

Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria



Adriana Juliet Serna Jaramillo¹
Universidad de Antioquia
juliet.serna@udea.edu.co



Elizabeth Serna Jaramillo²
Universidad de Antioquia
elizabeth.sernaj@udea.edu.co

A view to inclusive education from the conceptions of preschool and primary education teachers

Recibido: 12 de julio de 2022 | Aprobado: 21 de octubre de 2022

Resumen

Para lograr transformaciones en la educación se requiere una mirada amplia que conciba a los estudiantes como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, copartícipes en la toma de decisiones, con diferentes posibilidades de acceso a la información y construcción del conocimiento en atención a sus características diversas. Este estudio tiene como objetivo mostrar la sistematización de las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria frente a la educación inclusiva. Como objetivo específico, el estudio ofrece una reflexión sobre la importancia de capacitar con estrategias y el conocimiento de las políticas en materia de inclusión desde las facultades a los futuros

docentes. Se entrevistaron 40 docentes y 5 directivos de centros educativos del municipio de San Juan de la Maguana en República Dominicana. El diseño metodológico se centra en un enfoque cualitativo. El análisis de los resultados permitió evidenciar que la mayoría de los docentes concibe como necesaria la educación inclusiva y muestra una actitud positiva frente a esta, sustentada especialmente desde la vocación y el amor por la profesión docente y la formación recibida en las facultades de educación u otras instituciones que brindan talleres y actividades formativas en temas de inclusión. Algunos docentes consideran que requieren mayor formación desde la etapa universitaria y continuar desarrollando las competencias que les ayudarán a hacer frente a la atención a la diversidad y a la inclusión, así como contar con las herramientas y recursos necesarios que les permitan llevar a cabo de manera asertiva los procesos de educación inclusiva en las aulas y en las instituciones educativas.

Palabras clave: Atención a la diversidad, concepciones docentes, educación inclusiva, discapacidad.

- 1 Doctora en Neuropsicología clínica por la Universidad de Salamanca. Magíster en Neuropsicología y Educación en UNIR. Licenciada en Educación Especial por la Universidad de Antioquia. Profesora en la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Para contactar a la autora: juliet.serna@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/1814441441-6166-049X>
- 2 Magíster en Dirección de Empresas (MBA) por la UNIR. Administradora de empresas por la Universidad de Antioquia. Profesora de inglés en la Universidad de Antioquia y Universidad Eafit. Para contactar a la autora: elizabeth.sernaj@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/1814441441-6251-0952>

ISSN (en línea): 1814-4414 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Serna Jaramillo, A. J. y Serna Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 145-157

Abstract

To achieve transformations in education, a broad view that conceives students as active subjects in their learning process is required, co-participants in decision-making, with different possibilities of access to information and construction of knowledge in attention to their diverse needs. This study aims to show the conceptions of preschool and primary education teachers regarding inclusive education. As a specific objective, this study offers a reflection on the importance of training with strategies and knowledge of policies on inclusion from academic faculties to future teachers. 40 teachers and 5 directors of educational centers in the municipality of San Juan de la Maguana in Dominican Republic were interviewed. The methodological design focuses on a qualitative approach. The analysis of the results made it possible to show that nearly all teachers conceive inclusive education as necessary and show a positive attitude towards it, especially supported by the vocation and love for the teaching profession. Some teachers consider that they require more training from the university stage and to continue developing the skills that will help them deal with attention to diversity and inclusion, as well as having the necessary tools and resources that allow teachers to assertively carry out inclusive education processes in classrooms and educational institutions.

Keywords: *Attention to diversity, teaching conceptions, inclusive education, disability.*

Introducción

La educación es un derecho humano básico y fundamental, por tanto, se debe garantizar el acceso a todos los ciudadanos sin excepción o exclusión por alguna condición o debido a sus características individuales. En este sentido, la educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de los seres humanos, requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que permita atender a las necesidades e intereses de los estudiantes (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, 2006; Corral, 2019).

La inclusión propende por el acceso, la participación y los logros de los estudiantes especialmente de aquellos en riesgo de exclusión o marginación (Crisol, 2019), de ahí la importancia de transformar la cultura, la política y las prácticas de las escuelas para atender a las necesidades educativas de todos (Ainscow, 2001; Echeita, 2006).

La educación inclusiva constituye uno de los ideales de los sistemas educativos en el mundo (Amor et al., 2021). Educar en la diversidad implica la adopción de modelos curriculares que faciliten el aprendizaje a todos los estudiantes en el marco de la singularidad y la diversidad (Torre-González, 2010) así como el respeto a ser diferente y cambios en la forma de concebir la escuela y los procesos sociales que de allí emergen (Sánchez, 2018).

