



**UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO CONSORCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LOS AJUSTES CURRICULARES COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.**

(Estudio realizado con los docentes del nivel primario adscritos al Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, República Dominicana)

MARCIA E. SALAZAR FLETE

REPÚBLICA DOMINICANA, 2024

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)

LOS AJUSTES CURRICULARES COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
DOCENTES. (Estudio realizado con los docentes del nivel primario adscritos al Distrito
Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, República Dominicana)

Tesis presentada para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Por: MARCIA E. SALAZAR FLETE
Directora de la tesis: Dra. Rebeca Estefano

República Dominicana, 2024

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)

**LOS AJUSTES CURRICULARES COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
DOCENTES.**

(Estudio realizado con los docentes del nivel primario adscritos al distrito educativo 06-07 de Gaspar Hernández, República Dominicana)

Por: MARCIA E. SALAZAR FLETE

Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, considerado en nombre de la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), por el siguiente Jurado, en la ciudad de Santiago de Los Caballeros en el mes de octubre de 2024,

Jurado
C.I.

Santiago de los Caballeros, mes de octubre de 2024

DEDICATORIA

“Las fortalezas están en nuestras diferencias no en nuestras similitudes”.

Stephen Covey

Para todos los niños en condición de vulnerabilidad que cargan sobre sus espaldas las consecuencias de un sistema educativo que les brinda acceso, pero no les garantiza una plena inclusión. A todos aquellos que sueñan y luchan por lograr un mundo sin discriminación en donde cada niño pueda desarrollar sus talentos sin límites.

AGRADECIMIENTOS

“Bendito el varón que se fía en Jehová, y cuya confianza es Jehová. Porque él será como el árbol plantado junto a las aguas, que junto a la corriente echará sus raíces, y no verá cuando viniere el calor, sino que su hoja estará verde; y en el año de sequía no se fatigará, ni dejará de hacer fruto”.

Jeremías 17:7-8

A Dios, por levantarme cuando estaba abatida, porque sin su sostén y misericordia esta meta seguiría siendo solo un sueño. Gracias por darme la fortaleza necesaria para enfrentar con gallardía los obstáculos que durante estos cinco años han acontecido, este logro no es solo mío, sino que es suyo.

A la Universidad Abierta Para Adultos por ofrecer a través de esta iniciativa la oportunidad de pertenecer a la Primera Cohorte del Doctorado Consorciado UAPA, UCNE, UTECO y UCATECI, de manera especial al Dr. Jesús Canelón, Coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación, y a la Dra. Magdalena Cruz, Vicerrectora Académica de la Universidad UAPA.

Al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), por brindarme la oportunidad a través de la beca universitaria, de poder continuar mi formación académica.

A mi directora de tesis, la Dra. Rebeca Estéfano Salazar, por acompañarme en este arduo proceso de producción de la tesis doctoral, por su paciencia, motivación y orientación oportuna, en medio de los distintos momentos, asegurándose que se cumpliera el rigor y los estándares que amerita. Ha sido un privilegio contar con su guía y asesoría.

Finalmente, a mi familia por ser mi pilar.

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	ix
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	
Contextualización del problema de la investigación.....	17
Interrogantes de la investigación.....	26
Objetivo general.....	27
Objetivos específicos.....	27
Justificación.....	27
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
Antecedentes.....	31
Aproximación teórica al concepto de diversidad.....	35
La diversidad y su valor.....	38
La educación inclusiva y su vinculación con la atención a la diversidad.....	42
Escuelas y su responsabilidad ante la atención a la diversidad.....	46
El docente y su rol en la atención a la diversidad.....	49
La formación docente como eslabón para propiciar aulas inclusivas y asegurar la atención a la diversidad.....	52
La educación inclusiva en República Dominicana.....	55
Del currículo a los ajustes curriculares	
El currículo educativo.....	60
Enfoques del currículo dominicano y premisas que aluden a la atención a la diversidad.....	63
El currículo dominicano del Nivel Primario.....	66
Definiendo los ajustes curriculares.....	74
Los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad	81

Ajustes curriculares individualizados y promoción.....	86
El Diseño Universal para el Aprendizaje y los ajustes curriculares.....	87
CAPÍTULO III	
CONSIDERACIONES EN TORNO A LA METODOLOGÍA	
Enfoque de la investigación	91
Tipo de investigación.....	94
Diseño de la investigación.....	95
Nivel de investigación.....	96
Técnicas de análisis de datos.....	97
Categorización.....	98
Análisis e interpretación.....	98
Momentos de la investigación.....	99
Fase 1. Preparatoria.....	99
Fase 2. Trabajo de campo.....	109
Fase 3. Fase analítica.....	111
Fase 4. Informativa.....	115
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
Análisis e interpretación de los resultados	121
Conceptualización e interpretación de las categorías	
Categoría 1. La práctica de los ajustes curriculares.....	123
Conceptualización.....	123
Interpretación.....	132
Categoría 2. Ajustes curriculares impulsados desde la solidaridad	
Conceptualización.....	137
Interpretación.....	145
Categoría 3. Necesidades y problemas para la implementación de los ajustes curriculares	
Conceptualización.....	151
Interpretación.....	157
CAPÍTULO V.	
RECOMENDACIONES	

Orientaciones dirigidas a la formación para docentes en servicio en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.....	165
Hacia el reconocimiento y valoración de la diversidad en las aulas, recomendaciones para el profesorado.....	171
CONCLUSIONES.....	186
REFERENCIAS.....	191
ANEXOS	
Anexo 1 Guion semiestructurado entrevista a docentes, coordinadores pedagógicos y directores.....	212
Anexo 2 Consentimiento informado.....	214
Anexo 3 Autorización personal docente.....	215

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 <i>Perfil de los informantes claves participantes en la investigación</i>	102
Tabla 2 <i>Técnicas e instrumentos de recolección de información</i>	106
Tabla 3 <i>Simbología empleada para identificar entrevistas que se triangularon</i>	113
Tabla 4 <i>Categorías emergentes</i>	122
Tabla 5 <i>Extractos de entrevista categoría 1</i>	126
Tabla 6 <i>Extractos de entrevista categoría 2</i>	139
Tabla 7 <i>Extractos de entrevista categoría 3</i>	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Fase 1 Preparatoria</i>	108
Figura 2 <i>Fase 2 Trabajo de campo</i>	110
Figura 3 <i>Fase 3 Analítica</i>	114
Figura 4 <i>Fase 4 Informativa</i>	118
Figura 5 <i>Momentos de la investigación</i>	119

LOS AJUSTES CURRICULARES COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES. (Estudio realizado con los docentes del nivel primario adscritos al Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, República Dominicana)

Autor: Marcia E. Salazar Flete

RESUMEN

La implementación de los ajustes curriculares como una acción inclusiva es útil para ofrecer respuestas oportunas a los requerimientos del alumnado que asiste a la escuela de su comunidad lo que implica considerables retos principalmente para el personal docente, coordinadores pedagógicos y directivos. La presente investigación tiene como objetivo general construir una propuesta de formación docente sobre los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en el Primer Ciclo del Nivel Primario del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, en la República Dominicana. Con esta finalidad, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, tipo estudio de caso y cuyo diseño se contempla dentro de la investigación de campo de carácter descriptivo e interpretativo, con apoyo en la revisión documental. Se aplicaron entrevistas a profundidad a informantes claves en cinco centros educativos del distrito. Se realizó el análisis de datos mediante la construcción de categorías, la triangulación e interpretación. Dentro de los principales hallazgos resaltan: a) la necesidad de implementar ajustes curriculares para atender las necesidades de todos los estudiantes; b) se identificó la carencia de lenguaje técnico preciso y criterios claros para guiar la aplicación de los ajustes curriculares; c) en atención a las deficiencias encontradas, se hace evidente la necesidad de desarrollar programas de formación continua para el personal docente en servicio, enfocándose en la aplicación efectiva de ajustes curriculares y, d) la implementación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en el Primer Ciclo del Nivel Primario presenta significativos desafíos, mayormente para el personal docente, por lo que se formularon recomendaciones para la formación continua del profesorado en servicio. En conclusión, el reconocimiento de la diversidad educativa implica la aplicación de ajustes, apoyos específicos y atención diferenciada por lo que, el personal docente, debe estar capacitado para dar respuesta oportuna a la demanda estudiantil.

Palabras clave: ajustes curriculares, estrategias diferenciadas, educación inclusiva y desafíos docentes.

CURRICULAR ADJUSTMENTS AS A MEASURE OF ATTENTION TO DIVERSITY: AN APPROACH FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS. (Study carried out with primary level teachers assigned to the Educational District 06-07 of Gaspar Hernández, Dominican Republic)

Author: Marcia E. Salazar Flete

ABSTRACT

The implementation of curricular adjustments as an inclusive action is useful to provide timely responses to the needs of students attending the school in their community, which implies considerable challenges, mainly for teaching staff, pedagogical coordinators, and administrators. The general objective of this research is to develop a proposal for teacher training on curricular adjustments as a measure to address diversity in the First Cycle of Primary Education in Educational District 06-07 of Gaspar Hernández, in the Dominican Republic. To this end, it was developed under a qualitative approach, case study type, and its design is contemplated within descriptive and interpretative field research, supported by documentary review. In-depth interviews were conducted with key informants in five educational centers in the district. Data analysis was carried out through the construction of categories, triangulation, and interpretation. The main findings highlight: a) the need to implement curricular adjustments to meet the needs of all students; b) the lack of precise technical language and clear criteria to guide the application of curricular adjustments; c) in response to the deficiencies found, the need to develop continuous training programs for in-service teachers, focusing on the effective application of curricular adjustments, and d) the implementation of curricular adjustments as a measure to address diversity in the First Cycle of Primary Education presents significant challenges, mainly for teaching staff, for which recommendations were made for the continuous training of in-service teachers. In conclusion, recognizing educational diversity implies the application of adjustments, specific supports, and differentiated attention, so teaching staff must be trained to respond promptly to student demands.

Keywords: curricular adjustments, differentiated strategies, inclusive education, teaching challenges.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un proceso dinámico concebido ante la demanda de ambientes educacionales que reconozcan, acojan y se ocupen de dar respuesta a la diversidad de la figura principal del proceso, el alumno, cuyo propósito la garantía de derecho fundamental a la educación ha originado el requerimiento de una amplia gama de supuestos y políticas a fin de alcanzar una escuela para todos.

En la praxis la inclusión requiere de acciones y actitudes contundentes que creen no solo espacios físicos incluyentes, sino que además se reconoce la necesidad de consolidar elementos ligados a la infraestructura organizativa y la cultura escolar, del mismo modo la adecuación de los programas de estudios, métodos y accionar pedagógico en la búsqueda de la obtención de la participación, permanencia, y adquisición del aprendizaje de todos los alumnos.

El alcance del Objetivo del Desarrollo Sostenible cuatro en el cual se declara “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015) supone esfuerzos continuos, la búsqueda firme y sistemática de avances que permitan superar los desafíos latentes; por lo que la realización de investigaciones bajo esta línea investigativa son de gran significancia dada la alta prioridad, interés y el compromiso global en la consecución de este Objetivo de Desarrollo Sostenible.

Los ajustes curriculares como medidas de atención a la diversidad se constituyen en una temática de relevancia como estrategia para ofrecer respuesta a la diversidad del alumnado aunque suele ser cuestionada por considerarla favorecedora de marginación y exclusión al promover desigualdades de lo cual difiero, ya que estas permiten mediante la flexibilidad curricular el acceso de los alumnos al plan de estudios establecido mientras se transitan hacia la constitución de acciones que confieran una educación inclusiva plena al sistema educativo.

La aplicación de ajustes curriculares demandada por el estudiantado es cada vez más visible a causa de la diversidad, los ritmos y estilos de aprendizajes, los contextos diferentes y las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, presentes en las aulas del nivel primario, por tanto, se convierte en una estrategia de atención inherente a la labor educativa que se lleva a cabo en las escuelas del país siendo el docente el responsable de su implementación y seguimiento.

Investigaciones precedentes a nivel internacional y nacional efectuadas en el último lustro destacan la urgencia de modificar la mirada desde la cual se concibe la diversidad en el ámbito educativo, así como superar la ruptura predominante entre la literatura del modelo de educación inclusiva y la práctica pedagógica que se observa en las aulas. Autores como Cruz-Picón y Hernández-Correa (2022), Serna y Serna (2023) y López (2023) en sus conclusiones resaltan la necesidad de efectuar estudios que den a conocer la interpretación del docente desde la cual se aporte al desarrollo teórico que permita reconocer la diversidad en el proceso educativo y la demanda de formación permanente por parte de los profesionales de la educación.

La presente investigación en torno a los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad: una aproximación desde la perspectiva de los docentes” tiene como objetivo principal construir una propuesta de formación sobre los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en el Primer Ciclo del Nivel Primario Dominicano teniendo como ámbito de ocurrencia el Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández.

Este trabajo investigativo se planteó las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la interpretación que tienen los docentes sobre la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario?, ¿Cuáles necesidades de formación presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes curriculares? y ¿Cuáles orientaciones pueden proponerse dirigidas a la formación de los docentes en la aplicación de los ajustes curriculares?; en atención a estas interrogantes se establecieron como objetivos específicos: describir la interpretación de los docentes sobre la aplicación de los ajustes, identificar cuáles necesidades de formación presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes y recomendar orientaciones dirigidas a la formación del personal docente en servicio en la aplicación de los ajustes curriculares. La investigación se realizó durante los años 2021- 2024 siendo las entrevistas a profundidad recogidas durante el periodo lectivo del año escolar 2021-2022.

La estructura de la presente tesis cuenta con seis capítulos. En el primer capítulo, se expone la contextualización del objeto general de la investigación en el cual se realiza un breve recorrido histórico por el marco referencial en torno a la educación inclusiva, como eslabón del cual se desprenden los ajustes curriculares con la finalidad de ofrecer respuesta a la diversidad,

se referencian investigaciones nacionales e internacionales. Además, se establecen las interrogantes que este estudio busca responder, así como el objetivo general y los objetivos específicos perseguidos.

En el segundo capítulo, se presentan los antecedentes de la investigación con diversos estudios recientes de carácter internacional y nacional relacionados a esta temática, se abordan los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad presentándose una aproximación teórica de la diversidad y sus implicaciones en el ámbito educativo, prestando especial atención al rol del personal docente en la obtención de aulas inclusivas. Se plantea un breve recorrido en torno a la Educación Inclusiva en la República Dominicana, aspectos generales del currículo, el Currículo Dominicano del Nivel Primario y las implicaciones de los ajustes curriculares en el país, asumidos como Medida de Atención a la Diversidad.

En el capítulo tres se presentan las consideraciones metodológicas, procedimientos lógicos y operacionales que sustentan esta investigación la cual tiene como enfoque el método cualitativo, a través del estudio de casos se profundizó en la comprensión desde diversas perspectivas utilizándose un diseño de campo a nivel descriptivo-interpretativo. Así mismo, se muestran de forma detallada cada una de las fases o momentos seguidos en la investigación para la recolección de información a través de la indagación bibliográfica y la entrevista a profundidad. Para el procesamiento y análisis de los datos se aplicaron procesos de categorización, triangulación e interpretación. Mientras las unidades de investigación fueron escogidas en coherencia a la caracterización de los informantes quedando compuesta por 5 docentes, 4 coordinadores pedagógicos y 2 directores a los cuales se les aplicó la entrevista semi estructurada.

El cuarto capítulo contiene el análisis e interpretación de los resultados, los cuales son presentados conforme tres categorías claras y relevantes identificadas, en línea con el objeto de estudio, siendo la categoría 1. La práctica de los ajustes curriculares, categoría 2. Ajustes curriculares impulsados desde la solidaridad y categoría 3. Necesidades y problemas para la implementación de los ajustes curriculares. Para cada una de ellas se presenta la conceptualización, el análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante las entrevistas a profundidad contrastados con la teoría de la revisión bibliográfica.

En el quinto capítulo, se plantean proposiciones dirigidas a la formación para docentes en servicio en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros regulares del primer ciclo del nivel primario, las mismas son formuladas tomando como punto de partida los hallazgos de la interpretación de los educadores en donde se muestra una síntesis a partir de las tres categorías desde donde surgen los elementos cruciales a considerar en la formación del personal en servicio.

En el sexto capítulo, son presentadas las conclusiones de la investigación conforme a los objetivos propuestos y se dan respuestas a los cuestionamientos planteados.

Este trabajo se realizó desde la convicción de contribuir al fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas a fin de responder efectivamente a la diversidad que caracteriza a la población estudiantil de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje, mediante la generación de evidencia científica que respalde la implementación de ajustes curriculares como medida para atender la diversidad. Finalmente, este estudio puede contribuir al avance de los conocimientos en el campo de la educación inclusiva y respaldar la implementación de políticas y prácticas educativas inclusivas al entender cómo los docentes perciben y aplican estos ajustes en su práctica diaria, así como identificar los retos y barreras que enfrentan.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

"Soñar con una educación inclusiva para todos no es una utopía, es un camino".

Gerardo Echeita

Contextualización del problema de la investigación

Desde mediados del siglo XX, con los cuestionamientos a la educación segregada, surge a nivel mundial la necesidad de reorientar la labor educativa hacia la integración de todos los niños a la escuela. Se aspira a dejar atrás la pedagogía excluyente, cuyos métodos de enseñanza se convertían en una palanca de estigmatización y discriminación; pues aquellos que exhibían necesidades de apoyo de diversa índole eran etiquetados, marginados o perjudicados a causa del enfoque tradicional deficitario predominante.

Ante esta realidad, organismos internacionales tales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lideran grandes esfuerzos y dan paso al surgimiento de instrumentos jurídicos vinculantes y declaraciones en las cuales se fundamentan posteriormente los ideales de la educación inclusiva, entre ellas: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, mediante la cual la educación se establece como un derecho básico de todo ser humano (Asamblea General de la ONU, 1948)

Asimismo, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención Sobre los Derechos del Niño de 1989 reafirman el derecho a la educación que asiste a todos los niños en condiciones de igualdad de oportunidades, lo que implicó que los estados requirieran garantizar su acceso y permanencia, sin distinción alguna en el sistema educativo (Sistema de las Naciones Unidas en República Dominicana, 2004)

En este mismo tenor, en la década de los setenta, el Informe Warnock de 1978 marca un punto de quiebre en las concepciones educativas mediante la ampliación del concepto de la Educación Especial. Este informe fue elaborado a partir de una investigación realizada entre 1974 y 1978 por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido en aquel momento.

El concepto de *necesidad educativa especial*, como aparece en el informe, es de carácter unificador. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica. Se contempla atención a todo estudiante que durante su vida académica fuera destinatario de apoyo temporal o permanente; además, devela la necesidad de ofertar la

prestación adecuada que permita el acceso al currículo, para lo cual aboga por la integración escolar de los estudiantes (Diez, 2004)

El origen de la *educación inclusiva* surge en los movimientos liderados por padres y madres en los Estados Unidos de Norteamérica, quienes se convirtieron en promotores de esta transformación. Su intención fue incluir en las escuelas regulares a niños con algún tipo de discapacidad (González, 2010; García, 2017). Esta iniciativa presentó ciertos planteamientos en los que se contemplaba la posibilidad de modificar el rol a desempeñar por las instituciones educativas en cuanto a la integración escolar de dichos niños.

Por otro lado, la Educación para Todos, como estandarte de la Declaración de Jomtien (Tailandia) en 1990, sustentada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, sienta las bases en el contexto educativo para la introducción de mejoras tendentes a superar y afrontar la inequidad de diversos segmentos de la población en riesgo de vulnerabilidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990). Esta visión, ratificada una década después en el Foro Mundial de Educación Para Todos, celebrado en Dakar en 2000, constituye un marco de acción a partir de la revisión de los avances obtenidos en los países participantes en el foro (UNESCO, 2000)

Asimismo, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 llevada a cabo en Salamanca, España, hace referencia al principio de inclusión, reconoce: “ la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994, p.7). De manera que esta declaración significó un gran paso para la desarticulación de la segregación y en la confirmación de la necesidad de diseñar atenciones diferenciadas y personalizadas en función de ofrecer educación de calidad para todos.

Con el transcurrir del tiempo y después de varias discusiones y acuerdos, se da un paso importante en relación con el término *inclusión*, dado que se habla de todos, sin especificar el término necesidades educativas especiales, tal y como se evidencia en la definición de la UNESCO (2008), en la que manifiesta:

La *inclusión* es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, lo cual implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, basados en una visión común que abarca a todos los niños y las niñas en edad escolar, con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular la educación de todos y todas (p.8)

En relación con lo expresado por la UNESCO (2008), Elizondo (2017) rescata algunas ideas relevantes que todo docente debe considerar para su trabajo en el aula, entre las que destaca que la *educación inclusiva* es un proceso integral, que está orientada a trabajar y responder a la pluralidad de las necesidades de TODOS los educandos que participan en el aprendizaje y su fin último es brindar respuestas pertinentes al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos convencionales como en no convencionales, con el fin de ofrecer una educación de calidad.

En la actualidad, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su objetivo 4 establece: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2020a, p. 19). Como puede observarse, la *inclusión* se mantiene como una prioridad hacia la cual están encauzadas las políticas educativas a nivel mundial, regional y nacional, a los fines de superar la exclusión que persiste aún, dadas las concepciones de homogeneización arraigadas en los sistemas educativos y las desigualdades de la sociedad. Este y otros ideales enmarcados en el *enfoque inclusivo* se han convertido en un desafío a superar por los sistemas educativos de los países signatarios, pues a pesar de los esfuerzos realizados persisten grandes brechas entre lo establecido y su ejecución.

Es en este marco en donde surge la necesidad de establecer ajustes o adecuaciones curriculares con el propósito de ofrecer respuestas a la diversidad de personas que acuden a los centros educativos regulares. De esta manera, se cumpliría con el reconocimiento de la diversidad educativa o heterogeneidad que caracteriza al alumnado, y los centros atenderían las peculiaridades que demandan adecuaciones y apoyos individualizados. En este sentido, Rodríguez y Mullet, (2014) consideran las *adaptaciones curriculares* como:

...aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos: objetivos, bloques de contenido, secuencias de contenido de las distintas áreas, criterios de evaluación, actividades de enseñanza y aprendizaje, y ayudas personales y materiales, desarrolladas para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas (p.10)

En atención a lo que expresan las autoras, por medio de las adaptaciones curriculares se facilita el proceso de enseñanza y el de aprendizaje del alumnado que, por alguna condición o circunstancia, no logra obtener el aprendizaje requerido; se viabiliza el acceso al currículo común y se brindan respuestas a la diversidad de los seres humanos.

Por otra parte, Puigdellívol (2005) manifiesta que, ante una necesidad educativa, se deben realizar adecuaciones curriculares, basadas en el análisis de los contenidos, a los fines de llevar a cabo la escolarización de los alumnos de manera exitosa. Así, propone adecuaciones de adaptación, de temporización, de contextualización y de sustitución, las cuales facilitarán el trabajo coordinado y conjunto de los profesionales que intervienen en el proceso educativo, así como el acceso del alumno al currículo de la escuela y las modificaciones que este requiera.

Mientras Calderón, Ron, Caicedo y Maqueira (2017) refieren que hablar de adaptaciones curriculares significa: "... ser capaces de tomar decisiones a tiempo sobre aquellos elementos del currículo que requieren ser ajustados, a los fines de atender oportunamente las necesidades de aprendizaje de los educandos en los diferentes niveles y contextos educativos" (p.7). En este proceso de reorganización educativa desde el enfoque inclusivo, tienen un papel primordial el currículo y sus adecuaciones, pues estos deben intentar ser cada día más adaptables a la diversidad de quienes lo reciben (Anderson y Shattuck, 2012; Keating, 2014)

En este sentido, cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando, en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. La estrategia de actuación está fundamentada en una serie de criterios orientados a guiar la toma de decisiones en relación con lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos se beneficien. Sólo en último término, las adaptaciones son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o

temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas (Ministerio de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2016)

Los elementos expuestos con anterioridad nos llevan a pensar en los retos que deben poner en práctica los educadores a quienes les corresponde hacer ajustes curriculares en atención a las realidades y requerimientos del estudiantado, la familia y el entorno. En ese sentido, cabe preguntarse: ¿Cómo adaptar los contenidos curriculares a los fines de dar respuesta a la diversidad? ¿Cómo diseñar e implementar ajustes curriculares en las asignaturas que se imparten en el contexto educativo? ¿Cómo evitar la desigualdad de oportunidades, con respeto a las características y necesidades individuales de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad?

