

Perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la educación inclusiva

Perspectives on initial teacher education for inclusive education

Recibido: 30 de mayo de 2023 | Aprobado: 20 de octubre de 2023



Adriana Juliet Serna Jaramillo¹
Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña
(ISFODOSU)
juliet.serna@udea.edu.co



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

Resumen

República Dominicana, como país miembro de las Naciones Unidas, se sumó en el año 2015 a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo cuarto objetivo apuesta por la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad donde se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. Ahora bien, para lograr este objetivo se requiere voluntad política y ajustes en los planes de formación de maestros. En tal sentido, este estudio pretende analizar las reflexiones expuestas sobre la formación docente en República Dominicana desde un enfoque de inclusión. El diseño metodológico se centra en un paradigma cualitativo, se entrevistaron 40 docentes y 5 directivos de centros educativos del municipio de San Juan de la Maguana en República Dominicana. El análisis de los resultados permitió evidenciar que la mayoría de los docentes en servicio no recibieron orientación sobre la educación inclusiva durante su formación de grado, aunque han participado de oportunidades de formación continua sobre este tema. Los participantes reconocen vacíos conceptuales que les impiden fundamentar teóricamente sus prácticas y es su motivo para hacer

un llamado a fortalecer los planes de estudio en las Instituciones de Educación Superior, de manera que se pueda contar con las herramientas para favorecer procesos de aprendizaje para todos y la eliminación de barreras para el aprendizaje.

Palabras clave: Atención a la diversidad, formación docente, educación, inclusión.

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. Investigadora (profesora en 2018-2019) en Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Para contactar a la autora: juliet.serna@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6166-049X>

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/0000-0001-6251-0952>

Abstract

In 2015, the Dominican Republic, as a member country of the United Nations, joined the 2030 Agenda for Sustainable Development in 2015, whose fourth goal aims to ensure inclusive, equitable and quality education that promotes learning opportunities for all throughout life. However, achieving this goal requires political will and adjustments in teacher training plans. In this sense, this study aims to analyze the reflections on teacher training in the Dominican Republic from an inclusion approach. The methodological design focuses on a qualitative paradigm. Forty teachers and five directors of educational centers in the municipality of San Juan de la Maguana in the Dominican Republic were interviewed. The analysis of the results showed that most of the in-service teachers did not receive orientation on inclusive education during their undergraduate training, although they have participated in continuous training opportunities on this topic. The participants recognize conceptual gaps that prevent them from theoretically grounding their practices and make it their motive to make a call to strengthen the curricula in Higher Education Institutions, so that they can have the tools to favor learning processes for all and the elimination of barriers to learning.

Keywords: *Attention to diversity, teacher training, education, inclusion*

Introducción

Las desigualdades y exclusiones ocurren en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Son las minorías las más vulnerables a la exclusión escolar, por ejemplo, niños y jóvenes de comunidades indígenas, afrodescendientes, niñez en situación de pobreza o migración, tanto como infectados por VIH/SIDA o en condición de discapacidad, (García *et al.*, 2013), lo cual lleva a la generación o ampliación de brechas frente a las oportunidades de los ciudadanos en los ámbitos educativo, social, cultural, económico, entre otros.

Así, pues, la creciente heterogeneidad de los estudiantes representa un desafío para los sistemas educativos, ya que implica reconocer la diversidad y brindar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes teniendo en cuenta las diferentes necesidades y capacidades (Sánchez-Serrano *et al.*, 2021). Por tanto, la apuesta por la inclusión como principio rector del sistema educativo cobra protagonismo en materia de educación inclusiva. Sin embargo, transitar hacia escuelas inclusivas determina implicaciones para las políticas educativas y culturales de los centros educativos al igual que para el rol de los docentes, por lo cual resulta clave la formación inicial que reciben estos profesionales en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Sánchez-Serrano *et al.*, 2021).

La educación inclusiva es un concepto en evolución que ha cobrado relevancia y constituye un desafío para los sistemas educativos a nivel mundial al quedar reconocida como una prioridad, ya que apuesta a una formación de calidad para todos, independientemente de las condiciones personales y sociales (Acedo, 2008; García *et al.*, 2013).

Atender las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan los estudiantes requiere contar con maestros que se dispongan y tengan la preparación académica para ello (Pasarín-Lavín, Renuncio y Fernández-Álvarez, 2023; Nanne-Lippmann *et al.*, 2022; Medina, 2021; San Martín *et al.*, 2017). De hecho, hablar de necesidades de los individuos conduce a enunciar aquello que es indispensable y debe ser cubierto, razón por la cual, en ocasiones, conviene contar con diferentes apoyos (Negrín y Marrero, 2018). En este sentido, cobra relevancia el hecho de reconocer que la educación es un bien al que cada ciudadano tiene derecho, en espera, por demás, de un cambio de enfoque que favorezca la justicia social, la inclusión y la eliminación de barreras de aprendizaje (Montané, 2015; Paz-Delgado y Barahona, 2020), teniendo en cuenta que los fines de la educación aplican para todos los estudiantes y que las necesidades educativas son comunes a los niños y jóvenes, según reconoció en el año de 1978 el Informe Warnock (Negrín y Marrero, 2018).

