

**IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA**
*IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC POLICIES IN INCLUSIVE
EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC*

José Emilio de Jesús Mercedes

Doctorado en Educación Inclusiva, Universidad de Baja California (México). Dirección de Medios Educativos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (República Dominicana).

Submissão: 25.03.2021.

Aprovação: 15.04.2021.

RESUMEN

La escuela tiene un papel determinante en las transformaciones sociales que vendrán. De manera, que la escuela es el reflejo de la sociedad en que se vive, pero que no debe limitar su rol a ser reproductora de ésta, sino que le corresponde propiciar el cambio hacia una sociedad más justa. El tema de la diversidad en las personas y en las culturas se ha venido tratando en diferentes escenarios del mundo y tuvo que ver, en primer lugar, con aquellos niños que, por razones de discapacidad, no tenían acceso a ningún tipo de escolarización. Mirándolos a ellos, comenzó esta cruzada por el tratamiento inclusivo de la diversidad. La inclusión educativa ha venido moviendo al mundo de la educación desde finales del siglo pasado. Por lo tanto, República Dominicana no ha estado ajena a este movimiento pues ha participado en los diferentes eventos internacionales. En febrero del 2000 se celebró en Santo Domingo, la Reunión Regional de las Américas, preparatoria para el Foro Mundial de los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana. En dicho encuentro los países participantes se comprometieron a continuar los procesos de reforma curricular para incluir contenidos de aprendizaje significativo relacionado con las habilidades, valores y actitudes para la vida, además de alentar a las familias a mantener a sus hijos en la escuela.

PALABRAS-CLAVE: Diversidad. Educación Inclusiva. Políticas Públicas. República Dominicana.

ABSTRACT

The school has a determining role in the social transformations that will come. Thus, the school is the reflection of the society in which it lives, but that it should not limit its role to being a reproducer of it, but rather it must promote the change towards a more just society. The issue of diversity in people and cultures has been dealt with in different settings around

the world and had to do, first of all, with those children who, for reasons of disability, did not have access to any type of schooling. Looking at them, he began this quest for inclusive treatment of diversity. Educational inclusion has been moving the world of education since the end of the last century. Therefore, the Dominican Republic has not been alien to this movement as it has participated in different international events. In February 2000, the Regional Meeting of the Americas was held in Santo Domingo, preparatory to the World Forum on the challenges of inclusive education in the Dominican Republic. At this meeting, the participating countries committed to continue the curricular reform processes to include meaningful learning content related to life skills, values and attitudes, in addition to encouraging families to keep their children in school.

KEYWORDS: *Diversity. Inclusive education. Public politics. Dominican Republic.*

1. INTRODUCCIÓN

En República Dominicana se han realizado importantes esfuerzos para aumentar el acceso y mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. Sin embargo, a pesar del aumento de la cobertura y la mejora de la eficiencia interna del sector educativo, aún persisten indicadores que muestran la desigualdad de oportunidades en la distribución y calidad de la oferta educativa que afecta de manera especial a aquella población que se encuentra en situación de vulnerabilidad.

Por lo tanto, avanzar hacia mayores niveles de equidad en educación implica la transformación de las políticas públicas de educación, en todas sus dimensiones, para que sean capaces de educar fundamentada en la inclusión, es decir de atender y dar respuestas a las necesidades educativas de todos los estudiantes, incluidos aquellos que tienen algún tipo de condición por discapacidad.

De manera, que el desarrollo de nuevas políticas educativas, es para hacer cumplir el derecho a la educación para todos, esto implica mayores retos para los actores del proceso educativo, en especial para los docentes y directivos, por lo que se hace necesario proporcionarles un apoyo sistemático y coherente, a través de diversas estrategias y normativas que favorezcan la incorporación del enfoque de educación inclusiva.

Sin embargo, a pesar de los avances obtenidos con la creación de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad, en el marco del Programa de Apoyo a la Atención a la Diversidad y Ampliación de los Servicios de Educación Especial, se hace necesario una reformulación de nuevas políticas educativas para ampliar la experiencia y cerrar la brecha de la exclusión junto a la vulnerabilidad; esto a su vez constituye un referente importante para el país, ya que trae consigo un proceso de transformaciones en sus concepciones, culturas y prácticas para la conversión en educación inclusiva.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Es por eso, que en esta investigación se presentan los antecedentes de la educación inclusiva desde una perspectiva internacional y nacional, luego un bosquejo de las principales problemáticas de la investigación. Mientras que más adelante se trata la importancia del desarrollo de políticas públicas en educación inclusiva en la República Dominicana, incluyendo la terminología de la educación inclusiva, características y funciones de la educación inclusiva y por último, las políticas educativas de República Dominicana.

2. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

En República Dominicana, según la Dirección General de Educación Especial del Ministerio de Educación de la República Dominicana, existen 36 escuelas de educación especial a nivel nacional y 22 escuelas específicas para estudiantes con la condición de sordera.

Por otro lado, se cuentan con 35 aulas específicas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidades múltiples, 16 aulas específicas para estudiantes con la condición de sordera y 242 espacios de apoyo a los aprendizajes.

Estas cifras más que ser alentadoras deben producir una alerta en la sociedad dominicana, ya que deben provocar una reflexión profunda sobre las políticas educativas que deben implementarse para darle un giro al sistema educativo integrador con que se cuenta, y abrirle paso a un sistema mucho más inclusivo.

Con la presente investigación se pretende contribuir al esfuerzo nacional desplegado en los últimos tiempos por el Estado dominicano, por mantener y sostener políticas públicas educativas conforme a las exigencias internacionales en pro de garantizar una educación de calidad e inclusiva.

La relevancia de la investigación radica en analizar, como objetivo general, la importancia del desarrollo de políticas públicas en educación inclusiva en la República Dominicana, ya que para sus avances significativos se hace necesario fortalecer las normativas legales e institucionales.

Al mismo tiempo, dentro de los objetivos específicos, se pretende identificar la educación inclusiva, incluyendo características, elementos relevantes, funciones y beneficios para el país, describir la educación inclusiva en República Dominicana e identificar las debilidades y limitaciones de las políticas públicas que deben implementarse en materia de educación inclusiva.

En síntesis, con una mejor comprensión de la educación inclusiva, incluyendo características, aportes e importancia, se podrían llevar a cabo acciones dirigidas a favorecer un sistema educativo más pluralista, en donde además, se logren transparentar las ejecutorias del Estado para lograr que el país sea un referente para otros en educación inclusiva.

La Constitución de la República Dominicana (2015), según el artículo 63, establece que,

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. En consecuencia: La educación tiene por objeto la formación integral del ser humano a lo largo de toda su vida y debe orientarse hacia el desarrollo de su potencial creativo y de sus valores éticos. Busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

Por otro lado, Sosa (2011), comentando el artículo 63 de la Constitución, aclara lo siguiente,

La educación es un derecho fundamental por lo tanto es inherente, indispensable, inalienable y esencial para el desarrollo pleno de la persona. Consiste en la facultad que tienen las personas de satisfacer su formación plena y reafirma su condición de dignidad. El derecho a la educación es la prerrogativa a participar en la vida del mundo moderno. Es indiscutible las ventajas para el desarrollo pleno de los seres humanos que permite la educación, por lo tanto corresponde al Estado garantizar para su realización, el acceso y la calidad educativa necesaria sin discriminación y de forma gratuita, a través del sistema educativo diseñado para esos fines. La educación como un derecho implica para los poderes públicos la debida efectividad en condiciones de gratuidad y de obligatoriedad.

La educación es un derecho fundamental permanente e irrenunciable del ser humano durante toda su vida. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral orientada al desarrollar su potencial y los valores éticos. La educación contribuye al acceso a la ciencia, a la técnica y a participar de la vida cultural y al progreso científico.

Constituye un instrumento importante para que las personas puedan progresar, para elevar su calidad de vida. Permite que las personas aprendan actitudes, valores, conocimientos y habilidades, para satisfacer sus necesidades humanas y contribuir al desarrollo humano sostenible del país. La educación desarrolla el potencial humano para fortalecer capacidades de aprender aprendiendo, enseña a vivir en la diversidad y el cambio, promueve iniciativas en diferentes actividades, sociales, políticas económicas y culturales.

3. TERMINOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Educación Inclusiva (EI) es un concepto en evolución que implica, en pocas palabras, ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales; hoy día constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos, sin importar que sean países desarrollados o en desarrollo, Acedo (2008).

La EI representa un proceso que goza de amplia aceptación en su vertiente ideológica o de los derechos humanos, según confirman, Rambla, Ferrer Tarabini y Verger (2008).

Cuando pasa al terreno pedagógico tiene menos aceptación entre los docentes, pues sin duda les representa un esfuerzo para el que muchas veces no se siente lo suficientemente preparados, Croll y Moses (2003).

Una de las cuestiones que preocupan a los profesores de las escuelas regulares y a los profesionales de educación especial es la cuestión relacionada con la terminología, García (2010). Parece estar de moda hablar de educación inclusiva, que también implica usar algunos términos que están asociados con esta: barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), comunidades de práctica y trabajo colaborativo, entre otros, sin que resulte del todo claro qué significan y cuáles son sus alcances.

Esta preocupación por la terminología no es nueva. En talleres organizados por el Banco Mundial (BM) en Brasil y en el Cono Sur, una de las principales preocupaciones de los profesionales de la educación que participaron fue aclarar qué quieren decir los términos, para facilitar la comunicación. Incluso, pidieron que se abrieran espacios dedicados exclusivamente a discutir este tema, Pacheco (2004); Camisao (2003); Aznar y Castañón (2004).

Además, no resulta tan extraño que la terminología de la EI cambie de país a país, pues depende de la historia de la atención a la diversidad, de los recursos que dedica cada gobierno a la educación, del avance en la observancia de los derechos humanos, de la trayectoria que ha seguido el subsistema de educación especial, de las regulaciones a que está sometido el profesorado y de la participación de la familia, entre otros.

Por lo tanto, Naicker y García Pastor (1998), aclaran que *“en el plano filosófico y como construcción teórica, la educación inclusiva significa el derecho de todos a la educación. Sin embargo, en la dimensión práctica variará de contexto a contexto”*. O, en palabras de Moliner, Sales y Moliner (2011), *la EI ha tenido un gran avance conceptual en los últimos años, pero se ha quedado estancada en la teoría*.

La importancia de conocer la terminología, en el sentido de aclarar las distintas definiciones dadas a los mismos conceptos, radica en que su precisión no solamente ayudará a mejorar la comunicación, sino que también contribuirá a entender algunas prácticas.

4. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La desigualdad y la exclusión ocurren en muchos ámbitos: en lo social, laboral, político, familiar y también en el ámbito educativo; a partir de distintas conferencias mundiales, fundamentalmente de la Declaración de Salamanca, se han propuesto cambios para reducir la exclusión en el ámbito educativo, aunque los alcances no han sido los esperados, al menos en Latinoamérica, ya que un porcentaje muy bajo de sus habitantes tiene acceso a la educación y, como consecuencia, a un trabajo digno y bien remunerado, Torres (2000). Afirmando lo antes dicho, Duk y Murillo (2011) y RIMISP (2012), destacan que, *Latinoamérica es la región del mundo donde se presenta la mayor desigualdad*.

Las minorías más vulnerables a la exclusión escolar son la niñez y juventud provenientes de pueblos indígenas, afro descendientes, niñez en situación de pobreza extrema,

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

infectada por VIH/SIDA y con discapacidad, siendo probablemente esta última, la población más perjudicada. Incluso el hecho de que sea más fácil que los estudiantes con más recursos personales, familiares y económicos estudien en escuelas privadas, en comparación con estudiantes con discapacidad, hacen que estos últimos sean los más desfavorecidos, lo que encima hace más amplia la brecha social, Blanco (2000).

En este contexto, la educación inclusiva *“tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural”*, Duk & Murillo (2011).

La historia de la atención a la diversidad pasa por etapas que van desde la aceptación de que todos los estudiantes tienen derecho a la educación, hasta la búsqueda de ofrecer una educación de calidad para todo el estudiantado en las aulas regulares.

En términos generales, se acepta que la integración educativa implica la incorporación de estudiantes con discapacidad o con NEE a las escuelas regulares. También, se acepta que la educación inclusiva consiste en ofrecer una educación de calidad para todos. Mientras, el centro de la atención de la integración está en los estudiantes que tienen necesidades distintas y cómo deben ser atendidos en las escuelas, el foco de la educación inclusiva son las escuelas y los sistemas educativos, Cabezas (2011).

Los planteamientos antes presentados parecen claros, aparentemente dejan poco espacio para la confusión. Sin embargo, como plantean Ainscow y Miles (2008), internacionalmente la inclusión se define de distintas maneras; además de que hay distintas perspectivas en los mismos países e incluso en las mismas escuelas.

Por eso, estos autores mencionan cinco formas de pensar acerca de la inclusión, aunque pueden ser complementarias: *(a) la que se relaciona con la discapacidad y las NEE; (b) como respuesta a exclusiones por cuestiones de disciplina; (c) la relacionada con todos los grupos vulnerables a la exclusión; (d) como la promoción de una escuela para todos, y (e) como una educación para todos.*

Definir qué se entiende por educación inclusiva y los términos relacionados con esta, entonces es muy importante, no solamente para que la comunicación sea más precisa, sino, también, porque la manera en que se entienden los conceptos define muchas de las prácticas. Por ello, se debe considerar que:

- a. Es probable que no haya consenso con respecto al término “discapacidad”. En algunos países incluso se intenta eliminar este término, usando en su lugar el concepto *“personas con capacidades diferentes”*, García (2010); el concepto ha evolucionado de una perspectiva médica a una social, Verdugo (2011).
- b. Lo mismo sucede con el concepto de necesidades educativas especiales. De hecho, hay autores que proponen su eliminación a favor del término barreras para el aprendizaje y la participación, por ejemplo Ainscow (2001).

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

- c. Hay grandes diferencias entre la concepción de la integración educativa referida a estudiantes con discapacidad y la de los estudiantes con necesidades educativas especiales, Soriano (2011).
- d. Algunos autores hablan de manera indistinta de educación inclusiva e integración, por ejemplo García (2010); Maturana (2008). Para otros autores, la educación inclusiva busca la incorporación de estudiantes con discapacidad, Calero (2011); Sanz (2011); Echeíta y Ainscow (2011).
- e. Hay por lo menos dos grandes aproximaciones en la educación inclusiva; una, que propone principios generales que no chocan con la integración; la segunda propone medidas muy ambiciosas para transformar las escuelas y los sistemas educativos.

Según Arnaiz (2002), la educación inclusiva representa un intento por atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo. Representa un medio de asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros que asisten a una escuela regular. En otras palabras, que todo el estudiantado sean ciudadanos con derecho en las escuelas regulares, que sean bienvenidos y aceptados, que formen parte de la vida de sus escuelas, y que sean vistos como un reto por sus profesores, no como un problema.

Agrega que el concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Por tanto, tiene que ver no sólo con los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos.

Es necesario, entonces, buscar el modo en que la escuela puede adaptarse a la diversidad del conglomerado estudiantil. Ainscow (2002), agrega que se debe poner especial énfasis en la indagación reflexiva y en la colaboración.

La primera por medio de procedimientos de perfeccionamiento profesional, que aliente al cuerpo docente a reflexionar sobre los conocimientos implícitos que conllevan sus actos. La segunda mediante la colaboración, involucrando el consenso y el apoyo entre los profesionistas.

Es por eso que, Ainscow (2001), propone que la inclusión es una aproximación que implica:

- a. El proceso de incrementar la participación de los estudiantes en, y de reducir su exclusión del currículo, cultura y comunidad de las escuelas locales.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

- b. Reestructurar la cultura, políticas y prácticas en las escuelas para que respondan a la diversidad de estudiantes.
- c. La presencia, participación y logro escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excluyentes, no solamente a los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales.

De acuerdo con Ainscow, Booth y Dyson (2006), las posibilidades para el desarrollo inclusivo son inherentes a todas las escuelas, y pueden alcanzarse incluso en condiciones muy difíciles.

Así, la inclusión no debe considerarse como una tarea que deba quedar a cargo de una persona o comisión, sino debe ser el centro del trabajo de la escuela, como un elemento esencial de la planificación del desarrollo y realizado por los líderes de la gestión escolar, Ainscow (2001).