En el caso específico de la República Dominicana, país que no escapa a la realidad mundial sobre el tema de la atención a la diversidad, el artículo 4 de la Ley de Educación 66-97 sustenta la necesidad de favorecer la inclusión educativa; en él se expresa: “Cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad” (Secretaría de Estado de Educación y Cultura [SEEC], 1997, p. 1)

El Ministerio de Educación en su ocupación por lograr una mejora sustancial en la calidad de los procesos educativos del país, ha impulsado la introducción de novedades, modificaciones y el surgimiento de normas jurídicas y documentos oficiales que permitan cumplir con los principios expresados en la Ley de Educación 66-97, además de los compromisos internacionales y regionales adscritos en los convenios. Se ha pasado por un profundo proceso de reforma educativa, a la luz de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, Ley N.º 01-12 de 2012, Plan Estratégico 2017-2020 y el Pacto Nacional por la Educación 2014-2030, firmado por diversos actores de la vida nacional (Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, 2012; Ministerio de Educación República Dominicana- Consejo Nacional de Educación, 2017; Ministerio de Educación de República Dominicana, 2014)

Más recientemente, en las últimas dos décadas, los esfuerzos ejecutados en el área han permitido contar con marcos legales como la Ley Orgánica 05-13 sobre la igualdad de derechos de las Personas Discapacitadas; la Resolución 458-08 establece el protocolo facultativo de acceso al sistema educativo general inclusivo y de calidad y la Ordenanza 4-2018, con la cual

se establece la normativa de los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, acordes al currículo por competencias.

Además, la creación de Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) en las distintas regiones del país abre la posibilidad de ofrecer apoyos psicopedagógicos a los alumnos que lo requieran y de incorporar la figura del orientador y el psicólogo escolar en los centros educativos, como soporte para la aplicación de programas integrales de seguimiento al desarrollo y éxito académico desde una perspectiva inclusiva.

Sin embargo, más allá del marcado esfuerzo por encauzar políticas educativas y establecer un régimen legislativo en el que se prioriza la atención a la diversidad como eje o dimensión estipulada en los diversos documentos oficiales vigentes emitidos desde el Ministerio de Educación, el rol del maestro resulta ser fundamental para asegurar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realice en atención a las diferencias en igualdad de oportunidades. Para ello la formación académica es un elemento que considerar para lograr el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Tal y como expresa Clark en el Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, UNESCO (2020b): “La inclusión no es solo una opción para los encargados de la formulación de políticas. Impuesta desde arriba nunca funcionará” (p.8). En vista de ello, se requiere que en los centros educativos del país se impulse la ruptura de la uniformidad pedagógica y se fomente en la práctica diaria de los docentes la operacionalización intencional, sistemática y reflexiva de las adecuaciones curriculares que implican asumir la atención a la diversidad en el aula regular.

Por otro lado, en los últimos años, diversos autores sostienen que debe superarse la visión sobre la cual ha sido constituido el enfoque inclusivo, a partir de las necesidades educativas especiales (Gómez, 2018). En este sentido, Azorín y Arnaiz, (2013) consideran: “La atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades derivadas de compensación educativa” (p.10), y esto lo ratifica Fernández (2005-2006), al afirmar que: “la educación inclusiva no está exclusivamente destinada a los alumnos con necesidades especiales, sino a todos los niños que pertenecen a la escuela” (p. 136). Esto favorece el avance hacia la concepción y reconocimiento de la

heterogeneidad que caracteriza a la población estudiantil como una norma. En efecto, se hace imprescindible aceptar que todos los alumnos son diferentes y, desde esta óptica, planear situaciones de aprendizaje que favorezcan la inclusión mediante la contextualización que permite la flexibilidad curricular.

Así mismo, los avances en la Psicología Educativa ofrecen un soporte para dilucidar la necesidad de asumir en las aulas la diversidad con el reconocimiento de las particularidades de los alumnos. En este sentido, el centro educativo es el escenario en el cual se concretiza el despliegue de la inclusión, esencialmente el aula de clases, por tanto, los procesos que se gestan en ella deben ser coherentemente articulados y fundamentados.

Lo anteriormente planteado describe la labor que recae en la escuela como institución, llamada a propiciar las condiciones idóneas para brindar la atención a la diversidad demandada por la población estudiantil, derecho fundamental que asiste a cada niño y niña en edad escolar, caracterizado por la igualdad de oportunidades.

De esta manera, se convierte el espacio escolar en el eje propulsor de acciones inclusivas pertinentes a la realidad de la comunidad educativa que la constituye. Desde el Modelo Pedagógico actual se sugieren: “respuestas flexibles y adaptadas a la diversidad para el logro de los aprendizajes” (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2016a, p.53). Por tanto, en las aulas han de instaurarse apoyos y estrategias diferenciadas que favorezcan el aprendizaje significativo y oportuno, como medida práctica que coadyuve a disminuir los índices de deserción escolar.

Acorde con lo investigado por Blanco y Duk (2011), la deserción escolar en países como Guatemala, El Salvador, Surinam y República Dominicana “se ubica entre un 31 % y un 39 %” (p.41), situación que amerita asumir el gran reto educacional como lo es la escolarización y, junto a ella, el respeto por la diversidad y equidad que requiere la aplicación de los diseños curriculares en el contexto educativo, a los fines de promover la inclusión educativa.

En tal sentido, Guzmán (2015) en su investigación expresa que
... la Escuela Pública, gratuita, se extiende por todo el territorio nacional e intenta cumplir con la letra de la ley que impone la obligatoriedad de la enseñanza para todos

los niños y las niñas en la edad escolar; sin embargo, los recursos que los gobiernos dedican a la educación son muy escasos, lo que provoca que los centros de la educación pública carezcan en su mayoría de las condiciones mínimas para dar cumplimiento al currículum estándar, propuesto por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (p.171)

Por otra parte, De la Rosa (2006) destaca retos fundamentales que afronta la educación pública en la República Dominicana, entre los que menciona: a) el escaso cumplimiento de la ley que exige y asegura la asistencia de todos los niños y niñas al recinto escolar desde el nivel inicial, así como en los niveles subsiguientes; b) los altos índices de repitencia y deserción escolar; c) los programas y estrategias de formación y actualización docente, que tienen que adaptarse a los avances y acciones de los sistemas educativos a nivel mundial que también se formulan para el país; y, c) los trances sociales que aquejan en la misma medida a los agentes de enseñanza como a los de aprendizaje.

En este sentido, en el discurso oficial, en la República Dominicana se han realizado esfuerzos significativos para favorecer la educación inclusiva; sin embargo, poco se conoce si los mencionados esfuerzos han generado cambios en la práctica pedagógica, específicamente a partir de las adaptaciones curriculares que realizan los docentes como medida de atención a la diversidad.

En el contexto de la realidad educativa de la República Dominicana, este trabajo de investigación se concentra en el Distrito Educativo 06-07, ubicado en el municipio de Gaspar Hernández, uno de los 10 distritos que conforman la Regional 06 de La Vega. El 99 % de sus centros pertenece al programa de Jornada Escolar Extendida. De los 72 centros que lo conforman, 48 ofertan el Nivel Primario, 27 de ellos son escuelas Multigrados (EMI) y 21 son centros regulares.

De acuerdo con los datos del Sistema de Información para la Gestión Escolar de República Dominicana (SIGERD) durante el año 2021, el personal docente que se desempeña en ese distrito educativo en el primer ciclo del Nivel Primario asciende a 107, y la población estudiantil matriculada en este año escolar es de 1,742. Este Distrito no cuenta con escuelas especiales y el CAD, hacia el cual deben ser remitidos los alumnos que presentan algún tipo de

necesidad educativa especial, se encuentra en La Vega a unos 78 kilómetros de distancia, lo que significa aproximadamente una hora y dieciocho minutos aproximadamente.

Todo este contexto dificulta el acceso de las familias y los centros educativos a los servicios ofertados, pues en la mayoría de los casos los alumnos son remitidos al centro de rehabilitación del municipio de Sosúa perteneciente a la provincia de Puerto Plata, a los fines de tener un diagnóstico psicopedagógico, a partir del cual los orientadores sugieren y apoyan a los docentes en el diseño y aplicación de ajustes curriculares. Por otro lado, las familias de escasos recursos económicos desisten de llevar a cabo el proceso, lo que impide a los centros contar con un diagnóstico, con base en el cual crear las situaciones de aprendizaje, conforme las necesidades del alumno.

Lo cual concuerda con lo expresado por Sánchez (2011), en cuya investigación el autor afirma que aún se mantienen los obstáculos para alcanzar la aplicación de la inclusión escolar, dado que reconocer la diversidad requiere cambios en la cultura escolar, la estructura educativa y en los procedimientos administrativos, a los fines de lograr una educación de calidad para todos.

De acuerdo con datos de libre acceso del Sistema Integral de Inteligencia Estratégica (SIIE) del Ministerio de Educación en el Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández el porcentaje de repitencia como uno de los indicadores de eficiencia interna en los centros educativos de la jurisdicción, específicamente los datos referidos a los estudiantes del primer ciclo del nivel primario muestran que en el año lectivo 2020-2021, el porcentaje de repitencia en el tercer grado de primaria ascendía a un 5.06 %, para el año escolar 2021-2022 el porcentaje de repitencia muestra un aumento de más de dos puntos porcentuales alcanzando un 7.14 % y durante el año escolar 2022-2023 se mantuvo en un 5.72 %.

Por otro lado, aunque el indicador de sobreedad en el primer ciclo del nivel primario se mantuvo por debajo del 3% en los años mencionados, el rezago en este nivel educativo se mantuvo por encima del 7%: 7.21% (2020-2021), 7.94% (2021-2022) y 8.28% (2022-2023).

Este problema se evidencia también en bajos niveles de competencia en lectoescritura y cálculos matemáticos, según los resultados de las pruebas diagnósticas aplicadas en el tercer grado en 2017. Los resultados en el sector público en el referido distrito indican que el 38.73 %

de los estudiantes se ubicó en el Nivel I, elemental, pudiendo solo leer palabras simples y asociarlas a imágenes. Esto representa un importante rezago en relación con las competencias curriculares. Solo el 14.11% alcanzó el Nivel III, satisfactorio, en el área de Lengua Española. En Matemática, el 31.78 % se ubicó en el Nivel elemental, indicando un dominio mínimo de conocimientos y habilidades de grados anteriores. Además, se determinó una correlación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico: los estudiantes de familias menos favorecidas y entornos vulnerables solo alcanzaron el nivel elemental” (Dirección de Evaluación de la Calidad de la educación, p.35)

Todos los elementos teóricos contrastados con la realidad que revelan las evidencias de los datos de repitencia, rezago de al menos un año escolar, el porcentaje de estudiantes que solo alcanza el nivel elemental al culminar el primer ciclo en cuanto a las competencias requeridas y el bajo rendimiento estudiantil de los niños socialmente vulnerables en la cotidianidad de la práctica pedagógica educativa dan cuenta de la necesidad de brindar una intervención pedagógica en coherencia a la demanda de los estudiantes y en atención a la diversidad presente en las aulas lo que me llevan a indagar de manera más profunda sobre los alcances de los ajustes curriculares en la educación primaria, la formación con la que cuentan los docentes en este ámbito, así como las consideraciones que tienen los agentes de enseñanza en ese sentido.

Por ello, este estudio pretende dar respuesta a esta necesidad sentida en la práctica educativa del nivel primario al dirigir esta investigación al análisis de la implantación y efectividad de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad. En este amplio escenario, en la presente investigación se ha optado por centrar el foco de interés investigativo en las interpretaciones que han construido los docentes de educación primaria en relación con los ajustes curriculares necesarios como medida de atención o respuesta a la pluralidad del alumnado. En este marco expositivo, se conciben las siguientes interrogantes:

Interrogantes de la investigación

1. ¿Cuál es la interpretación que tienen los docentes sobre la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del Nivel Primario?

2. ¿Cuáles necesidades de formación presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario?
3. ¿Cuáles orientaciones pueden proponerse dirigidas a la formación de los docentes en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario?

En atención a las interrogantes planteadas se precisan a continuación los objetivos de la investigación.

Objetivo general:

Construir una propuesta de formación sobre los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en el Primer Ciclo del Nivel Primario Dominicano del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández.

Objetivos específicos:

1. Describir la interpretación de los docentes sobre la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario Dominicano del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández.
2. Identificar cuáles necesidades de formación presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.
3. Recomendar orientaciones dirigidas a la formación para docentes en servicio en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.

Justificación del problema

Vista la crucial relevancia de la diversidad en el contexto escolar, se mantiene un firme interés por realizar estudios que permitan encontrar las vías adecuadas para su atención en el campo pedagógico, puesto que, de acuerdo con Domínguez (2012): “educar en la diversidad supone la superación de la cultura oficial y abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos” (p.34)

Es necesario destacar que la diversidad es una característica inherente a cualquier grupo de estudiantes, ya sea en términos de habilidades, intereses, estilos de aprendizaje o necesidades educativas específicas. Por lo tanto, es fundamental que los docentes estén preparados para adaptar el currículo y hacer los ajustes necesarios para que todos los estudiantes puedan acceder, participar y progresar académicamente.

En este sentido, los ajustes curriculares son instrumentos que permiten adecuar los contenidos, metodologías y evaluaciones de acuerdo con las necesidades específicas del actor principal del proceso educativo. Este enfoque basado en la diversidad busca evitar la exclusión y discriminación de aquellos docentes que requieran adaptaciones curriculares, ya sea por discapacidad, dificultades de aprendizaje, vulnerabilidad socioeconómica, rezago escolar, entre otros factores.

En este contexto, los centros educativos son los encargados de ofertar una educación de calidad en donde los maestros, como mediadores del proceso formativo, consideren la pluralidad de los alumnos al momento de planificar los procesos pedagógicos, y construyan un ambiente favorecedor que garantice el derecho de todos y todas a aprender desde sus diferencias.

Por tanto, es necesario que los centros educativos se adapten al alumnado y no a la inversa (Ruiz, 2009); razón por la cual la interpretación del docente, en torno a la práctica pedagógica inclusiva y de los ajustes curriculares como una de las medidas de atención a la diversidad de los estudiantes, ha de ser una prioridad de estudio permanente y fundamental su investigación. De esta forma, se justifica el desarrollo de esta investigación, pues permitirá describir la interpretación de los docentes y a partir de la identificación de sus necesidades de formación, recomendar orientaciones para la formación docente que favorezcan la implementación de los ajustes curriculares como estrategia educativa en las escuelas regulares.

El reto principal de la atención a la diversidad en el ámbito escolar actualmente se encuentra en la articulación de las disposiciones o resoluciones establecidas y su aplicabilidad, así como, la multiplicidad de factores que pueden influir en la acción educativa. En este sentido, el ideal educativo incluyente exige la interpretación de la práctica a partir de la teoría y comprender la teoría con los hechos que se suscitan en la práctica (Jiménez, 2005). Así la

escuela cumpliría con las ideas de Ruiz (2009) de desmontar los paradigmas rígidos concebidos para un grupo homogéneo. Para tal fin, este estudio pretende brindar un aporte que permita el fortalecimiento de la intervención educativa inclusiva a fin de responder efectivamente a la diversidad que caracteriza a la población estudiantil de acuerdo con sus capacidades individuales de aprender.

En efecto, se contribuiría a concienciar acerca de la importancia de propiciar intencionalmente experiencias formativas individualizadas que brinden el soporte necesario para lograr el éxito académico por parte de todos los educandos del primer ciclo del nivel primario. Se apunta, específicamente, a que éstos superen sus limitaciones, mediante la intervención docente oportuna y el compromiso de los docentes de crear las condiciones necesarias para la promoción integral de los aprendizajes de los estudiantes, en atención a sus necesidades y características.

Por otra parte, se aspira a que los procesos metodológicos y técnicas utilizados en la presente investigación se conviertan en un aporte para posteriores estudios similares o afines al tema. Así mismo, puede propiciar líneas de acción de tendencias en la atención a esta población; así como contribuir a la formulación de proyectos y la creación de líneas de indagación en el área de la educación inclusiva.

En otro orden, a pesar de la relevancia que tienen los ajustes curriculares, existe una carencia de investigación desde la perspectiva de los docentes, quienes son los responsables de implementar estas medidas en el aula. Por tal razón, es fundamental comprender cómo interpretan los docentes los ajustes curriculares, qué estrategias utilizan para implementarlos de manera efectiva y cuáles son los desafíos o barreras que enfrentan en su labor diaria. Esta información permitirá diseñar recomendaciones para la implementación de capacitaciones más efectivas para apoyar a los docentes en la atención a la diversidad.

Además, este trabajo contribuye al avance de los conocimientos en el ámbito de la educación inclusiva y a la generación de evidencia científica que respalde la implementación de ajustes curriculares como medida para atender la diversidad. Estos resultados podrían ser de utilidad para los actores involucrados en el sistema educativo, como el Ministerio de Educación,

las instituciones educativas y los propios docentes, quienes podrían implementar mejores prácticas y políticas educativas más inclusivas.

En resumen, es fundamental entender cómo los docentes perciben y aplican estos ajustes en su práctica diaria, así como identificar los desafíos y barreras que enfrentan. Los resultados de este estudio pueden contribuir al avance de los conocimientos en el campo de la educación inclusiva y respaldar la implementación de políticas y prácticas en este modelo educativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

“Háblale sobre la diferencia. Convierte la diferencia en habitual. Haz normal la diferencia. Enséñale a que valore la diferencia. Y no es para que sea justa o buena, sino simplemente para que sea humana y práctica. Porque la diferencia es la realidad de nuestro mundo”.

Chimamanda Ngozi Adichie

En este apartado se presentan de manera organizada y con sentido crítico los referentes teóricos que sustentan el estudio. En un primer momento se exponen los antecedentes de investigación que permiten evidenciar la relevancia del tópico y sus implicaciones en el ámbito educativo, prestando especial interés en la escuela, su responsabilidad y el rol de los docentes en la obtención de aulas inclusivas. Posterior a ello, se plantea un breve recorrido de la implementación de la Educación Inclusiva en la República Dominicana. Seguidamente, se abordan aspectos generales del currículo y el Currículo Dominicano del Nivel Primario. Finalmente, se definen los Ajustes Curriculares y sus implicaciones en el país, asumidos como Medida de Atención a la Diversidad.

Antecedentes

Con el propósito de ofrecer un panorama diáfano acerca de la temática objeto de estudio, presento en orden cronológico decreciente, la revisión de las investigaciones realizadas en los últimos años en diversos países de Latinoamérica, España y a nivel nacional vinculadas a los ejes temáticos de interés en esta investigación: ajustes curriculares, la diversidad en el ámbito educativo, así como aspectos que influyen en la acción pedagógica ante la atención a la diversidad. Posteriormente y de forma general se establecen las reflexiones en contexto sobre la importancia y aportes de estas investigaciones a mi estudio.

López (2023), en una investigación realizada en República Dominicana con el propósito de analizar el saber pedagógico del docente en el contexto de la educación inclusiva desde la interpretación de los profesionales del nivel primario, bajo el paradigma cualitativo expone como hallazgos principales: los maestros consideran que este modelo educativo solo es referida a estudiantes con alguna condición de discapacidad, además, las acciones segregadoras son justificadas con razonamientos estigmatizantes y prejuicios. En sus conclusiones considera pertinente el reconocimiento de la diversidad, la superación de las concepciones del modelo de educación tradicional que interfieren con la educación inclusiva y que los procesos formativos docentes se enfoquen en aspectos del diario vivir de los formadores en las aulas.

Serna y Serna (2023), en el estudio efectuado en República Dominicana desde el enfoque cualitativo con docentes de primaria e inicial concluyen que algunos maestros se encuentran conscientes de la necesidad de recibir una formación inicial y continua que les permita adquirir las competencias para abordar a la atención a la diversidad en las aulas. Además, consideran

que el profesorado muestra una actitud positiva frente a la inclusión educativa, no obstante, esta postura está sustentada en la vocación y el amor por su profesión.

Ávila y Javier (2023), con el objetivo de hacer una reflexión sobre los conceptos de diversidad asumidos desde el ámbito por los docentes en República Dominicana ahondando en dos temáticas por superar: la diversidad y su epistemología, y la formación docente sobre la diversidad. En la cual se expone la inexistencia de programas de formación dirigidos al personal docente con énfasis en educación inclusiva, concluyendo que estudiar el concepto construido por los docentes en torno a la atención a la diversidad pueden impulsar el encauzamiento de programas de formación continua e inicial para el desarrollo de la educación inclusiva en el país.

La responsabilidad compartida entre los actores es fundamental para la educación inclusiva un aspecto al cual hacen eco también Cruz-Picón y Hernández-Correa (2022), en su investigación titulada La Educación Inclusiva en la Escuela Contextualizada en la Pandemia con el objetivo de reflexionar en torno a la relevancia pedagógica del aprendizaje inclusivo, su utilidad y aplicabilidad en tiempos de COVID-19 y desde un enfoque cualitativo concluyen que la educación para ser de calidad debe ser inclusiva implicando el “reconocimiento de la diversidad en sus diferentes manifestaciones y procesos” (p.264)

Bravo (2022), desde un enfoque mixto cuyo objetivo fue generar una propuesta de modelo pedagógico de formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa en Ecuador, manifiesta en los resultados que existe una deficiencia en el plan curricular de formación inicial docente. Asegura que la deficiencia se evidencia en las dificultades presentadas por los egresados en la práctica pedagógica que implica accionar a las demandas de personalización en las aulas por lo que plantea la necesidad de una revisión del proceso formativo con interés especial en el desarrollo de capacidades relacionadas a la ejecución de estrategias diversificadas, el diseño de adaptaciones curriculares, la construcción de recursos, los procesos evaluativos y las redes de apoyo.

Quintero (2020), en una investigación de corte documental sobre el estado del arte de las Prácticas Inclusivas: una mirada desde la diversidad, en sus conclusiones afirma que en las distintas investigaciones consultadas se manifiesta una discordancia entre lo establecido en la

literatura y lo observado en los contextos educativos. La autora destaca la relevancia de aspectos como: la formación inicial del docente y la formación continua del personal docente en servicio para el desarrollo de prácticas inclusivas, la responsabilidad compartida entre los miembros de la comunidad educativa, la colaboración, la creación de comunidades de aprendizaje, la flexibilidad curricular y el respeto a las diferencias.

Pérez-García y Plasencia-Peralta (2022), en la investigación de carácter cualitativo con la finalidad de examinar las propuestas curriculares dominicanas para la lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo concluyeron que se requiere de una propuesta de ajustes curriculares que de respuesta eficaz a las necesidades específicas de los estudiantes.

Hernández y Moñino (2019), en su investigación divulgada en la Universidad de Murcia España, abarcaron las Dificultades Específicas del Aprendizaje en la educación primaria y la importancia de la formación de los futuros docentes. Este estudio efectuado desde un enfoque cualitativo con el objetivo de conocer las deficiencias y fortalezas en la formación inicial respecto a las dificultades de aprendizaje llegó a la conclusión de que el plan académico que cursan los alumnos del grado de Educación Primaria no cumple los objetivos de formación necesarios para generar un sistema educativo heterogéneo. Razón por la cual proponen la necesidad de diseñar programas de formación inicial que generen competencias básicas apropiadas en coherencia con la actualidad de las aulas.

Estévez (2019), en su estudio de enfoque mixto, en el cual desarrolló la temática: Superación de los maestros del nivel primario en la realización de adaptaciones curriculares en el país de Cuba, determinó que la estrategia de formación docente, propuesta e implementada en torno a la materialización de las adaptaciones curriculares, tuvo resultados satisfactorio ya que mediante esta se logró que los actores estuvieran conscientes de su rol, mostrando mayor nivel de preparación, desarrollo de competencias profesionales y actitudinales en los maestros de la Educación Primaria para la aplicación de esta estrategia. Asimismo, puntualiza la trascendencia de hacer estudios que estén vinculados a la utilización de las adaptaciones curriculares en coherencia a la inclusión educativa que demanda el contexto pedagógico actual.

A la luz de los antecedentes presentados se derivan las siguientes reflexiones, las cuales reflejan los aportes que estas brindan a la investigación:

- a) Las investigaciones encontradas vinculadas a los aspectos de interés se han desarrollado desde los diversos enfoques primando el paradigma cualitativo, seguido del enfoque mixto.
- b) En los antecedentes en torno a los ajustes curriculares como estrategia educativa para la atención a la diversidad los estudios analizados muestran: 1. la trascendencia de efectuar estudios que estén vinculados a la utilización de esta estrategia de atención en el contexto educativo actual, 2. la necesidad latente de realizar aportes que permitan transformar la mirada desde la cual se concibe la diversidad y 3. La necesidad de comprender la perspectiva del docente, actor que gestiona el proceso pedagógico, aspecto fundamental para el reconocimiento y valoración de la diversidad.
- c) Algunos de los factores que de acuerdo con las investigaciones influyen directamente en la respuesta a la diversidad educativa son: la formación inicial y continua del docente, los programas formativos, las actitudes de los agentes educativos y sus nociones, así como otros elementos relacionados con la gestión pedagógica.
- d) En referencia a la formación inicial y actualización del personal docente, los estudios revelan que la atención deficiente de la diversidad educativa es generada en gran medida debido a que los programas de formación inicial no desarrollan competencias profesionales apropiadas para afrontar pertinentemente las necesidades de apoyo a los aprendizajes lo que provoca inseguridad en los docentes a causa del desconocimiento. Además, se presenta de manera persistente la demanda de actualización y capacitación continua acerca de aspectos específicos que le permitan desarrollar la función pedagógica con equidad.
- e) La revisión documental muestra vacíos en cuanto a la evidencia empírica que sustente la eficacia de implementar adaptaciones curriculares para superar las necesidades específicas de apoyo educativo y en el análisis de los aspectos prioritarios a considerar en el engranaje que implica el diseño de los ajustes. Sin embargo, en la investigación realizada por Estévez (2019) se observa cómo la formación docente oportuna puede asegurar la aplicación de ajustes curriculares de manera exitosa.