Tal como plantean Blanco y Duk (2011), aunque se busca contar con currículos universales en el marco de la educación inclusiva, resulta primordial a la vez personalizar los apoyos para no limitar el impacto en la atención. En palabras de Arnaiz (2002), la educación inclusiva tiene la intención de atender las dificultades de aprendizaje que presentan algunos estudiantes, es decir, que para todos los estudiantes se haga valer su derecho a la educación en escuelas regulares, que sean bienvenidos y aceptados, que puedan formar parte de la vida de las escuelas y que sean vistos como un desafío para los maestros y no como un problema (García *et al.*, 2013).

Así, pues, reconocer el derecho a la educación de calidad en igualdad de condiciones conlleva pensar la formación inicial de maestros desde una mirada inclusiva donde se reconozca la diversidad y se potencien las capacidades de los estudiantes independientemente de su condición, ya que son los maestros quienes se ocupan de plantear las estrategias y metodologías (Tello, 2014) apropiadas para reducir las barreras contra el aprendizaje y la participación de los estudiantes en una escuela que debe albergar a los sujetos de la sociedad sin excepción (Juárez y Comboni, 2016). Conforme a lo señalado por Ainscow *et al.* (2006), cuando se reducen dichas trabas, se incrementa la capacidad de las escuelas para dar respuesta a la diversidad.

Tanto la Constitución dominicana como la Ley General de Educación 66-97 establecen que la educación debe ser de calidad, integral, inclusiva y equitativa, lo que implica la formación de maestros competentes que puedan dar respuesta a las demandas propias del mundo actual (Núñez, 2023). En este orden, se espera garantizar la participación y la construcción de aprendizajes en todos los estudiantes teniendo en cuenta tanto sus diferencias personales como su procedencia social y cultural sin que ello sea objeto de discriminación (García *et al.*, 2013).

De todos modos, aun contando con este marco normativo, en la actualidad persisten algunas prácticas, o concepciones en los maestros, ya sea por ausencia de información o escasos espacios de formación continua, que no les permiten proyectar

una educación para todos favoreciendo la inclusión y promoviendo espacios de participación donde se incluya a los estudiantes indistintamente de su condición. Con el fin de minimizar y eliminar estas brechas, conviene indagar sobre algunos de los factores que pueden tener un efecto en ellas, como es la formación de maestros, ya que se requiere dotarlos con recursos pedagógicos para hacer frente a los desafíos que supone impulsar la heterogeneidad y diversidad de estudiantes en los centros educativos.

La situación que motiva el presente estudio se deriva de una investigación anterior en la que se indagó acerca de las concepciones y prácticas de los docentes de educación inicial y educación primaria en relación con la educación inclusiva (Serna y Serna, 2023). A diferencia de la anterior, la cual se enfocó en las concepciones, en este artículo se parte de la pregunta: ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los docentes respecto a la formación que recibieron para la educación inclusiva? Es decir, se plantea como objetivo analizar las reflexiones expuestas sobre la formación docente en República Dominicana desde un enfoque de inclusión para contribuir con la implementación de prácticas inclusivas y la toma de decisiones frente a la formación inicial de maestros en las Instituciones de Educación Superior, teniendo en cuenta el efecto que genera en la formación de estudiantes en los centros educativos donde ejercerán su profesión.

El presente artículo expone inicialmente una breve fundamentación teórica de conceptos clave, como son educación inclusiva, formación docente y la formación docente en República Dominicana, presentando una definición de estos y el lugar desde el que se asumen para el desarrollo del contenido en sí. Posteriormente, se abordan los aspectos metodológicos desde los cuales se sitúan las autoras para el desarrollo de la investigación a partir de un enfoque cualitativo, dentro del cual se contemplan las características sociodemográficas de los participantes en el estudio y luego se da paso a los resultados. Finalmente, se pasa a la discusión y las conclusiones.

Fundamentación teórica

Educación inclusiva

En ocasiones, la terminología empleada en la educación inclusiva puede variar de acuerdo con la propia historia que se ha transitado en cuanto a la atención a la diversidad, los recursos estatales, el avance en el cumplimiento de los derechos humanos, la trayectoria en educación especial, las regulaciones del profesorado y la participación de la familia, entre otros. Como tal, la historia de la educación inclusiva ha transitado por diferentes momentos que le han llevado a la aceptación de la educación como un derecho fundamental de todos los seres humanos y a la búsqueda de mecanismos para brindar una educación de calidad por lo que ha centrado el interés en las escuelas y en los sistemas educativos (Cabezas, 2011; García *et al.*, 2013). En torno a lo dicho, Moliner *et al.* (2011) plantean que no se han realizado suficientes avances a nivel teórico en los últimos años en torno a la educación inclusiva.

