el conocimiento y el alumno. Para lograr el éxito en esta difícil empresa, son imprescindibles el trabajo colaborativo entre profesores y los espacios de formación del profesorado para las labores de planificación, acción y reflexión sobre la propia práctica educativa (Arnaiz, 2004).

Como puede apreciarse, las diferencias individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje, intereses y experiencias de vida, son inherentes al ser humano y se dan tanto a nivel de los individuos como también de los colectivos, teniendo gran influencia en sus procesos de aprendizaje, haciéndolos únicos e irrepetibles en cada caso. El trabajo colaborativo entre los profesores así como la continua formación de los mismos, es de vital importancia para cualquier proyecto de atención a la diversidad en las aulas. Lo anterior, unido a la colaboración con la familia, presupone la creación de una “*comunidad de aprendizaje*”, en la cual sus miembros trabajan por un fin común y sin la que sería imposible obtener el cambio.

Para lograr el trabajo colaborativo entre profesores, hay que echar abajo las posturas individualistas y los conceptos auto-valorativos del conocimiento que ubican al profesor de un aula como el conocedor plenipotenciario de su grupo o grupos. Así han trabajado desde siempre los maestros, lo que provoca el conocimiento fragmentado de los alumnos, cada alumno se comporta de manera diferente con cada maestro, lo cual siempre ocurrirá. Pero, cuando los maestros confrontan sus experiencias, preparan sus clases en colaboración,

discuten acerca de sus prácticas, y sobre todo cada uno aporta su visión y ayuda en la utilización de estrategias diferentes e innovadoras, sienten que aunque no es fácil la tarea que se proponen, no están solos.

Por otro lado, la vida escolar del estudiante también se encuentra fragmentada cuando no existe el trabajo colaborativo entre los profesores, pues cada profesor, bajo la visión de un alumno cualquiera, cree que es el único vínculo que tiene este con la vida. Sus niveles de exigencia así lo demuestran, sin importar cuántas materias curriculares lleve el alumno, ni cuántas veces haya repetido la misma actividad. Todas ellas se encuentran desvinculadas entre sí, ni el alumno sabe cuál es la relación entre una y otra, ni el maestro sabe qué hicieron los otros profesores que estuvieron con el alumno antes que él.

Se corre el riesgo de que sin un trabajo en colaboración a los maestros no les preocupe cuáles son las verdaderas necesidades educativas de sus alumnos, ni cuáles son sus expectativas, pues su trabajo no está centrado en el alumno, sino en lo que se les debe enseñar, a una hora precisa, un día preciso: su trabajo está centrado en esto.

En el proyecto “Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR” (2003), se añade:

En el proceso de cambio hacia escuelas inclusivas, uno de los factores esenciales para avanzar es un estilo de gestión colaborativa, donde se trabaja con las personas, apoyando los progresos y dinámicas propias de cada escuela y de cada uno de sus miembros. En un enfoque de este tipo, los profesores adquieren responsabilidades directas con respecto a los cambios, a las funciones y tareas que les corresponde ejecutar, así como con los resultados de sus acciones (p.103).

Por lo que se evidencia que el trabajo en colaboración es una condición indiscutible en las aulas inclusivas, presentándose en cuatro dimensiones:



*Figura 1.* Dimensiones de la colaboración.

La figura 1 muestra las cuatro dimensiones de la colaboración entre los actores del centro educativo, destacando que uno de los frutos del trabajo colaborativo es la transmisión de experiencias y con ello la riqueza de compartir estrategias para el trabajo en el aula.

Las familias, por su parte, deben conocer las condiciones de un aula inclusiva, el cambio que esto representa para la educación. Ellos son los primeros a los que el maestro tiene que escuchar, sus opiniones basadas en el conocimiento de sus hijos, y saber lo que ellos esperan. Los alumnos y alumnas deben sentir que existe una colaboración entre sus maestros y su familia, no una lucha antagónica de incomprensiones, sino un trabajo conjunto entre unos y otros. Son los padres los mejores aliados que el maestro debe tener para trabajar en la diversidad. Los diálogos con las familias deben hacerse periódicamente, así como los encuentros interfamiliares en donde las familias se conozcan unas a otras, confraternizan, dan sus aportes al proceso, demuestran criticidad y forman, en definitiva, parte de la comunidad de aprendizaje que se quiere construir en una escuela inclusiva.

De igual modo, es imprescindible que los alumnos conozcan los objetivos de su aprendizaje, que participen en la toma de decisiones en cuanto a la forma en que van a realizar las actividades, y que éstas contribuyan al aprendizaje significativo. Para ello se propone en primer lugar el trabajo cooperativo, en el cual los alumnos van construyendo su propio aprendizaje, compartiendo sus conocimientos previos acerca de los temas propuestos, enriqueciéndose unos a otros, aprendiendo a escuchar y a respetar las opiniones diversas y colaborando entre sí.

Los procesos de trabajo cooperativo deben ser planificados, estructurados y puestos en práctica teniendo en cuenta el tiempo, de manera que cada actividad grupal tiene principio, desarrollo y fin. Es importante que el alumnado coopere en la reorganización del aula al terminar las actividades de colaboración en grupo, ayudando a construir el sentido de pertenencia al lugar en donde construyen sus conocimientos, que es en definitiva, al menos eso se quiere, su segundo hogar, un sitio agradable, organizado, limpio, cercano, que favorezca y no dificulte el ambiente educativo.

### ***1.2.2. El trabajo del aula***

El cambio hacia una educación inclusiva requiere de un vuelco total en la organización del aula. Uno de los aspectos clave para trabajar en un aula inclusiva lo constituye la disciplina; ésta debe entenderse como una condición imprescindible para la organización de las actividades de aprendizaje, pero nunca desde el mismo punto de vista que en un aula ordinaria, en la cual los alumnos participan poco o nada, so pena de que el profesor pierda el control del grupo.

En este sentido, se entiende que es necesario trabajar por una nueva cultura de aula, en la que todos participen en un clima agradable de trabajo, respeto y colaboración. Para

ello el profesor debe planificar las actividades, teniendo en cuenta diferentes momentos, distintas estrategias y no abandonar a ninguno de sus alumnos.

Tomlinson (2005) menciona algunas condiciones para el trabajo en lo que ella llama aulas diferenciadas. Y define el concepto de la siguiente manera: “la diferenciación implica que es factible conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares” (p.10).

La autora hace un análisis de las principales características del trabajo en el aula, entre las destaca que:

- *La enseñanza diferenciada no es caótica.* Se refiere al control de un aula donde se realicen diversos trabajos simultáneamente. Para ello la autora recomienda en primer lugar que todos los alumnos conozcan y respeten los lineamientos referidos al trabajo que se les propone, y que el maestro también sea consecuente con su propia propuesta permitiendo un clima de trabajo en el que las voces de los alumnos serán señal no de indisciplina sino de participación.
- *No se trata tampoco de avanzar a los más inteligentes y dejar a los menos saltarse, los contenidos o dejar de hacer cosas porque no pueden, eso sería estancarlos en sus diferencias, no trabajar con ellas.* En este aspecto, aunque acierta en advertir sobre las consecuencias de aplicar criterios de adaptación curricular a partir del déficit encontrado, hace referencia en este punto a un trabajo que debe realizarse en colaboración con todos los implicados, entiéndase otros maestros, familia y los propios alumnos, evitando con esto el riesgo que señala.
- *No se trata de planificar la clase para todos y hacer los cambios en forma reactiva, sino planificar los contenidos proactivamente de manera que todos los puedan alcanzar.* Es importante que el maestro planifique su clase desde un punto de vista diferente al acostumbrado hasta hoy, tiene que ver con la observación de sus alumnos y lo que conoce de ellos, el manejo del tiempo, con los trabajos de

colaboración, con la formación de los grupos de trabajo, previendo en su planificación las mejores oportunidades para todos en cuanto a los contenidos y en relación al desarrollo personal de cada uno de sus alumnos.

- *La enseñanza diferenciada es más cualitativa que cuantitativa.* Aquí nos aclara que no es una cuestión de cantidad de tareas a realizar por alumno, sino el tipo de tarea que se propone. Esto es algo de suma importancia para el trabajo en un aula inclusiva, puesto que requiere del aprendizaje constante que debe tener el maestro de sus alumnos, de sus formas de aprender y, por tanto, de brindarles opciones que le sean interesantes, atractivas y que coadyuven a su crecimiento.
- *La enseñanza diferenciada se basa en el diagnóstico.* Es cierto que mediante la observación diaria el maestro va conociendo a sus alumnos, y puede estar en condiciones de realizar un diagnóstico de cada uno de ellos, pero hay que aclarar que este no es inmutable sino todo lo contrario, por lo que el maestro debe reconocer el cambio en sus alumnos, los momentos de su desarrollo y compartir sus observaciones con los otros maestros, orientadores y la familia, antes de hacer cualquier tipo de valoración.
- *La enseñanza diferenciada proporciona múltiples enfoques del contenido, proceso y producto.* En este punto la autora divide en tres partes el trabajo del aula: 1) el contenido, que visto desde la perspectiva de un aula diferenciada o inclusiva debe ser adaptado según las necesidades de los alumnos; 2) el proceso, es la forma en que se va a llevar a cabo la aprehensión de los contenidos; 3) las estrategias a utilizar para lograr la máxima participación de todos según sus características y, por tanto, éstas deben ser variadas y múltiples en cuanto a tipo, tiempo y participantes. Pudiendo ser simultáneas y diversas. Por último, le llama producto al resultado tangible del trabajo de cada alumno en cuestión. Este puede ser el fruto de un trabajo colectivo o individual y siempre debe ser enfocado en base a las características de quienes lo producen.

- *La enseñanza diferenciada está centrada en el alumno.* Es esencial en un aula inclusiva que la enseñanza no esté basada en el cumplimiento de un currículo, sino en lo que el alumno aprende del mismo. Por tanto, es necesario que el maestro indague acerca de los intereses de sus alumnos, sus conocimientos anteriores, sus experiencias de vida, los haga partícipes de su aprendizaje, y por tanto responsables del mismo, haciéndolo atractivo e interesante, tratando siempre de lograr la experiencia del descubrimiento de lo desconocido y la superación individual y colectiva.
- *La enseñanza diferenciada combina la enseñanza global, la grupal y la individual.* Se trata de la utilización de múltiples estrategias, resumidas en lo que se transmite a la totalidad de los alumnos, lo que se propone para el trabajo en grupos o colaborativo, y al trabajo individual, Estas tres visiones del aprendizaje pueden concurrir independientemente una de otra, pero también pueden darse de manera simultánea, cuestión que contrasta plenamente con la práctica en un aula ordinaria en la que se prioriza la enseñanza global o hacia la totalidad de los alumnos.

Desde estos planteamientos, todos aprenden, maestros y alumnos; la clase es dinámica, pues el maestro no tiene el convencimiento de que sabe diferenciar sino que cada hora, cada día, sabrá más de sus alumnos y podrá experimentar con nuevas experiencias, facilitando así la inclusión de todos los estudiantes.

Por su parte, en el año 2004, siendo director del Proyecto IQEA, Ainscow intentó resumir las prácticas profesionales de una educación de calidad para todos en varias escuelas inglesas. El enfoque de IQEA establece que las estrategias eficaces no sólo se centran en la aplicación de proyectos educativos seleccionados por las escuelas, sino también en la creación de condiciones previas que soporten el proceso de enseñanza – aprendizaje en la estructura organizativa de los centros.

En opinión de Ainscow (2005), el análisis de la experiencia de IQEA durante quince años proporciona pruebas fehacientes de cómo puede lograrse la mejora de la escuela inclusiva. Esto apunta a la importancia de desarrollar una cultura escolar que promueva las actitudes positivas hacia el estudio y el desarrollo de la práctica, al referirse a las condiciones del trabajo en el aula, señala: relaciones auténticas, límites y expectativas, planificar para enseñar, un repertorio de modelos de enseñanza, colaboraciones pedagógicas y reflexión sobre la enseñanza. Las mismas son comentadas por Escribano y Martínez (2013):

*Relaciones auténticas.* Las relaciones auténticas entre profesores y alumnos se promueven cuando los profesores demuestran unas consideraciones positivas hacia todos los alumnos, cuando sus relaciones son equilibradas mostrando coherencia, justicia y generan confianza, siendo cercanos y escuchando a sus estudiantes. Esto se logra cuando el profesor hace de sus clases espacios seguros, en donde el estudiante se puede expresar libremente, elegir y asumir riesgos, en fin desarrollar su responsabilidad personal.

*Límites y expectativas.* Esta condición de la mejora está relacionada con la claridad de límites y expectativas en relación a la conducta del aprendiz, estableciendo un sistema de consecuencias que promuevan la autoestima y la autodisciplina.

*Planificar para enseñar.* Este aspecto tiene que ver con poder contar con planes de clases variados; la organización del aula adaptables a las necesidades y respuestas de los alumnos en clase. Las estrategias deben planificarse de manera que sean los propios alumnos quienes encuentren sentido a las actividades propuestas; además, los deberes para la casa son planificados con la finalidad de reforzar el aprendizaje de todos los alumnos.

*Repertorio de modelos de enseñanza.* Los profesores disponen de un conjunto de modelos de enseñanza y no utilizan un único método. Integrando además, los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos en el logro de los objetivos de aprendizajes propuestos. La reflexión por parte del docente es continua y se sustenta de su propia intuición en cuanto a métodos y estrategias para poner práctica.

*Colaboraciones pedagógicas.* Esta condición hace referencia a la necesidad de trabajar en colaboración en el centro, promoviendo así el diálogo entre docentes acerca de la naturaleza de la enseñanza y la aplicación en el aula. Compartiendo así experiencias relativas a la selección y uso de estrategias, llegando incluso a colaborar entre si para generar actividades de enseñanza compartida.

*Reflexión sobre la enseñanza.* Esta condición para la mejora de la escuela inclusiva se refiere a la investigación y reflexión profesional. Se trata de conocer el progreso y el impacto de la innovación y el desarrollo de la clase. Incluye la recogida de datos en la clase para tomar decisiones realistas y ajustadas; elegir estrategias innovadoras de resultados de investigaciones relacionadas, así como participar en el análisis de datos, el control y el uso entre colegas.

En el citado documento, “Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR” (2003), desarrollado en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay del 2000 al 2003, se señalan unos principios a seguir para lograr en la práctica la verdadera educación inclusiva, refiriéndose específicamente al trabajo en aula:

- *“Personalización antes que estandarización frente a un alumno tipo o “promedio” que en la realidad no existe”.* Todo maestro sabe que sus alumnos son diferentes entre sí, no se trata tan sólo de reconocer las diferencias individuales, sino de trabajar con ellas, respetando el ser individual de cada alumno o alumna y ofreciéndole las mejores oportunidades de aprender.
- *“Respuesta diversificada frente a respuesta uniforme”.* Este principio es una consecuencia del anterior, el maestro al conocer, aceptar y respetar las diferencias, debe trabajar con ellas, aplicando diferentes estrategias y adecuaciones según lo exija el momento de cada alumno.

- *“Heterogeneidad frente a la homogeneidad”*. Una de las grandes diferencias entre un aula ordinaria y una inclusiva es el dinamismo. No se concibe, el trabajo del profesor hacia un todo, sino el uso de estrategias de colaboración, formando para ello grupos de trabajo heterogéneos, donde los alumnos y alumnas puedan compartir desde sus propias características individuales, dándose con ello un intercambio de saberes, de experiencias y la toma de conciencia partiendo del yo hacia el otro, aprendiendo a oír al otro, a aceptarlo, a respetarlo y bajo el mismo principio, ser oído, aceptado y respetado por el otro.
- *“De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales”* Este principio nos remite fundamentalmente al único currículo que debe tener un aula inclusiva, el cual podrá ser adaptado, según lo requieran las necesidades particulares de los alumnos, no solamente en cuanto a contenidos se refiera sino a los mismos objetivos que tendrán que ser adecuados a los alumnos, según el estilo de aprendizaje, el tiempo, y sobre todo el punto en el que se encuentra en relación al contenido propuesto.

Atender a las necesidades de todos los alumnos no quiere decir que cada uno de ellos va a recibir una clase particular, significa que los contenidos basados en un currículo abierto y flexible se van a adaptar a estas necesidades, por lo cual tener éstas identificadas es un paso de avance. Las necesidades de los alumnos parten de sus diferencias personales y éstas son innumerables, pero el maestro deberá atenderlas, por lo que diseñará su trabajo en el aula para que todos puedan participar y aprender. Según Tomlinson (2005), éstas diferencias se refieren a interés, aptitud y estilos de aprendizaje.

En esta misma línea de pensamiento, si el maestro es capaz de identificar cuáles son los intereses de sus alumnos en un momento dado, cuáles son sus fortalezas, qué cosas le apasionan, o para lo que tienen habilidades, y de qué forma aprende cada quien, seguramente tendrá ya un buen trecho recorrido. Sin embargo, no basta con esto para atender a las necesidades de los niños y niñas que están a su cargo, es necesario conocer lo que ellos saben, incorporar a la clase estos conocimientos, compartirlos, relacionar los contenidos con la vida, con la cotidianidad, con la familia, trabajar dentro del respeto más profundo y procurar el esfuerzo, la solidaridad, el trabajo en equipo, la seguridad emocional y física y un ambiente que no sea “caótico” como mencionaba Tomlinson, pero sí que cuente con momentos de trabajo cooperativo y diálogo en el interior de los grupos, o intergrupales. Es importante que los alumnos se sientan conocidos y reconocidos. Encontrar como hemos dicho antes lo mejor de cada uno, felicitar sus logros, exigir de acuerdo a las posibilidades de cada quien, adaptando el currículo a las necesidades de unos y otros.

En resumen, para trabajar con la diversidad en una aula inclusiva es imprescindible conocer las necesidades de los alumnos (Stainback y Stainback, 1999; Arnaiz, 2004; Tomlinson, 2005). Para ello el maestro debe valerse de las entrevistas con las familias, del trabajo colaborativo con los profesores y de los propios alumnos. Se hace necesario, entonces, que los maestros estén preparados para el diálogo, saber escuchar, saber preguntar y tratar de encontrar en cada alumno, además del punto en que se encuentra en relación a su aprendizaje, sus mejores cualidades; este aprendizaje que el maestro realiza sobre sus alumnos no se detiene en todo el tiempo que estén trabajando juntos. Por otro lado, el maestro también se dará a conocer día a día a sus alumnos, no aparecerá como una figura autoritaria, que posee todos los conocimientos, sino como alguien cercano que también aprende.

## 2. VISIÓN DEL CURRÍCULUM EN CLAVE DE INCLUSIÓN

En opinión de Coll (2013), las profundas transformaciones vinculadas a la sociedad de la información configuran una nueva *ecología del aprendizaje*, lo que hace ineludible repensar el currículum escolar. Esta nueva ecología del aprendizaje requiere un currículum más flexible, menos homogéneo, menos sobrecargado y más centrado en los aprendizajes que hacen a las personas más competentes para afrontar el día a día (Marchesi y Martín, 2014). Si hay un punto en el que la mayoría de los autores consultados han coincidido, es en la importancia que reviste el currículum para el desarrollo de la educación inclusiva y la necesidad de contar con un currículo lo suficientemente amplio, abierto y flexible, que permita dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos.

El currículo es aquel documento guía del proceso educativo. Contiene las directrices generales, los objetivos específicos, los contenidos a aprender, los recursos y materiales; las estrategias didácticas y de evaluación. En la mayoría de los países, el estado propone un currículo base para todo el sistema de enseñanza, estructurado para diferentes niveles y ciclos. Partiendo de ese currículo base, los centros educativos construyen, con el aporte de todos los miembros de la comunidad educativa, aquel que los conducirá, dadas sus propias condiciones, pudiendo siempre aumentar en número de horas las asignaturas académicas, sin perjuicio de las propuestas oficialmente.

El currículum es la piedra angular de todo el proceso educativo, por lo cual en él deben estar definidas las asignaturas, la cantidad de horas para cada una de ellas, los contenidos, además de otros elementos, como: los objetivos, las competencias, las estrategias sugeridas y el sistema de evaluación, entre otros. El currículo del aula es elaborado por los docentes, tomando como guía tanto el documento oficial como el del centro, pudiendo hacer

adaptaciones si fueren necesarias, pero sin alterar en su esencia la propuesta tanto estatal como la del centro educativo en particular.

Arnaiz (1998) hace énfasis en el currículo como elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos. Entiende que el mismo debe trasladar el centro de atención del proceso de enseñanza aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación. El alumno pasa a ser protagonista de su propio aprendizaje en vez de un sujeto pasivo. Considera que aunque es necesario un único plan curricular básico, éste debe tener un carácter abierto y ser flexible y que irradie orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto. A la vez, que tome en cuenta las características concretas del medio en el cual debe aplicarse. Una pista para que el currículo incluya a todos los alumnos es que debe dar lugar al desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre los estudiantes. Hasta tal punto esto es importante que se ha comprobado que el desarrollo de relaciones personales significativas entre compañeros fomenta el sentido de pertenencia y mejora los resultados escolares.

Pujolàs (2001) aconseja que los objetivos sean abiertos, operativos y alcanzables por todos los alumnos; aconseja que no deben redactarse en términos de “todo o nada”. Además, recuerda que debe haber un equilibrio entre los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, asegurándonos de que resulten asequibles para todos.

En otro orden de ideas, Puigdemívol (2002) expresa que las decisiones curriculares deben surgir del debate a nivel de claustro, aunque las iniciativas partan de las experiencias de los profesores, de manera que al momento de ponerlas en práctica sean fruto de una acción colegiada permitiendo entonces la autonomía del profesor. Siendo así, los tres niveles de concreción del currículo que regula la normativa son: 1) el prescriptivo, establecido por las

administraciones; 2) el proyecto curricular del centro; y 3) las programaciones que cada docente ajusta a las características de su grupo (Marchesi y Martín, 2014).

En virtud de los argumentos antes expuestos, el currículum como material guía es insustituible en el paradigma de la *Educación Inclusiva*, donde se sostiene la necesidad de educar para todos sobre la condición de un currículum amplio, abierto y flexible.

A través de la historia, el currículum ha sido visto desde diversas perspectivas, lo cual ha marcado la transformación de éste como ondas evolutivas que se agregan, despegan o se modifican para ir integrando la configuración curricular (Camba Ronquillo, 2012).

- *La perspectiva humanista clásica* prescribía, por ejemplo, que el docente fuera una persona con conocimientos vastos de todas las ramas del saber, pero también direcciona los aprendizajes hacia el desarrollo mental de la persona como centro del mundo. A esto le sucedió con la caída del Imperio Romano la perspectiva doctrinal. El currículo estuvo marcado durante siglos por la doctrina católica y romana. La perspectiva científica conductual marca el momento en el que comienzan a aplicarse teorías científicas sobre la conducta a la enseñanza.
- *La perspectiva humanista moderna* imprime al currículum la importancia del ser humano como componente del mundo, capaz de disfrutar de las artes y crearlas, descubre al alumno como ser único con posibilidades múltiples de desarrollo.
- *La perspectiva cognitiva* reconoce que el ser humano es producto de su circunstancia y que esta circunstancia produce los comportamientos que suceden a cambios en la construcción del pensamiento, por tanto se busca que el aprendizaje ocurra producto de un proceso mental que será único y propio en tanto única en sus experiencias y vivencias es la persona humana.

Tal y como puede apreciarse, el currículum puede ser contemplado desde diversas concepciones, las mismas enfatizan un aspecto sobre otro, pero lo verdaderamente sustancial es que cuando se define el currículum escolar, se están identificando aquellos aspectos del desarrollo humano que dentro de una cultura determinada se consideran esenciales para poder enfrentarse de forma cada vez más autónoma a los problemas que van surgiendo a lo largo de la vida (Marchesi y Martín, 2014). Por lo tanto, el currículum ha de verse desde una visión holística, en la que no tengan cabida criterios estáticos acerca del conocimiento, sino desde una perspectiva epistemológica que pueda abarcar, indagar, aplicar, vivir múltiples formas del conocimiento. En opinión de Arnaiz (2005), la perspectiva holística constructivista reconoce que:

- El contenido que hay que aprender debe tener en cuenta la dinámica propia (la naturaleza) de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad, dado que se trata de aprender a aprender.
- Para que la información se pueda aprender y usar, debe tener un significado y un sentido para el alumno. Se trata de tener en cuenta el potencial de aprendizaje y la competencia curricular de cada alumno, formado por sus experiencias, sus intereses y su comprensión (p.123).

Corroborando lo expuesto en las líneas anteriores, al enfrentar el desafío de la inclusión y la participación, no debe verse el currículum como un gran campo dividido en parcelas para su siembra, en el que el joven y el niño tenga que moverse dando saltos de un sitio a otro del pensamiento, cumpliendo con expectativas que desligan el aprendizaje de la vida, confiriéndole al mismo una categoría aparte, extrapolada, signifiante de logro o fracaso. En este sentido, el sistema educativo arroja a la sociedad personas que obstinadamente comienzan a aprender después de salir de las aulas, o a personas cansadas y excluidas que confrontan la inadaptación dentro de la escuela.

Arnaiz (1999), en su trabajo *Curriculum y Atención a la Diversidad*, expone la importancia de un curriculum abierto y participativo que recomponga de forma no autoritaria, las condiciones del centro (administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas), gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de los alumnos. Destaca el sentido de comunidad de los miembros, que se perciben como sujetos de cambio “capaces de transformar la política educativa y reconstruir el curriculum hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales” (p.3).

La ciencia educativa reconoce que aunque el currículum esté perfectamente evolucionado y haya sido elaborado respondiendo a lo más adelantado de las investigaciones de las ciencias y del desarrollo social de las grandes urbes como de los distritos más desfavorecidos o pobres, existe un código que responde a esas personas que tienen bajo su responsabilidad la trasmisión de los conocimientos y que le otorgan al acto educativo no solamente su sello personal sino su idiosincrasia, sus creencias, el nivel de su formación profesional, su cultura, y no transita en la conformación teórica del texto llamado currículum, sino en su adecuación, su desarrollo o puesta en práctica.

Desde este punto de vista, la singularidad con la que cada docente imprime a la puesta en práctica del currículum podría conferírsele la categoría de código, aunque éste sea al final tan diverso y múltiple como cada maestro que trabaje en un aula. En este sentido, Marchesi y Martín (2014) mencionan como primera clave para el desarrollo curricular, la formación del profesorado y su perfil de competencias en función de los aprendizajes que desea compartir. Mencionan además, como medidas de desarrollo curricular:

- La evaluación, tanto del desempeño de los docentes, de los aprendizajes de los alumnos, de la distribución horaria de las clases, el

tipo de acompañamiento al alumnado y el tiempo de coordinación entre docentes.

- Los materiales curriculares (los libros y material multimedia)
- El apoyo externo a los centros, los profesionales de asesoramiento psicopedagógico pueden asesorar al profesorado en la atención a la diversidad y aquellas nuevas demandas que los cambios de las reformas educativas plantean. Este apoyo es clave a la hora de la innovación del curriculum.

De igual manera, Booth y Ainscow (2002), en su emblemática obra el Índice de Inclusión, señalan que cada centro debe considerar sus propias características y no asumir rígidamente lineamientos que no tengan que ver con su situación. El Index es una guía necesaria para conducir a los centros en el logro de sus metas inclusivas. Recordemos que el mismo propone la auto-evaluación de los centros educativos en base al uso de indicadores.

Dentro de los indicadores de la dimensión *Desarrollar Prácticas Inclusivas* los indicadores van referidos al desarrollo del currículo: se refiere que *Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los alumnos y Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.* Estos indicadores vienen a ratificar la necesidad de trabajar con un currículo abierto, flexible y participativo y realizar las adaptaciones necesarias de acuerdo a las necesidades de todos los estudiantes.

Otro indicador, *“Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje”*, define una de las características imprescindibles para que verdaderamente exista una enseñanza dentro del paradigma de la inclusión: la participación, toma de conciencia y responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje, lo cual se logra como se ha dicho antes, cuando se conocen los saberes de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, intereses,

aptitudes, y necesidades especiales, por medio de la comunicación abierta entre alumno y profesor.

Dos de los indicadores se refieren al trabajo en colaboración, otra condición que permite que la enseñanza inclusiva pueda ser una realidad en la práctica. *Los estudiantes aprenden de manera colaboradora. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.* Autores que se han referido al tema del trabajo en cooperación (Johnson and Johnson, 1991; Marín, 2002, 2003, 2005; Chaljub, 2012), recalcan la importancia del aprendizaje que se produce cuando se acepta y se trabaja desde la heterogeneidad, destacando que ésta da significado a la riqueza que pueden aportar al aprendizaje de todos los miembros que participan en éste, tanto alumnos como profesores, constituyéndose el proceso de la educación como una construcción colectiva y no unidireccional.

En cuanto a la evaluación se plantea en el indicador número 6: *La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.* Para conseguir efectivamente este indicador, los maestros deben asumir la evaluación a partir de los avances de cada estudiante en particular, de manera que ésta sea un resultado de las prácticas anteriormente señaladas: el trabajo con un currículo abierto. Los avances de cada estudiante en cuanto a aprehensión de contenidos, pero también en cuanto a lo que ellos mismos aportan al proceso con sus experiencias, su participación y su colaboración en el aprendizaje de todos.

Queremos apuntar la relación que existe entre los indicadores 7, 9 y 10: *La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo, Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.* Entendemos que si bien en una clase se puede trabajar simultáneamente en varios niveles y actividades, y aunque exista el deseo de implementar en el aula un estilo participativo y multidireccional, esto no será posible si persisten las condiciones no inclusivas de los centros escolares como lo son el aula

sobrepoblada y el trabajo de un solo maestro en la misma. Ante esta disyuntiva, la voluntad y el convencimiento de la necesidad de un cambio y la realidad de la práctica que puede tornarse caótica, el maestro recurrirá sin duda alguna a los métodos educativos tradicionales que todos conocemos y hemos practicado, unidireccionales, aglutinadores e ineficaces, en cuanto a aprendizaje se refiere pero que permiten mantener el control disciplinario y que posibilitan de alguna manera el trabajo del maestro pero sin acercarse al paradigma de la inclusión educativa.

Los restantes indicadores: *Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos y, Los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.* Se refieren ambos al trabajo de los estudiantes fuera del aula, a aquello que requiere también de la observancia y trabajo con las necesidades particulares de los alumnos, en el primer caso, la alerta de no indicar tareas que no contribuyan al aprendizaje de cada alumno en particular. El segundo, a la importancia que se le da a las experiencias que se producen cuando los alumnos comparten en ambientes diversos, aportan y reciben, experimentan vivencias únicas las cuales debe la escuela estimular.

La evaluación en un aula inclusiva también requiere de un profundo cambio, sobre todo en la concepción de la misma, ya que no se enfocará hacia la competitividad entre los alumnos sino hacia el desempeño individual de cada uno de ellos partiendo de su propio momento, en este sentido, (Blanco, 1999) nos alerta:

Una cuestión crucial es cómo conciliar una enseñanza respetuosa de las diferencias y de los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos. Desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación no debería ser clasificar o etiquetar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso aprendizaje y participar lo máximo posible en las actividades educativas del aula (p. 69 – 70).

La evaluación también es un reflejo de la sociedad en que vivimos. Es una concepción que responde a los criterios con los que ésta funciona, el éxito, el fracaso, los ganadores, los perdedores, la corrupción, la impunidad, la ética y la moral. No se trata entonces tan sólo de un cambio, como en todo lo relacionado a la inclusión educativa, se trata de algo más relacionado a la evolución de nuestras concepciones que al de la forma de actuar.

Podría afirmarse que las preguntas qué, cómo, y cuándo se va a evaluar (Blanco, 1999), podrían adelantarnos en el camino de la evaluación en un aula inclusiva, pero esto no bastaría para sacarnos del lugar en el que nos encontramos, pues si las respondemos con los mismos criterios que hasta entonces hemos aplicado, no solamente no avanzamos sino que echamos por tierra todo lo que hayamos hecho hasta ahora. Se trata entonces de una nueva valoración, en la que el trabajo colaborativo y la participación de todos los implicados juegan un gran papel. Es importante desde luego, el qué, el cómo y el cuándo, pero habría que añadir el por qué, el para qué, y quién, poniendo en el foco de estas preguntas no a la totalidad del grupo, con el objetivo de establecer comparaciones por demás injustas, aunque esto se haga sin un propósito deliberado, sino poniendo en la mira a cada sujeto en particular y el resultado del esfuerzo de toda la comunidad de aprendizaje.

*Qué se evalúa:* Al evaluar la apropiación de los contenidos, el profesor debe tener en cuenta en primer lugar, el avance del alumno en cuestión, en cuanto a los contenidos curriculares, su desempeño en los trabajos colaborativos y la respuesta al tipo de actividades que se le propone. Se trata de valorar el avance, poniendo énfasis no en las deficiencias sino en los logros. También será objeto de valoración su interacción dentro de los diversos ámbitos escolares. En resumen, no se trata solamente de evaluar las respuestas cognitivas sino las actitudinales y sociales, desde la mira del respeto y aceptación de las diferencias y el

esfuerzo de construir una comunidad en la que todos tengan participación y sean no solamente valorados sino que puedan descubrir todo aquello que tienen en común.

*Cómo se evalúa:* Pueden ponerse en marcha diversas estrategias de evaluación. Una de ellas es la valoración auténtica: “Se llama Valoración Auténtica o real, al proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto a las actividades más importantes del proceso de instrucción” (Callison, 1998, p.1).

Otras estrategias de evaluación las podemos encontrar en el citado documento “Educar en la Diversidad en los países del MERCOSUR” (2003). Concretamente se plantea otra visión de la evaluación en la cual, a la vista del autor se utilizarán entrevistas orales, producción escrita, narraciones, proyectos, exhibiciones, experimentos, demostraciones, pruebas o exámenes, respondiendo en ellos a preguntas abiertas, observaciones del maestro de cómo interactúa el alumno en las clases, y portafolios.

*Cuándo se evalúa:* Se plantea para un aula inclusiva la evaluación continua. Partiendo del primer encuentro del maestro con sus alumnos, debe comenzar la observación de los mismos y el seguimiento, de manera que el maestro deberá llevar registradas todas sus observaciones para, al valorar el desarrollo de los alumnos, poder ayudar al éxito del proceso de aprendizaje. Este es un trabajo sin embargo que no debe realizarse en solitario, sino con la cooperación de los otros profesores, la familia y los propios alumnos.

*Por qué se evalúa:* Quizás al responder esta pregunta, estemos tocando el punto más neurálgico de la cuestión de la evaluación. Se trata del presupuesto de que existe una finalidad concreta para realizar estos procesos, la respuesta está en que toda actividad humana ya sea por métodos que revelen determinada estadística o por los juicios valorativos que provoca en los sujetos, es siempre de alguna manera evaluada. En el ámbito de la escuela inclusiva los procesos de evaluación se realizan porque es la única forma que tenemos para

proyectarnos hacia el futuro de manera eficaz. En este sentido, no se trata de arrojar números que intenten definir el grado de conocimientos acerca de tal o cual tema, sino de ir marcando el sendero de a dónde queremos llegar, diagnosticando aquello que es necesario mejorar o transformar, e incluyendo en estas valoraciones todo lo que acontece con los sujetos involucrados, entiéndase con ello, alumnos, profesores, aula, familia, en fin, la escuela.

*Para qué se evalúa:* Aquí se trata del sentido concreto de una evaluación, de sus objetivos a corto, mediano o largo plazo. Está relacionado con el qué y con el cómo, pues esto alejará al maestro y a los alumnos de cualquier evaluación, llámese examen, práctica o proyecto fútil. Tiene que existir una proyección hacia la vida, que ponga la mira en las condiciones que los sujetos tendrán que enfrentar dadas las condiciones actuales y la mejor preparación que puedan tener, siendo en un futuro hombres y mujeres que tengan las herramientas necesarias para vivir y colocarse en la sociedad, respetándose unos a otros, compartiendo, siendo solidarios y teniendo una visión crítica y transformadora por el bien de la humanidad.

*Quién evalúa:* Los procesos de evaluación se realizará con el trabajo colaborativo de los maestros. Se entiende al alumno o alumna como un ser con diferentes facetas, características personales que lo hacen único, siendo la evaluación una herramienta para ayudar. Esta no puede arrojar resultados que fragmenten la vida del estudiante y desfocalicen la formación que debe ser integral, es decir, debe comprender todos los aspectos de la vida del escolar. Por otro lado, en la evaluación debe participar la familia, que puede compartir criterios, colaborando con los maestros en este proceso de vida que significa la escuela.

Por último, los alumnos y alumnas también participan no solamente como sujetos de evaluación por parte de maestros y familia sino también como co - evaluadores, manifestando sus puntos de vista acerca del desempeño de sus compañeros, aportando criterios basados en

el aprendizaje colaborativo y auto evaluándose, al expresar su propio criterio acerca de lo que logra o no en la escuela.

### **2.1. Apertura del currículum y adaptación de la enseñanza para una educación inclusiva.**

Como se ha venido expresando en los párrafos anteriores, desde la perspectiva de una escuela inclusiva es fundamental que la planificación contemple a todos los alumnos y permita la participación en el desarrollo de las actividades programadas; por lo tanto, una de las condiciones necesarias para que se pueda lograr un verdadero clima de inclusión es trabajar, como ya se ha señalado, con un currículum abierto y flexible que permita que todos los alumnos sin excepción puedan acceder a él.

Se entiende, entonces, que estamos hablando de que el currículum deja de tener un carácter homogeneizador y estandarizado para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Sin embargo, a pesar de lo beneficioso que nos resulte la posibilidad de adaptar el currículum, debemos reconocer el riesgo que existe de caer en alguna forma de exclusión, al segregar a tal o cual alumno de algún contenido del currículum. Esto pudiera ocurrir si el maestro o maestra sigue mirando a los alumnos a partir del modelo del déficit, lo cual tiene que ver de nuevo con la requerida formación profesoral, y la necesidad de que el docente cuente con el conocimiento y la ayuda necesaria para utilizar los instrumentos que le permitan tomar decisiones justas que ayuden a los alumnos a avanzar, no a dar vueltas dentro de sus propias características. Esto también tiene que ver con las concepciones del maestro o maestra del aula, que son los que en última instancia mueven su práctica. En este mismo sentido se pronuncia Blanco (2005): “La oferta curricular, el clima de la escuela, las estrategias de evaluación o las expectativas de los profesores, entre otros, pueden generar dificultades de aprendizaje y de participación en los alumnos” (p. 175).

En el caso de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en particular, cuando se habla de adaptaciones curriculares, las mismas comienzan cuando se elabora por parte de toda la comunidad educativa el Proyecto Educativo del Centro. No se trata entonces de saltar páginas, ni de determinar el estatus o nivel de los alumnos. Las adaptaciones curriculares deben hacerse con el consenso de todos los docentes y del personal de apoyo especializado de cada alumno.

El principal propósito del trabajo docente es que todos los alumnos y las alumnas se apropien de las intenciones y finalidades educativas previstas (Tirado, 2007). Se entiende que no es necesario realizar una clase paralela, además de que sería mucho más segregador que incluso apartar a cualquier alumno en una especie de globo que flota en el espacio durante el tiempo de la clase, limitando la participación o reduciéndose a la presencia del alumno en el recinto. Esto constituiría una vuelta a la integración, en donde los alumnos con necesidades educativas especiales necesitan de apoyos: de su maestro, apoyo del grupo, de la familia y de personal especializado si fuere necesario:

Muchos alumnos que requieren adaptaciones individualizadas pueden aprovechar algunas explicaciones hechas por el maestro o el profesor, pero necesitan también momentos de trabajo con otro profesor que los ayude a relacionar los conceptos, a recordar los procedimientos de trabajo, a reconocer y a mejorar sus propios errores (Aldámiz - Echevarría, Bassedas, Ortega, 2000, p. 75).

En cambio, entendemos que para los alumnos con necesidades educativas especiales existe el derecho a participar de todo el tiempo de la clase, por lo que es necesario planificar para ellos como para cada uno de los miembros del grupo. Las adaptaciones del currículo hay que hacerlas para el aprendizaje de todos los alumnos presentes en el aula. Es necesario

pensar en diferentes estrategias para enseñar los contenidos, así como planificar actividades variadas y con diferentes niveles de ejecución.

Guirao (2012), nos exhorta a que huyamos de las prescripciones burocráticas, prescriptivas, rígidas y cerradas del curriculum: “No ofrezcamos un “menú curricular” único y cerrado, que impida disfrutar de él a todos aquellos que presenten “intolerancia” a alguno de sus “ingredientes” (p. 139). En esta misma línea de pensamiento se expresan Lozano y García, (1999), al afirmar que:

La escuela no puede atender a todos los alumnos de la misma manera. No se puede aplicar a los alumnos, un único modelo educativo, marcado por programaciones uniformes y rígidas. La sociedad debe ser consciente de que la escuela ha de abrirse a la diversidad del alumnado (p. 19).

Corroborando la idea anterior, insistimos en que la inclusión educativa es una responsabilidad que requiere del esfuerzo y la dedicación de los docentes; pero, sobre todo, ante la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales la obligación de trabajar en colaboración con toda la comunidad educativa. Las adaptaciones no solamente alcanzan a la accesibilidad del curriculum, sino a los accesos en sentido general, con el fin de derribar todas aquellas barreras que impidan que los niños y jóvenes puedan disfrutar de un aprendizaje sin ninguna restricción.

En opinión de Sapon – Shevin (2007) es importante crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos, para ello hay que pensar tanto en los que se enseña, como el modo de enseñarlo. Por lo tanto no sólo hay que diseñar las estrategias que respondan al conjunto de diferencias de los alumnos. La autora enfatiza que el currículo debe afrontar los múltiples aspectos en que difieren los estudiantes y afirma “el hecho de prestar atención a las diferencias, de no reconocer las muchas formas en que se parecen) transmite a los niños el mensaje de que no se puede y no se debe hablar de las

diferencias” (p.37). Y advierte que si los maestros no se ocupan de ellas, entonces los alumnos lo abordarán de modo clandestino, convirtiéndose en temas aparentemente prohibidos y que solo se conversaran entre ellos. Entendemos interesante la idea de integrar la diversidad como parte del contenido curricular, porque como bien señala la autora, el no hacerlo es dar pie al surgimiento de conflictos, interpretaciones incorrectas, y sobre todo, no se les enseña a los estudiantes a ser efectivos en la solución de los problemas. La autora concluye orientando de cómo los educadores pueden descubrir en los estudiantes las diferencias raciales, culturales, familiares, de género, religiosas - las distintas festividades, destrezas y capacidad, de oponerse a los estereotipos y la discriminación.

La escuela, por las expectativas que provoca, debe asumir en las sociedades contemporáneas el rol emancipador del ser humano, que corresponde ser respetado tal y como es. De manera que, en aquellos escenarios que se pueden vivenciar en las aulas, en los que converjan diversos estilos, disímiles formas de aprender, trabajos en colaboración, ampliación de los recursos y actividades, se está produciendo la apropiación de conocimientos, desarrollándose de este modo los procesos de aprendizaje, y se están flexibilizando las propuestas curriculares; pero sobre todo, se está logrando la finalidad de la educación: la formación de seres humanos participativos, que no tienen miedo a los cambios, que aceptan la diversidad del mundo y la convivencia pacífica.

En resumen, se trata de comprender el currículum como aquellos planteamientos básicos que los alumnos deben aprender, o en palabras de Marchesi y Martín (2014), del modelo de persona que se desea construir. Para ello, es importante que el docente se mueva dentro del currículum, elimine las cercas que dividen las disciplinas, comprenda la importancia de cada una, y, se ubique en su disciplina investigando y aprendiendo sobre el diverso mundo del que forma parte, entendiendo que para llegar al conocimiento, a los saberes, se puede partir de cualquier punto, tomando caminos diversos, y que el conocimiento

abarca por tanto otros contenidos que mucho tienen que ver con el comportamiento social, las competencias y las inteligencias que conferirá a cada saber una particularidad singular, única, que nunca se debió ni se deberá eludir.