Lo que conlleva a una constante reflexión de los docentes frente a sus prácticas pedagógicas (Sánchez, 2018). Tal como propone Carbonell (2016), para hacer posible la inclusión se requiere un cambio radical en la cultura docente, lo que incluye la enseñanza, el aprendizaje, el imaginario de los valores y concepciones educativas. En este sentido, el docente debe conocer a los estudiantes, reconocer las diferencias para mejorar aspectos relacionados con la planificación, diseño del currículo, adopción de políticas, dinamización de los procesos inclusivos en el aula y fomento de una cultura que gire en torno a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Sánchez, 2018). Sin embargo, es importante tener en cuenta que el rol docente va más allá de la voluntad, ya que se requiere fortalecer los procesos de formación y capacitación de manera que le permita promover las capacidades de los estudiantes (Durán y Giné, 2011).

Así pues, el docente tiene un papel relevante en dinamizar los procesos inclusivos en el aula, por eso es necesario que pueda comprender los componentes y conceptos de la educación inclusiva a través de la formación, de la cualificación de su práctica y la adopción de políticas que le permitan contribuir con la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando ambientes educativos equitativos, armónicos y dinámicos a través de las adecuaciones que requiera el currículo y la planificación de sus prácticas,

teniendo en cuenta estrategias que favorezcan la interacción entre los estudiantes, el aprendizaje entre pares (Sánchez, 2018), el fomento de la motivación y el respeto por las diferencias.

El estudio realizado tiene como objetivo conocer las concepciones de los docentes de educación inicial y de educación primaria frente a la educación inclusiva. En este sentido, la pregunta que orientó la investigación fue la siguiente:

¿cuáles son las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria frente a la educación inclusiva?

Aunque la educación inclusiva hace énfasis en la atención a la diversidad y con ello a asegurar una Educación para Todos (Haggis, 1992), no todos los docentes cuentan con las competencias, ni han recibido la formación necesaria que les permita implementar una buena práctica en términos de inclusión.

Tal como mencionan Álvarez et al. (2012), una de las principales dificultades para brindar una atención a la diversidad y a las necesidades particulares que presentan los estudiantes se debe a la formación inicial de los docentes, quienes no reciben la formación necesaria y adecuada para llevar a cabo procesos de educación inclusiva. En este sentido, algunos estudios hacen énfasis en la importancia de la formación docente como un factor fundamental para posibilitar los procesos de educación inclusiva tanto en los centros de educación inicial, primaria, secundaria y universitaria (Alegre, 2000; Cardona 2006; Rivera y Núñez, 2017), asimismo, se deben generar cambios en la formación docente que permitan mejorar los marcos legislativos dando apertura a prácticas inclusivas desde las cuales se promueva la Educación para Todos y se tenga en cuenta la diversidad como un elemento enriquecedor en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Hurtado et al., 2019).

De ahí la importancia de ahondar sobre los procesos de inclusión en la Educación y conocer las concepciones de los docentes al respecto.

Según la European Commission, es escasa la evidencia empírica sobre iniciativas y prácticas efectivas en la formación inicial de los docentes para la diversidad y se cuenta con poca información sobre la manera en la que los futuros docentes se

asumen como facilitadores de la inclusión (Duk et al., 2019, p. 98).

En el caso de República Dominicana autores como Febles et al. (2021) realizaron un estudio experimental a través de un enfoque mixto con alcance descriptivo y exploratorio, donde analizaron las percepciones de 120 docentes, 24 miembros del equipo de gestión de algunos centros educativos del distrito educativo 12-03 y 6 psicopedagogos del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) de la regional educativa 12 en Higüey. A partir de entrevistas y encuestas encontraron que los docentes presentan bajas competencias didácticas y no todos se sienten listos para trabajar la inclusión, también encontraron bajo dominio en el uso de técnicas y corrientes pedagógicas para la atención a la diversidad. El estudio permitió identificar algunos aspectos que deben fortalecerse, como es la innovación de la docencia, el diseño de experiencias de aprendizaje que sean flexibles apoyadas en el uso de la tecnología, el aprendizaje colaborativo y los entornos de aprendizaje.

A continuación, se presenta una breve fundamentación que sirve como marco teórico a este estudio. Más adelante, se comparte la metodología desde un enfoque cualitativo para mostrar la percepción de los participantes. En los resultados se ofrecen los comentarios y opiniones de los participantes a la luz de la fundamentación teórica y, por último, se expresan algunas consideraciones y recomendaciones como conclusión de la investigación.

Fundamentación teórica

La inclusión cobra sentido en la educación como respuesta a las situaciones de exclusión que enfrentan los individuos que no han sido parte del sistema educativo negándose su derecho fundamental a la educación, ya sea por características de género, orientación sexual, cultura, situaciones de pobreza, discapacidad, procedencia, entre otras vulnerabilidades sociales que limitan el acceso a la educación (Correa y Suárez, 2021).

Para la UNESCO (2009), la educación inclusiva es clave para alcanzar la Educación para Todos, cuyo propósito es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para fortalecer y enriquecer los procesos de

enseñanza y de aprendizaje. Así pues, se entiende la inclusión como un proceso que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas; busca la presencia, la participación de los estudiantes y de toda la comunidad; vela por la identificación y eliminación de barreras; pone especial atención en estudiantes en riesgo de marginación, exclusión o que no alcanzan el rendimiento óptimo y/o esperado (Crisol, 2019).

En atención a lo anterior, la educación inclusiva implica acciones, pero también requiere actitudes, voluntad y empatía de docentes y estudiantes.