- f) En virtud de la revisión documental, este estudio se enmarca en el enfoque de investigación cualitativo con un diseño descriptivo-interpretativo, en el cual se pretende construir una propuesta de formación sobre los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en el Primer Ciclo del Nivel Primario Dominicano del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández desde la perspectiva de los docentes, a partir de la identificación de las necesidades formativas de los docentes en servicio desde las cuales se proponen las orientaciones de actualización docente permanente para la aplicación de ajustes curriculares.

Atención a la Diversidad en el Aula de Clases

Aproximación Teórica a la Diversidad

El término diversidad proviene del latín *diversitas*, con el cual se hace referencia a la variedad, desemejanza o diferencia (Real Academia Española, 2022a, definición 1), este significado se aplica a la diversidad como característica consustancial del ser humano. Con base en la definición genérica, podemos inferir que conceptualmente la diversidad alude al conjunto de rasgos diferenciales de tipo biológico, psicológico y social que permiten definir y representar a un grupo de personas o al individuo. Como lo hacen notar diversos autores (Lewontin, 1984; García y Canal, 2018; Cala, 2021), no existen dos seres humanos iguales; por lo que la aceptación de esta unicidad natural es un elemento insoslayable e inherente a la naturaleza de las personas.

Desde la perspectiva del campo de la psicología, cuando se habla de diversidad se contemplan los rasgos característicos de la conducta y condición humana que se ponen de manifiesto en el comportamiento y forma de vida de las personas, así como en sus modos de pensar (Rivera, 2008). Dentro de este conjunto de diferencias individuales encontramos: la personalidad, los intereses, estilos cognitivos, de pensamiento y de aprendizaje, entre otros aspectos que distinguen a una persona de otra (Martínez, 2012). Fundamentados en esta óptica y tomando como marco la Psicología Diferencial podemos encontrar contrastes sistemáticos a nivel intraindividual, interindividual o intergrupales, estas divergencias tanto genéticas como de experiencias situacionales vividas durante el proceso de desarrollo hacen de cada ser humano un ser único e irrepetible.

Así mismo, la diversidad es un constructo social, puesto que:

se es diverso a partir de lo que se observa y se construye considerando criterios de tipificación social, económica, política, religiosa o educativa y que por tanto colocan a la diversidad y la diferencia dentro de un sistema tomando como referencia a los otros sistemas sociales (Ramos, 2012, p. 94)

En efecto, a partir de determinados criterios, indicadores, concepciones y disposiciones del sistema social se identifican aspectos que permiten precisar en qué somos diversos. Por lo anteriormente expuesto, podemos discernir que la diversidad es establecida por una multiplicidad de factores que nos identifican como persona y/o ente social perteneciente a determinada etnia, género, clase social, ideología, religión, entre otros. Sin embargo, en el contexto educacional, dentro del marco de los derechos y equivalente valor de las personas, estas diferencias biológicas, psicológicas y sociales han de ser asumidas como un elemento humano intrínseco o pilar básico que suscite la sostenibilidad de la igualdad de condiciones, oportunidades y equidad en los procesos de enseñanza; instituido como motivo de enriquecimiento de las experiencias educacionales y criterio de eficiencia para el logro de la cohesión desde las políticas nacionales hasta la praxis pedagógica.

En este mismo orden de ideas, diversos autores del ámbito educativo reafirman dicha concepción, entre ellos Pujolàs quien afirma que, "...la diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes" (2008, p. 26), razón por la cual, es inaceptable jerarquizar las personas con base en estas diferencias y especialmente en los procesos educativos ha de tomarse en consideración esta realidad legítima y natural (Rodríguez, 2005)

En consecuencia, las diferencias no han de definirnos o servirnos de justificación para excluir, segregar o categorizar a las personas en los procesos académicos, por el contrario, su aceptación debe servir de cimiento a los sistemas educativos y escuelas para derribar estructuras arraigadas o concebidas desde una visión rígida y dar paso al desarrollo de programas escolares contextualizados y adecuados a la población estudiantil que evidentemente demanda del reconocimiento de sus diferencias.

Al respecto, la UNESCO establece que “... los sistemas educativos no deben etiquetar a los educandos... Los educandos tienen identidades múltiples e interrelacionadas y ninguna característica está asociada a una capacidad predeterminada para aprender” (2020b, p. 10). Por ende, la diversidad no debe ser entendida como anomalía sino como la regla en contraposición a la creencia reduccionista en las que se asigna una capacidad invariable a los estudiantes, aspecto este que ha sido desmontado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) quienes desde un enfoque integral sostienen que el nivel de funcionamiento de una persona puede variar según diferentes circunstancias puesto que no es fijo sino variable y puede verse afectado por factores tanto internos como externos, dentro de los que se encuentran la salud, aspectos ambientales y personales (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011)

Booth y Ainscow advierten que:

La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria. Sin embargo, su uso a veces queda corrompido al vincularla con la anormalidad, los que no son como nosotros. Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde. Una respuesta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida. En este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje (2015, p. 27)

Asumir esta concepción establece y propone cambios significativos en la educación bajo el modelo inclusivo desde donde se pretende propiciar condiciones que favorezcan el reconocimiento de los talentos individuales, mejorar los aprendizajes, incrementar los niveles de logros, decretar altas expectativas, pero esencialmente permitir a todos no solo aprender conocimientos básicos sino un conjunto de competencias para la vida creando una sociedad razonable en la que se entienda la diferencia como algo que añade valor.

La diversidad se fundamenta en el respeto a la individualidad como seres humanos, aspecto que ha de considerarse en el proceso de enseñanza aprendizaje (Arnaiz, 2006), para así poder compartir un mundo en el que se tengan en cuenta las diferencias, y en el que cada persona

sea valorada por encima de ellas (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2010). Para lograr esta meta, la perspectiva docente juega un papel esencial en la toma de decisiones en la gestión pedagógica y en la atención a la diversidad que convergen en el aula.

La Diversidad y su Valor.

Como hemos expresado, desde hace tiempo en el ámbito educativo ha persistido la presunción de la diversidad únicamente desde la óptica equivalente a anomalía, dificultades en el aprendizaje, discapacidad o desventaja social que genera en el alumno cierto tipo de vulnerabilidad, rezago y bajo rendimiento, dando esto origen a la predisposición en los docentes de establecer bajas expectativas en torno a los logros que pudiesen obtener los estudiantes que la presentan; sean estas: transitorias o permanentes. La situación descrita es cada vez más evidente en los salones de clases, y se constituye en uno de los retos a superar dentro de la cultura de las instituciones escolares independientemente del contexto.

Desde el inicio del milenio, en el acervo teórico encontramos una extensa lista de autores que advierten acerca de necesidad de avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad como un valor que permita desmontar esta concepción que impone, entre los que destacan: Moya y Gil (2001), Romero (2009), (López, 2012), Moliner García (2013), Booth y Ainscow (2015), Arciniegas (2019), UNESCO (2020a, b, c). Al respecto Romero (2009) afirma que “la diversidad ha de ser un valor social y no un obstáculo a superar ni algo a tratar de manera diferente. Lo distinto es rico, aprendamos a valorarlo como una oportunidad y no como una rareza” (párr.1)

Sustentada en esta convicción concibo que la diversidad debe ser uno de los ejes centrales para impulsar los cambios necesarios en la educación. Esto implica decretar las diferencias como oportunidades para diversificar y enriquecer el aprendizaje. Para lograr esto, es preciso cambiar la percepción errónea en torno a la diversidad con base a la cual se impulsa la segregación. En cambio, debemos reconocer la pluralidad como un aspecto crucial del sistema educativo y considerar cómo, las expectativas de los docentes unida a su percepción acerca de la heterogeneidad pueden influir en: el acceso, participación, progreso y resultados del aprendizaje.

De acuerdo con Ainscow, como se citó en Arciniegas (2019), “... la educación inclusiva supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje necesario en las actuales organizaciones escolares” (p. 119). Así que, en el ambiente educativo es valioso que las ideas, políticas y acciones se encaminen a valorar las diferencias, explotando las potencialidades coexistentes constituidas en torno a ella.

En este sentido, Jiménez y Vilá (1999) entienden que en el ámbito educativo es fundamental asumir y valorar la diversidad por cuatro motivos:

1. 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 desigualdad social, ideológica, cultural, etc.
2. Si el contexto social es pluricultural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto sociocultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo.
3. Si aspiramos a vivir, crecer, y aprender en una sociedad democrática (participación, pluralismo, libertad, justicia) la educación debe asumir un proceso de cambio y mejora en este sentido.
4. La diversidad entendida como valor se convierte en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje que amplían y diversifican sus posibilidades didáctico-metodológicas

Es oportuno precisar que desde esta perspectiva la atención a la diversidad está dirigida a todos, por tal razón:

Conocer, entender, comprender desde la práctica pedagógica que cada estudiante es un conjunto único de talentos, habilidades y limitaciones y que por tanto requieren de educación más acorde a sus propias formas y estilos de aprender es necesario e importantísimo para desplegar todas sus capacidades y desarrollar toda su potencialidad (Martínez, 2012, p. 46)

Del mismo modo, los sistemas educativos deben comprender que las diferencias humanas favorecen el desarrollo individual y colectivo puesto que:

- a) La diversidad es un valor educativo que enriquece al profesorado y al alumnado.
- b) En la enseñanza de cualquier materia deben hacerse propuestas de actividades accesibles a todo el alumnado, adaptando el material didáctico cuando sea necesario, cuidando el contexto en el que se realizan las actividades, cambiando el grado de abstracción o el nivel de dificultad, no imponiendo el orden y el ritmo, y cuidando la forma de presentación.
- c) Los profesores y profesoras tienen que diferenciar los contenidos imprescindibles, importantes e interesantes.
- d) La familia debe, no solamente ser informada, sino que debe participar en el proceso educativo de su hijo.
- e) No existen los problemas de aprendizaje sino los problemas de enseñanza.
- f) La diversidad es una realidad, su atención es imprescindible.

Todo ello refuerza la idea de que actualmente las escuelas son espacios de pluralidad en los cuales se hace necesario, la aceptación de las diferencias como el eslabón principal para poder ofertar una educación de calidad acorde a las peculiaridades de su actor principal que es el alumno. De forma tal que, las políticas públicas y la instauración de legislaciones educacionales, constituidas a partir del movimiento de la Educación Inclusiva como estrategia educacional, generen realmente los cambios institucionales esperados en los centros educativos, sustentado en que “la diversidad de los educandos es una fuerza que debemos valorar” (UNESCO, 2020b, p. 25)

En consecuencia, debemos avanzar hacia la aceptación y valía de la diversidad como aspecto enriquecedor de los procesos de aprendizaje, visto que desde esta perspectiva la interrelación que ocurre en los espacios áulicos puede contribuir a crear el sentido del respeto a la divergencia posibilitando oportunidades de aprendizajes al alumnado. Para lograrlo, es necesario focalizar la mirada docente en la disminución de las barreras que limitan la igualdad

de oportunidades, evitando acciones infructuosas al ocuparse sólo en identificar deficiencias, necesidades o carencias, poniendo su esfuerzo en “reconocer y valorar las características individuales y su impacto en el aprendizaje” (Etxabe, López-Vélez y Soria, 2018, p.3)

En ese marco, “las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable” (López, 2012, p. 142). Por consiguiente, la diversidad en el aula es una fuente por aprovechar para ampliar el espectro de estrategias metodológicas en la acción educativa. No existe un único método o estrategia ideal para todos, cada niño tiene intereses, habilidades, destrezas y estilos de aprendizajes distintos; por tanto, la efectividad de la estrategia utilizada puede variar conforme la particularidad de cada niño (Jiménez, 2005). En este aspecto el alumnado demanda de una educación que sea capaz de responder tanto a las necesidades comunes como a las específicas, esta diversificación debe ser planificada e implementarse de manera consistente y consciente.

De esta forma, las diferencias pueden ayudar a “construir espacios de encuentro y relaciones de confianza para alcanzar la presencia, participación y aprendizaje de todos quienes son parte del entorno educativo, teniendo como meta la realización personal y colectiva” (Arciniegas, 2019, p. 116)

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados a través de las políticas educacionales a nivel internacional como se evidencia en investigaciones recientes:

la diversidad en las aulas, aún no se aprecia como oportunidad y riqueza ya que implica importantes desafíos para los docentes. De tal modo se hace necesario, empezar a transitar por una pedagogía que se adapte a los intereses y experiencias de los niños para forjar seres humanos libres de pensamiento, conscientes de la importancia que existe en el respeto a las diferencias (Durán, 2019, p.110)

En América Latina las principales medidas de política educativa en estos últimos 15 años de acuerdo con Rivas (2015) en relación con la atención a la diversidad y la educación para todos resultan ser discordantes, por lo que autores afirman que, aunque existe intención por introducir la diversidad en las formas de enseñar “estamos lejos aún de lograr cambios sustantivos en las formas de trabajar dentro del aula” (Ravela, Picaroni y Loureiro 2018, p. 28).

Esto ocurre debido a que no se ha adoptado el significado real que implica el término inclusión (todos), lo que conlleva a que continuemos repitiendo esquemas viéndose esto como una modalidad destinada a determinado sector poblacional estudiantil o la denominada Educación Especial.

La Educación Inclusiva y su Vinculación con la Atención a la Diversidad.

De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva es el “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.13)

Suárez, León, Morales y Curbeira, (2019) en este tenor retoman los aportes de Ainscow (2003) reafirmando que: “La inclusión es deliberadamente un proceso, puesto que no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos” (p. 81). En ella se asumen el qué: igualdad y el cómo: equidad. En la práctica está pensada como una labor que nunca finaliza en busca de la aceptación de la diversidad y el sentido de pertinencia. Además, promueve la precisión y eliminación de obstáculos a la participación mediante la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y la creación de prácticas inclusivas (Ainscow, como se citó en Suárez et al., 2019)

La inclusión “... está relacionada con el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje de todo el alumnado” (UNESCO et al., 2016, p. 30). Siendo estos los tres principios que le rigen. Por tanto, la educación inclusiva precisa de un proceso dinámico inacabado en constante construcción, reflexión y redirección con un propósito definido, responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos que conforman la comunidad educativa (MINERD, 2016b)

A partir de lo anteriormente expresado se hace imprescindible destacar que hacer alusión a la inclusión educativa, en la práctica, es por ende asumir la educación desde una declarada transformación constante de los procesos formativos para obtener el acceso y participación plena en el aprendizaje al derribar las barreras del contexto que imposibilitan a los educandos ser actores activos en la construcción de sus conocimientos. Siendo este aspecto uno de los factores clave más referenciados en la literatura: “la escuela que apuesta por la inclusión debe

centrarse en todos los alumnos y procurar que todos alcancen el éxito escolar según las peculiaridades sociopersonales de cada uno” (Escarbajal, et al., 2012, p. 137). Por tanto, concebir procesos dentro de la educación inclusiva es “pensar en todo el alumnado” (Etxabe et al., 2018, p. 6)

Para la UNESCO (2020b), cada educando es tan importante como cualquier otro. Se evidencia este interés por parte de la UNESCO desde la Convención de la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza del año 1960, iniciativa sobre la cual se impulsan las acciones para lograr el cambio de mirada en el contexto educativo, consolidada actualmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Acción Educación 2030 que hacen hincapié en que la inclusión y la equidad son los cimientos de una educación de calidad.

Desde esta óptica se persigue que todos los niños pertenecientes a una comunidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, aprendan juntos. En este sentido:

Este enfoque de atención a la diversidad promueve un cambio de mirada, del estudiante que no aprende a los recursos y ayudas pedagógicas de distintos tipos, grado o intensidad que el sistema educativo en sus diferentes niveles y concreciones debe proporcionar a sus estudiantes para que construyan sus conocimientos y desarrollen las competencias esperadas” (MINERD, 2016a, p. 28)

Esta idea fuerza ha de guiar los procesos áulicos propiciando la diversificación en el uso de materiales o recursos conforme las particularidades específicas y las necesidades comunes del grupo de alumno abrigado en valores y la creencia de que cada persona es valiosa, cuenta con potencial y ha de ser respetada.

Echeita y Ainscow (2011) entienden que la inclusión debe “ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia” (p. 32)

Algunas condiciones para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos conforme a estos autores son:

1. Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.
2. Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas.
3. Currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar.
4. Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y el compromiso con el cambio.
5. Relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo.
6. Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza.
7. Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción.
8. Buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula.
9. Disponibilidad de recursos de apoyo para todos/as los/as que los requieran.
10. Formación inicial y desarrollo profesional.

Como se ha citado antes, “la inclusión se preocupa de identificar las barreras que limitan el acceso y permanencia en la escuela, la participación y el aprendizaje y buscar la mejor manera de eliminarlas o minimizarlas” (Ainscow y Booth, 2004, p. 23). Por lo que “requiere de una cultura organizacional orientada a las fortalezas y capacidades de los niños, políticas que contemplen la ética y los derechos del alumnado y prácticas que promuevan aprendizajes para el conjunto del alumnado y que persigan el logro personal” (Etxabe et al., 2018, p.6)

La atención a la diversidad, se define como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo.

Este concepto surge de la necesidad de poner el foco en el grupo de alumnado en riesgo de ser marginados, excluidos o de no alcanzar un rendimiento óptimo, principio que ha ido evolucionando, incluyendo a la totalidad del alumnado, sustentado esto, en que “los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no son los únicos que se enfrentan a barreras de aprendizaje. Esto es algo que todos experimentamos, y las adaptaciones en este aspecto representan una parte natural e integral del proceso de aprendizaje” (Cambridge International, 2021, p. 2)

Por lo que se requiere de acciones pedagógicas incluyentes aplicadas coherentemente en el sistema educativo en donde se acoja a plenitud la diversidad en un marco de respeto y apreciación, sean estas percibidas o no. Esto implica la formación continua de docentes en estrategias que fomenten la equidad y el aprendizaje significativo para todos los estudiantes. Además, es fundamental desarrollar currículos flexibles que reconozcan y valoren las diferencias culturales, lingüísticas y cognitivas, garantizando así un entorno educativo accesible y enriquecedor. La colaboración entre familias, comunidades y escuelas también juega un papel crucial en la creación de espacios seguros y estimulantes que promuevan la inclusión y la participación activa de cada individuo.

Este enfoque apela a la auténtica profesionalidad del docente y de los líderes educativos, a una alta motivación y a una formación, inicial y continua, en temas relacionados no vista desde cualquier enfoque de la educación, sino de una educación funcional, una educación en y para la vida que impulse el desarrollo de habilidades sociales: aprender a ser, hacer, actuar y convivir con autonomía y libertad en igualdad de oportunidades. Desde donde se propicie una sociedad sostenible para todos.

Con relación a los principios generales de la atención a la diversidad, estos se refieren a que esta es favorecedora de la inclusión escolar y social, cuando está inserta en la organización del centro, inmersa en el currículo, basada en la reflexión conjunta y en la colaboración entre el profesorado, pues permite favorecer la cooperación entre profesorado y familias, potenciando la apertura del centro al entorno y el uso de las redes de recursos sociales de la comunidad.

La atención a la diversidad requiere de un emisor pedagógico caracterizado por una estructura cooperativa que comprenda: “*la personalización de la enseñanza*”, mediante el ajuste

o adecuación de lo que se enseña con diversas formas de comunicar, de evaluar y de presentar actividades a las múltiples formas de ser y aprender existentes conforme las características del alumnado; “*la autonomía de los alumnos*”, a través de estrategias de autorregulación del aprendizaje para que los estudiantes dependan cada vez menos de sus profesores para aprender y, por lo tanto, haya más disponibilidad docente para apoyar a los estudiantes que todavía requieren mayor intensidad de ayuda; “*la estructura cooperativa del aprendizaje*” mediante la cual se promueve el aprendizaje entre iguales (Pujolàs, 2012, pp.93-94)

Por ende, la atención a la diversidad podría ser vista como la estrategia que operacionaliza las concepciones que direccionan la puesta en marcha de acciones amparadas en la inclusión educativa, así pues, esta vinculación se percibe en las medidas instauradas para que todos los estudiantes accedan, participen y logren los aprendizajes.

Escuelas y su Responsabilidad ante la Atención a la Diversidad

En las instituciones educativas, especialmente en las aulas, es donde mayormente se advierte las diferencias, es por esta razón que varios autores coinciden discursivamente acerca de lo imprescindible que se ha convertido encauzar los senderos de la educación a nivel mundial hacia la consecución del desarrollo integral de todos los ciudadanos, en donde la declaración “todo sin excepción” supere la trama discursiva e inicie a provocar cambios sustanciales en los desempeños áulicos y los sistemas educativos.

Para lograr una educación verdaderamente inclusiva, es esencial que las escuelas adopten medidas progresivas para crear un entorno que reconozca y responda a la diversidad de sus estudiantes. Por tanto, la inclusión en los centros educativos implica una acción constante de reflexión en torno a los enfoques de la enseñanza desde una visión crítica partiendo de la realidad de la población estudiantil a la cual ofrece servicio.

En torno a esta idea, la UNESCO (1994) advierte que:

La escuela debe erigirse como un espacio de acogida para la diversidad con los recursos materiales y recursos humanos que hagan falta... para atender adecuadamente a todos los estudiantes. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades grave (pp. 59-60).

Entendiendo que la calidad educativa o centros de calidad son aquellas que logran beneficiar el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales, estéticas y éticas de todos sus alumnos, contribuyendo al bienestar emocional con la aplicación de metodologías que respondan a la diversidad personal y cultural, sustentada en el diseño de un proyecto colectivo con sentido de pertinencia para la comunidad educativa, y estableciendo alianzas con otras escuelas e instituciones (Marchesi y Martín, 2014).

De esta forma, la inclusión educativa se relaciona con la formación ciudadana, no como la búsqueda de un perfil ideal del sujeto a formar, sino desde el lugar que cada uno se enuncia como ente social en el proceso de enseñanza o del aprendizaje. Es decir, construir su propia identidad. En efecto, la educación inclusiva se enfoca en potencializar las destrezas y habilidades de cada niño, no para crear réplicas o hacer encajar sino para que cada ser humano pueda desarrollarse de forma integral y construir la mejor versión de sí mismo.

En consecuencia, es necesario que la escuela cumpla a cabalidad con su rol de desarrollo social, lo cual depende de la gestión eficaz de los recursos humanos y materiales a los fines de constituirse en una verdadera comunidad de aprendizaje, que vele y garantice el derecho fundamental a la educación de cada niño sin ningún tipo de discriminación. Además, “debe establecerse una base curricular realmente común, adecuada para todos los alumnos, que se vea acompañada de una enseñanza personalizada y basada en un trabajo cooperativo en el aula, donde todos aprendan de todos, con todos y entre todos” (Romero, 2009, párr. 16).

De esta forma,

una característica importante de las escuelas de calidad y las denominadas escuelas eficaces tiene que ver con la incorporación de estrategias que aseguren agrupación flexible, ajuste y flexibilidad del currículo vigente, metodología y actividades diversas y acordes a cada situación y contexto (OEI, 2010, p. 72)

Por este motivo la enseñanza inclusiva, de acuerdo con algunos autores y documentos revisados se califica como proactiva: esto quiere decir que “nos permite anticiparnos, planificar y mitigar los desafíos que presenta el aprendizaje, lo que a su vez reduce la necesidad de hacer ajustes individuales” (Cambridge International, 2021, p. 2). Por lo tanto, es esencial planificar en forma proactiva, diseñando distintas maneras de alcanzar y expresar el aprendizaje partiendo

de la identificación de las barreras limitativas, transitorias o permanentes, que pueden ejercer restricción en el desarrollo pleno. Los ajustes y adaptaciones en el proceso de enseñanza desde la diversidad de los estudiantes están fundados en el reconocimiento de las fortalezas, preferencias y variabilidad constituido en el aula proveyendo diversas oportunidades de aprendizaje en consonancia a los rasgos y estilos de aprendizaje de cada alumno.

De acuerdo con Caballero (2019), “la enseñanza diferenciada es más cualitativa que cuantitativa” (p. 15), lo que implica el establecimiento de diversas formas de acercarse y apropiarse del contenido, sin embargo, los docentes suponen, erróneamente, que la enseñanza desde el enfoque inclusivo radica en asignar más o menos tareas a algunos alumnos, cuando lo que se supone es que ocurra una adecuación de la intervención pedagógica, proveer multiplicidad de acercamientos y flexibilidad.

La enseñanza inclusiva desde la óptica diferenciada plantea una mirada atrayente sobre el proceso de enseñanza articulado simultáneamente en tres componentes: el contenido, el proceso y el producto. En este sentido, Caballero (2019) plantea que: *el contenido* es lo que aprenden los estudiantes, lo esencial de cada disciplina, lo que debe instalarse como capacidad. *El proceso*, cómo se genera la forma en que el educando logra darle sentido a las ideas y la información. *El producto*, cómo demuestran los/as estudiantes lo que han aprendido. Por tal razón, la enseñanza inclusiva parte de la premisa de que estas tres cuestiones adoptan formas diversas en cada persona, y deben ser tomadas en cuenta en el proceso de aula.