Con base en los planteamientos anteriores, se identifica entonces la necesidad de aclarar cómo se entienden en distintos países al menos cuatro conceptos básicos: discapacidad, educación inclusiva, necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación.

5. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE REPÚBLICA DOMINICANA

El Plan Estratégico del Ministerio de Educación de la República Dominicana 2017-2020 sintetiza, en su contenido y estructura, el resultado de una larga travesía de trabajo técnico de diversos especialistas y las recomendaciones realizadas a través de las consultas, por distintos sectores nacionales con el objetivo de construir una visión común sobre los avances logrados en la educación preuniversitaria, así como para establecer las principales prioridades que orientaran el sector educativo en los próximos cuatro años.

Por lo tanto, busca alinear todos los compromisos nacionales e internacionales en un marco único y coherente, que permita avanzar en la consecución de los diferentes objetivos y asegure una rendición de cuentas transparente a la sociedad dominicana y al resto del mundo.

Este Plan Estratégico responde a los objetivos educativos acordados por el país en compromisos nacionales e internacionales como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, las Metas Educativas 2021, la Política Educativa Centroamericana 2013-2021, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, el Programa de Gobierno 2016-2020 y algunas medidas todavía pendientes del Plan Decenal 2008-2018.

6. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA EMPLEADA

Esta investigación es de tipo cuantitativo no experimental, puesto que no se ejerce ningún control sobre las variables de estudio, las mismas son observadas en el contexto natural para su posterior análisis, a la vez, el estudio es de corte descriptivo transaccional. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los diseños transaccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles en que se manifiesta una o más variables en la población.

En esta investigación se busca identificar características y rasgos del modelo inclusivo en los centros educativos. Asimismo, describir las tendencias de los grupos participantes respecto a la inclusión. Se pretende recoger información en un solo momento, sobre las variables definidas en el estudio, con la intención de analizar la importancia del desarrollo de políticas públicas en educación inclusiva en la República Dominicana.

Dentro de los métodos descriptivos, se optó por el método de encuesta, la investigación por encuesta es una de las opciones más usadas en las diferentes ciencias, debido a su flexibilidad y a que puede responder a una amplia gama de preguntas de estudio, Hernández (2014).

7. POBLACIÓN Y MUESTRA

Es importante destacar que el Sistema Educativo Dominicano tiene una Estructura Central, Regional y Distrital, de los cuales se distribuyen en 18 Direcciones Regionales y 123 Distritos Educativos en diferentes demarcaciones geográficas del país.

Sin embargo, cabe resaltar que el Distrito Educativo, es la unidad técnico administrativo territorial del sistema educativo de la República Dominicana. El Distrito Educativo en el que se desarrolla la investigación es el 15 - 03, ubicado en el Distrito Nacional. Según las estadísticas del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) del año lectivo 2018 – 2019, el distrito educativo tenía una matrícula total de 440,817 alumnos, de ellos 250,911(57%) pertenecientes al sector público, 177,667 (40%) al sector privado y 12,239 (3%) al sector semioficial.

8. NATURALEZA DEL DISTRITO ESCOLAR 15-03

El Distrito Educativo está limitado al oeste con la calle Núñez de Cáceres, al este con el río Ozama, al Sur con la avenida George Washington y al norte con la avenida John F. Kennedy. Está conformado por 220 centros educativos del sector privado, 56 públicos y 3 semioficiales al momento de realizar esta investigación.

9. PARTICIPANTES

La población de este estudio fueron los alumnos de octavo grado del Nivel Primario que pertenecen al Distrito Escolar 15-03, correspondiente a la regional de Santo Domingo III, en la región sur central. Para el año escolar 2018 - 2019.

Para esta fase de investigación se realizaron varias visitas al distrito escolar, a los fines de obtener las informaciones solicitadas y al mismo tiempo para la presentación del listado de los centros seleccionados.

La población total en el momento de la realización del estudio correspondió a 4,086 alumnos inscritos en octavo grado. Se tomó como población de estudio a los alumnos, por considerar que son ellos el centro del aprendizaje y los que están más directamente implicados en el proceso de inclusión en sus centros educativos.

Para la selección de la muestra de los alumnos se procedió a calcular el tamaño muestra, el mismo fue determinado mediante el programa Raosoft. Se asignó un error máximo de 5%, un porcentaje estimado de muestra del 50% y un nivel de confianza del 95%, obteniéndose una muestra de 352 alumnos.

Seleccionado el tamaño de la muestra, se procedió con la selección de los centros educativos participantes. Esta selección se realizó a través de un muestreo no probabilístico incidental, *“aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles”*, Colás y Buendía (1994). En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Se considera que este tipo de muestreo es adecuado para investigaciones exploratorias, ya que intenta obtener una muestra de elementos convenientes.

La muestra prevista fue de 20 centros educativos, 10 públicos y 10 privados pertenecientes al Distrito Educativo 15-03.

Tras la selección de los centros educativos, y remitida la comunicación de solicitud de colaboración, se procedió a la comunicación con las familias. A través de la dirección de cada centro, se envió un sobre cerrado para las familias de octavo grado, conteniendo el consentimiento informado y el cuestionario de las familias.

Se obtuvo una respuesta positiva, con devolución del consentimiento informado firmado y el cuestionario de las familias contestado por los padres de 13 de los centros seleccionados. Quedaron fuera del estudio siete centros educativos después de haber recibido toda la documentación y haberles dado el seguimiento correspondiente.

Finalmente, los participantes en éste estudio lo constituyen: 13 centros educativos, 8 públicos y 5 privados, distribuidos del siguiente modo: 428 alumnos, 387 familias y 66 docentes.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Tabla 01. Distribución de los participantes en el estudio.

CENTROS EDUCATIVOS		ALUMNOS	%	PADRE-MADRE	%	DOCENTES	%
PÚBLICO	8	284	66%	235	60.7	32	48.5
PRIVADO	5	144	34%	152	39.3	34	51.5
TOTAL	13	428	100%	387	100	66	100

Fuente: Datos de los Centros Educativos.

10. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

Los alumnos

Como se presenta en la Tabla 01, el estudio se realizó en trece centros educativos de la ciudad de Santo Domingo, estando la muestra representada por 8 centros del sector público, correspondiente al 66% y en 5 centros del sector privado correspondiente al 34%.

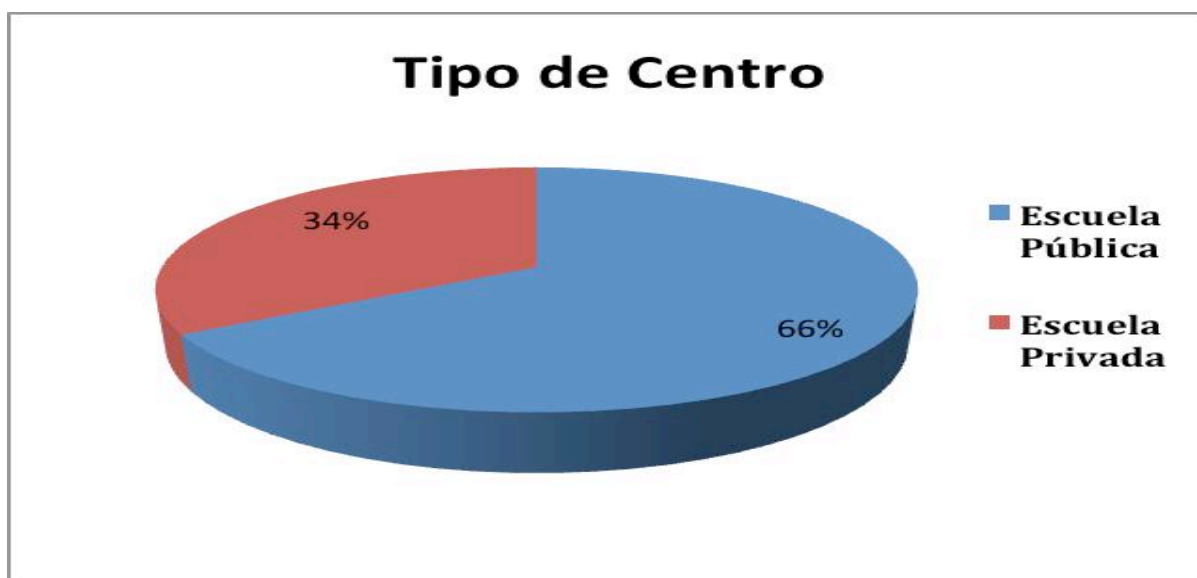


Gráfico 02. Estudiantes participantes por tipo de centro.