Cobra relevancia llegar a consenso frente a lo que se entiende por educación inclusiva, de manera que la comunicación pueda ser más precisa, visto, además, que la forma en la que se comprenden los términos orienta las prácticas (García *et al.*, 2013). Por ejemplo, con el término “discapacidad” es probable que no exista consenso; en algunos países hasta se intenta descartar el término y en su lugar hacer uso de la expresión “personas con capacidades diferentes” (García, 2010). Igualmente, se ha podido observar que este término ha tenido variaciones desde una perspectiva médica hacia una mirada social de la discapacidad, según afirma Verdugo (2011). Por su parte, el término de “necesidades educativas especiales” ha sido sometido a críticas y se ha propuesto su eliminación para sustituirlo por “barreras para el aprendizaje y la participación” (Ainscow, 2001). Estos matices y ajustes se explican en la actualidad con base en un modelo de vida independiente que habla de diversidad funcional considerada como expresión de una característica inherente a la condición humana. Por tanto, desde este concepto se consideran valiosas las diferentes expresiones de funcionamiento y se asume que cada persona incorpora un modo particular y propio (Toboso, 2018).

En consonancia con Quintero-Ayala (2020), para efecto de la presente investigación se entiende la educación inclusiva como un proceso mediante el cual se pretende reconocer y dar respuesta a la diversidad de necesidades que están presentes y pueden observarse en los estudiantes, como canal para contar con un aprendizaje efectivo minimizando los factores de exclusión dentro y fuera de los centros educativos. Para más precisión, señala Azorín *et al.* (2017) que la educación inclusiva se fundamenta desde tres perspectivas, a saber: como proyecto contra el fracaso escolar y la exclusión, como cambio cultural en la actual y futura escolarización y como compromiso político para alcanzar un mundo más justo.

Cabe destacar que el concepto de educación inclusiva es una idea en expansión que se ha ido integrando en la legislación de los sistemas educativos, aunque algunos desde una perspectiva restringida a grupos específicos como es el de los estudiantes con discapacidad (Amiama-Espailat, 2020).

En plano puntual, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) asumió la definición de la UNESCO acerca de la educación inclusiva, reconociéndola como un proceso que se orienta a “responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (MINERD, 2017, p. 13). De este modo, los estudiantes tienen la posibilidad de acceder, participar, aprender y permanecer en los centros educativos, sin importar su condición.

Aquí toma relieve el planteamiento de Ainscow (2012) sobre cuatro principios que deben estar presentes en la definición de educación inclusiva, los cuales implican: 1. la atención a todos los niños y jóvenes; 2. el acceso y la presencia de los estudiantes en los centros escolares donde se propicie la participación y los aprendizajes definidos en el currículo; 3. una lucha contra la exclusión de grupos específicos y 4. tener en cuenta que la inclusión es un proceso que requiere evaluación continua.

Tal como plantea Amiama-Espailat (2020), la educación inclusiva no está ligada a grupos específicos que han experimentado situaciones donde se ha vulnerado su derecho a la educación, sino que se ocupa y contribuye con el desarrollo de políticas y la introducción de modelos pedagógicos para favorecer el aprendizaje entendiendo la diversidad como una condición inherente a la sociedad.

Según la precitada autora, en la República Dominicana la Ley de Educación 67-97 y sus respectivas ordenanzas (1'95 que establecía el Currículo y 1'96, la evaluación) introdujeron dos principios fundamentales para la educación de estudiantes con discapacidad, como es el derecho a la educación para todos y el establecimiento de los mismos fines para todos, con lo cual se “eliminaron los programas de desarrollo individuales que se basaban en la rehabilitación de la deficiencia” (p. 139).

En consecuencia, desde el concepto de educación inclusiva se aboga por una educación de calidad y equidad, lo cual conlleva la transformación de los sistemas educativos para abarcar a todos los estudiantes sin que lo impida su condición, respetando así su derecho a la educación y la diversidad humana (Amiama-Espailat, 2020).

Formación docente para la educación inclusiva

La formación inicial de los docentes cobra relevancia en tanto de ahí depende, en un alto porcentaje, la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes en el ejercicio de la docencia (Cano y Ordóñez, 2021). Desde una perspectiva de la educación inclusiva se plantean seis principios que pueden tomarse en cuenta en la formación de docentes, ya que están relacionados con la transformación sociocultural, la participación de los diferentes actores que participan en el contexto educativo, los espacios de comunicación desde el diálogo intercultural, la emancipación crítica, la autonomía de cada individuo, así como la formación en investigación y el fortalecimiento frente al compromiso social que se asume en la decisión de ser docente (Castillo, 2015). Además, se requiere un docente con capacidad de hacer frente y vencer las limitaciones y barreras que

se presenten en su práctica, de manera que pueda trascenderlas a través de la creatividad, la innovación y en articulación con el análisis de la realidad del entorno social y educativo. Así puede tener claridad de dónde se está y hacia donde se va, implementando ambientes adecuados de aprendizaje (Castillo, 2015).

