

**Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en
República Dominicana.**
(*Analysis of inclusive attitudes and practices in Dominican
Republic*)

Dña. Luisa Gómez Morillo.

(*Puntacana International School*)

Dña. Rosalía Castillo Díaz.

(*Centro Educativo los Naranjos. República Dominicana*)

Dña. Aura Camacho Cepeda

(*Centro Educativo los Naranjos. República Dominicana*)

Dña. Yudelka Sánchez Sánchez

(*Maestra de Inicial. República Dominicana*)

Dra. Cristina De la Peña Álvarez

(*Universidad Francisco de Vitoria*)

Páginas 181-198.

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 15/03/2017

Fecha aceptación: 30/05/2017

Resumen.

La capacitación del profesorado hacia la inclusión educativa, tanto en actitud como en prácticas pedagógicas, es un aspecto necesario y fundamental para conseguir la inclusión educativa en todos los centros escolares. La finalidad de esta investigación es verificar la existencia de diferencias significativas en actitudes y prácticas inclusivas entre profesorado de distintas zonas geográficas de República Dominicana, concretamente del norte y este del país. La muestra seleccionada estuvo formada por 60 profesores, 30 de Moca y 30 de Higüey a los que se les administraron el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión para valorar actitud inclusiva y el Cuestionario de Escala de Adaptaciones de la Enseñanza para evaluar práctica inclusiva. Los resultados obtenidos indican que el profesorado de Moca es superior significativamente al de Higüey en algunas actitudes y prácticas inclusivas. Consecuentemente, la actitud y práctica inclusiva del profesorado no está relacionada con los recursos económicos de las distintas zonas geográficas del país.

Palabras clave: *educación inclusiva, inclusión, profesor.*

Abstract.

The training of teachers towards educational inclusion, both in attitude and in pedagogical practices, is a necessary and fundamental aspect to achieve educational inclusion in all schools. The purpose of this research is to verify the existence of significant differences in attitudes and inclusive practices among teachers of different geographical areas of the Dominican Republic, concretely of

Como citar este artículo:

Gómez Morillo, L.; Castillo Díaz, R.; Camacho Cepeda, A.; Sánchez Sánchez, Y., y De la Peña Álvarez, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1) pp. 181-198.

the north and east of the country. The selected sample consisted of 60 teachers, 30 from Moca and 30 from Higüey who were given the Teachers' Perceptions Questionnaire on Inclusion to assess inclusive attitude and the Teaching Adaptations Scale Questionnaire to evaluate inclusive practice. The results obtained indicate that Moca teachers are significantly superior to those of Higüey in some attitudes and inclusive practices. Consequently, the inclusive attitude and practice of teachers is not related to the economic resources of the different geographical areas of the country.

Key words: *inclusive education, inclusion, teacher.*

1. Introducción.

La inclusión educativa surge como resultado de la necesaria e inminente reconsideración de una educación de calidad como elemento fundamental en el desarrollo y plenitud del individuo, de los grupos humanos y por ende, de la sociedad humana.

En diversos países, con condiciones socioeconómicas-culturales, políticas y ambientales distintas, se promueve la inclusión educativa enfatizando una serie de aspectos inclusivos como son la capacitación docente, actitud positiva, estrategias integradoras, adaptaciones curriculares, entornos favorables, prácticas diversificadas, escuelas integradoras, participación, igualdad de condiciones, compromiso de Estado y estilos de aprendizajes, entre otros.

Algunos autores (Aguilera, 2004; Martínez, 2002) plantean la importancia del centro educativo como promotor de estrategias y prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad. Otros autores (Chiner 2011; Gonçalves y Pimentão, 2009) exponen la importancia de la actitud de los docentes y de toda la comunidad educativa para conseguir la escuela inclusiva. En esta dirección, Bautista y Mario (2010) y González (2011), centran el interés en la formación del profesorado porque un docente bien capacitado puede ayudar o contribuir de manera efectiva en los procesos de inclusión, realizando una planificación adecuada que proporcione una respuesta eficaz a las necesidades educativas (Jiménez, Herasme y Adelaida, 2010).

Las prácticas pedagógicas inclusivas se basan en la concepción de los derechos humanos, en que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones de la sociedad, logrando que la discriminación se reduzca o desaparezca. Con la intención de hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, es posible asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

En el caso concreto de República Dominicana, los lineamientos del currículo tienen una panorámica amplia, en los que se toma en cuenta la diversidad de saberes, los diferentes estilos de aprendizaje y se promueve una escuela para todos que garantice una educación sin barreras para todos los niños del país. Sin embargo, actualmente, existen diferencias entre las zonas geográficas de República Dominicana que se producen generalmente por una desigual distribución de la riqueza (Informe Sobre la Pobreza en la República

Dominicana: Logrando un Crecimiento Económico que Beneficie a los Pobres) revelando que la zona con mejor potencial de recursos para el desarrollo educacional es el Sureste del país y la zona menos favorecida es el Noroeste del país por su carácter rural.

La finalidad de esta investigación es verificar si existen diferencias en las actitudes inclusivas y prácticas inclusivas entre los profesores de centros educativos de dos zonas geográficas distintas de República Dominicana (zona norte: Moca y zona este: Higüey).

