

Actitudes de los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes de otra nacionalidad

Teachers' attitudes about the educational inclusion of foreign students

Rafael Robles Castillo

Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana
rafaelaugustorobles37@gmail.com

Fecha de recepción: 18/06/2021

Fecha de aceptación: 25/06/2021

Resumen

La identificación de las actitudes hacia la inclusión educativa que tienen los docentes hacia los estudiantes de otra nacionalidad es la finalidad principal de esta investigación de naturaleza descriptiva, prospectiva y cuantitativa, de fuente primaria directa. El universo estuvo constituido por 22 docentes. Se analizaron las diferentes actitudes que presentan los/as docentes en el salón de clases, ante la diversidad étnica y de idioma en los/as estudiantes. Dentro de los resultados es importante destacar que el 37.65% de los docentes, se muestra en desacuerdo respecto a la inclusión, y, al planificar los contenidos a impartir en sus clases, se basan un 95%, en el currículo, y no en los estudiantes. Los resultados concluyen que los docentes presentan una actitud con tendencia, ligeramente negativa, hacia la inclusión educativa de los estudiantes de otra nacionalidad, respecto a su idioma.

Palabras clave

Actitudes, inclusión, idioma, estrategias pedagógicas, recursos.

Abstract

This article identifies the attitudes towards educational inclusion that teachers have, towards students of another nationality. The present investigation was descriptive, prospective, and quantitative, from a direct primary source. The universe consisted of 22 teachers. This article is the result of a study that analyzed the different attitudes that teachers present in the classroom to ethnic and language diversity in students. Among the results, it is important to note that 37.65% of teachers disagree with inclusion, and, when planning the contents to be taught in their classes, 95% are based on the curriculum, and not on the students. The results conclude that teachers present a slightly negative attitude towards educational inclusion in students of another nationality, regarding their language.

Keywords

Attitudes, inclusion, idiom, pedagogical strategies, resources.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La inclusión en la escuela

En la actualidad, la inclusión educativa es un proceso, una búsqueda continua de formas para responder a la diversidad, no se trata de un estado final, sino un camino que recorre cada escuela, lo que supone que no puede hablarse de escuelas totalmente inclusivas, ni de escuelas totalmente excluyentes.

En la República Dominicana, la educación inclusiva ha generado la atención de las autoridades a nivel educativo. En el año 2004, se iniciaba desde la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, el “Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de los Servicios de Educación Especial” (PADEE), formulado a cuatro años, con la participación de distintas instituciones internacionales, entre ellas el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC), la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y la UNESCO.

A través del Proyecto de Desarrollo de Escuelas Inclusivas, desde aquel año 2004, se demostró que es preciso el acompañamiento continuo a los docentes y directivos de las escuelas, promover en la comunidad educativa actitudes y valores que propicien la apertura hacia la inclusión en todos los centros educativos, para poder asegurar un cambio en las políticas, prácticas y cultura. Sin embargo, este concepto de inclusión no se ha enfocado directamente en lo que es el manejo del idioma para estudiantes de otra nacionalidad, dentro de las aulas públicas dominicanas como se ha recomendado (UNESCO, 2003) (Secretaría de Educación, 2003).

Como consecuencia, muchos países en vías de desarrollo han tenido que recurrir a políticas públicas y acciones gubernamentales, para contrarrestar esta situación que viene presentándose con la presencia de estudiantes de otra

nacionalidad, dentro de las aulas. Esta representación del concepto de inclusión regula, no sólo las prácticas educacionales (enseñanza, metodología, currículum, entre otras), sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades, para que, tanto los centros educativos, como los docentes, adjunto a la sociedad de padres, puedan aportar su granito de arena, en cuanto al tema de educación inclusiva en nuestro país.

1.2 Atención a la diversidad: una realidad tangible

Desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación, (ya fueran mujeres, alumnos con necesidades especiales o personas de otras culturas, etc.), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, se ha recorrido un largo camino hacia la inclusión educativa. El trayecto no ha sido único, ni lineal, (se ha desarrollado a ritmos y tiempos distintos, según colectivos y países). Tampoco ha sido unívoco en sus referentes (la inclusión se desarrolla con sentidos y desde marcos teóricos diferentes).

Ha sido notorio en la educación de los niveles Inicial y Primario, en los últimos diez años, la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de otra nacionalidad o también, que el idioma en que se imparte la docencia, no sea el natal, lo cual arroja una serie de limitaciones en el aprendizaje y en el desarrollo del esquema cognitivo, en el cual el individuo se encuentra.

De acuerdo con la referencia de la UNESCO (2005), los países que poseen estudiantes de otra nacionalidad dentro de sus aulas, tienen ante sí una compleja tarea que deben afrontar sobre todo los docentes que deben lidiar con ellos, tanto en el ámbito educativo, como en el ámbito personal. Por lo tanto, hoy día esta or-

ganización de gran alcance internacional hacía énfasis en que, desde el año de 1997 y sobre todo desde inicios del año 2000, quien no tuviera conocimiento y dominio de otro idioma, aparte de su lengua materna, sería considerado como un/a analfabeto/a funcional, no importando su condición académica.

En su origen, la integración señala el inicio de una nueva conciencia social, que la UNESCO (2005), expone y explica sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y, muy especialmente, en el cumplimiento del derecho a la educación.

La incorporación de una nueva conciencia social llevaba a que ya desde la Conferencia de 1990 de la UNESCO, en Jomtien (Thailandia), se promoviera, en un relativo y pequeño número de países desarrollados (todos ellos del contexto anglosajón), desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una Educación Para Todos (EPT), configurándose así, el germen de la idea de la inclusión.