En tal aspecto, asumir la formación docente desde un enfoque inclusivo constituye un desafío, dado que implica apropiarse del currículo como campo de estudio constante y dinámico que requiere alimentarse de la realidad y de la reflexión frente a las competencias necesarias para atender a la diversidad de los estudiantes (Castillo, 2015). Fullan (2012) plantea que es indispensable “reculturizar la profesión docente”, ya que su rol constituye una de las piedras angulares del sistema educativo y de este depende la transformación de la educación y su impacto en el ámbito social. Por tanto, la formación inicial del personal docente debe asumirse con ética y responsabilidad, de manera que se ajuste y responda a las necesidades y requerimientos que tiene la sociedad en los momentos actuales.

Patarroyo et al. (2022) y Apple (2011) afirman que los maestros en formación deben prepararse para asumir y liderar una educación transformadora, en atención a la diversidad de los estudiantes, los contextos escolares marcados por factores interculturales, la complejidad de las relaciones sociales, la necesidad de contar con un mayor compromiso ético y la capacidad de atender a los cambios que se gestan a nivel global. Patarroyo et al. (2022), por consiguiente, consideran que la formación de maestros requiere apertura a enfoques pedagógicos situados y sistémicos que enriquezcan las prácticas a partir de la construcción de conocimientos y el hacer colectivo y transdisciplinar, lo cual exige a su vez la participación de los diferentes actores que intervienen en los procesos educativos.

La formación de maestros para la inclusión en República Dominicana: marco regulatorio

República Dominicana, como país miembro de las Naciones Unidas, en el año 2015 adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo objetivo 4 consiste en garantizar una educación inclusiva,

equitativa y de calidad donde se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida (Organización de las Naciones Unidas, 2023).

En cuanto a la legislación nacional, Florentino (2021) resalta que la Ley General de Educación 66-97 (art. 4) contempla entre sus principios y fines el derecho a la educación, el respeto a la vida, a la formación en valores, la cultura y la igualdad de oportunidades, entre otros. A su vez, en el artículo 5 de la mencionada Ley se plantea como finalidad la formación de personas libres, críticas y creativas, que puedan participar y construir una sociedad libre, democrática, participativa, justa y solidaria, que se cuestionen de manera permanente y puedan combinar el trabajo productivo y el servicio comunitario, así como valorar la formación humanística, científica y tecnológica para contribuir con el desarrollo a nivel nacional y a nivel individual en un sentido de responsabilidad y respeto a la dignidad humana.

En este sentido, la reforma educativa impulsada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT, 2015) incluye cambios en la formación de maestros mediante la Ordenanza 09-2015 y se inclina desde allí a atender las recomendaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para promover una educación con base en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, lo cual resulta fundamental en tanto acoger la diversidad en el aula y fuera de esta implica situarse en un enfoque de derechos y de inclusión donde se fortalezcan aspectos esenciales para la construcción ciudadana y la convivencia social (Florentino, 2021).

Este enfoque de derechos humanos es refrendado en la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, así como en el documento del Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030 (MINERD, 2014) donde se hace explícito que los planes, programas, proyectos y políticas públicas deben incluir el enfoque de derechos humanos con el fin de identificar situaciones de vulneración de derechos, de discriminación o exclusión de grupos vulnerables de la población y tomar medidas que puedan contribuir con la equidad y la cohesión social (Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, 2011, art. 11).

Es así como sobresale el derecho a la educación y a la necesidad de construir una ciudadanía consciente de sus derechos y deberes, personas autónomas, solidarias, éticas, socialmente responsables y comprometidas con la equidad de género, la atención a la diversidad y el uso sostenible de los recursos naturales igual que los del medio ambiente (Ministerio de Educación [MINERD], 2018). Ya la normativa (Resolución 9, 2015) había enunciado en el perfil de formación de maestros la necesidad de garantizar en los ciudadanos una educación inclusiva, equitativa y de calidad que permita promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2015), maestros cualificados pedagógicamente, en el uso de tecnologías y en la generación de entornos seguros, saludables e inclusivos (Florentino, 2021). En este orden, el autor hace un llamado a considerar no solo la preocupación por los créditos académicos y a las disciplinas especializadas, sino a centrar el debate en variables de calidad de la formación de maestros.