2. inclusión educativa: actitudes y prácticas inclusivas.

La educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todos los educandos (ONU, 2008). Para Thomas y Loxley (2007) una escuela inclusiva es la que acepta a todos los alumnos y para Chiner (2011) la escuela inclusiva es la que promueve la participación de todos en la escuela, sin excepción. Por tanto, la inclusión en la educación es una puerta para que todos tengan oportunidad de aprender, en una comunicación constante con los demás, lo que ayudaría a que se comprendan mejor los conceptos e ideas expuestos, incrementando así el conocimiento adquirido por los alumnos.

La UNESCO (2008) define la inclusión educativa como:

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas (p.5).

En República Dominicana se crea en el año 2004 el Centro de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD), en el marco del Programa de Apoyo a la Atención a la Diversidad y Ampliación de los Servicios de Educación Especial (PADEE). Este programa tuvo la finalidad de impulsar y fortalecer la educación inclusiva en el país (Pérez, 2008). En tal sentido, la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Estado de Educación, promueve cambios en los servicios educativos desde la atención a la diversidad y el desarrollo de la inclusión, dirigido a toda la población estudiantil sin importar su condición. Esta transformación tuvo logros importantes en los servicios de educación especial pero hoy en día, todavía existen situaciones que impiden que algunos niños, jóvenes y adolescentes con necesidad educativa especial tengan acceso en igualdad de condiciones a la educación. Por lo que la política de prácticas inclusivas en las aulas, se convierte en una herramienta importante y necesaria en la implementación de una cultura inclusiva y de atención a la diversidad en los centros educativos.

En la revisión de la literatura científica, distintos autores (Ainscow, 2001; Clark, Dison y Milward, 1995; Giangreco, 1997) han intentado identificar los factores o condiciones clave que favorecen la inclusión, como por ejemplo visión personal y liderazgo, coordinación y participación, colaboración y planificación,

investigación y reflexión y formación profesional y desarrollo. Según Martín y Mauri (2011) la escuela inclusiva no se limita a las aulas, busca la integración de los demás grupos sociales y de otros servicios educativos que les permitan responder con efectividad a los requerimientos de familias y alumnos. De esta manera, una escuela inclusiva acepta y valora la diversidad como un ente enriquecedor de la comunidad educativa, además promueve la participación de todos los actores del proceso, integra las familias y la comunidad y provee de igual oportunidad a todos los estudiantes sin importar su condición. Los centros inclusivos representan una contribución fundamental en los contextos comunitarios en cuyo objetivo está la formación de una sociedad igualitaria, que integre y no excluya y que la misma vaya más allá de las aulas escolares.

En relación al desarrollo y aplicación de estrategias y prácticas inclusivas, hace referencia a todas las actividades o técnicas que utilizan los profesores y que proporcionan la oportunidad de aprender de todos los alumnos. Según Cardona, (2000) estas estrategias son diversas, desde adaptaciones a nivel organizativo a adaptaciones en algún elemento del currículum, tanto para la diversidad de alumnado sin dificultades como para los alumnos presentes en el aula con algún tipo de trastorno o discapacidad. Entre las variadas estrategias y prácticas inclusivas que los profesores pueden aplicar en el aula, son estrategias de agrupamientos, de organización y clima de aula, de enseñanza y evaluación, de colaboración y de adaptación de actividades y materiales.

En la implementación y diseño de cada una estas estrategias son de vital importancia el papel y la actitud del docente, así como también la comprensión y apoyo de toda la comunidad educativa. El éxito de cada estrategia es directamente proporcional a la acción del docente, ya que éste deberá disponer del tiempo adecuado para sentarse a planificar y a organizar adecuadamente el proceso de enseñanza–aprendizaje, realizando las adaptaciones y cambios pertinentes, en busca de favorecer la participación de todos.

La promoción de la inclusión en los centros educativos, necesariamente provoca cambios no solo en las funciones y responsabilidades de los docentes, sino que además sugiere un cambio de mentalidad, de maneras de actuar, de pensar y de percepción de la realidad.

Avramidis y Kalyva (2007) en un estudio realizado con maestros de primaria advirtieron que los mismos están de acuerdo con la inclusión, pero no están dispuestos a asumir el reto; Cardona (2000) en otro estudio, encuentra que los docentes admiten la inclusión como un derecho y un beneficio social de los alumnos, pero muestran reservas cuando se trata de asumir la responsabilidad. Soler (2005) explica que un docente inclusivo reconoce las diferencias individuales de sus alumnos y las refleja en sus planes de clase, realiza actividades variadas que faciliten la inserción de todos, crea las oportunidades de crecimiento y desarrollo personal de los niños.

Un estudio realizado por Batsiou, Bebetos, Panteli y Antoniou (2008) determinó que el conocimiento que los docentes tienen sobre diversidad es directamente proporcional con la actitud mostrada hacia la inclusión, es decir, cuanto mayor sea el conocimiento más positivo será su actitud y viceversa. De esta forma, también el conocimiento que poseen los docentes ayuda a que pueda transformar la forma en que realizan su labor, y si ésta se orienta a la inclusión, el beneficiado principal será el alumno.