Aquella Conferencia no sólo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que refrendó un movimiento de ámbito mundial (el denominado movimiento inclusivo) que los países desarrollados persiguen, y, al que aspiran en desigual medida, los países en vías de desarrollo.

Un segundo principio de gran calado e impacto, del que también se hace eco en la declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos/as los/as niños/as, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), vinculando la inclusión educativa, entonces, a todos aquellos alumnos que, de un modo u otro, no se benefician de la educación (y están excluidos de la misma) (UNESCO, 2005).

1.2.1 Referencias fundamentales para la atención a la diversidad

- Conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia), sobre Educación para Todos (EPT) (1990).
- Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993).
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (1994). (Declaración de Salamanca).
- Conferencia Internacional de Dakar (2000), de seguimiento de la propuesta Educación para Todos.
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Desde los planteamientos de Jomtien hasta el momento actual, el pensamiento desarrollado en torno a la materia de educación inclusiva ha evolucionado, sin lugar a dudas.

La presencia casi simbólica de las «necesidades educativas especiales» en la documentación EPT inicial, ha sido sustituida, gradualmente, por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental de este movimiento, en su conjunto. De este modo, en lugar de la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales, cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados «especiales», en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual, tiende hacia la educación inclusiva, cuyo objeto es reestructurar las escuelas, según las necesidades de todos los alumnos.

La orientación inclusiva mencionada fue, por supuesto, uno de los pilares fundamentales de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, en junio de 1994 (UNESCO, 2002).

1.3 Notas sobre las actitudes y sus características

El concepto actitud ha evolucionado a través de un largo recorrido histórico, en el que hay que resaltar el aporte de diversos autores y varias corrientes en psicología, que comparten e intervienen en su construcción. La preocupación por el estudio de las actitudes se remonta como mínimo a 1862, cuando Spencer parece que, por primera vez utilizó, el término actitud (Mejía-Ricart, 2010).

El concepto actitud fue introducido en psicología social por Thomas y Znaniecki (1918), en su famoso estudio sobre los campesinos polacos que residían en Polonia y en Estados Unidos. A partir de este estudio, la psicología social, con unas u otras matizaciones, asumirá las actitudes como forma de relación de un sujeto con un objeto social, incluyendo en este concepto a personas, situaciones y problemas sociales (Germani, 1966).

La actitud también ha sido definida como una reacción afectiva positiva o negativa, hacia un objeto o proposición abstracta o concreta, las actitudes son aprendidas y pueden ser diferenciadas de los motivos biopsicosociales, como el hambre, la sed y el sexo, que no son aprendidas (Mejía-Ricart, 2010).

1.3.1 Componentes de las actitudes

- a) Componente cognoscitivo. Es el conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud. Un conocimiento detallado del objeto favorece la asociación al objeto.

Para que exista una actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del objeto. Está formada por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre el objeto. Los objetos no

conocidos o sobre los que no se posee información, no pueden generar actitudes.

La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea, en el primer caso, el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso; cuando sea errónea, no influirá para nada a la intensidad del mismo.

- b) Componente afectivo. Son las sensaciones y sentimientos que el objeto produce en el sujeto, es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social.

Este componente es el más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones que se caracterizan por su componente cognoscitivo. El sujeto puede experimentar distintas experiencias con el objeto, ya sean positivos o negativos.

- c) Componente conductual. Intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto; surge entonces una verdadera asociación entre objeto y sujeto.

La conducta se relaciona con la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera o forma. Es también el componente activo de la actitud (Mejía-Ricart, 2010).

1.4. Cultura, política y práctica escolar en la educación inclusiva.

Una definición adecuada de educación inclusiva consiste en referirla como el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos en la vida escolar de los centros educativos.

Evidentemente, se presta particular atención, a aquellos estudiantes considerados como más vulnerables. Puede apreciarse, que esta definición abarca tres variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante: (Ainscow, Booth y Vaughan, 2012).

- La presencia
- La participación
- El rendimiento

Para estas variables, la inclusión compromete una tarea ineludible de identificar, minimizar o remover, en su caso, las barreras que, desde distintos planos de la vida escolar (cultura, planificación y práctica), al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de determinados alumnos, en distintos momentos, pudieran limitar en su centro educativo o aula, precisamente, la presencia, el aprendizaje o la participación de estos u otros estudiantes.

La idea de que los sistemas educativos deben incluir a todos los alumnos estriba en la necesidad de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre ellos, bien sea por razones de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) plantea como aspecto central, que las escuelas regulares y la sociedad en general, deben cambiar para acoger a todos los niños y niñas, puesto que la participación y la inclusión son esenciales para la dignidad humana y para el disfrute y ejercicio de los derechos humanos.

A la vista de ese planteamiento, lo que hace falta es un compromiso y una voluntad política de producir cambios, un cambio en las actitudes y los comportamientos y una modificación de las estrategias de desarrollo. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente

efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

El enfoque de educación inclusiva implica modificar, substancialmente, la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas, para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños, de forma que tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La Educación Inclusiva implica que toda una comunidad (niños, jóvenes y adultos) aprendan de manera igualitaria, independientemente del origen de cada uno, sus condiciones personales, idiomáticas, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para intentar hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (Blanco, 1999).

1.5. El aspecto lingüístico en el desarrollo de escuelas inclusivas

La inclusión no es un nuevo enfoque, la educación inclusiva, tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos. El enfoque de educación inclusiva busca crear las condiciones para que desde la escuela se asuma la responsabilidad de hacer cumplir el derecho que tiene todo/a niño/a y adolescente a la educación.