En cuanto al género, vemos una prevalencia del sexo femenino con un 56 % y el masculino un 43%.

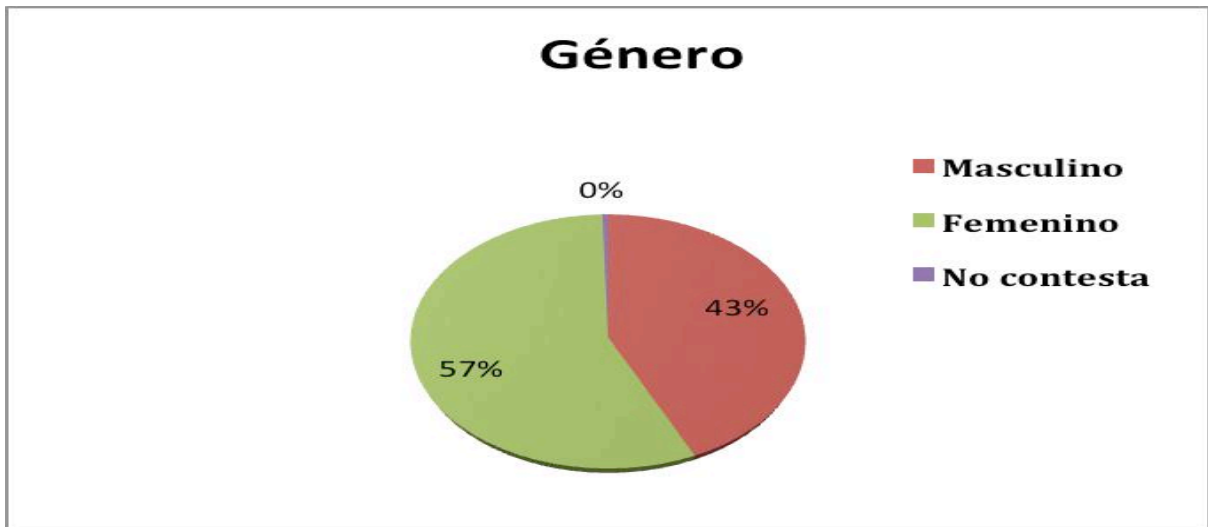


Gráfico 03. Género.

Las familias

En el estudio se contó con la participación de 387 familias de las cuales el 39.3 % (152), pertenecen al sector privado, mientras que el 60.7% (235), pertenecen al sector público.

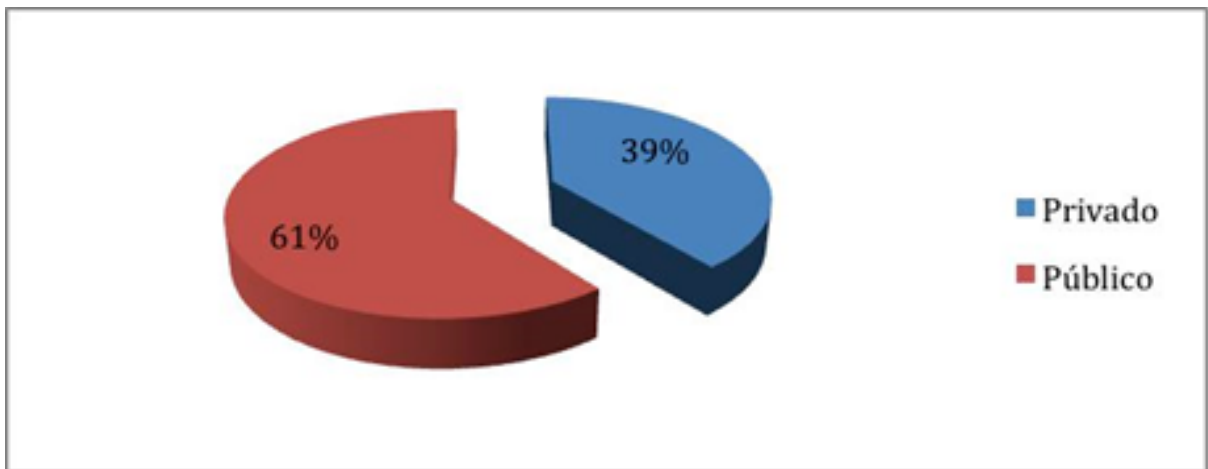


Gráfico 04. Tipo de centro al que pertenece.

De las personas que respondieron el cuestionario de las familias, el 32.0% (124), pertenecen al sexo masculino, el 66.4% (257), pertenecen al sexo femenino, y un 1.6% no contestan, seis (6) familias. Por lo que se puede afirmar, que aunque el porcentaje de hombres que participaron en la muestra no es despreciable, el mayor porcentaje de quienes contestaron son mujeres, lo cual puede indicar que en la mayoría de las familias son las mujeres las que mantienen una comunicación más directa con la escuela de sus hijos.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

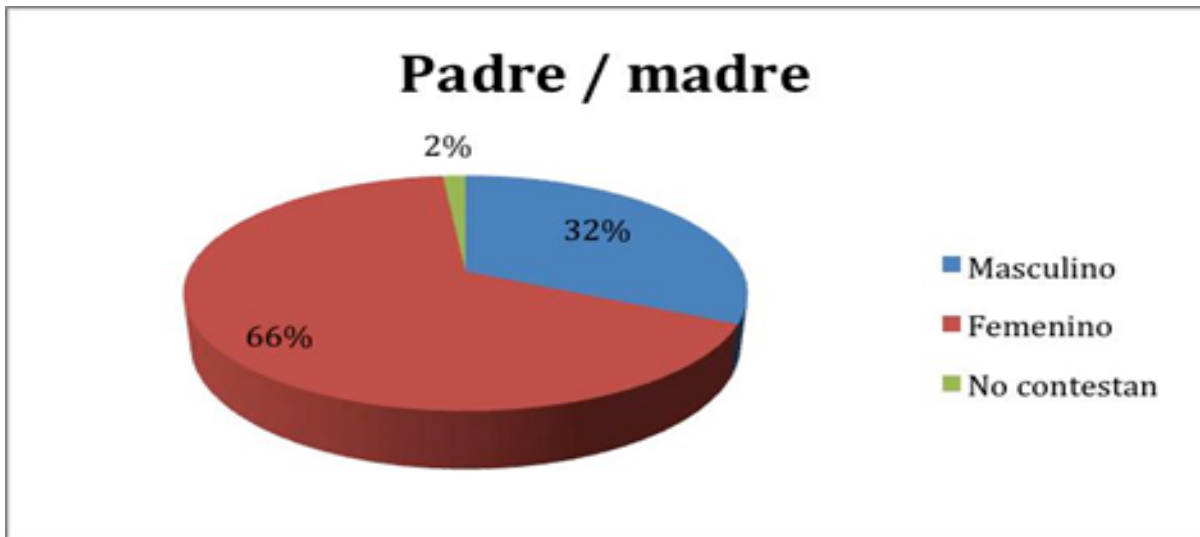


Gráfico 05. Género de los participantes.

En cuanto a la edad de los participantes, las respuestas al cuestionario develó que estuvo entre los 18 y los 88 años de edad, la media fue de 42.58 años, personas maduras, en edades productivas.

En cuanto al estado civil, de las 387 familias, el 53.7% (208), son casados, dato que representa el mayor porcentaje de las familias cuestionadas. Con datos significativos continúan en orden de importancia, las familias divorciadas que representan el 28.9 % (112), mientras que otros datos como la viudez representa un 6.2% (24), la unión libre 8% (3), madre soltera o padre soltero 8% (3) y no contestaron a esta pregunta 37 familias, que hacen el 9.6% de la muestra. Estos datos indican que la mayoría de los encuestados pertenecen a familias legalmente constituidas. Al mismo tiempo aunque el porcentaje de familias biparentales es mayor, (casados 53,7%, unión libre 8%), un número significativo de familias son monoparentales (divorciados 28.9%, viudos 6.2%, solteros 8%), para un total de 43.1%.