Los factores que influyen en una actitud positiva frente a la inclusión educativa para Chiner (2011) se exponen a continuación:

- El contexto: integra las variables ambientales capaces de generar cambios en la percepción docente; para ello, es necesario la reestructuración y el ordenamiento de todo el sistema.
- Los alumnos: dependiendo de la discapacidad mostrada por el alumno, el docente refleja una determinada actitud.
- La disponibilidad de apoyo de los maestros: influyen una serie de variables como la edad, años de experiencia, género, contacto con alumnos con necesidades educativas especiales, la etapa educativa, formación y las creencias personales, etc.

3. Metodología.

3.1. Objetivos e hipótesis.

Los objetivos de la investigación son, por un lado, verificar si existen diferencias significativas en las actitudes inclusivas entre profesores de Moca y Higüey y, por otro lado, verificar si existen diferencias significativas en las prácticas inclusivas entre profesores de Moca y Higüey.

En función de los objetivos propuestos en el trabajo y según la fundamentación teórica de la investigación, se proponen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. Los docentes de Higüey presentan puntuaciones significativas superiores en actitud hacia la inclusión educativa que los docentes de Moca.
- Hipótesis 2. Los docentes de Higüey presentan puntuaciones significativas superiores en prácticas inclusivas que los docentes de Moca.

3.2. Diseño.

Este trabajo de investigación se enmarca dentro de un diseño no experimental, ex post facto en el que se analizan los datos de fenómenos ya acontecidos. Además, es un estudio descriptivo porque permite describir los valores de las variables e inferencial porque pretende analizar las diferencias entre distintos valores de las variables objeto de estudio entre dos colectivos de profesores, los de Higüey que representan la zona con mejores recursos en el este del país y los de Moca que representan la zona rural en el norte del país.

3.3. Población y muestra.

La población del estudio pertenece a Centros Educativos Públicos de dos ciudades de República Dominicana, concretamente, 17 centros de Moca y 3 centros de Salvaleón de Higüey. La muestra de la investigación estuvo formada por 60 docentes, 35% hombres y 65% mujeres, siendo 30 docentes de Higüey y 30 de Moca, pertenecientes a 3 niveles educativos distintos: inicial, básica media y media. Como se observa en el cuadro 1, el mayor porcentaje de profesores de la muestra imparte clase en inicial básica, seguido de media y básica/media. En el caso de los centros de Higüey se reparte el profesorado de forma similar en las tres etapas mientras que, en los colegios de Moca, los profesores son en su mayor parte de la etapa educativa inicial/básica.

Cuadro 1. Distribución de la Muestra

	Etapas educativas		
	Inicial/básica	Básica/media	Media
Higüey	10	10	10
Moca	27	1	2
Total	37= 62%	11=18%	12=20%

Fuente: elaboración propia

En el cuadro 2 se observan características sociodemográficas de los profesores que conforman la muestra, como el sexo, nivel de formación, promedio de edad y de los años que llevan impartiendo docencia en los centros educativos.

Cuadro 2. Distribución de la muestra en el profesorado

	Varones	Hembras	Promedio de años en servicio	Promedio de edad	Nivel de formación del profesorado		
					Profesorado	Licenciado	Postgrado
Higüey	10	20	11	40	0	27	3
Moca	11	19	14	42	4	21	5
Total	21= 35%	39= 65%			4 = 7%	48= 80%	8= 13%

Fuente: elaboración propia

Según los datos del cuadro 2, tanto en los centros educativos de Moca como Higüey hay mayor participación del sexo femenino en el estudio. En cuanto a los años de docencia impartida y el promedio de edad son similares en los centros educativos de las dos ciudades. Se puede observar también, que la mayor parte de la muestra tiene un nivel de formación de Licenciado, habiendo más profesores con este nivel en los colegios de Higüey.

La selección de la muestra se hizo mediante un muestreo no probabilístico, específicamente un muestreo estratégico o de conveniencia según las posibilidades de los miembros de la investigación. En cuanto a los criterios de selección de la muestra fueron: profesorado en activo durante el curso 2015-2016, impartir docencia en los niveles de inicial básica, básica media y media, voluntariedad en participar en la investigación y no padecer problemas o trastornos psicopatológicos que pudieran invalidar el estudio.

3.4. Instrumentos de evaluación.

En cuanto a los instrumentos empleados para recoger la información de las variables del estudio fueron los siguientes:

- *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez 2000, citados en Chiner 2001). Este instrumento recoge información sobre la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa; su diseño consta de 12 ítems con distintas opciones de respuestas (1= nada de acuerdo; 2= poco de acuerdo; 3= indeciso; 4= bastante de acuerdo y 5 =muy de acuerdo). Está subdividido en tres apartados: El primero, recoge las *Bases de la Inclusión* consta de 7 ítems que hacen referencia a principios de la inclusión como: “la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de

actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias”, “separar a los niños/as y jóvenes con necesidad educativa especial (en adelante, NEE) del resto de sus compañeros es injusto”, “soy partidario de la educación inclusiva”, “todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado”. El segundo, trata sobre la *Formación y Recursos para la inclusión* consta de 3 ítems como “tengo tiempo suficiente para atender sus NEE”, “tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades” y “tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE”.