La perspectiva sobre la que basamos este estudio, no implica una nueva forma de denominar

la educación especial, ni es lo mismo que el proceso de integración de niños con discapacidad a la escuela regular. Se trata de una nueva visión de la educación general, que aspira a lograr una educación de calidad para todos y todas, con especial énfasis en aquéllos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Molina, 2011).

La educación inclusiva, según la define UNESCO (2013), significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Para nosotros, lo relevante e innovador de este enfoque es que no solamente se ocupa de los niños con discapacidad, ni de ubicarlos en una escuela especial, separados de sus padres y de sus familias, sino que abarca a todos aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, que por cualquier circunstancia son excluidos del sistema o encuentran serias dificultades para aprender en él. Este enfoque busca comprender estas barreras y desarrollar escuelas comunes que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños.

Una escuela inclusiva debe garantizar a todos los alumnos el acceso a una cultura común que les proporcione una capacitación y formación básica. Cualquier grupo de alumnos, incluso de la misma edad y por supuesto de la misma etapa, mantiene claras diferencias con respecto a su origen social, cultural, económico, racial, lingüístico, de sexo, de religión. Pueden ser distintos en sus condiciones físicas, psicológicas, que tiene una traducción directa en el aula, en lo que se refiere a ritmos de aprendizaje, a capacidades, a formas de relación, intereses, expectativas y escalas de valores. La escuela tiene que aceptar esa diversidad y proponer una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los alumnos. (Ainscow, 2001).

La calidad en la educación es una exigencia que remite a la necesidad de crear entornos escolares dignos y adecuados para lograr una sociedad capaz de hacer frente a los retos actuales. Comunicar ideas, entender y valorar la cultura de otros individuos, aparte de la propia, es una aptitud esencial de seres competentes en la era actual. En el proceso comunicativo, la noción y manejo adecuado de estructuras lingüísticas es fundamental; mayor aún, en el aprendizaje de una lengua extranjera que, además de haberse convertido en una exigencia social, es ya considerado por organismos internacionales un derecho lingüístico del ser humano.

Los estudiantes deben desarrollar los procesos de aprendizaje que ya poseen, mientras adquieren otros nuevos. A la par que los estudiantes mantienen y amplían los conocimientos lingüísticos y culturales que ya poseen, pueden ir organizando y desarrollando su dominio y conocimiento del idioma inglés. El bilingüismo ha sido asociado con niveles más altos de aprendizaje y no interfiere ni con el dominio del lenguaje ni el desarrollo cognoscitivo. A los niños diversos, lingüística y culturalmente, hay que brindarles consistentemente oportunidades de leer o de que se les lea, y ver letreros y mensajes escritos. El desarrollo de la lectura en el idioma materno se transfiere al segundo idioma. El bilingüismo es una ventaja y un logro académico. (UNESCO, 2003).

Lo anterior refiere aspectos particulares del profesor, de ellos depende parte importante del interés del alumno por aprender. En tal conjunto, converge la labor de autoridades educativas y padres de familia como agentes de fortaleza institucional. No obstante, la responsabilidad mayor incide en el docente, por ser el actor a cargo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa de una multitud de individuos con características, necesidades y mentalidades diversas. (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Apropiarse del conocimiento de una lengua adicional a la nativa, y en particular, del idioma inglés, es hablar de una herramienta indispensable para la inserción en la sociedad productiva y su dinámica. Es también la posibilidad de acceso a mejores oportunidades y a la adquisición de nuevos conocimientos a través de este idioma. En el manejo adecuado de elementos lingüísticos, intervienen el conocimiento y uso de reglas gramaticales, empleo de vocabulario e identificación de símbolos para una comunicación efectiva. Para ello, la labor del profesor a cargo de la enseñanza de la lengua es fundamental (García, Rosario y Pérez, 2010).

1.5.1 Importancia de la lengua y la cultura en el enfoque inclusivo

La lengua y la cultura son, de hecho, componentes clave de nuestras identidades y unen a comunidades y naciones; están íntimamente relacionadas y dependen una de la otra, configuran las personalidades y sirven como sostén al conocimiento. Influyen determinantemente en la forma de ver el mundo, a nosotros mismos y en cómo nos relacionamos con los demás.

La *Enciclopedia Británica* (2017), define el idioma como un sistema de símbolos convencionales hablados, manuales o escritos, por medio de los cuales los seres humanos, como miembros de un grupo social y participantes en su cultura, se expresan. Y añade que las funciones del lenguaje incluyen la comunicación, la expresión de la identidad, el juego, la expresión imaginativa y la liberación emocional.

En 2007, la Asamblea General de las Naciones Unidas exhortó a todos los Estados Miembros a “promover la preservación y protección de todos los idiomas que emplean los pueblos del mundo”. Además, 2008 fue proclamado como Año Internacional de los Idiomas, y hoy en día, estamos presenciando una concertación de esfuerzos en el mundo para preservar y promover el multiculturalismo y el multilingüismo.

Vivimos en un mundo en el que el 96% de los aproximadamente 6.909 idiomas registrados se habla solo por el 4% de la población mundial. Además, alrededor del 6% de los idiomas tienen más de un millón de hablantes y en conjunto representan más o menos el 94% de la población mundial. Se calcula que más de la mitad de las lenguas del mundo corren el peligro de desaparecer. Recientes acontecimientos han revelado una búsqueda renovada de la identidad: una búsqueda de pertenencia, ansiedad por la pérdida de identidad y persecución del significado en un entorno globalizado donde muchos se han quedado atrás.