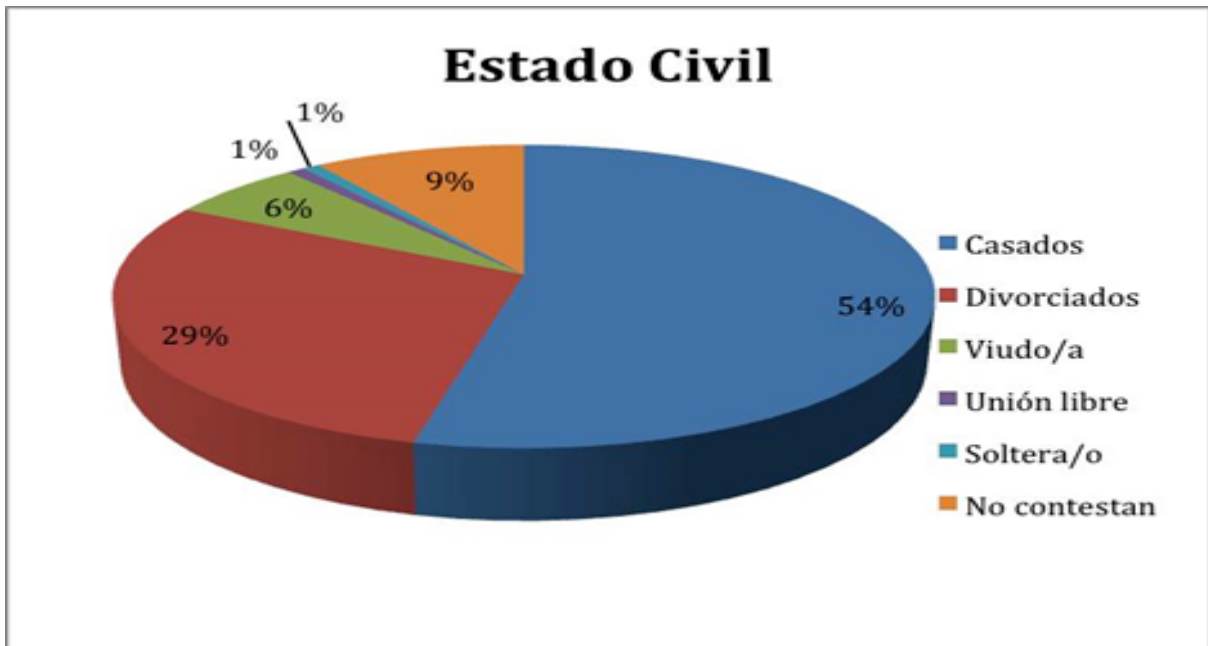


Gráfico 06. Estado Civil.

Las creencias religiosas de las familias apuntan a una mayoría considerable pertenecen a la iglesia católica, 241 familias que representan el 62.3%. Esto coincide con la tendencia nacional de la República Dominicana en materia de religión, siguiéndole la iglesia protestante y de esta, las iglesias Evangélicas, ocupan el segundo lugar detrás de la católica con una participación de 88 familias, lo que representa el 22.7%. Religiones como la iglesia Adventista tiene un 3%, Mormones 3%, Hare Krishna 3%. Significativamente hay un grupo de familias que no contestaron esta pregunta, un 13.9% lo cual puede indicar que o no practican ningún tipo de religión o practican alguna otra que no está señalada en el cuestionario.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

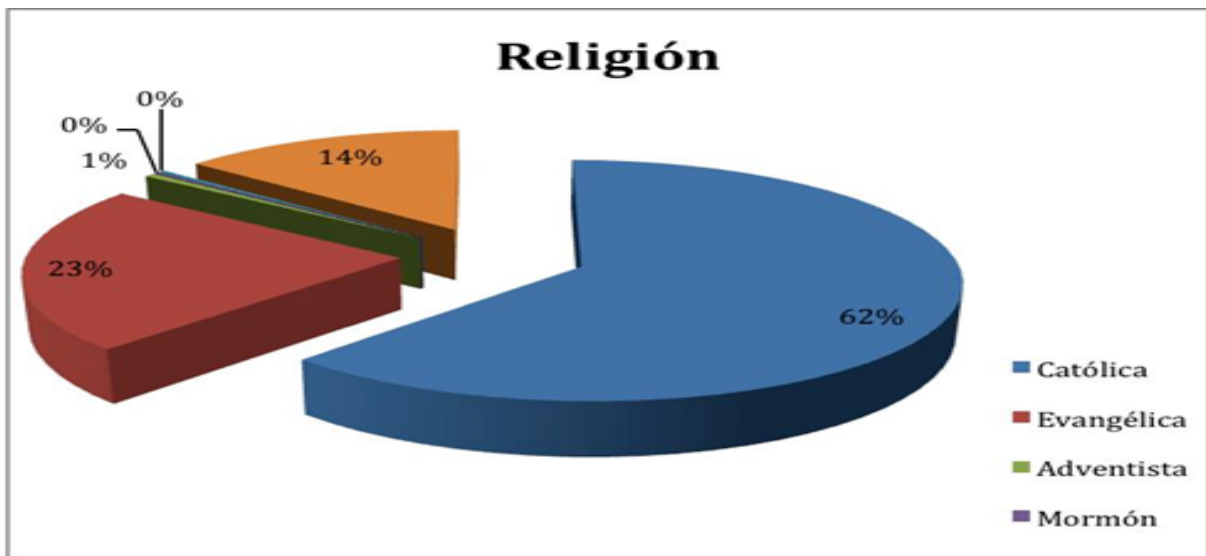


Gráfico 07. Creencias religiosas.

La forma de ocupación de la vivienda se manifiesta en su mayoría con las familias que viven en un inmueble rentado, son 183 familias que hacen el 47.3% de la muestra. Mientras que casi en igualdad porcentual se presentan las familias que son propietarias del lugar en donde viven, 170 que representan el 43.9%. El 5.7% viven con otros familiares y un grupo de 12 familias que representan el 3.1% no contestan. Se puede deducir que la gran mayoría de las familias cuentan con recursos para sostener la estabilidad de una vivienda, aunque no se define el tipo de vivienda en cuestión.

Los docentes

Fueron invitados a participar en el estudio todos los profesores de los centros educativos participantes que imparten clases en octavo grado, consiguiéndose una participación voluntaria en los trece centros, para un total de 66 docentes. En cuanto a la distribución de los docentes, el 51.5% pertenece al sector privado y el 48.5 al sector público.

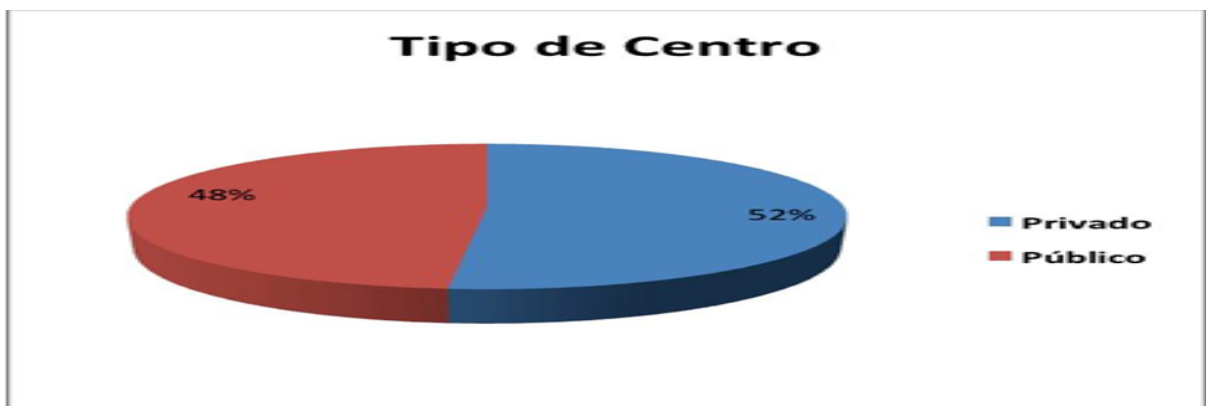


Gráfico 08. Distribución del personal docente por el tipo de centro.