Metodología

El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo. Como técnica para la generación de información, se utilizó la entrevista semiestructurada. Participaron 40 maestros (33 mujeres y 7 hombres), 4 directivos de centro (2 hombres, 2 mujeres) y una orientadora, con edades entre los 25 y los 65 años, 36 mujeres y 9 hombres, con experiencia docente entre 6 y 27 años que se desempeñan como maestros en diferentes grados de la básica primaria y en educación inicial. En la Tabla 1 se presentan las características demográficas de los participantes.

Tabla 1. Características demográficas de los participantes.

| Género | | Niveles que imparte | | Formación de postgrado | |
|-----------|----|---------------------|----------------|------------------------|----------|
| | | Educación inicial | Nivel primario | Especialización | Maestría |
| Femenino | 36 | 9 | 25 | 6 | 5 |
| Masculino | 9 | 1 | 6 | 1 | 1 |
| Total | 45 | 10 | 31 | 7 | 6 |

Nota. Ninguno de los directivos de centro (2 hombres y 2 mujeres) tenía carga docente; por esa razón, la cantidad de participantes según el género es mayor.

La entrevista semiestructurada, diseñada por parte del equipo investigador, fue aplicada a 40 maestros y 5 directivos de 6 centros educativos de carácter público y privado del municipio de San Juan de la Maguana en la República Dominicana. La entrevista fue revisada y valorada cualitativamente a través del juicio de expertos y se llevó a cabo de manera individual con cada uno de los participantes, quienes previamente firmaron el consentimiento informado y participaron de manera voluntaria en el estudio.

Contenía 22 preguntas para indagar sobre las concepciones y prácticas frente a la educación inclusiva. Tras una primera fase de análisis, se divulgaron los resultados de dichas concepciones (Serna y Serna, 2023) y el presente estudio se seleccionaron las preguntas que indagaban por la formación inicial y complementaria recibida en relación con la educación inclusiva. Posteriormente se procedió con la elaboración de la base de datos en el programa de Office Excel, donde se incluyó la información sociodemográfica de cada uno de los participantes.

Una vez realizadas todas las entrevistas, se transcribieron las respuestas, se llevó a cabo el análisis de las narrativas de cada uno de los participantes y la codificación de estas en diferentes categorías. Partiendo de la propuesta de Rodríguez et al. (1999), se realizaron tres acciones, especialmente: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones. Además, se construyó una matriz de análisis para apoyar el proceso, lo que permitió la identificación de algunas categorías y subcategorías (Araya et al, 2020).

Para efecto del presente estudio, se priorizó el análisis de las respuestas a las preguntas relacionadas con la formación de maestros frente a la atención a la diversidad y el enfoque de educación inclusiva. En tal sentido, surgieron de manera emergente las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

Categoría 1. Formación recibida en relación con la inclusión, subcategorías a). Formación inicial recibida en relación con la educación inclusiva;

b). Formación continua recibida en relación con la educación inclusiva.

Categoría 2. Perspectivas frente a la formación inicial docente en las IES, subcategorías a). Diseño y contenido de los planes de estudios.

Resultados

1. Formación recibida respecto a la inclusión

En cuanto a la **formación inicial** que recibieron los maestros en el pregrado frente a asuntos como atención a la diversidad y educación inclusiva, la mayoría de los participantes manifestó que durante su proceso de formación en el pregrado no recibieron información relacionada con educación inclusiva, inclusión y atención a la diversidad. Asimismo, manifestaron que en su proceso de formación no tuvieron un acercamiento al diseño de experiencias pedagógicas inclusivas.

Solo uno de los maestros manifestó de manera explícita que durante su proceso de formación inicial en el pregrado recibió un curso llamado *Atención a la diversidad*:

P 23: *“Durante mi formación como maestro trabajé una asignatura llamada Atención a la diversidad”* (comunicación personal, 20 de marzo de 2021).

Por su parte, los cuatro directivos de centros escolares manifestaron haber tenido un acercamiento al diseño de experiencias pedagógicas inclusivas, mientras que la orientadora aseguró no haber tenido este tipo de acercamiento. En las experiencias pedagógicas inclusivas se destacaron especialmente asuntos actitudinales de disposición para escuchar a los estudiantes y entender que algunos de ellos presentaban dificultades para dar cuenta de las actividades propuestas.

Formación continua

Si bien los maestros comentaron que en su formación inicial no recibieron cursos sobre atención a la diversidad o educación inclusiva, 10 de ellos comentaron que en su trayectoria profesional han tenido que buscar información relativa al acompañamiento a estudiantes que

tienen discapacidad, ya que por lo menos una vez a lo largo de su experiencia han recibido en el aula a estudiantes con alguna situación de discapacidad. Igualmente, reconocen que en su trayectoria profesional han participado en talleres o actividades de formación sobre temáticas relacionadas con la educación inclusiva, al tiempo de resaltar que en lo referente a opciones de formación tanto del Ministerio de Educación como de otras entidades, hay disponible una oferta variada de talleres y actividades de formación continua que permiten profundizar en aspectos relacionados con la atención a la diversidad en el aula y la flexibilización de las planificaciones de aula para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los maestros comentó que en la formación posgraduada recibió algunos cursos sobre atención a la diversidad donde se trabajaron aspectos relacionados con la discapacidad, especialmente sobre las características clínicas y aspectos metodológicos relacionados con estrategias y actividades.