En el otro extremo, hemos sido testigos de una mezcla sin precedentes de lenguas y culturas a través de la urbanización, el rápido aumento del turismo internacional y la migración en masa. Como consecuencia, se han generado grandes fusiones de culturas en espacios urbanos y en naciones y continentes. Sin embargo, con demasiada frecuencia estos procesos han provocado una sensación de alienación para los que se quedan atrás y para los recién llegados, mientras que para otros este fenómeno ha extendido una sensación de ansiedad por su pérdida de identidad. (UNESCO, 2013).

En lo que corresponde al ámbito educativo, se ha observado en diferentes estudios que parte importante del éxito en el logro de la competencia lingüística en inglés esperable en el estudiante, radica en la actuación del profesor, sus concepciones, significados, acciones organizadas y desarrolladas en el contexto áulico, además del enfoque de su enseñanza. Todo ello encierra una labor compleja a la que se ha denominado práctica docente, y en esta, el profesionalismo del educador, su responsabilidad y compromiso han de verse reflejados.

La adquisición del lenguaje es esencial para el desarrollo cognoscitivo y social del niño. Sea cual sea el idioma que hablen los niños, ellos

aún se desarrollan y aprenden. Los educadores reconocen que los niños diversos lingüística y culturalmente llegan a los programas de educación infantil con conocimiento y aprendizaje previamente adquiridos, basados en el idioma usado en su casa. Para los niños pequeños, el idioma del hogar es el que han usado desde que nacieron, el que usan para hacer y establecer relaciones significativas de comunicación y el idioma que usan para empezar a estructurar sus conocimientos y probar su aprendizaje.

El idioma del hogar está vinculado a la cultura del niño, y la cultura e idioma comunican tradiciones, valores y actitudes. A los padres se les debe animar a que usen y desarrollen el lenguaje de los niños en el hogar; los educadores de educación infantil deben respetar el ambiente lingüístico y cultural de los niños y sus estilos diversos de aprendizaje. Al hacerlo, los adultos realzarán el desarrollo y el aprendizaje infantil. (UNICEF, 2003).

Las experiencias en educación deben brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender y llegar a operar eficazmente como miembros de su comunidad. El desarrollo del lenguaje es esencial para aprender y el desarrollo del idioma materno de los niños no interfiere con su capacidad para aprender el idioma inglés. Saber más de un idioma es una ventaja para el conocimiento por lo tanto, los sistemas educativos de los niveles Inicial y Primario deben fomentar el desarrollo de programas donde se promueva el idioma materno y la adquisición del inglés como una segunda lengua.

Con vistas al óptimo desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes, los profesores deben incentivar el idioma materno, respetar (tener en alta estima) y valorar (estimar, apreciar) la cultura del hogar, y fomentar y alentar la colaboración activa y el apoyo de todas las familias, incluso las familias no tradicionales. Los vínculos entre las familias y los programas se hacen

más fuertes cuando los profesores reconocen y respetan el idioma y cultura que los estudiantes traen de su hogar. Este ambiente acrecienta las oportunidades del aprendizaje porque entonces se sienten apoyados, estimulados y vinculados no solo a su hogar, sino también a sus profesores y la comunidad educativa. (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Si el profesor no domina la lengua materna del estudiante, debe esforzarse en proporcionar muestras visibles en forma de buenas prácticas pedagógicas de acercamiento al idioma del estudiante en el aula y utilizar estrategias y materiales que se indican a continuación:

- Libros, láminas y otros materiales pertinente de lectura.
- Además de tener una pizarra (cartelera/ tablón) de información para los padres, puede pedirle a un colega bilingüe que revise la información de la pizarra (cartelera/ tablón) para asegurarse que este correcta.
- El maestro puede aprender algunas palabras en el idioma nativo del niño, para así demostrar su voluntad de arriesgarse a aprender un segundo idioma tal como se le pide al niño.
- Este esfuerzo por parte del maestro también ayuda a dar validez y a afirmar el idioma y la cultura del niño, pues constituye una demostración de estima y respeto hacia la cultura e idioma del niño.
- El maestro debe dar ejemplo del uso apropiado del inglés y proporcionar al niño oportunidad de usar el vocabulario y las expresiones recién adquiridas.
- El maestro debe también tratar activamente de que los padres y la comunidad participen en el programa.

1.5.2 La sociedad actual ante el desarrollo de escuelas inclusivas

Para el desarrollo de escuelas inclusivas, es de vital importancia que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias, por lo que es importante desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización.

El tema de las actitudes tiene una gran trascendencia en el éxito de la inclusión educativa, porque están muy relacionadas con la filosofía de los profesores y profesoras y se reflejan en su práctica educativa. Uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de la educación inclusiva, tiene que ver con la dificultad de cambiar las concepciones tradicionales. Generalmente las actitudes negativas tienen que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias. (Pastor, 2004).

Responder a la diversidad requiere que un/a docente muestre las siguientes destrezas:

- adaptar contenidos, actividades; no establecer a priori lo que el estudiante puede o no hacer, sino brindar oportunidades;
- evaluar su progreso en relación con el punto de partida y no en comparación con otros estudiantes; valorar el error como una oportunidad para el aprendizaje;
- atreverse a probar nuevas estrategias;
- estar dispuesto a aprender del estudiante;
- valorar las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo;
- conocer y aprovechar las potencialidades de sus estudiantes;
- ser consciente de las propias limitaciones pedagógicas y capaz de reflexionar sobre su práctica; pedir ayuda, aprovechar los recursos a su alcance y trabajar de manera colaborativa con otros.