Este sentido afectivo y de participación, así como la capacitación de toda la comunidad para lograr las mejoras progresivas de una Educación para Todos debe iniciarse desde la formación docente.

De esta manera, la enseñanza en las instituciones de educación superior debe estar acompañada de estrategias y recursos que hagan posible la igualdad de oportunidades y la equidad entre todos los estudiantes de manera que se les brinde herramientas para lograr sus metas y proyectos de vida así como sortear los obstáculos y superar las dificultades que pueden encontrar en su formación académica universitaria desde sus inicios hasta la transición a la vida sociolaboral, ya que pueden encontrar barreras materiales y de infraestructura, de acceso al currículo y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre otras (Álvarez et al., 2012).

Cabe resaltar que el proceso de inclusión implica garantizar en los estudiantes el acceso y la permanencia en el sistema educativo y para ello se requiere que los docentes implementen estrategias de manera planificada que permitan dar respuesta a las demandas de los estudiantes y favorecer la participación en los procesos de aprendizaje en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (Corral, 2019).

Así pues, los sistemas educativos deben garantizar los derechos a los estudiantes a aprender de acuerdo con sus posibilidades y de manera conjunta con sus compañeros de edades similares. Para avanzar en una educación de calidad e inclusiva se requieren acuerdos políticos y sociales, una educación equitativa, el fortalecimiento de la profesión docente, el cambio en la cultura y en las actitudes hacia la inclusión social y educativa (Marchesi y Hernández, 2019).

En este sentido, atender a la diversidad de los estudiantes tanto en el ámbito universitario como en la educación inicial y primaria constituye una capacidad con la que deben contar los docentes, quienes deben comprender los procesos de aprendizaje, la forma como reciben y procesan la información los estudiantes y, en este sentido, contar con estrategias, herramientas y materiales que permitan dar respuestas a las demandas de los estudiantes durante su proceso de formación (Álvarez et al., 2012).

Iniciativas de inclusión educativa en República Dominicana

La República Dominicana cuenta con procesos encaminados a la creación de oportunidades donde todos los estudiantes puedan participar independientemente de su condición, así pues, en el marco de la política educativa se asume el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), lo que implica poner la mirada en los apoyos y recursos necesarios para eliminar las barreras que puedan limitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Ávila y López, 2021).

Según el MINERD (2017), el trabajo con estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad o que requieren apoyos específicos para aprender, se remonta a los años de 1915 a 1953 con la Educación Especial llevada a cabo por grupos de personas que de manera altruista brindaban atención a los estudiantes con limitaciones físicas o intelectuales. Este trabajo se hizo oficial en el año de 1915 con la creación de la primera escuela para estudiantes con deficiencia intelectual adscrita a la Escuela de Artes y Oficios ubicada en la capital de la República Dominicana, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación N° 29-09 el 27 de junio de 1951 y la creación de la primera escuela de educación especial en el año de 1953 con el apoyo de la Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos (Ávila y López, 2021).

Durante los años 1960 y 1992 se formalizó la educación especial, se acoge el modelo clínico rehabilitador y se considera a la discapacidad como un problema. Posteriormente se crearon aulas de recuperación pedagógica hasta 1998 y en 1992 se comenzó la discusión sobre la conceptualización de la educación especial desde un movimiento denominado Plan Educativo basado en principios filosóficos y pedagógicos que se pueden evidenciar

en el diseño curricular del año 1995 (Ávila y López, 2021).

La atención para las personas con discapacidad auditiva nació debido a las acciones emprendidas por una familia que tenía una hija sorda y con ello se crea la Asociación de Sordomudos en el año de 1967 y en el año de 1963 se creó la Asociación de Rehabilitación (ADR) para atender a las personas con discapacidad física y discapacidad intelectual; a partir del movimiento generado desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos en el año de 1990 la República Dominicana inicia en el año de 1992 un movimiento social para transformar la educación lo cual queda evidenciado en el plan decenal de educación 2008-2018 donde se establece que los niños tienen derecho a una educación integral (MINERD, 2017).

Para garantizar la equidad, calidad, acceso y permanencia de los niños con necesidades educativas especiales en los centros educativos se creó el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial (PADEE) en el año 2004 y con el apoyo de la Cooperación Española, también se llevó a cabo un proyecto de desarrollo de escuelas inclusivas especialmente en escuelas ubicadas en la zona fronteriza el cual fue financiado por la UNESCO e incluía componentes de infraestructura, dotación de recursos, capacitación docente y apoyo comunitario (Ávila y López, 2021).

En la actualidad tiene vigencia la Orden Departamental 04-2008 donde se plantea la organización de los centros de educación especial y entre los años 2009 y 2017 se da inicio al Modelo Educativo Inclusivo con la ratificación de la convención de los derechos de personas con discapacidad en el año 2006. De manera que el sistema educativo dominicano ha adoptado el paradigma de la inclusión y se propone contribuir con la implementación de un modelo educativo inclusivo a través de la provisión de recursos de apoyo requeridos por los estudiantes lo cual ha implicado la revisión y actualización del currículo dominicano desde una perspectiva de inclusión y equidad, en este sentido, el currículo es universal para todos los estudiantes y son los docentes quienes en su planificación diaria deben utilizar diferentes estrategias que permitan atender a las diferencias aunque también se concibe la realización de ajustes curriculares individualizados (ACI).