P. 24: “Sí, en la especialidad siempre nos hablaban al respecto”. (Comunicación personal, 20 de marzo, 2021).

Por igual, los maestros destacaron el acompañamiento y los diferentes talleres que desde el MINERD se llevan a los centros educativos para fortalecer la formación de los maestros y brindar herramientas para cualificar la práctica docente. A continuación, se comparten algunos comentarios de los maestros acerca de la formación continua que reciben, así como los apoyos que se disponen para acompañarlos en el manejo de los desafíos que supone la atención a la diversidad en el aula y el diseño de estrategias para fomentar la inclusión de todos los estudiantes.

P. 2: “Tuve experiencia, estuve en una escuela inclusiva con un niño que tenía dificultad, que tenía poca movilidad” (Comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

P. 10: “Hace algunos años atrás, en un centro donde trabajé, siempre iban los técnicos de inclusión para decirnos cómo manejarnos con los niños, cómo incluirlos. Iban por lo menos

dos o tres veces en el mes” (Comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

P. 14: “Con frecuencia recibimos capacitaciones y en varias ocasiones han sido talleres sobre educación inclusiva, aunque algunos de ellos se centran en elementos teóricos” (Comunicación personal, 3 de abril de 2021).

2. Perspectivas frente a la formación inicial de docentes en IES

Los maestros que participaron en el estudio coincidieron en afirmar que se requiere fortalecer la formación inicial en las diferentes IES que forman maestros en la República Dominicana, de manera que puedan contar con mayores herramientas pedagógicas y didácticas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que requieren apoyo para construir aprendizajes. En cuanto al diseño de planes de estudio, los directivos y la orientadora consideran fundamental que en estos se abarque el enfoque de inclusión y especialmente se haga explícito el enfoque de derechos humanos, lo cual consideran sería clave para formar maestros que respeten las diferencias y se pueda pensar en una *Educación para todos*.

P. 3: “La formación de maestros desde un enfoque de inclusión es importante, porque a veces sin querer usamos la discriminación y a veces como maestros nos inclinamos a los que más saben, a los que se van más adelante y vamos dejando de lado a esos niños que quizás necesitan más de nosotros, aunque pienso que se debe a que no estamos preparados” (Comunicación personal, 13 de marzo de 2021).

Los maestros que participaron en el estudio no solo consideran importante revisar los planes de estudios de las IES que forman maestros, sino también recibir orientaciones y formación frente a la accesibilidad en cuanto a la estructura física para garantizar la movilidad y el acceso de las personas con discapacidad a las instalaciones de los centros educativos.

P. 3: “Es necesario que se implementen capacitaciones para los maestros, para ver cómo podemos ayudar a esos niños; también

el arreglo de la planta física, que sea adecuado, hasta las mismas aulas”. (Comunicación personal, 13 de marzo de 2021).

P. 44: “Debería revisarse el currículo para que cada persona que se forma como maestro pueda tener claridad sobre lo que implica promover la educación inclusiva y también revisar las competencias y resultados de aprendizaje en la formación de los maestros” (Comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Discusión y conclusiones

A partir de las conversaciones y reflexiones derivadas de las entrevistas realizadas a maestros y directivos, se infiere la necesidad de reducir la brecha que en ocasiones se observa entre teoría y práctica, entre investigación y aplicación, en los procesos formativos de los maestros. De ahí que se proponga la investigación como un eje transversal en la formación de maestros. Los entrevistados coinciden en señalar la necesidad de revisar los programas de formación inicial, en coherencia con el planteamiento de Cano y Ordóñez (2021), de manera que puedan brindarse las herramientas para la adquisición de un pensamiento pedagógico, para aprender a aprender, a reflexionar, a asumir posturas críticas y habilidades propositivas ante las diferentes situaciones que se encuentran y experimentan en el aula.

Según Ainscow (2012), uno de los principios que mueve a los maestros a desarrollar prácticas inclusivas tiene que ver con la convicción de que el rendimiento académico de los estudiantes mejora cuando se les brindan los recursos y apoyos adecuados; así mismo, el cambio de prácticas de los maestros implica reflexión sobre su propia práctica docente, favorecer la participación de todos los estudiantes e implementar estrategias activas y colaborativas. En atención a ello, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017) ha recomendado incluir el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en el aula de clases (Amiama-Espailat, 2020).