11. INSTRUMENTOS

Para obtener informaciones pertinentes con relación al tema en estudio, se revisaron y adaptaron los cuestionarios del Índice de Inclusión. Este instrumento fue creado en el año 2000 por Booth y Ainscow, publicado en Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. La adaptación al contexto español se realizó en el año 2002 por Sandoval, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Desde entonces se utiliza en diferentes países de la Unión Europea como Alemania, Bulgaria, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Malta, el Reino Unido y Suecia, también en Australia y en 18 países de América Latina. Ha sido traducido al francés, al mandarín y al árabe, entre otros idiomas, Echeita (2008). La más reciente actualización es de 2011, correspondiente con la tercera edición y en 2012 la versión en español.

El Índice constituye un compendio de indicadores para favorecer la inclusión en los centros educativos, como una herramienta dirigida a facilitar la autoevaluación de los centros; cuenta además con una guía para el desarrollo de políticas y prácticas educativas tendientes a la inclusión. En opinión de Escribano y Martínez (2013), el Índice para la Inclusión (Índex), es una herramienta que ayuda a reflexionar y a tomar decisiones para la mejora de los procesos de diversificación de la oferta educativa según las necesidades del alumnado.

De acuerdo con Ainscow (2008), el índice tiene dos principios inclusivos: “un principio de igualdad de valor para todos y un principio comprensivo relativo al rol deseado para los centros educativos en términos de apoyo al desarrollo educativo de todos los estudiantes dentro de las comunidades donde viven”.

Según estudios de investigación realizados por Plancarte (2010), la misma tenía como propósito la validación de constructo y contenido del Índice de inclusión. Titulando el estudio, “Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas para su adaptación a la población mexicana”. Los resultados de la misma señalaron que del total de los 45 indicadores que forman el Índice de inclusión en 31 de ellos se encuentran acuerdos estadísticamente significativos entre los jueces, lo que señala que los indicadores son pertinentes y por lo tanto no es conveniente realizar modificación alguna.

Estos datos tienen notabilidad en el contexto del tema objeto de estudio, “Importancia del Desarrollo de Políticas Públicas en Educación Inclusiva en la República Dominicana”.

Asimismo, con el Índice se coloca la institución educativa como el centro del cambio, en el sentido de que, para que puedan tener impacto, los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a todo el personal.

Para la realización de esta investigación se seleccionaron varios cuestionarios, y a la vez, se realizó una adaptación del instrumento, donde se agregaron ítems de otros cuestionarios del Índice de inclusión. Los ítems agregados responden a la necesidad de

indagar más en los estudiantes acerca de la presencia o no de los indicadores que favorecen la inclusión.

12. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO ADAPTADO PARA LOS ALUMNOS

En relación al cuestionario aplicado a los alumnos, se describe el tipo de validez que, en opinión de Pérez Juste (1991), garantizan el cumplimiento de las metas a conseguir con el instrumento. La misma consiste en validez de contenido y análisis de consistencia interna, la cual se detalla a continuación:

Validez de contenido: determina el grado en que cada una de las personas que realizan la prueba poseen el rasgo definido por la misma. Resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a medir. Asimismo, la realización de un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos, de modo que nos permite reforzar el carácter unidimensional de la prueba.

El procedimiento llevado a cabo para conseguir la validez de contenido del instrumento fue el siguiente:

- Diseño del instrumento provisional de evaluación adaptado y sometido a la opinión de un grupo de expertos.
- Aplicación del instrumento resultante a un grupo piloto de estudiantes de centros educativos públicos y privados.
- Estudio analítico de las garantías científicas de fiabilidad y validez de los resultados obtenidos tras el pilotaje.
- Diseño del instrumento definitivo.

Se contactó un grupo de especialistas en el tema de educación para la diversidad e inclusiva, formado por 5 profesionales de universidades nacionales, a los cuáles se les remitió el modelo de cuestionario inicial junto con un protocolo de valoración de la pertinencia, claridad e idoneidad de los elementos planteados en cada una de las dimensiones que constituyen el instrumento.

Una vez recogida la información por ellos aportada, de índole textual y valorativa de cada pregunta del cuestionario de alumnos, concluyeron que los ítems agregados aportaban valor al cuestionario, por lo que podrían incluirse sin ningún cambio.

13. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO AL GRUPO PILOTO

Una vez tomadas en cuenta las recomendaciones de los especialistas, se pasó a la siguiente etapa aplicando el cuestionario a un grupo piloto.

La prueba piloto o pretest buscaba identificar si las preguntas eran apropiadas, si el enunciado era correcto y comprensible, si los ítems tenían la extensión adecuada, si existía incomprensión, resistencia o rechazo hacia algunas preguntas, si era correcta la categorización de las respuestas, si el ordenamiento interno era lógico y si la duración estaba dentro de lo aceptable por los encuestados.

Es por esto que se aplicó el instrumento resultante a un grupo piloto de 50 estudiantes de 25 en centros públicos y 25 de centros privados. De acuerdo con Martín Arribas (2004), regularmente se pasa el cuestionario a validar a 30-50 estudiantes, siendo aconsejable que se parezcan a los individuos de la muestra.

Tras la recolección de la información y con el objeto de establecer de un modo estadístico la fiabilidad y validez del cuestionario, fue realizado el siguiente análisis:

Análisis de Consistencia Interna, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar. Para ello fue utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach, Mallery (2003).

14. ANÁLISIS DE CONSISTENCIA INTERNA

El coeficiente de fiabilidad del cuestionario, principal estadístico que establece la consistencia interna de la medida, estuvo determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach basado en la correlación inter elementos promedio. Con este tipo de análisis obtuvimos la siguiente información:

- Media y desviación típica de los ítems eliminados.
- Coeficiente de Homogeneidad corregido para cada ítem.
- Coeficiente Alfa en caso de eliminación del ítem.

Al realizar una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, se pudo advertir cómo los valores correspondientes al comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario reveló un coeficiente Alfa de 8.19%, indicando que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

El valor total de Alfa obtenido en la escala, (Alfa=0.819) indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

15. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO

El cuestionario definitivo para ser aplicado a los alumnos estuvo confeccionado por 36 preguntas, donde 35 eran cerradas y una pregunta abierta, de las 35 preguntas cerradas todas son preguntas de tipo escalar. Otras consideraciones en cuanto a los aspectos formales y contextuales del instrumento, el cuestionario definitivo quedó confeccionado del siguiente modo:

- Tipo de encuesta: cuestionario auto administrado con presencia del encuestador.
- Extensión del cuestionario: 36 preguntas.
- Tiempo de realización: 30-45 minutos.
- Organización interna: estructura dimensional, comienza con las preguntas de identificación y clasificación de los alumnos siguiendo con los ítems temáticos y concluyendo con una pregunta de carácter abierto.

En todos los cuestionarios los ítems fueron valorados en una escala tipo likert con cuatro opciones de respuesta: 1 = en desacuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = completamente de acuerdo, N/A= necesito más información.

En fin en esta investigación se trabajó con tres cuestionarios: el de los alumnos, el de las familias y el de los indicadores aplicados al personal docente. El instrumento seleccionado para ser aplicado a las familias y a los docentes se utilizó en la forma original, por lo tanto se asumieron los criterios de validez y confiabilidad de los autores. El instrumento para los alumnos fue modificado, incorporando ítems de otros de otros cuestionarios por lo que fue necesario establecer la confiabilidad y validez, quedando demostrada su capacidad para medir de forma consistente y precisa la característica que procura medir.

16. HIPÓTESIS

Tomando en consideración el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

H1: Los actores del sistema educativo de la República Dominicana, se identifican con la importancia del desarrollo de políticas públicas de educación inclusiva desde su discurso explícito aunque no siempre lo reflejan en la práctica concreta.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

H2: La comunidad educativa en sentido general encuentran viable el modelo de educación inclusiva.

H3: La implementación de políticas públicas en educación inclusiva, debe comenzar con el reconocimiento de leyes, reglamentos y resoluciones que la hagan viable y coherente con el tiempo, a fin de lograr obtener una mejor calidad en la educación de la República Dominicana.

H4: La comunidad educativa considera que la educación inclusiva en las aulas ordinarias influye en la calidad de la educación.

17. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Al tratarse de un estudio eminentemente descriptivo se han utilizado estadísticos representativos, tales como la media aritmética y la desviación típica. También se ha utilizado la estadística inferencial no paramétrica. Fueron usadas técnicas de contraste como la prueba de Kruskal - Wallis, Chi cuadrada y la prueba de U - Mann Whitney para demostrar las diferencias de significatividad entre las variables. Para el análisis de los datos se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov (también prueba K-S), la cual es una prueba no paramétrica que se utiliza para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí. Para realizar el análisis de diferencias de media se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, la cual es una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras independientes cuyos datos han sido medidos al menos en una escala ordinal y no se cuenta con una distribución normal.

Para hallar las diferencias entre las puntuaciones de dos grupos independientes se ha utilizado el estadístico denominado U de Mann Whitney. En lugar de comparar la media, este estadístico compara rangos. Los rangos son una transformación de las puntuaciones de la variable analizada para poder llevar a cabo este análisis no paramétrico. La interpretación es similar a una media, un mayor rango indica valores mayores en los resultados de ese grupo.

Para establecer la diferencia entre las puntuaciones de tres o más grupos independientes se usó la prueba H de Kruskal-Wallis. Éste estadístico tiene una lógica similar a la U de Mann-Whitney, pero en lugar de medias, se analizan los rangos. Valores de probabilidad asociados al estadístico de Kruskal-Wallis inferiores a 0.05 indican diferencias entre los rangos y, por tanto, diferencias en las puntuaciones de los grupos. Se realiza la aclaración de que aunque en la tabla de estadísticos de contraste aparezca el estadístico Chi-cuadrada, el estadístico utilizado es H de Kruskal Wallis. Chi-cuadrado es sólo una transformación porque H no tiene distribución de probabilidad conocida y, por este motivo, se transforma en Chi-cuadrada para poder asignar esos valores de probabilidad.

Para el análisis e interpretación de las preguntas abiertas de los cuestionarios, se hizo según Bisquerra (1996), quien plantea el tratamiento de los datos a través de un análisis articulado en los siguientes pasos: a) reducción de los datos; b) descripción de la información; c) comparación de los datos; d) interpretación de los mismos. Los resultados obtenidos del

procedimiento anterior serán triangulados con las variables de estudio que se han descritos a través de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación independientes cuyos datos han sido medidos al menos en una escala ordinal y no se cuenta con una distribución normal.

Para hallar las diferencias entre las puntuaciones de dos grupos independientes se ha utilizado el estadístico denominado U de Mann Whitney. En lugar de comparar la media, este estadístico compara rangos. Los rangos son una transformación de las puntuaciones de la variable analizada para poder llevar a cabo este análisis no paramétrico. La interpretación es similar a una media, un mayor rango indica valores mayores en los resultados de ese grupo.

Para establecer la diferencia entre las puntuaciones de tres o más grupos independientes se usó la prueba H de Kruskal-Wallis. Éste estadístico tiene una lógica similar a la U de Mann-Whitney, pero en lugar de medias, se analizan los rangos. Valores de probabilidad asociados al estadístico de Kruskal-Wallis inferiores a 0.05 indican diferencias entre los rangos y, por tanto, diferencias en las puntuaciones de los grupos. Se realiza la aclaración de que aunque en la tabla de estadísticos de contraste aparezca el estadístico Chi-cuadrada, el estadístico utilizado es H de Kruskal Wallis. Chi-cuadrado es sólo una transformación porque H no tiene distribución de probabilidad conocida y, por este motivo, se transforma en Chi-cuadrada para poder asignar esos valores de probabilidad.

18. CONCLUSIONES

A continuación se despliegan las conclusiones finales de la presente investigación en torno a la importancia del desarrollo de políticas públicas en educación inclusiva en la República Dominicana. Asimismo se mencionan algunas observaciones a las implicaciones y dificultades que presentan la aplicación de estas políticas educativas. Es importante destacar, que las políticas públicas internacionales para la educación inclusiva, se basan en la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. En su mayoría, buscan la equidad, igualdad, acceso, bienestar, disponibilidad, crecimiento, sostenibilidad y cuidado en materia de salud, pobreza, educación, entre otros.

En relación a la identificación de los elementos facilitadores y obstaculizadores en la creación de una cultura inclusiva, como elementos facilitadores, los resultados ponen de manifiesto la presencia de valores inclusivos, tales como: el reconocimiento de la diversidad, el respeto de las personas y el sentido de acogida, señalado por el colectivo de los 13 centros participantes. Los elementos obstaculizadores en la creación de una cultura inclusiva fueron referidos únicamente por el alumnado. Los mismos señalan, en primer lugar, que el alumnado no cree que esté asistiendo a una buena escuela. En segundo, que no se dan relaciones recíprocas entre los estudiantes con sus docentes. Y, en tercer lugar, la percepción de que los niños y las niñas se traten con respeto en la escuela no logró un nivel de aceptación adecuada entre los estudiantes.

En relación a las políticas inclusivas, el estudio reveló como puntos fuertes: se ayuda a los nuevos miembros a adaptarse, tanto alumnos como docentes; se intenta admitir a todo el

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

alumnado; el apoyo que se presta a los alumnos se coordina con el apoyo pedagógico; el apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico; las políticas de necesidades educativas especiales son políticas de inclusión; se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina, y se han reducido las barreras a la asistencia; y los nombramientos y promociones de los docentes son justos.

Dentro de las debilidades detectadas en la vivencia de una política inclusiva resalta la presencia del bullying o maltrato entre iguales expresado de diversas formas: el uso de motes, preocupación por ser intimidado en la escuela, haber sido víctima de intimidación en el patio y sentir que su familia puede desaprobarnos con quien se mezcla en la escuela. En relación a este punto se verifica una clara separación entre lo expresado por los alumnos y lo expresado por la familia y los docentes.

En cuanto a la identificación de las fortalezas y las barreras en el desarrollo de prácticas inclusivas destacan como fortalezas: la satisfacción por la realización de un buen trabajo, que el profesorado se preocupe de facilitar el aprendizaje, la participación de todo el alumnado, la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, y que los deberes para la casa contribuyan al aprendizaje de todos. Estos indicadores permiten inferir que las clases promueven la participación activa del alumnado.

En relación a la identificación de las barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas: sobresale que el profesor rara vez deja elegir el trabajo a los alumnos y que pocas veces los expone para que los demás lo vean. La presencia de estos indicadores evidencia que todavía pervive un modelo de enseñanza tradicional, centrado en la figura del educador. Sin embargo, no hay dudas de que la educación debe estar centrada en el alumnado, según Ainscow (2000), Florián (2003), Arnaiz (2005) y Tomlinson (2005). En cuanto a la posible existencia de diferencias significativas entre las dimensiones referidas a la educación inclusiva, se confirma la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones de estudio, mostrando un mayor avance en las dimensiones de elaboración de políticas y en la creación de una cultura inclusiva. El desarrollo de prácticas inclusivas es la que aparece menos fortalecida. Por lo tanto, estos datos confirman la necesidad de trabajar más en los aspectos vinculados a las prácticas inclusivas.

En relación a si existe diferencia entre los alumnos, las familias y los docentes en la valoración del desarrollo de una educación inclusiva se concluye que: se verifican diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos, las familias y los docentes en la percepción del desarrollo de educación inclusiva en las escuelas. Es necesario contar con un lenguaje común en la escuela, ello se logra a través de la realización de actividades de integración familia y escuela. En cuanto a si existe diferencia significativa en la valoración de los grupos de interés con respecto al desarrollo de la educación inclusiva en función del tipo de centro, se demuestra que no existe diferencia significativa en la valoración de los alumnos en relación al desarrollo de la educación inclusiva en función del tipo de centro. A su vez, se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los docentes del sector público y del sector privado en la valoración del desarrollo de la educación inclusiva.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Los docentes del sector privado señalan la presencia de más indicadores en las tres dimensiones referidas al desarrollo de una educación inclusiva que los docentes del sector público. De igual forma, se constata la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las familias del sector público y del sector privado en dos de las dimensiones de estudio: crear culturas y desarrollar prácticas. Las familias del sector privado reconocen la presencia de más indicadores en las dimensiones señaladas, sin embargo en la dimensión elaboración de políticas inclusivas se confirma que no existen diferencias significativas entre las familias por tipo de centro.