La formación centrada en la escuela, como totalidad, es una estrategia muy válida para transformar la práctica y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo compartido que asegure la coherencia y continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD, 2008).

1.6 La educación inclusiva y la atención a la diversidad

El enfoque de educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. Reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos, es precisamente el hecho de que somos distintos, y que, por tanto, las diferencias no constituyen excepciones.

La diversidad no hace referencia solamente a los alumnos que tienen dificultad para aprender, y si así se pensara, estaríamos identificando la diversidad únicamente con una problemática que complica el aprendizaje, no como una característica propia de las personas.

A este respecto se advierte sobre el peligro de este tipo de visión reduccionista, que circunscribe el concepto diversidad únicamente a aquellos estudiantes que se apartan del común, aquellos que se asocian con situaciones extraordinarias y excepcionales; remarcando la diversidad como un fenómeno presente en todo ser humano, al tener cada uno de nosotros sus propias características evolutivas, sus ritmos de aprendizaje en interacción con las peculiaridades de sus respectivos contextos de desarrollo, sus expectativas. CAD, (2008).

La educación especial, que tradicionalmente era la opción para este tipo de alumnado, ya no se define como la educación que reciben los alumnos, debido al tipo de capacidad que pre-

sentan, sino como el conjunto de instrumentos auxiliares que el sistema pone a su servicio, para que puedan hacer efectivo su derecho irrenunciable a la educación.

Desde esta lógica, la escuela no debe obviar estas diferencias y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos/as llevando a la práctica los principios de una educación, para todos y todas. Coll, C. y Miras, M. (2001).

1.6.1. Aspectos de la atención a la diversidad en la escuela

La diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores genéticos, físicos, culturales, etc. y la desigualdad, como aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos.

La diversidad es una realidad social incuestionable. La sociedad en que vivimos es progresivamente más plural en la medida que está formada por personas y grupos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, etc. Si el contexto social es pluricultural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo.

Una escuela inclusiva es aquella que acoge y valora a todos los alumnos/as en su diversidad y tiene en cuenta, a la hora de programar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, las capacidades individuales y el origen social y cultural de sus estudiantes. CAD (2014).

La diversidad suele estar determinada por grandes dimensiones:

- Dimensión social: origen geográfico y cultural, nivel socioeconómico, rol social.
- Dimensión personal o física: herencia o modelos culturales impuestos.
- Dimensión psicológica: ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, formas de establecer la comunicación, ritmos de trabajo, etc.).

La diversidad presente en la escuela se manifiesta en las características propias de cada estudiante que en ella se escolariza, por lo que en las escuelas encontraremos niños, niñas y adolescentes que presentan un abanico de rasgos propios que los caracterizan. Entre ellos:

- Socioculturales: rasgos propios de grupos étnicos minoritarios.
- Idiomáticos: factores relacionados con idiomas naturales y de origen.
- De género: factores relacionados con la diferencia de los sexos.
- Religiosos: factores relacionados con las creencias religiosas.
- Etarios: diferencias significativas de edad en un grupo o curso.
- Individuales: referidos a condiciones intra e interpersonales.

Las diferencias individuales pueden ser intrapersonales e interpersonales y se expresan también en diferentes aspectos:

- Cognición: Diversidad de capacidades, estrategias, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos/as. Variedad de experiencias y conocimientos previos que cada estudiante posee. Capacidad de metacognición y autorregulación.
- Motivación: Variedad de intereses y motivaciones, así como mayor o menor orientación para el logro.
- Afectividad: Sentimientos y emociones frente al aprendizaje. Autoconcepto y au-

toestima personal. Valoración de la propia competencia.

- Interacción y relación: Tipo y calidad de las relaciones maestros/as y alumnos/as. Tipo y calidad de las relaciones entre los iguales. Expectativas de los maestros con relación al aprendizaje de sus alumnos.
- Condiciones de discapacidad o sobre dotación: Diferencias asociadas a distintas deficiencias sensoriales, físicas o mentales. Diferencias asociadas a capacidad superior al resto de los compañeros y compañeras. Pérez, M. (2004).

1.7. La educación inclusiva en la República Dominicana

En las últimas décadas, en la República Dominicana se han evidenciado avances sustantivos, en el área de atención a las personas con capacidades diferentes. Estos avances han tenido sus bases en los cambios políticos y sociales experimentados en el país. Sin embargo, no han sido suficientes para garantizar su derecho a una educación de calidad con equidad.

Este nuevo enfoque tiene su impacto en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente en el Sistema Educativo, el cual diseña nuevas políticas e identifica nuevas estrategias para atender a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), en búsqueda de una escuela inclusiva y equitativa, donde todos tengan la oportunidad de aprender, sin importar sus condiciones individuales. “En el marco de la educación para todos, la educación inclusiva, se revela como un factor decisivo de la equidad y calidad de la oferta educativa. El acceso a una educación pertinente y de calidad, es un derecho que deben poseer todos/as, incluyendo a las personas con alguna discapacidad. Es indispensable dedicar mayor atención para el fortalecimiento y desarrollo de estrategias efectivas, para lograr cambios que garanticen la atención

educativa en mayor cobertura y calidad, para esta población, en específico. CAD, (2014).

1.7.1 La atención a la diversidad y la Ley 66-97

Como pilar fundamental para el desarrollo de acciones tendentes a promover y defender el derecho a la educación, está la Ley General de Educación 66-97, la que en su Capítulo II, Principios y fines de la Educación Dominicana, Art. 4, literal a), establece como uno de los principios de la educación dominicana, “La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza”.