En este sentido, los maestros que participaron en el estudio coinciden en reconocer la importancia de contar con procesos de formación docente de

manera continua. Especialmente llaman la atención respecto a la necesidad de contar con planes de estudio que desde la formación inicial les permitan fortalecer los conocimientos concernientes a la educación inclusiva. De esta manera, podrán estar habilitados con herramientas para plantear estrategias de enseñanza acordes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, partiendo de reconocer la diversidad y los estilos de aprendizaje. Al respecto, los directivos de centros de enseñanza que participaron en el estudio invitan a mantener y fortalecer programas y proyectos que se disponen desde el MINERD en pro de la calidad de la educación en la República Dominicana, tanto en la formación de los maestros como en el ejercicio de su rol profesional.

Tal como plantea Amiama-Espailat (2020), la educación inclusiva propone una transformación a las instituciones educativas y, por lo tanto, las mismas deben contar con los recursos para educar a todos, independientemente de su condición. Esto a su vez debe impulsar a las Instituciones de Educación Superior en su compromiso de revisar y fortalecer la propuesta educativa que ofrecen a los futuros maestros, de manera que contemplen el enfoque de inclusión y de derechos humanos. En atención a ello, los maestros y directivos de centros que participaron en el estudio reconocen que se requieren intervenciones en la infraestructura de los recintos escolares para favorecer las condiciones de accesibilidad en la planta física. Asimismo se requiere fortalecer la formación inicial y continua de los maestros, de manera que puedan contar con las herramientas metodológicas e implementar prácticas pedagógicas que favorezcan la *Educación para Todos* y contribuyan con la eliminación de las brechas y las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Estas perspectivas coinciden con lo planteado por Arnaiz (2019), quien señala como un asunto pendiente, la formación inicial y permanente de los maestros desde un compromiso ético donde se implica la renovación pedagógica en cada uno de los niveles integrantes del sistema educativo. De ahí que la educación inclusiva deba concebirse como un “sistema transversal que ofrezca los recursos

y apoyos educativos en todos los niveles” y, en este sentido, ampliar la mirada para identificar a los estudiantes con “barreras para acceder, permanecer y aprender en la escuela” (Amiama-Espailat, 2020, p. 141), de manera que se pueda dar cumplimiento al Art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual compromete a los Estados miembros a ofrecer educación inclusiva en todos los niveles.

Tal como observan Torres (2011) y Amiama-Espailat (2020), es necesario asumir un compromiso con nuevas formas de apoyo que permitan potenciar las capacidades de los estudiantes acogiendo a todos sin distinción y superando el lenguaje de las diferencias. Además, se hace indispensable implementar estrategias donde se promueva la participación de todos y se construyan aprendizajes más allá de las condiciones personales de desarrollo, centradas no en los individuos sino en la eliminación de las barreras institucionales a nivel educativo y social para participar y para aprender.

Al respecto, los maestros que participaron en el estudio hacen un llamado a fortalecer la formación que reciben en términos de accesibilidad, de manera que no solo se piense en las condiciones académicas, cognitivas y actitudinales de los estudiantes, sino que también se tengan en cuenta factores como la accesibilidad universal (Peral-López, 2019), donde los estudiantes puedan participar de manera autónoma y cuenten con las mismas oportunidades y equidad en su proceso educativo.

En atención a la normativa vigente en la República Dominicana en asuntos de Educación, se recalca la necesidad de que los ciudadanos sean formados de manera inclusiva, equitativa, en entornos seguros y saludables, donde la educación que se reciba esté libre de discriminación por condición de género, color, religión, preferencias sexuales, origen económico, geográfico, partidario, situación de discapacidad, entre otros. Así se esboza una educación para la tolerancia y la solidaridad (Florentino, 2016; 2021).

En cuanto a la eliminación de las barreras en el aula, Ainscow (2012) propone explorar posibilidades que provengan de la transferencia de las estrategias en

educación especial. En este sentido, sería atendible considerar modalidades como la enseñanza diferenciada (Tomlinson, 2017) y el Diseño Universal del Aprendizaje (Alba, 2016), ambas relacionadas con el compromiso de personalizar la enseñanza en los aprendizajes de todos los estudiantes y motivar a los maestros a desarrollar prácticas inclusivas a partir de la evidencia. Otro aspecto que resulta fundamental viene dado por los recursos humanos disponibles; de ahí que el apoyo entre pares constituya una de las medidas más eficaces para favorecer los aprendizajes (Amiama-Espailat, 2020).