En consecuencia, plantearse la docencia desde la premisa de que todo el estudiantado aprende al mismo ritmo o de la misma manera es insensato e ineficaz. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de respetar esta realidad del estudiantado, por lo que no pueden estar ajenas e ignorar la diversidad en los aspectos cognitivos, familiares, ritmos de aprendizajes, motivacionales, aptitudinales, entre otros, que forjan la identidad de cada alumno y que, aunque el sistema lo advierta o no, se dan lugar en el aula de clases e influyen en sus resultados.

Para Jiménez y Vilá (1999), los procesos educativos no deben desarrollarse al margen de esta verdad, este es un valioso elemento por considerar en todos los niveles de concreción educativa si se desea asumir un real modelo inclusivo mediante la instauración de

transformaciones profundas en el campo educativo. Desde luego, se establecen como valores subyacentes en una escuela inclusiva, a la:

aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y de la consideración de los profesores y de los padres como una comunidad de aprendizaje una escuela inclusiva ve a todos los alumnos como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, como una oportunidad para aprender sobre lo que nos hace humanos (Pearpoint y Forest, como se citó en Arnaiz, 2006, p.13)

Sucintamente, supone una dinámica de innovación constante de los pilares políticos con el fin de responder a las demandas de igualdad de oportunidades y el despliegue de un modelo de institución educativa sustentado sobre una pedagogía capaz de incluir las diferencias, con un marco organizativo abierto y concreto donde se han de desarrollar las prácticas escolares (Moliner y Moliner, 2010)

No se trata de crear un subsistema de educación aparte sino de proceder reconociendo las capacidades de cada persona, su dignidad, sin rechazos o discriminación atendiendo a que todos somos distintos, apelando al valor que agrega esto en los espacios educativos. De este modo, “los centros escolares que se desarrollan inclusivamente son lugares que fomentan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la reducción de la exclusión y la discriminación” (Booth y Ainscow, 2015, p. 28)

En este sentido, al desempeñar su rol los educadores deben asumir con responsabilidad su cuota, pues la inclusión sólo puede lograrse en las escuelas con el accionar de la comunidad educativa, sobre todo del personal directivo y docente; fundamentados en las relaciones que se establecen entre sí, con los estudiantes y la comunidad, con miras a desarrollar de forma eficaz el proceso de aprendizaje del estudiantado. Dada la importancia del rol docente en el logro de la atención a la diversidad, abordaremos a continuación y de forma amplia esta temática.

El Docente y su Rol en la Atención a la Diversidad.

El docente es el actor encargado de la gestión pedagógica del aula en la cual se concretiza el diseño curricular con la intervención planificada de su accionar. Actualmente, de acuerdo con

Calvo (2013), existe consenso en torno al rol preponderante que ejerce el docente en la inclusión educativa, siendo identificado como uno de los actores más influyentes; señalando sus creencias, lo que sabe y pueden hacer con lo que sabe, así como lo que están dispuestos a hacer y las expectativas sobre los logros que concibe en torno a sus estudiantes, como elementos claves de su desempeño en la consecución de la atención a la diversidad.

Para la UNESCO (2020c), “la inclusión sólo será posible si los docentes son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito” (p.1). En esta cita se destaca el rol primordial de este agente educativo en el establecimiento de la inclusión en el aula. Puesto que, para alcanzar una inclusión real, el personal docente debe estar capacitado y equipado con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para apoyar el éxito de todos los estudiantes. Por tanto, han de ser catalizadores proactivos del cambio, dispuestos a adaptar sus métodos de enseñanza y a trabajar para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje. Contar con maestros capacitados y comprometidos, asegura la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo en el que todos los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito.

La UNESCO (2019) afirma que el docente es la clave del desarrollo sostenible y de una exitosa inclusión, puesto que “representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación” (Yépez, Franco y Tovar, 2020, p. 6). El educador es el guía que facilita el aprendizaje, “es la persona que tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento” (OEI, 2010, p. 94) La educación inclusiva requiere docentes con habilidades suficientes para responder a la multiplicidad de necesidades posibles orientando la actividad constructiva del alumnado, evaluando los procesos formativos hacia la mejora continua de los resultados.

Justo como afirma Giroux (2001), los centros escolares inclusivos demandan de docentes transformadores, con convicción de que ellos son capaces de mejorar en el presente la habilidad de aprender de todos sus estudiantes. Lo que un maestro hace y lo que omite hacer en la escuela crea una consecuencia, puesto que "ninguna acción educativa es neutral", (Hart et al, 2010, como se citó en Echeita, 2012, p. 15). Las investigaciones respaldan el impacto que tiene la calidad del educador en el aprendizaje, entre ellos: Rapport y Echeita (2018), quienes

sostienen “este es el factor escolar de mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes” (p. 5)

El rol del docente en la educación inclusiva es gestionar procesos que permitan construir aulas donde se valore la diversidad, espacios de aprendizaje en los cuales todos sean acogidos en igualdad de oportunidades y puedan desarrollar plenamente sus capacidades, esta ha de ser “la brújula que guíe las acciones” (Rappoport y Echeita, 2018, p. 17). Este enfoque exige que el docente sea un facilitador que promueva la colaboración y el respeto entre los estudiantes, fomentando un clima de confianza que destaque las fortalezas individuales. Además, el educador debe adaptarse a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje, implementando estrategias pedagógicas diversas que aseguren la participación de todos los alumnos, garantizando así que cada uno tenga voz y se sienta parte integral de la comunidad educativa. En este sentido, la educación inclusiva no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para convivir y colaborar en una sociedad diversa e interconectada.

Desde el enfoque inclusivo de acuerdo con la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011), los cuatro valores vinculados a las competencias docentes y que han sido asumidas, además, por Booth y Ainscow, (2015), Rappoport y Echeita (2018), la UNESCO (2020c), entre otros son:

1. Considerar la diversidad un recurso con valor educativo.
2. Tener altas expectativas sobre el rendimiento de todos y cada uno de sus estudiantes
3. Trabajar en equipo y en colaboración con el resto de profesorado y comunidad educativa
4. Cuidar el desarrollo profesional propio (Rappoport y Echeita, 2018)

La capacitación del personal es crucial, de acuerdo con los diversos informes de Desarrollo de la Educación en el Mundo, se identifican como limitantes que condicionan a los docentes en el camino hacia la inclusión educativa efectiva: la inexistencia de una formación obligatoria que los prepare para atender a la diversidad en las aulas, programas de formación en conocimientos generales en detrimento de la pedagogía práctica, maestros activos demanda de una formación continua que le permita asumir el modelo inclusivo (UNESCO, 2019).

En este orden se presenta como alternativa de solución la instauración y aplicación de un protocolo que permita estandarizar los programas de estudios de las instituciones superiores de formación docente ponderando múltiples aspectos de la inclusión educativa partiendo de los métodos de enseñanza diversificada, gestión áulica y métodos de evaluación de los aprendizajes; de tal forma que “todos los docentes estén formados para enseñar a todos los estudiantes” (UNESCO, 2020c, p.1).

Con estas acciones se pretende, a pesar de las diferencias en las normas y cualificaciones de los docentes, cambiar el enfoque de las escuelas hacia la identificación de barreras para el aprendizaje en lugar de culpar u etiquetar a los estudiantes. Para lograr un cambio duradero, es necesario proporcionar oportunidades de capacitación y desarrollo profesional para los docentes, con el fin de desafiar la idea de que algunos estudiantes son incapaces de aprender.

La Formación Docente como Eslabón Para Propiciar Aulas Inclusivas y Asegurar la Atención a la Diversidad.

La formación del profesorado es "la palanca para cambiar la escuela, la condición necesaria para poder lograr este cambio, pero también el resultado esperado de la misma acción que aún no se ha realizado", (Lozano-Martínez, Cava, Minutoli y Castillo-Reche, 2021, p. 213). Tal y como afirma Romero (2009), difícilmente estaremos preparados para hacer de la diversidad un valor si los docentes no son formados en ella. La educación inclusiva supone el planteamiento necesario de la profesionalización docente tanto de carácter inicial como la continua o permanente para la comprensión de la diversidad y requiere repensar en un currículo que, ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades y, a la vez, haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas.

La UNESCO (2020c) reafirma la necesidad de empoderar y motivar al personal educativo, advirtiendo que el profesorado en su totalidad debe ser competente para enseñar a todos los educandos. De esta reciente recomendación, establecemos se hace imprescindible que el personal docente al finalizar su formación inicial pueda exhibir un perfil inclusivo e ir perfeccionándose en la formación continua.

Esto implica, en primer lugar, que cada docente debe ser capaz de desempeñar una función áulica que incluya plenamente a todos los estudiantes a su cargo desde la valoración de sus fortalezas, el reconocimiento de sus diferencias y capacidad de respuesta oportuna. Es decir, ser capaces de definir su gestión pedagógica mediante valores y principios éticos que sustenten su accionar permitiendo abrazar la diversidad del estudiantado de forma individual y grupal ya que cada grupo generacional es distinto entre sí. Tal y como afirma, Escudero y Martínez (2011), “la inclusión es un tema de derechos, no de altruismo generoso y caritativo” (p. 90), sino en imperativos morales y de justicia social.

En segundo lugar, se ha de superar la ideología que suponía que los métodos inclusivos eran asumidos como un tema especializado de un grupo de docentes expertos, mito erróneo, constituyéndose como un aspecto central de la oferta académica de los institutos superiores en pro de desmontar concepciones “...arraigadas acerca de deficiencias e incapacidad de aprender de determinados alumnos” (UNESCO, 2020b, p. 26), ya que es el docente quien en el día a día debe aplicar metodologías y estrategias inclusivas, alejándose de prejuicios y actitudes discriminatorias adaptándose al contexto escolar y su realidad.

Así mismo, Vélez y Arnaiz, como se citó en González (2020) sostienen que la preparación inicial del profesorado debe circunscribir la atención a la diversidad en la búsqueda constante de generar aulas abiertas y verdaderamente inclusivas sin discriminación en las que se favorezca la igualdad de oportunidades entre los estudiantes que acceden al sistema educativo formal (p. 29). Es así como se hace imprescindible un cambio en las actitudes docentes.

Definitivamente, las competencias, valores, actitudes y creencias vinculadas a la formación inicial del profesorado ha sido el foco, durante las últimas décadas, de una serie de investigaciones en agencias de países europeos y organizaciones internacionales, con la finalidad de lograr promover iniciativas y prácticas coherentes al reconocimiento de la diversidad del alumnado como factor que favorezca y permita instaurar sistemas educativos inclusivos.

Cada docente egresado de su formación inicial debe reconocer, respetar y valorar la diversidad y al insertarse a la carrera docente exhibir un desempeño de y para todos sus alumnos. Al respecto, Florian y Rouse (2009) sostienen que los cursos especializados refuerzan la idea

de que determinados alumnos son responsabilidad de quienes se han formado en postgrados o de manera inicial para atender la diversidad. Por tal razón, el mensaje central es que tales competencias son necesarias para todos y no solo para los considerados especialistas.

Al respecto, Echeita (2012) se hace eco del constructo de “transformabilidad” acuñado por Hart et al (como se citó en Echeita 2012), cuya idea central acentúa “la convicción de que la capacidad de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada como resultado de lo que el maestro puede hacer en el presente” (p. 15), a través de propósitos afectivos, sociales e intelectuales sustentados en tres principios básicos: coagencia, confianza y todo el mundo, que articulados guían el proceso de toma de decisiones reflexivo.

La Organización Mundial de Salud y el Banco Mundial (OMS y GBM, 2011) afirman que la adecuada formación de los docentes es crucial a la hora ser competentes enseñando a niños con necesidades diversas, puntualizando que “...los programas de formación docente deben abarcar cuestiones tales como las actitudes y los valores y no tan solo los conocimientos y las competencias” (p. 250). En este tenor, el Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y el Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030, se hacen eco de las áreas de competencias docentes para la enseñanza inclusiva establecidas por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (UNESCO, 2020c):

1. Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional para todos.
2. Adoptar enfoques de enseñanza eficaces en clases heterogéneas, basados en el entendimiento de una gama de procesos de aprendizaje y cómo apoyarlos.
3. Trabajar con los padres y las familias para involucrarlos en el aprendizaje de forma eficaz.
4. Trabajar con otros profesionales de la educación, incluida la colaboración con otros docentes.
5. Comprender el significado de educación inclusiva (p. ej., que se basa en la creencia en la igualdad, los derechos humanos y la democracia para todos).
6. Respetar, valorar y considerar la diversidad de los alumnos como algo valioso.
7. Ser profesionales reflexivos (es decir, autoevaluarse de forma sistemática).

8. Considerar la formación inicial de docentes como la base para el aprendizaje profesional continuo (p. 2).

Estas áreas de competencias han de ser desarrolladas en el proceso formativo de los aspirantes a docentes en los diferentes niveles de los Sistemas Educativos para desarrollar destrezas, habilidades, valores y actitudes que asienten un verdadero cambio educacional. Al integrar valores y actitudes positivas, los aspirantes serán capaces de fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador que potencie el desarrollo integral de sus estudiantes. De esta manera, el proceso formativo no solo contribuye a la profesionalización del docente, sino que también impacta significativamente en la calidad educativa y en el bienestar de la comunidad escolar.

La Inclusión Educativa en República Dominicana.

En República Dominicana, más allá de los valiosos esfuerzos que se han realizado para elevar la calidad educativa, mejorar la eficacia del sistema y lograr la anhelada igualdad de oportunidades de los educandos en los tramos educativos que conforman su estructura académica, aún evidencia niveles deficientes en el cumplimiento de los indicadores de eficiencia interna con privaciones en la distribución y calidad de la educación que se oferta, así como una escasa respuesta a las necesidades educativas de todos.

La inclusión educativa es un desafío de grandes proporciones para los países de América Latina que están en vías de desarrollo, tanto para quienes dictan las políticas educativas regionales y nacionales, como para los equipos de gestión y docentes que han de accionar cumpliendo las directrices de la cultura inclusiva. Esto se deba a que existe una carencia en términos de programas de formación pertinentes y materiales para abordar adecuadamente la diversidad, así como la sectorización, oposición y desfase entre las normativas regulatorias y las creencias sostenidas en los centros escolares; condiciones bajo las cuales se ofrece la enseñanza en el país.

Aunque se evidencian avances encauzados y continuos en los fundamentos teóricos, legislativos y normativos no se ha logrado derribar el velo de la acciones integracionistas y otras veces segregadoras que aún subsisten, para ofrecer respuesta a los estudiantes con discapacidad

o algún tipo de necesidad educativa, en donde claramente es percibida como una limitante presentar algún tipo de condición a pesar de que en los documentos recientes a nivel internacional y nacional se propugna por un cambio de mirada de las necesidades especiales a “obstáculos a la participación y el aprendizaje” (UNESCO, 2020b, p.10); vistas las características individuales no como dificultades que impiden el aprendizaje sino como problemas creados por limitaciones del contexto en lo respectivo al acceso, permanencia y participación del proceso de enseñanza.

Los orígenes de la Educación Inclusiva están estrechamente vinculados al proceso transformacional de la Educación Especial en el país, el cual data de los inicios del Plan Decenal del 1992 con el cual se empezó un proceso de reforma con amplio alcance, materializándose en 1996. En el mismo se establecía como una de las medidas de mejoramiento a la calidad educativa que:

La educación especial, no solo se impartiera en centros especializados, sino de manera progresiva en todas las escuelas públicas del país, de forma tal que su naturaleza especial no condujera a la segregación espacial y social, para la cual se deberían establecer puentes correspondientes entre el currículo de educación especial y el currículo entre los niveles correspondientes” (SEEC, 2000, p. 29)

Durante este periodo se alcanzaron logros en lo respectivo al marco legal, en donde se engloban disposiciones tales como, la Orden Departamental 7-98: que instruye formación acelerada de estudiantes en sobreedad; Orden Departamental 18-2001: que dicta la reorganización de los centros de educación especial; Orden Departamental 05-2002: que crea el Centro Nacional para la discapacidad visual Olga Estrella y la Orden Departamental 24-2003 siendo esta última en la cual se establecen las directrices Nacionales para la Educación Inclusiva; y que posteriormente fue modificada por la Orden Departamental 3-2008.

La inclusión en el ámbito educativo a nivel mundial ha sido modelada por la lucha a favor del reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas en condición de discapacidad. Sin embargo, la inclusión tiene un alcance más amplio el cual está determinado por el compromiso de no dejar a nadie rezagado, de ahí que cuando hacemos alusión a la inclusión apuntamos a todo el alumnado. En efecto, esta se constituye como una visión general

de la educación cuyo fin último es obtener la calidad educativa para todos, en el entendido de que hablar de educación inclusiva es hablar de educación *per se*.

Por otro lado, también encontramos en la cronología nacional una serie de iniciativas implementadas en nuestro país con apoyo de organismos internacionales como: UNESCO, Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), entre ellos: El Proyecto de Desarrollo de Escuelas Inclusivas (1998-2000), Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y ampliación de los servicios de la Educación Especial (PADEE) en el 2004, siendo de este de donde surgen el componente de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) cuyo primer centro fue creado en el 2005 en Santo Domingo (MINERD, 2016c)

Podríamos afirmar que, en las últimas dos décadas se han robustecido las legislaciones sustentadas en los derechos fundamentales instaurados en la Carta Magna de la República, así como otras leyes regulatorias vigentes. Además, se ha dado paso a publicaciones oficiales orientativas en torno al alcance y disposiciones en consonancia con los principios reguladores de la educación inclusiva, siendo consolidado en el aspecto teórico al pasar por el proceso de revisión y actualización curricular enmarcado en Plan Decenal 2008-2018, en el cual se prioriza la promoción de la equidad educativa con apoyo a los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, en la práctica existen grandes brechas a ser superadas, puesto que todavía perduran disposiciones que se contraponen, como, por ejemplo, la atención de niños con algún tipo de condición en centros de Educación Especial, ya que en los centros de la comunidad no se cuenta con los apoyos suficientes exigidos para ofertar una participación activa en los procesos, la denegación de lo diverso como fuente para el fortalecimiento a las experiencias educativas, el enfoque desde las debilidades y limitaciones en las escuelas, entre otras.

Así mismo, la necesidad de asegurar el acceso no solo en lo referido a la infraestructura, de acuerdo con la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC, 2021), que señala que “los mensajes contradictorios procedentes del Ministerio y la confusión en torno a los requisitos de documentación contribuyen a agravar la exclusión de los alumnos inmigrantes” (p. 64). Simultáneamente, la Promoción Automática (PA) instituida en los primeros grados alimenta un ilusorio estado de mejoría, en este sentido “la aplicación de la PA no explica de

manera unicausal los índices de promoción, logros y calidad de los aprendizajes, ni los de repitencia y rezago escolar” (USAID- Programa de Capacidades Reads LAC, 2020).

Por lo que sin “políticas y planes de inversión, gestión institucional y propuestas pedagógicas de calidad centradas en el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado teniendo en cuenta sus particularidades sociales, económicas y culturales” no se logrará impactar positivamente a los alumnos (USAID- Programa de Capacidades Reads LAC, 2020). En el art. 4 de la Orden Departamental 3-2008, se establece que: “la educación inclusiva promueve la innovación y el cambio y asume la atención a la diversidad del estudiantado, a través de la organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación” (SEE, 2008a, p. 7). El Estado Dominicano, discursivamente ha asumido la postura de valorar la diversidad como una realidad que enriquece los procesos educativos y sociales, por lo que “ha propiciado una propuesta curricular única y flexible que se adapta a las características del sujeto y de sus contextos” (MINERD, 2016b, p. 27)

Además, encontramos una serie de acciones priorizadas que responden al Plan Estratégico de Educación 2017- 2020, dentro de las que se destacan:

La puesta en marcha de planes de refuerzo, orientación y apoyo, adaptaciones curriculares e intervenciones psicopedagógicas; implementar planes de mejora en todos los centros dirigidos a eliminar el abandono escolar y reducir los niveles de repitencia y sobreedad; promover la participación de estudiantes en programas de apoyo a los aprendizajes en las diferentes áreas curriculares (espacios de apoyo pedagógico); o revisar la política de evaluación y promoción en los dos primeros grados del nivel primario (USAID- Programa de Capacidades Reads LAC, 2020, p. 40).

Así mismo, recientemente la publicación de la Ordenanza 5-2024 establece los lineamientos de la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano con la finalidad de dar respuesta oportuna a todos los estudiantes mediante la prevención de apoyos, recursos y servicios educativos ajustados a las necesidades específicas. En su Art.2 se asume la educación inclusiva como un derecho humano fundamental para todos los estudiantes cuyas implicaciones se alinean con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) a los fines de

consentir la diversificación de los procesos y la ejecución de Ajustes Curriculares que se ameriten (MINERD, 2024).

Para su puesta en marcha y cumplimiento se estipula que los documentos institucionales: Proyecto Educativo de Centro y Plan Operativo Anual de las escuelas se diseñen en coherencia a los principios de igualdad, equidad y flexibilidad, así como la elaboración de un Plan de Respuesta a la Diversidad como anexo al Proyecto Educativo de Centro en donde se establezca con claridad la organización pedagógica del centro y acciones en respuesta a la demanda estudiantil.

Un aspecto valioso establecido en la Ordenanza 5-2024 lo constituye el párrafo único del Art.12 en el cual se hace referencia a la formación docente y la necesidad de la “instalación de capacidades a nivel regional, distrital y centros educativos en colaboración con universidades nacionales e internacionales, así como organizaciones, fundaciones u otras agencias afines” (MINERD, 2024, p.8).

En definitiva, en los últimos años el Sistema Educativo Dominicano ha sido objeto de la transformación más profunda de toda su historia como resultado del cumplimiento de la asignación del 4 % del producto interno bruto al sector público, asumiendo retos y desafíos sin precedentes; cuyas diez metas se encuentran impregnadas de aspectos íntimamente relacionados a la inclusión educativa.

En el contexto de las mencionadas acciones, que responden al Plan Estratégico de Educación 2017- 2020, destacan las adaptaciones curriculares dentro de la estrategia para “garantizar la inclusión, permanencia y conclusión de los niños en la educación primaria” (MINERD y CNE, 2017, p.76), así como también en la Ordenanza 5-2024 se establecen los ajustes curriculares “en función de las necesidades específicas de apoyo educativo que puedan presentar los alumnos” (MINERD, 2024, p.6), tema de especial interés para la investigación desarrollada y el cual ampliaremos a continuación.

Del Currículo a los Ajustes Curriculares.

El Currículo Educativo

Etimológicamente la locución currículo tiene su origen en el latín “currículum” el cual significa: carrera, caminata, jornada o recorrer un camino; a partir de esta concepción se plantea como “el direccionamiento del camino con la finalidad de lograr una meta” (Santacruz, 2017, p. 464)

Así mismo, de acuerdo con la Real Academia Española, la palabra currículo se define como “el plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (Real Academia de la Lengua Española, 2022b, definición 1 y 2). En este sentido, podríamos identificarlo en el proceso educativo como la hoja de ruta a seguir hacia un fin de naturaleza académica, el trayecto de formación recorrido por el estudiantado o experiencias formativas a superar.

Al margen de su significado etimológico, para Díaz (2003), Malagón (2008), Avendaño-Castro y Parada-Trujillo (2013) y Martínez, Tobón y López (2019), el término currículo es una palabra polisémica debido a la diversidad de concepciones asumidas por los teóricos curriculistas, por tal motivo Santacruz (2017) postula que “su acepción dependerá de la concepción, teoría y modelo que lo sustente, así como del enfoque pedagógico que lo circunscribe, en relación con las condiciones sociales, políticas y económicas en las cuales se desarrollan los sistemas educativos” (p. 463)

Desde el emergente enfoque socioformativo, el currículo es entendido como “el conjunto de prácticas que llevan a cabo los diversos miembros que interactúan en una comunidad educativa, con la finalidad de resolver sus problemas de contexto más apremiantes dentro del marco de la sociedad del conocimiento” (Martínez et al., 2019, p. 50).

Por otro lado, el origen del currículo y su vinculación con la educación como eslabón de transmisión o nexo entre escuela-sociedad resulta ser relativamente nuevo, data del siglo XVI surgiendo como disciplina en el siglo XIX, y dada su característica de flexibilidad es un concepto en continua construcción y replanteamiento; teniendo en cuenta que “la misma naturaleza del currículo conlleva un diálogo permanente con el contexto histórico-cultural-

social que implica cambios en las prácticas educativas” (Osorio, 2017, p. 142). Constituyéndose en uno de los elementos de mayor significancia en el proceso educativo como herramienta de cohesión entre el ideal de ciudadano que aspira la sociedad y la respuesta a qué, por qué, cuándo y cómo desde las instituciones escolares se ha de alcanzar.

Razón por la cual, “se ha modificado a lo largo de su evolución histórica hasta constituirse en un campo disciplinar que ha generado múltiples definiciones... intentado responder a las exigencias e innovaciones de la dinámica educativa” (Santacruz, 2017, p. 478). Así mismo, Osorio (2017) define el currículo como:

Un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo de acuerdo con cómo explican ellos la relación Escuela-Sociedad, Teoría-Práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas (p. 152).