Metodología

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica para la generación de información. Participaron 40 docentes y 5 directivos de centros con rangos de edad entre los 25 y los 65 años, 36 mujeres y 9 hombres, con experiencia docente entre 6 y 27 años. De los 45 participantes algunos habían cursado estudios de posgrado: 7 participantes contaban con especialización, 8 con estudios de maestría y uno se encontraba cursando una maestría.

Se diseñó una entrevista semiestructurada por parte del equipo investigador, la cual contenía 11 preguntas donde se indagaba sobre las concepciones de los docentes frente a la educación inclusiva. La entrevista fue aplicada de manera individual a docentes que acompañan los grados de educación inicial, primero a quinto de primaria y directivos de centros educativos de carácter público y privado del municipio de San Juan de la Maguana en República Dominicana y fue validada a través del juicio de expertos.

Una vez realizadas las entrevistas, se llevó a cabo el análisis de las respuestas y la codificación de estas en diferentes categorías. En este sentido, se aplicó el método de análisis de contenido a las narrativas de cada uno de los participantes. Tal como proponen Rodríguez et al. (1999), se realizaron tres acciones: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; c) obtención y verificación de conclusiones. Además, se construyó una matriz de análisis para apoyar el proceso, lo que permitió la identificación de algunas categorías (Araya et al., 2020).

A partir del análisis de las respuestas de cada una de las personas entrevistadas se identificaron cinco categorías donde se agruparon las respuestas para el análisis de los resultados. Las categorías de análisis fueron las siguientes:

1. - Definición del concepto de educación inclusiva
2. - Formación recibida en relación con la inclusión
3. - Importancia de la educación inclusiva
4. - Conocimiento sobre las políticas públicas del país en relación con la educación inclusiva

5. - Miradas frente a la promoción de la educación inclusiva en el aula y en el centro educativo.

Resultados y discusión

1. - Definición del concepto de educación inclusiva

Los docentes tienen un conocimiento general sobre el concepto de educación inclusiva, aunque no lo soportan con referentes teóricos, pero sí con documentos legales y hacen alusión al amor por su profesión, la vocación y el deseo de enseñar a todos los niños por igual para justificar y argumentar lo que conciben como inclusión y favorecer el acceso y la participación de los estudiantes en las actividades propuestas en las planificaciones de aula y aquellas que se llevan a cabo fuera del aula.

Los docentes hacen un reconocimiento frente a la importancia de respetar el derecho a la educación que tienen los dominicanos, razón por la cual tratan de tener en cuenta la participación de todos los estudiantes y buscan diferentes formas de acompañar de manera individual a los estudiantes que requieren más apoyo en su proceso de aprendizaje, de manera que no queden en desventaja respecto a sus pares.

Los docentes entrevistados consideran que la educación inclusiva es:

Docente, P. 1: *“un modelo que busca ayudar a los niños, jóvenes, adultos en lo que es el aprendizaje y que no sean excluido del mismo en su entorno social”* (comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Docente, P. 10: *“se podría decir que una educación es inclusiva cuando se le permite a cualquier niño, no importa si tenga una condición, ya sea de salud o física, estar en los centros educativos, deben ser incluidos todos los niños y niñas como lo establece la ley general de educación, que dice, que la educación debe ser gratuita y todos los dominicanos, inclusión es que todos sean tomados en cuenta y se les garantice una educación de calidad”* (comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

Orientadora, P. 32: *“es un servicio que se ha ido trabajando en todos los niveles y grados de la educación dominicana, tomando en cuenta lo que dice la Constitución dominicana, que a ningún niño se le debe negar la educación ya*

sea por raza, género o cualquier dificultad que presenten los niños” (comunicación personal, 3 de marzo de 2021).

Lo anterior resuena con los planteamientos de Sánchez (2018) quien afirma que la educación inclusiva posibilita una educación para todos donde cada individuo pueda ser reconocido en el marco de la diversidad y de su individualidad por ello el foco de la educación inclusiva es el hombre en sí mismo, la percepción que tiene de sus capacidades, sus posibilidades de participación en los escenarios en los cuales se desempeña y la manera en la que accede al aprendizaje. Asimismo, Ainscow (2001) hace énfasis en la educación inclusiva como un proceso que pretende garantizar la participación y aceptación de todos para lograr el éxito escolar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que impiden que el estudiante sea reconocido o aceptado en el contexto escolar del cual hace parte.

Aunque el concepto de educación inclusiva “es un término inacabado” (Sánchez, 2018, p. 115) está basado en principio éticos y humanos que se adaptan a las necesidades propias de los contextos y favorecen la participación y el aprendizaje especialmente de los estudiantes en riesgo de exclusión, por tanto para que pueda existir una educación para todos es necesario desarrollar prácticas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y crear culturas inclusivas donde se involucre a toda la comunidad y al sistema educativo (Ainscow, 2001; Sánchez, 2018).