## **2.2. La programación de la clase y la organización del tiempo**

Si queremos que las escuelas sean para todos (Arnaiz 1996), es necesario adaptar el currículo del aula, hacer ajustes en los diferentes elementos de la propuesta educativa, que faciliten a cada alumno la consecución de los objetivos propuestos dentro de la dinámica de trabajo de su grupo con la mayor participación posible (Arnaiz, 2005). La autora destaca la importancia de desarrollar un curriculum equilibrado, relevante y diferenciado, y afirma: “Se trata de que cada alumno aprenda, en la medida de sus posibilidades, los objetivos curriculares relacionados con las distintas áreas del currículo, en los que deben estar incluidas tanto las habilidades socioacadémicas, como las de la vida cotidiana” (p.120). Hace algunas recomendaciones para que la programación del aula pueda atender la diversidad del alumnado:

- Que dé lugar al desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre los alumnos.
- Que los alumnos se sientan aceptados, bienvenidos y seguros entre los compañeros.
- Que la programación del aula incluya todas las programaciones de la unidades didácticas de cada una de las materias que conforman el currículo.
- La adecuación de los diferentes elementos del currículo en la programación del aula: el diseño de objetivos de aprendizaje flexibles y la introducción de contenidos referido a capacidades, como al

desarrollo de habilidades básicas de autonomía, comunicación o inserción social.

- Diseño de actividades multinivel, posibilitando el que cada alumno encuentre actividades acordes con su nivel de competencia curricular. Las actividades deben estar estructuradas por niveles de dificultad, permitiendo diferentes posibilidades de ejecución y expresión, adaptadas a las diversas capacidades de los alumnos.
- Adaptaciones múltiples, consiste en realizar simultáneamente varias modificaciones sobre un mismo elemento, como adaptar objetivos y contenidos, perseguir objetivos y contenidos diferentes o adaptar actividades.
- Uso de una metodología que favorezca la individualización de la enseñanza, teniendo en cuenta la diversidad en las capacidades de los alumnos. Seleccionar técnicas y estrategias beneficiosas para todos los alumnos: técnicas del trabajo del lenguaje oral y escrito, dramatizaciones, observaciones dirigidas, experiencias directas en el medio, dibujos, esquemas, maquetas y planos, aprendizaje cooperativo, técnicas de enseñanza tutorada.
- Presentación de los contenidos por diferentes canales - visual, auditivo, motor - para asegurar la recepción de la información a partir de elementos concretos y significativos para los alumnos.
- Los materiales para el desarrollo de las actividades deben ser diversos y que todos los estudiantes puedan utilizarlos, tener en cuenta si es necesario adaptar también algún material para hacerlo accesible a todos los alumnos.

Estas orientaciones parten de un planteamiento teórico en el que se concibe el proceso de enseñanza - aprendizaje desde una perspectiva dinámica; concediendo protagonismo al alumno, valorando sus intereses y sus experiencias. El aprendizaje lleva consigo la creación de nuevos significados por parte del aprendiz, dentro del contexto de su aprendizaje.

Por lo tanto, las actividades que se desarrollan dentro de la estructura prefijada de la clase han de tenerse en cuenta el tiempo, y aunque algunos pretendan que la imprevisibilidad de la clase no permite la planificación del tiempo de la misma, sin embargo se ha llegado a comprobar a través de estudios que sí es posible planificar el tiempo de la clase en base a una estructura. Según Masip y Rigol (2007):

El tiempo dentro de la clase se refiere al tiempo del alumnado (sus ritmos y vivencias), el tiempo del profesorado (tiempo dedicado a la explicación o al trabajo del alumno o la alumna) y el tiempo necesario para desarrollar el curriculum, que no coincide con el tiempo necesario para aprender (p. 24).

Se entiende, por lo expresado, que es posible que en el tiempo de la clase no se concrete el aprendizaje, este es un proceso que implica la apropiación y en muchos casos necesita de la experiencia vivencial para ser concretado, lo cual no puede limitarse a una sesión determinada. Es importante sin embargo adecuar el tiempo total de la clase a estos caminos del tiempo señalados en la obra citada.

Otros autores, Aldámiz - Echevarría, Bassedas y Ortega (2007) se refieren también al tema de la temporalización, y expresan que “la necesidad de ajustar el ritmo de enseñanza al ritmo de aprendizaje del alumno...tiempo suficiente para la realización de actividades de aprendizaje (iniciación, consolidación, profundización...)” (p. 67).

Pero todas las interpretaciones, todas las personificaciones del tiempo suceden dentro de un tiempo total que es esa fracción de 45 - 50 o más minutos que dura una clase. Es en esa

fracción en la que se desarrollarán todas las actividades. Bixio (2005) recomienda la organización del tiempo en la planificación docente a partir de instancias: qué, cómo, con qué, con quién, dónde y cuándo. Es en este CUÁNDO donde por primera vez hace referencia al tiempo en la planificación. “CUANDO: refiere al tiempo previsto para la estrategia didáctica. En qué momento se realizará la actividad, si en horario de clase o fuera de este horario” (p. 34). Más adelante hace referencia al tiempo en otra instancia: El Cronograma, el mismo Incluye los tiempos previstos para cada una de las actividades que componen la secuencia didáctica, articulados en función del calendario escolar.

Esta misma autora plantea la enseñanza a través de procesos y logros mediante estrategias de participación diversas, como los trabajos en colaboración, los proyectos de investigación, los proyectos de aula etc. Cuando se refiere al tiempo, como hemos visto, no lo hace en relación a la organización de éste en la clase, sino a un macro tiempo que proviene en primera instancia del Proyecto Curricular de Centro (PCC), del cual provendrán todos los contenidos y actividades que el docente tendrá que planificar en su clase. Si la actividad debe hacerse durante el tiempo de la clase, o si fuera de este horario. Las actividades que se realizarán en el horario de la clase, deben ser concebidas dentro de una fracción del tiempo total de la clase: la distribución de éste y cuándo son determinantes para el desarrollo armónico de la clase.

Atendiendo a lo antes expuesto, se puede deducir que la estructura de la clase debe cambiar de manera que se logre trabajar en la diversidad y el progreso de todos los alumnos. Así las cosas, “Para lograr el paso de una estructura de clase individualista o competitiva a una estructura de actividad cooperativa, es necesario encontrar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que lo permitan” (Pujolás, Lago, y Naranjo, 2013, p. 90). Estos autores afirman que todo lo que ocurrirá en la clase está supuesto al cambio, pero no a uno que admita formas caóticas o de descontrol permanente, sino aquel que permita desarrollar el currículum, así

como todos los aspectos referentes a la socialización y formación humana de los estudiantes y enfatizan que: “la estructura de la actividad que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase, es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículum” (p. 92).

Corroborando la idea anterior, se considera que el maestro, al planificar su clase, debe conocer los ritmos de aprendizaje de sus alumnos y también el manejo de su propio tiempo, su ritmo natural de expresión en el que desenvuelve sus actividades, de manera que pueda planificar el desarrollo de todos los momentos de una clase con todos y para todos. La obra de la planificación no debe ser una obligación privada de significación para el docente que después hará en la clase cualquier cosa menos lo planificado, tampoco debe estar referida solamente a los contenidos, sino que debe crearse, disfrutarse y darle permanencia a través de la riqueza de su elaboración.

Como algunos autores apuntan, no es necesario crear un modelo de planificación que sea válido para cualquier maestro en cualquier circunstancia. La planificación es un instrumento para facilitar el trabajo no para entorpecerlo, como tampoco es para cumplir con una norma. De manera que el modelo de planificación más factible será aquel en el que el docente pueda extender su creatividad, haciendo llegar el currículo adaptado o no, a todos los que participan, que tienen nombres y son diversos, mediante la organización de las actividades a través de estrategias que como ideal máximo tengan el enriquecimiento espiritual de los participantes y el aprendizaje para la vida.

La diferencia fundamental entre el manejo del tiempo y el manejo del espacio, no menos importante, es que mientras que el tiempo transcurre, el espacio permanece, de manera que cualquier cambio que se produzca en éste consumirá una cantidad de tiempo que deberá tenerse en cuenta a la hora de planificar la clase. El manejo del tiempo en general y en particular es otro aspecto al que deben prepararse los docentes, tanto en su formación

profesional como en su práctica diaria y en el trabajo en colaboración con los otros docentes del centro.

En la planificación docente del tiempo de la clase, de los contenidos y de todas las actividades, se debe prever el trabajo con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, si los hubiere, para que ellos puedan participar del desarrollo enriquecedor de la clase que se ofrece.

### **2.3. Las estrategias didácticas: una puerta abierta al cambio.**

La escuela es el ara en donde se cobija el futuro de hombres y mujeres. Aquellos vigentes cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (Delors, 1997) siguen siendo los principales objetivos de la educación en todo el mundo.

En esta línea de pensamiento, poder trabajar individualmente es tan importante como hacerlo colectivamente. En la escuela tradicional del anterior siglo y del corriente se ha evitado el trabajo en cooperación por temor al germen de descontrol que le es propio; sin embargo se ha constatado que la escuela realiza esfuerzos para “adaptarse” a la sociedad y cómo la cooperación y la participación de la comunidad se revelan como herramientas clave para mejorar la educación (Díaz – Aguado, 2006). Corroborando la idea anterior, se encuentra Cerrato (2012), al afirmar que “existen nuevas voces que invitan a superar las concepciones de aprendizaje presentes en nuestras aulas (tradicional, significativo, cooperativo, etc.)” (p.108), y apunta que las mismas fueron elaboradas para sociedades industriales que ya no existen e invitan a “transformar” desde una educación apoyada en la nuevas teorías de aprendizaje dialógico.

El trabajo individual es aquel en que el alumno se enfrenta ante el cumplimiento de una tarea que debe resolver por sí mismo. En los escenarios de colaboración existe el trabajo individual, y existe también cuando el alumno lleva sus deberes a realizar en su casa después

del horario de clases. El trabajo individual, sin embargo, como estrategia docente se refiere a lo que podría hacer un alumno en particular en algún momento de la clase, aun siendo su labor, simultánea con cualquier otra que realicen los demás alumnos. Se trata de actividades realizadas en forma individual a partir de las características particulares del estudiante en cuestión y mediante previo plan o contrato (Parcerisa 1996). En cualquiera de las estrategias que utilizan los docentes, los alumnos deben participar, conocer qué deben hacer, cuándo lo deben hacer, por qué lo van a hacer y contar con la ayuda del docente en cuanto al cómo lo van a realizar.

En este sentido, el trabajo individual se refiere sobre todo al respeto que se impone como atención a lo diverso del ritmo individual de cada estudiante, considerando los procesos creativos de cada alumno, de aquellos que son más lentos o de los que son más rápidos, de los diversos intereses, destrezas, aptitudes y, sobre todo, del conocimiento profundo que debe tener el docente de cada uno de sus estudiantes.

Una buena idea es que los docentes dispongan de un banco de tareas para el trabajo de los alumnos, de manera que haya una oferta atractiva en la que ellos puedan resolver problemas o realizar actividades de forma individual. Una recomendación es que las tareas deben ser elaboradas por los docentes en colaboración con los aportes de la experiencia individual de cada uno de ellos y debe ser enriquecido en tanto aparezcan nuevas ideas que se pueden compartir y aplicar.

### ***2.3.1. El Trabajo cooperativo***

El trabajo en cooperación estimula a la par el trabajo individual y el colaborativo, en el que se forman pequeños grupos de trabajo que trabajarán simultáneamente. Con este fin, el aula cambia su orden habitual para que cada grupo pueda crear su espacio propio y delimitado. Esta metodología se caracteriza por la distribución heterogénea del alumnado en

los equipos aprovechando la diversidad como un valor; y la participación equitativa y simultánea que fomenta la interacción entre el profesor y los alumnos, ya que comparten la gestión del proceso enseñanza aprendizaje. Se logra así que la clase sea tan atractiva e inusitada para los alumnos como la vida misma.

Chaljub (2012), en consonancia con estas ideas, asevera que el aprendizaje colaborativo “parte de la premisa de que existe una rica diversidad en el aula y que, justamente, en esa diversidad es que se pueden hacer los ajustes para la producción de nuevos conocimientos” (p. 40). En opinión de Cerrato (2012), esta forma de trabajo en oposición a otras más individualistas y competitivas, estimula a la par el trabajo individual y el colaborativo. Considera el trabajo en equipo como una herramienta esencial que fomenta la ayuda mutua. “Es decir, se facilita a la vez una interdependencia positiva entre el alumnado, ya que un estudiante consigue su objetivo, si y solo si los demás también consiguen el suyo” (p. 92). Además se fomenta una responsabilidad individual frente al aprendizaje de la cual cada alumno es responsable.

La colaboración indica que “aquello que, con ayuda de otros logró resolver en la interacción, luego es capitalizado por el niño y logra mejorar la tarea individual” (Bixio 2005, p. 124). Las investigaciones pedagógicas lo han demostrado, así que es impensable la posibilidad de una escuela nueva sin que en ella aparezca como estrategia fundamental el trabajo en colaboración a todos los niveles.

Autores como Pujolás (2001) están a favor del aprendizaje cooperativo, al considerar que el mismo facilita los procesos cognoscitivos - como es la colaboración entre iguales, la regulación a través del lenguaje y el manejo de conflictos, entre otras -, los procesos motivacionales - atribuciones, metas, - y los procesos afectivo – relacionales como son la pertenencia al grupo y la autoestima.

El docente tiene un papel muy importante en el diseño y desarrollo de esta forma de cooperación para el aprendizaje. Su actuación antes y durante el proceso es esencial para que todos los alumnos aprendan. La formación de los grupos de trabajo no debe generarse espontáneamente; aunque la constitución de ellos debe ser producto del debate, el docente cuidará de la heterogeneidad de los mismos. La diversidad debe estar presente como condición incuestionable.

El diseño para el trabajo en colaboración debe partir primero de la motivación, escoger el tema y las herramientas para poder realizarlo, así como el tiempo necesario y la organización del mismo. Un proyecto puede ser para una clase o para más de una clase, pero esto no debe ser dejado al azar. Los cronogramas son necesarios para cumplir con cada pauta de la actividad en cuestión. Y la evaluación será producto del debate y de la participación de todos de manera que los alumnos puedan expresar los criterios acerca de su desempeño. En verdad nada debiera dejarse al azar, pues el trabajo cooperativo no debe ser sinónimo de descontrol, pero sí lo será si el docente no tiene en sus manos todos los hilos de la trama.

Un aula en la que los alumnos estén realizando trabajos en colaboración “debe mantener un clima natural de serenidad y espera” (Iglesias 2004, p. 102). Los alumnos trabajan, colaboran, porque el tema exige de ellos su atención.

Los trabajos en cooperación pueden ser: 1) individuales, cuando cada grupo trabaja sobre un tema que no necesariamente guardará una relación directa con los otros grupos; 2) escalonados, cuando todo el aula trabaja sobre un mismo tema, pero los grupos lo harán relacionándose entre sí con el grupo que le sucede y el que le antecede; 3) en cadena, cuando toda la clase trabaja sobre un tema, pero se le ha dado a cada grupo un punto que debe desarrollar y dejarlo en un punto en donde el otro grupo lo tome, para lo que también debe existir en algún momento la colaboración intergrupala.

Asimismo, el trabajo puede ser de producto colectivo, donde todo el grupo trabaja sobre un tema que desarrolla y construye colectivamente; y de producto individual, donde todo el grupo investiga y construye colectivamente, pero cada alumno produce su propio trabajo. Para el mejor desarrollo de cualquier estrategia de trabajo en colaboración debe existir “la participación verdadera” (Iglesias 2004, p. 103), en la que los alumnos propongan qué tipo de trabajo quieren hacer, den las ideas y las compartan y, sobre todo, que el docente tenga oídos para oír a sus alumnos, y reconozca la riqueza de los aportes que puede recibir de ellos para el buen desarrollo de su clase. Si hay un clima de participación, también lo habrá de colaboración y de seguro habrá más posibilidades de que se produzca el aprendizaje.

Detallaremos brevemente algunas estrategias de trabajo cooperativo que favorecen la Inclusión como son, los talleres, los rincones y los proyectos:

*Los talleres.* La estrategia del taller está relacionada casi siempre con actividades manuales (Masip y Rigol 2000), y puede existir en cualquier área del saber. La diferencia entre el taller y los grupos de trabajo cooperativo está en que el primero es un sitio de reunión que convoca a los interesados en algún área específica (Poesía, Geometría, Teatro, Prosa, Historia, etc.), mientras que los segundos se organizan eventualmente.

Los talleres pueden existir dentro del aula o fuera de ella, en el horario lectivo o en horario extra, pueden ser en un sitio fijo o itinerante, según las condiciones que pueda ofrecer el centro de estudios, y deben servir de soporte y desarrollo de la actividad curricular por lo que la presencia del docente como guía de las actividades es imprescindible. Como estrategia para incentivar el interés y la creatividad de los alumnos, construir el conocimiento, disfrutar, compartir experiencias para alcanzar un objetivo común o individual, los talleres confieren al acto educativo soltura y libertad, pero también incentivan la socialización de sus miembros, y contribuyen a la apropiación más profunda de los saberes, la experiencia del descubrimiento de sí y del otro, así como la formación del criterio y su práctica.

Los centros educativos deben estimular la creación de tantos talleres como propongan los estudiantes y los docentes, en los que puedan encontrar los alumnos el momento y el sitio especial para desplegar sus dones, dar respuesta a sus inquietudes, enriquecer sus conocimientos, aumentarlos y compartirlos.

*Los Rincones.* Esta es otra práctica aplicada generalmente en la educación preescolar, pero que no debe ser privativa de ésta, aunque de las estrategias mencionadas es la que más requiere del control docente así como del manejo del tiempo. En los rincones, “diferentes niños y niñas pueden estar simultáneamente en diferentes espacios del aula ocupándose de diferentes actividades, de diferentes materias y con diferentes agrupamientos, diferentes materiales y diferentes metodologías” (Masip y Rigol 2000, p. 31).

Del Carmen y Viera (2000) expresan que en los rincones el aula se transforma en el escenario de un viaje, un viaje que no puede perder la continuidad, que tiene sus paradas y su itinerario. Los rincones permiten que el niño escoja el lugar en donde comenzar el viaje. Es importante en el diseño de los rincones que todos sean atractivos, pero que también sean diversos. No importa si el tiempo que permanece en el rincón es corto pues cada niño trabajará con autonomía sin sentirse presionado, sino seguro y libre de elegir a dónde quiere ir, qué actividad escoger en un clima armónico.

Para trabajar con rincones es importante conocer cómo son los niños y niñas, sus intereses, sus características personales de manera que al organizar el espacio puedan sentir que pueden ser ellos mismos siempre. Sin embargo, esta estrategia tiene su metodología de aplicación que va desde la organización de los contenidos hasta la organización del aula y las reglas propias de la actividad. Por ejemplo, la cantidad de niños que puede haber en cada rincón. Cuando un niño elige a dónde quiere ir, debe esperar si fuera necesario que haya un espacio para él. Pueden haber muchas ideas para señalar el acceso a los rincones: collares, tarjetas, juguetes o cualquier cosa que indique que hay un puesto vacante o no. En caso de

que no haya un puesto vacante porque ningún niño ha salido todavía del rincón, el niño elige quedarse trabajando en su rincón hasta esperar por la vacante, o ir hacia otro rincón.

Con esta estrategia se posibilita que los niños se expresen según sus propios ritmos, trabajen según sus características, estilos, intereses, y es ideal para que los docentes presten la ayuda necesaria cuando el niño o la niña se encuentren atascados, brindando la ayuda necesaria sin que éste sienta que está en una competencia con los otros niños, pues todos trabajan, socializan como quieren, dentro de un clima de libertad pero también de sosiego. La actividad comienza y termina con la reunión de todos los niños, sentados juntos sobre una alfombra, sobre el piso, en círculo, compartiendo los mejores momentos de su paso por los rincones. Es labor del docente permitir y posibilitar que la mayor parte de los niños expresen sus vivencias en los rincones.

Aunque no es ni debe ser privativo de la enseñanza preescolar, es fácil suponer que con la fragmentación del tiempo por horas lectivas para las diferentes asignaturas del currículum, y la superpoblación en la mayoría de las aulas, el trabajo en rincones es prácticamente imposible de realizar a partir de la enseñanza primaria. Sin embargo, sería factible la adaptación de la estrategia, “por su significatividad psicológica... su capacidad para enlazar los objetivos del currículum con los procesos personales del alumnado” (Masip y Rigol 2000, p. 31). El diseño de los rincones tendrá que nacer de la intención de provocar a los alumnos desde sus propias características.

*Los proyectos.* Los proyectos son aquellas actividades que se planifican a nivel institucional, que responden al currículum, que forman parte de la planificación del docente en el aula y que generalmente requieren de recursos económicos o técnicos. De manera que un proyecto en su primera etapa es algo que debe estar pensado y sostenido por la comunidad educativa, docentes, directivos, personal de apoyo, familia. Son ideas consensuadas que se traducen en proyectos, pero que en sus diferentes etapas requieren de la participación efectiva

y afectiva de todos. El ideal de un proyecto es que nadie se sienta ajeno a él, pues si esto ocurre significa que no hemos utilizado todos los recursos como la discusión, el diálogo y la polémica, con el fin de involucrar a los participantes.

Se planifican los proyectos cuando se quiere lograr algo y se elige una forma determinada para lograrlo “Los proyectos ofrecen una solución específica para un problema concreto” (Bixio, 2005, p. 58). Por ejemplo, si se elige hacer una feria de alimentos autóctonos del país para tratar el tema de la identidad, como también se podría elegir hacer un carnaval o una exposición de arquitectura colonial.

El proyecto también es un modo de solucionar problemas, tanto curriculares como de otro tipo. Es una manera, como se ha dicho antes, de involucrar a los alumnos por medio de la negociación, en la cual el docente oye y los entiende y es capaz de organizar el proyecto tomando en cuenta las sugerencias y críticas de los que participan (Perrenoud 1997), lo cual es un camino también para el acercamiento en la desigual dinámica de roles característicos de nuestra manera de enseñar. Los proyectos, por tanto, pueden ser puntuales, temporales y también pueden perdurar en tanto los problemas subsisten y no desistamos de la asertividad del mismo.

Una recomendación importante es que cuando se trabaje con proyectos es necesario conocer todos los efectos que puedan desprenderse de esta actividad. Si el proyecto es muy ambicioso, dificulta el aprendizaje. “La misma tensión puede impedir aprender, porque el obstáculo que surge de la acción no está concebido para hacer aprender. Este puede ser demasiado grande o extraño a los aprendizajes que deben crearse” (Perrenoud 1997, p. 81).

Los proyectos más exitosos son aquellos que se basan en las competencias existentes en los alumnos, de manera que las puedan poner en práctica y con ello avanzar en su desarrollo, al mismo tiempo que constituirá un estímulo para la participación y para la apropiación del proyecto. Al programar este tipo de actividad, debe organizarse el tiempo y

con él las paradas para el debate de las dificultades o de los logros. Los proyectos deben contar con el seguimiento del docente que debe constituirse en puerto de tránsito en el transcurso del mismo.

En los proyectos es importante definir los roles, es decir, quiénes hacen cada cosa y esto debe hacerse con la participación de todos los alumnos, atendiendo a sus intereses. La mayoría de las veces los alumnos no saben bien qué es lo que quieren hacer o pueden hacer en un proyecto determinado, pues se enfrentan por primera vez a situaciones desconocidas para ellos, de manera que no basta con discutir los planes y contar con la participación de todos. Una adaptación del trabajo en proyectos sería que los alumnos pudieran negociar e intercambiar sus roles en el proyecto. Los alumnos podrían encontrar sentido a la actividad descubriendo en la práctica qué les interesa, lo que disfrutan hacer, y desde allí tener la libertad de desarrollar su potencial.

De acuerdo con Cerrato (2012), las bases de la metodología por proyectos son:

- Los proyectos de trabajo representan un modo de organización global de los contenidos.
- El objetivo es conocer a través de la investigación sobre un tema escogido y consensuado entre los estudiantes y el profesor.
- Es un proceso abierto y cambiante, en función de la acción investigadora. Aunque el docente acompaña, nunca dirige y no sabe cómo terminará el proyecto.
- El producto final es la elaboración de un documento o exposición, presentando las conclusiones obtenidas como resultado de la investigación personal y / o grupal.

En opinión de la autora, en la implementación de esta metodología subyacen ciertos principios que mejoran la calidad de los aprendizajes. En primer lugar, el alumno tiene la posibilidad de participar en la elección del tema, del objetivo o meta del proyecto, lo que

constituye una experiencia democrática y le sirve de guía durante el proceso de aprendizaje, sosteniendo el interés y la motivación.

En segundo lugar, la participación de los alumnos es imprescindible y muy enriquecedora, sobre todo en las fases de organización, investigación y síntesis del trabajo, puesto que es a los alumnos a quienes corresponde aportar información, analizarla, investigar, recoger conclusiones, exponer sus trabajos, entre otras. De esta forma se refuerza el sentido social de lo que producen, la utilidad de lo que aprenden y la necesidad de cooperación con el grupo para conseguirlo.

En este proceso los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos previos y actuales, partiendo de lo que ya saben, dando sentido a lo que aprenden. Consolidan, de este modo, aprendizajes funcionales, significativos y constructivos.

En conclusión, cabe indicar que no debe temerse a la aplicación de las diversas estrategias de enseñanza, ni a las variadas formas de desarrollo de las actividades, ni al descontrol del grupo que esto pueda suponer, cualquier estrategia que implique agrupamientos, rincones, trabajo colaborativo, ... posibilitará el desarrollo de todos los alumnos presentes en la clase. Es necesario programar, planificar y atreverse a implementar dentro de los límites que implican el tiempo y el espacio dedicados a la clase.

### **3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA ESCUELA INCLUSIVA**

Quizás nunca antes se haya puesto tan en evidencia el papel del maestro como con la puesta en práctica de la filosofía de la inclusión, y esto porque si todos los cambios inherentes a dicho empeño son profundos, el del maestro es además substancial.

Hay que empezar por reconocer que los maestros también son en muchos aspectos vulnerables a la exclusión dentro de un centro escolar. Esto puede ocurrir, en primer lugar, como resultado de la misma cultura del centro, en la cual el maestro no sea más que un peón

que realiza un trabajo técnico pero que no forma parte en la toma de decisiones. En segundo orden se encuentra la falta de comunicación entre los diferentes actores del proceso educativo, que incide en ello también como un factor determinante; y, en tercer lugar, existe el riesgo de que el docente sea segregado por las mismas razones que puede serlo el alumno, entre ellas, la clase social, la raza, el género, por ser él también un ser social que vive y se desarrolla bajo las mismas premisas que dicte la sociedad en que vive.

En un centro inclusivo, los maestros tienen que ser aceptados, respetados y valorados cualquiera que sean las características de su persona; por ello, cada uno debe ser considerado como un miembro valioso e insustituible de la comunidad. Por tanto, los cambios de que hablamos no tienen que ver con la persona del maestro pero sí con sus concepciones, actitudes, métodos, formas y condiciones de trabajo.

Desarraigar de su práctica casi todos los conceptos que contribuyeron a su experiencia actual, sin desaprovechar la misma pero poniéndola a su servicio desde otra perspectiva educativa, es uno de los grandes retos que tiene que enfrentar un maestro en un centro inclusivo. Como es de suponer, esperar que este cambio se produzca espontáneamente, sería negar la importancia del mismo. El maestro, la maestra, no pueden experimentar un proceso de transformación de esta índole sin la ayuda de toda la comunidad educativa, pero ni contando con el apoyo requerido y necesario esto se producirá si el maestro o la maestra no están convencidos de la necesidad del mismo. Dicho en otras palabras, el cambio debe partir desde el maestro y, dado el nivel de complejidad del trabajo en un aula inclusiva, es posible que ahora más que antes se requiera de una verdadera vocación para dedicarse al ministerio de la educación.

En muchas ocasiones, los docentes no tienen clara la idea de a dónde se quiere ir, aceptan algunos retos, otros no los comprenden. Por tanto, no pueden ir por ellos y, en muchas ocasiones, declaran que no es el momento del cambio, porque tal cual están las cosas

es mejor esperar a una mejor preparación. Así, “la atención a la diversidad debe constituirse como un eje transversal en la formación pedagógica” (Blanco y Duk, 2011).

Ha de inferirse, pues, que la participación de maestros y maestras, desde su convencimiento, es crucial; y es esencial percibir la necesidad y la urgencia de la formación docente por y para la inclusión educativa. Por tanto, los centros docentes deben contemplar, dentro de su organización, la capacitación docente. No importa cuán preparado esté un docente, su formación para el trabajo en la diversidad debe ser constante, comenzando por la evaluación de su posición en relación al paradigma de la inclusión educativa, hasta las prácticas y estrategias inclusivas, favoreciendo así la innovación docente.

Los cambios no se producirán por sí mismos, son los docentes quienes están más cerca de poner la transformación en marcha. La práctica existente en la mayoría de las aulas responde a la impronta que ellos establecen. Por consiguiente, Echeita y Domínguez (2011) sostienen que “nada hay que entorpezca más las posibilidades de participación y aprendizaje del alumnado en un contexto común, inclusivo, que la estandarización y despersonalización de la enseñanza, hacer todos lo mismo, al mismo tiempo, con los mismos medios” (p. 29).

A veces, aún teniendo el conocimiento teórico del asunto, lo que impide el cambio es la falta de voluntad para el mismo, no hay motivación, el estancamiento de las viejas prácticas gana la batalla. Aquellas rutinas válidas para un sistema de valores en el que la equidad no tiene lugar, siguen sentadas en el trono de las aulas, lo cual, además, impide la posibilidad de insertar la escuela en el mundo de hoy, el que vivimos y el que urge transformar por el bienestar de toda la humanidad.

El docente se reconocerá capaz de aplicar estrategias para la inclusión siempre y cuando él mismo se eduque en esta dirección. Ninguna estrategia tendrá resultados en el tiempo, si no está respaldada por la creencia del docente en ellas. Y viendo la inminencia de encarar en la práctica aquellas barreras que competen a la forma de pensar y actuar de los

docentes, en particular aquellas que toman vida en el aula, debe concebirse dentro de la formación docente la preparación para el manejo de un plan de clases que responda a las particularidades de todos los alumnos, que no excluya a ninguno de ellos y que promueva el desarrollo en un clima de colaboración.

La inclusión es todo un sistema que prevé la asimilación de los saberes, pero no para formar una pirámide escalonada en donde unos sean mejores, más hábiles, o más inteligentes que otros, mientras que los más se vayan quedando rezagados en la base del sistema, recibiendo el peso de toda la sociedad. La inclusión educativa es un sistema que promueve la equidad, la participación de todos y la diversidad como condición sine qua non de la vida, de la cual todos somos parte, cada cual con su aporte desde sus características. En este sentido, los profesores necesitan también aptitudes que le permitan:

- a) Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y detectar oportunamente las dificultades que éstos puedan presentar para proporcionarles el apoyo necesario.
- b) Diversificar el curriculum, la evaluación, la enseñanza, mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.
- c) Crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia, basado en el respeto y la valoración de las diferencias, que favorezcan la comprensión y apoyo mutuo entre estudiantes y docentes (Blanco y Duk, 2011).

En tal sentido, es esencial la formación docente para que el maestro realice eficazmente su trabajo. La enseñanza inclusiva no es una consigna que todos repiten sin cesar, es un cambio profundo para el que hay que prepararse con todos los conocimientos posibles acerca de lo que significa el mismo, sus connotaciones, así como se requiere conocer

estrategias, cómo hacer adaptaciones curriculares, cómo trabajar con la familia y con los especialistas en caso de tener necesidades educativas especiales.

La actividad docente es mirada por la sociedad como un servicio, descargándolo de su contenido científico. Los estados deben dedicar a la educación mayores recursos: el oficio de maestro o maestra sigue siendo de los peor pagados y urge dirigir los recursos hacia la formación de maestros y maestras. Las nuevas tecnologías, textos, investigaciones pedagógicas no alcanzan todavía al maestro de escuela que seguramente tendrá éste y otros empleos para poder subsistir y le cuesta dedicar tiempo a profundizar en sus conocimientos.

Los maestros continúan en sus exigencias de mejoramiento y dignificación de su condición de vida. Miramos en un futuro cercano un cuerpo de maestros y maestras que puedan dedicarse a una sola escuela y a un solo empleo, y que esto les sirva para ser un miembro digno y respetado de la sociedad. No es posible exigir a nuestros maestros la dedicación imprescindible si ellos no pueden disponer del tiempo necesario para dedicarse al trabajo de preparación, evaluación y superación que este ministerio educativo requiere.

Los horarios de trabajo, por otro lado, también tendrán que ser estudiados. Los docentes no pueden tener sus ocho horas de trabajo diario dedicados solamente al trabajo del aula. Es necesario contemplar en este horario de trabajo el tiempo que debe dedicar a la necesaria preparación de las clases, a la superación, a la evaluación, al encuentro con las familias, al trabajo colaborativo entre profesores. Impera la necesidad de adecuar los tiempos, lo que redundará en beneficio de los maestros, pero los más beneficiados serán los alumnos.

En este orden, una de las principales condiciones que se requieren para el trabajo en aulas inclusivas es el trabajo colaborativo entre maestros. Entre los factores que condicionan el cambio, Giné y Giné (2001) plantean la importancia de que todos los docentes se involucren en conseguir los objetivos propuestos dentro de un clima de colaboración, sintiéndose responsables individualmente, pero siempre con la finalidad de lograr el

consenso. Se asegura que la colaboración entre los profesores ayuda a mejorar sus competencias, por el intercambio de experiencias que ello supone, convirtiéndolos en motor impulsor del cambio educativo. Para ello es necesario contar con tiempo para la reflexión, el análisis y la resolución de los problemas.

De igual manera, los docentes deben ser capaces de autoanalizarse críticamente, siempre teniendo en la mira de su desempeño las necesidades de todos sus alumnos. Esto, sin embargo, no tendría sentido ni tampoco sería posible si intentan hacerlo solos, para ello se presenta el trabajo en colaboración como único camino. Del mismo modo, deben ser capaces de dar solución a sus propios problemas relacionándose con los otros docentes, pidiendo ayuda e información en todos los casos que fuera necesario.

En contraposición con lo expresado anteriormente, el maestro desde siempre ha trabajado solo, haciendo de su aula su predio, en la cual pone de manifiesto todas las características de su persona, ejerciendo el poder absoluto, disponiendo contenidos, resultados y emitiendo juicios de valor, desde su propia perspectiva. Aunque se valga de instrumentos estandarizados como el currículo y el sistema de evaluación que se aplique en el centro, a la larga lo que determina su

actuación frente a un grupo de alumnos es su forma particular de ejercer el magisterio. Por ello, el trabajo en colaboración con otros maestros debe ser observado, de manera que no se convierta en algo forzado o que “hay que hacer” pero que no trasciende al trabajo del aula.

La colaboración entre maestros debe arrojar cambios significativos en el modo de ver a los alumnos, apoyarlos, evaluarlos, conocerlos y constituye de por sí una forma de aprendizaje de los propios maestros si así lo entienden. “Esto implica también estar dispuesto a revisar las propias actitudes y valores, las ideas y las prácticas, para, llegado el caso, iniciar los cambios o innovaciones que se deriven de sus análisis” (Echeita et al., 2004, p. 53).

Se comprende que los maestros y las maestras son miembros activos de la sociedad, a los que corresponde ser no meros observadores, sino críticos activos y en su acto docente, ser conscientes de que sus actitudes también constituyen enseñanzas para los hombres y las mujeres que vivirán en un futuro cercano. Lo que se vive a la hora de la clase repercutirá de alguna manera tanto en el presente como en el futuro de todos los asistentes.

De igual modo, el docente debe estar convencido de que el mundo del aula no es un mundo ajeno, no es un espacio artificial en donde se tratan asuntos que nada o poco tienen que ver con la vida, deben intentar al menos traer el mundo al aula, el mundo de hoy con sus colores y sus sombras. El conocimiento tiene que tener un impacto vivificante instantáneo, por tanto las estrategias a utilizar no dejarán escapar la oportunidad del asombro. Para cada quién la experiencia del conocimiento tendrá que ser inolvidable por propia.

Se hace necesario ofertar la posibilidad de formación para todos los maestros y maestras, además de la incorporación en los planes de estudios de diplomados, maestrías y cualquier tipo de formación magisterial, sobre las estrategias de enseñanza, educación en la diversidad, la educación inclusiva, entre otros contenidos, para el avance al desarrollo de una educación inclusiva.

Sin embargo, el principal escollo se encuentra en el terreno de la subjetividad de los que integran el proceso de enseñanza. Los conceptos y las prácticas heredadas anquilosan el acto educativo y dificultan su desarrollo y eso es un hecho manifiesto. Sin embargo, hay factores puramente objetivos que constantemente están gravitando sobre el quehacer de los docentes y coadyuvan a la disminución gradual de su confianza, de su fe. Los maestros están llamados a indagar, conocer, ser representantes vivos de su época para poder contextualizar los contenidos, asumiendo además lo que cada uno de aquellos puestos a su cuidado merece que se tengan en consideración: sus intereses, sus habilidades y sus inhabilidades, su ritmo de aprendizaje y sus inteligencias.

Conocer a los alumnos, compartir con los otros maestros y maestras las vivencias del aula, comunicarse con los padres y las madres, escuchar y atender lo que piensan de sus hijos e hijas y crear un flujo constante de comunicación entre la familia y la escuela, son condiciones que aportarán al docente mayor conocimiento de sus alumnos y proporcionarán durante todo el camino apoyo y auxilio, porque el acto docente no es una tarea de uno solo sino de toda la comunidad.

Es innegable el protagonismo del docente, protagonismo eso sí renaciente, transformado, pero para ello tienen que unirse las fuerzas de la institución escolar, de la familia y de toda la comunidad. Estos maestros que queremos en un futuro no muy lejano, serán aquellos cuya vocación magisterial sea el motor que los impulse a realizar un trabajo de gran amor humano como es la enseñanza. Tendrán que ser ejemplos para la comunidad, ejemplos para la sociedad, ejemplo de hombres y de mujeres, profesionales de la ciencia de la educación que tendrán el reconocimiento y la dignidad de ser servidores imprescindibles de la sociedad.

Los maestros, desde su propia experiencia personal, seguramente tienen un gran caudal creativo para idear situaciones, crear estrategias que le permitan desarrollar su clase de manera eficiente; sin embargo, pocos se arriesgan a echar una mirada desde el borde del pozo de su creatividad por temor a caer y antes de arriesgarse prefieren mantener las cosas tal cual están. Iglesias (2004) corrobora cuando arguye que “el desafío del maestro es buscar la eficiencia en la particularidad de su aula, de sus alumnos, de sus adversidades, y de sus posibilidades” (p. 86).

La colaboración docente se redimensiona, pues es imprescindible compartir las experiencias, intercambiarlas, evaluar periódicamente las estrategias, sometiéndolas a la visión crítica de todos, y también incluso es posible hacer extensivas estas discusiones a la familia. En general, las estrategias docentes pudieran dividirse en dos grandes bloques, que

serían trabajo individual y trabajo en colaboración, y dentro de ellos los trabajos que se completan en el aula y aquellos que se completan fuera de la misma.

Por último, el maestro debe sentirse parte vital del proyecto educativo inclusivo, sentirlo suyo, comprender que solamente encontrando sentido al cambio es posible hacerlo parte de sí, rebasando no sin esfuerzo los obstáculos, pero siguiendo el camino que lo llevará sin dudas a ser un mejor maestro.

Se requiere ante todo de un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional, y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias (Blanco, 2005).

En la figura 2, se grafica este camino, dejando ver algunas de las pistas ya presentadas en este trabajo, tales como: la disposición al cambio, la formación docente, el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia, para llegar a la Enseñanza Inclusiva.

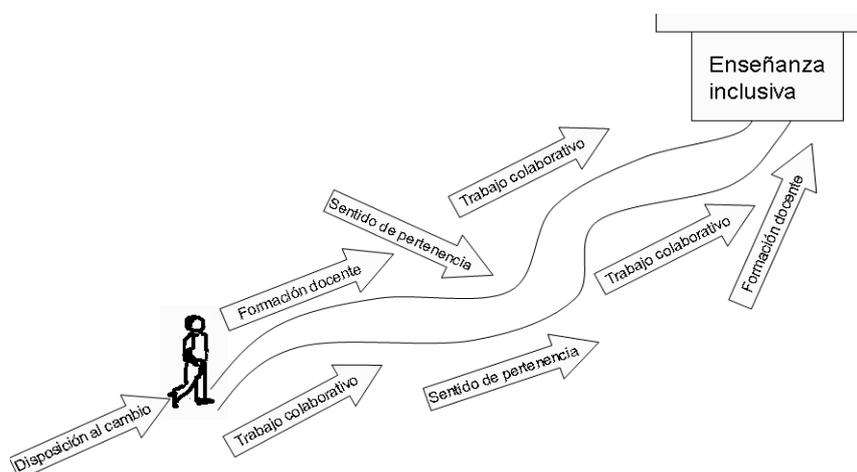


Figura 2. El Maestro y la Enseñanza Inclusiva

Fuente: Elaboración propia para la preparación del trabajo de suficiencia investigadora

En la enseñanza inclusiva, paradigma al que se quiere llegar, no de manera fortuita sino a pesar de las carencias, es importante que los docentes sean reconocidos como los verdaderos realizadores del cambio educativo, y sean formados con las herramientas

necesarias para ser portadores de una conciencia crítica, creer en la importancia de su batalla y ser respetados como miembros activos del currículum, lo cual conlleva a la dignificación de su tarea, y a la selección de las personas que se dediquen a la labor de educar. En este mismo tenor, Pérez Gómez (2010) aporta que los docentes deben contar con una variedad de conocimientos que le permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar.

La sociedad debe empezar reconociendo la gran importancia de la Educación en cuanto a cambio social, conservación del Planeta, como casa común y la necesaria e imprescindible aceptación de la diversidad, de manera que todos los seres humanos tengan la posibilidad de participar y de ser respetados.

En conclusión de este segundo capítulo, la escuela inclusiva: un nuevo paradigma organizativo y curricular, los ideales de la educación inclusiva parten de principios de justicia y de equidad, y del derecho a la educación que tienen todos los niños y jóvenes sin ningún tipo de discriminación. “La escuela debe asumir un rol transformador y comprometerse a facilitar a la población que atiende el acceso a la información y a propiciar una auténtica igualdad de oportunidades en su acceso a los diferentes niveles educativos” (Puigdellivol, 2005, p. 21). Es claro que esto constituye un gran desafío para toda la sociedad y así se expresa en la letra de la legislaciones de muchos países, pues no se trata solamente de tener en la mira un ideal e intentar lograrlo, sino que hay que adecuar para el logro de este fin toda la estructura del sistema educativo en general, y de los centros educativos que abracen este nuevo modelo.

Este enfoque de la educación no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación y las propias escuelas desarrollan en sus países para mejorar la educación. En este caso nos encontramos con un objetivo que apunta al corazón mismo de la enseñanza: ofrecer una educación justa y equitativa en la que

aquellos que tienen dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo (Marchesi, 2014).

El desarrollo de una *Educación Inclusiva* implica una transformación radical de lo existente, expresado directamente en la escuela, el aula y en la ruptura de antiguas concepciones y prácticas. Para ello se hace necesaria la participación de toda la escuela en el proyecto institucional, asimismo es necesario contar con unas condiciones básicas para la inclusión que van desde cuestiones administrativas y de gestión, hasta decisiones curriculares para la participación de todos los estudiantes como principio fundamental. Otro punto importante lo constituye también la redefinición del rol del docente, su formación permanente y su disposición al cambio.

Los centros que logren estos puntos podrán exhibir unas características comunes de los centros inclusivos y con ello un sello de calidad, que posteriormente le permitirá la denominación de *escuelas inclusivas*. En este sentido se aconseja que sean las mismas escuelas que lleven a cabo evaluaciones internas. Es importante que los centros educativos realicen procesos de autoevaluación con la finalidad de reflexionar sobre los cambios tendentes a la mejora educativa. Dentro de los instrumentos disponibles que pueden ayudar con esta finalidad se destaca el Index for Inclusion, entre otros.

### CAPÍTULO 3

---

# **HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA.**

---

*“El destino de cada uno está en la educación que se le haya dado. Para que su conducta sea buena, el hombre tiene que ser mejor educado”. Juan Bosch (sf)*



## INTRODUCCIÓN

El ideal de desarrollar una educación de calidad y sin exclusiones constituye quizás el desafío más importante del presente siglo. En opinión de Leiva (2015), existe una preocupación cada vez mayor por mejorar el capital humano y la calidad de vida, de ahí que el papel de la educación sea de suma importancia; por ello invertir en educación no es un gasto, sino una inversión para el desarrollo humano, social, económico y cultural.