El tercer apartado sobre Apoyos Personales consta de 2 ítems del tipo “tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro” y “tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico”.

El tiempo de aplicación del cuestionario es aproximadamente de cinco minutos y la puntuación en el mismo puede oscilar desde 12 puntos hasta 60 puntos, indicando que cuanto más altas sean las puntuaciones más actitudes favorables se tienen hacia la inclusión. En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, según sus autores tiene una consistencia interna de $\alpha = .75$.

- *Cuestionario de Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, Reig y Ribera, 2000). Este instrumento permite determinar las estrategias inclusivas que habitualmente usan los docentes en sus aulas; tiene un diseño de 21 ítems, con opciones diferentes de respuesta (1 = nunca; 2= a veces; 3= frecuentemente; 4= casi siempre y 5= siempre). Consta de 4 subdivisiones:

La primera, *Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula*, con 4 ítems referidos a “establezco normas, reglas y rutinas”, “enseño al grupo-clase como un todo”, “a la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE” o “dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos”.

La segunda, *Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes*, con 8 ítems como “explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender”, “utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones”, “verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos” o “tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes”.

La tercera, *Estrategias de Agrupamiento*, contiene 5 ítems que integran afirmaciones como “enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos”, “agrupó sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas” o “reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar”.

La cuarta y última se refiere a las *Estrategias de Adaptación de las Actividades*, con 4 ítems del tipo “diseño y preparo materiales alternativos” o “descompongo las actividades en secuencias más simples”.

El tiempo de aplicación del cuestionario es aproximadamente de cinco minutos y la puntuación en el mismo puede oscilar desde 21 puntos hasta 105 puntos, indicando que cuantas más altas son las puntuaciones más prácticas inclusivas se hacen en el aula. En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, según sus autores tiene un alpha de Cronbach de 0.90.

3.5. Procedimiento.

Para la realización del estudio, se requirió de una autorización previa de las autoridades de los Distritos educativos 06-01 de José Contreras en Moca y el Distrito 12-01 de Higüey. Se diseñó la solicitud y se le entregó a cada director de Distrito. Después de la obtención de los permisos correspondientes, se acudió a los centros educativos de las ciudades de Moca y Salvaleón de Higüey, aplicando el cuestionario en el mismo centro donde los maestros imparten docencia. Se les pidió permiso a los directores de estos centros educativos y también se les explicó el propósito del mismo.

Posteriormente, se explicó a los profesores que voluntariamente quisieron participar el propósito de la investigación y se procedió a dar los cuestionarios para que los rellenaran, primero el de actitudes inclusivas y después el de estrategias de inclusión. El orden de aplicación de los cuestionarios fue el mismo para todos los docentes con una duración aproximada de diez minutos que realizaron individualmente en un aula procurando unas condiciones óptimas de iluminación y sonoridad. El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 19.0 para Windows.

4. Resultados.

4.1. Estadísticos descriptivos.

En primer lugar, se describen los resultados descriptivos para Actitudes inclusivas y, en segundo lugar, se presentan también para Prácticas inclusivas para todo el profesorado. A nivel general, en el cuadro 3 se exponen los resultados de los estadísticos descriptivos como media, desviación típica, mediana y moda de las actitudes inclusivas del profesorado total en cada uno de los ítems.

Cuadro 3. Estadísticos Descriptivos de la Actitud inclusiva del Profesorado Total.

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
Media	2.9	4.1	3.9	4	4	4.2	4.1	3.4	3.1	2.8	3	3.2
Desviación Típica	1.8	0.8	1	0.8	1.1	1.2	1	1.3	1.3	1.3	1.1	1.3
Mediana	3.5	4	4	4	4	5	4	4	4	2	4	4
Moda	1	4	4	4	4	5	4	4	4	2	4	4

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el cuadro 3, la media más alta se concentra en los ítems 2, 4, 5, 6 y 7, oscilando entre 4 y 4.2. Se corresponden con los ítems relacionados con el favorecimiento de actitudes tolerantes y respetuosas de la educación inclusiva, la posibilidad de su implementación en la secundaria, las ventajas de la educación inclusiva y ser partidario de ésta, así como la atención adecuada a la diversidad por parte de tutores como apoyo al docente. Los puntajes más bajos oscilan entre 2.8 y 2.9 correspondiendo a los ítems 1 y 10 relacionados con el hecho de la separación de los discapacitados del resto como injusticia y la ayuda del profesor de pedagogía terapéutica. El ítem 6, tiene la media más alta indicando la actitud inclusiva del profesorado de la muestra. El ítem 7 con una media 4.1 señala una visión fuerte de la educación inclusiva, pero

con el apoyo de personal especializado que ayude a los docentes en su labor. Por el contrario, el ítem 10 referido a la existencia de recursos materiales para responder a las necesidades obtuvo la media más baja con un valor de 2.8 que demuestra que se debe trabajar en este aspecto con vistas a suplir este déficit.

A nivel general, en el cuadro 4 se exponen los resultados de la media, desviación típica, mediana y moda de las prácticas inclusivas del profesorado total en cada uno de los ítems.

Cuadro 1. Estadísticos Descriptivos de las Prácticas inclusivas del Profesorado Total.