2. - Formación recibida en relación con la inclusión

Los docentes, en su mayoría, comentaron que en su proceso de formación en el pregrado o en su formación inicial como docentes no recibieron información relacionada con la inclusión y la atención a la diversidad. La mayoría manifestó que en su proceso de formación no tuvo acercamiento al diseño de experiencias pedagógicas inclusivas, por lo que considera que no cuenta con las herramientas teóricas y prácticas suficientes para atender a las diferentes situaciones que se presentan en el aula y especialmente si se pretende fortalecer la educación inclusiva.

Sin embargo, en su trayectoria han participado en talleres o actividades de formación sobre algunos

aspectos relacionados con la educación inclusiva. Al respecto, diez docentes mencionaron haber tenido experiencias en el aula con niños que presentaban alguna situación de discapacidad y ello los llevó a documentarse, a estudiar y conocer un poco más sobre las condiciones de discapacidad que presentan los estudiantes además de contar con el acompañamiento de técnicos en inclusión. Los cuatro miembros del equipo directivo del centro manifestaron que han tenido un acercamiento al diseño de experiencias pedagógicas inclusivas, mientras que la orientadora indicó que no.

Docente, P. 2: *“sí, tuve experiencia, estuve en una escuela inclusiva con un niño que tenía dificultad, que tenía poca movilidad. En mi aula”* (comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Docente, P. 7: *“sí, a nosotros nos han dado talleres y todo eso, incluso en el currículo ahora se plantea eso, la diversidad”* (comunicación personal, 4 de marzo, 2021).

Docente, P.17: *“no, no tengo eso claro para decir este es”* (comunicación personal, 4 de marzo, 2021).

Si bien los docentes reconocen la importancia de una Educación para Todos, y que se debe fortalecer la educación inclusiva en los centros educativos, algunos de ellos consideran que no cuentan con la preparación para asumir procesos de inclusión con las estrategias, recursos didácticos y pedagógicos y tampoco se cuenta con adaptaciones físicas y de accesibilidad en los centros educativos.

Lo anterior resuena con los planteamientos de Sánchez (2018) quien indica que cuando el docente se enfrenta a la realidad de la cotidianidad en las aulas, encuentra que la formación disciplinar recibida previamente es insuficiente, de ahí que la educación inclusiva constituye un desafío donde el rol del docente es fundamental y, por tanto, le demanda constantemente actualización para atender a las necesidades e intereses de los estudiantes de manera que se pueda garantizar su acceso, participación, aprendizaje y permanencia en los centros educativos (Amiama-Espailat, 2020).

Tal como plantean Talou et al, (2010), los docentes que a su vez forman futuros docentes consideran que se debe contar con espacios curriculares específicos donde se trabajen temas relacionados

con la educación inclusiva, el conocimiento de la legislación en el país y la puesta en marcha de escuelas inclusivas.

3. - Importancia de la educación inclusiva

Los docentes y directivos de centro coinciden al afirmar que todos los ciudadanos tienen derecho a acceder a la educación, a aprender y no ser discriminados o excluidos del sistema educativo porque presenten alguna condición particular. En este sentido, los docentes entrevistados destacan la importancia de promover procesos de inclusión en los centros educativos.

Docente, P. 1: *“la inclusión es importante porque todos los niños, aunque tengan alguna discapacidad tiene derecho a aprender igual que los demás”* (comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Directiva, P. 36: *“la inclusión es de suma importancia, porque tenemos que tratar de ser equitativos y los niños tienen derecho a la educación sin importar su situación”* (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la educación inclusiva en atención a las concepciones de los docentes y directivos de centros que participaron en el estudio, para dar respuesta a las necesidades particulares de algunos estudiantes que requieren apoyos específicos, cobra relevancia hacer énfasis en los planteamientos de Carbonell (2016), cuando afirma que, para llevar a cabo procesos de inclusión, se requieren cambios en la cultura docente, en los modos de enseñar y aprender, así como en los imaginarios respecto a los valores y concepciones educativas donde el docente tiene un rol importante en la transformación del sistema educativo en el marco de la educación inclusiva. De manera que para que pueda tener voz y presencia la educación inclusiva se debe tener en cuenta la organización escolar, la planificación de aula, la formación de los docentes, el currículo, los apoyos pedagógicos, los procesos de evaluación, las políticas, la participación de la comunidad (Sánchez, 2018), la reflexión constante del docente y la retroalimentación de su práctica (Arnaiz, 2003).

4. - Conocimiento sobre las políticas públicas del país en relación con la educación inclusiva

Los docentes y el equipo directivo cuentan con algunos conocimientos respecto a políticas públicas

o legislación del país en relación con la educación inclusiva, reiteran que desde la Constitución de la República Dominicana se reconoce el derecho a la educación y la Ley General de Educación establece que la educación debe ser gratuita.