En definitiva, las reflexiones derivadas de las respuestas de cada uno de los participantes permitieron reafirmar la importancia de la formación inicial de maestros, así como la necesidad de contar con propuestas de formación continua para asumir y contribuir en los procesos de educación inclusiva. Esto su vez conlleva asegurar el compromiso de los diferentes actores implicados en la educación poblacional y propiciar ambientes de aprendizaje equitativos e inclusivos que posibiliten manejar adecuadamente las diferentes situaciones que enfrentan los estudiantes y que repercuten en sus procesos formativos. Finalmente, se destaca la importancia de implementar la investigación educativa como una estrategia que permite comprender, atender e intervenir ante las diferentes problemáticas escolares y acoger la diversidad en el aula, con el fin de cuidar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Agradecimientos

El equipo de investigación agradece el apoyo financiero recibido por parte del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña -ISFODOSU- y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en República Dominicana -FLACSO-RD- para la realización de la investigación PI-015-2019.

Referencias bibliográficas

Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 5-17. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART14012/educacion_inclusiva_superando_limites.pdf

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Fundación paso a paso. <https://acortar.link/knUF9q>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://web.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-4.pdf>
- Alba, C. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Morata.
- Amiama-Espaillet, 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>
- 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(II), 61-81. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Monográfico Educar en el 2000. <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACIONESPECIAL/HACIA%20UNA%20EDUCACION%20EFICAZ%20-%20EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos. Universidad de Murcia, 53(9), 1689-1699. <https://acortar.link/10e3>
- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017). Revisión de Instrumentos sobre Atención a la Diversidad para una Educación Inclusiva de Calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55. <https://acortar.link/NiwtY6>
- Cabezas, D. (2011). Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de personas con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 101-106. http://sid.usal.es/docs/F8/ART19371/cabezas_18.pdf
- Cano, M. C. y Ordóñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>
- Castillo, B. C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000200002&script=sci_arttext
- Florentino, B. M. (2016). *Educación ética para el profesorado: formación inicial y permanente*. 3C Print.
- Florentino, B. M. (2021). Giro en la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso en esta reforma? Un vistazo desde los derechos humanos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XVI(2) 97-116. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.6>
- Fullan, M. (2012). Los nuevos significados del cambio en la educación. Octaedro.
- García, C. I., Romero, C. S., Aguilar, O. C. L., Lomeli, H. K. A. y Rodríguez, U. D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007

- García, I. (2010). Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano. Banco Mundial-UASLP.
- Juárez, N. J. y Comboni, S. S. (2016). Educación Inclusiva: retos y perspectivas. Eje Central. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/blog-red/articulos/06Eje.pdf>
- Ley 1, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030. (2012). Santo Domingo: Gaceta Oficial 10656. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/538/ley-12012-estrategia-nacional-desarrollo-2030-su-decreto-reglamentario-ndeg-1342014>
- Ley General de Educación 66. (1997). Santo Domingo: Congreso Nacional. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0325.pdf
- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2014). *Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.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). <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/MKvL-orientaciones-generales-para-la-atencion-a-la-diversidad-2pdf.pdf>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2015). Resolución 9-2015, Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. <https://acortar.link/m4A3AE>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social* (20), 92-113. <https://bit.ly/2VxbNdx>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Acerca de nuestro trabajo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible en República Dominicana*. <https://dominicanrepublic.un.org/es/sdgs>
- Nanne Lippmann, I., Bonilla, A., Bonilla, C., De la Cruz, A., Guzmán, L. N., Paz, C. y Zúñiga, S. (2022). Buenas prácticas de atención y educación en la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana, *Revista Espiga*, 21(43), 26-74.
- Negrín, M. M. A. y Marrero, G. J. J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Revista Avances en supervisión educativa*, 29. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/596/493>
- Núñez, B. A. (2023). El mejoramiento de la formación docente: una necesidad social en el contexto dominicano actual. VARONA, *Revista Científico- Metodológica*, 77, 1-16. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2153/2497>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –(UNESCO) (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L. y Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>
- Patarroyo, L. E., Soto, M. y Valdés, M. G. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* 58(e1394), 1-24. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)

- Paz-Delgado, C. L. y Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 112-126. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/221/229>
- Peral-López, J. (2019). Accesibilidad universal y territorio. TIC y accesibilidad cognitiva. Respuestas a las demandas de productos híbridos artísticos-técnicos. *Revista Prisma Social*, 26(3), 1-26. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3102/3313>
- Quintero-Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y ciencia*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubilaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496
- Serna, J. A. J. y Serna, J. 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), 145-147. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>
- Tello, S. (2014). *La inclusión educativa en escuelas regulares avanza*. <https://www.el-comercio.com/.../inclusion-educativa-escuelas-regulares-avanza-discapa>
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/56717/4564456549081>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ISBN-978-1416623304, ASCD.
- Torres, J. (2011). La identidad científica de la educación especial: marcando el sendero de la inclusión educativa. *Revista Internacional de Investigación de Ciencias Sociales*, 7(1), 137-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4005813>
- Verdugo, M. Á. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 25-34. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART19365/verdugo_18.pdf