La educación inclusiva supone una actitud de valoración positiva hacia la participación entre las personas sin ningún tipo de discriminación, y hacia la comprensión de la diversidad como un factor de aprendizaje favorable y necesario en los centros educativos. Por lo tanto, la escuela como reproductora de la sociedad transmite unos valores y crea su cultura a partir de los cánones sociales dominantes; en este sentido, Arnaiz (2002) dice con gran claridad: “El grupo dominante de una sociedad define los rasgos de la cultura que configuran la comprensión del éxito y del fracaso académico, lo que produce diferencias entre los que aprenden o no” (p. 15).

Así, la escuela debe asumir el gran reto de cambiar la visión; la diversidad debe ser proyectada como una riqueza, e ir transformando una enseñanza basada en la competencia entre unos y otros, o bien en una carrera por alcanzar posiciones que privilegian y favorecen a un pequeño grupo del alumnado mientras otros se van quedando marginados, por una enseñanza fundamentada en la colaboración entre el alumnado y el profesorado.

Esta situación sintetiza la urgencia de hacer visible la inclusión dentro del sistema educativo dominicano, entendida desde su esencia y bases filosóficas para la creación de culturas y políticas inclusivas, hasta lograr el desarrollo de prácticas educativas que incluyan a todos. En este mismo sentido, Leiva (2015) afirma: “La educación inclusiva es un viaje educativo donde el factor más importante es el deseo de hacer que suceda el cambio en

nuestras mentes y en nuestras prácticas didácticas” (p. 198). Somos conscientes de que impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas. Pero exige también conocer acerca de la naturaleza de estos procesos (Murillo y Krichesky, 2012).

## **1. SITUÁNDONOS EN EL CONTEXTO REGIONAL.**

Como hemos planteado anteriormente en este trabajo, según el undécimo informe de seguimiento de la EPT, “uno de los recordatorios más sombríos de que no se podrá lograr la EPT es el hecho de que 57 millones de niños seguían sin ir a la escuela en 2011” (Unesco, 2014, p. 48). En la mayoría de los países de América Latina, hay que comenzar por este aspecto incluyente: que todos los niños, niñas y jóvenes, asistan a las escuelas y puedan permanecer en ellas, lo cual configura la obligación instrumental que deben crear los gobiernos para cumplir con sus propias leyes, creando estrategias efectivas, recopilando los datos necesarios que urgen ser investigados para que ningún niño o niña quede fuera del sistema escolar.

Como puede observarse, esto es lo que se considera una asignatura pendiente para los gobiernos, aunque no deben dejar de ser reconocidos los esfuerzos que se realizan para el logro de este fin, y aunque puede verse un avance en la cantidad de alumnos matriculados en la enseñanza primaria, los índices de deserción indican que no existen medidas prácticas que eviten este fenómeno, según Blanco y Duk (2011), ya en el primer grado de escolarización se produce la más alta deserción con un 3,7% y concretamente en “República Dominicana, junto con otros países como Guatemala, El Salvador y Surinam, la deserción se sitúa entre un 31% y un 39%” ( p. 41), de manera que el primer desafío educacional para la mayoría de los países del área sigue siendo la escolarización y la permanencia en las escuelas, situación que se encuentra como algo más en el cúmulo de los reclamos sociales.

Blanco y Duk (2011) afirman que “América Latina se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas” (p. 39). Como se ha venido expresando en las líneas anteriores, la exclusión social tiene su origen en las diferencias que existen entre personas o grupos de personas, el color de la piel, las discapacidades físicas o mentales, el poder adquisitivo, el género, las creencias religiosas, las opiniones políticas, los lugares de residencia son algunas de las innumerables fuentes de exclusión.

En esta Región, la diversidad no es entendida como una riqueza, sino que se estableció un paradigma hegemónico, generalmente euro-centrista, situado en lo alto de una pirámide, que constituye la minoría poblacional de los países del área. Con los hilos del poder económico en sus manos contribuyen a que la base de la pirámide sobre la que se levantan, constituida por la clase más pobre, crezca y solamente sirva para sostener el peso de este poder, con muy pocos derechos a la participación en el desarrollo de la sociedad.

Específicamente en la República Dominicana, el 12.41% de la población total del país vivía con algún tipo de discapacidad, para un total de 1, 160,847 de personas. De esta cifra, el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el 2010, constató que el 17.45% de las personas comprendidas en las edades de 15 años y más, nunca había asistido a ningún tipo de centro de enseñanza. Al momento del censo, el 21, 23 % de la población con discapacidad comprendida entre los 5 y 15 años de edad, no estaban escolarizados en ningún centro educativo (ONE, 2010).

De igual manera, este censo confirmó que el 54,37 % de la población con discapacidad pertenece a hogares que corresponden a franjas de pobreza y pobreza extrema. Por lo que se entiende que los bajos niveles educativos están asociados a una baja inserción en el mercado laboral, caracterizado por ser excluyente con este grupo poblacional, perfilándose factores que le confieren gran vulnerabilidad a estas personas. La exclusión

continuará en los sistemas de educación mientras los gobiernos no se responsabilicen y tomen las medidas necesarias para que éstas personas con pleno derecho e igualdad de oportunidades según las leyes, sean vistas, reconocidas, atendidas e incorporadas a la sociedad de la que deben formar parte.

En el referido empadronamiento, el 72% de la población con discapacidad mayor de 10 años declaró no tener un empleo o trabajo, y de éstos, el 95.02% declaró que no había realizado trabajo por paga durante la semana pasada. El 67% de esta población no cuenta con ingresos, situación que impide su desarrollo y que a la vez representa una carga pesada para la familia y el Estado. En la mayoría de los casos, la ayuda a la incorporación social de estas personas significa una gran erogación de fondos para los gobiernos que vistos y analizados los datos arrojados por los censos, no deben mirar para otro lado sino llegar allí con la ayuda efectiva que no debería limitarse a otorgar dádivas, sino a resolver el problema a corto plazo para abrirles a estas personas el camino hacia la participación.

Las escuelas son el reflejo de la sociedad en la cual están erigidas, reproducen no solamente las formas de relación entre las personas sino también “la base material y la cultura existente: la reproducción del conocimiento, destrezas y valores (...) La educación y la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproduce y transmite la cultura a la siguiente generación” (Lundgren, 1997, p. 17). Por tanto, en una sociedad segmentada y excluyente es necesario hacer cambios profundos para alcanzar el ideal que se pretende con la educación inclusiva. Es necesario que todos los miembros de la sociedad se involucren en el cambio y que haya una voluntad política en las cadenas de poder que trabajen por un mundo más justo en el que todas las personas sean valoradas por los aportes que puedan hacer al desarrollo desde sus propias características y condiciones. Pero sobre todo, que se avance hacia la eliminación de la pobreza que es la fuente principal de toda la injusticia social.

Un cambio de paradigma en la educación sin embargo, no puede cargar con todo el peso de las transformaciones:

La educación puede contribuir a la movilidad social y a la igualdad de oportunidades para participar en los bienes materiales y simbólicos de la sociedad, pero por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en los sistemas educativos (Blanco y Duk, 2011, p. 17).

Porque como bien señalan las autoras, para lograr verdaderas transformaciones debe existir una voluntad hacia el cambio social, deben comenzarse a derribar los muros que separan a unos de otros y redistribuir las riquezas de manera que exista la justicia social, que la proclamación de la igualdad entre todos los miembros de la sociedad expresadas en la Carta Magna Constitucional no sean solamente palabras escritas sobre papel, sino una realidad para todos los ciudadanos.

Las conclusiones del estudio América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar (Román y Murillo, 2011) muestra que la violencia interpares es un grave problema en toda la región ; los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron; en aulas con mayores episodios de violencia física o verbal los educandos muestran peores desempeños que en aulas con menor violencia. Entre las formas de maltrato más comunes y frecuentes, la evidencia identifica distintos tipos de insultos, apodos y sobrenombres; golpes, agresiones directas, robos; amenazas, rumores y la exclusión o el aislamiento social. De acuerdo con los resultados de este estudio, la República Dominicana destaca dentro de los cinco países con el más alto índice de violencia física entre los estudiantes con un (21,8%)

Siguiendo esta línea, Vargas (2014) realizó una investigación de prevalencia nacional

de violencia escolar en las aulas del nivel de básica y de media en la República Dominicana, determinándose que la prevalencia de acoso escolar es alta en las escuelas públicas dominicanas, con una tasa reportada de 33.6%. Los estudiantes reportan que el acoso verbal es el más común. En relación a las áreas donde ocurre el maltrato los alumnos refieren que es principalmente durante el recreo, en segundo lugar los pasillos y en tercer lugar en el aula con el maestro presente, en opinión de Vargas, “evidenciando una posible falta de supervisión de parte del personal escolar, o peor aún tolerancia a la violencia o negligencia ante su rol como protectores de los estudiantes”(p. 39).

Otras investigaciones sobre violencia entre escolares o bullying, informan que éste puede considerarse un factor de riesgo social y emocional asociado a problemas psicológicos (Cerezo, 2009; Cerezo y Méndez, 2013). Los agresores de bullying destacan tanto en consumo y conductas de riesgo social, y ofrecen una moderada correlación entre estas conductas, lo que sin duda debe llevar a diseñar programas de intervención específica para estos adolescentes.

### **1.1 La situación de República Dominicana**

La República Dominicana se encuentra enclavada en el mismo corazón del Mar Caribe, pertenece a esa América hija de España, donde millones de personas se comunican con el mismo idioma, pero donde existen las formas más diversas de exclusión y discriminación.

En este país existe una amplia oferta educativa, fragmentada por una principal brecha: La Escuela Pública y La Escuela Privada. Los datos ofrecidos por De la Rosa (2006), refiriéndose a los resultados de un estudio sobre educación realizado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) de República Dominicana conjuntamente con la Universidad Albari de

los EEUU, arrojan que el 20 % de todos los niños, niñas y jóvenes que cursan estudios en el país lo hacen en los centros de enseñanza privados, mientras que el 80% lo hace en las escuelas de instrucción pública. Los datos del boletín estadístico 2011 – 2012, ratifican esta cifra.

La Escuela Pública, gratuita, se extiende por todo el territorio nacional e intenta cumplir con la letra de la ley que impone la obligatoriedad de la enseñanza para todos los niños y niñas en la edad escolar; sin embargo, los recursos que los gobiernos dedican a la educación son muy escasos, lo que provoca que los centros de la educación pública carezcan en su mayoría de las condiciones mínimas para dar cumplimiento al currículum estándar propuesto por el Ministerio de Educación de la República Dominicana. De la Rosa (2006) subraya las principales dificultades que enfrenta la educación pública, entre las que se destacan:

- El pobre cumplimiento de la ley que obliga y asegura la asistencia de todos los niños a la escuela desde el nivel inicial, o sea desde antes de cumplir los cinco años de edad y la continuación de estudios en los niveles subsiguientes.
- Los altos niveles de repitencia, deserción escolar y sobre edad; las estrategias de capacitación docente, las cuales deben estar acordes con los cambios de visión y acción de los sistemas educativos de todo el mundo que también se proponen para el país.
- Y, por último, los riesgos sociales que afectan tanto a los que enseñan como a los que aprenden en toda la extensión que abarca el sistema educativo público.

La Escuela Privada, por su parte, también tiene que dar cumplimiento al currículum oficial. Sin embargo, en tanto cuente con mayores recursos podrá mejorar la oferta educativa. Tener mayores espacios, especialidades, desarrollo deportivo o artístico etc. A ese grupo de escuelas privadas que también se extienden por todos los rincones del país accede la clase

pobre, media, media alta, clase alta, según su poder adquisitivo: la escuela privada funciona como una empresa de oferta y demanda, en la cual la inserción atenderá también al segmento social al que pertenezcan los alumnos y aunque la masa estudiantil en cada uno de estos centros obedezca a cierto tipo de homogeneidad, como en la escuela pública, al interior de las aulas tampoco se asegura que haya un tratamiento a la diversidad que visualice a cada persona como un ser único e irrepetible, con sus propias características, y por tanto que lo hacen valioso para el enriquecimiento social.

Es importante destacar que la República Dominicana cae dentro de los países donde la herencia principal que la gran mayoría de los padres deja a sus hijos es la escolarización. Hay un interés casi general en la educación como vehículo de posible ascenso socioeconómico. A esto se refiere Murray (2005), cuando expresa que “En fin, el brote extraordinario de los colegios privados tiene que analizarse primero en el contexto de la demanda ya universal para la educación” (p. 14).

En su libro *“El colegio y la escuela: Antropología de la Educación en la República Dominicana”*, Murray establece la diferencia entre escuela y colegio: “el colegio es cualquier centro docente privado de nivel básico o de secundaria. Se distingue del centro de enseñanza público que a nivel básico o primaria se denomina escuela y a nivel secundario liceo” (p. 4).

En las conclusiones del citado estudio, el autor afirma que la evolución del colegio privado está íntimamente ligada al deterioro de la educación pública. Sin embargo, identifica tres puntos de convergencia entre la educación privada y la educación pública:

9. A nivel teórico, la escuela y el colegio son dos especies del mismo género de fenómeno. Los dos son estructuras organizativas con los mismos componentes básicos y la misma función. Difieren principalmente en su manera de financiamiento, además, en cuanto a la calidad de la educación que brindan, explicando esta diferencia como producto de factores históricos extrínsecos, y no de rasgos ontológicos

esenciales que distinguen los dos tipos. En resumen a este punto, el colegio privado y la escuela pública difieren sólo en su manera de financiamiento, en principio son sistemas con idénticos rasgos fundamentales y metas educativas.

10. En la República Dominicana hay relación en ambos géneros no sólo de rasgos básicos, sino también de lazos históricos. Los primeros colegios fueron religiosos, pertenecientes a congregaciones religiosas extranjeras que vinieron al país bajo la invitación del presidente Trujillo, quien proveyó de tierras y en algunos casos edificios para sus instalaciones, no así para el pago de maestros, razón por la cual se debía cobrar a los padres de los alumnos.

11. Un tercer lazo de unión entre los dos sectores se relaciona con los controles y regulación por parte del Estado a través del Ministerio de Educación. El dueño de colegio privado tiene que sacar una licencia para abrir su colegio y seguir pautas curriculares, se le obliga a pagar impuestos, y está sometido a una ley que controla los precios de los centros.

Finalmente, el sistema educativo público se ha estancado, resistiendo las reformas que han modernizado otros sectores de la sociedad dominicana. El único renglón de la educación pública que ha caminado es aquel donde ciertas escuelas públicas han sido entregadas a la gestión privada por parte de congregaciones religiosas católicas. Esto da como resultado un modelo híbrido público – privado, llamados centros semioficiales, que ha logrado protegerse, mediante el Concordato, donde la Iglesia Católica Dominicana ha logrado hacer cumplir los contratos, de las invasiones políticas y sindicales que paralizan la escuela pública (Murray, 2005).

Analizando el panorama antes descrito, nos preguntamos, ¿cómo haremos para resolver esta situación? Nuevamente se constata la obligación de producir un cambio en la Educación Dominicana, el cambio hacia la Educación Inclusiva.

## **1.2 Hitos de la educación especial en la República Dominicana**

En República Dominicana, la Educación Especial tiene su origen en el trabajo altruista de personas que decidieron trabajar con niños y niñas con limitaciones físicas e intelectuales de forma voluntaria, mucho antes de que se reconociera en la ley. El primer intento por desarrollar la Educación Especial en el país está registrado en el año 1915, con la instalación de una escuela para niños con deficiencia intelectual, adscrita a la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad capital. El 27 de junio de 1951 que se promulgó Ley Orgánica de Educación No. 29-09 que reconocía la Educación Básica Obligatoria e introdujo la Educación Especial en el sistema educativo dominicano. En 1953, con el apoyo de la Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos, se creó la primera Escuela de Educación Especial del sector privado, bajo la dirección de la profesora Leda Fiallo.

Los servicios de Educación Especial se establecieron oficialmente a finales del 1960 con la emisión de la Orden Departamental 9 – 69 que creó la Dirección General de Educación Especial, al margen de la educación regular, con la finalidad de atender de manera específica a quienes presentaban dificultades en su aprendizaje, producto de sus deficiencias intelectuales y sensoriales. La Educación Especial ha brindado a los alumnos con discapacidad oportunidades de insertarse a la sociedad en la forma más cómoda posible. Esto ha implicado transformar, crear y adaptar dentro de lo que es el sistema educativo, para poder responder a la diversidad de estas necesidades de todos los niños y niñas.

Como ya se ha mencionado en el primer capítulo, con la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990 se inició una reorganización de los sistemas educativos mundiales. Atendiendo a esta corriente internacional, en República Dominicana en 1992 se inició un movimiento social para transformar la educación en los siguientes diez años, denominado *Plan Decenal de Educación*. Este movimiento implicó una nueva visión de la educación general, y específicamente de la educación especial. En este contexto se produce

la re conceptualización de la Educación Especial, quedando establecida en el nuevo currículo dominicano a través de la reestructuración del sistema educativo.

En 1997 se puso en vigencia la *Ley General de Educación*, en la que se reorientaron los servicios de la Educación Especial bajo las nuevas concepciones pedagógicas, con el fin de ir incorporando a los centros de enseñanza regular a los alumnos con discapacidad y para dar cumplimiento a la ley que establece que: “Todos los niños, niñas y adolescentes 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 personal, familiar y de la sociedad” (Ley General de Educación, 1997, Art. 45).

En 1998 - 2000 se llevó a cabo un proyecto de Desarrollo de Escuelas Inclusivas, focalizado en la frontera, en escuelas ubicadas en zonas de extrema pobreza. Este proyecto fue una iniciativa llevada a cabo por la Dirección de Educación Especial y la UNESCO. Dentro de sus componentes principales figuraban: infraestructura, dotación de recursos, capacitación docente y apoyo comunitario. Como resultado de esta experiencia se constató que es preciso el acompañamiento continuo tanto a los docentes como también a los directivos de las escuelas. Otro aspecto importante lo constituye el trabajar la actitud hacia la inclusión en todos los centros educativos para poder asegurar un cambio en la práctica docente. La experiencia no pudo continuar como se esperaba, por no disponerse, en ese momento, de los recursos necesarios que permitieran un acompañamiento y seguimiento sistematizado a las escuelas seleccionadas.

En el año 2004 se inició el *Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial* (PADEE) con la participación de varias instituciones internacionales, entre las que destacan el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) y la Agencia de Cooperación Española (AECI). Este proyecto fue

formulado a cuatro años y su finalidad era garantizar en un marco de equidad y calidad, el acceso y la permanencia en los centros educativos de los niños y niñas con n.e.e.

Para hacer posible que la población en edad escolar que presenta discapacidades severas reciba una educación de calidad, se ampliaron los servicios de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), y se fortalecieron los procesos de inclusión de los niños y niñas con n.e.e. Para alcanzar estos fines, el programa definió tres componentes:

- ✓ Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD)
- ✓ Centros de Educación Especial
- ✓ Fortalecimiento Institucional

Como puede apreciarse, estos cambios generaron una nueva perspectiva de la educación especial. Se comenzó a asumir un enfoque educativo-curricular que posibilita la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo para la población que presenta n.e.e, sino para todos los estudiantes que forman parte del sistema escolar. La educación especial dejó de ser entonces una modalidad paralela, como lo fue en su origen y se convirtió en una Dirección General dentro de la estructura de la Secretaría de Estado de Educación, que se puso al servicio de los fines que plantea la educación para todos los alumnos y las alumnas (Ley General de Educación, 1997).

Las escuelas de educación especial deben continuar su labor acogiendo a niños con discapacidad severa, o múltiples, pero también se convierten en apoyos a la escuela regular, dada la calidad y especialización de su cuerpo docente preparado para atender las necesidades de los educandos que requieran de estos servicios mediante equipos multidisciplinarios que faciliten y doten a este importantísimo servicio de todas las herramientas necesarias. Las dificultades presentadas por estudiantes matriculados en centros de educación regular, tales como problemas en el aprendizaje o problemas conductuales,

dieron origen a las *Aulas de Recuperación Pedagógica*, continuando así el seguimiento de la segregación y la exclusión.

En el año 2013 se inauguró el Centro de Atención Integral Para la Discapacidad (CAID). Este es un proyecto piloto desarrollado por el Despacho de la Primera Dama, cuya finalidad principal es brindar un espacio íntegro para el cuidado, atención, educación y rehabilitación de los niños de 0 a 10 años que presentan necesidades especiales, acompañándolos en el proceso de crecimiento y ofreciendo tratamiento en las esferas cognitivas, física y psicológica. Dentro de los objetivos del CAID se encuentran:

- Lograr la integración de niños con condiciones especiales al sistema educativo adecuado dependiendo de las condiciones personales de cada caso.
- Sensibilizar y capacitar a la familia y la comunidad para su participación en los procesos de rehabilitación de esos chicos.
- Intervenir terapéuticamente desde la esfera de la rehabilitación psicosocial y médico funcional sobre discapacidad utilizando técnicas apropiadas en cada caso con el fin de reducir al mínimo la desventaja social que la discapacidad genera.
- Instrumentar un sistema de alianzas estratégicas con sectores gubernamentales, sociedad civil, empresarial y educativa.

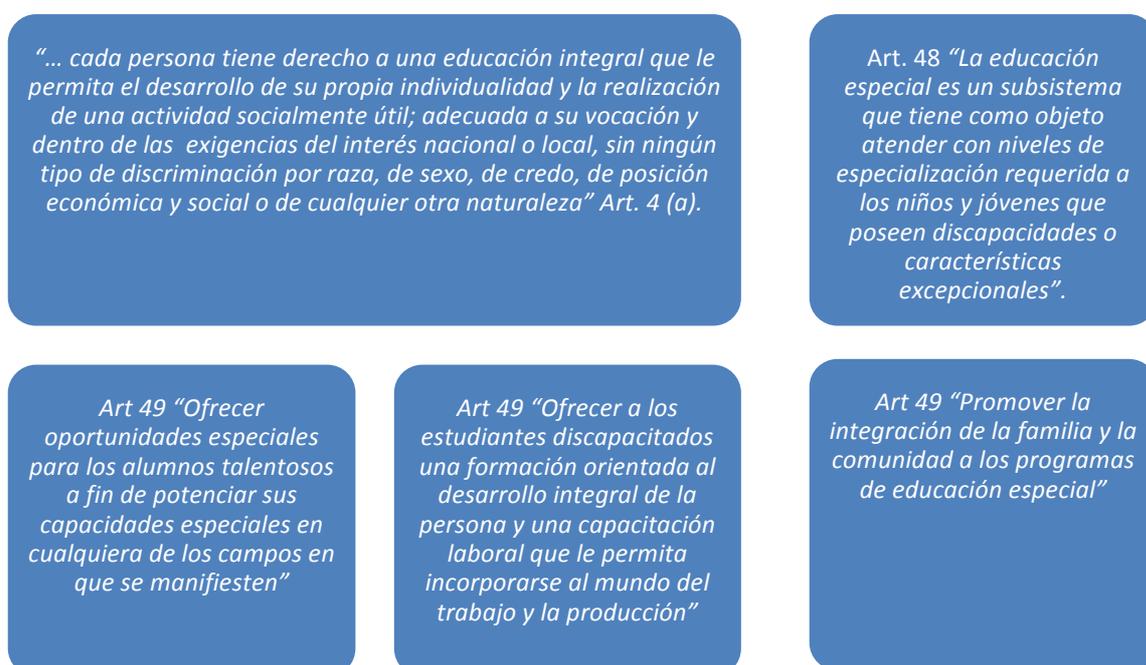
### **1.3. Marco legal y Normativo: Principales leyes del país.**

En la República Dominicana el marco legal para la atención a la diversidad desde una perspectiva de inclusión se ha venido construyendo paralelamente con la representación y participación en las conferencias internacionales. Producto de los compromisos asumidos y de la ratificación de acuerdos, se han promulgado leyes, ordenanzas y órdenes departamentales a favor de la educación inclusiva. A continuación citamos las principales.

### **1.3.1. Ley General de Educación**

La Ley General de Educación de 1997, (66-97) reafirma de múltiples maneras los ideales de los encuentros internacionales, poniendo a nuestro país a la vanguardia, al menos en el marco legal, por el logro de los ideales más genuinos de justicia para todos.

En la figura 1 se presentan los artículos de la Ley General de Educación 66-97 que están relacionados con las Inclusión Educativa.



*Figura 3. Principales Artículos de la Ley 66 - 97*

Fuente: Esquema de elaboración propia basada en datos de la Ley General de Educación 66'97.

El sistema educativo que da cumplimiento a dicha legislación se presenta en la figura 3, conformado por el Nivel Inicial, el Nivel Básico, el Nivel Medio y el Nivel Superior. La población objetivo del *Nivel Inicial* está formada por los niños y niñas desde 0 hasta seis años de edad, debe ser coordinada con la familia y la comunidad. Se declara obligatorio al último año de este nivel, dirigido a niños de cinco años (Ley General de Educación, 1997, Art. 33).

El *Nivel Básico* es la etapa del proceso educativo considerado como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país. Se inicia ordinariamente a los seis

años de edad. Es obligatorio y el Estado lo ofrecerá de forma gratuita (Ley General de Educación, 1997, Art. 35). Este Nivel está dividido en dos ciclos: el primer ciclo dura cuatro años y comprende del primer grado hasta el cuarto, mientras el segundo ciclo comprende desde el quinto hasta el octavo grado.

El *Nivel Medio* es el período posterior al Nivel Básico. Tiene una duración de cuatro años dividido en dos ciclos, de dos años cada uno. Ofrece una formación general y opciones para responder a las aptitudes, intereses, vocaciones y necesidades de los estudiantes, para insertarse de manera eficiente en el mundo laboral y/o estudios posteriores (Ley General de Educación, 1997, Art. 40).

Tabla 7.

*Estructura del Sistema Educativo Dominicano*

Nivel	Ciclo	Grados	Edades	Años de escolaridad
INICIAL	1ER.	Maternal	2 años	
	2DO.	Pre kínder y kínder	3 y 4 años	
	3ER.	Pre - primario	5 años	4
BASICO	1ER.	1ero. a 4to.	6 - 9 años	
	2DO	5to. A 8vo.	10 - 13 años	8
MEDIO	1ER.	1ero y 2do.	14 - 15 años	
	2DO.	3ro. Y 4to.	16 - 17 años	4

Fuente: Ley General de Educación.

A continuación se presenta en la figura 4, los documentos que constituyen los fundamentos del marco legal y normativo para la inclusión: Ley de Discapacidad, Código Para El Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes (136 -03), las Ordenanzas 1'95 y 1'96, que establecen el curriculum y el sistema de evaluación, la Orden Departamental 9 – 69 que crea la Dirección General de

Educación Especial, y otras órdenes departamentales de importancia para la organización hacia la inclusión educativa en la República Dominicana.

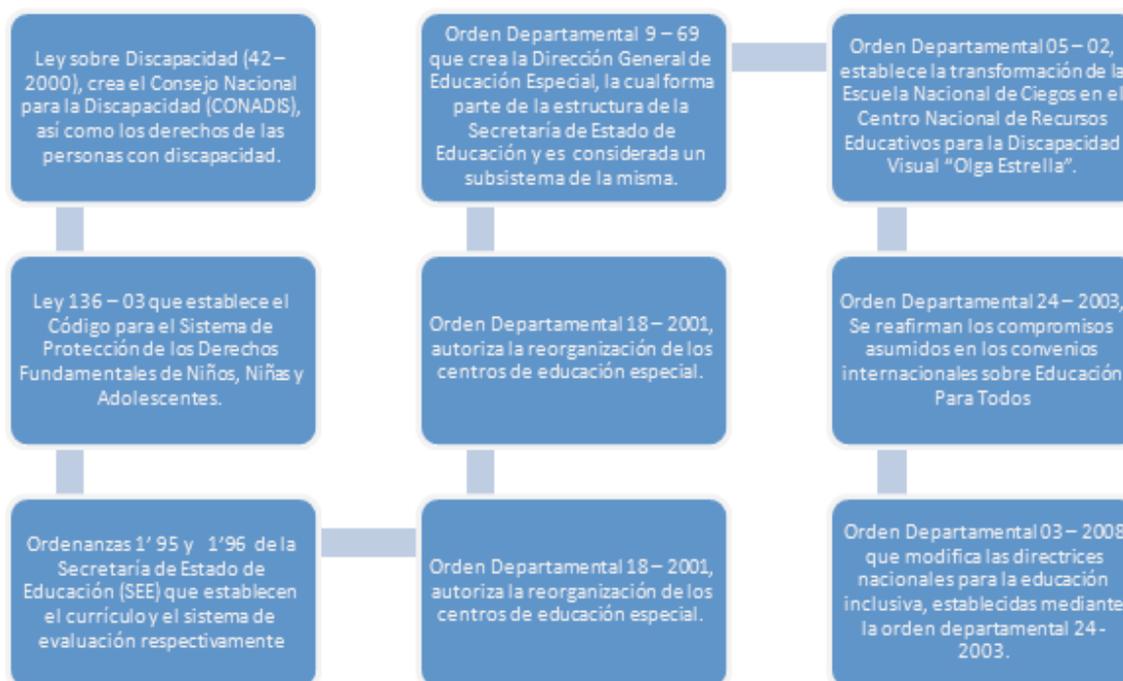


Figura 4. Fundamento del Marco Legal y Normativo para la Inclusión en R.D.

Fuente: Esquema de elaboración propia en base a la revisión de las principales leyes y ordenanzas educativas.

### ***1.3.2. Ley No. 136 – 03. Código para el Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes.***

El derecho de todos los niños y niñas a la educación es reafirmado por la Ley 136-03, conocida por su título: *Código Para El Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Esta ley expresa que en ningún caso podrá negarles la educación a los menores de edad y en el Artículo 45 de dicha ley se establece las garantías del derecho a la educación:

Para que el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes se cumpla, el Estado y la Secretaría de Educación deben garantizar el acceso a la educación

inicial a partir de los tres años de edad; la obligatoriedad de la enseñanza; medidas que fomenten la asistencia a la escuela y reduzcan la deserción; la enseñanza secundaria, incluida la formación profesional, para los y las adolescentes; y la información y orientación profesional y vocacional (Ley 136 – 03, Art. 45).

En el primer párrafo del mencionado artículo se establece que la educación básica es obligatoria y gratuita. Tanto los padres y madres como el Estado son responsables de garantizar los medios para que todos los niños y niñas completen su educación primaria básica. El segundo párrafo reza:

En ningún caso podrá negarse la educación a los niños, niñas y adolescentes alegando razones como: la ausencia de los padres, representantes o responsables, la carencia de documentos de identidad o recursos económicos o cualquier otra causa que vulnere sus derechos (Ley 136 – 03, Art. 45).

Tal y como puede apreciarse, tanto la *Ley General de Educación*, como el *Código para la Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes*, están en sintonía con las directrices internacionales y se corresponden con el bienestar supremo del niño, desde un enfoque de derechos y de protección a niños, niñas y adolescentes, lo que representa un paso de avance en el camino de una educación inclusiva.

### ***1.3.3. Ley No. 1 – 12. Estrategia Nacional de Desarrollo.***

En 2006 el Congreso Nacional dio a la luz una Ley de Planificación e Inversión Pública, en la cual se ordena el diseño de una Estrategia de Desarrollo como parte de los instrumentos de planificación. En cumplimiento de ese mandato, el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD), con la colaboración del *Consejo Nacional de Reforma del Estado* (CONARE), ha elaborado una propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo (END). La END abarca una variedad de aspectos de la vida social, política, económica e

institucional del país. Su intención es aportar una guía que oriente las acciones del Estado Dominicano.

Como cualquier estrategia, para ser sostenible, inició con la exploración de las aspiraciones de la comunidad, generando las siguientes preguntas clave:

- ¿A qué aspiran los dominicanos y dominicanas?
- ¿Cómo es el país en el cual quisieran vivir?
- ¿Cuáles son los valores que quieren preservar o incorporar?

Había interés en conocer cuáles son las necesidades del ciudadano dominicano, no sólo inmediatas, sino de mediano y largo plazo; así mismo, se indagó sobre las necesidades materiales y espirituales; económicas y también culturales y existenciales. En el levantamiento de necesidades para la formulación del documento final de la END se identificaron 10 grandes restricciones, siendo el tercero de ellos, la baja calidad de la educación y el mismo documento hace un análisis de la realidad educativa nacional y los resultados son cotejados a la luz de región:

Durante el último decenio, el sector educativo ha combinado luces y sombras. El aspecto más positivo es la tendencia sostenida al aumento de la cobertura en los distintos niveles educativos, aunque todavía permanece baja en algunos de ellos. Concretamente, el país tiene una de las tasas de cobertura del nivel inicial más bajas de América Latina y el Caribe, equivalente a cerca de la mitad del promedio regional; en el nivel de educación básica, se estima que la cobertura neta dominicana es de alrededor de 92 por ciento, relativamente alta; y en el nivel de educación medio, la tasa de cobertura neta es de 49 por ciento, relativamente baja en comparación con el promedio de América Latina y el Caribe (Documento Base de la propuesta de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2010 – 2030, 2009, p. 57).

En materia de escolaridad, en el año 2007 la población dominicana entre 15 y 24 años promedió alrededor de 8.9 años de estudios en la zona urbana y 6.6 años en la zona rural, para un promedio nacional de alrededor de 8.1 años. Esos niveles de escolaridad son

relativamente similares al promedio de América Latina. Es positivo que el país casi duplicó el número de años de escolaridad en apenas una década. Por otro lado, la tasa de analfabetismo se ha reducido significativamente a lo largo de las últimas cuatro décadas, al descender desde 35 por ciento de la población de 15 años y más en 1960, a 27 por ciento en 1981, hasta alrededor de 10 por ciento en 2008 (END, 2009).

En materia de equidad, durante los dos últimos decenios se ha reducido la diferencia entre los niveles de acceso de hombres y mujeres, así como las diferencias de acceso entre los estudiantes que residen en la zona urbana o en la zona rural. De igual modo, se ha reducido la brecha en los niveles de acceso de los estudiantes provenientes de hogares pobres y aquellos provenientes de hogares no pobres. Esto constituye una noticia positiva. No obstante, es necesario recordar que persisten grandes diferencias en otros aspectos clave, por ejemplo, estudios del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD, 2012) destacan que la tasa de analfabetismo varía significativamente para las distintas regiones geográficas del país y que en la zona rural es equivalente a más del doble de la tasa de analfabetismo prevaleciente en la zona urbana.

Por el lado de las sombras, el mayor problema del sector educativo radica en la eficiencia, calidad y equidad. En materia de eficiencia, el Sistema Educativo Dominicano todavía presenta una tasa de repitencia relativamente elevada, por lo cual el estudiante promedio permanece en la escuela por mucho más tiempo del formalmente establecido. De ese modo, al llegar a los 18 años de edad, el joven dominicano típico que ha estado en la escuela por alrededor de 12 años, sólo habrá alcanzado alrededor de 9 años de escolaridad.

Esa situación muestra tendencia a mejorar, según los especialistas, pero todavía queda mucho por lograr. En relación con la calidad de la enseñanza, se observan muy serias deficiencias en el dominio de Lenguaje y Matemáticas elementales, en comparación con otros países del área. De hecho, los resultados de las Pruebas Nacionales, aplicadas anualmente a

los estudiantes de Educación Básica y Media para medir el conocimiento con respecto al currículo oficial, muestran que el país queda rezagado con respecto a sus propios estándares.

Los bajos niveles de calidad y el aumento en la cobertura no son hechos aislados, sino más bien interconectados. Por ejemplo, la expansión de la cobertura se corresponde con la incorporación de numerosas escuelas en condiciones de infraestructura inadecuada; además, un buen número de estudiantes asiste a las escuelas nocturnas, debido al desarrollo de actividades laborales durante el día. Esto significa que una parte importante de los estudiantes está ya incorporada al mercado laboral, lo que obviamente reduce el tiempo dedicado a las labores escolares. Para 2008 el país tenía unos 216,000 niños, niñas y adolescentes que no asistían a la escuela, lo que representa cerca de 8 por ciento de la población entre 5 y 18 años de edad. (END, 2009).

En contraposición con estos datos, en materia social, la Constitución Dominicana establece garantías para el acceso a los servicios de salud, seguridad social, educación y perfeccionamiento continuo a lo largo de la vida, al tiempo que establece la intención de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los dominicanos en el disfrute de los derechos establecidos, sin importar edad, condición social, género o cualquier otra diferencia. El Artículo 39 expresa:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, reciben la misma protección y trato de las instituciones, autoridades y demás personas y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de género, color, edad, discapacidad, nacionalidad, vínculos familiares, lengua, religión, opinión política o filosófica, condición social o personal (Constitución Dominicana, 2010, Art. 39).

Desde el 2000, el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) ha sido un mecanismo importante para el monitoreo del progreso de los países hacia el cumplimiento de

las Metas Educativas de las Cumbres de las Américas. A través de sus publicaciones y su cooperación técnica, el proyecto ha fortalecido los sistemas nacionales de información educativa, contribuyendo así a una mayor propagación y uso de información para mejorar los sistemas educativos. Los esfuerzos del PRIE han ayudado a fomentar una mejor comprensión del estado de la educación y de sus retos en los distintos países. Así, se ha ofrecido claridad y anticipación en la definición y gestión de políticas educativas necesarias para el avance hacia el logro de las metas y compromisos de las Cumbres.

Tomando como base los objetivos del PRIE, se publica el boletín *Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes*, que presenta un análisis del avance de los países de la región hacia el cumplimiento de las metas educativas mencionadas. Con la puesta en circulación de dicho documento se cierra el proceso de seguimiento de las Metas establecidas para el año 2010, se plantean los desafíos más importantes en los sistemas educativos para el futuro.

Finalmente, en el 2012 el Congreso de la República Dominicana promulgó la Ley 01 – 12, estableciendo así su Estrategia Nacional de Desarrollo hasta el 2030.

#### ***1.3.4. Ley Sobre Discapacidad en la República Dominicana.***

La ley No. 5-13 del año 2013 deroga la Ley No. 42- 00 de fecha 29 de junio de 2000, la misma ampara y garantiza la igualdad de derechos y la equiparación de oportunidades a todas las personas con discapacidad y regula las personas morales, sin fines de lucro, cuyo objeto social sea trabajar para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

En el capítulo II la de la referida Ley, se presentan las políticas generales, en cuyo texto se hace explícito que los distintos órganos del Estado garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad. En la sección II de dicho capítulo aparece un título dedicado a la Educación; se propone específicamente las Políticas de Educación Inclusiva:

“El estado está obligado a garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones” (La ley No. 5-13, Art. 11). En este artículo se introduce el siguiente párrafo, “para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, se debe tomar en cuenta la edad mental y funcional de éstas, y la adecuación de los requisitos necesarios para ingresar a los centros educativos”. Asimismo, la ley rige en materia de empleos, accesibilidad universal, promoción, protección y desarrollo social y la capacidad jurídica de las personas con discapacidad (Ley No. 5-13).

Finalizamos este punto sintetizando en una línea de tiempo los principales eventos internacionales, desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, las leyes, conferencias y demás movimientos, que han influido en la construcción del marco legal dominicano y la toma de conciencia hacia la vivencia del derecho a una educación de calidad para todos. Ver en la figura 5.

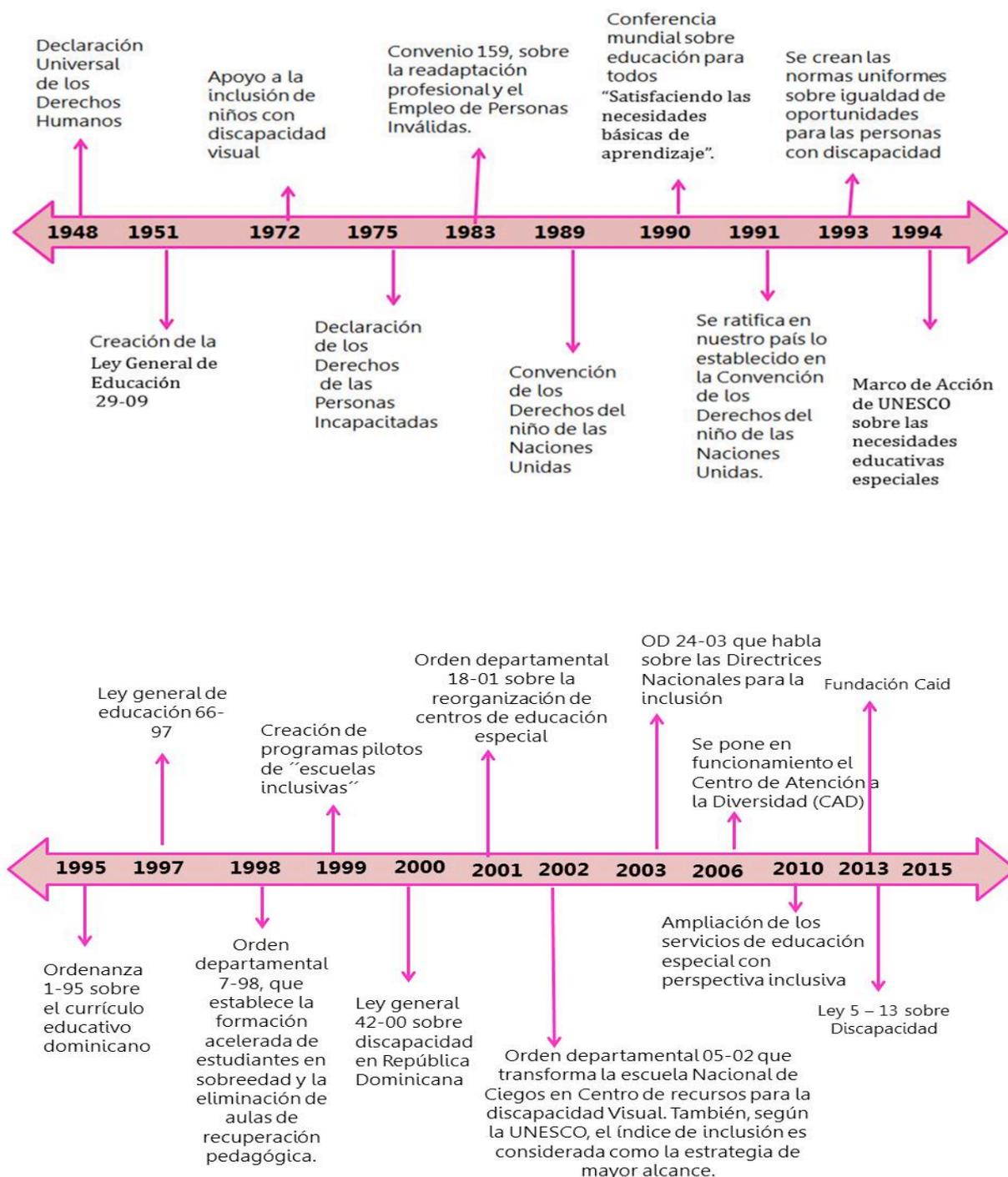


Figura 5. Línea de tiempo eventos internacionales y su influencia en el marco legal dominicano

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica de diferentes documentos.

### ***1.3.5. Ordenanzas y Órdenes Departamentales***

Asimismo, podemos indicar que se han establecido Ordenanzas y Órdenes Departamentales para dar cumplimiento a las leyes. Véase tabla 8, en la que se presenta una sucinta descripción de la orden departamental 9 – 69, de las Ordenanzas 1’95 y 1’96, así como las Órdenes Departamentales 7 – 98, 18 – 2001, la 03 – 2008 y la Ordenanza No 02’ 2011.

Tabla 8.

*Marco Normativo para la Inclusión*

Titulo	
Orden Departamental 9-69	Creación de la Dirección de Educación Especial al margen de la educación regular, con la finalidad de atender de manera específica a quienes presentaban dificultades en su aprendizaje, producto de sus deficiencias intelectuales y sensoriales.
Ordenanza 1 – 95	Contiene las premisas, los propósitos y la programación de la revisión y actualización curricular:  El currículo de los diferentes niveles y modalidades se define como flexible, abierto y participativo. Con ello se promueve su adecuación a la realidad nacional, a las particularidades regionales y locales, a las características, intereses y necesidades de los educandos.
Ordenanza 1 – 96	Establece el sistema de evaluación para todos grados, ciclos, niveles y modalidades de la educación.

---

Orden Departamental 7- 98

Elimina las aulas de recuperación pedagógica, y todos sus alumnos pasan a integrar aulas de enseñanza regular con el apoyo de profesores y el uso de estrategias que faciliten los procesos de aprendizaje de estos alumnos.