Además, reconocen la importancia de acondicionar los centros en su planta física de manera que se pueda favorecer el acceso, por ejemplo, a los estudiantes con movilidad reducida. También comentan que se han llevado a cabo algunas charlas y talleres de los cuales han participado y mencionan instituciones o centros que prestan servicios para los niños en situación de discapacidad como el Centro de Atención Integral para la Discapacidad (CAID) y el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI). También mencionaron que durante el tiempo de pandemia el gobierno ha ayudado con cuadernillos que se envían a los estudiantes para que trabajen desde casa.

Docente, P. 4 (comunicación personal, 4 de marzo, 2021): *“sé que se han implementado programas que llevan a los centros y el distrito educativo”*.

Docente, P. 5: *“conozco sobre algunas charlas que facilitan los orientadores”* (comunicación personal, 4 de marzo, 2021).

Docente, P. 10: *“con honestidad no puedo decirte porque no recuerdo”* (comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

Docente, P. 15: *“si, las políticas que ellos dan son la de no rechazar a ningún niño y todos deben ser recibidos en el centro”* (comunicación personal, 10 de marzo, 2021).

Directiva, P. 42: *“hace mucho que el MINERD está dando apoyo a las instituciones, pero a veces no le sigue dando el apoyo o seguimiento que requiere”* (comunicación personal, 29 de marzo, 2021).

La educación inclusiva cuenta con un fundamento legal en República Dominicana, el cual inicia con la Constitución de la República Dominicana en el Artículo 63 donde se hace énfasis en el derecho a la educación también la Ley general de educación 66-97 en el Artículo 1 garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país y en el Artículo 4 menciona los principios en los cuales

se fundamenta la educación dominicana, en el Plan Decenal 2008-2018 se crean los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) con el fin de apoyar a lo centros educativos en la transición hacia los procesos de inclusión, en el año de 1991 se creó el Consejo Nacional para la Prevención, Rehabilitación, Educación e Integración de las Personas con Minusvalías) que actualmente se denomina CONAPREM y está establecido legalmente por la Ley 21-9 (Ávila y López, 2021; CONADIS, 2015).

5. - Miradas frente a la promoción de la educación inclusiva en el aula y en el centro educativo

En cuanto a la categoría relacionada con la mirada frente a la promoción de la educación inclusiva en el aula y en el centro, se observa que tanto los docentes como los directivos de centro consideran que para promover la educación inclusiva se requiere contar con mayores espacios de formación desde la carrera en las instituciones de educación superior, así como espacios para la formación permanente, ya que en ocasiones no se cuenta con la información necesaria para abordar las situaciones y condiciones específicas de los estudiantes.

En este sentido, consideran que requieren charlas, talleres y capacitación especializada en materia de inclusión para los docentes. Destacan la importancia de realizar planificaciones de aula donde se tenga en cuenta las características, intereses y necesidades de los estudiantes, donde se pueda incluir a todos ya sea que presenten alguna discapacidad u otra condición; de manera que no haya diferencias en las actividades. También afirman que se debe tener en cuenta las características de los niños, por ejemplo, proporcionando más tiempo a los niños que lo necesitan para que puedan terminar las actividades, además, declaran que no se debe rechazar a los niños y se debe motivar a los padres para trabajar de manera conjunta con los docentes. En este sentido, realizan un llamado a involucrar a la familia en el proceso, de manera que puedan trabajar conjuntamente. También mencionan la importancia de eliminar las barreras sociales, promover la autoestima en los niños, la tolerancia frente a las diferencias y el amor por lo que se hace.

Algunos docentes hacen un llamado a no tener preferencias por los estudiantes, ya que en ocasiones se observa mejor estima hacia los niños

más estudiosos, mejor vestidos y más limpios y consideran que ello afecta las dinámicas de grupo y los vínculos que se establecen con los estudiantes.

Otros docentes manifestaron la importancia de valorar a todos los niños, brindarles una educación de calidad y en equidad. También expresaron que es importante contar con escuelas donde estén tanto las niñas como los niños y no separados por género.

Docente, P. 3: *“aunque a veces uno quiere no puede, porque no tiene quizás la formación para lidiar con la especialidad que quizás necesita tal estudiante, pero se puede integrar con los demás, haciendo trabajo que puedan realizar cada uno con sus diferencias que poseen”* (comunicación personal, 11 de marzo, 2021).

Directiva, P. 36: *“dando la participación a todos los niños, pues se puede a un lado a ese niño que puede presentar alguna situación o discapacidad. Nosotros como centro debemos promover la educación inclusiva”* (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Directiva, P. 42: *“hay que tener amor, porque el que no tiene amor es muy difícil trabajar con estos niños y para eso hay que formar a los docentes para que tengan la capacidad y entendimiento para darle ese amor a esos niños”* (comunicación personal, 29 de marzo, 2021).

Algunos docentes consideran que los centros en los cuales laboran son inclusivos ya que se les da cabida a todos los niños y se tiene como base el aprendizaje. Sin embargo, se hace referencia a que en ocasiones solo se menciona la inclusión o se habla de ello, pero no se cuenta con la formación adecuada de los docentes y tampoco se cuenta con los elementos para llevar a cabo procesos de inclusión en el contexto escolar.