Enfocados en esta óptica, el currículo no es ni puede ser visto desde una noción simplista limitada o reduccionista, sino como una “construcción cultural” ya que implica la consigna organizativa de las experiencias pedagógicas (Grundy, 1987). Actualmente, el currículo es considerado:

una propuesta educativa en constante proceso de construcción y contextualización, que mediante la interacción práctica – teoría- praxis se enlace a la sociedad y la educación, potenciando el involucramiento de sus actores en la problemática socioeducativa, como generadora del aprendizaje, en la formación del ciudadano crítico-reflexivo en una cultura democrática (Santacruz, 2017, p. 459).

El currículo no solo articula los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes adquieran, sino que también es un vehículo a través del cual se transmiten valores y principios que son considerados esenciales para la convivencia y el desarrollo social. Asimismo, su diseño e implementación deben ser flexibles y adaptativos, para poder responder a los cambios dinámicos en la cultura, la economía y la tecnología que afectan a las comunidades. Por último, es fundamental que el currículo promueva la inclusión y la equidad, asegurando que

todas las voces y perspectivas, especialmente las de grupos históricamente marginados, sean representadas y valoradas en el proceso educativo.

Es “un objetivo principal de un currículo de calidad permitir a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa” (Stabback, 2016, p. 8). Desde su origen como elemento educativo su fin implicaba “la organización secuenciada de la escolaridad, con énfasis en el orden y la selección de lo que se debe enseñar” (Santacruz, 2017, p. 465).

Un currículo de calidad de acuerdo con Stabback (2016) es aquel que:

1. Valora a cada niña y cada niño y sostiene que los mismos preocupan por igual.
2. Se compone de “contenido” de gran calidad: actualizado y pertinente, convenientemente exigente, debidamente gradual y progresivo, equilibrado e integrador.
3. Está bien organizado y estructurado: claramente documentado y comprende una serie de componentes interrelacionados que se expresan en documentos coherentes y uniformes.
4. Se basa en un conjunto de creencias teóricas y filosóficas y sobre la forma en que los niños aprenden. (p. 17).

Con base en las cualidades acuñadas por Stabback (2016), específicamente en la de mayor relevancia para nuestra tesis, “valora a cada niña y cada niño y sostiene que los mismos preocupan por igual” (p.18), desde el diseño hasta su implementación en las escuelas el currículo ha de valorar a cada uno de los educandos apostando a la personalización educativa en donde a cada niño se le brinde la oportunidad de desarrollar sus talentos, puesto que cada alumno es diferente, es decir, que un currículo de calidad “permite a los docentes adaptar el currículo para que se corresponda con los estudiantes en sus clases” (Stabback, 2016, p. 18), debido a que es la contextualización la que le confiere significancia y pertinencia.

Enfoques que Sustentan el Currículo Dominicano: Premisas que Aluden a la Atención a la Diversidad.

El currículo dominicano se fundamenta en los enfoques constructivista, histórico-cultural, sociocrítico y el enfoque por competencias, siendo este último la innovación asumida en el proceso de revisión y actualización curricular. La vinculación integradora de estos tres enfoques brinda direccionalidad a los procesos pedagógicos que tienen lugar en las aulas, ya que de ellos no solo se derivan los elementos teóricos que lo fundamentan, sino que también guían el accionar de las estrategias y los criterios de evaluación correspondientes a los niveles de la estructura académica del Sistema Educativo Preuniversitario.

Partiendo de lo expresado, a continuación, se exponen algunas aproximaciones de estos enfoques y premisas desde las cuales se puede aludir a la atención a la diversidad tomando como referencia las Bases del Diseño Curricular Dominicano, documentos nacionales y diversos autores o representantes de estas teorías educativas.

Tal y como se manifiesta en las Bases del Diseño Curricular, el constructivismo es el principal enfoque que sustenta el currículo dominicano cuya máxima insignia promueve el aprendizaje significativo óptica desde la cual aprender implica “una actividad de internalización y apropiación que moviliza todas sus capacidades cognitivas, emocionales y afectivas de los estudiantes. Es decir, toda su subjetividad” (MINERD, 2016d, p.38). Desde él se plantea que el aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo e individual “en función de referentes con sentido para la persona, a partir de lo cual transforma sus esquemas mentales, para dar respuestas a las diferentes situaciones que se le presentan” (p. 27). Siendo la significatividad del aprendizaje sociocultural, psicológica y lógica.

Fundamentados en este enfoque las instituciones educativas han de promover la construcción de conocimientos que ayudan a percibir, entender y explicar el mundo mediante la interacción con los demás en experiencias de aprendizajes y contextos específicos bajo la premisa de que los procesos mentales humanos “se originan y evolucionan en el transcurso de actividades o prácticas sociales en las que se comunica la historia común y se comparten experiencias de aprendizaje” (MINERD, 2016d, p. 38). Puesto que desde este enfoque y de acuerdo con los postulados de Vygotsky (1978) sobre las fuentes sociales del pensamiento

individual, el aprendizaje es una construcción individual que se logra más fácilmente al socializar y compartir con otros.

Este enfoque da especial interés al reconocimiento de los subsumidores y a la actividad e intencionalidad de los procesos cognitivos, siendo la metacognición y el aprendizaje de procedimientos claves fundamentales en el proceso de aprender a aprender. Es decir, que se aprende a partir de la relación entre las experiencias y conocimientos previos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) con los nuevos conocimientos mediante la socialización y en colaboración con los demás.

Asimismo, desde esta visión se asume que los seres humanos como sujetos se van construyendo, se van haciendo a lo largo de la historia, día a día, experimentando situaciones, organizando relaciones entre ellos, creando culturas como modos de vida y actuando desde ellas mismas, sobre sí mismos (SEEC, 2000, p. 35). Por cuanto, se establece que tanto la realidad personal, social, natural y simbólica conforme las características de los entornos educativos, así como el nivel de desarrollo evolutivo están estrechamente ligados a la forma en que construimos significado; de tal manera, “la interacción social, las herramientas culturales y la actividad moldean el desarrollo y el aprendizaje individual” (Woolfolk, 2010, p. 312)

En resumidas cuentas, nuestro currículo predica las ideas centrales del constructivismo las cuales expresan primero, que los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento; segundo, las interacciones sociales son importantes en este proceso. A razón de esto el protagonista o centro de la actividad pedagógica es el estudiante, siendo la labor del docente crear situaciones de aprendizaje que “conecten el nivel de desarrollo, las necesidades y los intereses de los niños” (MINERD, 2013a, p. 27)

Por su parte el constructivismo socio crítico aporta al currículo, el uso de “la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como medio para develar el origen social de los problemas humanos, y el diálogo y la colaboración como herramientas para superarlos. En este contexto, la alfabetización y la escolarización cobran un sentido especial” (MINERD, 2016d, p. 39). Cuyo propósito esencial es:

formar ciudadanos y ciudadanas de la cultura escrita, por lo que el objeto de enseñanza (la lengua) se define tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura, que propician que los y las estudiantes se apropien del sistema de escritura (MINERD, 2016e. p.75)

Al respecto se afirma que “a la escuela no vamos sólo a memorizar los contenidos de las materias que están en el currículo. Vamos, sobre todo, a desarrollar por vía del aprendizaje, formas particulares de pensar, actuar y sentir” (MINERD, 2016d, p. 39); tomando en cuenta la notable diversidad que caracteriza los contextos, así como el pensar, el actuar y sentir del actor principal del proceso. Desmontando los supuestos de uniformidad, afirmando que se aprende en constante interacción con el medio, las personas y los objetos.

Por su parte el enfoque por competencias se refiere a “la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizando de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (MINERD, 2016e, p. 40). Este enfoque implica no solo capacidades cognitivas, sino que incluye motivaciones, emociones y afectos que están situados y son mediados culturalmente.

De acuerdo con Martínez (2013):

El enfoque por competencias utiliza una estrategia metodológica integral y globalizadora, donde la presentación de problemas ubicados en el contexto de la vida diaria permite la transferencia del aprendizaje presente del salón de clases, a situaciones futuras que permitan la resolución de problemas fuera de los linderos de la institución educativa (p. 16)

Por otro lado, en el proceso formativo los docentes deben ser capaces de “organizar los aprendizajes para gestionar los avances, elaborar y monitorear formas que permitan la diferenciación, motivar a sus alumnos a involucrarse en sus propios procesos de aprendizaje, propiciar el trabajo en equipo, usar nuevas tecnologías” (MINERD, 2016d, p. 41)

Salmerón (2009) afirma que este enfoque:

no solo puede favorecer la mejora de la atención a la diversidad al tener que concretar, se debe ser capaz de, sino, además; propiciar la reflexión desde una visión humanista,

sobre todas las personas que tienen derecho a ese desarrollo con mayor o menor nivel de dominio en el desempeño (p.95)

Estos fundamentos teóricos avalan la necesidad de brindar una educación en la cual todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar sus talentos tal y como expresa la Ley de Educación 66-97 en cuyo art.6 acápite j se estipula que en el orden pedagógico la educación tiene el propósito de: “propiciar que el desarrollo de capacidades, actitudes y valores sean fomentados respetando las diferencias individuales y el talento particular de cada estudiante” (SEEC,1997, p. 5)

El Currículo Dominicano del Nivel Primario

Como se ha expresado el currículo constituye el conjunto de propuestas y experiencias formativas en las que participa la comunidad educativa con la intencionalidad de apoyar el desarrollo pleno e integral de los estudiantes tomando en consideración las dimensiones de desarrollo personal y social.

De acuerdo con documentos oficiales de República Dominicana, el currículo se concibe como “una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad. Expresa un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones que se complementan o corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto” (SEEC, 2000, p. 34)

Entre los antecedentes significativos vinculados al proceso de transformación del currículo educativo dominicano contemporáneo encontramos las reformas educativas impulsadas en los años 1967-1979, estimuladas a consecuencia del reconocimiento social de la “incapacidad del sistema educativo de responder con eficacia y calidad a los desafíos del desarrollo nacional y las limitantes de los procesos educativos y sus resultados” (SEEC, 2000, p. 22), lo que condujo a asumir políticas educativas y estrategias dirigidas al Nivel Básico con el propósito de ampliar la cobertura y optimizar la calidad, con énfasis en la adecuación de la educación rural.

Las de mayor significancia fueron: la creación de Núcleos Integrados de Enseñanza: dirigidos a dar respuesta a las necesidades educativas de la población adulta y de la población

en edad escolar; conformados por una red enfocada en la mejora educativa en las áreas: agrícola y alfabetización funcional. Asimismo, la formación de maestros de educación primaria para el desarrollo rural; estipuladas en la Ordenanza 177 en la cual se instituye el marco conceptual de la Reforma Primaria. Sin embargo, las evaluaciones posteriores desvelaron un bajo impacto de las medidas implementadas.

Dentro de las múltiples dificultades que afectaban la educación dominicana en especial al Nivel Básico, denominado en la actualidad nivel primario, antes del Plan Decenal 1992-2002 se encontraban (SEEC, 2000):

1. La alta tasa de repitencia y deserción en el nivel básico en donde en el año 1992-1993 se registró un 16% de repitencias y un 10% de deserción siendo el primer grado quien lideraba el mayor porcentaje de deserción con un 33%.
2. La concepción memorística atribuyéndole a la escuela el rol de transmisora verdades absolutas e inmutables; aunado a esto la fragmentación del conocimiento puesto que al solo memorizar no se movilizaban e integraban los aprendizajes adquiridos para reconocer su realidad social y transformarla, lo que reducía el objetivo estratégico a que el estudiante simplemente pudiera pasar un examen.
3. El desviamiento entre la escuela y las características del alumnado al cual atendía puesto que no se partía de las realidades, experiencias e intereses de los segmentos poblacionales a los cuales ofertaba.

Vistas las deficiencias persistentes en el Sistema Educativo, se designó una comisión para elaborar un “pacto” que definiría el tipo de ser humano que la educación dominicana debería formar y mediante el Decreto 209-91 se crea una comisión para estudiar el funcionamiento de este y formular recomendaciones dando como resultado el Pacto con la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana. De acuerdo con el Observatorio de Políticas Sociales (2013), los objetivos generales del Plan Decenal 1992- 2002 fueron:

Llevar a cabo una reforma curricular para una mejor educación, el mejoramiento de la condición docente, una reforma institucional para una mayor eficiencia, fomentar la participación de la comunidad en la gestión educativa y lograr la asignación de un 2 % del PIB a la educación (p. 2)

Dentro del marco del Plan Decenal 1992-2002, se impulsó el proceso de transformación curricular con una metodología participativa de diálogo y confrontación para diseñar el currículo a partir de tres tipos de consultas: Abierta, Nacional e Interna y Regional.

Consulta abierta: esta permitió conciliar aportes de equipos consultivos y representantes de variados ámbitos de desempeño estipulando valores y actitudes, las competencias: sociales, intelectuales y prácticas; así como conceptos claves que todo dominicano debía dominar al finalizar la educación básica.

Consulta nacional e interna: esta consulta estuvo constituida por 17 comisiones de trabajo agrupadas por niveles, áreas del conocimiento y delegaciones especiales; siendo estas las encargadas de producir los documentos preliminares que luego fueron sometidos a discusión y crítica; esta fase se identificada como “Divergencia Necesaria” debido a la confrontación de puntos de vista entre los especialistas y la comunidad Científica Nacional. Culminada esta fase se inició la fase de “Convergencia Imprescindible” en la que se arribó a los acuerdos bilaterales en articulación sistemática de áreas y niveles desde donde germinó la Propuesta Curricular de esta consulta en diciembre de 1993.

Consulta regional: esta consulta estuvo integrada por autoridades nacionales, regionales y distritales de la Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos, junto a la Asociación de Dominicana de Profesores y la comunidad educativa nacional (personas comunidades, municipios, provincias y regiones). Produciéndose encuentros en cuatro Ejes que albergaban las 11 Regionales Educativas que existían en el país en donde cada eje construyó su propuesta curricular produciéndose posteriormente la unificación en un solo documento que se presentó como Propuesta de Consulta Regional.

El proceso de construcción del diseño curricular se culminó con la adopción de una Guía para la Integración de las propuestas elaboradas en cada consulta mediante una metodología de integración y el establecimiento de criterios de unificación. El enriquecedor proceso redefinió los roles de los actores involucrados estableciendo relaciones horizontales y concertando la importancia de las características específicas de los contextos educativos.

Siendo el alumno y su formación humana, cívica, patriótica, ética, estética, orientada hacia el trabajo productivo, la capacitación para la realización personal, la transformación de su

realidad y el desarrollo nacional (SEEC, 2000), el eje principal establecido en los lineamientos básicos del currículo, en donde también se plantea como referente los problemas del Sistema Educativo.

A partir del Plan Decenal 1992, el diseño curricular “se concibe como un documento normativo que establece una estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores” (MINERD, 2016d, p. 22). En él se articulan las orientaciones filosóficas, epistemológicas, sociológicas, antropológicas y psicopedagógicas que imprimen direccionalidad al proceso educativo, por cuanto en él, se expresa la fundamentación teórico-metodológica promoviendo el logro de sus propósitos y el desarrollo de las capacidades humanas.

Este diseño y modelo curricular se sustentó en un marco legal erigido como consecuencia del Plan Decenal, emitiéndose la Ordenanza 1`95 con la cual se estableció el currículo para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano del sector público y privado desde el año escolar 1995-1996 y la promulgación de la Ley General de Educación 66-97, vigente hasta la fecha.

En el artículo 6 de la Ordenanza 1-95, se define el currículo como “flexible, abierto y participativo. Con ello se promueve su adecuación a la realidad nacional, a las particularidades regionales y locales, a las características, intereses y necesidades de los educandos, a los adelantos de la ciencia y la tecnología y asimismo favorece la participación creativa de los actores y de la comunidad” (Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos [SEEBAC, 1995, p. 3)

Es flexible porque permite respetar las especificidades de los diferentes niveles, ciclos y grados, las características de los educandos y las capacidades de los maestros, así como las características y necesidades de las diferentes regiones y comunidades del país. Es abierto porque debe permitir su enriquecimiento, a medida que las exigencias de la sociedad lo requieran o por el desarrollo que se opera en la ciencia y la tecnología. Es participativo porque intervienen los diferentes sectores de la sociedad en las distintas etapas de su desarrollo (SEEC, 1997, p. 23)

De manera específica para el Nivel Básico se mantenía la estructura de dos ciclos con un total de 8 grados contemplados en la Ordenanza 1-86, primer ciclo conformado por los grados 1º, 2º, 3º y 4to; mientras el segundo ciclo englobaba a 5º, 6º, 7º y 8vo grado. Asumiendo cinco propósitos y dimensiones. En los fundamentos del currículo se establece que el Currículo “promoverá la autoestima y la identidad personal en el educando, reconociendo sus capacidades, limitaciones, intereses y motivaciones, así como la responsabilidad que tiene de desarrollar al máximo sus potencialidades” (SEEC, 2000, p. 36). Mediante esta transformación curricular se establece al sujeto como el eje principal del currículo.

La entrada en vigor de la Ley General de Educación, en el año 1997, como garantía del derecho de todos los habitantes del país a la educación y su regulación, confirió los postulados que guían el proceso educativo y en ella encontramos diversos artículos que hacen referencia a la atención diferenciada que deben recibir los alumnos, entre los que se encuentran:

En el art. 65 de la Ley General de Educación 66-97 se establece que:

el currículo debe ser una respuesta desde el ámbito educativo al desarrollo integral del educando... Para lograrlo debe partir de la realidad circundante y tener la flexibilidad de adaptarse a las circunstancias variables en que se realiza y a los sujetos involucrados en su desarrollo (1997, p. 23)

Lo que implica relacionar los intereses de los educandos que confluyen en el aula con las exigencias del bien común.

Así mismo, en el art. 67 se hace explícita la aplicación de la atención psicopedagógica en el proceso educativo estableciendo relación entre el rendimiento escolar del alumno y la atención a los factores que inciden en él, entre los que se destacan: las condiciones socioeconómicas, las características de los estudiantes y las motivaciones que los animan. Al considerar estos factores se puede ofrecer una educación personalizada y más efectiva a cada estudiante.

Posteriormente en el año 2013, sustentado en el Plan Decenal 2008-2018, el currículo fue sometido a un proceso de revisión y actualización curricular como una acción instrumentalizada para dar respuesta a la realidad y necesidades sociales del siglo XXI, y al

fortalecimiento de la calidad educativa, estos procesos de adecuación parten de los diagnósticos nacionales e internacionales en los que se evidencia la necesidad de optimizar los resultados del aprendizaje en los procesos de alfabetización inicial, ciencias y aspectos cívicos y ciudadanos; mediante el establecimiento de diez Políticas Educativas certificadas a través de consultas y el Foro Presidencial por la Excelencia Dominicana.

Dentro de ellas cabe destacar la política No. 3, en la cual se establece que se debe “revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo matemático en el nivel básico y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral” (Secretaría de Estado de Educación, 2008b, p. 55)

Con ella se establecen una serie medidas y acciones para el logro de resultados esperados en torno a este eje siendo dos de estas medidas: “propiciar la creación de ambientes ricos de aprendizajes, potenciando los aspectos relacionados con la creación de respuestas educativas diferenciadas y las adaptaciones curriculares para atender la diversidad” (Secretaría de Estado de Educación, 2008b, p. 67). Además, se establece la creación de una estructura funcional de evaluación psicológica que valore la personalidad total y oriente las mejoras educativas a partir de las necesidades individuales y de la acción tutorial para el éxito educativo.

En ambas medidas se hace visible que desde el marco teórico de las políticas educativas se empieza a reconocer y valorar la diversidad de los educandos marcando pautas que posteriormente encontramos en documentos oficiales emitidos para orientar los procesos formativos que se desenvuelven en el ámbito áulico.

También se puede mencionar a la política No. 6, en la cual se establece la necesidad de “priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado” (Secretaría de Estado de Educación, 2008b, p. 87). En este sentido, la formación de docentes con las competencias pedagógicas necesarias para impulsar, desarrollar, gestionar y facilitar procesos socioeducativos de niños, jóvenes y adultos con atención a la diversidad “fue una de las medidas instituidas a mediano plazo (Secretaría de Estado de Educación, 2008b, p. 97)

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y diversos programas que apuntan a la captación de los mejores egresados del nivel secundario, así como la evaluación mediante la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA) para seleccionar a aquellos alumnos de mejor rendimiento para que sean formados y se constituyan en maestros de excelencia, así como el proceso de inducción del personal docente de nuevo ingreso quienes luego de aprobar el concurso de oposición, debe participar y aprobar un proceso formativo que incluye el acompañamiento en el desempeño de sus funciones, pese a lo cual no garantiza que tengan las herramientas necesarias para abordar la diversidad que se presenta en las aulas.

Asimismo, en la política No. 3 se estableció la necesidad de “revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo” (SEE, 2008b, p. 55); política coherente con el art. 63 de la Ley General de Educación en la cual se plantea que “La educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones” (SEEC, 1997, p.22). Como resultado se efectuó un proceso de revisión y actualización curricular mediante dos consultas: la consulta social y la consulta técnica. La participación de una diversidad de actores y sectores de los todos los estratos sociales y económicos quienes exteriorizan sus demandas, así como de especialistas, docentes, instituciones y organizaciones confirieron al currículo validez y coherencia externa e interna.

Finalmente, se emitió el diseño curricular, revisado y actualizado, en el cual se asumieron tres enfoques de fundamentación teórica: el enfoque histórico cultural, el enfoque socio crítico y el enfoque de competencias. Siendo este último una de las innovaciones más importantes de las integradas al currículo. Definiendo siete competencias fundamentales que permean como ejes transversales trascendiendo a los niveles de la estructura académica del sistema educativo. Además, se introdujeron cambios significativos con la reorganización de los niveles, los ciclos y subsistemas confiriéndoles coherencia con las etapas del desarrollo evolutivo.

En el artículo segundo de la Ordenanza 3-2013, se establece que:

El Nivel Primario, tendrá una duración de seis (6) años y atenderá a los niños y a las niñas con edades comprendidas entre 6 y 12 años, compuesto por dos Ciclos: el Primer Ciclo, tiene una duración de tres (3) años y comprende los grados de 1ro a 3ro; el

Segundo ciclo, también con una duración de tres (3) años: de 4to a 6to. Grado” (MINERD, 2013b, p. 2).

Visto que esta investigación está focalizada en la interpretación de los docentes que se desempeñan en el primer ciclo del Nivel Primario, nos detendremos a realizar algunas puntualizaciones referentes al currículo y al modelo pedagógico de este ciclo. Es fundamental considerar cómo el currículo establecido no solo orienta la práctica docente, sino que también influye en la forma en que los estudiantes interactúan con el conocimiento en sus primeras etapas de aprendizaje. Asimismo, el modelo pedagógico adoptado en este nivel debe ser analizado en función de su capacidad para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y significativo, que responda a las necesidades y ritmos de cada niño. Por lo tanto, entender las opiniones de los docentes sobre estos aspectos nos permitirá identificar áreas de mejora y oportunidades de desarrollo profesional en la enseñanza primaria.

En el Diseño Curricular emitido en el año 2016, se establece que “en este Nivel es fundamental atender a la diversidad y ritmos de aprendizaje exponiendo a los niños a experiencias variadas” (MINERD, 2016e, p. 25), por lo que el Estado asume el compromiso de asegurar la igualdad de acceso y oportunidades, a los fines de ofrecer una educación de calidad para todos en las escuelas del país. Por lo que en el modelo pedagógico se especifica que la práctica educativa debe partir de “sus competencias, contextos vitales, necesidades e intereses y atendiendo a sus diferencias individuales” (MINERD, 2016a, p. 8).

Entre los principios que fundamentan el Modelo Pedagógico del primer ciclo del Nivel Primario y sobre los cuales se ha de sustentar la práctica pedagógica y el accionar escolar se encuentran:

1. Se reconoce al niño como sujeto integral.
2. Se valoran las características fundamentales de los niños desde una perspectiva multidimensional.
3. Se asume la escuela como una comunidad donde todos aprenden
4. Se asume a los maestros como mediadores de los aprendizajes de los niños.
5. Se reconoce el contexto vital de los niños como potenciador y facilitador de los aprendizajes (MINERD, 2016a, p. 9)

Por tanto, al momento de diseñar los procesos de enseñanza aprendizaje el docente debe procurar el despliegue de estrategias diversas y diferenciadas que potencien las capacidades para aprender y aprehender. Los alumnos son sujetos de derecho en consecuencia los centros educativos deben definir alternativas que garanticen que cada alumno pueda recibir la escolaridad de forma oportuna y lograr los resultados partiendo de la contextualización y las diferencias individuales. Esto implica el reconocimiento de la singularidad y unicidad; por lo que el Modelo Pedagógico establece:

Los niños deben ser considerados desde su individualidad, sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, competencias, intereses, necesidades, experiencias y contextos, de manera que al diseñar los procesos pedagógicos se piense en cada estudiante, se construyan actividades para favorecer que sus aprendizajes y competencias se movilicen” (MINERD, 2016a, p. 10).

Esto coloca al docente en un rol de dinamizador o mediador del proceso de aprendizaje caracterizado por actitudes de reconocimiento del alumno como “razón de ser de su práctica pedagógica” (MINERD, 2016a, p. 15). Situando en una cultura institucional de valoración y reconocimiento de la diversidad profesada desde los distintos instrumentos y mecanismos de gestión instituidos en coherencia con las experiencias formativas del aula.