Reorganiza y basa sus políticas en la transversalidad de la enseñanza especial dentro del sistema de educación general, con el fin de lograr el nuevo paradigma de una educación inclusiva, participativa y de calidad para todos. Diseña los programas:

- ✓ Atención a la diversidad.
- ✓ Campaña de sensibilización política.
- ✓ Reorientación de los centros de educación especial.
- ✓ Desarrollo de escuelas inclusivas.
- ✓ Formación del profesorado.
- ✓ Estimulación temprana y atención a la primera infancia.
- ✓ Diversificación curricular y coordinación interinstitucional.

Se proponen dos ciclos de cuatro años cada uno, de no haber alcanzado los propósitos generales el alumno permanecerá solamente dos años en un ciclo.

---

Orden Departamental 18-2001

Modifica los Centros de Educación Especial a Nivel Nacional, atendiendo solamente a los niños con discapacidad profunda o múltiple, que no pueden ser escolarizados en los centros de enseñanza regular.

---

---

	<p>Se proponen adaptaciones curriculares sobre el curriculum regular.</p>
<p>La Orden Departamental 24 - 2003</p>	<p>Establece las directrices nacionales para la educación inclusiva y abre las posibilidades para que los centros educativos inicien su proceso de transformación hasta ir creando las condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad de los alumnos y las alumnas que escolarizan.</p> <p>Se exhorta a todos los implicados en la tarea educativa: directivos, maestros, maestras, psicólogos, orientadores, familias, entre otros, a aunar esfuerzos, a cambiar actitudes y a unir voluntades, para enfrentar este desafío; puesto que solo en la medida que se asuma la educación inclusiva como un proyecto de todos y todas se podrá ir construyendo una escuela más equitativa y con mayor calidad.</p> <p>Modifica las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva.</p>
<p>La Orden Departamental 03 - 2008</p>	<p>Creación de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), en las distintas regionales de Educación del país “como una estrategia innovadora de acompañamiento y apoyo psicopedagógico a las escuelas”.</p> <p>Coordinación de los CAD con todos los niveles e instancias de la SEE, para asegurar el acompañamiento de las escuelas que inicien los procesos de desarrollo de la educación inclusiva.</p>
<p>La Ordenanza No 02'2011</p>	<p>Instruye iniciar la revisión y actualización del</p>

---

---

currículo, apoderando de ello al Ministerio de Educación (MINERD)

---

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión de ordenanzas y órdenes departamentales del Ministerio de Educación (MINERD).

Siguiendo la revisión documental, presentamos a continuación una comparación entre la orden departamental 24 – 2003 que establece las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva y la Orden Departamental 03 – 2008 que modifica las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva establecidas mediante la Orden Departamental 24 – 2003. Ambas destinadas a la implantación de la educación inclusiva en República Dominicana. La siguiente tabla presenta una comparación de ambas órdenes departamentales.

Tabla 9.

*Órdenes departamentales a favor de la inclusión Educativa*

Por la Inclusión Educativa	
Orden Departamental 24 – 2003	La Orden Departamental 03 – 2008
“Art. 1: Los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas especiales por diversas causas, tales como condiciones personales, sociales, étnicas o culturales, deben ser escolarizados en centros educativos regulares a partir del nivel inicial, recibiendo los apoyos necesarios que aseguren una educación de calidad y con equidad”.	Art. 5.- “La práctica de aula en una escuela inclusiva debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas que permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes y que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que favorezcan el aprendizaje cooperativo”.
“Art. 2: Los Centros Educativos asumirán un enfoque inclusivo, promoviendo y creando una serie de condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad de alumnos y alumnas que escolarizan, para que éstos tengan éxito en	Art. 7.- “La atención de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales (nee), en los diferentes niveles y subsistemas, considerará la evaluación psicopedagógica como el punto de referencia para la respuesta educativa pertinente y la provisión de los medios, materiales y apoyos

---

<p>sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones”.</p>	<p>psicopedagógico correspondiente, de acuerdo a las características, necesidades y potencialidades del estudiante, contexto escolar, familiar y comunidad”.</p>
<p>“Art. 4: Se conformarán equipos de apoyo para la atención a la diversidad, integrado por docentes, psicólogos, orientadores, terapeutas del habla, entre otros; a nivel regional y distrital para dar atención a las escuelas. Estos equipos estarán ubicados en Los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad que serán creados en las diversas regionales del país e implementarán un sistema de apoyo eficaz a los centros educativos”.</p>	<p>Art. 9.- “Los apoyos psicopedagógicos requeridos para responder a las nee de los y las estudiantes serán coordinados por un equipo conformado por el o la maestra del aula, el psicólogo u orientador y otros profesionales que se consideren a lo interno de centro y en coordinación con otras instancias de apoyo externo a la escuela en las regionales y distritos donde existan”.</p>
<p>“Art. 5: Los proyectos educativos de centro contemplaran la atención a la diversidad desde la perspectiva del enfoque inclusivo, para asegurar procedimientos de gestión más flexibles que faciliten las respuestas a las necesidades educativas específicas en la práctica”.</p>	<p>Art. 11.- “La Secretaría de Estado de Educación creará los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) en las distintas regionales del país como una estrategia innovadora de acompañamiento y apoyo psicopedagógico a las escuelas. Para estos fines cada CAD contará con un equipo de profesionales de diferentes disciplinas”.</p>
<p>“Art. 6: La práctica de aula, y los enfoques metodológicos deben estar centrados en el alumno o la alumna y dar respuesta a sus necesidades educativas específicas, ofreciendo oportunidades para que todos puedan adquirir los aprendizajes básicos. Se realizarán adaptaciones al currículo de acuerdo a las necesidades de los alumnos y las alumnas y a sus contextos”.</p>	<p>Artículo 13“El currículo debe ser lo suficientemente flexible para que pueda responder a las necesidades de todo el estudiantado”</p>

---

---

“Art. 9: La Dirección de Educación Especial establecerá un sistema de seguimiento y acompañamiento a las escuelas conjuntamente con los niveles inicial y básico y con el departamento de Orientación y Psicología. Las Direcciones Regionales y Distritales de Educación promoverán las políticas de inclusión educativa”.

Art. 14: La evaluación de los estudiantes con NEE en todos los niveles del sistema educativo debe ser flexible, formativa, sistemática, permanente y diferenciada”.

---

Fuente: Elaboración propia en base a las Órdenes Departamentales 24 – 2003 y 03 - 2008

Puede observarse que ambas órdenes departamentales han estado desde los momentos históricos en que fueron creadas sobre la línea de ir acercándonos cada vez más hacia la inclusión y la participación de todos.

La afirmación de que todo alumno es educable nos lanza hacia un nuevo paradigma educativo en el que se aspira a que no existan las exclusiones de ningún tipo, ni alumnos que el sistema arroje fuera de sí por considerar que los problemas son cuestiones a resolver por los alumnos y no como es en realidad, que estos problemas son una combinación de factores en los que predominan los modos de actuar de la sociedad y el sistema educativo, dejando al alumno sin posibilidades de decidir, ni de que sus características, que pueden ser discapacidades o no, sean aceptadas e incluidas en las estrategias docentes.

En aras de seguir avanzando como nación se han generado otros documentos e iniciativas que dada la relevancia del tema es importante referir:

### ***1.3.6. Reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas***

A propósito de la accesibilidad universal, la Secretaría de Estado de Obras Públicas y Comunicaciones, a través de su Dirección General de Reglamentos y Sistemas, presentó en el 1991 el “reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas”, resultado de la revisión a las recomendaciones provisionales editadas en 1981 como una contribución a la integración

social de las personas con algún grado de limitación durante ese año, declarado como “Año Internacional del Impedido”.

Este Reglamento (M-007) para *Proyectar sin Barreras Arquitectónicas*, establece regulaciones necesarias e impostergables que garantizan a esas personas su integración en los diversos contextos sociales, reduciendo y eliminando posteriormente todas las barreras físicas y socio-culturales que obstaculizan el proceso de rehabilitación, reincorporación y desarrollo completo de sus facultades y posibilidades creativas.

Uno de los objetivos principales que induce a la actualización y oficialización del referido documento técnico es por el interés de que durante la proyección y construcción de edificios oficiales y privados sean radicalmente suprimidos los obstáculos que impiden a la mayor parte de las personas con limitación desarrollar sus actividades con plena seguridad y facilidad.

### ***1.3.7. Convención de los derechos de las personas con discapacidad***

La Convención entró en vigor el 3 de mayo de 2008. La misma supone la culminación de cinco años de negociaciones y decenios de lucha por parte de personas con discapacidad y las organizaciones dedicadas a promover sus intereses con el fin de lograr el reconocimiento mundial de la discapacidad como cuestión de derechos humanos. Gracias al decidido apoyo político de un amplio abanico de actores, la Convención ha sido el tratado de derechos humanos cuya negociación ha sido más rápida hasta la fecha. La Convención representa un cambio de paradigma en el trato de las personas con discapacidad: se ha pasado de una perspectiva médica o caritativa a un enfoque de derechos humanos, que vela por que las personas con discapacidad tengan acceso y puedan participar en las decisiones que influyen en su vida y solicitar reparación en caso de que se violen sus derechos. A fecha de 1 de julio de 2008, 29 Estados habían ratificado la Convención.

## **2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Para hacer una valoración de la situación actual de la educación inclusiva en nuestro país, nos apoyaremos en datos de diversos informes para realizar un análisis acerca de aspectos que consideramos básicos en lo que a inclusión se refiere, tales como: población y servicios. Abordaremos, además, el proceso de actualización y revisión curricular, la estructura del sistema educativo y la formación docente.

### **2.1. Población**

El IX Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el 2010 arrojó la cifra de 1, 160, 847 personas con algún tipo de discapacidad, lo cual representa el 12, 41% de la población total del país en ese año. De ellos, el 21, 23 % que se encontraban en edad escolar (5 – 17 años), no asiste a ningún tipo de escuela. En contraste con los datos preliminares del Censo Escolar (2013), encontramos que existen 26, 581, matriculados con alguna señal de discapacidad, atendidos en diferentes centros del país. El 91 % del total de niños con discapacidad en edad escolar son atendidos en centros de educación regular. En cuanto a los tipos de discapacidad, el 27% del total de niños matriculados en algún tipo de enseñanza se presenta con discapacidad visual, el 8 % con discapacidad auditiva y el 10 % con discapacidad física.

El 55 % de los niños y niñas que asistían a la escuela con señales de discapacidad, aparecen diagnosticados con discapacidad intelectual, quedando englobado en este porcentaje todo tipo de discapacidad intelectual, sea esta ligera, moderada, severa o profunda o incluso si los niños o niñas presentan algún síndrome de discapacidad mental. Se impone, para próximos sondeos, la necesidad de indagar más a fondo sobre el tipo de discapacidad intelectual así como su origen o causa. Las causas que producen la discapacidad intelectual pueden ser diversas, entre las que se encuentran las sociales y las genéticas.

Según el censo escolar, la mayoría de los niños y niñas matriculados (82 %) asistían al nivel básico de enseñanza, con una mayor incidencia en los tres primeros grados y un decrecimiento a partir del cuarto grado. El 1 % del total de niños y niñas matriculados asistían al Nivel Inicial, un 9 % al Nivel Medio general y un 6 % al Nivel Básico de la Educación Especial. En cuanto al segundo ciclo el 13 % asiste al quinto grado, el 10% al sexto grado, el 8% al séptimo y el 8% al octavo.

Las causas que provocan el desbalance de alumnos con discapacidad matriculados en los distintos niveles de enseñanza deben ser investigadas y afrontadas como barreras que existen para el logro de la Inclusión Educativa. Estas barreras pueden encontrarse en el terreno de la cobertura asistencial, los recursos educativos al interior de las aulas, la preparación docente, la participación de las familias, entre otros factores. Todas estas barreras deben ser derribadas y para ello se hace necesario el trabajo de todos los dominicanos.

## **2.2. Servicios y cobertura**

En Santo Domingo y en Santiago de los Caballeros existe la más amplia cobertura para apoyar la educación de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, como se muestra en la figura 6, con centros oficiales, semioficiales, escuela para sordos e hipoacúsicos, centros de Atención a la Diversidad, centros educativos de enseñanza especial privados y Centros de Recursos para la Inclusión (CAD). San Cristóbal y La Vega cuentan también con una cobertura tanto oficial, como semioficial y privada. Otras 16 provincias tienen cobertura ya sea oficial, semioficial, privada o un Centro de Atención a la Diversidad (CAD).

Sin embargo, existen ocho provincias que no tienen ningún tipo de cobertura, de manera que es una meta del Departamento de Educación Especial ampliar los servicios de

Educación Especial en: Monte Cristi, Sánchez Ramírez, María Trinidad Sánchez, Romana, Elías Piña, Monte Plata, Higüey , Espaillat, Pedernales, Samaná, Barahona y Peravia

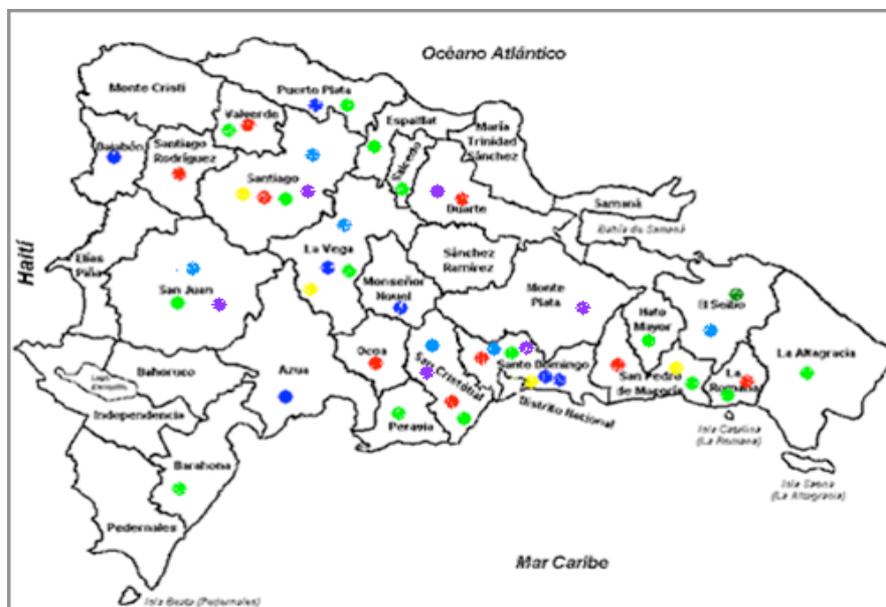


Figura 6. Mapa con servicios de Educación Especial

Fuente: Dirección de Educación Especial. Ministerio de Educación (MINERD)

- CAD
- Centros Educativos Oficiales.
- Centros Educativos Semioficiales.
- Centros Educativos para la discapacidad auditiva.
- Centros Educativos Privados.
- Aulas de Recursos para la Inclusión.

Por otro lado, el Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad realizado en el 2013 arroja datos muy esclarecedores en cuanto al nivel de comprensión que existe en la mayoría de los cuerpos docentes en relación a la necesidad de incorporación de estos niños a las escuelas de enseñanza regular. Por ejemplo, el 78 % de los Centros Docentes no ha participado en las jornadas de capacitación que han abordado el tema de los niños y niñas con NEE. Los docentes con preparación adecuada para este trabajo solo constituyen el 4% del

total; mientras que los orientadores y psicólogos también se presentan con la pobre representación del 11 %.

Estos mismos centros que participaron en el censo escolar fueron los que identificaron a los niños y niñas con discapacidad por lo que sus criterios han sido tomados sólo referencialmente y respetados en la medida de que son estos docentes y directivos quienes trabajan directamente con los niños, por lo que la cifra del 50 % correspondiente a discapacidad intelectual podría referirse ciertamente o no a discapacidad, o a cualquier otro fenómeno que no tenga que ver con ésta.

Más del 80 % de los niños y niñas reportados con algún tipo de discapacidad se encuentra en el grupo de edad de 6 a 15 años, ubicados en los niveles de inicial y básica, lo cual podría indicar en primer término la salida del sistema de la mayoría de estos niños y jóvenes que no continúan estudios.

De acuerdo con los datos recogidos en el Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad, realizado por la Dirección de Educación Especial 2013, otro dato importante a considerar es la concentración de estudiantes con discapacidad en algunas regiones del país. La mayor concentración de ellos se encuentra en San Pedro de Macorís y La Vega. Esta última con 8 estudiantes con señales de discapacidad en cada centro escolar. San Pedro de Macorís, Monte Cristi y Monte Plata promedian 7 alumnos por centro, contrastando estos números con los de San Cristóbal con 6 y Puerto Plata con 3 alumnos por centro escolar.

Por otro lado, el Plan Estratégico de la Educación Dominicana 2003 - 2012 propone sus acciones planteando el desafío ineludible de ponerse en el camino de la inclusión educativa para lograr una educación de calidad, equidad y sostenibilidad, para lo cual tendrán que ocurrir cambios de todo tipo y la mejora de los servicios con el fin de que sean atendidas las necesidades de todos y todas.

Otro intento por reivindicar la Educación Nacional lo constituye el Plan Decenal 2008 – 2018. En este Plan se incluye el subprograma de Educación en la Diversidad y se plantea que para lograr mayores niveles de equidad, es necesario un sistema educativo inclusivo, con servicios de calidad, para satisfacer las necesidades educativas de las personas. Considera prioritario hacer efectiva la reorganización de los Centros de Educación Especial en cuanto a sus funciones y población meta, y fortalecer la capacidad de los centros regulares para planificar de forma eficaz y atender efectivamente las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, se plantean estrategias a corto, mediano y largo plazo, como por ejemplo hacer efectiva a corto plazo en el 50 % de los Centros Públicos de Educación Especial la creación de aulas de atención temprana; y a mediano plazo, extenderlo a la totalidad de estos centros.

Corroborando con lo anterior, toda declaración a favor de la inclusión educativa es valiosa, pero para lograr los fines propuestos es necesario que se produzcan cambios en todos los niveles, sobre todo en los quehaceres, creencias y pasión de los mismos miembros de las comunidades educativas: docentes, directivos, alumnos y familias.

Los docentes, hasta ahora, han mantenido prácticas, costumbres, didácticas y estrategias de las cuales quedan excluidos muchos niños y niñas; han primado enfoques excluyentes, en los que se privilegian aspectos académicos y no se tienen en cuenta la diversidad y el respeto que ésta merece, en cuanto enriquece y aporta a los bienes comunes.

Por otro lado, es necesario el empeño de las familias por educar a sus hijos e hijas, porque es en la escuela donde tienen que educarse los niños y las niñas por un mundo diverso en el que todos tienen el deber y el derecho de participar desde sus características, condiciones, orígenes e identidades.

Recordemos el concepto ya mencionado, de barreras para la inclusión y la participación (Ainscow, 2000), todo lo que impidan la equidad en el acceso a la educación,

son consideradas barreras para la inclusión y la participación. Recordando que, estas barreras no proceden de las características de los alumnos, ellos no las traen consigo, sino que las encuentran en el camino de su educación.

Las barreras para la inclusión y la participación se encuentran en todos los ámbitos de la sociedad, desde la discriminación de unos y otros por diversas causas, hasta aquellas que se encuentran dentro de los centros escolares como lo son un currículum que funcione eficazmente solamente para algunos alumnos, las prácticas docentes que homogenizan los comportamientos, el ordenamiento del espacio y del tiempo al interior de las aulas, los accesos físicos a las diferentes áreas de las escuelas, los apoyos básicos para atender a los niños con discapacidad y el derecho a la participación en todas las actividades que se realicen en el centro escolar, como lo muestra la Figura 7.

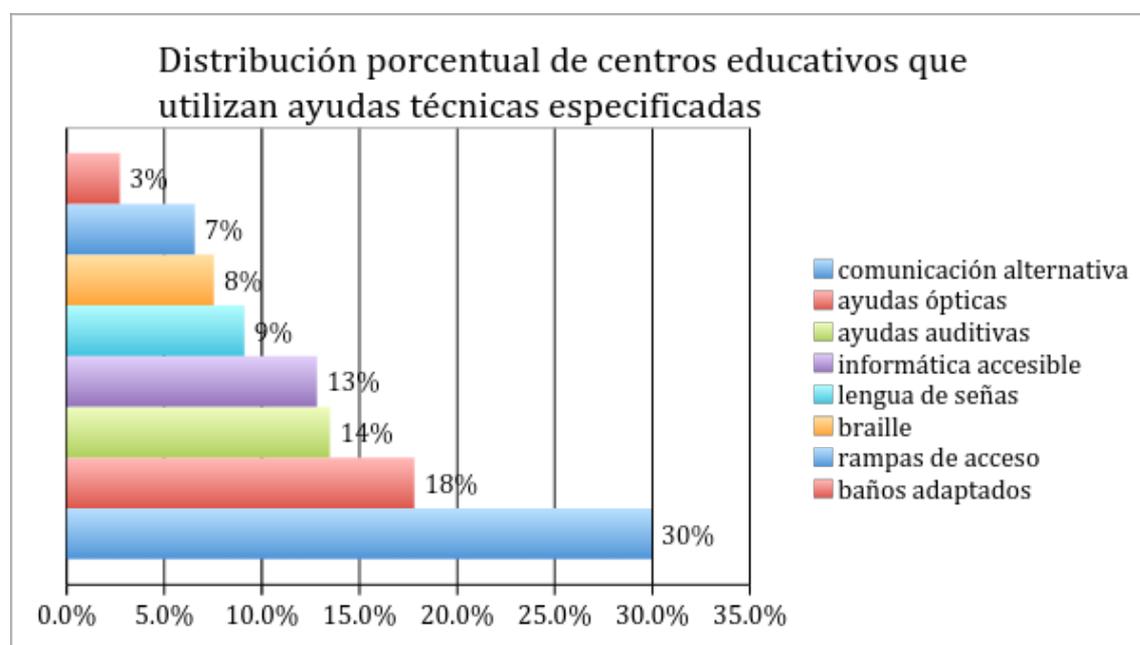


Figura 7. Centros educativos con ayudas técnicas especificadas

Fuente: Datos del Censo de Educación Especial (2013)

Como se ve en la figura 7, se muestran los datos referidos a las condiciones físicas y ayudas técnicas con las que cuentan los centros educativos. En cuanto a las condiciones

físicas, se observa la necesidad de contar con baños adaptados y rampas de acceso a los centros educativos. En cuanto a las ayudas técnicas, con lo que más se cuenta es con comunicación alternativa (30%), es necesario aumentar las ayudas ópticas, auditivas, informática, así como la lengua de señas y el uso de Braille.

Respaldados por el espíritu legal, se está en la obligación de promover el incremento en los aprendizajes de todos los y las estudiantes, sin exclusión; además, apoyar el proceso de mejora de todas las escuelas, a través del acompañamiento, asesoramiento, capacitación al personal docente y administrativo del centro educativo, ofrecer apoyo directo al estudiantado cuando se requiera, y orientación a las familias con el fin de crear las condiciones para el desarrollo de la educación inclusiva.

### ***2.2.1. Creación de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD)***

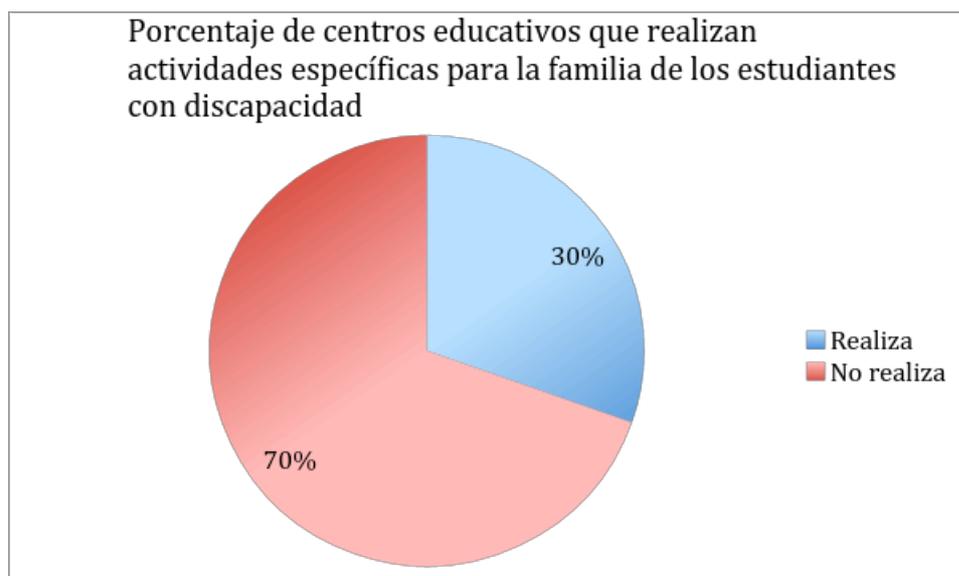
Una respuesta al interés de atender a los estudiantes con n.e.e asociados o no a la discapacidad, lo constituye la creación de los *Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD)* a partir del año 2004, como una iniciativa surgida en el Programa de Apoyo a la Atención a la Diversidad y la Ampliación de los Servicios de Educación Especial (PADEE). Ellos responden a la necesidad de ponerse en el camino del logro de la equidad educativa y de ofrecer altos niveles de rendimiento, acogiendo a todos los niños y niñas sin distinción de sexo, raza, características físicas, procedencia social y/ o económica, discapacidades físicas o mentales etc.

Los CAD constituyen una iniciativa interesante en la atención de todos alumnos presentes en el salón de clases. Estos centros están conformados por equipos multidisciplinarios de profesionales, que se encargan de influir en los centros docentes para que se logre el cambio educativo hacia la inclusión, lo cual en primer lugar tiene un

significado conceptual que acentúa la convicción de que todos los niños son únicos, irrepetibles y especiales, y a todos ellos tienen que ir dirigidos los esfuerzos educativos. El mayor objetivo, por tanto, de los CAD es que todas las escuelas del país logren ponerse en el camino hacia la inclusión educativa y que todas ellas cuenten con el apoyo suficiente para lograr que los niños y niñas que acogen sean educados con plenitud de derechos, satisfaciendo con ello las necesidades de cada uno, de manera que ninguno quede excluido por alguna razón (Manual de Funcionamiento del Centro de Recursos, 2008, p. 13).

Para el logro de estos fines, los CAD evalúan en cuál punto del camino hacia la inclusión se encuentra cada centro docente. Crean planes de asesoramiento, amplían los programas de formación profesoral en el sentido de la inclusión, atienden directamente a las escuelas con el fin de ayudarlos a encontrar este camino y seguir por él, y brindan apoyos puntuales tanto a los docentes como a los alumnos y a las familias. Constituyen una iniciativa muy novedosa para toda Latinoamérica, respaldan a los docentes, brindándoles apoyo y ayuda, e instan a toda la comunidad educativa a ir transformando sus saberes y sus prácticas, sustentándose con la savia de la solidaridad, el amor y el respeto hacia el otro y hacia uno mismo como miembro de la sociedad en la que vivimos. Con el esfuerzo y trabajo por este fin, se espera que para el año 2018 todas las regionales dispongan de un CAD, para la ayuda a todas las escuelas del país.

Con relación a las actividades en general que involucren a las familias con la vida escolar, el referido Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad aporta datos importantes que nos invitan a mirar la necesidad de acercarnos a las familias para que colaboren en la educación escolar de sus hijos e hijas aportando experiencias, encontrando apoyos y brindándoles y creando junto con todos los miembros de la escuela, la comunidad educativa.



*Figura 8.* Centros educativos que realizan actividades con las familias de los estudiantes con discapacidad

Fuente: Datos del Censo de Educación Especial (2013)

Obsérvese que en la figura 8. En estos datos se afirma que el 70% de los centros consultados reporta que no realizan actividades específicas para la familia de los estudiantes con discapacidad. Esto constituye un dato muy importante, porque la incorporación de alumnos con nee a las aulas de enseñanza regular no debe llegar a convertirse en algún modo de exclusión, porque no se trata de mantener a estos niños en las aulas, ocupando un espacio allí, sino de que ellos interactúen como miembros naturales de su grupo etario, y que tengan acceso al currículo como lo hacen los otros. Se hace evidente también un trabajo con las familias de los estudiantes, promoviendo una mayor participación de los padres o tutores y que la familia participe de las decisiones académicas, curriculares y de convivencia que afectan a sus hijos, que la familia sienta que su voz es escuchada en la escuela y que ésta sepa que tiene un respaldo en la familia.

Asimismo, involucrar a la familia para que sus hijos participen en las actividades artísticas, deportivas, de idiomas etc. que se ofrezcan en el centro docente. Los niños y niñas, con o sin n.e.e tienen igual derecho a la educación, y si bien hay que poner atención para que

no se obvие este derecho en aquellos más vulnerables, también es cierto que hay que empezar por entender que no se trata de cumplir con una ordenanza, o con una ley, sino de lograr la más íntima convicción de que todos los niños y niñas, desde sus características y momentos de aprendizaje, estilos y ritmos, intereses, inquietudes, potencial, deben aportar al grupo y a la enseñanza. El respeto hacia el otro nos llevará a ponernos en el camino de la participación de todos por una sociedad más justa.

### ***2.2.2. Proceso de Actualización y Revisión Curricular***

Como se puede constatar, los lineamientos de la revisión y actualización del Currículo Dominicano están en coherencia con los compromisos asumidos en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, donde se establece la “necesidad de revisar y actualizar permanentemente el currículo”, de manera tal que responda a las demandas formativas de los ciudadanos en un contexto altamente cambiante, complejo y retador. En la política 3 del referido Plan se establece:

Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo aprobado, promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que promueva el desarrollo humano integral y el uso del currículo como norma y como guía de las grandes decisiones dentro del sistema, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como el uso y enseñanza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Plan Decenal de Educación 2008-2018).

En este mismo sentido, en el documento de las Bases de Revisión y Actualización Curricular (2014), se adopta como propósito del Diseño Curricular:

Este diseño curricular es concebido como el documento normativo que establece una estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural. En este sentido el currículo viene a

constituirse en la estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos. Expresa la fundamentación y orientación del proceso educativo y un compromiso de trabajo en la dirección de promover el desarrollo de las capacidades humanas (Documento de las Bases de Revisión y Actualización Curricular, 2014, p. 16).

Este proceso de revisión y actualización del currículo se ha apoyado en un marco conceptual y normativo establecido en forma consistente y coherente en los siguientes instrumentos:

La *Ley General de Educación No. 66'97*, que en su artículo 63 plantea la característica cambiante de la educación dominicana.

La *Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*, aprobada mediante la Ley No. 1-12, que en su objetivo específico 2.1.1.7 demanda la revisión periódica de los currículos de los niveles preuniversitarios.

El *Plan Decenal de Educación 2008-2018* que, en la Política 3 prevé la revisión periódica del currículo.

La *Ordenanza No 02'2011*, que en el artículo 5 instruye iniciar la revisión y actualización del currículo, apoderando de ello al Ministerio de Educación (MINERD).

Para dar cumplimiento a las previsiones contenidas en esos instrumentos se diseñó el Proyecto de Revisión y Actualización del Currículo, establecido en la Ordenanza 1'95, que en su *Fase Técnica* contiene las premisas, los propósitos y la programación de la revisión y actualización curricular. El Proceso de Revisión y Actualización Curricular se abordó en dos grandes momentos: la consulta social y la consulta técnica.

Por un lado, la *jornada de consulta social* partió de la idea de que el currículo del Sistema Educativo Dominicano debe de estar inspirado y validado por la sociedad en su conjunto. Esta jornada se concibió como parte del diálogo social promovido por el MINERD.

En el mismo, participaron actores y sectores de todos los estratos sociales y económicos, invitados a exponer sus demandas y aspiraciones para la educación dominicana desde sus referentes políticos, geográficos, culturales, religiosos, profesionales, entre otros.

Por otro lado, en la *consulta técnica*, un grupo significativo de especialistas, técnicos pedagógicos, docentes, representantes de diversas instituciones, organizaciones y sectores de la sociedad, realizaron el proceso de revisión y redacción del diseño actualizado, partiendo de las demandas y aspiraciones de la ciudadanía recogidas durante el proceso de consulta social y de otros criterios de evaluación. La consulta técnica se abordó en tres etapas:

1. Identificación de criterios para la revisión
2. Deliberación y toma de decisiones en torno a los cambios a introducir
3. Redacción del diseño revisado y actualizado.

Es importante destacar que el diseño curricular resultante de la consulta técnica no se considera un producto terminado. Al momento de elaborar este documento, el primer ciclo ya tiene la versión final. El segundo ciclo de primaria tiene aún su versión preliminar en validación.

Desde esta concepción, como se aprecia en la figura 9, la nueva estructura del diseño curricular consta de los siguientes componentes: competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, actividades, medios y recursos para el aprendizaje y orientaciones para la evaluación.

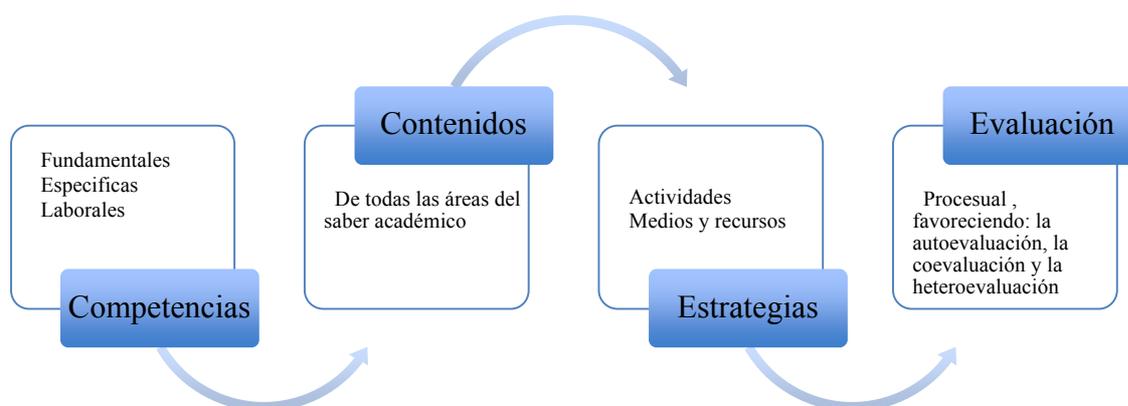


Figura 9. Estructura del Nuevo Diseño Curricular

Fuente: Esquema de elaboración propia en base a la propuesta de Actualización y Revisión Curricular.

### 2.2.3. *Principal aspecto actualizado: un enfoque por competencias.*

La formación por competencias constituye una de las prioridades en la que los principales sistemas educativos, desde sus distintos niveles, se están empeñando y la República Dominicana no es la excepción. Uno de los cambios más importantes que el reciente proceso de revisión y actualización introduce al Currículo Dominicano es la incorporación del enfoque por competencias. Tal y como se expresa en el informe, la incorporación de las competencias, “además de expresar las intenciones educativas, permiten enfatizar la movilización del conocimiento, la funcionalidad del aprendizaje para la integración de conocimientos de diversas fuentes en un contexto específico y dando lugar a un aprendizaje significativo” (Documento de las Bases de Revisión y Actualización Curricular, 2014, p. 37).

La adopción de ese enfoque realza y coloca, en primer plano, un conjunto de principios presentes en los Fundamentos del Currículo:

- Aprendizaje significativo

- Funcionalidad del aprendizaje
- Integración de conocimientos

En el documento *Bases de la Revisión y Actualización Curricular* se define competencia como: “Capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizand de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (p.38). Las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida. Tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente. El currículo dominicano se estructura en función de tres tipos de competencias: a) fundamentales, b) específicas y c) laborales-profesionales.

a) Las *competencias fundamentales* expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significado. Son competencias transversales que permiten conectar de forma significativa todo el currículo. Son esenciales para el desarrollo pleno integral del ser humano en sus distintas dimensiones, se sustentan en los principios de los derechos humanos y en los valores universales. Describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades y para su adecuado aporte y participación en los procesos democráticos.

Las competencias fundamentales definidas en el currículo dominicano son siete:

1. Competencia Ética y Ciudadana
2. Competencia Comunicativa
3. Competencia Pensamiento Lógico, Crítico y Creativo
4. Competencia Resolución de Problemas
5. Competencia Científica
6. Competencia Ambiental y de la Salud
7. Competencia Desarrollo Personal y Espiritual

En el diseño curricular revisado y actualizado, se encuentra una sección que fundamenta cada una de estas competencias, las justifica, las define, indica sus componentes, expone criterios para su evaluación y puntualiza los niveles de dominio. Es importante destacar que estos niveles de dominio detallan las etapas progresivas en el desarrollo de las competencias fundamentales, favoreciendo la comprensión de las mismas.

b) Las *competencias específicas* corresponden a las áreas curriculares. Esas competencias se refieren a las capacidades que el estudiantado debe adquirir y desarrollar con la mediación de cada área del conocimiento. Se orientan a partir de las competencias fundamentales y apoyan su concreción, garantizando la coherencia del currículo en términos de los aprendizajes.

c) Las *competencias laborales-profesionales* se refieren al desarrollo de capacidades vinculadas al mundo del trabajo. Preparan a las y los estudiantes para la adquisición y desempeño de niveles laborales-profesionales específicos y para solucionar los problemas derivados del cambio en las situaciones de trabajo. Esas competencias están presentes en las distintas especialidades de las Modalidades Técnico-profesional y en las Artes, así como en la formación laboral que incluyen los subsistemas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y Educación Especial.

En el ya referido Proceso de Revisión y Actualización del Currículo (2014), desde donde se asume la integración del enfoque de competencias, tal y como lo establece el Plan Decenal de Educación 2008-2018, estas relevantes temáticas deberán ser integradas y reflejadas en el contexto de las distintas competencias fundamentales y hacerlas visibles en la dinámica del proceso educativo cotidiano. Desde las competencias fundamentales como grandes transversales, queda expresado todo lo referido anteriormente al uso adecuado del lenguaje de la ciencia, que facilite la solución de problemas urgentes de la humanidad, la valoración de la vida a nivel personal y social, garantizando el ejercicio de una ciudadanía

que propicie el respeto de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, la democracia como “estilo de vida”. Asimismo, la valoración con sentido crítico de los elementos que componen su cultura, asumiendo nuevos y viejos referentes ideológicos, políticos y jurídicos que se fundamenten en la ética y desarrollo de valores para una convivencia armoniosa, entre las personas, grupos sociales, pueblos, naciones y estados.

#### ***2.2.4. Estructura del Sistema Educativo Dominicano que introduce el proceso de revisión y actualización curricular y su incidencia en la Educación Especial***

El Sistema Educativo Dominicano estará compuesto por cuatro Niveles: a) Inicial, b) Primario, c) Secundario y d) Superior. El Nivel Inicial mantiene su duración actual de seis años y se concentra en las etapas sensoriomotriz y preoperacional. El Nivel Primario tendrá una duración de seis años y corresponderá a la etapa del desarrollo denominada de las operaciones concretas. El Nivel Secundario, con una duración también seis años, estará dirigido a adolescentes, es decir, al período de desarrollo identificado como etapa de las operaciones formales. El Nivel Superior corresponde al proceso de educación que se inicia luego de concluida la Educación Secundaria, conducente a un título de técnico superior, de grado o de postgrado.

Los Niveles descritos anteriormente estarán divididos en segmentos intermedios que se denominan Ciclos y los Ciclos estarán compuestos por Grados. Cada Grado corresponde a un curso lectivo que se desarrollará en un año escolar.

En la tabla 10 se sintetiza los aspectos fundamentales sobre duración de los estudios por niveles, ciclos y grados en los centros de jornada regular.

Tabla 10.

*Distribución de años y horas por grados, ciclos y niveles*

NIVEL	DURACIÓN EN AÑOS			No. de Semanas	Horas x Semana	Horas x Año
	TOTAL	CICLOS				
		1er	2do			
Nivel Inicial	6	3	3	45	25	1,125
Nivel Primario	6	3	3	45	25	1,125
Nivel Secundario	6	3	3			
Modalidad Académica			3	45	30	1,350
Modalidad en Artes	3		3	45	40	1,800
Modalidad Técnico Profesional			3	45	40	1,800

Fuente: Bases de la Revisión Curricular 2012, 114

### ***2.2.5. Centros educativos con jornada extendida: una conquista interesante***

La jornada extendida como política de Estado se introduce durante el año escolar (2013 – 2014) en atención al compromiso de incrementar de manera progresiva el número de horas dedicadas a la experiencia formativa de las y los estudiantes, desde una perspectiva de formación cada vez más integral.

La sociedad dominicana reclama una educación de calidad para todas las ciudadanas y ciudadanos, y desde la escuela de Jornada Extendida se garantiza no sólo el cumplimiento riguroso del tiempo dedicado a la docencia, sino que también se abren nuevas oportunidades de aprendizaje para que las y los estudiantes cuenten con diversidad de programas de apoyo y fortalecimiento de su formación.

En los centros con jornada extendida se imparten ocho horas de docencia por día. La tabla 6, sintetiza los aspectos fundamentales sobre duración de los estudios por niveles, ciclos y grados en estos centros.

Tabla 11.

*Distribución en años y horas por grados, ciclos y niveles en la Jornada Extendida*

NIVEL	DURACIÓN EN AÑOS			No. de Semanas	Horas x Semana	Horas x Año
	TOTAL	CICLOS				
		1er	2do			
Nivel Inicial	6	3	3	45	40	1,800
Nivel Primario	6	3	3	45	40	1,800
Nivel Medio	6	3	3			
Modalidad Académica			3	45	40	1,800
Modalidad en Artes	3		3	45	40	1,800
Modalidad Técnico Profesional			3	45	40	1,800

Fuente: Bases de la Revisión Curricular 2012, 114

Un dato esperanzador a favor de la Educación Dominicana y, con ello, la posibilidad del avance hacia una educación para todos, lo constituye la elaboración del Presupuesto Nacional para el año 2015, donde se expresa que, dentro del marco de la política pública, “uno de los principales objetivos del gobierno es el desarrollo económico y social en beneficio de todas y todos los dominicanos en especial atención a los de más bajos recursos” (P. 40). Para cumplir con este mandato, se dará continuidad a varios programas públicos prioritarios, previstos en el Plan Nacional Plurianual del Sector Público 2015-2018, encabezando los proyectos se encuentra la construcción de planteles educativos (24,414.5) millones de pesos y la asignación del 4.0% del PIB a la Educación Pre-Universitaria, permitiendo esto el desarrollo de las siguientes acciones:

- Ampliación del programa educativo “Jornada Extendida”.
- Aumento de la cobertura de la educación inicial mediante la construcción de más aulas y de estancias infantiles.
- Atención a la Primera Infancia (0 a 4 años).
- Apoyo a la Población Vulnerable (incluye desayuno escolar y almuerzos a estudiantes en jornadas extendidas, salud bucal, entrega de mochilas y uniformes, entre otros).

### **2.2.6. Formación Docente**

Al analizar los datos aportados por el Censo Escolar de Estudiantes con Señales de Discapacidad (2013), observamos más de cerca nuestras carencias relacionadas con la formación docente en general y con el trabajo en la diversidad en particular.

Un gran número de centros prefirió mantenerse al margen sin expresar sus criterios de valoración en relación a la acogida de niños con discapacidad. No debe entenderse, sin embargo, que haya un rechazo a la orientación de la educación dominicana en relación a la diversidad, sino más bien hay una reticencia al cambio y, al mismo tiempo, esta posición lleva al desconocimiento, a la falta de preparación y por ello al rechazo.

Tomando como base los apartados anteriores, si queremos alcanzar el ideal de una enseñanza que incluya a todos, en la que todos participen, debemos encarar el hecho de que aunque reconozcamos las múltiples y complejas barreras que nos impiden el acercamiento a dicho paradigma educativo, también tenemos que sentirnos responsables, decididos e impuestos al cambio y para ello tenemos que trabajar con los docentes porque ellos son los que con amor y entrega dedican sus vidas a la enseñanza. La no aceptación de los retos o la tibieza al encararlos, o la falta de comprensión o la negación al cambio constituyen hoy en día una falla en la formación de los docentes. En este sentido Vaillant (2008) afirma que los profesores están en el centro del problema educativo, pero también son el factor estratégico de solución.

Y no solamente se trata de la aceptación en un aula de algún niño con discapacidad, sino del reconocimiento de que todos los niños, tengan o no discapacidad, son especiales. Los docentes tienen que estar imbuidos de un espíritu participativo en el cual todos los alumnos sean vistos, preparados para la puesta en funcionamiento de la colaboración como estrategia docente. Los maestros y docentes tienen que basar su compromiso vocacional y vital con el cambio.