Docente, P. 1: *“claro, aquí sí, porque aquí incluimos a todos los niños y si hay alguna necesidad se trabaja buscando como base el aprendizaje”* (sic) (comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Docente, P. 3: *“de nombre, porque se habla de inclusión, pero no tenemos la formación y los elementos necesarios para realizar la inclusión totalmente”* (comunicación personal, 11 de marzo, 2021).

Directivo, P. 9: *“sí, porque todos tenemos que estar de acuerdo y hacer lo que los niños y los padres necesitan es ayudarlo”* (comunicación personal, 5 de marzo, 2021).

Orientadora, P. 32: *“sí, porque en nuestro sistema educativo tenemos todo tipo de estudiantes, aunque tengan dificultades físicas ni por su preferencia social”* (comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

Como aporte para promover la educación inclusiva, los docentes y directivos de centro comentan que es importante ponerse en el lugar del otro y trabajar con amor, ofrecer talleres, charlas y sensibilizar frente a la inclusión a los docentes y compartir los casos exitosos de inclusión. También comentan que es importante hacer arreglos en la planta física; que los docentes estén preparados para trabajar inclusión; dialogar con las directivas de los centros para que comprendan la importancia de incluir; colaborar con los niños y que sean bien recibidos; aconsejar a otros centros para que tengan apertura a la inclusión; velar por el derecho a la educación de los niños; visibilizar la inclusión no solo desde elementos teóricos, sino desde las diferentes experiencias y ayudar a los niños en su proceso de aprendizaje.

Orientadora, P. 32: *“realizar campañas, orientaciones para que se vea la inclusión no solo de palabra sino de hechos, que se tome en cuenta todas las diferencias de los individuos, no discriminatorias”* (comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

Docente, P. 34: *“apoyar, motivar e impulsar a cada niño a dar lo mejor de sí, sea cual sea su condición”* (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Directiva, P. 36: *“darle la apertura, recibir a los niños sin importar su situación, sabiendo que cada uno tiene su estilo diferente”* (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Según Booth y Ainscow (2000), el proceso hacia la educación inclusiva debe partir de prácticas que favorezcan los procesos de inclusión, así como la voluntad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de la actitud de los docentes, ya que sin su voluntad y vocación no se puede dar pasos en firme. Los docentes que participaron en el estudio dieron cuenta de

un conocimiento general sobre la definición de educación inclusiva, así como de su importancia y algunos elementos que se requieren para llevar a cabo los procesos de inclusión. Si bien en las respuestas que compartieron los docentes y directivos no hacen referencia a elementos teóricos y definiciones de autores que han trabajado la educación inclusiva, aluden a su propia experiencia como docentes, su vocación y el amor a su profesión para dar cuenta de lo que entienden por inclusión.

Verdugo y Rodríguez (2008) afirman que en ocasiones la actitud de los docentes frente a la inclusión proviene de su desconocimiento y la falta de información. Los docentes sienten algunas limitaciones para comunicarse o dar cumplimiento a las necesidades de los estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad, debido a la escasa formación y orientación que reciben para brindar una atención oportuna a los estudiantes que lo requieren (Corral, 2019). La inclusión no se resuelve desde los afectos, sino a través de políticas, desarrollo de competencias en docentes, directivos y padres y un plan de acción que muestre de manera explícita las estrategias y acomodamientos que debe hacerse para cada caso de inclusión.

Sin embargo, Loreman, et al. (2007) comentan que algunos investigadores centrados en temas de inclusión consideran que el logro de esta depende en gran parte de las actitudes de los docentes, puesto que docentes con actitudes positivas frente a la inclusión emplean estrategias de enseñanza que benefician a los estudiantes y ejercen influencia positiva en las actitudes de estos frente a los demás compañeros que presentan situaciones diversas. Asimismo, Jordán y Stanovich (2003) plantean que las creencias que tienen los docentes sobre el conocimiento y el aprendizaje influyen en sus prácticas de aula.

Ello va en consonancia con lo planteado por algunos docentes entrevistados, quienes justifican su quehacer docente y el fomento de la educación inclusiva desde su deseo por brindar a los niños las mismas oportunidades para acceder al conocimiento independiente de su condición particular o necesidades específicas para el aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

La educación en República Dominicana es considerada un derecho inalienable de cada ser

humano, lo que implica desarrollar estrategias para atender a la diversidad, sensibilizar la sociedad, la comunidad educativa, alinear las políticas que responden a las necesidades de los estudiantes, formar a las familias y a los docentes y especialmente comprender que la educación inclusiva es un proceso inacabado que constantemente experimenta transformaciones (Ávila y López, 2021).

Los docentes que participaron en el estudio dieron cuenta de un conocimiento sobre la inclusión que se sustenta especialmente en la propia y experiencia, la vocación docente y algunos talleres de formación recibida a lo largo de su trayectoria como docentes. Sin embargo, se requiere afianzar este conocimiento con elementos teóricos y desde la formación inicial de los docentes en las instituciones de educación superior.