	Media	Mediana	Moda	Desviación Típica
Ítem 1	4.1	4	5	0.8
Ítem 2	3.7	4	4	0.8
Ítem 3	3.9	4	5	1
Ítem 4	3.9	4	4	1
Ítem 5	4.1	4	5	0.8
Ítem 6	4.1	4	5	1
Ítem 7	4.3	5	5	0.8
Ítem 8	3.3	4	4	1.4
Ítem 9	4.1	4	4	1
Ítem 10	4	5	5	1.2
Ítem 11	3.7	5	5	1.5
Ítem 12	3.8	4	4	1
Ítem 13	3.8	4	4	1.1
Ítem 14	4.1	4	4	0.8
Ítem 15	2.4	4	1	1.4
Ítem 16	3.5	4	4	1.3
Ítem 17	3.9	4	4	1.2
Ítem 18	3.8	4	4	0.9
Ítem 19	4	4	4	0.9
Ítem 20	4	4	4	0.8
Ítem 21	4.1	4	4	0.8

Fuente: elaboración propia

En el cuadro 4 se exponen los resultados de la media, desviación típica, mediana y moda de las prácticas inclusivas del profesorado total en cada uno de los ítems. Como se puede observar desde el punto de vista de la media aritmética las puntuaciones más altas se concentran en los ítems 1, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 19, 20 y 21 oscilando estos entre 4 y 4.3 puntos. Se corresponden con los ítems relacionados con el establecimiento de normas, procedimientos y rutinas, la explicación y demostración de cómo deben estudiar, el uso de estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones, motivación, la verificación de los conceptos y/o habilidades previas en los alumnos, el registro y control del progreso de los mismos, agrupar a los alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades, propuesta de actividades con diversos niveles de exigencia, la preparación de actividades diversas para llevarlas de modo simultáneo y el diseño y preparación de materiales alternativos. El resultado más bajo es de 2.4 y lo tiene el ítem 15 correspondiente al agrupamiento de solo algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.

4.2. Análisis inferencial.

Para realizar el análisis inferencial que permita estudiar si existen diferencias significativas entre el profesorado de las distintas ciudades en actitudes inclusivas y prácticas inclusivas, se emplea la prueba paramétrica t-Student,

puesto que se cumplen las condiciones de normalidad y homocedasticidad y se utiliza para el contraste de diferencia de medias un nivel de significación de 0.05.

A continuación, en el cuadro 5, se muestra el contraste de diferencias de medias para las actitudes inclusivas entre los profesores de Moca e Higüey.

Cuadro 5. Contraste de Medias para Actitudes inclusivas.

	t de Student	p (significación)
Ítem 1	3.76	0.00
Ítem 2	0.29	0.76
Ítem 3	0.36	0.71
Ítem 4	4.23	0.00
Ítem 5	1.37	0.17
Ítem 6	2.51	0.01
Ítem 7	2.19	0.03
Ítem 8	0.00	1.00
Ítem 9	0.48	0.62
Ítem 10	2.21	0.03
Ítem 11	0.99	0.32
Ítem 12	1.92	0.06

Fuente: elaboración propia

Como se observa en el cuadro 5, en actitudes inclusivas existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en los ítems 1, 4, 6, 7 y 10, siendo superiores significativamente el profesorado de Moca en los ítems 1, 4, 6 y 7, sin embargo, en el ítem 10 son superiores significativamente los profesores de Higüey.

Por tanto, existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en ítem 1, valorar de forma injusta la separación de niños(as) y jóvenes con necesidad educativa especial del resto de sus compañeros; ítem 2, valoración de la enseñanza inclusiva posible en la secundaria básica entre los profesores de Moca e Higüey; ítem 6, expresar el ser o no partidario de la educación inclusiva; en el ítem 7, necesitar la presencia en las aulas de otros docentes además del profesor-tutor para una atención adecuada a la diversidad; ítem 10, abordar la existencia de suficientes recursos materiales para responder a las necesidades.

A continuación, en el cuadro 6, se muestra el contraste de diferencias de medias para las prácticas inclusivas entre los profesores de Moca e Higüey.

Como se observa en el cuadro 6, en prácticas inclusivas existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en los ítems 1, 3-7, 9-12, 14, 17-18 y 20-21, siendo en todos los indicadores superiores significativamente las puntuaciones del profesorado de Moca.

Por tanto, existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en el ítem 1 que aborda el establecimiento de normas, reglas y rutinas. También existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en el ítem 3 que se refiere a tener en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con necesidad educativa especial a la hora de programar. Otro ítem con diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey es el ítem 4 que aborda el tema de dedicar tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos. Existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en el ítem 5 que se refiere a explicar y demostrar a los alumnos cómo tienen que estudiar/aprender. También existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey el ítem 6

que versa sobre el uso de estrategias diversas para acaparar la atención en las explicaciones.