En el Título III, De la calidad de la educación, el Capítulo II, Del fomento de la innovación y la flexibilidad curricular, en su Art. 64.-, nos dice que “El currículo será flexible, abierto y participativo. La flexibilidad del currículo permitirá respetar las especificidades de los diferentes niveles, ciclos y grados, las características de los educandos. En el Art. 67 del referido capítulo, se expresa: En el proceso educativo se aplicarán la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional de los educandos. El rendimiento escolar del alumno y el desarrollo de su personalidad serán objeto de especial y permanente atención en función de los múltiples factores que inciden en él. Se tomará en cuenta entre ellos las condiciones socio-económicas, la formación previa del educando, el contexto, las características de los alumnos y las motivaciones que los animan”. (*Gaceta Oficial* No. 9951, Ley 66-97).

1.7.2 Línea estratégica para la educación inclusiva en Rep. Dominicana

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

El componente de Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad, se inició en el año 2005, con la creación del CAD, en la Regional 15 de Santo Domingo III, con una cobertura inicial que abarca las escuelas de los niveles Inicial y Básico de sus respectivos Distritos Educativos. Este centro constituye la primera iniciativa con estas características en el país e incluso, en los países de la región.

Según lo establecido en el *Plan Decenal de Educación 2008- 2018*, se ampliará la cobertura de los CAD, uno por cada una de las 18 Regionales de Educación. El CAD pretende ayudar a las escuelas y sus docentes en este propósito. Ni la formación de docentes aislados, ni la solución de situaciones puntuales en el aula, sin el concurso de la comunidad educativa, producen cambios significativos en la cultura de la escuela, el aula revela la formación del docente, la cual deberá reflejarse en:

- Clases que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos/as.
- Contenidos y actividades de aprendizaje, accesibles para todos los alumnos/as.
- Actividades que promuevan la comprensión, la aceptación y valoración de las diferencias, participación responsable de los alumnos/as en su aprendizaje.
- Estrategias y actividades que favorezcan el aprendizaje cooperativo entre los alumnos y alumnas.
- Planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza realizada en colaboración con toda la comunidad educativa.

- Disciplina en el aula basada en el respeto mutuo, evaluación que estimule los logros de todos los alumnos/as.
- Docentes que favorezcan la participación y proporcionen apoyo al aprendizaje de todos los alumnos/as.
- Profesionales de apoyo que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los alumnos/as.
- Vinculación de la familia con la escuela.
- Tareas y trabajos para el hogar que contribuyan al aprendizaje de todos los alumnos/as. Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad. CAD, (2014).

2. METODOLOGÍA

2.1 Naturaleza del estudio

Se realizó un estudio descriptivo, prospectivo, cuantitativo y de campo con el objetivo de identificar las actitudes hacia la inclusión educativa que tienen los/as docentes en estudiantes de otra nacionalidad, respecto al idioma, correspondiente al Segundo Ciclo, Nivel Básico, Centro Educativo “Patria Mella” en el año 2015.

La investigación descriptiva permite describir, explicar, analizar, comparar y evaluar características de una población o situación en particular, su objetivo es describir el comportamiento o estado de un número de variables (Hernández Sampieri, 2014).

La mayoría de los autores consideran prospectivos aquellos estudios, cuyo inicio es anterior a los hechos estudiados y los datos se recogen a medida que van sucediendo. El estudio empieza antes que los hechos estudiados (exposición al factor y efecto), por lo que se observan a medida que suceden. Esta investigación fue prospectiva, ya que se aplicaba de manera conjunta a la fecha, y cuantitativa. Se considera una investigación descriptiva, debido a que se identifican características de los participantes en el proceso de la investigación (León y Montero, 2013).

Además, se utilizó el tipo de diseño no experimental, transaccional o transversal, ya que los datos fueron recolectados en un periodo de tiempo determinado sobre una población definida. Esta investigación es transversal porque los datos fueron recolectados en el período referido, ya que abarca de manera conjunta la fecha del inicio en la investigación (Baena, 2012). Por otra parte, el enfoque fue cuantitativo. Los métodos cuantitativos, incluyen un conjunto de estrategias de obtención y procesamiento de información que emplean magnitudes numéricas y técnicas formales y/o estadísticas para llevar a cabo su análisis, siempre enmarcados en una relación de causa y efecto.

En otras palabras, un método cuantitativo es todo aquel que utiliza valores numéricos, para estudiar un fenómeno. La investigación es cuantitativa, puesto que el análisis de los datos obtenidos fue en base en la medición numérica y al análisis estadístico con los estudiantes objeto de estudio (Hernández Sampieri, 2014).

Esta investigación es de campo porque se recoge la información directamente de la realidad que se investiga, en el lugar, área, espacio, ambiente, institución, comunidad, donde ocurre el fenómeno o donde está ubicado el hecho u objeto; para posteriormente ser procesada. El investigador se dirige al sitio para recolectar los datos que luego procesará (Chávez, 2007).

Además, se utilizó la escala Likert para medir actitudes, también se conoce como escala aditiva o método de evaluaciones sumarias. Esta escala consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la relación de los sujetos, es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción, eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, los participantes obtienen una puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con

todas las afirmaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.2 Universo, población y muestra

El universo estuvo constituido por 22 docentes del Segundo Ciclo, Nivel Básico, en las tandas matutina y vespertina, siendo la totalidad de la población participante, lo cual garantiza mayor representatividad.