Es importante contar con sistemas educativos que permitan dar respuesta a los intereses y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, independiente de su condición o características individuales; lo que a su vez implica contar con docentes capacitados que puedan asumir los desafíos de la educación inclusiva y estén dispuestos a continuar formándose para brindar los apoyos requeridos para cada estudiante y así garantizar la participación y la eliminación de barreras para el aprendizaje. Asimismo, se requiere contar con la voluntad política para ello, es decir, la creación de políticas públicas para la atención a la diversidad, políticas educativas y el compromiso de los docentes y directivos con el conocimiento de la legislación vigente en el país que promueve la inclusión en el contexto educativo.

Es necesario ampliar la propuesta formativa para los futuros docentes de manera que puedan desarrollar las competencias didácticas para una enseñanza flexible, y se les capacite para realizar planificaciones de aula con estrategias idóneas para atender a la diversidad, incluso, con el diseño de procesos de evaluación teniendo en cuenta diferentes estrategias y acciones acorde a las particularidades de los estudiantes en el aula, dado que los docentes están en la responsabilidad de atender a las necesidades y estilos de aprendizajes de los estudiantes a partir del desarrollo de estrategias educativas diversas y currículos inclusivos (Rivera y Núñez, 2017). Por tanto, resulta valioso que los futuros docentes

reciban desde su formación inicial en las Instituciones de Educación Superior los conocimientos teóricos y prácticos que les permitan contribuir con los procesos de educación inclusiva partiendo desde la creación de una cultura inclusiva, el reconocimiento de las diferencias individuales, la colaboración y trabajo articulado entre los diferentes profesionales así como contar con políticas y prácticas inclusivas que contribuyan con la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Álvarez et al., 2012).

Tal como plantean Duk et al. (2019), la formación docente es indispensable para el desarrollo y puesta en marcha de sistemas educativos inclusivos ya que tanto los docentes como los directores de centro son clave para la inclusión por ello la formación docente inicial y continua tienen un papel relevante en el éxito de las transformaciones que se requieren a nivel educativo para promover la inclusión de ahí la responsabilidad de las instituciones de educación superior y los Ministerios de Educación para llevar a cabo las transformaciones que se requieren para fortalecer los procesos de inclusión lo cual incluye el tipo de perfil docente, las competencias profesionales a desarrollar en los docentes, las capacidades con las que deben contar los sistemas educativos para hacer frente a los procesos de inclusión, los modelos curriculares y contenidos pertinentes para lograr el perfil docente que se requiere formar para la inclusión.

Agradecimientos

El equipo de investigación agradece el apoyo financiero recibido por parte de FLACSO-RD e ISFODOSU para la realización de la investigación PI-015-2019.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Alegre, M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Ediciones Aljibe
- Álvarez, P. P. R., Alegre de la Rosa, O. M., Castro de Paz, J. F., Castro, L. F., Sanabria, M. A. L., López, A. D. y Abad, M. M. (2012). Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Narcea.
- Amiama-Espailat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de Escuelas Inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Amor, A.M., Fernández, M., Verdugo, M. Ángel., Aza, A. y Calvo, M.I. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities. Framework for action. *Education Sciences & Amp: Society - Open Access*, 12(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11471>
- Araya, C. A., Álvarez, S. Y., Garín, T. L., Pallero, B. F., Puchi, V. N. y Véliz, M. B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU Investigación, Sociedad y Educación*, 3(11), 61-81. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Aljibe.
- Ávila, E. y López, M. (2021). La Educación Inclusiva en el contexto dominicano. *Educ@ción en Contexto*, VII(14), 170-195.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. CSIE Ltd.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. España. Octaedro.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson-PrenticeHall.

- Corral, J. K. (2019). Educación inclusiva: concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- Correa, A. J. I. y Suárez, V. J. P. (2021). Relaciones entre educación e inclusión. *Revista boletín Redipe*, 10(9), 93-107. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1387>
- Crisol, M. E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos, Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-91.pdf>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170. t: <https://www.researchgate.net/publication/328631184>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.
- European Commission. (2017). Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education. Bruselas: European Union.
- Febles, A. M., Cortegaza, A. L. y Díaz, V. T. (2021). Evaluación de competencias didácticas en el desarrollo de la educación inclusiva en el Distrito Educativo 12-03. UCE Ciencia. *Revista de postgrado*, 9(1). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/224/211>
- Haggis, S. M. (1992). *Educación para Todos: finalidad y contexto*. UNESCO. <https://n9.cl/gtdp4>
- Hurtado, Ch. Y. M., Mendoza, U. R. S. y Viejó, V. A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Jordan, A. y Stanovich, P. (2003). Teacher's personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3(1). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>
- Loreman, T., Forlin, C. y Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher's Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). <https://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/RLEI_13.2.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD- 2017). Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI). MinerD.
- Rivera, F. D. y Núñez, H. C. (2017). Capacitación profesional docente: realidades de la educación inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 15-25. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/260/249>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, C. A. X. (2018). Humanizando la escuela a través de la educación inclusiva. EDMETIC. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 107-123. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10042>

- Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vásquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S. y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, 11, 125-145. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf
- Torres-González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579916>
- UNESCO. (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. UNESCO.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Verdugo, M. Á. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-25.