Cuadro 6. Contraste de Medias para Prácticas Inclusivas.

	t de Student	p (significación)
Ítem 1	3.80	0.00
Ítem 2	0.85	0.39
Ítem 3	2.20	0.03
Ítem 4	3.20	0.00
Ítem 5	2.81	0.00
Ítem 6	4.09	0.00
Ítem 7	4.44	0.00
Ítem 8	1.36	0.17
Ítem 9	3.09	0.00
Ítem 10	4.70	0.00
Ítem 11	4.78	0.00
Ítem 12	2.69	0.00
Ítem 13	1.19	0.23
Ítem 14	2.03	0.04
Ítem 15	0.00	1.00
Ítem 16	1.75	0.08
Ítem 17	2.66	0.01
Ítem 18	2.04	0.04
Ítem 19	0.95	0.34
Ítem 20	2.36	0.02
Ítem 21	2.09	0.04

Fuente: elaboración propia

De igual modo, se encuentran diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en el ítem 7 que se refiere al aspecto de la motivación. Otro ítem con diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey es el ítem 9 que toca lo referente a la verificación del dominio de los conceptos y/o habilidades previas en los alumnos. En el ítem 10, existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey referido al registro y control del progreso del estudiante. También se encuentran diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en el ítem 11 que abarca el aspecto de tener en cuenta los resultados de la evaluación para la programación de los contenidos y actividades siguientes.

Otro de los ítems que muestra diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey es el ítem 12 sobre la comprobación del nivel de dificultad adecuado de los objetivos. También se encuentran diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey en el ítem 14 en relación al agrupamiento de los alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de la clase para determinadas actividades. En el ítem 17, existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey que se refiere al reajuste del espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.

También existen diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey el ítem 18 que versa sobre la descomposición de las actividades en secuencias más simples. Otro ítem con diferencias significativas entre el profesorado de Moca y el de Higüey es el ítem 20 que toca lo referente a la preparación de actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea y por último, en el ítem 21 existen diferencias significativas entre el profesorado de

Moca y el de Higüey en lo que se refiere al diseño y preparación de materiales alternativos.

5. Discusión y conclusión.

Los resultados obtenidos no permiten verificar las hipótesis propuestas en esta investigación, puesto que los profesores de Higüey solo son superiores significativamente a los docentes de Moca en un ítem del cuestionario que valora actitud inclusiva.

Los resultados revelan la existencia de diferencias significativas en actitudes y prácticas inclusivas pero en algunos de los indicadores siendo en todos excepto en uno superiores significativamente el profesorado de Moca, la zona rural del norte del país.

Los resultados obtenidos en relación a los principios de la educación inclusiva (ítems 1-7) están en la misma línea que los hallados por Sanhuesa, Granada y Bravo (2012) en su estudio en el que los profesores abogan por una educación inclusiva en todas las etapas educativas y la percepción de la educación inclusiva con más ventajas que desventajas. Bennett, DeLuca y Bruns (1997) encuentran la intencionalidad de los docentes a favor de una educación inclusiva y Clough y Lindsay (1991) en el Reino Unido evidencian una perspectiva positiva a favor de la integración de los alumnos con necesidades especiales en entornos de enseñanza general. Por el contrario, los resultados obtenidos discrepan de otros estudios (Bacon y Schulz, 1991; Barton, 1992; Berryman, 1989; Horne y Ricciardo, 1988) sobre actitudes llevados a cabo en Estados Unidos, que sugieren que los educadores generales no han desarrollado las necesarias comprensión y empatía hacia las condiciones discapacitadoras y no apoyan la integración de estudiantes con NEE en aulas ordinarias o regulares, además muestran preocupación por los recursos para llevarla a cabo. Bacon y Schulz (1991) y Barton (1992) plantean la existencia de una relación directa entre recursos de apoyo y actitud ya que la posesión de los recursos que son necesarios, posibilita la existencia de una actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos con NEE.

Los resultados obtenidos en el ítem 10 referido a la categoría de formación y recursos del profesorado, están en la misma dirección que el planteamiento de distintos autores como LeRoy y Simpson (1996) para quienes a medida que aumenta la experiencia de los docentes con alumnos con NEE también aumenta la confianza en sí mismos como docentes. En cuanto a los recursos, Cardona (2006) muestra que las prioridades más inminentes para los profesores son la disponibilidad de recursos para trabajar en colaboración. Este planteamiento está en consonancia con otros estudios (Clough y Lindsay, 1991; Myles y Simpson, 1989) que contemplan el apoyo tanto físico como humano; en el primero de los casos se hace referencia a materiales docentes, equipamiento, un ambiente físicamente reestructurado mientras que en el segundo caso se mencionan como ejemplos los ayudantes de apoyo al aprendizaje, profesores especiales, logopedas, etc.

En relación a las estrategias y evaluación inclusivas, Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013) hallan que el profesorado adapta el contenido a los niveles de conocimiento y aprendizaje de sus estudiantes y realiza actividades individualizadas en clase y para Sanhuesa, Granada y Bravo (2012) el uso de estrategias educativas facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje en algunos

alumnos con Necesidades Educativas Específicas. Los datos no están en la misma línea que los obtenidos por Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013) en la baja presencia de las características metodológicas que facilitan un trabajo inclusivo en el aula teniendo en cuenta sobre todo los altos niveles detectados en Moca. También se discrepa con estos mismos autores sobre el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, pues en el presente estudio, en este tema se obtuvieron buenos resultados, sobre todo en el caso de Moca. No existe coincidencia en el aspecto del desarrollo de prácticas inclusivas como uno de los menos fortalecidos, pues en el presente estudio se obtuvieron mejores puntuaciones en las prácticas inclusivas que en las actitudes inclusivas.