El acercamiento a este paradigma es una tarea que nos compete a todos. No importa cuán preparado está un docente si su formación para el trabajo en la diversidad no existe; y para ello, es importante que los docentes se reconozcan en sus carencias y asuman la responsabilidad que exige de ellos una formación constante, pues ésta es decisiva para lograr el cambio de la educación dominicana. Según Blanco y Duk (2011), el eje transversal de toda la formación docente debe ser la atención a la diversidad.

Los cambios a lo interno del aula tienen que venir, y con ello todas aquellas estrategias que estandarice y despersonalizan la enseñanza deben desaparecer. No todos los alumnos deben hacer lo mismo y al mismo tiempo, pues no todos tienen los mismos ritmos de aprendizaje, ni los mismos estilos, ni todos se encuentran en el mismo punto de avance. Pero estos cambios no se producirán por sí mismos, sino que irán guiados por docentes preparados y convencidos para estos fines, que no son otros sino los mismos que existen, los abnegados maestros que día a día asisten a las aulas. Esta vez se trata de poner el énfasis en los pilares de la educación de calidad, en lo que los alumnos aprendan y no tanto en lo que los maestros enseñen.

Es cierto que no hay nada más difícil que los cambios, las prácticas habituales son difíciles de cambiar más aún cuando no existe una motivación basada en el convencimiento y la necesidad. La sociedad por su parte se mueve por un sistema de valores en el que hasta ahora la equidad no existe; sin embargo, somos los docentes de hoy los mayores responsables de la formación de personas capaces de vivir respetándose y aportando según sus particularidades.

El docente podrá aplicar estrategias para la diversidad con éxito sobre todo si está respaldado en el convencimiento que tenga de la pertinencia de las mismas. Los docentes al mismo tiempo deben eliminar la segregación que exista en sus aulas, que priorizan los saberes de unos sobre los de otros, las pirámides excluyentes que benefician a una minoría y

apartan a la mayoría porque van quedando rezagados en el logro de los propósitos docentes. Se requiere la fuerza de un docente que reconozca en la participación la condición fundamental de su práctica, en la que todos forman parte.

Según Blanco y Duk (2011), los docentes necesitan competencias que le permitan:

- Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y detectar oportunamente las dificultades que estos puedan presentar para proporcionarles el apoyo necesario.
- Diversificar el curriculum, la evaluación, la enseñanza, mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.
- Crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia, basado en el respeto y la valoración de las diferencias, que favorezcan la comprensión y apoyo mutuo entre estudiantes y docentes (p. 53).

El protagonismo del docente es ahora transformador por tanto necesita de todo el apoyo de las instituciones comprometidas con este cambio, así como del apoyo de la comunidad.

La estructura de la clase debe cambiar, y para ello se necesitan de instrumentos que permitan provocar estos cambios de forma consciente. El hecho mismo de estructurar la clase en base al trabajo colaborativo nos obliga a proyectarnos para ello, en un plan que contemple la diversidad y el progreso de todos los alumnos. Pero sobre todo, insistimos en la necesidad de la planificación de las actividades a desarrollar con una estructura diferente de la clase. Como vemos, aunque el significado del ámbito del aula sigue siendo el mismo, todo lo que ocurrirá en ella está supuesto al cambio, pero no a uno que presuma formas caóticas o de descontrol permanente, sino aquel que nos permita desarrollar el currículum, así como todos los aspectos referentes a la socialización y formación humana de los estudiantes.

Los ajustes del currículo que requieren algunos alumnos que están incluidos en nuestras clases no tendrán que hacerlas los docentes en solitario. Algunas de ellas necesitarán de la aprobación del organismo superior que rige las políticas educativas, otras podrán hacerse de manera colegiada por los directivos del centro, y otras podrán hacerla en colaboración con los demás profesores a cargo de estos estudiantes, pero para trabajar con las adaptaciones curriculares los docentes también tienen que estar preparados y formados.

La inclusión educativa requiere del esfuerzo y la dedicación de los docentes, pero sobre todo ante la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, precisan de la obligación de trabajar en colaboración con toda la comunidad educativa. Para los miembros del grupo significa el conocimiento de las diferencias, su aceptación y también su participación en el logro de un mundo más solidario.

El Ministerio de Educación tendrá bajo su responsabilidad estos desafíos: el logro de la formación continua del docente y la inclusión en los planes de estudio de las carreras docentes el paradigma de la inclusión educativa y de la participación, de manera que los relevos docentes vengán ya preparados para trabajar en la diversidad, con niños y niñas con o sin discapacidad.

Los maestros que han tenido el privilegio de trabajar con niños con discapacidad reconocen el aprendizaje que esto significa para todos los miembros del grupo, y el renacer de todos aquellos sentimientos de bondad, entrega, solidaridad y respeto por el otro y por sí mismo que esta experiencia provoca en ellos.

### **3. CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN**

La prospectiva como disciplina técnico – metodológica sirve como herramienta tanto para la docencia como a la investigación para visualizar escenarios deseables y posibles. Así, la prospectiva “apuesta por un futuro diferente al pasado, ya que los problemas cambian con

mayor rapidez y prever estos cambios es más importante que hallar soluciones que se aplicarán a problemas pasados” (Godet, 1995, p. 2).

En este mismo tenor, Jordi Sierra (1992) define la prospectiva como la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poderlo influir. Es paradójicamente, una ciencia sin objeto de estudio porque se mueve entre la necesidad de prever lo que pueda ocurrir y al mismo tiempo el deseo de construir el mejor futuro posible. En cambio, Ben Martin (1995) describe la prospectiva como el proceso de investigación que requiere mirar sistemáticamente el futuro de largo plazo en ciencia, tecnología, economía y sociedad, con el objetivo de identificar las áreas de investigación estratégicas y las tecnologías genéricas emergentes que generarán los mayores beneficios económicos y sociales.

Por su parte, Luke Georghiou (1996) describe la prospectiva como un medio sistemático de evaluar los desarrollos científicos y tecnológicos que podrían tener un fuerte impacto en la competitividad, la creación de riqueza y la calidad de vida.

Las cuatro definiciones presentadas conciben la prospectiva como una disciplina científica, como un proceso sistemático que tiene el interés de mejorar el futuro dentro de un período determinado. En esta línea de pensamiento se considera que los planes estratégicos son un ejemplo práctico de la aplicación de esta disciplina que surge en el 1950, pero que se hace más visible sobre la década del 80.

Es importante destacar que aunque el surgimiento de la prospectiva tiene una fuerte vinculación con el área de negocios, sin embargo, el concepto mismo posee también aplicación en el campo educativo. Esta puede servir para hacer planificaciones más eficaces y proponer innovación educativa. La prospectiva, además, facilita a los equipos directivos las tareas de plantear, analizar, evaluar, representar y comunicar las metas importantes que se desean alcanzar. Coincidiendo con la frase de Heráclito (siglo VI a.C) quien decía que no existe nada permanente, excepto el cambio.

En base a la disciplina de la prospectiva es que nos atrevemos a hacer el siguiente ejercicio con la escuela, esta institución que fue sistematizada y asumida por los estados apenas en el siglo XIX, y que ha experimentado pocos cambios y ante el boom tecnológico de la segunda mitad del siglo XX se ha mantenido como en una burbuja flotando ajena a la realidad.

La escuela que conocemos ha sido la fragua en donde se moldean las personas para vivir en una sociedad determinada y excluyente. Como institución, se pone en crisis cuando precisamente los límites, las fronteras de la información comienzan a desdibujarse y aunque esto no signifique que el peso caiga a todos por igual, sí es segura la existencia de un quiebre en la funcionalidad de una escuela que fomenta los límites entre las personas, que no contempla la importancia de la diversidad para el desarrollo de la humanidad y, por tanto, no la respeta, por lo que sigue siendo cautiva de gobiernos o sistemas políticos de cualquier tipo.

Sin embargo, aunque es innegable el avance de las nuevas tecnologías de la información en las sociedades actuales, y con ello la visión futurista de un mundo en que la educación presencial sea solamente un recuerdo del pasado, lo cierto es que por el momento y en tanto no desaparezca la relación vida trabajo, la escuela presencial seguirá siendo el lugar por excelencia en donde se pueda acceder a la educación.

### **3.1. Cambios Estructurales.**

Dado su grado de complejidad, la educación inclusiva necesita de condiciones básicas que permitan el desarrollo de las estrategias de participación de todos los alumnos presentes en las aulas. Estas condiciones comienzan con la cantidad de alumnos que debe tener un curso. No puede trabajarse en la diversidad cuando hay un aula superpoblada de estudiantes, donde no hay espacio, comodidad, ventilación, etc.

Es necesario que los grupos de escolares no superen la cantidad de 20- 25 alumnos, y que en cada grupo exista el soporte de dos docentes. Estas condiciones exigirán al sistema educativo el máximo de responsabilidad en el uso de los recursos y debe ser una meta a cumplir como una necesidad imperiosa que exige alcanzar el ideal de la educación inclusiva.

En la puesta en práctica de este nuevo paradigma, la sociedad debe tener la osadía de exigir que los recursos destinados a la educación sean los necesarios, pues el papel que tiene la educación con la superación de la desigualdad es fundamental.

Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad (2013) demostró, con sus datos, que la mayoría de las escuelas no tienen las adaptaciones necesarias en su planta ni en su oferta de recursos para la acogida de niños y niñas con discapacidad. Es función del subsistema de Educación Especial trabajar por el mejoramiento de las condiciones de adaptabilidad, lo cual quiere decir de alguna manera ir derribando las barreras que impiden el acceso a la educación de todos los niños y las niñas sin importar sus características.

De igual manera, deben hacerse las campañas publicitarias necesarias para que todos los miembros de las comunidades y de la sociedad en general conozcan los apoyos existentes para la atención a los niños con discapacidad.

### **3.2. Cobertura de Apoyos y Recursos**

Es obligación del Subsistema de Educación Especial y del Ministerio de Educación de la República Dominicana hacer conocer a todos los centros aquellos apoyos con los que cuentan para el trabajo en la diversidad, así como hacer público el reconocimiento a estos centros que de manera altruista han trabajado a través de los años apoyando a los niños, a las familias y a aquellas escuelas de enseñanza regular que han acogido en sus aulas como integración o inclusión niños y niñas con discapacidad.

Los datos del Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad constatan que la mayoría de las comunidades educativas tienen escasos conocimientos de estos apoyos que no son más que todos los proyectos existentes para la atención a los niños y niñas con cualquier tipo de discapacidad. En atención a esto, vemos la necesidad de ampliación de la cobertura de los CAD a todas las regiones del país, cuya aspiración está planteada a ser completada en el año 2018, como soporte práctico en esta tarea de la educación en la diversidad y la acogida de niños y niñas con discapacidad en los centros de enseñanza regular.

### **3.3. Curriculum**

Los currículos no pueden seguir divorciados de la realidad que vive la sociedad a la que pertenecen los alumnos en cuestión. El currículo tiene que responder al tipo de economía del país, a sus necesidades de desarrollo y bienestar, tiene que responder a las costumbres, a la historia, a la proyección de desarrollo que la sociedad se plantee. Si bien la alfabetización comprende el saber leer y escribir en la lengua materna, y es una aspiración que muchos países del mundo aún no han logrado satisfacer plenamente, hoy en día también se comprende como alfabetización todos los saberes básicos en las esferas del pensamiento abstracto y del conocimiento que permitan que una persona pueda desenvolverse en la sociedad de forma autónoma. Por tanto, todo aquello que sobrepase estos contenidos tendrá que estar relacionado con el entorno del educando, con lo que se ve, se conoce y se siente. Esta relación por supuesto no excluye el conocimiento de los saberes universales de esta y otras épocas, solamente debe estar relacionada con el mundo en que vivimos y esa es la premisa fundamental del currículo en las escuelas.

Los contenidos curriculares se adaptarán y readaptarán si fuere necesario a las capacidades e intereses de los alumnos y alumnas. En este sentido, juega un papel fundamental la concepción que tengan los docentes de la evaluación, y no solamente la

aceptación del sistema establecido por la institución sino en la íntima certeza del papel de la misma en el desarrollo de las personas. La evaluación no excederá sus propios límites de comprobación y nunca será un instrumento para establecer fronteras o categorías entre los miembros del grupo. Los niveles de aprehensión del conocimiento son todos válidos en tanto sean reflejo de las potencialidades de cada quien y de las posibilidades manifiestas de desarrollo de las mismas.

Las investigaciones del proyecto Zero de la Universidad de Harvard dirigido desde 1972 por Howard Gardner deben ponerse al alcance de todos los docentes. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2005) establece que la inteligencia es la forma que los individuos tienen de entender el mundo y relacionarse con él, que no existe un solo tipo de la misma, sino muchas, que todas importantes por igual: la lingüística, la lógico matemática, la musical, la espacial, la corporal kinestésica, la naturista, la interpersonal, la intrapersonal y aún otras que están en estudio.

Aunque esta teoría tiene más de cuarenta años, aún no ha aterrizado en las escuelas y mucho menos en las aulas. Los estándares por los que se mide el rendimiento escolar no contemplan estos principios científicos que enriquecerán de manera significativa el desempeño de los estudiantes, la constatación de sus valores personales y el encauzamiento de los mismos. La sociedad necesita de estas inteligencias, de estos potenciales.

La sociedad requiere del aporte máximo de todos y de todas, pero para ello es necesario que desde la escuela se descubran y se trabaje en el balance y conjugación de todas las inteligencias sin privilegiar ninguna, pues todas las personas, según sus propias características, son igualmente importantes para la sociedad. Si estamos hablando de la importancia de aceptar en cada individuo su diversidad como persona, si estamos promoviendo un respeto hacia la individualidad y una apertura hacia todos los aportes que puedan darse entre unos y otros, desafiando a las culturas dominantes y a todos los

centrismos que puedan incidir en el acto educativo, pues tenemos que replantearnos nuestro discurso a partir de esos presupuestos.

### **3.4. Aprendizaje por competencias.**

El debate entre las tendencias que apuntan hacia la prevalencia de la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias sigue siendo vigente, y no tanto por el trasfondo teórico que lo impulsa sino también por lo que en la práctica docente del día a día se manifiesta.

Hay que llevar a la diversidad los objetivos de la clase, hasta ahora generales, y ser diversos en cuanto abarque no solamente lo relativo al área del conocimiento puro de los fenómenos, sino de todas las relaciones que durante el proceso se puedan establecer, en las que los sujetos puedan manifestarse con plenitud, como preclaramente Jack Delors (1997), lo plantea en el Informe “La Educación encierra un tesoro”.

Coincidimos con Salmerón (2009) en que un currículum de formación por competencias que atienda la diversidad debe caracterizarse por:

- Estar basado en un perfil predeterminado de persona, (alumnos, egresados, profesional,...).
- Estructurado a partir de funciones o propósitos principales que a su vez comprenden sub funciones (los grandes aspectos a satisfacer para lograr el propósito principal); éstas estarían conformadas por unidades de competencia (objetivos de aprendizaje) y cada una de éstas por *elementos de competencia* (racimos de acciones concretas que determinan *la capacidad de cada persona para...*) Todo ello desde una visión integral, que va concretando de forma estructurada de lo general a lo más elemental a observar en el desempeño.
- Un ambiente organizacional, espacial, de recursos, de tiempos y personas que sea congruente con las necesidades en las actividades del alumnado para construir

experiencialmente conocimientos individuales y colectivos siguiendo un modelo de aprendizaje- enseñanza que desarrolla el currículum con garantías de éxito.

- Un contexto motivacional que favorezca la implicación de todos en la construcción de significados a partir de las entradas personales de cada uno de los que conforman la clase.
- Un modelo de aprendizaje que se desarrolla a partir de la observación, la acción, la reflexión, experimentación, la autoevaluación en el contexto continuo, y un progresivo aprendizaje metacognitivo facilitado tanto por el apoyo y guía del profesor como por las estrategias de enseñanza seleccionadas.
- Metodologías de enseñanza activa que comprendan el modelo de aprendizaje implícito en los apartados anteriores y que desarrollaremos posteriormente.
- Un sistema de evaluación que disponga de criterios nítidos para observar los desempeños. Estos podrían ser: *profundización en los contenidos, autonomía en la realización de las ejecuciones y complejidad situacional* en las que se contextualiza su desempeño. Estos criterios, a su vez, deberían ser observados considerando para cada uno de ellos u otros que se consideren, variados (mayores y menores) *niveles de dominio y condicionantes especiales* en función de las características personales del alumno (p.96).

Lo planteado anteriormente hace referencia a que una educación basada en las competencias, que no tengan en cuenta la persona que es cada alumno. Al igual que los currículos estandarizados, dejan de lado a más de la mitad de los estudiantes presentes en un curso. Aún con el riesgo de caer en determinismos que no le corresponden a los docentes, es importante tener en cuenta para la construcción de las competencias en el aula, lo particular, lo individual, lo exclusivo de cada quien, y respetar lo innato y lo propio.

Entendemos que el desarrollo en la escuela de capacidades básicas para ser un ciudadano activo, es una necesidad cuya satisfacción posibilitará la atención a la diversidad y

la inclusión social de los grupos minoritarios al focalizar y centrar la práctica educativa en lo que es mínimamente necesario para vivir en sociedad.

### **3.5. El papel de la familia.**

Las familias tienen también una participación importante en el nuevo paradigma educativo. Es necesario abrir las escuelas a su participación ya que ellas son las que nos aportarán los más cercanos conocimientos acerca de sus hijos y ellos deben participar de su educación, aportar, intercambiar experiencias y colaborar. Un ideal será lograr la plena participación de las familias en las escuelas, escuelas de padres, participación en la toma de decisiones de sus hijos, encuentros interfamiliares, seminarios de participación, entre otro. En opinión de Comellas, et. al (2013), el hecho de participar en actos festivos organizados por el centro o la municipalidad, puede favorecer éstas relaciones. “La vinculación con la comunidad es también un factor que puede cohesionar las relaciones entre las familias” (p.48).

En los datos del citado Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad (2013) se evidenció que son pocos los centros que realizan actividades con las familias, de manera que urge generar el intercambio de experiencias entre los centros en cuanto a estrategias de participación de las familias, promoviendo que colaboren eficazmente con la incorporación, inclusión y participación de sus hijos en las escuelas.

### **3.6 Resumen de prospectivas.**

#### ***3.6.1. En La escuela***

- Responder a la necesidad de mejorar las condiciones físicas de las escuelas, tales como ventilación, comodidad, limpieza, baños, accesos liberados para todos los niños, condiciones de seguridad para todos los alumnos.

- Lograr la integración familia y escuela como ejes fundamentales de la educación humana.
- Lograr la presencia de dos docentes en cada clase para poder poner en práctica las estrategias de participación.
- Ampliar la cobertura de apoyos para el trabajo en la inclusión educativa y educación especial en todas las regiones del país.
- Baños adaptados, rampas de acceso, braille, lengua de señas, informática accesible, ayudas auditivas y ayudas ópticas y comunicación alternativa.

### ***3.6.2. En cuanto al Currículo***

- Continuar con el proceso de revisión y actualización curricular.
- Elaborar una propuesta de estructura de los centros de Educación Especial.
- Ampliar la experiencia de jornada extendida como forma de reforzar la educación integral que pretendemos alcanzar.

### ***3.6.3. Los docentes***

- Dignificación social de la labor docente, tanto en el aumento de sus ingresos para lograr la eliminación del pluriempleo en la labor docente, como enaltecer mediante todos los medios posibles esta noble profesión en la sociedad.
- Trabajar porque la información de investigaciones pedagógicas llegue a los maestros de todas las escuelas.
- Garantizar en la formación docente los ideales de inclusión y participación de manera que el graduado en docencia sea un maestro formado en el respeto y el trabajo con la diversidad.

- Lograr Mayor cobertura en el apoyo a todos los docentes en el camino hacia la educación inclusiva y participativa a través de los Centros de Atención a la Diversidad (CAD).
- Incorporar el enfoque por competencias en nuestros ideales educativos, pues permite enfatizar la movilización del conocimiento, la funcionalidad del aprendizaje para la integración de conocimientos de diversas fuentes.
- Conocer la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner como herramienta para el trabajo en la diversidad.

Como resumen del tercer capítulo, podemos afirmar que en la República Dominicana la educación especial ha servido de plataforma al surgimiento de la Inclusión Educativa. La misma cuenta con un marco legal construido en estrecha relación con los convenios internacionales, con el respaldo de sus leyes, instrumentalizadas con la creación de departamentos, de centros de recursos para la atención a la diversidad, con programas de formación dirigidos hacia el logro de una educación basada en la equidad y el derecho de todos y todas a una educación de calidad. La Constitución Dominicana establece, en su Artículo 16, que “es deber del Estado proporcionar la educación fundamental a todos los habitantes del territorio nacional y tomar las providencias necesarias para eliminar el analfabetismo”.

Algunas personas tienen la falsa creencia de que la inclusión significa insertar en las aulas regulares a aquellos niños y niñas con necesidades educativas especiales, y, como bien señala Echeita y Domínguez (2011), no son especiales solamente aquellos niños y niñas más vulnerables, sino que todos sin excepción, son igualmente especiales y todos tienen derecho a una educación de calidad.

Analizando los datos antes mencionados, se puede inferir que es necesario un currículum diseñado para que todos puedan tener acceso al mismo. Esto pone en evidencia la

necesidad imperiosa de contar con docentes que puedan dedicar más tiempo a su formación: “El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica” (Freire, 1997, p.81). Para lograr esto, definitivamente, los presupuestos que el Estado dedica a la Educación tienen que ser mayores, no solamente para cubrir la necesidad de un salario digno y justo para el personal que trabaja en las escuelas, tanto docentes como administrativos, sino también para lograr el cien por ciento en la cobertura escolar, de forma que ningún niño se quede fuera, para que las escuelas se conviertan en lugares donde todos los alumnos y alumnas puedan aprender e incorporarse a la vida social como personas útiles, críticas y participativas.

Finalmente, podemos concluir que la educación inclusiva precisa una declaración y un marco legal y normativo, pero sobre todo requiere de la acción, el querer y el hacer en la cotidianidad de la escuela y reconocer que el aporte de cada uno de los miembros de la comunidad escolar es insustituible, la responsabilidad del docente no la puede asumir el director y viceversa. De igual manera tienen su papel protagónico las familias que, con su entusiasmo y determinación mueven a los educadores y directores. Y los estudiantes, que son el centro de la acción educativa; es aquí donde realizan los aprendizajes más significativos de su vida, donde aprenden a valorar y ser valorados, a respetar y ser respetados, porque es en la escuela donde verdaderamente está el germen del cambio para una sociedad más justa.



SEGUNDA PARTE

---

**ESTUDIO EMPÍRICO**



## CAPITULO 4

---

# **IDENTIFICANDO LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA.**

---



## INTRODUCCIÓN

La Inclusión Educativa es un movimiento que propone una educación de calidad para todos, en la que los alumnos, independientemente de sus características particulares, alcancen el máximo nivel de desarrollo para el aprendizaje, se sientan a gusto en su entorno y participen de modo igualitario en la vida escolar. Para ello es necesario hacer un cambio en la visión de la educación y hacer transformaciones en los centros educativos para que este proyecto se haga realidad.

Este es un movimiento de carácter internacional, que hace evidente que la educación dominicana tiene que cambiar para dar respuesta a los retos que plantea la sociedad moderna y aunque la inclusión educativa surge en la última década del siglo pasado, en la República Dominicana es algo relativamente reciente. Es por esta razón que se debe valorar la experiencia de los países que nos han antecedido en la puesta en marcha de la inclusión educativa (Inglaterra, USA, Canadá, España, Italia, entre otros). Las investigaciones realizadas en el tema nos dicen que para desarrollar procesos de inclusión es necesario, en primer lugar, que los países muestren voluntad política y compromiso, expresados en sus leyes y en la inversión en recursos. En segundo lugar, es imprescindible transformar el sistema de enseñanza, pasar de un enfoque de enseñanza tradicional a otro caracterizado por:

- Una filosofía pro inclusión, en la que se conciban las diferencias individuales, como un elemento que enriquece el grupo. Donde todos los miembros de la comunidad escolar sean aceptados, respetados y acogidos.
- Un currículo abierto y participativo que permita adecuar los contenidos curriculares a las necesidades particulares de cada estudiante.

- Interés por la innovación, la investigación y por las nuevas prácticas educativas a través de las que se desarrollan actividades multinivel, tanto en la enseñanza como en la evaluación.
- Una cultura del aula en la que todos participan en un clima agradable de trabajo, respeto y colaboración, expresándose así, buenas relaciones entre los docentes, los alumnos, las familias, etc.
- Y la formación de los docentes, que ha de ser una tarea cotidiana.

Para guiar este proceso de transformación hacia la inclusión se necesita que los centros emprendan procesos de mejora que le permitan revisar su quehacer educativo. Un elemento clave por ello es la realización de autoevaluaciones, pues les posibilita el conocimiento de su realidad y el establecimiento de actuaciones colegiadas.

Uno de los instrumentos disponible para llevar a cabo dichos procesos lo constituye el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000), el cual permite indagar sobre los procesos de la inclusión a través de dimensiones e indicadores, por lo tanto, los centros que hagan uso de este instrumento tendrán una idea clara de dónde se encuentran y qué deberán priorizar para conseguir los fines deseados.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El principio rector del marco de acción de la educación inclusiva es que todas las escuelas acojan a todos los niños y niñas independientemente de sus características personales y que puedan brindar una educación de calidad y sin discriminaciones ni exclusiones. Para lograr este objetivo, el sistema escolar que conocemos tendrá que cambiar, tanto en términos físicos, curriculares, expectativas y estilos profesoraes y roles directivos (Barton, 2004). En este sentido, se plantea la necesidad de emprender investigaciones acerca

de los procesos escolares que hacen que unos centros tengan más éxito o se muestren mejor preparados que otros en el desarrollo de una educación inclusiva.

Estos planteamientos reafirman la importancia que tiene la escuela en propiciar los cambios; “se debe considerar la escuela como el centro del cambio en el sentido de que los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela” (Sandoval, et al. 2002, p.231). En atención a la importancia que tienen los centros educativos en la implementación de las reformas educativas y el paso a una educación de calidad para todos, varios autores han abordado esta problemática, entre los que destacan: Ainscow (2002, 2011), Arnaiz (2011, 2012), Arnaiz y Guirao (2015), Booth (2002, 2011), Marchesi y Martín (1998, 2014), Murillo (2003), Poncet y González (2010).

Fruto de las múltiples investigaciones se han elaborado una serie de herramientas, cuya finalidad ha sido propiciar la reflexión y autoevaluación para el logro de la mejora educativa, entre los principales instrumentos se encuentran: el Cuestionario “calidad educativa y atención a la diversidad” CASAR (2007), Guía para la valoración y reflexión de prácticas inclusivas OEI (2009), ACADI: Autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (2012).

Para los centros escolares que inician un proceso de cambio e innovación hacia la implantación de un modelo educativo inclusivo, Booth y Ainscow (2000, 2011) propusieron el Index for inclusion, un sistema de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones: referidas a crear culturas, elaborar políticas y crear prácticas para una educación inclusiva. En opinión de sus autores, este proceso de investigación-acción facilitará la realización de un análisis exhaustivo de su situación presente, lo que les permitirá desarrollar un plan de mejora escolar tendente al logro de metas inclusivas.

En la presente investigación se busca responder al interrogante ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta el desarrollo de la educación inclusiva en la República Dominicana?

Para ello, fue seleccionado como instrumento de recogida de información, tres de los cuestionarios del Index, con la intención de responder a la pregunta de investigación.

*Objetivo General:*

Conocer los desafíos a los que se enfrenta la educación inclusiva en centros educativos públicos y privados de la ciudad de Santo Domingo desde la perspectiva de los docentes, las familias y el alumnado.

*Objetivos específicos:*

1. Identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores en la *creación de una cultura inclusiva*.
2. Conocer los puntos fuertes y débiles de las *políticas inclusivas* desarrolladas en los centros escolares bajo estudio.
3. Detectar las fortalezas y las barreras en el desarrollo de *prácticas inclusivas*
4. Analizar la posible existencia de diferencias entre las tres dimensiones referidas a la educación inclusiva (crear cultura, elaborar políticas y desarrollar prácticas).
5. Determinar si existe diferencia entre los alumnos, las familias y los docentes en la valoración del desarrollo de la educación inclusiva.
6. Establecer si existe diferencia significativa en la valoración de los grupos de interés (alumnos, familias, docentes) con respecto al desarrollo de la educación inclusiva, en función del tipo de centro.

## **2. METODOLOGÍA**

En este apartado nos referimos al diseño de la investigación, al contexto en el que se realizó el estudio y los participantes, los instrumentos de recogida de información y el método y procedimiento utilizado.

## **2.1 Diseño**

Esta investigación es de tipo cuantitativo no experimental, puesto que no se ejerce ningún control sobre las variables de estudio, las mismas son observadas en el contexto natural para su posterior análisis, a la vez, el estudio es de corte descriptivo transeccional. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles en que se manifiesta una o más variables en la población.

En esta investigación se busca identificar características y rasgos del enfoque inclusivo en los centros educativos. Asimismo, describir las tendencias de los grupos participantes respecto a la inclusión. Se pretende recoger información en un solo momento, sobre las variables definidas en el estudio, con la intención de identificar los desafíos de la educación inclusiva y orientar procesos de toma de decisiones a favor de este movimiento educativo en la República Dominicana.

Dentro de los métodos descriptivos, se optó por el método de encuesta, la investigación por encuesta es una de las opciones más usadas en las diferentes ciencias, debido a su flexibilidad y a que puede responder a una amplia gama de preguntas de estudio (Hernández, et al. 2014).

## **2.2 Contexto y Participantes**

### *Contexto*

Es importante destacar que el Sistema Educativo Dominicano tiene una Estructura Central, Regional y Distrital, de los cuales se distribuyen en 18 Direcciones Regionales y 105 Distritos Educativos en diferentes demarcaciones geográficas del país (ver figura 1).



*La visión es* lograr que los centros educativos públicos y privados se conviertan en efectivas comunidades de aprendizajes, capaces de formar ciudadanos aptos para el ejercicio de una vida activa y democrática, con actitudes críticas e innovadoras.

Y su misión es Acompañar, supervisar y dar seguimiento a los procesos pedagógicos e institucionales en los centros educativos públicos y privados para garantizar una educación de calidad.

La institución exhibe una política de calidad expresada en: sentirse comprometidos/as con las demandas de los servicios, necesidades y expectativas de los estudiantes maestros/as y demás ciudadanos/clientes, a través de monitoreo y acompañamientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como dependencia responsable de orientar los procesos pedagógicos y administrativos para garantizar la calidad educativa en los centros educativos de su jurisdicción. Tienen el compromiso de:

- Prever necesidades y situaciones educativas prioritarias en su ámbito de competencia, mediante la constante recolección, procesamiento y análisis de información.
- Participar en el proceso de planificación de la Regional, formularlos propios y orientar la formación de los planes y presupuestos de los centros de su jurisdicción.
- Gestionar y orientar la ejecución, desarrollo y evaluación curricular, de conformidad con las políticas educativas vigentes y las características y las necesidades del contexto local.
- Promover el uso adecuado de los materiales educativos y las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos del aula.
- Evaluar sistemáticamente la gestión educativa y las condiciones físicas de los centros, adoptando las acciones preventivas y correctivas pertinentes.

- Velar por la correcta aplicación de la política normativa vigente relativa a la administración escolar, a la presentación de los servicios educativos y la distribución de bienes de su jurisdicción.
- Fomentar el vínculo escuela comunidad mediante la conformación y seguimiento de los organismos legalmente constituidos y la integración de la sociedad, en el ámbito de su competencia.
- Coordinar y apoyar el proceso de administración de recursos humanos de conformidad con el marco legal vigente.
- Desarrollar un sistema de rendición de cuentas sobre logros, avances y dificultades de la gestión pedagógica y administrativa del Distrito Educativo.

#### *Participantes*

La población de este estudio fueron los alumnos de octavo grado del Nivel Básico que pertenecen al Distrito Escolar 15-03, correspondiente a la regional de Santo Domingo III, en la región sur central. Para el año escolar 2013 - 2014. Realizamos dos visitas al distrito escolar, en donde fueron entregadas dos comunicaciones al Distrito Escolar 15 - 03, la primera informando sobre el interés de realizar la investigación en ese distrito y solicitando colaboración. En la segunda comunicación se entregó el listado de los centros seleccionados (ver anexo 1).

La población total en el momento de la realización del estudio correspondió a 4,086 alumnos inscritos en octavo grado. Se tomó como población de estudio a los alumnos, por considerar que son ellos el centro del aprendizaje y los que están más directamente implicados en el proceso de inclusión en sus centros educativos.

Para la selección de la muestra de los alumnos se procedió a calcular el tamaño muestral, el mismo fue determinado mediante el programa Raosoft. Se asignó un error

máximo de 5%, un porcentaje estimado de muestra del 50% y un nivel de confianza del 95%, obteniéndose una muestra de 352 alumnos.

Seleccionado el tamaño de la muestra, se procedió con la selección de los centros educativos participantes. Esta selección se realizó a través de un muestreo no probabilístico incidental, “aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles” (Colás y Buendía, 1994, p. 94). En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Se considera que este tipo de muestreo es adecuado para investigaciones exploratorias, ya que intenta obtener una muestra de elementos convenientes.

La muestra prevista fue de 20 centros educativos, 10 públicos y 10 privados pertenecientes al Distrito Educativo 15 – 03 (Ver anexo 2).

Tras la selección de los centros educativos, y remitida la comunicación de solicitud de colaboración (ver anexo 3), se procedió a la comunicación con las familias. A través de la dirección de cada centro, se envió un sobre cerrado para las familias de octavo grado, conteniendo el consentimiento informado (anexo 4) y el cuestionario de las familias (anexo5).

Se obtuvo una respuesta positiva, con devolución del consentimiento informado firmado y el cuestionario de las familias contestado por los padres de 13 de los centros seleccionados. Quedaron fuera del estudio siete centros educativos después de haber recibido toda la documentación y haberles dado el seguimiento correspondiente.

Finalmente, los participantes en éste estudio lo constituyen: 13 centros educativos, 8 públicos y 5 privados, distribuidos del siguiente modo: 428 alumnos, 387 familias y 66 docentes. Presentados en la tabla 1.

Tabla 12.

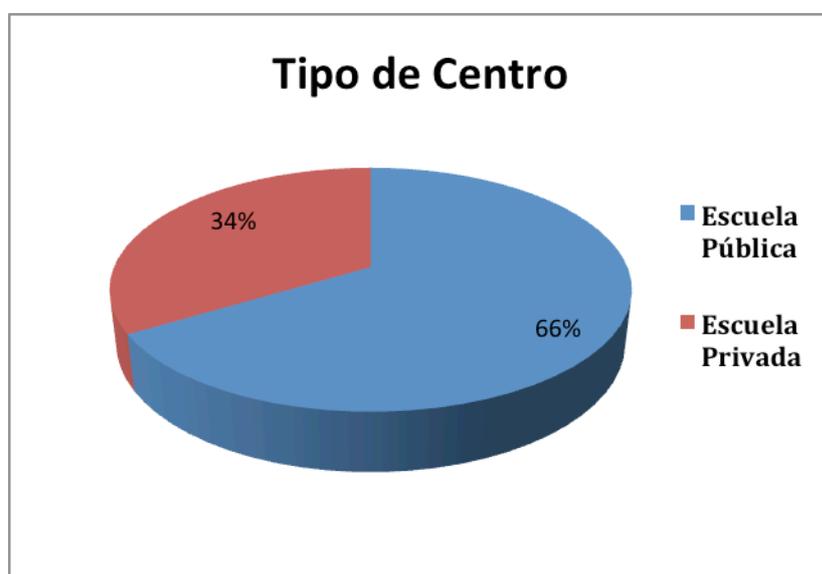
*Distribución de los participantes en el estudio*

CENTROS EDUCATIVOS		ALUMNOS	%	PADRE-MADRE	%	DOCENTES	%
PÚBLICO	8	284	66%	235	60.7	32	48.5
PRIVADO	5	144	34%	152	39.3	34	51.5
TOTAL	13	428	100%	387	100	66	100

*Características de los participantes*

*Los alumnos*

Como se presenta en la tabla 1, el estudio se realizó en trece centros educativos de la ciudad de Santo Domingo, estando la muestra representada por 8 centros del sector público, correspondiente con un 66% y en 5 centros del sector privado correspondiente con el 34%.



*Figura 11.* Estudiantes participantes por tipo de centro

En cuanto al género, vemos una prevalencia del sexo femenino con un 56 % y el masculino un 43%.

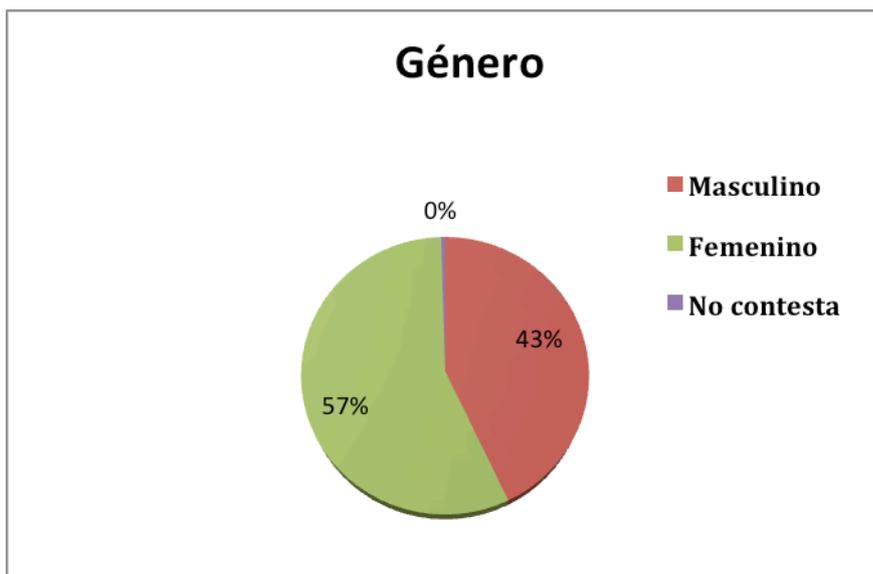


Figura 12. Género de los Alumnos

### Las familias

En el estudio se contó con la participación de 387 familias de las cuales el 39,3 % (152), pertenecen al sector privado, mientras que el 60.7 % (235) pertenecen al sector público.

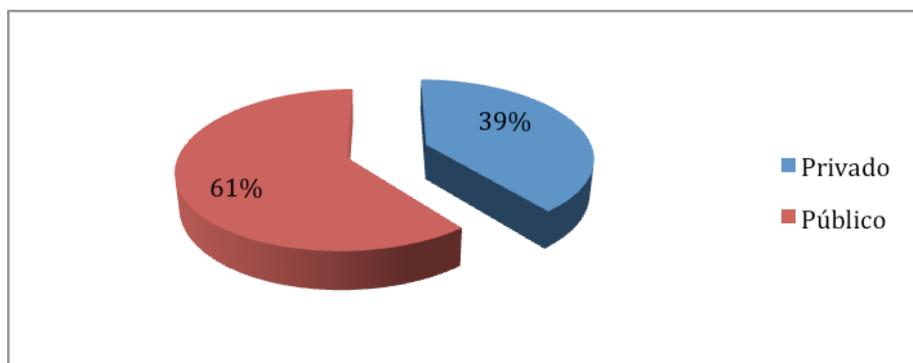


Figura 13. Tipo de centro al que pertenece

De las personas que respondieron el cuestionario de las familias, el 32.0% (124), pertenecen al sexo masculino, el 66,4 % (257) pertenecen al sexo femenino, y un 1,6% no contestan, (6) familias. Podemos afirmar que aunque el porcentaje de hombres que participaron en la muestra no es despreciable, el mayor porcentaje de quienes contestaron

son mujeres, lo cual puede indicar que en la mayoría de las familias son las mujeres las que mantienen una comunicación más directa con la escuela de sus hijos.

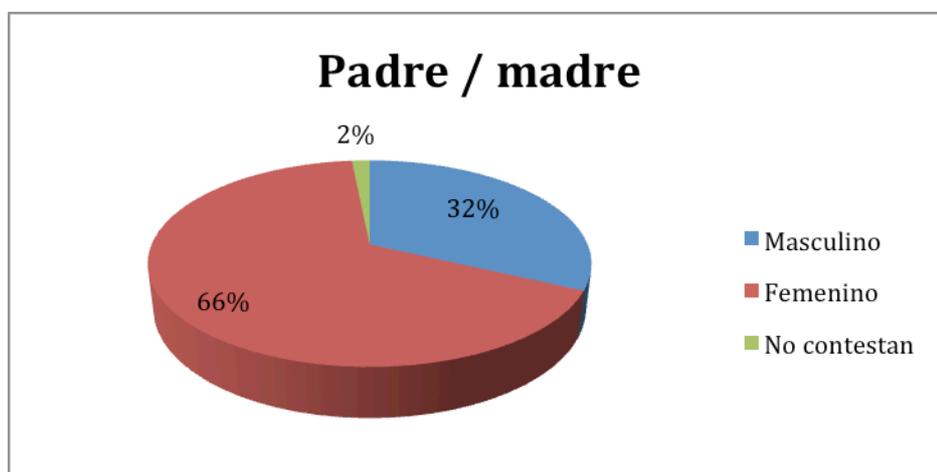


Figura 14. Género de los participantes

En cuanto a la edad de los participantes, las respuestas al cuestionario develó que estuvo entre los 18 y lo 88 años de edad, la media fue de 42,58 años, personas maduras, en edades productivas.

Tabla 13.

*Edad de los padres*

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
Edad	<b>314</b>	<b>18</b>	<b>88</b>	<b>42.58</b>	<b>8.628</b>

En cuanto al estado civil, de las 387 familias, el 53.7% (208) son casados, dato que representa el mayor porcentaje de las familias cuestionadas. Con datos significativos continúan en orden de importancia, las familias divorciadas que representan el 28.9 % (112), mientras que otros datos como la viudez representa un 6,2 % (24), la unión libre 8% (3), madre soltera o padre soltero,8% (3) y no contestaron a esta pregunta 37 familias, que hacen

el 9.6 % de la muestra. Estos datos indican que la mayoría de los encuestados pertenecen a familias legalmente constituidas. Al mismo tiempo aunque el porcentaje de familias biparentales es mayor, (casados 53,7%, unión libre 8%), un número significativo de familias son monoparentales (divorciados 28.9%, viudos/as 6.2%, solteros/as 8%), para un total de 43.1%.

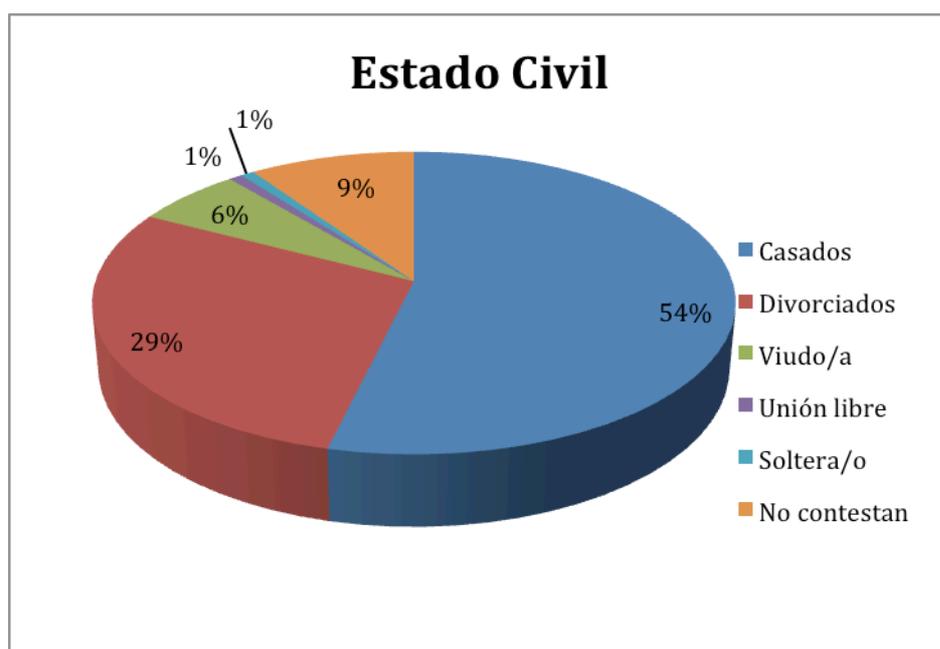


Figura 15. Estado Civil

Las creencias religiosas de las familias apuntan a una mayoría considerable pertenecen a la iglesia católica, 241 familias que representan el 62.3%. Esto coincide con la tendencia nacional de la República Dominicana en materia de religión, siguiéndole la iglesia protestante y de esta, la Iglesia Evangélica, ocupa el segundo lugar detrás de la católica con una participación de 88 familias, lo que representa el 22.7%. Religiones como Adventista tiene un 3%, Mormones, 3%, Hare Krishna 3%. Significativamente hay un grupo de familias que no contestaron esta pregunta, un 13.9 % lo cual puede indicar que o no practican ningún tipo de religión o practican alguna otra que no está señalada en el cuestionario.