Definiendo los Ajustes Curriculares

Para comprender el significado de este término educativo iniciaremos definiendo el concepto ajuste el cual hace referencia al proceso y el resultado de ajustar. Ajustar, por su parte, puede referirse a lograr que algo se acomode a otra cosa o a conseguir que no existan diferencias o discordancias entre dos o más elementos. También puede entenderse como la adaptación de una cosa respecto de otra. Etimológicamente es una palabra formada con raíces latinas cuyo significado es acomodar.

Ahondando un poco más en el uso y surgimiento de este concepto en el ámbito educativo encontramos que a nivel internacional, el término Adaptación Curricular como concepto emergente es datado en tres décadas atrás, siendo acuñado en *España en 1990* (Marchena, 2006, p.1). Mientras que en los documentos oficiales dominicanos es asumido de manera discreta a

partir del Plan Decenal aprobado en diciembre del 1992, propiciado por la introducción de cambios conceptuales de índole física y psicopedagógica, y la reconceptualización de la Educación Especial.

La mencionada disposición aspiraba a que los docentes, como actores de la gestión curricular en los centros, efectuaran “adecuaciones curriculares para posibilitar la integración al currículo de todos los estudiantes” (SEEC, 2000, pp. 7-22), desmontando las aulas de recuperación pedagógica mediante la Orden Departamental 07-98, puesto que en ellas se impulsaba la segregación y estigma mediante etiquetas a los estudiantes aunado a que tampoco se contaban con una planificación y seguimiento apropiado.

Del mismo modo, aunque se especificaba que los estudiantes que presentaran condiciones de discapacidad o trastorno para cuya condición se requerían adaptaciones significativas debían asistir a centros de Educación Especial; durante las dos décadas comprendidas entre los años 1990-2009 se transcurrió en un proceso de integración en donde los estudiantes debían asumir los apoyos en los centros regulares. Las innovaciones asumidas desencadenaron en la construcción de marcos legales y documentos oficiales de forma paralela que sustentaron y definieron los procedimientos a utilizar.

Es en la Jornada de Capacitación de Verano de 2011, cuando se emite un documento oficial desde la Dirección de Orientación, Psicología y Atención a la Diversidad, en el cual se abordan claramente las adaptaciones curriculares, sus tipos, proceso a seguir y se brinda una guía para su elaboración. Además, en él se diferencian dos niveles de adecuación curricular.

El Primer Nivel de Adecuación Curricular se refiere a la toma de decisiones que comúnmente lleva a cabo el docente al planificar conforme las características de su grupo, es decir, aquellas adecuaciones curriculares que son posibles realizar a nivel del centro o aula como parte de la planificación áulica, la planificación anual, a partir del Proyecto Curricular del Centro y el Proyecto Educativo de Centro cimentados en la cultura institucional y los valores que se promueven, aspectos estos previstos en la Ley General de Educación 66-97.

En este nivel se asumen las decisiones metodológicas de diversificación, la selección multiplicidad de recursos didácticos, actividades complementarias, brindar atención individual

a los alumnos que así lo necesiten, asignaciones de tiempos variados conforme la tendencia del grupo de alumnos que conforman el aula.

Por su parte, el segundo nivel está referido a aquellos ajustes curriculares individualizados, más ampliamente arraigados en la cultura docente y que pueden definirse como “un instrumento o estrategia de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan en la programación curricular común para atender las diferencias individuales de los alumnos” (MINERD, 2011, p. 42). Dentro de ellas se encuentran las adaptaciones curriculares no significativas y las significativas, en lo adelante descritas.

Esta clasificación concuerda con lo expresado por Marchena (2006), quien expone que en el ámbito educativo las adaptaciones curriculares pueden ser categorizadas en varios tipos conforme: “el o los elementos adaptados, la intensidad de la modificación y el nivel o unidad organizativa en el cual se llevan a cabo” (p. 2). Es decir, las adecuaciones pueden ser identificadas como medidas de flexibilización transitoria del currículo escolar orientadas a posibilitar que todos los alumnos puedan beneficiarse de la enseñanza, pudiendo ser impulsadas desde diversos niveles organizativos: centro, aula y personalizada.

Posteriormente, como resultado del proceso de Revisión y Actualización Curricular, se establece que el currículo es universal para toda la población estudiantil, por cuanto independientemente de las características de los estudiantes las instituciones educativas han de asegurar la participación de todos mediante la aplicación de estrategias de atención a la diversidad. Los ajustes curriculares son referidos como vía para dar respuesta a la diversidad incluyéndose como última concreción de apoyo.

En este sentido, los ajustes curriculares se establecen como una estrategia de personalización o de individualización que ha de implementarse a partir de la evaluación psicopedagógica efectuada por un equipo multidisciplinario. Siendo en el 2018, mediante la Ordenanza 4-2018 que se establece el marco legislativo que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) acorde al currículo establecido.

Fundamentado en lo anteriormente expresado, para fines de esta investigación se utiliza indistintamente la palabra ajuste, adaptación y adecuación como voces sinónimas con igual significado, puesto que, aunque en la literatura educativa a nivel internacional algunos autores suelen diferenciar un concepto del otro, a nivel nacional, como se demostró anteriormente, en los diversos documentos que establecen el marco teórico normativo del Sistema Educativo dichos conceptos son utilizados indistintamente. Por lo tanto, en este sentido, las tres palabras hacen alusión a la misma acción y finalidad de permitir la inserción, participación y progreso de los alumnos en aspectos académicos.

En esta investigación se consideran ajustes curriculares a aquellas modificaciones realizadas en el “cuarto nivel de gestión curricular” (SEEC, 2000, p. 61), centro educativo/aulas, intrínsecamente vinculadas a la necesidad de adecuar el currículo a las características de los principales actores del proceso formativo, impregnada por la identidad institucional y la interacción escuela-comunidad; cuyo foco se concentra en acciones generadoras de mayores oportunidades de atender a demandas de la comunidad educativa o contexto en el cual está ubicada la escuela o el colectivo estudiantil, reduciendo mediante ellas las barreras existentes en elementos o estructuras del sistema de creencias de las instituciones escolares.

En primer lugar, se asume la premisa de que la gestión curricular institucional impregna y se ve reflejada en la gestión áulica, por lo cual las medidas de atención se constituyen en ajustes debido a que dentro del marco institucional se han de definir las pautas que permitan concretizar en los diversos ambientes educativos las acciones de atención a la diversidad. Estas, a su vez guían el accionar docente ante determinada demanda, pues engloban componentes curriculares y se derivan en las de carácter individualizado cuando son necesarias.

En segundo lugar, es indispensable que de manera coherente se supere la óptica de las necesidades como un aspecto percibido como carencia o limitación; y se asuman desde la óptica de la demanda, es decir, que los educandos demandan de una educación inclusiva por parte de los centros que han de ofrecer una educación desde el reconocimiento de la diversidad y su valor, siendo los ajustes una valiosa estrategia para la personalización de la enseñanza.

Esta definición se fundamenta en lo expresado en la Ley de Educación 66-97, sobre lo que debe ser el Currículo Dominicano, en su art. 67:

El currículo debe ser una respuesta desde el ámbito educativo al desarrollo integral del educando, a la problemática social y a la necesidad de democratización de la sociedad. Para lograrlo debe partir de la realidad circundante y tener la flexibilidad de adaptarse a las circunstancias variables en que se realiza y a los sujetos involucrados en su desarrollo (p. 23).

Destaco que en el acervo literario diversos autores, entre ellos Marchena (2006), consideran que las adecuaciones curriculares desde el criterio de la unidad ejecutora o de desarrollo pueden ser identificados en tres niveles, siendo estos: ajustes curriculares de centro, ajustes curriculares del aula y ajustes curriculares individualizados.

Tal y como se había expresado con anterioridad, todas las acciones y tomas de decisiones que tienen lugar en el centro escolar son el reflejo de la identidad institucional, por lo que es preciso destacar que el centro escolar como escenario educativo formal a través de los mecanismos o instrumentos de gestión instituidos manifiesta la visión, misión, valores, propósitos y metas que guían su funcionamiento y el desarrollo institucional en los aspectos pedagógico y administrativo definiendo lineamientos internos en coherencia con su cultura, gestando desde sus peculiaridades arquitectónica, mobiliaria y recursos humanos la atención a la diversidad.

Por tanto, los ajustes curriculares son la última medida de atención a la diversidad que a los fines de mitigar los riesgos que limitan el desarrollo integral de los alumnos; cumplen con el objetivo de viabilizar la participación del alumnado que presenta algún tipo de demanda de apoyo educativo, sin embargo, no ha de limitarse a ello puesto que también puede ser una estrategia de diversificación de las oportunidades de acercamiento y organización, incluso factible para aquellos alumnos que presentan altas capacidades o que muestran un desempeño superior al grupo clase. Sin que implique una sobre exposición o carga extra de tareas escolares o por el contrario una relajación de los estándares que deben primar, sino que se proyecta como una oportunidad de contextualizar a las realidades de la actividad educativa permitiendo guiar asertivamente la toma de decisiones que garanticen aspectos claves de la educación inclusiva.

En tal sentido, las decisiones deben ser tomadas partiendo del currículo oficial establecido, el Proyecto Curricular del Centro, la realidad socioeducativa del grupo de

estudiantes y por supuesto las características individuales de los alumnos que lo integran. Esto se constituirá en “una propuesta o programación en la cual las decisiones de qué, cómo, con qué y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, sean adecuadas a las características del grupo curso” (MINERD, 2011, p. 41), y a determinado discente puesto que son diversos; siendo este uno de los niveles de adecuación utilizado para garantizar el éxito de todos.

Al respecto, contrario a lo que se establece en algunos documentos, los ajustes no solo deben estar dirigidos a los estudiantes con alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) vista esta como etiqueta, sino que por el contrario todas las personas en determinado momento de su vida académica se encuentran expuestas a enfrentar barreras de aprendizaje tanto colectivas como individuales, que hacen precisar de adaptaciones por lo que ajustar componentes o aspectos del currículo ha de ser una característica de la versatilidad y diversificación sobre las cuales los procesos de enseñanza aprendizaje deben desarrollarse. Asimismo, ha de ser considerado como una labor o aspecto de uso natural del quehacer educativo puesto que todos los alumnos son diversos, los grupos de clase heterogéneos y los niños/as que confluyen en un aula son estudiantes; estudiantes con demandas educativas diferentes.

A este respecto, también se hace referencia a aquellos componentes curriculares que pueden ser diversificados para favorecer que se atiendan o tomen en cuenta las características del alumnado y su colectivo: capacidades personales, ritmo y estilo de aprendizaje, motivación intrínseca y extrínseca, rasgos de personalidad y su contexto o realidad sociofamiliar.

Por otro lado, la efectividad de la gestión docente al momento de determinar las acciones curriculares adecuadas a la realidad de los alumnos depende en gran medida de las habilidades para reconocer sus características, así como para ajustar la respuesta educativa en función de los conocimientos previos, intereses, contextualización y el aprendizaje esperado, establecido en los indicadores de logros que han de exhibir.

Es aquí donde surge la incógnita sobre ¿cuáles componentes del diseño curricular pueden ser susceptibles de ser ajustados o son modificables conforme a los tipos y niveles existentes? La respuesta la encontramos en el documento oficial emitido por el Ministerio de Educación (MINERD, 2011), en el cual se establece que: “es posible adaptar los distintos

elementos del currículo” (p. 42); por lo que a partir de los procesos de actualización, revisión y adecuación curricular efectuada en los últimos años al plan de estudio del nivel primario estos componentes incluirían contenidos, las metodologías, actividades pedagógicas, recursos o medios educativos, organización de los espacios, el tiempo, criterios de evaluación e inclusive indicadores de logros de las competencias.

Además, al momento de seleccionar los componentes susceptibles de modificación el docente debe tener en cuenta los dos tipos de adecuación curricular asumidos por el MINERD (2011), las no significativas y las significativas, siendo ambas consideradas formas de enseñanza individualizada. Las adaptaciones curriculares individuales van desde las menos significativas a las más significativas, dependiendo del grado de ajuste que pudiese necesitar el estudiantado.

Las adaptaciones curriculares no significativas: “son modificaciones o variaciones que no implican un alejamiento sustancial de la programación prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos” (MINERD, 2011, p. 42). Cualquier cambio encaminado a la individualización son en realidad adaptaciones curriculares no significativas. De acuerdo con Marchena (2006), siempre que alteramos nuestro “tercer nivel de concreción” (p.4), es decir, nuestra programación de aula para adaptarla a las posibilidades o intereses individualizados de los educandos que conforman el grupo clase, estamos ante una adaptación no significativa. Estas medidas están encaminadas a la flexibilización del programa educativo e implican la intervención educativa a los fines de asegurar que todos los alumnos participen en igualdad de oportunidades.

Actualmente este tipo de modificaciones permiten atender al alumnado cuyo desfase curricular es mínimo o poco significativo. Según Angulo et al, (como se citó en MINERD, 2017), este tipo de adecuación sólo permite afectar “elementos como la metodología y contenidos” (p.128), por lo que cuando estas son aplicadas en ocasiones resultan ser insuficientes.

Las adaptaciones significativas se refieren a modificaciones sustanciales. Son, por tanto, medidas de carácter extraordinario a aplicar cuando el desfase curricular en conocimientos y habilidades con relación al currículo que le corresponde conforme el grado o la edad,

considerando los indicadores de logros de las competencias del grado. Para aplicarlas se deben dar una serie de pasos o procedimientos a los fines de que la familia sea quien autorice su ejecución. Como consecuencia, su aplicación requiere de la evaluación de un equipo multidisciplinario y a partir de una evaluación psicopedagógica se elaboran los ajustes significativos.

Los Ajustes Curriculares Individualizados Como Medidas de Atención a la Diversidad.

Los Ajustes Curriculares son una de las Medidas de Atención a la Diversidad (MAD), que se encuentran instituidas en el Art.4 de la Ordenanza 4-2018, con la cual el MINERD norma los servicios y estrategias para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo conocida por sus siglas (NEAE). Estas disposiciones constituyen una iniciativa de atención a las diferencias individuales enfocada a todos los niveles, modalidades y subsistemas.

Las Medidas de Atención a la Diversidad son definidas por el MINERD (2018) como “el conjunto de acciones que la escuela implementa en su oferta educativa” (p. 5), con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades e implican la toma de decisiones consciente y reflexiva en los niveles concreción curricular: centro, aula y atención personalizada.

Entre las Medidas de Atención a la Diversidad establecidas se encuentran:

1. Las Medidas de acceso: estas engloban las acciones dirigidas a adaptar o modificar el entorno escolar y social considerando las necesidades de la población estudiantil que atiende, esta se clasifica en cuatro: condiciones físico-ambiental, recursos de apoyo, recursos humanos y acceso a la información.
2. Las Medidas para el proceso: se refieren a las acciones que se establecen a los aspectos ligados a la praxis educativa a nivel curricular; identificándose: la gestión educativa, ambientes para el aprendizaje, organización del aula, la planificación de los procesos educativos, estrategias pedagógicas, estrategias de evaluación y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
3. De acuerdo con el art. 12 de la Ordenanza 4-2018, los Ajustes Curriculares Individualizados (ACI), “son respuestas a las necesidades específicas de apoyo” que se realizan cuando un estudiante muestra un desfase en su desempeño curricular de

dos años o más. Nos centraremos en esta última Medida de Atención a la Diversidad ya que es nuestro principal objeto de estudio.

Los ajustes curriculares individualizados, según los lineamientos establecidos deben ser diseñados cuando la planificación diferenciada de los procesos áulicos es insuficiente para atender las necesidades de un estudiante. Este proceso requiere de un equipo multidisciplinario capaz de identificar “qué tiene que aprender, con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cuáles van a ser los criterios de evaluación para evaluar su avance y cómo hay que evaluarle” (MINERD, 2016b, p. 65).

Dentro de las funcionalidades que se le establecen a esta estrategia de personalización se encuentran:

1. Asegurar que el/la estudiante reciba los medios y la respuesta educativa que precisa para acceder, participar, permanecer y aprender en el sistema educativo en igualdad de condiciones.
2. Coordinar las actuaciones de los/las diferentes profesionales y servicios que sirven de apoyo al/ a la estudiante.
3. Evaluar y promover al/a la estudiante de acuerdo con sus propias capacidades y logros.
4. Asegurar una trayectoria educativa de acuerdo con sus potencialidades que le permita participar activamente en su contexto sociocultural (MINERD, 2016b, p. 66).

Por otro lado, los ajustes curriculares se caracterizan por ser una planificación individualizada (MINERD, 2016b), debido a que se orienta a la situación de aprendizaje de un estudiante en particular, los componentes curriculares han de ser adecuados conforme la demanda específica que presente. Así mismo, conforme documentos oficiales, en torno a esta característica la planificación puede estar orientada en función a los componentes curriculares siguientes: las competencias, metodología, evaluación, recursos, espacio físico y tiempo (MINERD, 2017).

En función de las competencias: en vista que son los indicadores de logros las pistas que nos permiten identificar su desarrollo se prevé que los mismos pueden ser priorizados o

modificados implicando conforme la necesidad: renunciar, modificar, simplificar, complejizar, sustituir o introducir en determinados indicadores.

En función de la metodología: en este aspecto es trascendental utilizar técnicas y estrategias que estimulen la cooperación, la complejización o simplificación de las actividades asegurando disímiles grados de requerimiento con un abanico de posibilidades para su ejecución, organización áulica diversas, el juego, actividades que estimulen el autocontrol, entre otras.

En función de la evaluación, esta se convierte en un elemento fundamental del proceso educativo, ya que no solo mide el aprendizaje, sino que también proporciona información valiosa para la mejora continua. Esta perspectiva implica la adecuación de tiempos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite un enfoque más personalizado que se adapta a las necesidades de cada estudiante. Además, graduar la exigencia y modificar los instrumentos de evaluación son prácticas esenciales que garantizan que todos los alumnos puedan demostrar su comprensión de manera justa y equitativa, fomentando así un ambiente inclusivo que favorezca el desarrollo de competencias diversas.

En función de los recursos: la selección del material didáctico debe basarse en un análisis crítico de los recursos disponibles, evaluando cómo cada uno de ellos se alinea con los objetivos educativos establecidos. Además, es fundamental considerar las características del grupo destinatario, desde sus conocimientos previos hasta sus estilos de aprendizaje, para garantizar una efectividad en la enseñanza. Finalmente, la presentación del material también juega un papel crucial; un diseño atractivo y accesible puede facilitar la comprensión y el interés del alumnado, con lo que se potencia el proceso de aprendizaje y se favorece una mayor interacción con el contenido.

En función del espacio físico y la organización de los tiempos: este aspecto está relacionado a infraestructura implicando eliminar barreras de acceso, movilidad, y otros que tienen que ver con el bienestar: la iluminación, ventilación, acústica, etcétera. Otra de las características de los ajustes curriculares es que constituyen un proceso dinámico y flexible, no un producto terminado, el cual requiere de seguimiento, actualización y modificación en función de los resultados, de su efectividad y los avances que se van logrando.

Ser funcionales y realistas implica reconocer que cada estudiante es un individuo situado en un contexto social, familiar y educativo específico que influye en su proceso de aprendizaje. Al comprender estas dinámicas, los educadores pueden diseñar intervenciones pedagógicas que no solo aborden las necesidades académicas, sino que también consideren las circunstancias personales y emocionales del estudiante. De esta manera, se favorece una educación más inclusiva y pertinente, que fomente el desarrollo integral de cada alumno y promueva su éxito en un entorno diverso y cambiante. Parten de una evaluación psicopedagógica, a partir de la recogida de informaciones claves: edad, grado, niveles de desarrollo cognitivo, habilidades adaptativas, competencias curriculares, estilos de aprendizaje, intereses; aspectos relevantes para la selección del apoyo a brindar y sistematización del seguimiento al proceso educativo con ajustes.

Es preciso destacar que, de acuerdo con la legislación vigente, el docente con la orientación del orientador o psicólogo escolar, luego de la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar acotada la identificación de los estudiantes que presentan necesidades específicas han de establecer acciones de intervención psicopedagógica durante un máximo de ocho semanas; si en este lapso prudencial el alumno no muestra progresos de aprendizaje, conforme el párrafo II del Art. 6 de la Ordenanza 4-2018, “el estudiante debe ser referido a evaluación psicopedagógica” (MINERD, 2018, p. 6).

En la elaboración de los ajustes curriculares individualizados se establecen cinco fases no lineales de acuerdo con lo estipulado en la Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados

Fase 1. Evaluación Psicopedagógica: concebida como un instrumento al servicio de la inclusión educativa dominicana, esta evaluación inicial tiene la finalidad de conocer las habilidades cognitivas, sociales, adaptativas y competencias curriculares del educando. Así mismo busca determinar las barreras en el contexto educativo, familiar y social que enfrenta.

En ella se contempla el uso de técnicas y herramientas variadas que respondan a las características del estudiante evaluado y el propósito de esta, y debe recoger las informaciones siguientes, de acuerdo con el Art. 8 de la Ordenanza 4-2018: motivos y fines de la evaluación, datos generales, historial personal y escolar, historial familiar y de salud, técnicas e instrumentos

utilizados, información relevante de los contextos ponderados, resultados de los instrumentos aplicados, determinación de barreras, necesidades específicas de apoyo, identificación de apoyos y recursos específicos y recomendaciones para los contextos escolares.

Dicha evaluación debe ser realizada por un personal interdisciplinario compuesto por personal interno y externo del centro entre ellos: neurólogos, psiquiatras, fisiatras, oftalmólogos, psicólogos u otros profesionales según amerite la situación, contando con la autorización de la familia. Siendo el Centro de Atención a la Diversidad Regional el organismo encargado de coordinar la evaluación psicopedagógica de los estudiantes que reciben docencia en el sector oficial.

Fase 2. Determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo: es a partir de la evaluación psicopedagógica que se identifican las necesidades específicas de apoyo educativo del estudiante, teniendo en perspectiva sus intereses y los de su familia; desde donde se parte para la elaboración de la propuesta curricular adecuada.

Fase 3. Respuesta educativa: como resultado se diseña un Plan Apoyo Psicopedagógico Personalizado (PAP), documento en el cual se sistematizan los recursos, apoyos y/o los ajustes curriculares individualizados pertinentes a cada caso fundamentados en las informaciones recogidas determinando el nivel de complejidad de los componentes del diseño curricular conforme las NEAE detectadas.

Fase 4. Provisión de recursos: en esta fase se considera la disponibilidad de los recursos en el centro educativo en función al plan elaborado.

Fase 5. Seguimiento y actualización del proceso: esta fase implica ir registrando los avances obtenidos por los alumnos y a su vez la funcionalidad de las decisiones adaptadas que permitan la valoración del proceso implementado. Este proceso continuo permite ir replanteando las acciones conforme los progresos y necesidades que persistan, además, a desarrollarse de manera conjunta entre los diferentes actores que participan.

Los principios básicos en los que se sustenta el proceso de toma de decisiones en las cinco fases identificadas son:

1. Procedimientos establecidos a nivel institucional y el Proyecto Educativo de Centro.
2. Fundamentación en resultados de la evaluación.
3. Pertinencia desde el punto de vista actual y el futuro desempeño académico del alumno.
4. Participación en la programación común
5. Toma de decisiones colegiada.
6. Mecanismos de seguimiento, regulación y control.

El proceso por seguir se encuentra claramente definido, sin embargo, en la práctica existen una diversidad de factores que influyen en que el proceso no se realice conforme lo establecido, en ocasiones impidiendo que el estudiantado reciba el servicio educativo individualizado que demanda; entre estos aspectos que suelen dificultar la aplicación de los ACI se encuentra la situación económica de las familias lo cual impide que el niño cuente con una evaluación psicopedagógica. Así mismo, en ocasiones el proceso para la obtención de la evaluación psicopedagógica implica el traslado constante hacia clínicas o centros de rehabilitación en donde se encuentra el personal facultado para la realización de la evaluación requerida lo que lleva a algunas familias a desistir del proceso.

Por otro lado, el desconocimiento de las acciones que debe efectuarse con anterioridad a la primera fase provoca que no se asuman las estrategias de atención a la diversidad que podrían en ocasiones dar resultados efectivos en corto tiempo, además, de asumir con ligereza a partir de la evaluación diagnóstica que el estudiante ha de ser evaluado por el equipo multidisciplinario.

En otro tenor, cuando el docente no cuenta con un orientador o psicólogo en su equipo de gestión que pueda brindar los apoyos requeridos lo ideal es que se dirijan hacia el equipo de la unidad de orientación y psicología o el CAD a nivel distrital solicitando la ayuda requerida.

Ajustes Curriculares Individualizados y Promoción.