En relación al agrupamiento, en la misma línea que los resultados de Tomé (2015) es una práctica inclusiva agrupar a los alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades, permitiendo enunciar la importancia de este aspecto para la generación de espacios que posibiliten una enseñanza más interactiva y más socializada. También en este aspecto se encontraron coincidencias con Alegre (2010), que halló evidencias de la importancia de la colaboración bajo diferentes formas con un marco de diseño de metodologías activas que funcionen como estrategias eficaces en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población.

En cuanto a la evaluación, se encontraron puntos de coincidencia con Walberg, Paik y Brophi (2007, citados por Fernández 2013) que planteó la importancia de la evaluación para programar los futuros contenidos, así como la importancia de ésta como factor docente de eficacia. Se encontraron hallazgos similares en Fernández (2013) sobre el desarrollo de competencias estratégicas combinadas con la innovación y la creatividad para afianzar en los docentes la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos.

En síntesis, se puede concluir:

- Los resultados ponen de manifiesto que tanto los docentes de Moca así como los de Higüey manifestaron actitudes inclusivas caracterizadas por la inclusión de los discapacitados y la implementación de la misma en el nivel de la enseñanza secundaria, la necesidad de formación suficiente para enfrentar el proceso, la disponibilidad de tiempo para atender las Necesidades Educativas Especiales y las ayudas del profesor de pedagogía terapéutica y del equipo de psicopedagogía. Los docentes de Moca son partidarios de la implementación de la educación inclusiva en la enseñanza secundaria, manifestando encontrar en este tipo de educación más ventajas que desventajas y considerando importante el apoyo con tutores para una atención adecuada a la diversidad. El profesorado de Higüey también presenta una actitud hacia la educación inclusiva basada en el favorecimiento de la tolerancia y el respeto, orientadas al apoyo de la creación de entornos normales propiciadores del aprendizaje, incluyendo incluso a los alumnos con alguna discapacidad.
- Los resultados ponen de manifiesto que el nivel de prácticas inclusivas que usan habitualmente en las aulas los profesores de Moca e Higüey de la República Dominicana es tendente a la inclusión, destacándose aspectos como la explicación a los alumnos, el uso de estrategias, la atención, la motivación, la enseñanza individualizada, el trabajo grupal y

colaborativo, así como la modulación de los niveles de exigencia de las actividades y el uso simultáneo de las mismas.

- Los datos del estudio evidencian que no existen diferencias significativas en todas las actitudes inclusivas entre los profesores de Moca e Higüey, existiendo solo diferencias significativas en actitudes inclusivas relacionadas con las bases inclusivas a favor del profesorado de Moca y en recursos personales para afrontar la inclusión a favor del profesorado de Higüey.
- Los datos del estudio evidencian que no existen diferencias significativas en todas las prácticas inclusivas entre los profesores de Moca e Higüey, existiendo solo diferencias significativas en prácticas inclusivas relacionadas en su mayoría con estrategias de organización y manejo en el aula y algunas estrategias de adaptación de actividades y normas a favor del profesorado de Moca; en las estrategias de agrupamiento, menos de la mitad de los ítems que conforman esta categoría tienen diferencias significativas a favor del profesorado de Moca.

Con esta investigación se comprueba que el área del desarrollo profesional docente es uno de los campos de estudio más relevantes para pretender incrementar en la educación aspectos como la equidad y la calidad. En cuanto a las limitaciones de este trabajo, enfatizar el tamaño muestral del estudio y la aplicación de cuestionarios, porque existe el riesgo de que se emitan respuestas socialmente deseables que se puedan corresponder poco o nada con el comportamiento cotidiano manifestado. Respecto a las futuras líneas de investigación se podría aumentar el tamaño muestral a profesores de otras zonas geográficas y mayor número de docentes de los centros educativos implicados en este estudio, analizar la relación o influencia de otras variables (sociales, comunitarias, familiares) en la actitud y práctica inclusiva de los docentes, realizar diseños causales que permitan establecer las causas entre las actitudes y prácticas inclusivas y potenciar la investigación de los aspectos normativos, organizativos, de las disposiciones docentes y la utilización de los recursos sobre las prácticas inclusivas.

6. Bibliografía

- Aguilera, M. (2004). *Educación para la dignidad*. Santo Domingo: Editores de Colores.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alegre, M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. España: Eduforma. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-10.pdf>
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-289. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>.
- Bacon, E., y Schulz, J. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 14(2), 144-149. Recuperado de <http://tes.sagepub.com/content/14/2/144.short>