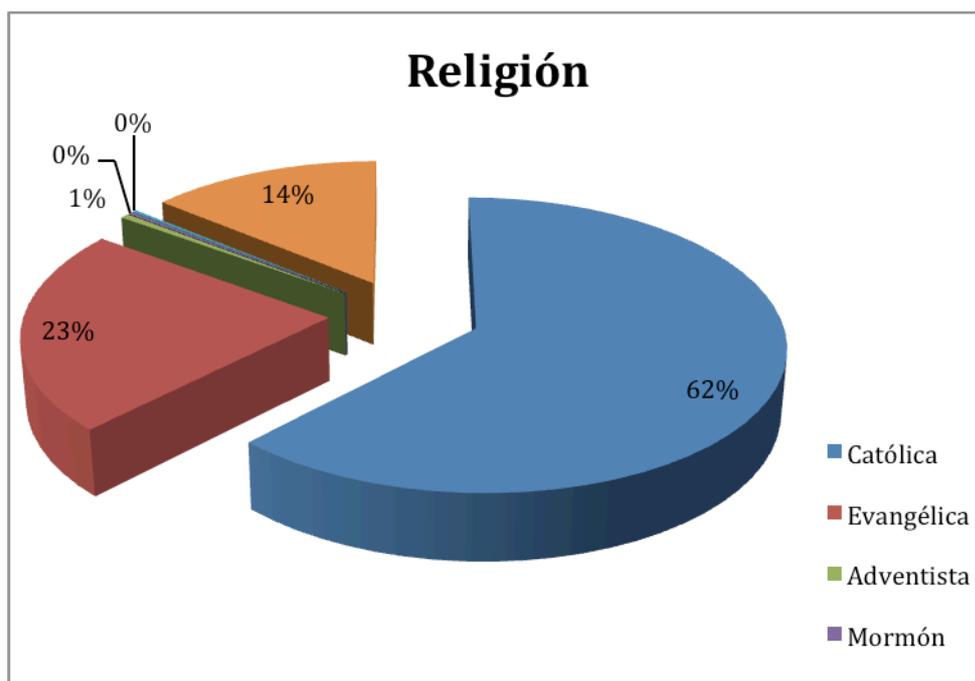


Figura 16. Creencias religiosas

La forma de ocupación de la vivienda se manifiesta en su mayoría con las familias que viven en un inmueble rentado, son 183 familias que hacen el 47.3 de la muestra. Mientras que casi en igualdad porcentual se presentan las familias que son propietarias del lugar en donde viven, 170 que representan e 43.9 %. El 5,7% viven con otros familiares y un grupo de 12 familias que representan el 3.1 % no contestan. Se puede deducir que la gran mayoría de las familias cuentan con recursos para sostener la estabilidad de una vivienda, aunque no se define el tipo de vivienda en cuestión.

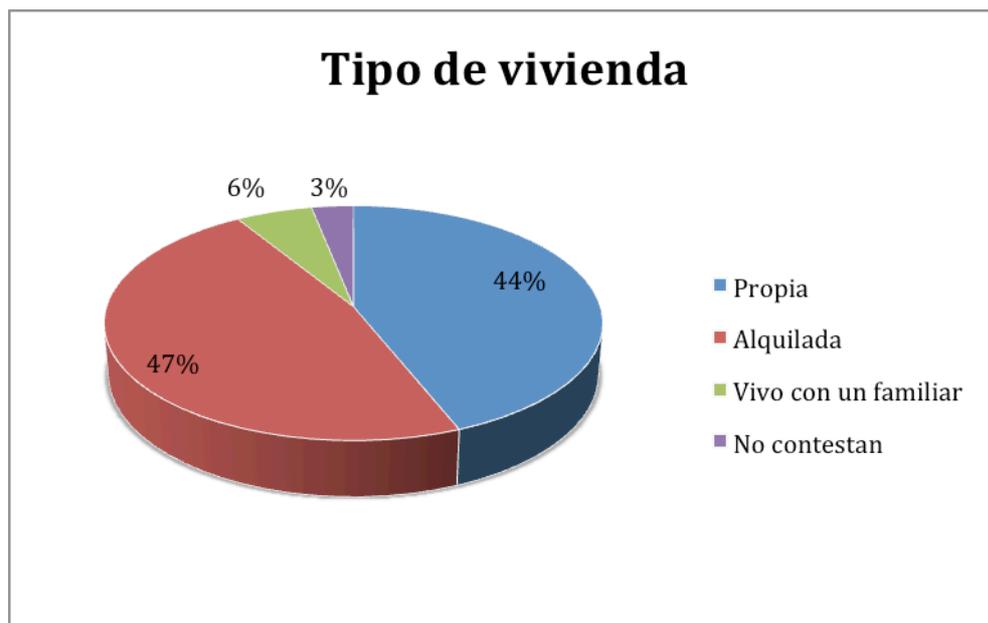


Figura 17. Tipo de vivienda

De las familias que participaron en la muestra, cuenta con nivel universitario el (34.1 la madre y 26.9 el padre) y de estos hay un 12 % que han avanzado a niveles de posgrado o maestría. Lo cual indica un buen nivel en la educación de las familias. En contraste, los datos también aportan que un 1 % del padre no tiene educación y 0,8 de la madre, un 10.6 % de las madres y 7.8 del padre ha alcanzado algún grado entre 5to y 8vo grados, el 27.4 % de la madre y el 26.9 del padre tiene educación preuniversitaria y un 13.7 % de las madres y un 23.8 de los padres encuestados no contestan la pregunta. El resultado de esta pesquisa nos puede llevar a afirmar que existe una gran desigualdad en el logro de la educación escolar en las familias, observándose una mayor educación en las madres pues en todos los niveles de educativos hay un mayor porcentaje de madres.

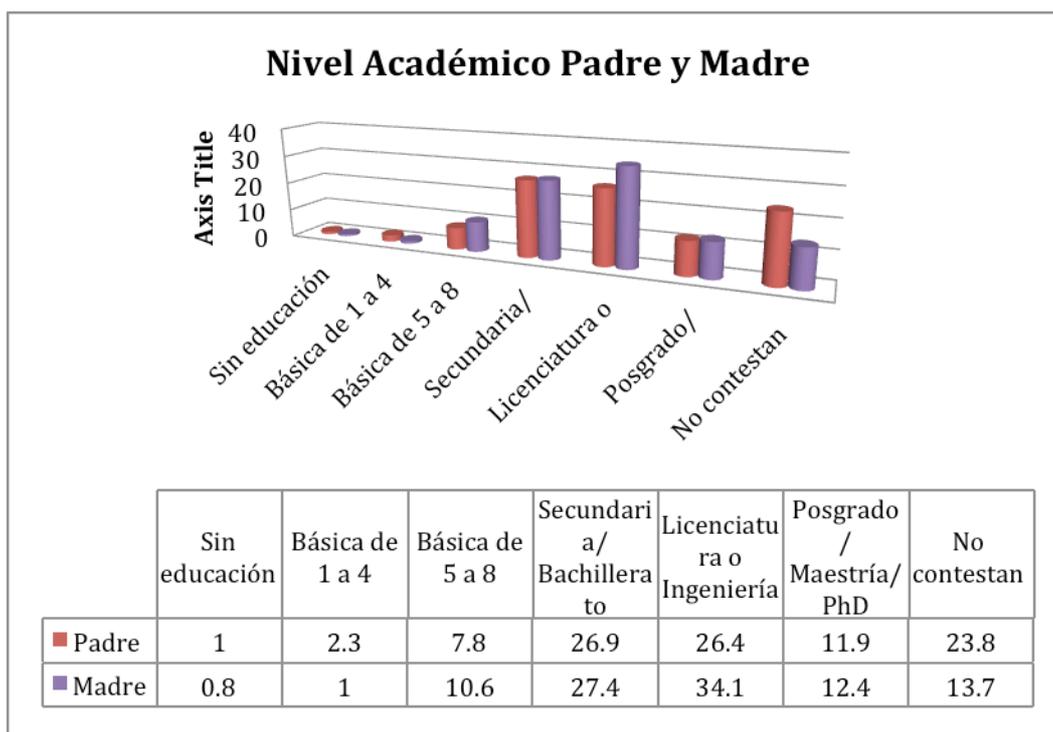


Figura 18. Escolaridad de los padres

En relación a los ingresos económicos el 26 % de los hombres tiene un ingreso de menos de 15 000 pesos mensuales, contra un 29.7% de mujeres. En los salarios que oscilan entre los 15 000 y los 25 000 pesos mensuales, se manifiesta el 12.1 % de los hombres, en igualdad con las mujeres (12.1). En el rango de 25, 000 – 35, 000, tenemos 4.4 del hombre y 8% las mujeres.

Entre 35 000 y 45 000 pesos, en tanto 5.2% de los hombres y el 4.7 de las mujeres tiene salarios entre estas cantidades. En el rango de 45 000 pesos a 55 000 pesos mensuales, los hombres perciben un 3.6%, mientras que las mujeres alcanzan un 4.4 %. Es en los salarios de más de 55 000 pesos, los hombres tienen un 19.9 %, mientras que las mujeres tienen el 13.4 %. Existe un 28.7 de los hombres que no contesta y el 27.6% de las mujeres.

Estos datos nos permiten inferir que en la mayoría de los rangos de salarios medios, la mujer percibe mayor ingresos. Los hombres reportan un salario significativamente mayor en los rangos de mayor salario, lo cual puede estar relacionado con que los hombres tengan puestos más altos. Otro aspecto importante ha destacar es que un porcentaje de entre un 26 y

29% de las familias que participaron en la muestra perciben salarios de pobreza, en contraste con un variado escalafón, lo cual caracteriza nuestra muestra de estudio como muy diversa, en consonancia con la población dominicana, una sociedad dividida en clases sociales con grandes desigualdades entre ellas.

Un dato que llama nuestra atención es que el porcentaje más alto de esta pregunta, lo constituyen las familias que no contestaron (28,7) de los hombres y el (27,6) de las mujeres, lo cual podría indicar diversas razones, desde no desear compartir la información, sentir vergüenza por el salario percibido, no percibir ningún salario entre otras.

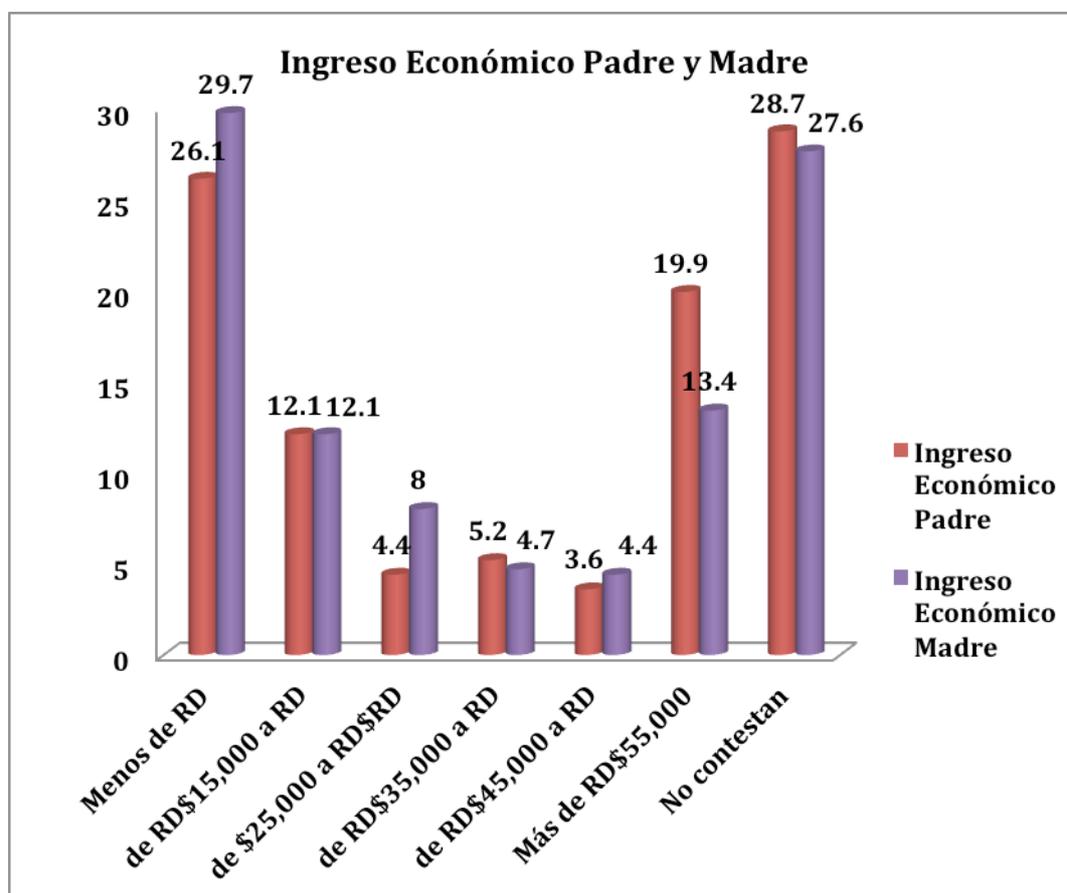


Figura 19. Ingresos económicos

### Los docentes

Fueron invitados a participar en el estudio todos los profesores de los centros educativos participantes que imparten clases en octavo grado, consiguiéndose una

participación voluntaria en los trece centros, para un total de 66 docentes. En cuanto a la distribución de los docentes, el 51.5% pertenece al sector privado y el 48.5 al sector público.

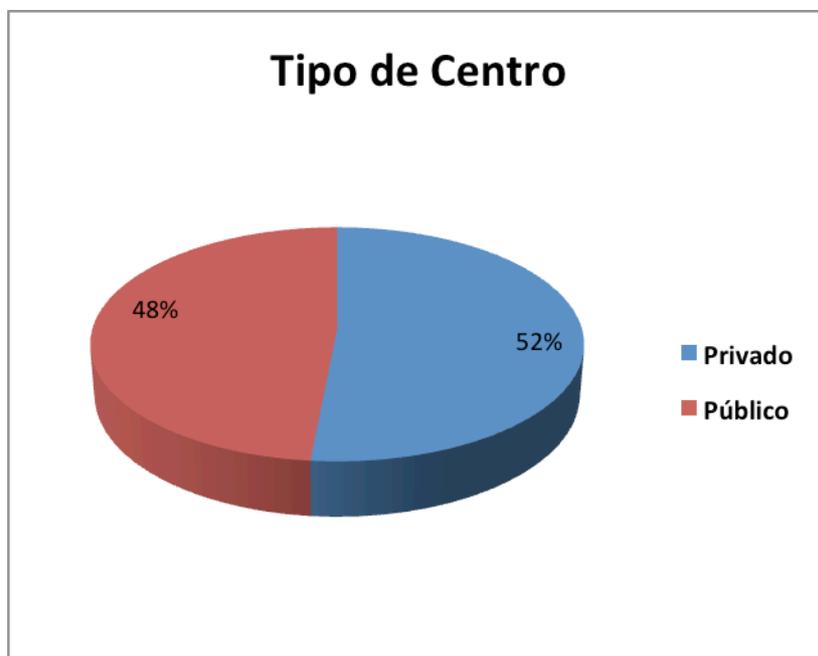


Figura 20. Distribución del personal docente y administrativo por el tipo de centro.

### 2.3 Variables del estudio

#### *Variables predictoras*

Las variables predictoras de este estudio son:

El tipo de centro: centros educativos públicos, centros educativos privados y centros educativos oficializados. Los centros educativos públicos son financiados por el estado y los centros educativos privados son iniciativas particulares y con financiamiento propio, los centros educativos semioficiales son centros educativos financiados por el estado y bajo la gestión de órdenes religiosas. En este estudio sólo participaron centros educativos públicos y privados.

Los grupos de interés: Docentes, familias, alumnado.

#### *Variables criterio*

La variables criterio en este estudio son:

*Crear Culturas Inclusivas:* en esta variable se definen todos los aspectos que abarcan la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Esta se divide a su vez en dos secciones: Construir comunidad y Valores inclusivos.

*Elaborar políticas inclusivas:* está definida por las actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado. Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En la dimensión se encuentran las sub dimensiones: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad.

*Desarrollar prácticas inclusivas:* está definida por las prácticas en que los centros reflejen su cultura y políticas inclusivas. Implica asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

*Desarrollo de una educación inclusiva:* esta variable se refiere a la puntuación media de las tres variables anteriores, es decir, el desarrollo de la educación inclusiva sería el resultado de la valoración de crear culturas, elaborar políticas y el desarrollo de prácticas inclusivas.

## 2.4 Instrumentos

Para obtener informaciones pertinentes en relación al tema en estudio, se revisaron y adaptaron los cuestionarios del Índice de Inclusión. Este instrumento fue creado en el año 2000 por Booth y Ainscow, publicado en Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. La adaptación al contexto español se realizó en el año 2002 por Sandoval et al., Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Desde entonces se utiliza en diferentes países de la Unión Europea como Alemania, Bulgaria, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Malta, el Reino Unido y Suecia, también en Australia y en 18 países de América Latina. Ha sido traducido al francés, al mandarín y al árabe, entre otros idiomas (Echeita, 2008). La más reciente actualización es de 2011, correspondiente con la tercera edición y en 2012 la versión en español.

El Index constituye un compendio de indicadores para favorecer la inclusión en los centros educativos, como una herramienta dirigida a facilitar la autoevaluación de los centros; cuenta además con una guía para el desarrollo de políticas y prácticas educativas tendientes a la inclusión. En opinión de Escribano y Martínez (2013, p. 65) el Índice para la Inclusión (Index) es una herramienta que ayuda a reflexionar y a tomar decisiones para la mejora de los procesos de diversificación de la oferta educativa según las necesidades del alumnado.

De acuerdo con Ainscow (2008), el index tiene dos principios inclusivos: “un principio de igualdad de valor para todos y un principio comprensivo relativo al rol deseado para los centros educativos en términos de apoyo al desarrollo educativo de todos los estudiantes dentro de las comunidades donde viven” (p. 144).

El index está dividido en tres dimensiones, cada una de las cuales se divide, a su vez, en dos secciones o sub dimensiones y cada una contiene un conjunto de indicadores, los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas o afirmaciones. Para mayor detalle ver

la tabla No. 3 que presenta las citadas dimensiones, sub-dimensiones y los indicadores del Índice de Inclusión.

Tabla 14.

*Dimensiones, sub-dimensiones e indicadores del Índice de Inclusión.*

Dimensiones	Sub - dimensiones	Ítems seleccionados
Crear culturas inclusivas	A.1 Construir comunidad	<p>A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.</p> <p>A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.</p> <p>A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.</p> <p>A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.</p> <p>A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.</p> <p>A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.</p> <p>A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.</p>
	A.2 Establecer valores inclusivos	<p>A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.</p> <p>A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.</p> <p>A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.</p> <p>A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.</p> <p>A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.</p> <p>A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.</p>
Elaborar políticas inclusivas	B.1 Desarrollar una escuela para todos	<p>B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas</p> <p>B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.</p> <p>B.1.3. El centro intenta admitir a todos el alumnado de su localidad.</p> <p>B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.</p> <p>B.1.5. Cuando el alumnado accede al</p>

		<p>centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.</p> <p>B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.</p>
	<p>B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad</p>	<p>B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.</p> <p>B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.</p> <p>B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.</p> <p>B.2.4. El Código de Prácticas* se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.</p> <p>B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.</p> <p>B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.</p> <p>B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.</p> <p>B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.</p> <p>B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”.</p>
<p>Desarrollar Prácticas inclusivas</p>	<p>C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje</p>	<p>C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.</p> <p>C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.</p> <p>C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.</p> <p>C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.</p> <p>C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.</p> <p>C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.</p> <p>C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.</p> <p>C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.</p> <p>C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</p>

		<p>C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes</p> <p>C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.</p> <p>C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.</p>
	C.2 Movilizar recursos	<p>C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.</p> <p>C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.</p> <p>C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.</p> <p>C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.</p>

Fuente: Cuestionario del Index (Booth y Ainscow, 2002)

Plancarte en el 2010 llevó a cabo una investigación que tenía como propósito la validación de constructo y contenido del Índice de inclusión. Titulando el estudio, *“Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas para su adaptación a la población mexicana”*. Los resultados de la misma señalaron que del total de los 45 indicadores que forman el Índice de inclusión en 31 de ellos se encuentran acuerdos estadísticamente significativos entre los jueces, lo que señala que los indicadores son pertinentes y por lo tanto no es conveniente realizar modificación alguna.

Estos datos tienen relevancia en el contexto del tema que nos ocupa, “Los Desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana” ya que en el estudio empírico de esta investigación, estaremos utilizando los instrumentos del Index for Inclusion y es importante saber que dicho instrumento ha sido validado en la población mexicana y que los resultados obtenidos dan cuenta de la pertinencia de los indicadores del instrumento.

En opinión de Plancarte (2010), la estructura del Index proporciona un mapa detallado que guía el análisis y situación de la escuela y determina futuras posibilidades de acción.

Asimismo, la autora considera que con el Index se coloca la institución educativa como el centro del cambio, en el sentido de que, para que puedan tener impacto, los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a todo el personal. En sentido similar, en el documento de MERCOSUR (2003) se insiste en que si no existe compromiso y liderazgo hacia el cambio de parte de las autoridades educativas, la motivación y esfuerzo por sí sólo de los profesores, difícilmente logrará modificar en profundidad la cultura de la escuela.

Para la realización de esta investigación se seleccionaron los cuestionarios 1, 5 y 6. En el caso del cuestionario 6, el cual fue aplicado a alumnos, se realizó una adaptación del instrumento, donde se agregaron ítems (de otros cuestionarios del Índice de inclusión). Los ítems agregados responden a la necesidad de indagar más en los estudiantes acerca de la presencia o no de los indicadores que favorecen la inclusión.

#### *Validación del cuestionario adaptado para los alumnos*

En relación al cuestionario aplicado a los alumnos, se describe el tipo de validez que, en opinión de Pérez Juste et. al (1991), garantizan el cumplimiento de las metas a conseguir con el instrumento. La misma consiste en validez de contenido y análisis de consistencia interna que detallamos a continuación:

*Validez de contenido:* determina el grado en que cada una de las personas que realizan la prueba poseen el rasgo definido por la misma. Resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a medir. Asimismo, la realización de un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos, de modo que nos permite reforzar el carácter unidimensional de la prueba.

El procedimiento llevado a cabo para conseguir la validez de contenido del instrumento fue el siguiente:

- Diseño del instrumento provisional de evaluación adaptado y sometido a la opinión de un grupo de expertos.
- Aplicación del instrumento resultante a un grupo piloto de estudiantes de centros educativos públicos y privados.
- Estudio analítico de las garantías científicas de fiabilidad y validez de los resultados obtenidos tras el pilotaje.
- Diseño del instrumento definitivo.

Se contactó un grupo de expertos en el tema de educación inclusiva, formado por 8 profesores y profesoras de universidades nacionales, a las cuáles se les remitió el modelo de cuestionario inicial junto con un protocolo de valoración de la pertinencia, claridad e idoneidad de los elementos planteados en cada una de las dimensiones que constituyen el instrumento.

Una vez recogida la información por ellos aportada, de índole textual y valorativa de cada pregunta del cuestionario de alumnos, concluyeron que los ítems agregados aportaban valor al cuestionario, por lo que podrían incluirse sin ningún cambio.

#### *Aplicación del cuestionario al grupo piloto*

Una vez tomadas en cuenta las recomendaciones de los expertos, se pasó a la siguiente etapa aplicando el cuestionario a un grupo piloto.

La prueba piloto o pretest buscaba identificar si las preguntas eran apropiadas, si el enunciado era correcto y comprensible, si los ítems tenían la extensión adecuada, si existía incomprensión, resistencia o rechazo hacia algunas preguntas, si era correcta la categorización de las respuestas, si el ordenamiento interno era lógico y si la duración estaba dentro de lo aceptable por los encuestados.

Es por esto que se aplicó el instrumento resultante a un grupo piloto de 50 estudiantes de 25 de centros públicos y 25 de centros privados. De acuerdo con Martín Arribas (2004),

regularmente se pasa el cuestionario a validar a 30-50 estudiantes, siendo aconsejable que se parezcan a los individuos de la muestra.

Tras la recolección de la información y con el objeto de establecer de un modo estadístico la fiabilidad y validez del cuestionario, fue realizado el siguiente análisis:

Análisis de Consistencia Interna, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mide una porción del rasgo o característica que se desea estudiar. Para ello fue utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach (Mallery, 2003).

#### *Análisis de consistencia interna*

El coeficiente de fiabilidad del cuestionario, principal estadístico que establece la consistencia interna de la medida, estuvo determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach basado en la correlación inter elementos promedio. Con este tipo de análisis obtuvimos la siguiente información:

- Media y desviación típica de los ítems eliminados.
- Coeficiente de Homogeneidad corregido para cada ítem.
- Coeficiente Alfa en caso de eliminación del ítem.

Al realizar una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, se pudo advertir cómo los valores correspondientes al comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario reveló un coeficiente Alfa de 0.819, indicando que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad (ver tabla 4).

El valor total de Alfa obtenido en la escala, (Alfa=0.819) indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

Tabla 15.

*Estadísticos total-elemento*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
• Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga	76.15	99.452	.271	.816
• Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.	76.20	99.223	.256	.816
• Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se queda atascados/as.	76.16	99.993	.169	.818
• Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a.	76.21	98.431	.286	.815
• Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.	76.55	97.656	.279	.815
• A mi profesor/a le gusta escuchar mis ideas.	76.23	96.145	.441	.810
• A mi profesor/a le gusta ayudarme en mi trabajo.	76.20	97.246	.367	.813
• Me gusta ayudar a mi profesor/a cuando tiene que hacer un trabajo.	76.32	96.953	.299	.815
• Creo que las reglas de nuestra clase son justas.	76.16	96.935	.369	.813
• Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables	76.47	103.016	-.066	.827
• Algunas veces soy intimidado/a en el patio.	76.73	99.692	.119	.822
• Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí.	76.40	94.559	.448	.809

Los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana.

• Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor lo arregla de forma justa	76.14	95.923	.419	.811
• Creo que tener escritas las metas del período me ayuda a mejorar mi trabajo.	76.12	97.752	.304	.814
• Algunas veces mi profesor/a me deja elegir el trabajo que hacer.	76.69	96.795	.296	.815
• Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo.	75.72	97.996	.464	.812
• Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.	76.06	98.526	.304	.815
• A mi profesor/a le gusta que le cuente lo que hago en casa.	76.86	98.492	.185	.819
• Mi familia piensa que esta es una buena escuela.	75.98	97.208	.379	.812
• Si no he ido a clase mi profesor/a me pregunta dónde he estado.	76.03	97.062	.362	.813
• Todo el mundo se siente acogido en esta escuela.	76.39	95.504	.331	.814
• El personal y el alumnado se tratan con respeto.	76.29	95.850	.391	.812
• El profesorado piensa que todos los estudiantes son igual de importante.	76.07	94.192	.516	.807
• Se enseña a los estudiantes a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.	76.04	97.238	.350	.813
• La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	76.21	95.349	.422	.810
• Creo que los profesores son justos cuando castigan a alguien.	76.33	96.756	.322	.814
• Me gusta estar en esta escuela la mayoría del tiempo.	76.38	96.939	.336	.813

• Me preocupa que me intimiden en la escuela.	76.60	100.072	.102	.822
• Muchos estudiantes son intimidados en esta escuela.	76.17	96.522	.412	.811
• Creo que el profesorado y el alumnado se llevan bien.	76.10	96.784	.401	.812
• Creo que esta es una buena escuela.	77.08	101.532	.032	.823
• Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela.	76.58	96.549	.344	.813
• Se trata al alumnado con discapacidad con respeto en esta escuela.	76.20	96.677	.355	.813
• No se trata a nadie mal en esta escuela por el color de la piel.	76.33	95.120	.408	.811
• Siento que en esta escuela se respeta mi religión.	76.07	96.609	.361	.813
• Siento que mi familia podría desaprobarme con quién me mezclo en la escuela.	76.61	98.346	.166	.821

### *Descripción del cuestionario definitivo*

El cuestionario definitivo para ser aplicado a los alumnos estuvo confeccionado por 36 preguntas, donde 35 eran cerradas y una pregunta abierta, de las 35 preguntas cerradas todas son preguntas de tipo escalar. Otras consideraciones en cuanto a los aspectos formales y contextuales del instrumento, el cuestionario definitivo quedó confeccionado del siguiente modo:

- Tipo de encuesta: cuestionario auto administrado con presencia del encuestador.
- Extensión del cuestionario: 36 preguntas.
- Tiempo de realización: 30-45 minutos.

- Organización interna: estructura dimensional, comienza con las preguntas de identificación y clasificación de los alumnos siguiendo con los ítems temáticos y concluyendo con una pregunta de carácter abierto.

En todos los cuestionarios los ítems fueron valorados en una escala tipo likert con cuatro opciones de respuesta: 1 = en desacuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = completamente de acuerdo, N/A= necesito más información.

Finalmente, en este estudio se trabajó con tres cuestionarios: el de los alumnos, el de las familias y el cuestionario de los indicadores aplicado al personal docente (Ver cuestionarios en el anexo 5). El instrumento seleccionado para ser aplicado a las familias y a los docentes se utilizó en la forma original, por lo tanto se asumieron los criterios de validez y confiabilidad de los autores. El instrumento para los alumnos fue modificado, incorporando ítems de otros cuestionarios por lo que fue necesario establecer la confiabilidad y validez del mismo explicada anteriormente, quedando demostrada su capacidad para medir de forma consistente y precisa la característica que procura medir.

## **2.5. Procedimiento**

La realización de este proyecto se dividió en tres fases, la primera es una fase conceptual, se partió de la revisión literaria y documental básica, en un primer momento preliminar al objeto de estudio para recabar información sobre la relevancia del tema y la formulación del planteamiento de la investigación, posteriormente se procedió a la elaboración del marco teórico que sustenta la investigación.

La segunda fase del proyecto consistió en el desarrollo del estudio empírico. Se formularon los objetivos, general y específicos, se eligió el diseño y las técnicas de investigación, una vez seleccionados los instrumentos de recolección de datos, se procedió con el análisis de validez y confiabilidad del instrumento a ser aplicado a los alumnos.

Concertados y validados los instrumentos se hizo una inmersión en el terreno, en donde fueron aplicados los cuestionarios a las familias, a los alumnos y a los docentes. Un aspecto importante a destacar es que se requirió el consentimiento informado por parte de los centros, de las familias y de los propios alumnos participantes. En el caso de los estudiantes, una condición indispensable para poder llenar el cuestionario fue, en primer lugar haber obtenido el permiso de sus padres y en segundo lugar que ellos mismos deseaban contestar.

A continuación se procedió con la creación de la base de datos, utilizando el programa estadístico informático SPSS para el análisis de los datos.

La tercera fase de carácter inferencial, una vez obtenidos los resultados los mismos son analizados en relación a los objetivos planteados. Se elaboran las conclusiones teniendo en cuenta los resultados y su correspondencia con los planteamientos a nivel teórico, las consideraciones finales del estudio y las líneas futuras de investigación.

## **2.6 Análisis de los datos**

Al tratarse de un estudio eminentemente descriptivo se han utilizado estadísticos representativos del análisis descriptivo como la media aritmética y la desviación típica. También se ha utilizado la estadística inferencial no paramétrica. Fueron usadas técnicas de contraste como la prueba de Kruskal - Wallis, Chi cuadrada y la prueba de U - Mann Whitney para demostrar las diferencias de significatividad entre las variables.

Para el análisis de los datos se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov (también prueba K-S), la cual es una prueba no paramétrica que se utiliza para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí.

Para realizar el análisis de diferencias de media se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, la cual es una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras

independientes cuyos datos han sido medidos al menos en una escala ordinal y no se cuenta con una distribución normal.

Para hallar las diferencias entre las puntuaciones de dos grupos independientes se ha utilizado el estadístico denominado U de Mann Whitney. En lugar de comparar la media, este estadístico compara rangos. Los rangos son una transformación de las puntuaciones de la variable analizada para poder llevar a cabo este análisis no paramétrico. La interpretación es similar a una media, un mayor rango indica valores mayores en los resultados de ese grupo.

Para establecer la diferencia entre las puntuaciones de tres o más grupos independientes se usó la prueba H de Kruskal-Wallis. Éste estadístico tiene una lógica similar a la U de Mann-Whitney, pero en lugar de medias, se analizan los rangos. Valores de probabilidad asociados al estadístico de Kruskal-Wallis inferiores a 0.05 indican diferencias entre los rangos y, por tanto, diferencias en las puntuaciones de los grupos. Se realiza la aclaración de que aunque en la tabla de estadísticos de contraste aparezca el estadístico chi-cuadrada, el estadístico utilizado es H de Kruskal Wallis. Chi-cuadrado es sólo una transformación porque H no tiene distribución de probabilidad conocida y, por este motivo, se transforma en chi cuadrada para poder asignar esos valores de probabilidad.

Para el análisis e interpretación de las preguntas abiertas de los cuestionarios, seguimos a Bisquerra (1996), quien plantea el tratamiento de los datos a través de un análisis articulado en los siguientes pasos: a) reducción de los datos; b) descripción de la información; c) comparación de los datos; d) interpretación de los mismos.

Los resultados obtenidos del procedimiento anterior serán triangulados con las variables de estudio que se han descritos a través de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación.

El análisis de las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos, a las familias y a los docentes de los centros educativos fue realizado a través del software de analítica descriptiva *Statistic Package of Social Sciencies* (SPSS), versión 22.



CAPITULO 5

---

**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

---



Los resultados se presentan organizados en respuesta a los objetivos específicos planteados y las variables que conforman los mismos dentro de nuestro estudio.

*Objetivo 1. Identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores en la creación de una cultura inclusiva.*

En la tabla 16 se muestran los resultados obtenidos acerca de la opinión del alumnado, las familias y los docentes en relación a la dimensión de *creación de una cultura inclusiva*.

Teniendo en cuenta la escala establecida, se ha considerado como fortalezas o elementos facilitadores todos los indicadores con una puntuación media superior a 2,50 – estos ítems han sido destacado en color azul, y los ítems que alcanzaron una media por debajo de 2,0 son considerados como debilidades o elementos obstaculizadores – destacados en color rojo.

Tabla 16.

*Estadísticos descriptivos | Creación de una cultura inclusiva*

Docentes	Media	Desv. típ.
<b>Todo el mundo merece sentirse acogido.</b>	<b>2.79</b>	<b>.569</b>
Los estudiantes se ayudan unos a otros.	2.29	.605
Los profesores colaboran entre ellos.	2.48	.638
El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.	2.36	.671
Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	2.39	.653
El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	2.29	.837
Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.	2.05	.983
Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	2.33	.751

El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión	2.15	.846
<b>El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.</b>	<b>2.58</b>	<b>.658</b>
<b>El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.</b>	<b>2.62</b>	<b>.602</b>
El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	2.52	.662
El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	2.45	.661
Alumnos	Media	Desv. típ.
<b>A mi profesor/a le gusta que le cuente lo que hago en casa.</b>	<b>1.62</b>	<b>.924</b>
Mi familia piensa que esta es una buena escuela.	2.47	.666
Si no he ido a clase mi profesor/a me pregunta dónde he estado.	2.42	.703
Todo el mundo se siente acogido en esta escuela.	2.09	.972
El personal y el alumnado se tratan con respeto.	2.19	.782
El profesorado piensa que todos los estudiantes son igual de importante.	2.41	.765
Se enseña a los estudiantes a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.	2.47	.696
Me gusta estar en esta escuela la mayoría del tiempo.	2.12	.757
Creo que el profesorado y el alumnado se llevan bien.	2.40	.668
<b>Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela.</b>	<b>1.93</b>	<b>.819</b>
Se trata al alumnado con discapacidad con respeto en esta escuela.	2.30	.786
<b>No se trata a nadie mal en esta escuela por el color de la piel.</b>	<b>2.85</b>	<b>.852</b>

Siento que en esta escuela se respeta mi religión.	2.41	.774
<b>Creo que esta es una buena escuela</b>	<b>1.48</b>	<b>.811</b>
Familia	Media	Desv. típ.
<b>De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a este centro</b>	<b>2.51</b>	<b>.564</b>
Mi(s) hijo(s/as) quería(n) venir a este centro	2.35	.649
La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez al centro fue excelente.	2.45	.651
El centro me mantiene informado de los cambios (boletines)	2.47	.684
Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi(s) hijo (s/as).	2.41	.671
Creo que el profesorado es amable conmigo y con otras familias.	2.42	.680
<b>Mi(s) hijo(s/as) disfruta(n) de estar en este centro.</b>	<b>2.51</b>	<b>.621</b>
Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la localidad son acogidos en el centro.	2.35	.980
<b>Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.</b>	<b>2.52</b>	<b>.760</b>
Antes de realizar cambios en el centro se pregunta la opinión de la familia.	2.11	.920
La familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.	2.09	.978
El profesorado en este centro motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquellos que tienen más capacidades.	2.48	.732

Nota: Los ítems con una media superior a 2,50 están escritos en color azul y los que tienen una media inferior a 2,0 están en color rojo para mayor facilidad de visualización.

A la luz de los resultados de la tabla 1, destacan como elementos facilitadores en la creación de una cultura inclusiva: no se trata a nadie mal en esta escuela por el color de la

piel (2,85); todo el mundo merece sentirse acogido (2,79); todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen (2, 52); el profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol” (2.62); el profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (2, 58) y el profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro (2, 52).

Estos indicadores hacen referencia al establecimiento de valores inclusivos en los centros educativos, señalados por el colectivo de los participantes. Esto coincide con lo expresado por Arnaiz (1996), cuando afirma que la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, es el referente a ser parte de algo, formar parte del todo, por lo que se trata de acoger a todo el mundo. De igual manera, destacan como elementos favorables en la construcción de comunidad el hecho referido de que: de entre las escuelas locales, yo quería que mis hijos vinieran a este centro (251) y mis hijos disfrutaban de estar en este centro (2, 51).

En contraposición, dentro de los elementos obstaculizadores identificados en el conjunto de los centros participantes en nuestro trabajo en relación a la variable *crear una cultura inclusiva* son referidos con puntuaciones por debajo de 2,0 los siguientes indicadores:

*Creo que esta es una buena escuela*, obtuvo una media de (1, 48), significando que los estudiantes consideran que su escuela no es buena, lo que se interpreta como un bajo nivel de satisfacción del alumnado con su centro escolar. Este dato nos mueve a la reflexión, y, se evidencia la necesidad de hacer un cambio sustancial, Darling Hammond (2001), al referirse a los cambios necesarios que tendrá que hacer la escuela y los profesores para que asuman la responsabilidad del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes será necesario rediseñar las escuelas de forma tal que su foco sea el aprendizaje de sus estudiantes, la creación de un buen clima de relación, y la estimulación de un buen trabajo intelectual.

De igual manera, *A mi profesor/a le gusta que le cuente lo que hago en casa* (1,62), este aspecto es muy importante, el dar lugar al desarrollo de relaciones recíprocas y significativas con los alumnos es lo que Ainscow (2005) denominó *Relaciones Auténticas*, señalándola como una de las condiciones de trabajo en el aula inclusiva. Las relaciones auténticas entre profesores y alumnos se promueven cuando los profesores demuestran unas consideraciones positivas hacia todos los alumnos, cuando sus relaciones son equilibradas mostrando coherencia, justicia y generan confianza, siendo cercanos y escuchando a sus estudiantes. Coincidiendo con lo señalado por Blanco (1999), en las condiciones para la inclusión dice “Los componentes afectivos y relacionales son fundamentales para que los alumnos atribuyan sentido a los que aprenden”.

*Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela* (1.93). Esto constituye uno de los principios de la educación inclusiva, el que todos los alumnos pertenecen al grupo y participan en un clima agradable de trabajo, respeto, y colaboración. Arnaiz (2005) recomienda que los alumnos se sientan aceptados, bienvenidos y seguros entre los compañeros. De igual modo, Blanco y Duk (2011) plantean que es necesario crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia, basado en el respeto y la valoración de las diferencias, que favorezcan la comprensión y apoyo mutuo entre estudiantes y docentes

Llama nuestra atención que los elementos obstaculizadores o aspectos a mejorar en la creación de una cultura inclusiva solo fueron referidos por los alumnos.

*Objetivo 2. Conocer los puntos fuertes y débiles de las políticas inclusivas desarrolladas en los centros escolares bajo estudio.*

Tabla 17.

*Estadísticos descriptivos | Elaborar Políticas inclusivas*

Elaborar políticas inclusivas	Alumnos	Media	Desv. típ.
	<b>Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables</b>	<b>(*)2.96</b>	<b>.836</b>
<b>Algunas veces soy intimidado/a en el patio.</b>	<b>(*)3.20</b>	<b>.910</b>	
Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí.	2.09	.849	
<b>Me preocupa que me intimiden en la escuela.</b>	<b>(*)3.13</b>	<b>.855</b>	
<b>Siento que mi familia podría desaprobar con quién me mezclo en la escuela.</b>	<b>(*)3.11</b>	<b>.962</b>	
<b>Muchos estudiantes son intimidados en esta escuela.</b>	<b>(*)2.66</b>	<b>.697</b>	
	Docentes	Media	Desv. típ.
	<b>Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas</b>	<b>2.52</b>	<b>.980</b>
	<b>Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.</b>	<b>2.52</b>	<b>.685</b>
	<b>El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.</b>	<b>2.55</b>	<b>.863</b>
	El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	2.23	.856
	<b>Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.</b>	<b>2.64</b>	<b>.598</b>
	El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	2.30	.764
	Se coordinan todas las formas de apoyo.	2.23	.740
	Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.	2.39	.742
	<b>Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.</b>	<b>2.68</b>	<b>.826</b>
	Las prácticas de evaluación y el apoyo	2.45	.768

psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado		
<b>El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.</b>	<b>2.77</b>	<b>1.093</b>
<b>El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.</b>	<b>2.51</b>	<b>.732</b>
<b>Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina</b>	<b>2.68</b>	<b>.807</b>
<b>Se han reducido las barreras a la asistencia.</b>	<b>2.55</b>	<b>.848</b>
<b>Se ha reducido la intimidación.</b>	<b>2.56</b>	<b>.806</b>
Familia	Media	Desv. típ.
<b>Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as) en el centro, sé con quién comunicarme.</b>	<b>2.51</b>	<b>.670</b>
Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mi(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio.	2.39	.717
<b>La intimidación es un problema en el centro.</b>	<b>(*)1.69</b>	<b>1.021</b>
<b>Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa.</b>	<b>(*)1.90</b>	<b>.908</b>
<b>Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente del centro.</b>	<b>(*)1.94</b>	<b>.992</b>

Nota: En esta dimensión de estudio hay varios ítems que tienen un sentido inverso a los indicadores de inclusión, los mismos fueron registrados poniendo (\*) delante de la media para indicar que la interpretación a la puntuación debe hacerse teniendo esto en cuenta, evitando así una explicación incorrecta de los datos.

En la tabla 17 fueron seleccionados los ítems que hacen referencia a políticas inclusivas. Destacan como puntos fuertes de la misma los siguientes: cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse (2,64); se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro (2,52); el centro intenta admitir a todo el

alumnado de su localidad (2,55) y Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas (2.52). Estos ítems tienen que ver con el desarrollo de una escuela para todos. La escuela inclusiva acoge y valora a todos los alumnos y docentes en su diversidad, sin excluir a nadie por razón de sexo, procedencia social, cultura, etc., ni por razones de capacidad o limitación. En este sentido Giné (2001) refuerza la idea de que una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas de todo tipo: curriculares, personales y materiales que sean necesarias para su progreso académico y personal. Tiene sentido la presencia de indicadores tales como: la apertura del centro a admitir a todos los alumnos y la ayuda facilitada a todos miembros – alumnos, familias, docentes - cuando acceden por primera vez al centro.

En relación al apoyo que se presta para atender a la diversidad, destacan: el apoyo a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico (2,77); las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión (2,68); se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina (2,68); el apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico (2,51); se han reducido las barreras a la asistencia (2,55).