La Ordenanza de evaluación establece disposiciones específicas para la promoción y certificación de estudiantes que requieren Ajustes Curriculares individuales durante su proceso formativo. Al finalizar el año escolar, en lo referido a la promoción de los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que cursan grados con Plan Curricular

Ajustado la recientemente aprobada Ordenanza 04-2023, mediante la cual se establece el sistema de evaluación de los aprendizajes en correspondencia con el currículo vigente con la cual se sustituye la Ordenanza 2-2016, establece en su art. 17, los estudiantes “pueden repetir sólo un grado escolar por ciclo educativo” (MINERD, 2016f-2023, p. 17); haciendo hincapié en que está prohibido excluir de los centros educativos a los alumnos por repitencia. Conforme al art 17 se exime, en caso de exceder el límite establecido de repitencia del ciclo debe ser promovido al ciclo posterior con base en los ajustes curriculares individualizados.

En el caso específico del primer ciclo del nivel primario el cual está establecido como una Unidad Pedagógica enfocado en la alfabetización inicial, en los grados primero y segundo no se contempla la repitencia; recae en el docente el proporcionar una diversidad de apoyos que favorezcan que todos alcancen el nivel de desempeño requerido.

Aunque de manera divergente, en el párrafo VI de la Ordenanza anteriormente mencionada, se contempla que en caso excepcional los alumnos pueden repetir el 2do grado una sola vez, mediante una decisión colegiada entre el equipo de gestión del centro y la familia del estudiante, cuando esta decisión se considere conveniente.

En relación con los alumnos con altas capacidades a partir de la evaluación inicial se determina las recomendaciones que mejor favorezcan al estudiante lo que puede implicar la promoción al grado superior. Sin embargo, en la praxis la actuación conforme a lo establecido amerita un protocolo que defina claramente el proceso a seguir incluyendo un marco legal que sustente la forma en que se acreditarán los grados que sean promocionados sin cursar.

El Diseño Universal para el Aprendizaje y los Ajustes Curriculares.

Dado los principios que sustentan la educación inclusiva, referidos con anticipación en esta investigación, y los avances en la política de inclusión educativa de la República Dominicana mediante los cuales se asume el concepto del Necesidades Específicas de Apoyo Educativo con la finalidad de poner el foco en los apoyos y recursos de índole diversa que promuevan la eliminación efectiva de las barreras de aprendizaje mediante la definición de Medidas de Atención a la Diversidad (MAD), es el centro educativo conforme el contexto o realidad de su población estudiantil el ente que ha de establecer las estrategias, herramientas,

recursos específicos y servicios requeridos evidenciados en su misión y visión, cultura institucional, gestión curricular y en la praxis educativa.

De acuerdo con el MINERD (2016b), estas acciones engloban “desde la incorporación del diseño universal de los aprendizajes en la práctica docente hasta los ajustes curriculares” (p. 27). Pero ¿qué es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)? y ¿cuáles son sus implicaciones? El DUA es considerada una de las medidas de atención de la diversidad para el proceso educativo, fundamentada en la premisa de que “la diversidad es la norma no la excepción” (CAST, 2018, p. 3). Este se fundamenta en los avances de la neurociencia, la investigación educativa, teorías del aprendizaje y la tecnología aplicadas a la educación; y supone tres principios básicos para corregir los principales obstáculos que pueden enfrentar los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos principios están ligados a los tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución (Rose y Meyer, 2002), siendo estas las redes del reconocimiento (qué), estratégicas (cómo) y afectivas (el por qué).

A partir de la identificación de estas redes cerebrales, junto a la evidencia de la variabilidad interpersonal se construye el marco del DUA, definiendo los tres pilares o principios para tener en cuenta para el análisis y la planeación de la enseñanza conforme cada una de las redes (CAST, 2011)

Principio I. Proporcionar múltiples formas de presentación y representación de la información y los contenidos: la consideración de este principio implica partir desde el reconocimiento de que los alumnos difieren en la percepción y comprensión de la información por tanto, es indispensable que los docentes presenten opciones que favorezcan el acceso y aproximación a la información de manera diversa esto a su vez posibilita su transferencia al poder ser aplicado en diferentes contextos o situaciones (CAST, 2018).

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: Partiendo de la premisa de que existe una gran variabilidad en las formas de aproximarse e interactuar con la información en las situaciones de aprendizaje y en las formas de expresar lo que han aprendido,

como consecuencia de múltiples factores, es esencial presentar opciones variadas de ejecutar actividades, tareas y expresión que permita a los alumnos responder de múltiples formas conforme el medio de comunicación que se ajuste a su estilo (CAST, 2018).

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación: este principio hace referencia a la forma en que el alumnado puede sentirse comprometido o motivado en el proceso educativo, para este propósito se han de considerar situaciones de aprendizaje que permitan distintos tipos de participación (MINERD, 2016b). “Los estudiantes difieren notablemente en lo que les motiva a aprender o involucrarse en el aprendizaje. Esta variabilidad puede tener su origen en factores neurológicos y culturales, el interés personal, la subjetividad y conocimientos previos” (CAST, 2018, p. 3).

A través de estos principios se suministra una estructura para gestionar el proceso formativo mediante la selección de “materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir” (MINERD, 2016b, p 40); por cuanto la planeación docente y posterior accionar pedagógico son elementos centrales, en este aspecto el DUA brinda una serie de herramientas o pautas para planear pensando en todos.

La capacidad de innovación del personal docente y su rol de gestor curricular en la aplicación de las diversas medidas de atención, así como su formación y habilidad de selección oportuna, se convierten en un eslabón esencial al momento de discernir la medida de atención que debe ser aplicada al momento de lograr una variedad de actividades, diferenciar niveles de profundización, la interacción entre áreas curriculares, la funcionalidad de los contenidos, los apoyos en busca de dar respuesta a las necesidades comunes e individuales con intencionalidad y sistematicidad; siendo la evaluación continua la forma en que se comprueba si su aplicación ha sido adecuada.

Por lo tanto, el DUA se constituye como un modelo teórico-práctico para la enseñanza, basado en los avances de la neurociencia aplicada al aprendizaje desde los cuales se establece un marco para el diseño flexible del currículo y de sus diferentes componentes: objetivos, contenidos, metodología, medios, evaluación y organización; con la finalidad de generar

contextos de aprendizaje inclusivos en los que todos los estudiantes puedan aprender (CAST, 2018)

Sin embargo, esta no es la única medida que como docentes se puede implementar, ya que de acuerdo con lo establecido en la Ordenanza 4-2018, el maestro dominicano cuenta con otras series de medidas que pueden ser desplegadas para lograr la inclusión de todos los alumnos.

Por otra parte, los Ajustes Curriculares, como Medidas de Atención a la Diversidad, no deben ser menospreciados puesto que materializan el derecho de todos a la educación, ya que es a través de ellos que los docentes pueden dar respuestas a necesidades individuales puntuales que de forma colectiva no son viables.

Finalmente, como se ha evidenciado en este marco teórico, la atención a la diversidad es una demanda a la cual los centros educativos deben dar respuesta a través de la aplicación de medidas con las cuales se garantiza el cumplimiento de los tres principios que sustentan la educación inclusiva; los docentes deben cumplir con su rol como actor transformacional en cuya gestión áulica se promueva el aprendizaje de todos; siendo los ajustes curriculares una de las opciones establecidas para lograr este objetivo.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

“Solo el que intenta lo absurdo es capaz de conseguir lo que parecía imposible”.

Miguel de Unamuno

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA METODOLOGÍA

El marco metodológico está referido al conjunto de procedimientos lógicos y operacionales implícitos en todo el proceso de investigación. En otras palabras, el fin esencial del marco metodológico es hacer explícito el enfoque, tipo, diseño y método de la investigación, así como las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de la información, procesamiento y análisis (Arias, 2012)

De acuerdo con lo que afirma Hurtado (2008): “La metodología es el área del conocimiento que estudia los métodos generales de las disciplinas científicas. La metodología incluye los métodos, las técnicas, las estrategias y los procedimientos que utilizará el investigador para lograr los objetivos” (p. 111). En atención a ello, en este capítulo se consideran los elementos que sustentan la investigación en cuanto al componente metodológico, tales como el diseño de la investigación, los sujetos de estudio, las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de los datos, y el procedimiento o las fases de la investigación.

Enfoque de Investigación

La presente investigación está enmarcada por el enfoque cualitativo, el cual es definido por Martínez (2006) como: “aquellos estudios de un todo integrado que forman una unidad de análisis y que hacen que algo sea lo que es” (p. 37). El autor explica que los estudios cualitativos tratan de identificar la naturaleza profunda de las realidades, es decir, buscan comprenderlas como un todo integrado y no se opone a lo cuantitativo (un solo aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

Bonilla y Rodríguez (1997), lo conceptualizan de la siguiente forma: “La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva... a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella... esto supone que los individuos interactúan” (p. 70). De aquí se deduce que, en la investigación cualitativa, se establece un proceso continuo de interacción y retroalimentación entre el investigador y los participantes en el contexto estudiado apoyada en diversos métodos como vía de obtención de conocimientos, permitiendo una comprensión profunda de la realidad desde la voz de los individuos involucrados.

De acuerdo con algunos autores como Cerda (1991) y Barrantes (2014), una investigación de tipo cualitativa se caracteriza por utilizar preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico de los datos; utilizar múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen a un punto central del estudio, principio de triangulación o convergencia; utilizar preferentemente la observación y la entrevista como técnicas en la recolección de datos; y centrar el análisis en la descripción de los fenómenos.

El enfoque cualitativo se refiere a una actividad sistemática que busca comprender profundamente las realidades socioeducativas y su transformación. Además, implica la toma de decisiones y el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. En este sentido, Abarca Alpízar, Sibaja y Rojas (2013) manifiestan que la investigación cualitativa no deja de ser científica ni se somete a una cuestión de opiniones de quien investiga.

El presente trabajo puede identificarse como cualitativo, ya que involucra un estudio realizado desde el Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, donde se detallan e interpretan algunos elementos en la interpretación que tienen los profesionales de la docencia sobre la aplicación de los ajustes curriculares, como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario dominicano. El énfasis está en las opiniones, reflexiones y juicios de estos profesionales, quienes desempeñan diferentes funciones como maestros de aula regular, coordinadores pedagógicos y personal directivo, involucrados en el proceso.

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad y con base en lo resaltado por Taylor y Bogdan (1994) y Denzin y Lincoln (2018), se plantean las principales características de la investigación cualitativa:

1. Es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se vincula más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
2. Es holística, el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino

considerados como un todo integrado, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.

3. Es interactiva y reflexiva, los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos ocasionan sobre los sujetos que forman parte del estudio.
4. Es naturalista y se concentra en la lógica de la realidad que se está analizando, los investigadores cualitativos intentan comprender a las personas dentro del espacio de referencia de ellas mismas.
5. No impone visiones previas, el investigador aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Es abierta, no excluye de la recolección y el análisis de datos puntos de vista. En esta fase, todas las perspectivas son valederas. Todos los elementos objeto de estudio, personas y escenarios son tomados en cuenta.
7. Es humanista, el investigador se basa en medios distintos a la experiencia particular del modo como esta se percibe.
8. Es rigurosa en su modelo con respecto a la investigación cuantitativa, los investigadores buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad a través de distintas vías de análisis.

En atención a las características de la investigación cualitativa, en este trabajo se identifica con profundidad una realidad específica, relacionada con los ajustes curriculares y la atención a la diversidad. Se estudian las opiniones de los profesionales mencionados con anterioridad y se analizan los resultados obtenidos a la luz de la teoría y el contexto del estudio realizado.

Esta investigación busca comprender en profundidad los fenómenos socioeducativos de la realidad donde se desarrollan para transformarlos. Por ello, está encauzada a generar orientaciones para los docentes en servicio, dirigida a la formación en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.

Tipo de Investigación

Según los principios del enfoque cualitativo, este estudio de investigación se clasifica como un estudio de caso. En él, se profundizó en la comprensión desde diversas perspectivas (docentes de aula regular, coordinadores pedagógicos, personal directivo y referencias documentales) en torno de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en el Primer Ciclo del Nivel Primario Dominicano del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández. El objetivo principal fue generar ideas relacionadas con el caso estudiado.

En términos generales, los autores Rodríguez et al. (1996) sostienen que el estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. En lugar de confirmar o demostrar hipótesis preestablecidas, se busca desentrañar relaciones y conceptos, a partir de un análisis minucioso de los datos. Además, se busca que el lector comprenda el fenómeno estudiado y descubra nuevos significados o ratifique lo que ya se sabe.

La investigación de estudio de caso realizada en este trabajo se basó principalmente en las contribuciones de autores como Rodríguez et al., (1996) y Alfonzo (2011).

La elección de las instituciones donde se llevó a cabo esta investigación se fundamentó en argumentos presentados por los autores mencionados anteriormente. La accesibilidad para la investigadora fue un factor importante, ya que trabaja en el Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández. Su experiencia en el nivel primario también influyó en la selección de esta institución educativa y los distintos centros adscritos.

En los estudios de caso, es común combinar diferentes métodos, como señala Alfonzo (2011). Esto ocurre cuando se analizan las frecuencias del caso y se realizan análisis transversales. En tales estudios, se utiliza el método de “muestras” específicas como una vía fundamental para comprender en profundidad y de manera extensiva e intensiva cómo funciona un caso concreto. En el contexto de esta investigación, se seleccionaron maestros regulares, coordinadores pedagógicos y directores, más adelante se explicará cómo, cuándo y por qué se hicieron estas selecciones.

En el contexto de la investigación de estudio de caso cualitativo, se proporcionan descripciones abiertas que reflejan las interpretaciones individuales de los participantes. Estas descripciones se manifiestan en su comportamiento y lenguaje, permitiendo al lector involucrarse o no en las interpretaciones propuestas. Uno de los objetivos principales de la investigación con estudio de caso es aclarar las descripciones y fortalecer las interpretaciones.

Flick (2007) el estudio de caso de naturaleza cualitativa tiene como objetivo comprender la experiencia humana. Se basa en un proceso de indagación que busca describir cómo son las cosas o cómo suceden, sin buscar explicaciones causales. La prioridad es la interpretación directa de los acontecimientos. El investigador comunica al lector una comprensión empírica de la experiencia misma a través de una descripción exhaustiva del objeto de estudio. La capacidad interpretativa del investigador debe estar siempre conectada a los acontecimientos y su desarrollo, permitiéndole reorientar las indagaciones y dar seguimiento a los temas emergentes durante el proceso investigativo.

En el estudio realizado, la investigadora permaneció involucrada al desarrollo de los acontecimientos y esto le permitió realizar el proceso de explorar, ubicar, ordenar y reordenar lo indagado con la finalidad dar el seguimiento requerido en estos casos, acorde con las temáticas emergentes.

Strauss y Corbin (2002) destacan la importancia de comprender que la descripción es la base de las interpretaciones más abstractas de la información (ordenamiento conceptual) y de la construcción de la teoría. En consecuencia, dado el carácter descriptivo de la investigación, esta admitió la construcción de una interpretación del accionar de los informantes clave.

Diseño de la Investigación

El estudio se contempla dentro de la investigación de campo de carácter descriptivo e interpretativo. La de campo es definida por Arias (2006), como aquella investigación que consiste en la recolección de datos directamente de la realidad, donde ocurren los hechos y de los sujetos investigados, sin manipular las variables, es decir, el investigador no cambia las condiciones ya existentes. De acuerdo con Palella y Martins (2010), el investigador no

manipula variables debido a que esto hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta.

Se considera el estudio de campo-descriptivo e interpretativo porque se examinó de forma sistemática una situación problemática, y se obtuvieron los datos relevantes directamente de la realidad con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y cómo se combinan los elementos que los componen (Balestrini, 2002; Rojas de Escalona, 2007).

Este estudio se encuentra inmerso dentro de esta modalidad, ya que el tema central de la investigación se extrajo de una realidad percibida en centros educativos del nivel primario, de donde se obtuvieron los datos necesarios para desarrollar la investigación con el propósito de describir e interpretar los aspectos importantes para entender esa realidad; los datos obtenidos fueron primarios, ya que emergieron de los sujetos involucrados en la investigación: docentes, coordinadores pedagógicos y directivos.

Asimismo, se realizó como apoyo a la investigación de campo una investigación documental, en la cual se realizó un estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor (Arias, 2004).

Nivel de la Investigación

En cuanto al nivel de la investigación, como se señaló anteriormente, se encuentra inmersa en el nivel descriptivo-interpretativo, ya que se orientó a describir, analizar e interpretar el problema que se percibe en toda su dimensión.

Esta es descriptiva, tal y como lo afirma Arias (2012):

La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere (p. 24).

Por otra parte, para Tamayo (1998) la investigación descriptiva:

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. El enfoque que se hace sobre conclusiones es dominante, o como una persona, grupo o cosa, conduce a funciones en el presente. La investigación descriptiva trabaja sobre las realidades de los hechos y su característica fundamental es presentarnos una interpretación correcta (p. 54).

Se pudo saber con precisión a través de la descripción detallada, y gracias a la fase diagnóstica ejecutada, cómo era la interpretación los docentes en torno a la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario Dominicano del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, para luego constituir categorías y, finalmente, describir, analizar e interpretar los resultados obtenidos.

Por otra parte, es de carácter interpretativo que, según Briones (1995), se distingue por la función que cumplen los datos recogidos, vale decir con la interpretación que se hace de ellos: traducir y comprender para desvelar los motivos del actuar humano; y la finalidad última que persigue la investigadora consiste en interpretar desde los datos, en suma, se trabaja con la lógica del descubrimiento.

En síntesis, la investigación buscó comprender los eventos y fenómenos de una realidad específica, describiendo e interpretando los hechos fase y fenómenos para identificar sus fortalezas y debilidades, y lo requerido para alcanzar los cambios o las mejoras. Por lo tanto, esta investigación se enmarca como descriptiva e interpretativa, pues pretendió desarrollar una comprensión de los ajustes curriculares como una estrategia para atender la diversidad obteniendo la información necesaria para establecer su estructura y realizar transformaciones.

Técnicas de análisis de los datos

Según Arias (2004), "en este punto se describen las distintas operaciones a las que serán sometidos los datos que se obtengan" (p. 99). En virtud de ello, se tomó en cuenta el análisis cualitativo que se realizó para caracterizar las situaciones y expresar la calidad de los hallazgos de la investigación, a fin de facilitar la comprensión global de la información, para emitir juicios críticos y conclusiones. Azuaje (1997) expone que el análisis cualitativo consiste

en "la búsqueda de significados y sentido a la información en relación con el contexto dentro del cual se desarrolla el estudio" (p. 119)

Para el análisis de los datos recolectados, se aplicaron los procesos de categorización, triangulación e interpretación.

Categorización

Martínez (2006) explica que categorizar consiste en clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sea claro e inequívoco, el contenido o la idea principal de cada unidad temática. En el presente estudio, luego de la lectura detallada de la indagación bibliográfica y del análisis de las entrevistas aplicadas a los informantes clave (docentes, coordinadores pedagógicos y personal directivo), emergieron categorías relacionadas estrechamente con el objetivo 1 del estudio.

Seguidamente, luego de emergidas tres categorías, se procedió a crear la definición de cada una de ellas a partir de la realidad evidenciada dentro del estudio, con el desarrollo de las entrevistas y con apoyo en información teórica contemplada en el marco referencial.

Análisis e Interpretación

Por último, se procedió al análisis e interpretación de cada una de las categorías. Para ahondar en este aspecto, Martínez (2006) señala que en este proceso se utilizan todos los medios disponibles al alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Este proceso trata de integrar, de unir, en un todo coherente y lógico, los resultados de la investigación en curso, en atención a los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial.

En el presente estudio, este proceso constituyó uno de los más importantes, ya que aquí se procedió a analizar e interpretar cada uno de los elementos o evidencias arrojadas dentro de las categorías obtenidas en la investigación. De esta forma se fueron validando ciertos postulados teóricos planteados por autores reconocidos, contemplados en el marco referencial. Se contrastaron los datos a la luz de la teoría, para finalmente obtener unas conclusiones y recomendaciones finales acertadas.

Momentos de la Investigación

Se refiere a la división con fines aclarativos de los pasos por los que transitó el estudio para lograr los objetivos propuestos. Según Sandín (2003), las etapas de la investigación cualitativa no están tan claramente definidas o sistemáticamente establecidas como en otros tipos de investigación, debido a su carácter circular y emergente. Es por ello que no es posible fijar los pasos de antemano, sino en rasgos muy generales, y éstos se van construyendo y reformulando a lo largo del mismo proceso de investigación.

Sin embargo, Rodríguez et al. (1996) hacen el intento por manifestar el carácter continuo de las investigaciones cualitativas, al tiempo que recurrente, los autores enfatizan que las fases que pueden tener este tipo de investigación no tienen un inicio y un final claramente delimitado, sino que interactúan entre ellas, construyendo un camino hacia adelante.

Los momentos de esta investigación, han sido organizados en atención a las fases que describen Rodríguez et al. (1996): la preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa, las cuales se detallan a continuación:

Fase 1. Preparatoria. Constituye el período previo al trabajo de campo. Esta incluye dos momentos referidos a la parte reflexiva y la de diseño.

Momento reflexivo. la investigadora en atención a su contacto con las diferentes instituciones educativas y su inquietud sobre el área problemática planteada pudo direccionar el tema de investigación y proponer las interrogantes relacionadas con la realidad que deseaba conocer. Se determinaron los posibles objetivos de la investigación y se definieron los marcos teóricos preliminares; a su vez se seleccionó un grupo para su estudio.

Momento de diseño. Es donde la investigadora definió el problema a investigar. Seguidamente, surgieron unas interrogantes que sirvieron de punto de partida en el proceso investigativo y luego, partiendo de ellas, se definieron los objetivos del estudio. También, dentro de esta etapa, se procedió a realizar una revisión exhaustiva del material bibliográfico, a los fines de consultar todo lo concerniente al componente teórico referencial del tema trabajado y obtener una densa información para la elaboración del marco teórico respectivo.

En esta misma etapa, se determinó el ámbito de ocurrencia, las unidades de investigación, los criterios de selección y las técnicas de recolección.

Ámbito de ocurrencia

Dentro de las investigaciones del método cualitativo, el ámbito de ocurrencia, también denominado escenario, hace referencia a la ecología de la investigación; esto significa, al ambiente o medio socio-geográfico donde se va a realizar esta y de donde van a salir los informantes o población con quienes se va a trabajar, a fin de obtener la información necesaria para la investigación.

En este caso, se delimita un espacio geográfico cultural que será el ámbito donde se moverá la investigadora para llevarla a efecto. El escenario escogido fue el Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, en el cual se seleccionaron los informantes clave, los cuales desempeñan su rol en cinco centros educativos.

Unidades de Investigación

Los Informantes Clave

El primer paso que debe plantearse en la investigación cualitativa es delimitar quiénes son las personas e instituciones que van a tomar parte activa en los procesos de reflexión y en la toma de decisiones. Esta identificación es crucial, ya que permite asegurar que se recojan diversas perspectivas y experiencias, lo cual enriquecerá el análisis y la interpretación de los datos. Además, al involucrar a los actores clave desde el inicio, se fomenta un sentido de pertenencia y compromiso, lo que puede facilitar la implementación de las posibles recomendaciones futuras derivadas de la investigación. Por último, este proceso de delimitación también contribuye a establecer límites claros que dirigirán y enfocarán los objetivos y las metodologías de la investigación, garantizando así que los resultados sean relevantes y aplicables al contexto específico estudiado.

Para Martínez (2006), es importante escoger a los sujetos de forma que estén representadas de la mejor manera posible las variables de sexo, edad, nivel socioeconómico, profesión, etc., según el caso, ya que su información puede ser diferente y hasta contrastante. La escogencia de

los informantes clave de la investigación se hizo partiendo de la metodología de la investigación cualitativa, de acuerdo con Martínez (1996) para quien: “se puede seleccionar usando criterios basados en consideraciones teóricas, intereses personales y circunstancias situacionales, entre otras” (p. 45)

La selección de los informantes claves fue intencional, ya que se hizo énfasis en las circunstancias situacionales, pues se optó por cinco centros pertenecientes al Distrito Educativo 06-07, de manera de tener acceso para entrevistar a algunos de los actores que hacen vida en algunas instituciones adscritas a ese distrito. En este sentido, se realizó la investigación con las personas que hacen vida en las instituciones indicadas anteriormente. En cuanto a los informantes se trabajó con cinco docentes, cuatro coordinadores pedagógicos, dos directores de centros educativos.

Caracterización de los Informantes Claves

De acuerdo con Sánchez (2012), respecto a la valía de los sujetos a ser estudiados:

las personas a medida que pasan a través de realidades diferentes están constantemente interpretando y definiendo. Diferentes personas dicen y hacen cosas distintas porque cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales, así como se hallan en situaciones diferentes (p. 14).

Por tanto, los informantes permiten al investigador la aproximación y comprensión de la realidad social estudiada, mediante la interpretación y constructos creados a partir de las experiencias de los sujetos: informantes clave y/o expertos, que forman parte de la investigación.

En atención a lo antes expuesto, los informantes clave de esta investigación están conformados por cinco maestros que impartían docencia durante el año escolar 2021-2022, en el Distrito Educativo 06-07; cuatro Coordinadores Pedagógicos y dos Directores de Centros Educativos. Para la selección de los expertos se establecieron los siguientes criterios:

Docentes de aula regular

- a. Años en servicio: el rango de años en servicio debe ser igual o superior a 5 años de experiencia de docencia áulica, sin tomar en consideración si es o no empleado de carrera.
- b. Nivel en el cual se desempeña: Formar parte del equipo docente del primer ciclo del Nivel Primario del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández.
- c. Grado académico: como grado académico mínimo ha de ser Licenciado en Educación obviando el área de conocimiento o nivel de la estructura académica del Sistema Educativo especificado en la mención obtenida.
- d. Función: deben ser maestro titular del grado omitiéndose los maestros contratados y monitores que desempeñan función de maestros titular.