2.3. Instrumento

Se elaboró una ficha de datos sociodemográficos para recabar información de los participantes y que sirvió a los propósitos de la investigación para comparar, analizar y realizar síntesis en la presentación de los resultados. Se utilizó un cuestionario tipo Likert, para identificar las actitudes hacia la inclusión educativa que tienen los/as docentes en estudiantes de otra nacionalidad, respecto al idioma del Segundo Ciclo, Nivel Básico, Centro Educativo “Patria Mella”, 2015.

El instrumento consta de 21 reactivos en total, distribuidos en cuatro secciones con sus indicadores referidos los distintos aspectos de intencionalidad docente. La primera sección se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje brindado por los docentes, la segunda sección se refiere al ambiente áulico, la tercera sección se refiere a las estrategias pedagógicas, y la cuarta sección se refiere los contenidos a impartir en las aulas. El instrumento fue diseñado tomando en cuenta las variables a investigar, objetivos, justificación, planteamientos y descripción del problema y respondía a los propósitos de la investigación.

Antes de aplicar este instrumento a la muestra escogida, fue validado mediante la administración de una prueba piloto, con una muestra a 10 participantes (5 hombres y 5 mujeres de edades comprendidas en un rango de 25 a 45 años, de

esta Regional 10 de Educación y como lugar de residencia, la ciudad de Santo Domingo.

2.4. Consideraciones éticas

Los instrumentos fueron administrados a los docentes, luego de haber solicitado la autorización a la institución educativa. La participación de los sujetos fue anónima y voluntaria, además de recibir una explicación de la finalidad y el alcance de este trabajo. Esto fue refrendado, mediante la firma de un consentimiento informado, en el que se detallaron todas las consideraciones éticas, relacionadas con la implementación de instrumentos de evaluación con fines de investigación.

3. RESULTADOS

De acuerdo con los resultados de esta investigación, podemos observar que en su mayoría los/as docentes, muestran una actitud ligeramente negativa hacia la inclusión educativa en los estudiantes de otra nacionalidad, respecto al idioma. Al igual se pudo identificar que los maestros, están en desacuerdo de que no todos/as los/as estudiantes aprenden de la misma forma.

Nuestros resultados corroboran la investigación realizada por Granada, Pomés y Henríquez (2013), actitud de los profesores hacia la inclusión educativa, donde la mayoría investigada entiende que los estudiantes merecen un adiestramiento en muchos casos individuales, ya que estos no tienen el mismo nivel de entendimiento que poseen los demás estudiantes o los que poseen un dominio del idioma en el que se imparten los contenidos de clases.

Los participantes, en su mayoría, tienen grado académico de licenciatura y corresponden al sexo femenino, similar a los resultados obtenidos por Granada, Pomés y Henríquez (2013); igual hemos visto tradicionalmente que esta profesión, en sus inicios, era impulsada por mu-

jes en escuelas, institutos de formación y en sus hogares, tal cual ocurre con la matrícula estudiantil en todas las universidades del país en estas profesiones, que la población básicamente es de índole femenino. Según Katheryn Luna (2011), las mujeres siguen destacándose en carreras no tradicionales para ellas y aumentan en las que ya tienen presencia desde hace años, como bioanálisis, medicina, educación en los niveles Inicial y Primaria.

Los profesores encuestados entienden que el hablar otro idioma diferente al del país de origen no es impedimento para alcanzar otros aprendizajes en los/as alumnos/as. Sin embargo, la investigación de Herrera (2012), sobre actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de Primaria de los liceos navales del Callao, muestra que el resultado del componente conductual de las actitudes posee un nivel medio de aceptación hacia la educación inclusiva, teniendo presente que el idioma es un factor determinante, no coincidiendo con los maestros encuestados en esta investigación, quienes no consideran tan importante el manejo de otro idioma.

En otro orden, los resultados reflejan que el estudiante de otro idioma no entorpece la clase, según lo que manifiestan los docentes en la encuesta. Sin embargo, el estudio realizado por García, Rosario y Pérez (2010), concluye que el manejo del idioma resulta importante, ya que los estudiantes manejan llanamente el idioma con que fueron inculcados y de no hacerlo, en muchos casos, es por temor a ser reclamados por los compañeros o el maestro.

Respecto a la organización del aula, la mayoría de los docentes encuestados afirma que la organización del aula favorece en los aprendizajes de los alumnos, coincidiendo con la investigación de García, Rosario y Pérez (2010).

La actitud del docente del nivel Primario en la escuela regular, ante la inclusión educativa, es

que todo aprendizaje del alumno/a requiere de una organización dentro del aula y su entorno, ya que estos tendrán un mejor entendimiento en lo explicado.

Tabla 1
Participación en un seminario, taller o curso de actualización en atención a la diversidad o educación inclusiva

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Sí	17	77
No	5	23
Total	22	100

La tabla 1 hace referencia a la participación del docente en actividades acerca de la inclusión educativa. 17 de los encuestados dice haber participado en algún seminarios, taller o curso de actualización en atención a la diversidad o educación inclusiva, representa esto el 77 %, mientras 5 de los encuestados (23%) dice no haber participado de dichas actividades.

Tabla 2
¿Tienes alumnos que pertenezcan a otra nacionalidad?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Sí	19	86
No	3	14
Total	22	100

La tabla 2 hace referencia a si el docente tiene alumnos de otra nacionalidad en su aula. 19 de los participantes afirma el tener alumnos de otra nacionalidad en su aula, representando el 86 %, mientras 3 de los participantes (14 %) expresa no tener alumnos de otra nacionalidad.