De igual manera, entran en esta categoría ítems que tienen una puntuación por debajo de 2, 0. En estos casos, esa baja puntuación se considera favorable para la elaboración de políticas inclusivas. Es lo que se ha denominado ítems inversos y lo hemos distinguido poniendo un asterisco delante de la puntuación media obtenida, aquí los ítems: si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa (\*1,90); si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente del centro (\*1,94) y la intimidación es un problema en el centro (\*1,69), este ítem refleja la percepción de las familias y constituye un elemento favorable a la inclusión. En éste estudio están presentes los indicadores de reducir la exclusión en la escuela y el maltrato entre iguales o bullying. En consonancia, la

UNESCO (2005) promueve que la educación inclusiva es un proceso para abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, reduciendo así la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Por tanto, es necesario realizar cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar. En consecuencia, los centros educativos deberían eliminar las prácticas de expulsión por indisciplina y disminuir las barreras a la asistencia a clases.

Dentro de las debilidades en la vivencia de una política inclusiva en los centros educativos consultados, sobresale el bullying o maltrato entre iguales, expresado en los ítems (también inversos): algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables (\*2,96); algunas veces soy intimidado/a en el patio (\*3,20); me preocupa que me intimiden en la escuela (\*3,13); siento que mi familia podría desaprobarme con quién me mezclo en la escuela (\*3,11).

La presencia de estos indicadores ponen en evidencia la urgencia de hacer un cambio en los centros educativos, en este orden tiene sentido el desarrollo de una educación inclusiva. Recordamos que el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005)

En el estudio América Latina sobre la violencia entre estudiantes y el desempeño escolar, realizado por Roman y Murillo (2011), las conclusiones muestran que la violencia entre compañeros es un grave problema en toda la región; además señala que los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron; en aulas con mayores

episodios de violencia física o verbal los educandos muestran peores desempeños que en aulas con menor violencia.

Corroborando lo anterior, en el estudio sobre violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana se afirma que la prevalencia de acoso escolar es alta en las escuelas públicas dominicanas, con una tasa de 33.6%. En dicho estudio los estudiantes indican que el acoso verbal es el más común y que el mismo ocurre con mayor frecuencia durante el recreo y otros momentos de ocio en el entorno escolar (Vargas, 2014). En nuestro trabajo se verificó que no hay diferencias significativas entre los estudiantes del sector público y el sector privado. El tema del bullying no es la excepción, los estudiantes del sector privado refirieron haber sido víctimas de bullying en la escuela, en el patio y, además, que es frecuente la utilización de sobrenombres desagradables entre los compañeros.

Llama nuestra atención en relación a un tema vital como lo es éste, que se aprecie una clara contradicción entre lo expresado por los alumnos y lo expresado por las familias y los docentes. Para los alumnos el bullying constituye un serio problema en sus centros educativos, en cambio las familias y los docentes entienden que la intimidación no es un problema. Por lo que es necesario continuar la reflexión sobre este punto.

*Objetivo 3. Detectar las fortalezas y las barreras en el desarrollo de prácticas inclusivas.*

En la tabla 18 destacan como fortalezas en el desarrollo de prácticas inclusivas los siguientes indicadores: me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo (2,74); el profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (2,67); se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje (2,58); el profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (2,56) Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos (2,50); creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos más que a otros

(\*1,82). Estos elementos pueden ser interpretados de que las clases responden a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos y de que se promueve la participación activa y responsable de los alumnos en su aprendizaje. Esto guarda relación con que no se debe aplicar a los alumnos un único modelo educativo, marcado por programaciones uniformes y rígidas. Corroborándose que la enseñanza y el currículo no sean organizados de manera rígida, y ser conscientes de que cada estudiante necesita hacer las adecuaciones necesarias para aprender, por lo tanto, las estrategias deben estar centradas en lo que el alumno con el apoyo apropiado puede aprender (Arnaiz, 2004).

Tabla 18.

*Estadísticos descriptivos | Desarrollar Prácticas Inclusivas*

Desarrollar Prácticas inclusivas	Alumnos	Media	Desv. típ.
	Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga	2.33	.542
	Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.	2.27	.590
	Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se queda atascados/as.	2.32	.645
	Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a.	2.28	.679
	<b>Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.</b>	<b>1.94</b>	<b>.802</b>
	A mi profesor/a le gusta escuchar mis ideas.	2.29	.717
	A mi profesor/a le gusta ayudarme en mi trabajo.	2.29	.653
	Me gusta ayudar a mi profesor/a cuando tiene que hacer un trabajo.	2.15	.846
	Creo que las reglas de nuestra clase son justas.	2.33	.716
	Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el	2.34	.731

profesor lo arregla de forma justa		
Creo que tener escritas las metas del período me ayuda a mejorar mi trabajo.	2.35	.726
<b>Algunas veces mi profesor/a me deja elegir el trabajo que hacer.</b>	<b>1.83</b>	<b>.879</b>
<b>Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo.</b>	<b>2.74</b>	<b>.514</b>
Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.	2.42	.629
La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	2.30	.789
Creo que los profesores son justos cuando castigan a alguien.	2.15	.812
<hr/>		
Docentes	Media	Desv. típ.
<hr/>		
Las clases responden a la diversidad del alumnado.	2.26	.708
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.	2.42	.703
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	2.38	.696
<b>Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.</b>	<b>2.58</b>	<b>.610</b>
El alumnado aprende de manera colaborativa.	2.47	.533
La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.	2.45	.730
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	2.47	.769
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.	2.43	.706
<b>El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</b>	<b>2.56</b>	<b>.558</b>
<b>El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</b>	<b>2.67</b>	<b>.751</b>
<b>Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de</b>	<b>2.50</b>	<b>.749</b>

<b>todos.</b>		
Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.	2.26	.882
Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	2.36	.905
Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	2.32	.886
La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.	2.37	.698
La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	2.29	.739
El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	2.45	.612
<b>Familias</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
El centro proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para casa.	2.30	.725
<b>Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos que a otros.</b>	<b>(*)1.82</b>	<b>.977</b>
Mi(s) hijo(s/as) participa (n) regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir de la escuela.	2.11	.926

En la tabla anterior, puede apreciarse las barreras al desarrollo de prácticas inclusivas (en color rojo), expresadas en los siguientes ítems: algunas veces mi profesor/a me deja elegir el trabajo que hacer (1,83) y ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean (1,94). Las puntuaciones a estos ítems confirman que es necesario trabajar por una nueva cultura de aula. Tal y como señala Blanco (1999), dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. Para ello el profesor debe

planificar las actividades, teniendo en cuenta los diferentes momentos, las diferentes estrategias y no abandonar a ninguno de sus alumnos.

En opinión de Tomlinson (2005), la educación debe estar centrada en el alumno, por lo tanto, dar cabida a los intereses que tiene el alumno debe ser una tarea principal. De igual manera, Florian (2003) apunta la conveniencia de brindar la oportunidad de participación de los alumnos en los procesos de toma de decisiones como una de las condiciones de la educación inclusiva. Asimismo, exhibir el trabajo realizado por los alumnos es una oportunidad de promover tanto la participación como la evaluación auténtica de los estudiantes.

*Objetivo 4. Analizar la posible existencia de diferencias entre las tres dimensiones referidas a la educación inclusiva (crear cultura, elaborar políticas y desarrollar prácticas).*

La tabla 19 hace referencia a las medias obtenidas en cada una de las dimensiones estudiadas, destacándose la elaboración de políticas con una media de 2,45; seguida de la creación de culturas inclusivas con una media de 2,30; quedando en tercer lugar el desarrollo de prácticas inclusivas con una media de 2,20.

Tabla 19.

*Estadísticos descriptivos | Dimensiones de la Educación Inclusiva*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Crear CULTURAS inclusivas	881	2.3048	.38036	1.42	3.33
Elaborar POLÍTICAS inclusivas	881	2.4545	.58573	1.17	4.00
Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	881	2.2009	.48876	1.00	4.00

Las técnicas estadísticas usadas para hacer el contraste entre las dimensiones y determinar si existen diferencias entre las variables de estudio fue la Prueba de Friedman (ver tabla 20).

Tabla 20.

*Rango de las dimensiones*

	Rango promedio
Crear CULTURAS inclusivas	1.97
Elaborar POLÍTICAS inclusivas	2.18
Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	1.85

En la tabla 20 se muestran las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones, elaborar políticas, es la que aparece más fortalecida con un rango de (2,18); seguido de crear culturas, con rango de (1,97) y en tercer lugar está desarrollar práctica inclusivas en un rango de (1,85).

Tabla 21.

*Estadísticos de comprobación.*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>	
N	881
Chi-cuadrado	51.511
gl	2
Sig. asintótica	.000
a. Prueba de Friedman	

En la tabla 21 se observa un nivel alto de significatividad (.000) entre las dimensiones de estudio. Esto podría indicar como evidencia que existe un mayor avance en cuanto a las dimensiones de elaboración de políticas y en la creación de una cultura inclusiva. Estos resultados pueden ser interpretados como un efecto positivo de contar con la existencia de un marco normativo a favor de la inclusión. En la orden departamental 24 - 03, se exhorta a todos los implicados en la tarea educativa: directivos, maestros, maestras, psicólogos, orientadores, familias, entre otros, a aunar esfuerzos, a cambiar actitudes y a unir voluntades, para que se asuma la educación inclusiva como un proyecto de todos y todas. Podríamos inferir que el disponer de un marco legal y normativo facilita la apertura de la escuela a la inclusión.

Asimismo, se constata que la dimensión de *desarrollar prácticas inclusivas* es la que aparece menos fortalecida. Podría interpretarse que aún contando con un marco legal y normativo que orienta hacia la educación inclusiva, y estando los docentes en disposición a la misma, sin embargo, es necesario la formación y reflexión permanente de los docentes sobre las prácticas de atención a la diversidad en el aula, hace falta modificar la forma de impartir las clases, tal y como hemos señalado, la educación inclusiva requiere un vuelco total en la organización del trabajo del aula. Siguiendo a Ainscow (2005), al referirse a las condiciones del trabajo en el aula, menciona como necesarias: planificar para enseñar, un repertorio de modelos de enseñanza, colaboraciones pedagógicas y la reflexión sobre la enseñanza. De ahí la necesidad de desarrollar una cultura escolar que promueva las actitudes positivas hacia el estudio y el desarrollo de la práctica. Por su parte, Arnaiz (2012) expresa que se necesitan medios materiales y humanos en las escuelas, pero sobre todo, nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y al establecimiento de una escuela para todos. Como puede apreciarse, existe un consenso en la importancia de la planificación y los medios y recursos para la enseñanza. Entendemos que para la puesta en

práctica de estrategias favorecedoras de la inclusión, debemos seguir las orientaciones de los expertos de la conveniencia de diseñar actividades variadas para el desarrollo de un mismo contenido y con diferentes niveles de complejidad. Otro aspecto facilitador del desarrollo de prácticas inclusiva lo constituye el trabajo en colaboración, como herramienta esencial para favorecer la cooperación y la ayuda mutua. De acuerdo con Cerrato (2012), se facilita a la vez una interdependencia positiva entre el alumnado, ya que un estudiante consigue su objetivo, si los demás también consiguen el suyo. En esta misma tesitura, Pujolás, Lago y Naranjo (2011) afirman que “para lograr el paso de una estructura de clase individualista o competitiva a una estructura de actividad cooperativa, es necesario encontrar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que lo permitan” (p. 90).

*Objetivo 5. Determinar si existe diferencia entre los alumnos, las familias y los docentes en la valoración del desarrollo de la educación inclusiva.*

Para responder este objetivo primero se muestra para cada una de las dimensiones de estudio la media, la desviación típica y las diferencias absolutas a través de la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. En segundo lugar se establece una comparación entre los grupos de interés: alumnos, familia y docentes usando para ello la prueba de Kruskal Wallis.

Tabla 22.

*Valoración del desarrollo de la educación inclusiva*

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra				
		Crear CULTURAS inclusivas	Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas
N		881	881	881
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2.34	2.21	2.16
	Desviación	.370	.470	.523

		típica		
Diferencias más extremas	Absoluta	.068	.103	.131
	Positiva	.062	.103	.131
	Negativa	-.068	-.066	-.111
Z de Kolmogorov-Smirnov		2.031	3.048	3.888
Sig. asintót. (bilateral)		.001	.000	.000

a. La distribución de contraste es la Normal.  
b. Se han calculado a partir de los datos.

En la tabla 22, puede verse la prueba de Kolmogórov-Smirnov (K-S), los resultados obtenidos de esta prueba indican que la distribución de las variables no es normal, por lo que se deben emplear técnicas no paramétricas para el análisis de las dimensiones. Se describen en esta tabla las puntuaciones medias expresadas en rangos de las tres dimensiones de estudio.

A continuación se muestran los resultados por rangos y se realizan pruebas de contraste para determinar el nivel de significatividad para cada una de las dimensiones referidas a la educación inclusiva.

*Creación Cultura inclusiva*

Tabla 23.

*Crear culturas*

Rangos			
	Actor	N	Rango promedio
Crear CULTURAS inclusivas	Alumno	428	383.55
	Familias	387	498.70

Docentes	66	475.27
Total	881	

En la tabla 23, en la dimensión “Creación de una Cultura inclusiva” puede verse que el grupo de familias es el que obtiene mayor rango, con un valor promedio de 498.70. Esto da a entender que las familias reconocen la presencia de mayores indicadores relativos a la creación de una cultura inclusiva en los centros educativos. Por su parte los alumnos presentan el menor rango, correspondiente con (383.55).

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla de rangos son estadísticamente significativas, se puede observar la tabla 24.

Tabla 24.

*Estadísticos de contraste Crear Culturas.*

Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>	
Crear CULTURAS inclusivas	
Chi-cuadrado	43.006
gl	2
Sig. asintótica	.000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Actor

En la tabla 24, al analizar el Chi-cuadrado puede verse una probabilidad asociada de 0.000 valor por debajo del 0.05 establecido como límite. Por tanto, se asumen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en relación a la variable *Creación de Culturas Inclusivas* en las escuelas.

*Elaboración de Políticas Inclusivas*

Tabla 25.

*Elaborar políticas*

	Rangos		
	Actor	N	Rango promedio
Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Alumno	428	267.52
	Familias	387	624.81
	Docentes	66	488.20
	Total	881	

En la tabla 25 se muestran los rangos obtenidos por los grupos en la dimensión *Elaboración políticas inclusiva*. Se observa que el grupo de familias es el que mayor rango promedio obtiene, con un valor de 624.81. Lo que se interpreta que son las familias quienes más reconocen la presencia de indicadores relativos a la elaboración de políticas inclusivas en los centros educativos. En cambio, los alumnos presentan el menor rango, correspondiente con (267.52).

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla de rangos son estadísticamente significativas, se puede observar la tabla 26.

Tabla 26.

*Estadísticos de contraste Elaborar políticas*

Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>	
	Elaborar POLÍTICAS inclusivas
Chi-cuadrado	405.427

gl	2
Sig. asintótica	.000
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: Actor	

Al analizar la tabla 26, se observa que existen diferencias muy significativas (0.000) entre los grupos en relación a la elaboración de Políticas inclusivas en los centros educativos, siendo el grupo de familias el que mayor rango promedio obtiene, con un valor de 624. 81. Se podría interpretar, pues, que las familias consideran con mayor frecuencia que en los centros cuentan con políticas que facilitan la inclusión de todos los alumnos. Como puede verse en los rangos de la tabla, los alumnos consideran en menor grado (267.52) que esto realmente sea de esta manera.

Tabla 27.

*Desarrollar Prácticas inclusivas*

Rangos			
	Actor	N	Rango promedio
Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	Alumno	428	487,81
	Familias	387	368,88
	Docentes	66	560,33
	Total	881	

En la tabla 27 se presentan los rangos obtenidos por los grupos de la dimensión *Desarrollar Prácticas inclusiva*. Se observa que el grupo de docentes es el que mayor rango promedio obtiene, con un valor de 560,33. Estos datos indican que son los docentes quienes más reconocen la presencia de indicadores relativos al desarrollo de prácticas inclusivas en

los centros educativos. Por su parte son las familias los que presentan el menor rango, correspondiente con 368,88. La falta de comunicación y participación que se evidencia como una dificultad, requiere un análisis que contemple el punto de vista de cada contexto, en opinión de Comellas et.al, (2013) es necesario un nuevo enfoque que no resulte inoperante y parcial.

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla anterior son estadísticamente significativas, se puede observar la tabla 28.

Tabla 28.

*Estadísticos de contraste Desarrollar Prácticas*

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>	
	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas
Chi-cuadrado	60,427
gl	2
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Actor

En la tabla 29 puede verse que existen diferencias muy significativas (0,000) entre los grupos en función del desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. El grupo de familia considera que esto se cumple en menor grado (368.88), mientras que los docentes entienden que esto si se cumple con frecuencia (560.33).

Como conclusión del quinto objetivo, se verifican diferencias estadísticamente significativas (0,000) entre los alumnos, las familias y los docentes en la valoración del desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas. Se aprecia que en las dimensiones de crear culturas y elaborar políticas, las familias le otorgan un mayor reconocimiento al

desarrollo de las mismas y en contraposición están los alumnos que le conceden un menor desarrollo. En relación al desarrollo de prácticas inclusivas, son los docentes quienes confieren una mayor valoración. En este punto, es pertinente la invitación que hace Echeita (2004) a los docentes a revisar las propias actitudes y las prácticas, para poder iniciar los cambios o innovaciones que se deriven de sus análisis.

Entendemos que cada grupo tiene unas percepciones que les son propias y que las mismas se traduzcan en una valoración desigual acerca del desarrollo de la educación inclusiva, sin embargo, nos preocupa que las diferencias sean tan marcadas, ya que da la sensación de que en los centros educativos se habla en diferentes idiomas. Se aprecian dicotomías entre los alumnos y las familias en aspectos esenciales como: si considera que asiste a una buena escuela, en los estudiantes se obtuvo una media de 1,48 - entendida como insatisfactorio- , en cambio las familias responden en una puntuación media de 2,51, entendida como satisfactoria. De igual modo el fenómeno del bullying es valorado de manera muy distinta entre los alumnos y las familias - los docentes. Tanto las familias y los docentes afirman que la intimidación no es un problema en el centro, mientras que los estudiantes expresan en varios ítems que el bullying está presente y que el mismo se da con mucha frecuencia. En este sentido, las investigaciones sobre violencia entre escolares o bullying, corroboran que el fenómeno se manifiesta en un alto porcentaje; en España se atribuye un 50% (Defensor del pueblo, 2006); en América Latina un 51,1% (Román y Murillo, 2011) y en República Dominicana es reportado un 33.6% (Vargas, 2013). Pero además, el bullying puede considerarse un factor de riesgo social y emocional asociado a problemas psicológicos, consumo de drogas y conductas delictivas (Cerezo y Méndez, 2013).

En relación a este punto tiene sentido la opinión de Sapon – Shevin (2007), cuando recomienda que es necesario integrar al currículo los múltiples aspectos en el que difieren los estudiantes y enfatiza que “el hecho de no prestar atención directa a las diferencias, de no

reconocer las muchas formas en que se parecen transmite a los niños el mensaje de que no se puede y no se debe hablar de las diferencias” (p.37). Y nos advierte que si los maestros no se ocupan de ellas, entonces lo alumnos lo hablarán de modo clandestino, convirtiéndose en temas aparentemente “prohibidos” y que sólo se conversaran entre ellos. Esta podría ser una posible explicación de los conflictos que pueden desencadenar en violencia. Pero además la mayoría de las manifestaciones del bullying están relacionadas con la no aceptación y respeto de las diferencias entre los estudiantes, en el caso de los sobrenombres, por ejemplo, la mayoría de las veces hacen referencia a características físicas que poseen los alumnos. En este sentido tiene un papel relevante el docente, que como dice Sapon– Shevin debe abordar las diferencias como parte de lo curricular y educar en torno a ello, abriendo foros y debates sobre estos temas.

*6. Establecer si existe diferencia significativa en la valoración de los grupos de interés (alumnos, familias, docentes) con respecto al desarrollo de la educación inclusiva, en función del tipo de centro.*

Para el análisis de éste objetivo ha sido necesario realizar en primer lugar un estudio diferencial por actores en cada una de las dimensiones y en segundo lugar contrastar los resultados en función del tipo de centro.

*Los alumnos*

Tabla 29.

*Estadísticos descriptivos Crear Cultura inclusiva*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
DIM1	428	2.2013	.31084	1.17	2.92
Tipo centro	428	1.34	.473	1	2

DIM 1: Dimensión 1, Crear políticas Inclusivas

En la tabla 29 se muestran los descriptivos de la dimensión *Crear Cultura Inclusiva*, en la misma obtuvo una media de 2.20, lo cual puede interpretarse que los alumnos refieren la presencia de indicadores referidos a la creación de una cultura inclusiva en sus centros educativos.

Tabla 30.

*Rangos en la dimensión Crear Culturas Inclusivas*

Rangos				
	Tipo centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM1	Público	284	206.66	58692.00
	Privado	144	229.96	33114.00
	Total	428		

En la tabla 30 se observa los rangos de la dimensión *Crear Culturas Inclusivas* en función del tipo de centro. El rango promedio en el sector público es de 206.66; el del sector privado es de 229.96. Estos resultados pueden dejar entender que los centros educativos privados presentan mayores rasgos relativos a la creación de una cultura inclusiva que los centros educativos públicos. Para comprobar si las diferencias encontradas en ésta tabla son estadísticamente significativas, se recomienda observar la tabla 19.

Tabla 31.

*Estadísticos de contraste*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	DIM1
U de Mann-	18222.000

Whitney	
W de Wilcoxon	58692.000
Z	-1.846
Sig. asintótica (bilateral)	.065
a. Variable de agrupación: Tipo centro	

En la tabla 31 a través de la prueba U de Mann-Whitney se verifica que no existe diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos del sector público y del sector privado en la dimensión crear culturas inclusivas.

### *Establecer Políticas inclusivas*

Tabla 32.

#### *Estadísticos descriptivos políticas inclusivas*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
DIM2	428	2.0587	.42120	1.17	3.33
Tipo centro	428	1.34	.473	1	2

DIM2: Dimensión 2, Elaborar Políticas Inclusivas.

En la tabla 33 se presentan los estadísticos descriptivos de la dimensión *Elaborar Políticas Inclusivas*. La media obtenida en esta dimensión es de 2.05, aunque es puntuación más baja de las tres dimensiones, sin embargo, la media hace referencia a que los alumnos reconocen la presencia de indicadores referidos a la elaboración de políticas inclusivas en sus centros educativos.

Tabla 33.

#### *Rangos*

	Tipo centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM2	Público	284	212.41	60324.00
	Privado	144	218.63	31482.00
	Total	428		

DIM2: Dimensión 2, Elaborar Políticas Inclusivas

En la tabla 33 se presentan los rangos obtenidos en la dimensión elaborar políticas inclusivas, se compara con el tipo de centro. Observándose que el sector público tiene un rango de 212.41 y el sector privado de 218.63. Ver niveles de significatividad en la tabla 34.

Tabla 34.

*Estadísticos de prueba*

	DIM2
U de Mann-Whitney	19854.000
W de Wilcoxon	60324.000
Z	-.494
Sig. asintótica (bilateral)	.621

a. Variable de agrupación: Tipo centro

En la tabla 34 se analizan los resultados utilizando la prueba U de Mann-Whitney, se verifica que no existe diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos del sector público y del sector privado en la dimensión elaborar políticas inclusivas.

*Desarrollo de Prácticas inclusivas.*

Tabla 34.

*Estadísticos descriptivos desarrollar practicas inclusivas*

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DIM3	428	2,2706	,31839	1,19	3,00
Tipo centro	428	1,34	,473	1	2

DIM 3: Dimensión 3, Desarrollar Prácticas inclusivas

La tabla 34 muestra el estadísticos descriptivo de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas. La media de esta dimensión es de 2,27. Es la media más alta obtenida en los alumnos, lo cual puede interpretarse, que los estudiantes reconocen la presencia de más indicadores referidos al desarrollo de prácticas inclusivas en sus centros educativos.

Tabla 35.

*Rangos*

	Tipo centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM3	Público	284	211,28	60004,00
	Privado	144	220,85	31802,00
	Total	428		

DIM 3: Dimensión 3, Desarrollar Prácticas inclusivas

En la tabla 35 se muestran los rangos promedio de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, comparando los tipos de centros. El rango promedio del sector público es 211, 28 y el del sector privado es 220, 85. Los estudiantes del sector privado obtienen un rango mayor, lo que puede interpretarse que dichos estudiantes refieren más prácticas inclusivas que los estudiantes del sector privado.

Tabla 36.

*Estadísticos de contraste*

	DIM3
U de Mann-Whitney	19534,000
W de Wilcoxon	60004,000
Z	-,757
Sig. asintót. (bilateral)	,449

a. Variable de agrupación: Tipo centro.

En la tabla 36 se presenta el estadístico de contraste utilizado para establecer el nivel de significatividad de los grupos en función de la variable *desarrollar prácticas inclusivas*. A través de la U de Mann-Whitney, se demostró que no existe diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos del sector público y del sector privado en la dimensión desarrollar prácticas inclusivas.

Con valores por encima de 0,05 en las tres dimensiones de estudio, por tanto, se verifica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos del sector público y del sector privado. En base a los resultados obtenidos a través de las respuestas de los alumnos y sometidos a pruebas de contraste, se demuestra que no existe diferencia significativa en la valoración que tienen los alumnos en relación al desarrollo de la educación inclusiva, independientemente del tipo de centro al que asisten. Consideramos interesante que no haya diferenciación en la valoración que hacen los estudiantes del sector público y del sector privado en el desarrollo de la educación inclusiva en nuestro país. Esto puede explicar, que las dificultades que confrontan los estudiantes en el ámbito escolar son similares, independiente del tipo de centro al que asistan. El pertenecer a un centro educativo público o privado está relacionado a la condición social y económica de las familias (Murray, 2005).

En relación a nuestro tema de estudio, son los alumnos quienes consideran menos desarrollada dos de las tres dimensiones, por lo que reconocemos en los estudiantes un mayor nivel de criticidad manifiesta, expresándose de manera natural y transparente al abordar el tema.

*Docentes*

*Crear Cultura inclusiva*

Tabla 37.

*Estadísticos descriptivos*

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DIM 1	66	2,4093	,39404	1,54	3,46
Tipo de centro	66	1,48	,504	1	2

En la tabla 37 se presentan los descriptivos de la dimensión *Crear Cultura Inclusiva*, la misma obtuvo una media de 2,40, aunque es la media más baja obtenida por los docentes en relación a las dimensiones de estudio. Sin embargo, no deja de ser una puntuación adecuada, lo cual se interpreta de que los docentes refieren la presencia de indicadores referidos a la creación de una cultura inclusiva en sus centros educativos.

Tabla 38.

*Rangos Crear Culturas Inclusivas*

	Tipo de centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM 1	Privado	34	40,79	1387,00
	Público	32	25,75	824,00
	Total	66		

En la tabla 38 se observa los rangos de la dimensión *Crear Culturas Inclusivas* en función del tipo de centro. El rango promedio en el sector público es de 25,75; el del sector privado es de 40, 79. Estos resultados dejan entender que los centros educativos privados reconocen mayor cantidad de rasgos relativos a la creación de una cultura inclusiva que los centros educativos públicos. Para comprobar si las diferencias encontradas son estadísticamente significativas, se recomienda pasar a la tabla 39.

Tabla 39.

*Estadísticos de contraste<sup>a</sup>*

	DMI 1
U de Mann-Whitney	296,000
W de Wilcoxon	824,000
Z	-3,192
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: Tipo de centro.

En la tabla 39 se confirma un nivel significatividad de 0,001 entre los docentes del sector público y del sector privado en relación a la dimensión *Crear culturas inclusivas*. Siendo el sector privado el que presenta un rango mayor. Esto se interpreta que los docentes del sector privado reconocen la existencia de mayores indicadores de una cultura inclusiva que los docentes del sector público. Estos resultados pueden estar vinculados a la disponibilidad de los recursos económicos citado por De la Rosa (2006), cuando afirma que los recursos que los gobiernos dedican a la educación son muy escasos, lo que provoca que en los centros de la educación pública carezcan en su mayoría de las condiciones mínimas para dar cumplimiento al currículum estándar propuesto por el Ministerio de Educación de la República Dominicana.

*Establecer políticas inclusivas*

Tabla 40.

*Estadísticos descriptivos*

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DIM 2	66	2,5056	,45459	1,67	3,80
Tipo de centro	66	1,48	,504	1	2

En la tabla 29 se presentan los estadísticos descriptivos de la dimensión *Elaborar Políticas Inclusivas*. La media obtenida en esta dimensión es de 2.50, es la puntuación más alta de las tres dimensiones obtenida de los docentes, la media hace referencia a que los docentes reconocen la presencia de mayor cantidad de indicadores referidos a la elaboración de políticas inclusivas en sus centros educativos.

Tabla 41.

*Rangos*

	Tipo de centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM 2	Privado	34	38,74	1317,00
	Público	32	27,94	894,00
	Total	66		

En la tabla 41 se presentan los rangos obtenidos en la dimensión elaborar políticas inclusivas, comparadas por el tipo de centro. Observándose que el sector público tiene un rango de 38,74 y el sector privado de 27, 94. Significando éstos rangos que los docentes del sector privado refieren más indicadores en la presencia de políticas inclusivas en sus centros educativos que los docentes del sector público. Ver niveles de significatividad en la tabla 42.

Tabla 42.  
*Estadísticos de contraste<sup>a</sup>*

	DIM 2
U de Mann-Whitney	366,000
W de Wilcoxon	894,000
Z	-2,287
Sig. asintót. (bilateral)	,022

a. Variable de agrupación: Tipo de centro

En La tabla 42 utilizando la prueba de U de Mann-Whitney se comprueba un nivel significatividad de ,022, entre los docentes del sector público y del sector privado en relación a la dimensión *Elaborar políticas inclusivas*. Siendo el sector privado el que presenta un rango mayor. Al igual que la dimensión anterior, esto puede ser interpretado, que los docentes del sector privado reconocen la existencia de mayores indicadores de políticas inclusiva que los docentes del sector público.

*Desarrollar Prácticas inclusivas*

Tabla 43.  
*Estadísticos descriptivos*

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DIM 3	66	2,4266	,47161	1,41	3,71
Tipo de centro	66	1,48	,504	1	2

La tabla 43 muestra el estadístico descriptivo de la dimensión de Desarrollar Prácticas Inclusivas. La media de esta dimensión es de 2,42. Esta media obtenida a través del análisis de las respuestas de los docentes son entendidas de que los docentes reconocen la

presencia de indicadores referidos al desarrollo de prácticas inclusivas en sus centros educativos.

Tabla 44.

Rangos

	Tipo de centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM 3	Privado	34	38,71	1316,00
	Público	32	27,97	895,00
	Total	66		

En la tabla 44 se muestran los rangos promedio de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, comparando los tipos de centros. El rango promedio del sector público es 27, 97 y el del sector privado es 38, 71. Los docentes del sector privado obtienen un rango mayor, lo que puede interpretarse que los educadores del sector privado presentan más prácticas inclusivas que los del sector público. En este aspecto, coincide con lo referido por los estudiantes del sector privado, quienes también refieren mayor presencia de indicadores en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Tabla 45.

*Estadísticos de contraste<sup>a</sup>*

	DIM 3
U de Mann-Whitney	367,000
W de Wilcoxon	895,000
Z	-2,273
Sig. asintót. (bilateral)	,023

a. Variable de agrupación: Tipo de centro

En la tabla 45 se verifica un nivel de significatividad de ,023 relación a la dimensión *Desarrollar prácticas inclusivas*, entre los docentes del sector público y del sector privado, siendo el sector privado el que presenta un rango mayor. Al igual que la dimensión anterior, esto puede ser interpretado en el sentido de que los docentes del sector privado reconocen la existencia de mayores indicadores de políticas inclusiva en sus centros que los docentes del sector público.

Los resultados obtenidos a través de las respuestas de los docentes y las pruebas de contraste realizadas, con niveles de significatividad por debajo de 0,05 en las tres dimensiones de estudio, confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los docentes del sector público y del sector privado en la valoración del desarrollo de la educación inclusiva. Los datos presentados muestran que los docentes del sector privado refieren la presencia de mayores indicadores en las tres dimensiones que conforman el desarrollo de una educación inclusiva que los docentes del sector público. Esta situación nos mueve a la reflexión, en el sentido de que la inclusión educativa no debe, bajo ningún concepto, ser algo exclusivo de quien pueda pagarla, en este caso del sector privado, de ser así estaríamos hablando de la antítesis de la educación inclusiva. De la Rosa (2006) menciona, dentro de las principales dificultades que enfrenta la educación pública, los altos niveles de repetición, la deserción escolar, sobre edad, y las estrategias de capacitación docente, las cuales están en concordancia con los cambios de visión y acción de los sistemas educativos de todo el mundo, que también se proponen para la República dominicana. Estos datos pueden servirnos para dilucidar las diferencias expresadas por los docentes, en relación a la diferencia expresada en el nivel de desarrollo de la escuela inclusiva en el sector público y el sector privado. Estos datos coinciden con lo expuesto por Murray (2005), al afirmar que el sistema educativo público se ha estancado, resistiendo las reformas que han modernizado otros sectores de la sociedad dominicana. Disponer de una posible explicación

no quita preocupación, pues al hablar de inclusión, estamos hablando de igualdad y justamente de eso es de lo que se trata, de superar las diferencias y de que todos los niños, niñas y jóvenes tengan derecho a una educación de calidad, o lo que es lo mismo, a una educación inclusiva. En opinión de Ainscow (2005), el reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo es cómo favorecer la inclusión, tanto en los países desarrollados como en los países poco desarrollados.

*Familia*

*Crear Cultura inclusiva*

Tabla 46.

*Estadísticos descriptivos*

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DIM1	387	2,3882	,38810	1,42	3,33
Tipo centro	387	1,61	,489	1	2

En la tabla 46 se muestran los estadísticos descriptivos de la dimensión crear cultura inclusiva. La media obtenida por la familia en esta dimensión es de 2,38, destacándose por ser adecuada. La misma puede ser interpretarse de que las familias refieren la presencia de indicadores de la creación de una cultura inclusiva en los centros educativos donde están sus hijos.

Tabla 47.

*Rangos*

	Tipo centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM1	Privado	152	219,11	33304,00

Público	235	177,76	41774,00
Total	387		

En la tabla 47 se muestran los rangos de la dimensión crear cultura inclusiva comparados según el tipo de centro. Los centros educativos privados tienen un rango promedio de 219,11; los centros educativos públicos 177,76. Estos datos dan a entender que las familias refieren la presencia de indicadores referidos a la creación de una cultura inclusiva en los centros educativos donde están sus hijos.

Tabla 48.

*Estadísticos de contraste<sup>a</sup>*

	DIM1
U de Mann-Whitney	14044,000
W de Wilcoxon	41774,000
Z	-3,558
Sig. asintót. (bilateral)	,000
a. Variable de agrupación: Tipo centro.	

En la tabla 48 se constata un nivel significatividad de ,000. entre las familias del sector público y del sector privado en relación a la dimensión *Crear Culturas Inclusivas*, siendo el sector privado el que presenta un rango mayor. Esto indica que las familias del sector privado reconocen la existencia de mayores indicadores de una cultura inclusiva que las familias del sector público.

*Establecer Políticas inclusivas*

Tabla 49.

*Estadísticos descriptivos*

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DIM2	387	2,8742	,43166	1,20	3,67
Tipo centro	387	1,61	,489	1	2

La tabla 49 presenta los descriptivos de la variable *Establecer Políticas Inclusivas*. Obteniendo una media de 2, 87, destacándose por ser la puntuación más alta obtenida por la familia en las dimensiones de estudio. Lo cual hace referencia a que las familias reconocen la presencia de indicadores referidos a políticas inclusivas en los centros educativos donde están escolarizados sus hijos.

Tabla 50.

*Rangos*

	Tipo centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM2	Privado	152	202,13	30723,00
	Público	235	188,74	44355,00
	Total	387		

En la tabla 50 se muestran los rangos obtenidos en la variable *Establecer Políticas inclusivas* en las familias, comparándose por tipo de centro. El rango promedio obtenido en las familias del sector privado es de 202, 13 y en las familias del sector público es de 188, 74. Son las familias del sector privado quienes reconocen mayor presencia de indicadores en sus centros que las familias del sector público.

Tabla 51.  
*Estadísticos de contraste<sup>a</sup>*

	DIM2
U de Mann-Whitney	16625,000
W de Wilcoxon	44355,000
Z	-1,160
Sig. asintót. (bilateral)	,246

a. Variable de agrupación: Tipo centro

En la tabla 51 se constata un nivel significatividad de ,246 en relación a la dimensión *elaborar políticas inclusivas* entre las familias del sector público y del sector privado. Por lo tanto, se verifica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las familias del sector público y del sector privado en la dimensión *elaborar políticas inclusivas*.

#### *Desarrollar Prácticas Inclusivas*

Tabla 52.  
*Estadísticos descriptivos*

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DIM3	387	2,0754	,57809	1,00	3,67
Tipo centro	387	1,61	,489	1	2

La tabla 52 muestra el estadístico descriptivo de la dimensión de *Desarrollar Prácticas Inclusivas*. La media de ésta dimensión es de 2,07. Es la media con menor puntuación obtenida a través del análisis de las respuestas de las familias, esto se interpreta de que las familias reconocen menos indicadores referidos al desarrollo de prácticas

inclusivas en los centros educativos, esto podría tener que ver con el acompañamiento que brindan los padres al desarrollo académicos de sus hijos; también podría estar vinculado al nivel de participación que brindan los centros a las familias. En este sentido, los datos del Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad (2013), reportan que únicamente un 30 por ciento de los centros realizaban actividades con las familias.

Tabla 53.

*Rangos Desarrollar Prácticas Inclusivas*

	Tipo centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIM3	Privado	152	211,47	32144,00
	Público	235	182,70	42934,00
	Total	387		

En la tabla 53 se muestran los rangos promedio de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas, comparando por tipos de centros. El rango promedio del sector público es 182,70 y el del sector privado es 211,47. Las familias del sector privado obtienen un rango mayor, lo que puede interpretarse que las familias del sector privado refieren más prácticas inclusivas que los del sector público. En la tabla 43 se presenta el nivel de significatividad entre los grupos.

Tabla 54:

*Estadísticos de contraste<sup>a</sup>*

	DIM3
U de Mann-Whitney	15204,000
W de Wilcoxon	42934,000
Z	-2,513

Sig. asintót. (bilateral) ,012

---

a. Variable de agrupación: Tipo centro

---

En la tabla 54 se constata un nivel de significatividad de ,012, en relación a la dimensión *Desarrollar prácticas inclusivas* entre las familias del sector público y del sector privado, siendo el sector privado el que presenta un rango mayor. Esto puede dar a entender que las familias del sector privado reconocen la presencia de mayores indicadores relacionados al desarrollo de prácticas inclusivas en sus centros educativos que los docentes del sector público.

Los resultados obtenidos a través de las respuestas de las familias y las pruebas de contraste realizadas, presentan niveles de significatividad por debajo de 0,05 en dos de las dimensiones estudiadas (*crear culturas y desarrollar prácticas*) en estas dimensiones se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las familias del sector público y del sector privado. Sin embargo, en la dimensión de *elaboración de políticas inclusivas*, se verifica que no hay diferencias significativas entre las familias por tipo de centro.

En este sentido es conveniente lograr una mayor integración entre la familia y la escuela como un eje prioritario, una mayor participación de las familias en las actividades de los centros educativos. Como indica Rivas (2007) participar implica que la familia y la escuela trabajen juntos, “en una relación que se ha definido como un sentido compartido del deber, respeto mutuo y deseo de negociación que incluye el compartir información, la responsabilidad y la toma de decisiones” (p.570). En los datos del Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad llevado a cabo por el Departamento de Educación Especial (2013), se evidenció que son pocos los centros que realizan actividades con las familias, de manera que urge generar el intercambio de experiencias en cuanto a estrategias de participación de

las familias de manera que colaboren eficazmente con la incorporación, la inclusión y la participación de sus hijos en las escuelas, pero, sobre todo, que logremos articular una lengua y gramática común (Echeita, 2004). Por todo ello, y como objetivo principal de la mejora profesional y familiar ante la Educación Inclusiva, Sancho (2012) propone diferentes ideas hacia una posible orientación positiva y vinculación con el centro educativo.

Cada uno de los cuestionarios administrados a los participantes contenía una pregunta abierta al final del mismo que tenía la intención de recabar información de los participantes de manera libre sobre las prioridades para la mejora del centro educativo. Los resultados fueron recogidos en un listado que luego de ser examinada se agruparon en relación a temáticas o categorías emergentes y posteriormente son presentadas en la tabla 55, que permite ver de manera sencilla los elementos en común y las diferencias en las opiniones de los alumnos, las familias y los docentes.

Tabla 55

*Prioridades del Centro Educativo a Mejorar*

<b>EN RELACIÓN A LOS DOCENTES</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Familias</b>	<b>Docentes</b>
	Mejor manejo conductual con los alumnos.	Mejor manejo conductual con los alumnos.	Mejorar comunicación entre los profesores.
	<b>Mejor capacitados.</b>	<b>Mejor capacitados</b>	<b>Capacitación en el área de inclusión</b>
	Poca comunicación fuera del horario de clases.	Mejor manejo conductual entre ellos.	Más recursos materiales
	Contratar mejores profesores.	Aumento de salarios.	Mejorar los salarios.
		Evaluación externa	Ampliar los recursos didácticos.
		Debe haber profesores sustitutos.	Seguimiento a los docentes

		Jubilación.	Oportunidad de obtener ascensos.
		Control de la disciplina.	Unificación de criterios en la disciplina.
<b>EN RELACIÓN A LOS ALUMNOS</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Familias</b>	<b>Docentes</b>
	Vocabulario descompuesto.	Vocabulario descompuesto.	
	Bachillerato técnico	Convertir la escuela en un politécnico.	
	<b>Bullying</b>	<b>Bullying</b>	<b>Violencia física y verbal.</b>
	Los que no son católicos eximirlos de dicha clase	Más formación humana y religiosa.	
	Sacar los alumnos irrespetuosos.	Investigar el por qué de la transferencia de escuela.	
	<b>Respeto mutuo.</b>	<b>Respeto mutuo.</b>	
	Discriminación racial y/ religiosa.		
<b>PLANTA FÍSICA E INFRAESTRUCTURA</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Familias</b>	<b>Docentes</b>
	Higiene (baños, aulas y el entorno)	Higiene (baños, aulas y el entorno)	Mejorar salón profesores.
	Mejorar cafetería (alimentos y precios)	Mejorar cafetería (alimentos y precios)	Mejorar los laboratorios.
	Preparar la escuela para niños con impedimentos físicos	Mejorar área de enfermería.	Adaptar planta física para personas con discapacidad.
	Tener talleres para oficios.	Agrandar la escuela.	Mejorar la biblioteca
	Mejorar las instalaciones deportivas	Colocar cámaras de vigilancia.	Acondicionar las instalaciones deportivas.
	<b>Mejorar o construir</b>	<b>Mejorar o construir</b>	<b>Mejorar o construir un</b>

	un área de tecnología	un área de tecnología	área de tecnología
MISCELÁNEOS	Alumnos	Familias	Docentes
	Competencias deportivas entre las escuelas.	Competencias deportivas entre las escuelas.	Mejorar la comunicación en general (padres, alumnos, profesores, directores)
	<b>Mejorar la seguridad interna y la oficial</b>	<b>Mejorar la seguridad interna y la oficial</b>	<b>Mejorar la seguridad interna (más personal) y la oficial</b>
	<b>Tanda extendida.</b>	<b>Tanda extendida.</b>	Ampliar los recursos didácticos.
	Realizar más actividades fuera de la escuela.	<b>Más reuniones entre la escuela y los padres.</b>	<b>Más reuniones entre la escuela y los padres.</b>
		<b>Más interacción entre padres y maestros.</b>	<b>Integración de la familia a la escuela</b>
		Reconocimientos a estudiantes meritorios.	Aumentar los recursos didácticos.
		Mejorar o cambiar los uniformes	Mejorar el departamento de psicología.
		Rigurosidad en los horarios de clases.	Puntualidad
		Tener educación media (Bachillerato)	
		Más actividades culturales	
		<b>Menos alumnos por aulas.</b>	<b>Menos alumnos por aulas.</b>

En la tabla 55 se muestran los resultados a la pregunta abierta formulada a los alumnos, las familias y los docentes en torno a las prioridades de mejora en el centro educativo. Las temáticas mencionadas con mayor frecuencia fueron: en relación a los

docentes, en relación a los alumnos, en relación con la planta física o infraestructura y una serie de aspectos que consideramos importantes, los mismos fueron ubicado en misceláneos.