Mientras tanto, la escuela debe asumir el rol emancipador del ser humano, garantizando el respeto de las personas tal y como son. De manera que es imperante transformar la vivencia en las escuelas, en la que convergen diversos estilos, disímiles formas de aprender, por lo tanto, es necesario una ampliación de los recursos y diversificación de las actividades. El Censo de Estudiantes con Señales de Discapacidad, llevado a cabo por la Dirección de Educación Especial en el año 2013, demostró con sus datos que la mayoría de las escuelas no tienen las adaptaciones necesarias en su planta física, ni en su oferta de recursos para la acogida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad. En este mismo orden, los Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD) representan un recurso valioso para apoyar a los centros educativos en el proceso de inclusión, pero no se dispone de ellos en todos los distritos escolares, por lo que muchos centros quedan desprovistos de esta ayuda.

De manera, que dentro de los desafíos que enfrenta la puesta en marcha de la educación inclusiva en la República Dominicana, el primer desafío que debe ser superado es el de la inversión en educación, hay que comenzar por este aspecto incluyente: que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, asistan a las escuelas y puedan permanecer en ellas. Esto le otorga obligación al Estado para hacer cumplir con las leyes, y, crear estrategias efectivas para que ningún ciudadano dominicano en edad escolar quede fuera del sistema educativo.

Por lo tanto, la asignación en el Presupuesto Nacional del 4.0% del Producto Interno Bruto (PIB) al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), influye en la determinación de la cobertura de la educación: la construcción de más aulas, o la mejora de las existentes, el aumento del horario escolar, a través de la Jornada Escolar Extendida (JEE) y posibilita abordar otros desafíos identificados en esta investigación, entre los que destacan: la formación y profesionalización docente, la necesidad de integrar nuevas estrategias de enseñanza, que incluyan el conocimiento de los alumnos, promoviendo el desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre los miembros de la comunidad educativa, y el desarrollo de actividades de integración entre la escuela y familia.

Finalmente, para hacer una adaptación exitosa de las políticas públicas de educación inclusiva a nivel nacional es importante construir una visión compartida de los objetivos. Esta construcción debe hacerse con todas las entidades nacionales involucradas en distintas metas. Algunos de los objetivos para garantizar la accesibilidad geográfica a los centros educativos, requieren de una disponibilidad de medios de transporte. Para eso, el Instituto Nacional de

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Tránsito y Transporte Terrestre (INTRANT), debe ser miembro partícipe de la construcción de la visión compartida de los objetivos.

Sin embargo, desgraciadamente para República Dominicana, los objetivos de las políticas públicas están pensados bajo la problemática de la desigualdad. Y, siendo República Dominicana el décimo país más desigual de América Latina de 18, según el Banco Mundial, se puede afirmar que la mayoría de los planes serán útiles para el desarrollo del país.

Por último, a través de esta investigación se llega a la conclusión de que en República Dominicana se requieren normativas legales que logren regular el derecho a la educación y las debidas atenciones a las personas con discapacidad desde el Ministerio de Educación y las demás instituciones garantista de estos derechos de igualdad e inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acedo, Clementina. (2008). *Educación inclusiva: superando los límites.*

Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada, 38(1), 5-17.

Ainscow, Mel. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas.* Fundación paso a paso. Recuperado de

<http://www.ripei.org/files/COMPRENDIENDO%20DESARROLLO%0DE%20ESC%20I%20NCLUSIVAS.pdf>

Ainscow, Mel. (2002). *Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos.* Revista de Educación (327), 69-82.

Ainscow, Mel, Booth, Tony y Dyson, Alan. (2006). *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England.* *International Journal of Inclusive Education*, 10, (4-5), July-Septembre, 295-308.

Ainscow, Mel y Miles, Susie. (2008). *Making Education for All inclusive.* Where next? Prospects, 37(1), 15-34.

Arnaiz, Pilar. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva.* Monográfico Educar en el 2000. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/HACIA%20UNA%20EDUCACION%20EFICAZ%20-%20EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf>

Arnaiz, Pilar. (2004). *La educación inclusiva: dilemas y desafíos.* *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

- Aznar, Andrea y Castañón, Diego. (2004). *Educación inclusiva en el Cono Sur*. Situación actual y desafíos para el futuro. Banco Mundial.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica. Barcelona: Ceac.
- Blanco, Rosa. (2011). *Todos Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Revista participación educativa: todos iguales diferentes, (18), 46-59.
- Cabezas, Diana. (2011). *Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de personas con discapacidad*. Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes, (18), 101-106.
- Calero, Jorge. (2011). *Educación inclusiva: una expansión no homogénea*. Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes, (18), 129-133.
- Camisao, Verónica. (2003). Informe del taller de accesibilidad. Educación Inclusiva en Brasil – Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro. Recuperado de http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/report_acessibilidade_es.html.
- Casanova, María Antonia. (2002). *De la educación especial a la educación inclusiva*. Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes, (18), 8-29.
- Congreso Internacional de Educación Especial. *Concepción, Chile. Julio*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Del%20dicho%20al%20hecho.%20Concepcion%2006.pdf.
- Colás, M. & Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR.
- Croll, Paul y Moses, Diana. (2003). *Special Educational Needs across Two Decades: survey evidence from English primary schools*. British Educational Research Journal, 9(5), 731-747.
- Dyson, Alan. (2001). *Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going*. British Journal of Special Education, 28(1), 24-29.
- Duk, Cynthia y Loren, Cecilia. (2010). *Flexibilización del currículum para atender la diversidad*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 4(1), 187-210.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

- Duk, Cynthia y Murillo, Javier. (2011). *Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 11-12
- Echeíta, Gerardo y Ainscow, Mel. (2011). *La Educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, (12), 26-46.
- El Portal de la Educación Dominicana. <http://www.educando.edu.do/portal/plan-estrategico-2017-2020-ministerio-educacion/>.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea Ediciones.
- García, Ismael, Escalante, Iván, Escandón, María del Carmen, Fernández, Gerardo, Mustri, Antonia y Puga, Iliana. (2000). *La integración educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. México-España: Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto.
- García, Ismael. (2010). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe*. El caso Mexicano. Banco Mundial-UASLP.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mallery, G. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, M. (2004). *Diseño y validación de cuestionarios*. Matronas Profesión, 5(17), 23-29. Recuperado de http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf.
- Maturana, Koichiro (2008). *Prefacio*. Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada, 38(1), 1-5.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2019). Dirección General de Educación Especial.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

- Naicker, S.M. y García Pastor, Carmen. (1998). *De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 4. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm.
- Pacheco, Claudia. (2004). *Conclusiones del eje de adecuación curricular*. En Andrea Aznar y Diego Castañón, Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro. Banco Mundial. Recuperado de www.itineris.org.ar/files/file/diagnosticoydesafios.doc.
- Pérez, J., López-Barajas, Z., López, L., & Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). (1991). *Pedagogía experimental I*. Madrid: UNED.
- Plancarte, p. (2010). *El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar*. Revista Ibero-americana de Educação, 54, 145-166.
- Rambla, Xavier; Ferrer, Ferrán; Tarabini, Alma y Verger, Antoni. (2008). *La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas*. Revista Trimestral de Educación Comparada, 38(1), 81-96.
- República Dominicana, Congreso Nacional, (2015). *Constitución de la República Dominicana*.
- RIMISP, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Social. (2012). *Pobreza y desigualdad*.
- Samaniego, Pilar. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. CERMI, (39), Ediciones Cinca.
- Sanz, Ma. Luz. (2011). *Trayectoria del CERMI en materia educativa*. Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes, (18), 35-45 España.
- Soriano, Victoria. (2011). *La educación inclusiva en Europa*. Revista Participación Educativa, CEE, (18), 35-45.
- Tamayo y Tamayo, M. (2011). *El proceso de la investigación científica*. Cuarta Edición. México: Noriega Editores LIMUSA.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Torres, Rosa María. (2000). *¿Qué pasó en el Foro Mundial de la Educación?* Revista Electrónica Theoretikos, Año III, (004), Octubre-diciembre.

UNESCO. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRED)*. Santiago: OREALC-UNESCO.