Tabla 3
Nacionalidad de los estudiantes

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Haitiana	18	82
Otros países	7	32
Total	25	100

En cuanto a la nacionalidad de los estudiantes que tiene el docente en su aula, 18 de los participantes (18%) manifiestan que la mayoría son de nacionalidad Haitiana, mientras que 7 de los participantes (32%) dicen que proceden de otras nacionalidades.

Tabla 4
¿Crees que hablar un idioma diferente al del país de origen es impedimento para alcanzar otros aprendizajes en los alumnos?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Sí	7	32
No	13	59
Tal vez	2	9
Total	22	100

Con respecto a la creencia de que hablar un idioma diferente al del país de origen, es impedimento para alcanzar los aprendizajes, 13 participantes (59%) expresaron que hablar otro idioma diferente al del país de origen, no es un impedimento, mientras que 7 de los participantes (32%) dijo que sí lo era. Por último, 2 de los participantes (9%) dijeron que tal vez esto representaba algún impedimento en los logros de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en referencia a los objetivos planteados, podemos observar que el 37.65% de los/as docentes se muestran en desacuerdo y un 22.07% muy en desacuerdo, evidenciando una actitud con una tendencia ligeramente negativa hacia la inclusión educativa en los estudiantes de otra nacionalidad respecto al idioma. En cuanto a las respuestas marcadas por los docentes, muestran una actitud negativa, puesto que se encuentra entre desacuerdo y muy en desacuerdo.

En cuanto al género de los encuestados, el 86% de los docentes, corresponde al sexo femenino, con edades comprendidas entre 40 a 49 años en un 41%.

Por otra parte, el 68% de los/as docentes, tiene un grado académico de Licenciatura y un 28% en Maestría. El 32% de los encuestados tiene 10 años de servicio magisterial.

En lo que se refiere a las estrategias pedagógicas, los recursos materiales y los tipos de recursos con los que cuenta el docente para su labor de enseñanza, en correspondencia con los criterios de inclusión, encontramos que 91% de los/as docentes manifiesta que el tipo de recurso utilizado para apoyar el aprendizaje de sus alumnos, se basa en materiales que están disponibles en el medio, siendo esto significativo, ya que muestra un respeto y protección hacia el medio ambiente, además, de que con estos recursos se contextualiza la educación.

En otro orden, y, de forma positiva, expresan que los recursos tecnológicos, visuales y audiovisuales tienen un uso de 86% en la enseñanza de los idiomas y los libros de textos presentan un 82%; mientras el 95% de los/as docentes, al planificar los contenidos a trabajar en clases, toman en cuenta el Currículo.

Por otro lado, un 95% de los/as participantes afirma que la organización del aula favorece los aprendizajes de los alumnos/as. En este mismo orden, el 91% de los/as docentes, organiza en pequeños grupos a los/as alumnos para trabajar en clases.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Vaughan, M. (2012). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-OREALC/ CSIE (Centre for studies on inclusive education).
- Baena, G. (2012). *Metodología de la investigación científica*. México: Grupo Editorial Patria.
- Blanco, R. G. (1999). *Hacia una escuela para todos con todos*. Orealc/UNESCO Santiago. unesco.cl/medios/bibliotecadocumentos/pdf.
- Chávez, R. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*, Vol.2. (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Encyclopedia Britannica. (2017). <https://www.britannica.com/topic/language>.
- Germani, G. (1966). *Estudios sobre sociología y Psicología social*. Madrid: Paidós.
- Granada, Pomés y Sanhueza (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.

- Herrera, M. (2012). *Actitudes hacia la Educación Inclusiva en Docentes de Primaria de los Liceos Navales del Callao, Facultad de educación*. Programa de Maestría para Docentes de la Región Callao, Lima, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/bitst>.
- León, O. G. y Montero, I. (2013). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Luna, K. (2011). Mujeres egresadas sobrepasan el 68% en universidades de RD. *Listín Diario*, <http://www.listindiario.com/la-republica/2011/8/25/201170/Mujeres-egresadas-sobrepasan-el-68-en-universidades-de-Republica>.
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana. (2008). *Manual de Funcionamiento de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad CAD*. Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación de la Rep. Dominicana. (2014). *Manual de Funcionamiento de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad CAD*. Dirección de Educación Especial.
- Mejía-Ricart, T. (2010). *Psicología Social Básica*. Tomo I. Santo Domingo: Búho.
- Molina, N. (2011). Disertación Presentada como Requisito para la Obtención del Grado De Doctor en Currículo y Enseñanza con especialidad en Ambientes de Aprendizaje, Escuela de Educación Universidad del Turabo. <http://www.suagm.edu/utdoctoral/pdfs/Disertaciones-2011/NCuret.pdf>
- Pérez, M. (2004). Educación Inclusiva, cuaderno 5, serie *Educación en la Diversidad*. SEE, Ed. Valdivia, Santo Domingo, R.D.
- Ricoy, M., Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*. 2016, 21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395003>
- Secretaría de Estado de Educación. (1997). Ley General de Educación 66`97. del 9 de abril de 1997, *Gaceta Oficial* No. 9951, del 10 de abril de 1997. SEE. Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). *Programa de Fortalecimiento para la Atención a la Diversidad y la Educación Especial* (PADEE). Santo Domingo, República Dominicana.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. The global politics of language.
- UNESCO. (2002). *Materiales de apoyo para Responsables de políticas educativas*. Chile: Archivos Industriales y Promocionales.
- UNESCO. (2005). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. *Materiales de apoyo para Responsables de políticas educativas*. Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- UNICEF, fundación HINENI. (2003). Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. *En Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa, lenguaje e idioma natal*. N° 8. Inclusión de Niños con Discapacidad en la escuela Regular. UNICEF.