En relación a *los docentes* destaca como elemento común mencionado por los diferentes actores, la necesidad de la formación docente. Coincidiendo en este punto con lo señalado en varios de los ítems del cuestionario. Por lo tanto, la formación de los maestros debe arrojar cambios significativos en el modo de ver a los alumnos, de trabajar con ellos, de apoyarlos, de evaluarlos y de conocerlos; constituye de por sí la pieza clave en el desarrollo de una educación inclusiva. “Esto implica también estar dispuesto a revisar las propias actitudes y valores, las ideas y las prácticas, para, llegado el caso, iniciar los cambios o innovaciones que se deriven de sus análisis” (Echeita et al., 2004, p. 53).

En relación a *los alumnos* se corrobora el tema del bullying informado también por el colectivo de los participantes en varias de las preguntas cerradas del cuestionario. De igual modo, destaca el tema del respeto mutuo percibido tanto por los alumnos como también por las familias.

En relación a la *planta física e infraestructura*, aunque fueron mencionadas la necesidad de la mejora de varias áreas de la escuela, sin embargo los informantes coinciden en priorizar el área de tecnología.

En relación a la *categoría de misceláneos* son mencionados: mejorar la seguridad interna de la escuela, la tanda extendida, realizar más actividades fuera de la escuela, más reuniones entre la escuela y los padres, mayor integración entre padres y maestros y menos alumnos por aulas.

Algunos de los puntos surgidos en la pregunta abierta son coincidentes con varios de los indicadores ya analizados en los objetivos anteriores, como el bullying y el de la integración de la familia - escuela.

Los puntos referidos a la mejora de las condiciones económicas de los docentes y de la instalación física del centro coinciden con los puntos señalados en el resumen de las perspectivas abordado en el tercer capítulo del marco teórico de éste trabajo.

CAPITULO 6

---

**CONCLUSIONES**

---



A partir del análisis y discusión realizada de los resultados en el apartado anterior, a continuación se presentan los principales hallazgos derivados de nuestro estudio.

En relación a la identificación de los elementos facilitadores y obstaculizadores en la creación de una cultura inclusiva, como elementos facilitadores, los resultados ponen de manifiesto la presencia de valores inclusivos, tales como: el reconocimiento de la diversidad, el respeto de las personas y el sentido de acogida, señalado por el colectivo de los 13 centros participantes.

Los elementos obstaculizadores en la creación de una cultura inclusiva fueron referidos únicamente por el alumnado. Los mismos señalan, en primer lugar, que el alumnado no cree que esté asistiendo a una buena escuela. En segundo, que no se dan relaciones recíprocas entre los estudiantes con sus docentes. Y, en tercer lugar, la percepción de que los niños y las niñas se traten con respeto en la escuela no logró un nivel de aceptación adecuada entre los estudiantes.

En relación a las políticas inclusivas, el estudio reveló como puntos fuertes: se ayuda a los nuevos miembros a adaptarse, tanto alumnos como docentes; se intenta admitir a todo el alumnado; el apoyo que se presta a los alumnos se coordina con el apoyo pedagógico; el apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico; las políticas de necesidades educativas especiales son políticas de inclusión; se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina, y se han reducido las barreras a la asistencia; y los nombramientos y promociones de los docentes son justos.

Dentro de las debilidades detectadas en la vivencia de una política inclusiva resalta la presencia del bullying o maltrato entre iguales expresado de diversas formas: el uso de motes, preocupación por ser intimidado en la escuela, haber sido víctima de intimidación en el patio y sentir que su familia puede desaprobarnos con quien se mezcle en la escuela. En

relación a este punto se verifica una clara separación entre lo expresado por los alumnos y lo expresado por la familia y los docentes.

En cuanto a la identificación de las fortalezas y las barreras en el desarrollo de prácticas inclusivas destacan como fortalezas: la satisfacción por la realización de un buen trabajo, que el profesorado se preocupe de facilitar el aprendizaje, la participación de todo el alumnado, la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, y que los deberes para la casa contribuyan al aprendizaje de todos. Estos indicadores permiten inferir que las clases promueven la participación activa del alumnado.

En relación a la identificación de las barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas: sobresale que el profesor rara vez deja elegir el trabajo a los alumnos y que pocas veces los expone para que los demás lo vean. La presencia de estos indicadores evidencia que todavía pervive un modelo de enseñanza tradicional, centrado en la figura del educador. Sin embargo, no hay dudas de que la educación debe estar centrada en el alumnado (Ainscow, 2000, Florian, 2003, Arnaiz, 2005, Tomlinson 2005).

En cuanto a la posible existencia de diferencias significativas entre las dimensiones referidas a la educación inclusiva, se confirma la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones de estudio, mostrando un mayor avance en las dimensiones de elaboración de políticas y en la creación de una cultura inclusiva. El desarrollo de prácticas inclusivas es la que aparece menos fortalecida. Por lo tanto, estos datos confirman la necesidad de trabajar más en los aspectos vinculados a las prácticas inclusivas.

En relación a si existe diferencia entre los alumnos, las familias y los docentes en la valoración del desarrollo de una educación inclusiva se concluye que: se verifican diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos, las familias y los docentes en la percepción del desarrollo de educación inclusiva en las escuelas. Es necesario contar con un

lenguaje común en la escuela, ello se logra a través de la realización de actividades de integración familia y escuela.

En cuanto a si existe diferencia significativa en la valoración de los grupos de interés con respecto al desarrollo de la educación inclusiva en función del tipo de centro, se demuestra que no existe diferencia significativa en la valoración de los alumnos en relación al desarrollo de la educación inclusiva en función del tipo de centro. A su vez, se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los docentes del sector público y del sector privado en la valoración del desarrollo de la educación inclusiva. Los docentes del sector privado señalan la presencia de más indicadores en las tres dimensiones referidas al desarrollo de una educación inclusiva que los docentes del sector público. De igual forma, se constata la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las familias del sector público y del sector privado en dos de las dimensiones de estudio (crear culturas y desarrollar prácticas). Las familias del sector privado reconocen la presencia de más indicadores en las dimensiones señaladas, sin embargo en la dimensión elaboración de políticas inclusivas se confirma que no existen diferencias significativas entre las familias por tipo de centro.

En la pregunta abierta de los cuestionarios “prioridades del centro educativo para mejorar” se puso en evidencia mejorar la capacitación docente, el bullying, el respeto mutuo, mejorar la seguridad interna del centro, menos alumnos por aula y la necesidad de realizar más reuniones entre la escuela y los padres, así como promover una mayor integración de la familia a la escuela. En este mismo sentido, Grossman (2008) afirma que las escuelas deben tener fronteras abiertas en relación a las familias, la comunidad educativa y el contexto.

Finalmente, entendemos que la escuela debe asumir el rol emancipador del ser humano, garantizando el respeto de las personas tal y como son. De manera que es imperante transformar la vivencia en las escuelas, en la que convergen diversos estilos, disímiles formas

de aprender, por lo tanto, es necesario una ampliación de los recursos y diversificación de las actividades. El Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad, llevado a cabo por la Dirección de Educación Especial en el año 2013, demostró con sus datos que la mayoría de las escuelas no tienen las adaptaciones necesarias en su planta física, ni en su oferta de recursos para la acogida de niños y niñas con discapacidad. En este mismo orden, los *Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD)* representan un recurso valioso para apoyar a los centros educativos en el proceso de inclusión, pero no se dispone de ellos en todos los distritos escolares, por lo que muchos centros quedan desprovistos de esta ayuda.

Entendemos que dentro de los desafíos que enfrenta la puesta en marcha de la educación inclusiva en la República Dominicana, el primer desafío que debe ser superado es el de la inversión en educación, hay que comenzar por este aspecto incluyente: que todos los niños, niñas y jóvenes, asistan a las escuelas y puedan permanecer en ellas. Esto le otorga obligación al Estado para hacer cumplir con las leyes, y, crear estrategias efectivas para que ningún ciudadano dominicano en edad escolar quede fuera del sistema educativo.

La asignación en el Presupuesto Nacional (4.0% del PIB o superior) influye en la determinación de la cobertura de la educación: la construcción de más aulas, o la mejora de las existentes, el aumento del horario escolar (Jornada Extendida) y posibilita abordar otros desafíos identificados en este trabajo de investigación, entre los que destacan: la formación y profesionalización docente, la necesidad de integrar nuevas estrategias de enseñanza, que incluyan el conocimiento de los alumnos, promoviendo el desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre los miembros de la comunidad educativa, y el desarrollo de actividades de integración entre la escuela y familia.

*Limitaciones y Recomendaciones:*

Aunque la cantidad de los participantes en el estudio cumple los criterios de representatividad, sin embargo, de los centros seleccionados no todos aceptaron la invitación y siete centros se quedaron sin participar.

La inclusión educativa es un paradigma al que deseamos llegar pero, para ello, es necesario realizar cambios a todos los niveles: sociales, económicos, políticos etc., especialmente en el sistema educativo, el mismo supone un cambio profundo en los conceptos y en las prácticas educativas. Hay que comenzar de inmediato a impulsar el paso a la inclusión, no debemos esperar a que las condiciones ideales estén dadas para que se produzca la transformación educativa, porque como señalan Marchesi y Martín (2014), solo se alcanzan las condiciones necesarias cuando el propio funcionamiento del modelo hace retroceder los obstáculos y las incomprensiones.

Entendemos que un aspecto facilitador para lograr el desarrollo de la educación inclusiva, lo puede constituir, la colocación del paradigma de la inclusión educativa y la participación en los planes de estudio de las carreras docentes (Leiva y Gómez 2015), de manera que los relevos vengán ya preparados para trabajar en la diversidad, con niños y niñas con o sin discapacidad. Siguiendo a Arnaiz (2005), se recomienda que los profesores faciliten destrezas sociales, al mismo tiempo que puedan desarrollar relaciones de amistad con sus estudiantes.

Se debe animar a los docentes a ser flexibles y a proporcionar experiencias educativas a los alumnos centradas en una variedad de métodos que permitan diversificar las tareas, de manera que el grupo-clase no tenga que realizar las mismas actividades de igual modo y en el mismo tiempo (Sancho, 2012). Para la planificación y realización de actividades variadas y multinivel, es necesario contar con los medios materiales y humanos, además de nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para lograr una escuela para todos (Arnaiz, 2012).

Otro aspecto potenciador del desarrollo de prácticas inclusivas lo constituye el trabajo en colaboración entre docentes para intercambiar experiencias y fomentar el trabajo cooperativo entre estudiantes, estimulando una interdependencia positiva entre los alumnos (Cerrato, 2012).

Finalmente, la realización de este trabajo ha significado un intenso aprendizaje y un constante asombro. Los resultados contenidos en este proyecto pueden servir para continuar con el estudio de la inclusión educativa en la República Dominicana. Se exhorta a llevar a cabo nuevas investigaciones, con la finalidad de promover la autoevaluación de los centros educativos, para ir identificando y minimizando las barreras que impiden el desarrollo de una educación para todos.

#### *Líneas futuras de investigación*

A partir de los hallazgos en este trabajo se pone en evidencia la necesidad de realizar proyectos de investigación vinculados a varias temáticas, entre las que consideramos prioritarias:

- El establecimiento de una escuela segura: prevención de la violencia, maltrato, bullying.
- El clima relacional del aula inclusiva: alumnos – alumnos, alumnos - docentes, docentes – alumnos y entre docentes.
- Vinculación de la familia en la escuela inclusiva.
- Formación y actualización docente para la educación inclusiva.
- Estrategias didácticas para el desarrollo de prácticas inclusivas.
- Y el establecimiento en las escuelas de las condiciones -físicas, materiales y curriculares- que promuevan la inclusión.

## **REFERENCIAS**



- AA.VV. (2006). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas* 145, 38(1), 61-80.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 37-48.
- Ainscow, M. (2000). *The next step for special education. 5<sup>es</sup> Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Narcea

- Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000): Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*. 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., Beresford, A., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?. En Giné, C. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.161-170). Barcelona: Horsori.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos?, *Perspectivas*, 145, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M., & Fox, S. (2003). Linking behaviour, learning and leadership. National college for school leadership with the University of Manchester.
- Aldámiz, - Echevarría, M., E. Bassedas, E. & Ortega, Á. (2000). Las adaptaciones curriculares. En Aldámiz-Echevarría *¿Cómo hacerlo?. Propuestas para educar en la diversidad*, (pp.57-83). Barcelona: Graó.
- Alemañy, C. (2009). Integración en inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*,1(2). Recuperado de [www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm](http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm)
- Armstrong, D. (2006). *Reinventing 'inclusion': New labour and the cultural politics of special education*. UK: TESOL.

- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, D. (2000). *Inclusive education. Policy, contexts and comparatives studies*. London: David Fulton.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación e inclusión. En P. Arnaiz & R. De Haro (Coord.), *10 años de integración en España* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad
- Arnaiz, P. (1998) (Coord.): *Bases pedagógicas de la educación especial*. Murcia: DM.
- Arnaiz, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. En M.A. Verdugo Alonso & F.B. Jordan de Urries, (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 39 - 61). Salamanca: Amarù.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Educar en el 2000. *Revista de Formación del Profesorado*, 5(1), 15- 19.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). Fundamentos y principios de la educación Inclusiva. En *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 25 – 41). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio*. *Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

- Arnaiz, P. & Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: Editorial CCS.
- Arnaiz, P. & Guirao, J. (2014). Diseño y validación del instrumento ACADI: autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P. & Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18(1), 45-101 Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1422576079.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1422576079.pdf)
- Arnaiz, P., Guirao, J. & Garrido, C. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 15(23). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546023.pdf>
- Arnaiz, P., De Haro, R. & Guirao, J. (2015). La evaluación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.
- Arnaiz, P. & Ortiz, C. (1997). El derecho a la educación inclusiva. En A. Sánchez Palomino, J.A. Torres González (coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp.191 – 206). Madrid: Pirámide.
- Arnaiz, P. & Soto, G. (2003). Special education in Spain at the beginning of the 21st century: the challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 375-388.
- Barton, L. (2004). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bixio, C. (2005). *Cómo planificar y evaluar en el aula; propuestas y ejemplos*.

Argentina: Homo Sapiens.

- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ceac
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. *Boletín OREALC*, 48, 55 –72.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de Escuelas Inclusivas. *Revista PRELAC*, 1, 174 -177.
- Blanco, R. & Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula V*, 17, 37-55.
- Blanco, R. & Navarro, M. (2014). *Organización del centro escolar*. Madrid: CEU Ediciones.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ª ed.). Manchester: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brennan, W.K. (1988). *El curriculum para niños con NEE*. Madrid: Siglo XXI – MEC.
- Callison, D. (1998). Authentic Assessment. *School Library Media Activities Monthly*, 14(5), 42-50.
- Camba Ronquillo, E. (2012). *Realidad de la pr[áctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato de la unidad educativa Narcisa de Jesús durante el año 2012*.(Tesis de grado, Centro Universitario Guayaquil, Ecuador). Recuperada de

<http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/3714/1/JJCamba%20Ronquillo%20Edith%20Francisca.pdf>

Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.

Cardona, M.C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.

CASAR, L. S. (2007). *Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña*. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña.

Chaljub, J. (2012). *Aprendizaje colaborativo*. Santo Domingo, R. D.: UNIBE.

Centre For The Study Of Inclusive Education (1996). *Developing an inclusive policy for your school: A CSIE guide*. Bristol: CSIE.

Cerezo, F. & Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1).5-14.

Cerrato, A. (2012). Experiencias escolares de éxito para la inclusión. En Gutiérrez, P., Yuste, R. & Borrero, R. (coords). *La escuela inclusiva desde la innovación docente* (pp. 84 – 126) . Madrid: Catarata.

Climent, G.(2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: Horsori.

Colás, M. & Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR.

Coll, C. (2013). El currículum escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.

Comellas, M. J., Sánchez, L., García, B., Bodner, N., Casals, I.,Lojo, M. & Missio, M. (2013). *Familia, escuela y comunidad: Un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.

Constitución de la República Dominicana. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10561, del 26 de enero del año 2010. República Dominicana.

Corbett, J. (1999). Inclusion and exclusion. En Barton, L & Armstrong, F. (Eds.), *Difference and difficulty: Insights, issues and dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield, Department of Educational Studies.

Darling - Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

De La Rosa, J. (23 de septiembre de 2006). Escuelas públicas y colegios privados. *Hoy*. Recuperado de [www.hoy.com.do/escuelas-p%C3%BAblicas-y-colegios-privados-2/](http://www.hoy.com.do/escuelas-p%C3%BAblicas-y-colegios-privados-2/)

De León & Huertas, C., y González, I. (coord.) (2009). *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo*. Córdoba: Servicio de publicaciones, Universidad de Córdoba.

Del Carmen, M. & Viera, A. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de innovación educativa*, 90, 25-32.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Díaz -Aguado, J. (2006). *Educación y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Duk, C. (1999). *Educación en la diversidad en los países del MERCOSUR desarrollado en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay del 2000 al 2003*. Santiago de Chile: UNESCO.

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y

con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30 - 42.

Echeíta , G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*. 6(2), 9-18.

Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/>

Echeita, G. (2009). Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento. En Macarulla, I., Saiz, M. (Coords.). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad* (pp. 37 – 55). Barcelona: Grao.

Echeíta, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M. Calvo, I. & González Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas de la inclusión educativa en España, *Revista de Educación*, 349.

Echeíta, G. & Cuevas, I. (2011). Educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.) Orientación Educativa. *Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp.11.27) Barcelona: Graó

Echeita, G., & Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula V, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea Ediciones.

Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de [http://www.riccei.org/rie\\_contenedor.php?numero-rie55](http://www.riccei.org/rie_contenedor.php?numero-rie55)

Florián, L. (2003). Prácticas inclusivas ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?.

- En Tilstone, C. Florian, L. & Rose, R. *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 43-58). Madrid: Fundamentos Psicopedagógicos.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Galino, A. & Escribano, A. (1997). *La educación intercultural en el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- García García, E. (1998). *Normalización e integración*. En J. Mayor (Dir): *Manual de Educación Especial* (pp. 57-78). Madrid: Anaya.
- García Pastor, C. (1997). La construcción de una escuela democrática. En P. Arnaiz Sánchez & R. De Haro Rodríguez (Eds): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectiva de futuro* (pp. 355-383). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García, J. (2007). *El conocimiento y el currículum en la escuela*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Georghiou, L. (1996). The UK technology foresight programme. *Futures*, 28(4), 359-377.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Tirado, V., Viera, A., Del Carmen, M., Gimeno Sacristán, J., Giné, N., López, F. & Cruz, F. (2007). *Atención a la Diversidad. Claves para la*

*Innovación Educativa* (pp. 11- 34). España: Graó.

Giné, C. (2001, mayo). *Inclusión y sistema educativo. Ponencia III Congreso: La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)*. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf)

Ginè, N. (2007). El proyecto curricular de centro y la atención a la diversidad. En

Tirado, V., Viera, A., Del Carmen, M., Gimeno Sacristán, J., Giné, N., López,

F. & Cruz, F. (2007). *Atención a la diversidad. Claves para la Innovación*

*Educativa* (pp. 37-49). España: Graó.

Godet, Michael. (1995). *De la anticipación a la acción. Manual de Prospectiva y Estrategia. España*. Editorial. Alfaomega-Marcombo.

González, E. (coord.). (1995). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.

Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas* 145, 38(1), 45-60.

Guirao, J.M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Disponible en: [https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29613/1/TESIS%20DOCTORAL\\_Guirao.pdf](https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29613/1/TESIS%20DOCTORAL_Guirao.pdf)

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell. Hernández, E. (1997). El apoyo a la diversidad: apoyo externo como asesoramiento curricular y organizativo. En Marcelo, C. &

- López, J. (Coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, (pp.254-264). Barcelona: Ariel
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one?. *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. NJ: Prentice Hall
- Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Argentina: Educación Papers Editores.
- Inzunza, S., Blanca, S., Padilla, S., & La Asociación Americana de Psicología. (2006). *Manual de Estilo de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología*. México, DF: Editorial Manual Moderno.
- Leiva, J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (3), 36-51.  
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=860588>
- Leiva, J. & Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista Nacional Internacional de Educación Inclusiva*, 8, 185-200.
- Ley 29-09.** Ley orgánica de educación. Publicada en La Gaceta, Diario Oficial No,7302, del 27 de junio del año 1951. República Dominicana.

**Ley No. 66-97.** Ley general de educación. Publicada en La Gaceta, Diario Oficial No. 9951, del 10 de abril del año 1997 /4/97). República Dominicana.

**Ley. No. 42-00.** Ley general sobre la discapacidad en la República Dominicana. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10049, del 30 de junio del 2000. República Dominicana.

**Ley 136-03.** Que crea el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10234, del 17 de octubre de 2003. República Dominicana.

**Ley 5-13.** Sobre discapacidad en la República Dominicana que deroga la Ley 42-00, de fecha 29 de junio del año 2000. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10706, del 16 de enero de 2013. República Dominicana.

**Ley 1-12.** Que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10656, del 26 de enero de 2011. República Dominicana.

Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación*. México D. F.: Paidós

López Melero, M. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En Arnaiz, P. & De Haro Rodríguez, R. (Eds): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.E.D.E.S* .(pp. 181-207). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Lundgren, U. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata, SL.

Macarulla. I. & Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Grao.

- Mallery, G. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0* update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. & Martín, E, (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A.; Durán, D., Giné, C.; Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Marchesi, A. & Martín, E, (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L.(coords.) (2014). *Avances y desafíos de la educación en Iberoamérica..* Madrid: OEI. Recuperado de [http://www.oei.es/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Martín, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. Recuperado de [http://www.enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)
- Martínez, C. A. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Masalles R. & Rigol, A. (2007). La organización de centros en el marco de un modelo participativo de gestión educativa. Criterios y objetivos con relación a la atención al alumnado. En Aldámiz, M. M. (2009). *¿Cómo hacerlo?: Propuestas para trabajar en la diversidad*. Barcelona: Graó.

- Masip, M. & Rigol, A. (2007). El aula escenario de la diversidad. En Aldámiz, M. M. (2009). *¿Cómo Hacerlo?: Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2013). *Censo escolar de estudiantes con señales de discapacidad*. Santo Domingo, R. D.: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Proyecto: Revisión y actualización del currículum vigente*. Santo Domingo, R. D.: MINERD.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1- 22.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*. 10(1), 27-43.
- Murray, G. (2005). *El colegio y la escuela. Antropología de la educación en la República Dominicana*. Santo Domingo, R. D.: Fondo Micro-Murray.
- Oficina Nacional de Estadística. (2012). *IX Censo nacional de población y vivienda 2010*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadística.
- Recuperado de <http://one.gob.do/Estadisticas/275/censo-2010>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Ginebra: ONU. Disponible en [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_print.shtml](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml)

- Organización de las Naciones Unidas. (1957). *Asamblea General*. Nueva York: ONU. Disponible en <http://www.un.org/depts/dhl/dag/docs/a3682s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1989). *Declaración de los derechos del niño*. Nueva York: ONU. Disponible en [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Jomtien Tailandia*. París: UNESCO. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO. Disponible en [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org).
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y Calidad. Informe Final*. Salamanca: MEC. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994).

*Informe final y marco de acción. Necesidades educativas especiales. Acceso y calidad.* Madrid: UNESCO/MEC. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996).

*Informe de e la sexta reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación en américa latina y el caribe (PROMEDLAC VI) y la séptima conferencia de ministros de educación de América Latina y el Caribe (MINEDLAC VII) Kingston, Jamaica.* París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001043/104322s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2000).

*Marco de acción de Regional. Educación para todos en las Américas. Santo Domingo, R. D.:UNESCO.* Disponible en [http://www.oei.es/quipu/marco\\_accion\\_americas.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2000).

*Foro mundial sobre la educación, Dakar, Senegal. Informe final.* Dakar: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2000).

*Cumbre del milenio, Nueva York.* Disponible en <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2000).

*Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes.* París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.(2001). *VII Reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, celebrada en Cochabamba*. Disponible en [http://200.10.23.169/educacion/balance\\_20anos\\_esp.pdf](http://200.10.23.169/educacion/balance_20anos_esp.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Informe mundial de seguimiento de educación para todos: ¿Va el mundo por buen camino?*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777s.pdf>

. (2003). *Informe mundial de seguimiento de educación para todos. Hacia la igualdad entre los sexos*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132550s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2005). *Informe mundial de seguimiento de educación para todos. educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2006) *Informe mundial de seguimiento de educación para todos. La alfabetización un factor vital*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2007).  
Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

*Informe mundial de seguimiento de educación para todos. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia.* París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2008). *Informe mundial de seguimiento de educación para todos. Educación para todos en 2015. ¿ Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2008). 48 *Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro.* Ginebra, Suiza: UNESCO. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2009 ). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación.* Disponible en [www.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf](http://www.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura .(2009 ) *Informe mundial de seguimiento de la educación para todos: Superar la desigualdad, ¿Por qué es importante la gobernanza?.* París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.(2010 ). *Informe mundial de seguimiento de la educación para todos. Llegar a los marginados.* París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2010). *Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes.* México: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001915/191524s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2011) *Informe mundial de seguimiento de la educación para todos. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.* París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2012). *Informe Mundial de Seguimiento de Educación para Todos: Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación.* París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2014). *Informe Mundial de Seguimiento de Educación Para Todos: Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos.* París: UNESCO. Disponible en de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe Mundial de Seguimiento de Educación Para Todos. La educación para todos: logros y desafíos.* París: UNESCO. Disponible en <http://one.gob.do/Estadisticas/275/censo-2010>
- Ortiz, M<sup>a</sup> del C. & Lobato, X. (2001, septiembre). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas.* XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía.

- Parcerisa, A. (1996). *Materiales Curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A. & Gallego, C. (2001): El modelo cooperativo en Educación Especial. En Salvador Mata, F. (dir.): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales II*. (pp.129-151). Málaga. Aljibe.
- Paula, I. (2003). *Educación especial: técnicas de intervención*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Pérez, J., López-Barajas, Z., López, L., & Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). (1991). *Pedagogía experimental I*. Madrid: UNED.
- Perrenoud, P. (1997). Apprentissage de la citoyenneté...des bonnes intentions au curriculum caché. En Gracia, J. (dir). *Education , citoyenneté, territoire* (pp.32-54). Toulouse: ENFA
- Perrin, B. & Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.
- Plancarte, p. (2010). El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Ibero-americana de Educação*, 54, 145-166.
- Poncet, M. & González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 237-250.

- Porras Vallejo, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP.
- Puigdellivol, I. (2002). *Comunidad de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Puigdellivol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Pujolás, M., Lago, J. R., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Reynolds, M., Wang, M., & Walberg, H. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 238, 559-574.
- Román, M. & Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL* 104 37-54. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/rve104romanmurillo.pdf>
- Sancho, C. (2012). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 7(12), 135-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art7.pdf>
- Salmerón, H. (2009). La formación por competencias en atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 91-101.

Sánchez Sáinz, M., & García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa*. Madrid: Catarata.

Sandoval, M., López, M.; Miquel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 5 , 227-238.

Sanjurjo, L. & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.

Spiegel, A. (2008). *Planificando clases interesantes: Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Sapon- Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad: un currículum que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En Stainback, S. & Stainback, W., *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Secretaría de Estado de Educación. (2001). *Orden Departamental 18 – 2001. Que autoriza la reorganización de los Centros de Educación Especial. Secretaría de Estado de Educación. Dirección de Educación Especial*. Santo Domingo, R. D.: SEE.

Secretaría de Estado de Educación, (2008). Orden Departamental 03 – 2008. *Que modifica las directrices nacionales para la educación inclusiva*. Santo Domingo, R. D.: SEE

Secretaría de Estado de Educación. (2008). Orden Departamental 04 – 2008. Que autoriza cambios en la organización de los centros de Educación Especial y modifica la Orden Departamental No. 18 – 2001. Secretaría de Estado de Educación. Dirección de Educación Especial. Santo Domingo, R. D., D.N.

- Secretaría de Estado de Educación .(2008). *Manual de Funcionamiento para el Centro de Recursos*. Santo Domingo, R. D.: SEE. Recuperado de [http://www.educando.edu.do/files/9813/2309/1056/manual\\_funcionamiento\\_centros\\_recursos\\_atencion\\_diversidad.pdf](http://www.educando.edu.do/files/9813/2309/1056/manual_funcionamiento_centros_recursos_atencion_diversidad.pdf)
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003 – 2012. Santo Domingo: SEE.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (2000). Plan Decenal de Educación en Acción. Fundamentos del Currículum Dominicano. Tomo I y II. Santo Domingo: Innova
- Secretaría de Estado de Educación. (2008). Plan Decenal de Educación 2008 – 2018. Secretaría de Estado de Educación. Santo Domingo: SEE.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos.(1969). *Orden Departamental 9-69. Que crea el Departamento de Educación Especial*. Santo Domingo, R. D.: SEEBAC.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. (1995). *Ordenanza 1-95. Que establece el currículo para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo, R. D.: Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. (1995). *Ordenanza 1-96. Que establece el Sistema de Evaluación del Currículo de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adulto*. Santo Domingo, R. D.: Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Obras Públicas y Comunicaciones. (1991). *Reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas*. Santo Domingo: SEOP.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo.( 2009). *Documento Base de la propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo 2010 – 2030*. Santo Domingo, R.D.:CONARE. Recuperado de

[http://www.unicef.org/republicadominicana/Documento\\_base\\_propuesta\\_END\\_2010\\_2030.pdf](http://www.unicef.org/republicadominicana/Documento_base_propuesta_END_2010_2030.pdf)

Stainback, S. y Stainback, W. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la educación especial. *Siglo Cero*, 121, 26-28.

Stainback, S. y W. Stainback (1999), *Aulas inclusivas*, Madrid, España, Narcea.

Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En S.Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.

Stainback, S., Stainback, W., & Manzano, P. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Tirado, V. (2007). Las diversificaciones del currículum: una respuesta educativa para alumnos y alumnas con importantes dificultades de aprendizaje. En Tirado, V., Viera, A., Del Carmen, M., Gimeno Sacristán, J., Giné, N., López, F.,... & Cruz, F. *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa* (pp.127- 158). España: Graó.

Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 8-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numero/vol1-num2/art1.pdf>
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En Schwartzman, S. & Cox, C. (Eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: uqbar editores.
- Vargas, Y. (2014). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*. Santo Domingo, R. D.: IDEICE.
- Verdugo, M.A. (1989). *La integración, personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E.
- Verdugo, M.A. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. (Ponencia en la Universidad de Salamanca). Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la convención de la ONU en la educación de los alumnos con discapacidad.( Monográfico). Madrid: Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-verdugo-alonso.pdf>
- Verdugo, M. A y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 349. 15-22. Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf>
- Villamán, M. (2005). Entre la exclusión y la inclusión social: escuela y sociedad. En

Mejía, R. (Coord.): *Escuela y sociedad: entre la exclusión y la inclusión* (pp. 11-54). Santo Domingo, R. D., R. D.: Espacio de Reflexión Foro Socioeducativo.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.

Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.

Zabalza, M. (1999, Abril-Mayo). *La atención escolar a la diversidad*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Nuevas Orientaciones en la Atención la Diversidad. Santiago de Compostela. Texto completo recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/NUEVAS%20ORIENTACIONES%20EN%20LA%20ATENCION%20A%20LA%20DIVERSIDAD.htm>

## **ANEXOS**



Anexo 1 : Comunicación al Distrito Escolar

Santo Domingo D.N.

1 de mayo, 2014

A: \_\_\_\_\_

Directora del Distrito Escolar 15 – 03

Asunto: Solicitud de colaboración

Saludos cordiales,

En fecha del 25 de abril del presente año, les hicimos llegar una comunicación en la cual cortésmente solicitamos su aprobación y que nos facilite el acceso a los centros que resulten seleccionados para la aplicación de unos cuestionarios de recogidas de información que deberán ser llenados por los alumnos de 8vo grado del Nivel Básico, los docentes y los padres del grado, además del equipo de gestión de dicho centro.

En esta ocasión le estamos haciendo llegar la selección de los centros que han resultado electos para participar en la investigación “Los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana”

El objetivo de la investigación es determinar la situación actual de la Educación Dominicana en cuanto al paradigma de la inclusión educativa, y cómo es entendida por los principales actores de la comunidad educativa, así mismo, identificar los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana.

Agradecemos su cooperación,

Teresa Guzmán Lazala

Anexo 1.1: Comunicación al Distrito Escolar

Santo Domingo D.N.

14 de mayo, 2014

A: Lic. \_\_\_\_\_

Directora del Distrito Escolar 15 – 03

Asunto: **Entrega de instrumentos**

**Saludos cordiales,**

En fecha del 25 de abril del presente año, les hicimos llegar una comunicación en la cual cortésmente solicitamos su colaboración y apoyo en la realización de la investigación “Los desafíos de la educación Inclusiva” y el 1 de mayo de los corrientes le compartimos el cuadro con los centros que salieron seleccionados para dicho estudio.

En esta ocasión le estamos haciendo entrega de los instrumentos para la investigación “Los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana”

El objetivo de la investigación es determinar la situación actual de la Educación Dominicana en cuanto al paradigma de la inclusión educativa, y cómo es entendida por los principales actores de la comunidad educativa, así mismo, identificar los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana.

Agradecemos su cooperación,

Teresa Guzmán Lazala

## Anexo 2: Listado de Centros seleccionados para el estudio

CENTRO EDUCATIVO	TIPO DE INSTITUCION	NOMBRE DIRECTOR	TELEFONOS	DIRECCION	MATRICULA DE 8VO.	TANDA
Madame Germaine Rocour	Pública	Licda. Isabel Vázquez	809-566-6626	Plaza de la Cultura # 47 esq. Bienes Nacionales. El Millón	32	Vespertina
					33	Vespertina
					34	Vespertina
					35	Vespertina
Madre Teresa de Calcuta	Pública	Licda. María Isabel Paulino	809-333-6851	C/Los Olivos # 9. Club Baninter Ensanche Carmelita, Los Prados	30	Vespertina
Antonio Duvergé	Pública	Licda. Ana María Corporán	809-533-5362	Correa y Cidrón esq. José del Valle. Honduras	29	Vespertina
					29	Vespertina
					30	Vespertina
Santa Teresa	Pública	María Tavarez	809-508-6389	Calle Modesto Díaz esq. Huáscar Tejeda. Zona Universitaria	40	Matutina
					40	Matutina
					39	Matutina
Padre Valentín Salinero	Pública	Hna. Yolanda Guerrero	809-533-3077	Calle Desiderio Arias # 72 Bella Vista	32	Matutina
					37	Vespertina
Padre Billini	Pública	Licda. Noemí del Carmen Gil Rodríguez	809-254-6443	Calle Mercedes esq. Av. Duarte. Zona Colonial	26	Vespertina
					23	Vespertina
					25	Vespertina
Enrique Jiménez Moya	Pública	Licda. María de los Santos de León	809-616-6717	Calle Interior B esq. Correa y Cidrón. Ciudad Universitaria	25	Vespertina
Nuestra Señora del Carmen	Pública	Hna. Santa Ruíz	809-685-0215	Calle Juan Sánchez Ramírez # 2 Gazcue	40	Matutina
Escuela Chile	Pública	Licda. Yovanny Pérez	809-689-1049	Calle Montecristi # 2 San Carlos	30	Matutina
					29	Matutina
Escuela José Martí (La Paz)	Pública	Licda. Guillermina De la Cruz	809-533-1282	Calle 3 # 17 Ensanche La Paz	18	Vespertina
					17	Vespertina
Colegio Apostolado del Sagrado Corazón	Privada	Clara Beatriz Tejada	809-687-2188	Av. Bolívar # 165 Gazcue	24	Matutina
					25	Matutina
Colegio Dominicano de La Salle	Privada	Hno. Avelino Guerrero Castillo	809-689-0111	Av. Bolívar # 807 La Esperilla	30	Matutina
					30	Matutina
					29	Matutina
Colegio Don Bosco	Privada	José Cuello	809-682-3331	Calle San Juan Bosco # 27	28	Matutina
					28	Matutina
					28	Matutina
Colegio Loyola	Privada	Padre Pedro Francisco Llubes	809-533-1920	Abraham Lincoln # 1 Centro de los Héroes	26	Matutina
					26	Matutina
					26	Matutina
Luis Muñoz Rivera	Privada	Marisol Romano	809-547-2345	Rafael Augusto Sánchez # 31	26	Matutina
					26	Matutina
Lux Mundi	Privada	María Amelia León	809-563-2826	Gustavo Mejía Ricart # 87	25	Matutina
					25	Matutina
					25	Matutina
Mi Colegio	Privada	Elba Portes	809-548-6555	Gustavo Mejía Ricart # 278	20	Matutina
					20	Matutina
Colegio Saint George	Privada	Licda. Karina Pablo de Redman	809-562-5262	Porfirio Herrera # 6	25	Matutina
					25	Matutina
Escuela Nueva	Privada	Karina Abreu	809-682-9003	Beningno Filomeno Rojas # 305	24	Matutina
McSchool	Privada	Olga Salcedo	5089-548-6620	Pedro Albizu Campos # 2	24	Matutina

Total de Alumnos

1238

Anexo 3: Comunicación a los Centros Educativos

Santo Domingo D.N.

2 de mayo, 2014

A: Nombre del Centro Educativo

Asunto: **Solicitud de permiso**

Estimado :**Nombre del director o directora**

Una servidora, Teresa del Carmen Guzmán Lazala, portadora de la cédula de identidad y electoral 001- 0128432-1, se encuentra en la fase empírica de su tesis doctoral sobre “**Los Desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana**”. El Distrito escolar 15 – 03 resultó seleccionado como población del estudio. La muestra estará constituida por 20 centros de éste distrito escolar, 10 de educación pública y 10 de educación privada.

Su centro ha salido seleccionado como parte de la muestra de estudio, cortésmente le solicitamos su aprobación para que nos facilite el acceso a dicho centro, para la aplicación de unos cuestionarios de recogidas de información que deberán ser llenados por los alumnos de 8vo grado del Nivel Básico, los docentes y los padres del grado, así mismo por el equipo de gestión de dicho centro.

El objetivo de la investigación es determinar la situación actual de la Educación Dominicana en cuanto al paradigma de la inclusión educativa, y cómo es entendida por los principales actores de la comunidad educativa, así mismo, identificar los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana.

Agradecemos de antemano la cooperación que ustedes puedan brindar a la realización de este proyecto.

Atentamente,

***Teresa Guzmán Lazala***

***Cel (809) 769 - 5513***

Anexo 4: Consentimiento Informado para participación en la Investigación.

Consentimiento Informado para participantes de la investigación **“Los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana**

El propósito de este documento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Teresa del Carmen Guzmán Lazala, participante del doctorado en educación de la Universidad de Murcia en colaboración con la PUCMM. Con esta investigación se procura identificar los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá que llene un cuestionario sobre la opinión que usted tiene en relación al centro educativo al que asiste su hijo, de igual manera, se invitará al niño o la niña a responder al cuestionario “Lo que pienso de mi escuela”. La participación de su hijo (a) en este estudio es completamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La información obtenida será procesada a través de programas informáticos, por lo que se garantiza una estricta confidencialidad de la información proporcionada.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, el participante puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Desde ya le agradecemos su participación y solicitamos que firme este documento de consentimiento para participar en dicha investigación.

Acepto contribuir voluntariamente a este proyecto, permitiendo mi participación y la de mi hijo (a) en esta investigación, conducida por Teresa Guzmán. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana.

De igual manera, me han informado que mi hijo responderá un cuestionario sobre su opinión en torno a aspectos relacionados con su experiencia escolar. Reconozco que la información que yo y mi hijo facilitemos en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre nuestra participación en este estudio, puedo contactar a Teresa Guzmán a esta dirección de correo electrónico [terguz@hotmail.com](mailto:terguz@hotmail.com).

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando el mismo haya concluido. Para ello puedo contactar a la encargada de la investigación en el correo antes mencionado.

---

Nombre del padre/ madre participante

---

Nombre el hijo (a) participante

---

Firma

---

Fecha

Anexo 5: Cuestionario de Indicadores de Inclusión | Alumnos

**Instrumento para Estudiantes  
Lo que pienso de mi escuela**

**Estimado estudiante:**

Estamos realizando un estudio acerca de “*Los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana*”, por lo que te agradeceríamos nos expreses honestamente tu parecer respecto al centro educativo al que asistes completándonos este cuestionario.

1. **Sexo:** Masculino  Femenino  2. **Curso:** \_\_\_\_\_

3. **A continuación, rellena completamente la casilla de su selección respecto a cada uno de los siguientes enunciados:**

(Clave: 1= En desacuerdo, 2=De acuerdo, 3=Completamente de acuerdo, N/A=Necesito más información)

	1	2	3	N/A
1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se queda atascados/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A mi profesor/a le gusta escuchar mis ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A mi profesor/a le gusta ayudarme en mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me gusta ayudar a mi profesor/a cuando tiene que hacer un trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Creo que las reglas de nuestra clase son justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me preocupa que me intimiden en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor lo arregla de forma justa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Creo que tener escritas las metas del período me ayuda a mejorar mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Algunas veces mi profesor/a me deja elegir el trabajo que hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A mi profesor/a le gusta que le cuente lo que hago en casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Si no he ido a clase mi profesor/a me pregunta dónde he estado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Todo el mundo se siente acogido en esta escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. El personal y el alumnado se tratan con respeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. El profesorado piensa que todos los estudiantes son igual de importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Se enseña a los estudiantes a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	N/A
26. Creo que los profesores son justos cuando castigan a alguien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Me gusta estar en esta escuela la mayoría del tiempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Muchos estudiantes son intimidados en esta escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Creo que el profesorado y el alumnado se llevan bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Creo que esta es una buena escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Algunas veces soy intimidado/a en el patio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Se trata al alumnado con discapacidad con respeto en esta escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. No se trata a nadie mal en esta escuela por el color de la piel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Siento que en esta escuela se respeta mi religión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Siento que mi familia podría desaprobarme con quién me mezclo en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Si pudieras cambiar tres cosas de tu centro educativo, ¿cuáles serían?:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias!**

## Anexo 5.1: Cuestionario de Indicadores de Inclusión | Familia

### Instrumento para la Familia

**Estimado Padre ~ Madre:**

Estamos realizando un estudio acerca de “*Los desafíos de la Educación Inclusiva en la República Dominicana*”, por lo que le agradeceríamos nos exprese su parecer respecto al centro educativo al que asiste su hijo~a completándonos este cuestionario.

**1. A continuación, rellene la casilla con la respuesta a cada una de las afirmaciones de la siguiente tabla.**

(Claves: 1= En desacuerdo, 2=De acuerdo, 3=Completamente de acuerdo, N/A=Necesito más info.)

	1	2	3	N/A
1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a este centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mi(s) hijo(s/as) quería(n) venir a este centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez al centro fue excelente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El centro me mantiene informado de los cambios (boletines)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi(s) hijo (s/as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Creo que el profesorado es amable conmigo y con otras familias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as) en el centro, sé con quién comunicarme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mi(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. El centro proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mi(s) hijo(s/as) disfruta(n) de estar en este centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos que a otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la localidad son acogidos en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. La intimidación es un problema en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mi(s) hijo(s/as) participa (n) regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir de la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Antes de realizar cambios en el centro se pregunta la opinión de la familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. La familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. El profesorado en este centro motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquéllos que tienen más capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Si pudiera cambiar tres cosas respecto a este centro, serían:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_



## Anexo 5.2: Cuestionario de Indicadores de Inclusión | Docentes

## Cuestionario de Indicadores

## 1. Por favor, indique su relación con el centro rellenando una de las casillas a continuación:

Docente  Profesorado de apoyo  Consejo escolar   
 Director  Coordinador  Otro (especifique)

## 2. Por favor, rellene la casilla que represente su opinión en cada uno de los siguientes enunciados:

(Claves: 1= En desacuerdo, 2=De acuerdo, 3=Completamente de acuerdo, N/A=Necesito más información)

	1	2	3	N/A
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2.3. Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	N/A
B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2.9. Se ha reducido la intimidación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Prioridades del centro educativo a mejorar:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