- Barton, M. L. (1992). *Teachers' opinions on the implementation y effects of mainstreaming*. Chicago: Chicago Public School, IL. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350802.pdf>
- Batsiou, S. Bebetos, E. Panteli, P., y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 201-219. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739>.
- Bautista, A., y Mario, J. (2010). *Análisis de los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos* (Tesis de Maestría). San Pedro de Macorís, República Dominicana. Universidad Central del Este.
- Bennett, T., Deluca, D., y Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131. Recuperado de ecx.sagepub.com/content/64/1/115.short
- Berryman, J. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial y Special Education*, 10, 44-49. Recuperado de <http://rse.sagepub.com/content/10/4/44.short>
- Cardona, M. C., Reig, A., y Ribera, M. D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C. (2000). Regular classroom teachers' perceptins of inclusión: implication for teachers' preparation programs in Spain. En D. Day y D. Veen (Eds.), *Educational research in Europe* (pp. 37-47). Lovaina: Garant & European Educational Research Association.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y Educación Inclusiva*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F. y González-Sánchez, M. E. (2000). Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva. En E. Chiner (Ed.) *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Clark, C., Dyson, A., y Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.
- Clough, P., y Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service: Changing roles in special education*. Slough: NFER.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., y Fernández, A. (2013). Análisis de Practicas Inclusivas y Esclusorias en dos Centros Educativos del País Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44727049005.pdf>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Giangreco, M. F. (1997). *Quick-guides to inclusion: Ideas for educating students with disabilities*. Baltimores: Paul H. Brookes.

- Gonçalves, V., y Pimentão J. (2009). *Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales actitudes de los profesores de 3º ciclo de Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- González, R. (2011). *Actitudes que el profesorado tiene hacia la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad (TED) y descubrir los factores que subyacen a las mismas* (Tesis Doctoral). España: Universidad de Barcelona.
- Horne, M., y Ricciardo, J. (1988). Hierarchy of responds to handicaps. *Psychological Reports*, 62, 83–86. Recuperado de psycnet.apa.org/psycinfo/1989-05106-001
- Jiménez, A. Herasme, M., y Adelaida, M. (2010). *Modelo de Integración de las Inteligencias Múltiples en la Planificación del Proceso de Aprendizaje* (Tesis de maestría). Santo Domingo. UCATECI.
- LeRoy, B., y Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32–36. Disponible en: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.1996.tb00046.x/full
- Martín, E., y Mauri, T. (2011). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Grao.
- Martínez, P. (2002). *Comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje* (Tesis Doctoral). España: Universidad de Madrid.
- Myles, B., y Simpson, R. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(4), 479-489. Recuperado de sed.sagepub.com/content/22/4/479.short
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. Conferencia Internacional de Educación*. (Documento de referencia). Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra. 25 a 28 de noviembre de 2008. p. 5. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_I CE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Pérez, M. (2008). *Manual de funcionamiento Centro de Recursos para la atención a la diversidad*. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación. Recuperado de https://inf8400.files.wordpress.com/2015/01/minerd-manual_funcionamiento_centros_recursos_atencion_diversidad.pdf
- Sanhuesa, S., Granada, M., y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la Inclusión Educativa. *Revista Cuadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.
- Soler, J. (2005). *Atención a la diversidad. Comunidad Valenciana: Central Sindical Independiente y de Funcionarios*.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tomé, J. (2015). *Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la ciudad de Buenos Aires*

desde el enfoque de la educación inclusiva. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia. Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/4785>

Sobre las autoras:

Dra. Cristina de la Peña Álvarez.

Profesora Ayudante Doctor de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Francisco de Vitoria (España). Pertenece a los Grupos de Investigación Psicología, Educación y Sociedad y Neuropsicología y Educación, ambos de la Universidad Francisco de Vitoria.

Dña. Luisa Gómez.

Maestra de matemáticas en el PUNTACANA INTERNATIONAL SCHOOL, con 21 años de experiencia docente en los cuales ha realizado varios diplomados en áreas de educación como: Educación por Competencia, Gestión de Centros, Manejo de Conflictos en el Aula, VIH en las escuelas, Atención a la Diversidad y Manejo de la Hiperactividad. También, cuenta con dos maestrías: una en Gestión Educativa de Centros y otra en Psicopedagogía de la Educación.

Dña. Rosalía Castillo Díaz

Maestra de básica en el Centro Educativo los Naranjos y directora de la Escuela Laboral Socorro del Pilar Roca, 20 años de experiencia docente. Licenciada en Educación Básica con una maestría en Psicopedagogía de la Educación.

Dña. Aura María Camacho Cepeda.

Maestra de básica en la Escuela Los Naranjos, con 25 años de experiencia docente en los cuales ha realizado varios diplomados en áreas de educación como: Innovaciones Metodológicas en el Nivel Inicial, Actualización Ortográfica y Redacción, Autoevaluación Educativa, Prevención y Manejo de Conflictos, Manejo de la Disciplina en el Salón de Clases, Aspectos y Perspectivas Actuales de la Lengua Española, Organización del Trabajo Diario, Horario de Actividades y Elaboración de Materiales con Recursos del Medio en el Nivel Inicial. Es licenciada en Educación Básica y Nivel Inicial. También, cuenta con una maestría en: Psicopedagogía de la Educación.

Dña. Yudelka A. Sánchez Sánchez (1982)

Maestra de Inicial y orientadora de media, con 11 años de experiencia docentes en los cuales ha realizado varios diplomados en educación y psicología como: Manejo de Materiales Didácticos, Manejo de Conflictos en el Aula, Trastornos Conductuales, Factores que Inciden en la Conducta del niño, Atención a la Diversidad y Disciplina en el Aula. También cuenta con la Maestría en Psicopedagogía de la Educación.