Coordinador pedagógico:

- a) Nivel educativo en el cual se desempeña: estar asignado y realizando el rol de coordinador pedagógico en el primer ciclo del Nivel Primario.
- b) Tipo de escuela: los coordinadores seleccionados deben ejercer su función en centros de tipo I o II, en vista de que estos son las instituciones escolares que de acuerdo con el Manual Operativo de Centro Educativos vigente deben contar con la figura del coordinador pedagógico.

Directores:

- a) Empleado de carrera: los directores a entrevistar deben ser servidores públicos de carrera, por lo que solo se toma en cuenta para su selección a aquellos que hayan ingresado mediante la aprobación del concurso de oposición.

Tabla 1

Perfil de los informantes clave participantes en la investigación.

Grado académico	Informante	Años en servicio	Función	Nivel en el cual se desempeña	Empleado de carrera
Licenciada en letras	en DR1	24	Maestro titular	Primario	No

Licenciada en letras	DR2	8	Maestro titular	Primario	No
Licenciada en letras	DR3	22	Maestro titular	Primario	No
Licenciada Básica	DR4	14	Maestra titular	Primario	No
Licenciada Ciencias Sociales	DR5	18	Maestra titular	Primario	No
Maestría mención Gestión de Centros	CP1	5	Coordinador pedagógico	Primario	No
Lic. Educación Básica	En CP2	9	Coordinador pedagógico	Primario	No
Lic. Educación Básica	En CP3	12	Coordinador pedagógico	Primario	No
Maestría mención Gestión de Centros	CP4	15	Coordinador pedagógico	Primario	No
Maestría mención Gestión de Centros	D1	27	Director	Primario	Sí
Maestría mención Gestión de Centros	D2	21	Director	Primario	Sí

Fuente: elaboración propia.

Técnicas e Instrumentos Para la Recolección de Datos

Para recoger y registrar la información, se aplicaron diferentes técnicas con sus respectivos instrumentos.

Para el desarrollo de la investigación, se requirió de datos que permitieran estudiar el comportamiento de los elementos de interés, en este sentido, Tamayo y Tamayo (2004), definen la recolección de información como:

La etapa del proceso de investigación que sucede en forma inmediata al planteamiento del problema. Es decir, cuando se obtienen los elementos que determinan lo que se va a investigar, seguidamente se pasa al campo en estudio para proceder a efectuar la recopilación o recolección de datos (p. 215)

Según Arias (2012), la técnica hace referencia al “procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (p. 67). La investigación utilizó técnicas, que, al tiempo de permitir la recolección de información, estimuló la participación y la reflexión a partir de la interpretación de los hechos.

Las técnicas de recolección de información son definidas como: “el procedimiento, instrumento o herramienta que utiliza el investigador para registrar y organizar posteriormente la información” (Pérez Serrano, 2002, p. 67). Entre las técnicas más utilizadas están “la encuesta, la entrevista, la observación, el análisis de contenido y análisis de documento” (Brito, 1999, p. 105). Las técnicas que se utilizaron para obtener los datos necesarios de la presente investigación fueron la indagación bibliográfica y la entrevista a profundidad.

Mientras que los instrumentos para la recolección de datos, según Falcón y Herrera (2005), "son dispositivos o formatos (en papel o digital), que se utilizan para obtener, registrar o almacenar información" (p.12). Los instrumentos utilizados a los fines de recoger la información fueron: registro de búsqueda de fuentes académicas, sistema digital de registro y gestión de documento, esquemas y tablas, el guión orientador de preguntas semiestructurado y guión de preguntas abiertas, todos ellos se emplearon para registrar continuamente lo que estaba ocurriendo en cada fase de la investigación.

La Indagación Bibliográfica

En primera instancia, la indagación bibliográfica y hemerográfica es una herramienta valiosa para explorar y comprender el conocimiento existente en un área específica.

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2006) consiste en examinar de manera sistemática la literatura relacionada con el tema de investigación. En otras palabras, implica buscar, obtener, analizar y seleccionar los elementos relevantes y actualizados de la bibliografía para obtener una visión completa y actualizada del estado del arte.

En el uso de esta técnica se utilizaron diferentes instrumentos para recopilar y analizar la información proveniente de fuentes escritas, entre los cuales se pueden mencionar:

- a) registro de búsqueda de fuentes académicas como libros, artículos de revistas, tesis, documentos legales, entre otros.
- b) sistema digital de registro y gestión de documento, elemento fundamental para registrar la información clave que se extrajo de los documentos revisados.
- c) esquemas y tablas, donde fue estructurada la información de manera coherente para facilitar su posterior análisis.

Entrevista a Profundidad

En una segunda etapa, se utilizó la entrevista a profundidad que, de acuerdo con según Ortiz (2007), Hernández et al. (2006) y Bisquerra (2000), tiene como intención primordial recopilar información relevante para una investigación. Esta técnica implica una conversación entre el entrevistado y entrevistador con el propósito de comprender las perspectivas que los informantes tienen sobre sus experiencias de vida o situaciones tal como ellos mismos las expresan.

De acuerdo con Kvale (2012), una entrevista cualitativa es normalmente semiestructurada, tiene una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, existe apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas a los fines de profundizar las respuestas.

Se utilizó la entrevista semiestructurada, técnica que se aplicó a los sujetos de esta investigación. La entrevista es una conversación que tiene un propósito definido que se da en función del tema que se investiga; específicamente, la semiestructurada es el nombre que se le da a aquella en la que el entrevistador prepara de antemano una lista de preguntas, pero sin limitarse a ciertas preguntas ni fijar previamente el orden en que se contestan (Lankshear y Knobel, 2003).

Como instrumento se empleó un guion orientador de preguntas semiestructurado (ver anexo 1) que fue la base para extraer la información, este tiene la finalidad de recabar elementos relevantes en el contexto donde se desenvuelven los participantes de esta investigación. El

propósito de este fue captar todos los significados sobre la temática investigada, este se obtiene a partir de criterios operativos que garanticen su validez, por tanto, se fundamentó en las experiencias que posee la investigadora sobre el tema, así como sobre la información teórica ya elaborada con la aplicación de la técnica indagación bibliográfica.

Se señaló en el guion orientador los puntos de mayor trascendencia para la investigación, los cuales se enunciaron en núcleos de interés, no rigurosos, más bien provisionales y que podían ajustarse o cambiar a medida que se desarrollaba el proceso de la entrevista.

Construcción de Orientaciones Para la Formación de los Docentes

En esta fase se procedió a realizar un análisis e interpretación de las categorías que emergieron de las entrevistas realizadas, así como del marco teórico, para a partir de las mismas extraer los elementos necesarios para proponer orientaciones relacionadas con la formación de los docentes del nivel primario sobre la aplicación de los ajustes curriculares. En este sentido, es importante tener claridad que interpretar es pasar los datos por la teoría para obtener el producto final que se persigue.

A manera de síntesis, se presentan en la tabla 2 las técnicas e instrumentos para la recolección de datos antes mencionados, relacionados con los objetivos del estudio:

Tabla 2

Técnicas e instrumentos de recolección de información

N°	Objetivo específico	Técnica	Instrumentos
1	Develar la interpretación de los docentes sobre la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario Dominicano del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández.	Entrevista a profundidad	Guión orientador semiestructurado
2	Identificar cuáles necesidades de formación presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.		

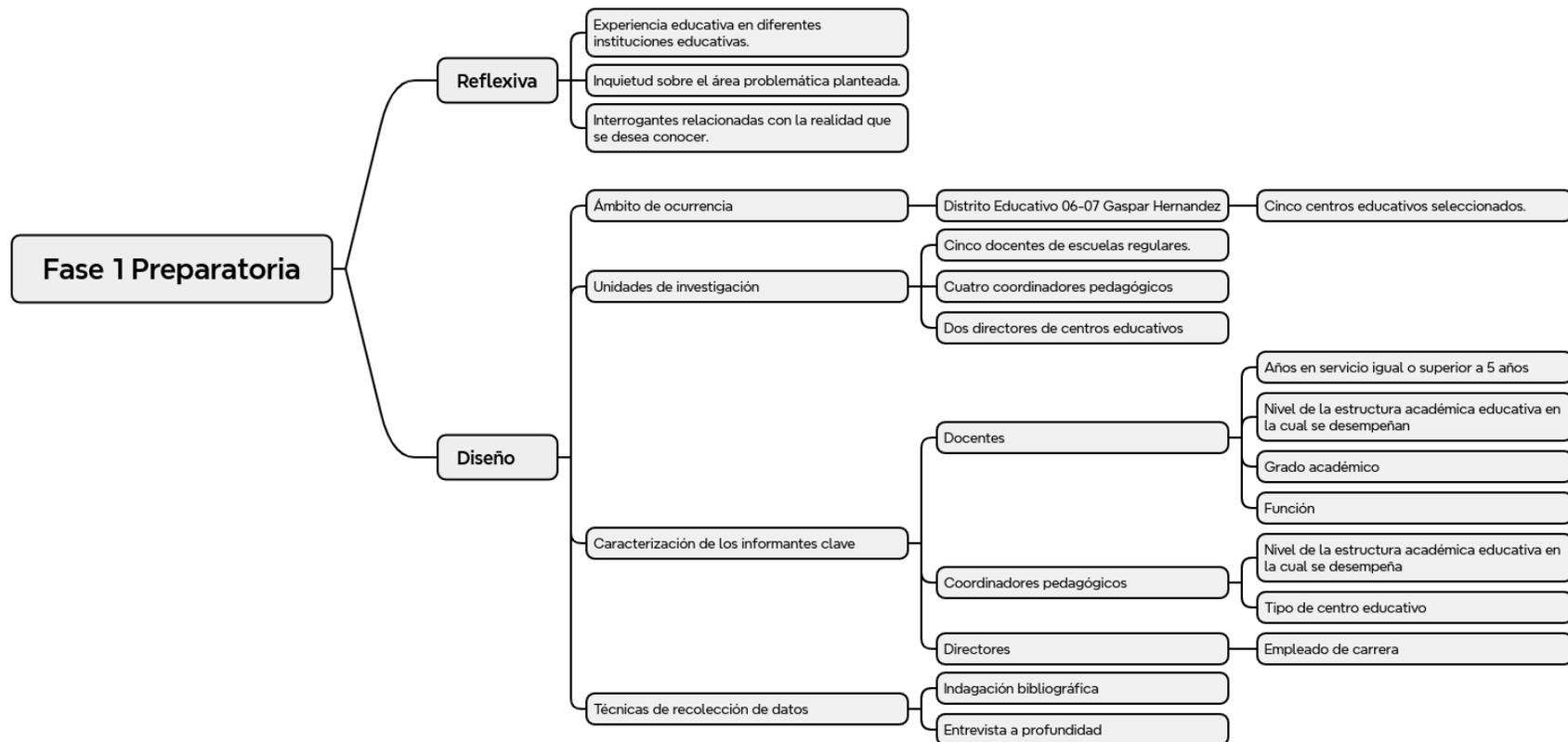
- 3 Proponer orientaciones dirigidas a la formación para docentes en servicio en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.
-

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la Figura 1 se detallan los procesos llevados a cabo durante la fase preparatoria.

Figura 1

Fase preparatoria



Fase 2. Trabajo de Campo. Esta plantea el acceso de la investigadora al escenario. Comprende cuatro momentos: acceso al campo, vagabundeo, construcción propia de mapas y recogida productiva de datos

Acceso al Campo. Remite a la investigadora al trabajo de campo propiamente dicho. Se refiere al proceso mediante el cual la progresivamente se obtiene la información esencial para su investigación. Durante esta etapa, fue fundamental la familiarización con las normas, tanto formales como informales de los lugares donde llevó a cabo el estudio. En el caso específico de este, la investigadora, al trabajar como técnica docente del distrito 06-07, ya estaba al tanto de las normativas necesarias para obtener información, permisos y documentos esenciales.

El acceso al campo se realizó en dos momentos denominados por Rodríguez et al., (1996): (a) vagabundeo y (b) construcción propia de mapas, los cuales se detallan a continuación:

Vagabundeo. Referido a la recogida de información previa a la aplicación de las entrevistas. Se determinó quiénes podrían ser los posibles entrevistados, acorde con la revisión descrita en el apartado referido a los informantes clave, se elaboró carta de conocimiento informado para las entrevistas (Ver anexo 2), se realizó un acercamiento de carácter informal a los posibles entrevistados para revisar la factibilidad en cuanto a tiempo, disponibilidad y lugar para ser entrevistados.

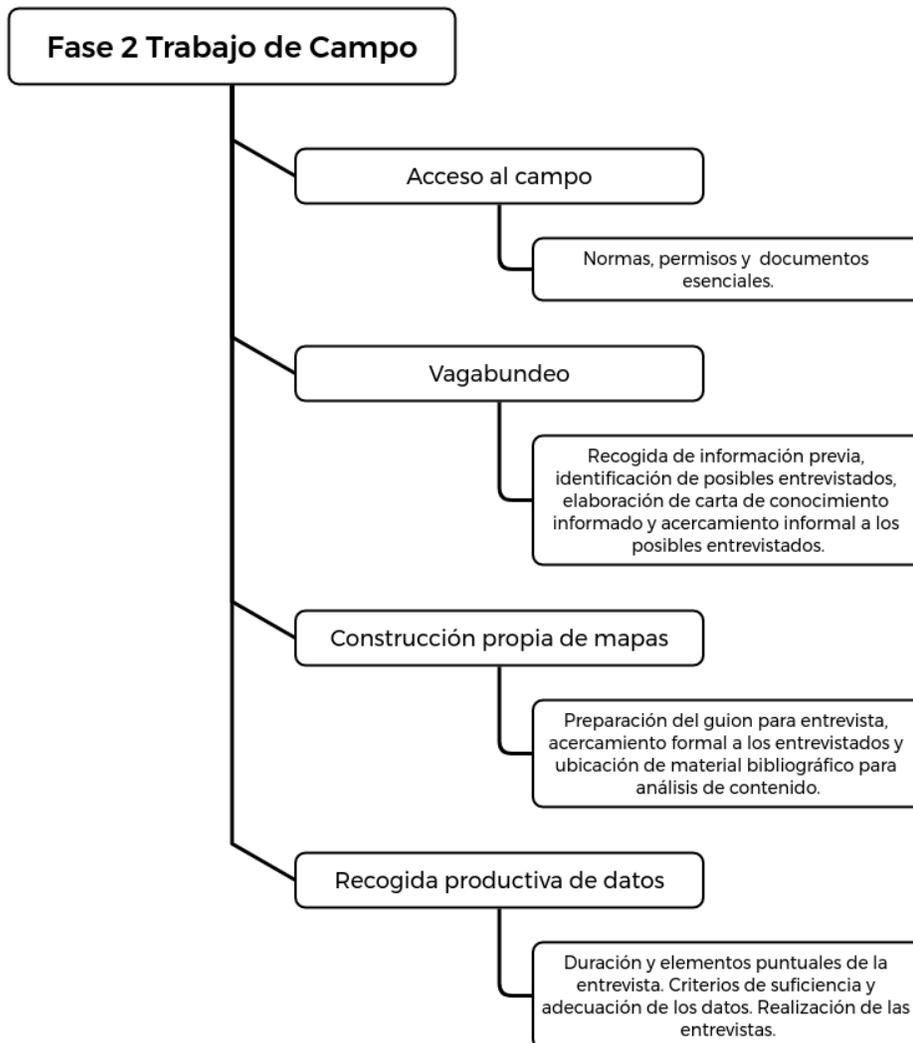
Construcción propia de Mapas. Es el momento donde se realizó el acercamiento formal a los entrevistados de donde se construyeron los esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre los individuos. Se preparó el guion para la entrevista, se concretó la reunión con los informantes clave para realizar las entrevistas. Por otro lado, se ubicaron los materiales bibliográficos y se organizaron para seguir trabajando en atención al análisis de contenido de estos.

Recogida Productiva de los Datos. En este momento se tomaron una serie de decisiones relacionadas a: tiempo de duración de las entrevistas, medio de grabación, elementos puntuales a tener en consideración al momento de realizar las entrevistas, recogida de datos

puntuales para el desarrollo de la entrevista a fin de recoger lo requerido acorde con los objetivos de la investigación, los criterios de suficiencia (cantidad de datos recogidos, antes que el número de informantes claves) y de adecuación (selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente) de los datos. De igual forma, es el momento de aplicación de las entrevistas, por ello se emplearon las técnicas e instrumentos escogidas en la primera fase.

La recogida de los datos se llevó a cabo de febrero hasta junio del año 2022, cuando se aplicaron las entrevistas; por otra parte, de marzo hasta abril del año 2024, se aplicó el guion de preguntas abiertas a los expertos y se recogieron todos los datos importantes para el estudio.

Figura 2
Proceso seguido en la fase 2 trabajo de campo.



Fase 3. Fase Analítica. Se centra en el análisis intensivo de la información. Se procedió a sistematizar la totalidad de los datos recopilados durante la investigación. En un primer paso, se redujeron los datos para luego organizarlos y transformarlos. El objetivo era obtener resultados significativos y verificar las conclusiones. A continuación, se detalla el procedimiento utilizado para sistematizar los datos relativos a la investigación:

Se transcribieron las entrevistas realizadas tanto a los docentes de aula regular, como a los coordinadores pedagógicos y personal directivo. A partir de la revisión y análisis de estas entrevistas, surgieron categorías que se sistematizaron en temas centrales. Luego, se integraron y se sometieron a una revisión teórica, seleccionando planteamientos teóricos basados en los datos obtenidos. Se estructuró un conjunto de definiciones alrededor del cual se organizaron y conceptualizaron las categorías del estudio.

Disposición y Transformación de Datos

En cuanto a la disposición y transformación de los datos, los procedimientos en el análisis de datos cualitativos siguen una serie de operaciones esenciales. Aunque las etapas pueden variar en nombres, su esencia es similar. Según Pérez Serrano (1994), el análisis de datos en investigación cualitativa implica una búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Esto es fundamental para recopilar, organizar, sintetizar y descubrir regularidades o modelos en los datos, identificando lo que es relevante para la investigación.

En el contexto de la investigación cualitativa, el análisis implica una serie de actividades esenciales, como la reducción, categorización, ordenación y clasificación de los datos. Estas acciones están orientadas a comprender e interpretar la realidad objeto de estudio.

Reducción de datos

En particular, la reducción de datos es un paso crucial. Siguiendo las ideas de autores como Leal Ortiz (2013), Vázquez y Angulo (2003) y Rodríguez et al. (1996), se registraron las ideas importantes y se identificaron los temas clave a partir de los datos recopilados. Para lograrlo, se consideraron tres elementos fundamentales: los objetivos del estudio, el contexto y el marco teórico inicial.

En esta investigación, se obtuvieron un total de 16 temas relevantes. Al centrarse en los temas clave, se procedió a reducir los datos para su análisis. En el conjunto global de datos recopilados, se pueden distinguir unidades que son especialmente significativas (Rodríguez et al., 1996). El criterio utilizado para seleccionar y separar estas unidades fue temático, es decir, se agruparon unidades que abordaban el mismo tema.

Simultáneamente, se desarrolló uno de los momentos más significativos de la investigación: la creación de categorías. Delimitar estas categorías implicó agrupar información diversa que tenía afinidad. Así, se asociaron las unidades que trataban sobre un mismo tema con una categoría específica. A medida que avanzaba este proceso, se definieron propiedades, indicadores o subcategorías en cada unidad, formando un entramado interrelacionado de ideas, temas o constructos.

Categorización de los Datos

La categorización de los datos en esta investigación se caracterizó por su naturaleza cambiante y dinámica. Se basó en los aportes de los entrevistados, el análisis continuo y repetido de los datos recopilados, y la contrastación con expertos en el tema de estudio. El objetivo fue construir categorías claras y relevantes, alineadas con las preguntas planteadas en el estudio (Rodríguez et al., (1996).

Para comprender la clasificación, integración e interrelación de la información, es crucial destacar la evolución seguida en el proceso de categorización para analizar e interpretar los datos y derivar conclusiones. En esta fase, la investigadora se enfocó en extraer significados fundamentales de los temas centrales emergentes. La actividad principal consistió en reagrupar los 16 temas centrales por similitud, lo que dio lugar a tres categorías, a saber: a) Categoría 1. La práctica de los ajustes curriculares, esta emergió de dos agrupamientos de temas, los cuales se redujeron a una categoría. b) Categoría 2. Ajustes Curriculares impulsados desde la solidaridad. Se agruparon ocho categorías iniciales, las cuales al reagruparse se convirtieron en una sola categoría. c) Categoría 3. Necesidades y problemas para la implementación de las adaptaciones curriculares. Emerge del producto de seis agrupamientos de datos que se redujeron a una sola categoría

De los 16 temas que emergieron, al ser agrupados y reagrupados nuevamente por similitud, formaron tres categorías principales. A partir de esta última categorización, se describió la estructura global de significado implícito en las opiniones de los entrevistados. Durante el proceso de construcción de categorías, se retomaron aportes teóricos. Sumergidos en el campo de trabajo y en contacto directo con los protagonistas de la investigación, se siguió un enfoque cíclico (ida y vuelta) para elaborar el sistema de categorías.

Es relevante mencionar que, para identificar a los entrevistados, se utilizó una simbología acompañada de un número que indicaba el orden en que fueron entrevistados, tal y como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Simbología empleada para identificar entrevistas que se triangularon.

Informantes clave	Simbología empleada
Docente Regular	DR + numeral correspondiente. Ejemplo: DR1
Coordinador Pedagógico	CP + numeral correspondiente. Ejemplo: CP1
Director	D + numeral correspondiente. Ejemplo: D1

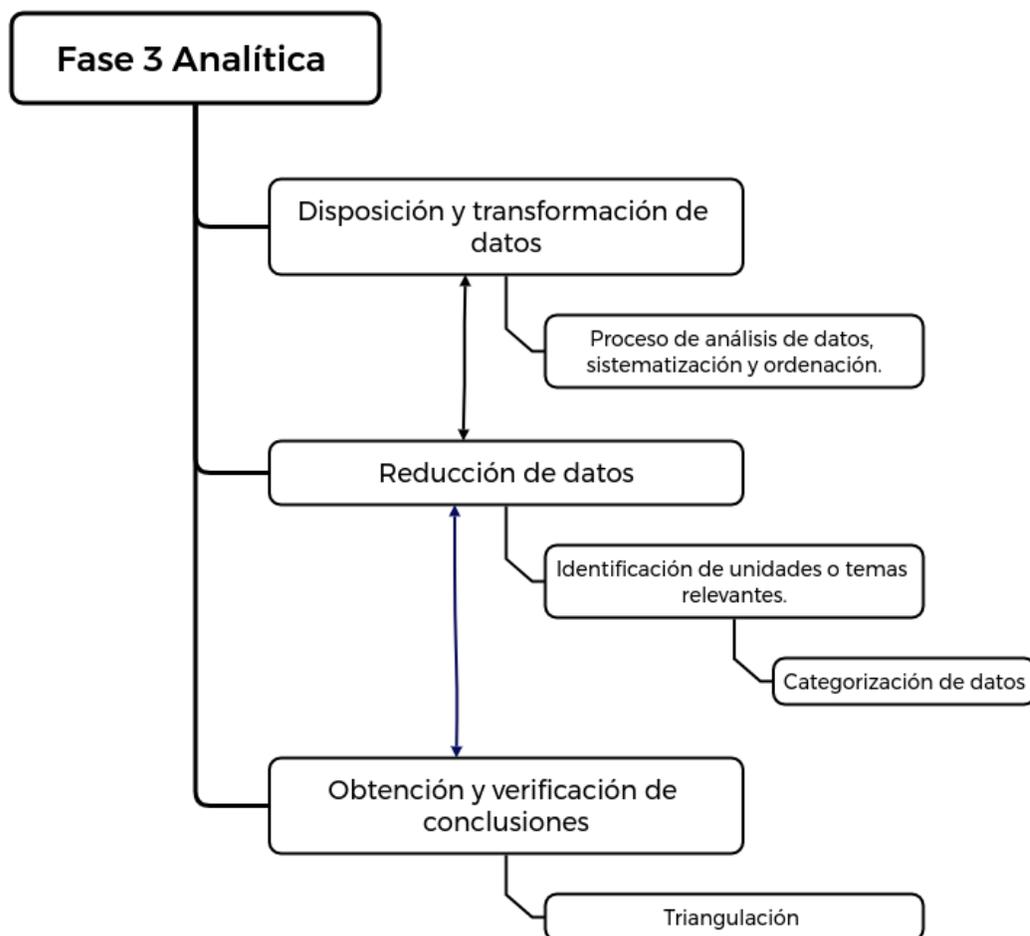
Fuente: elaboración propia

Obtención y Verificación de Conclusiones. Esta implica integrar las diferencias y semejanzas para construir una estructura significativa en función de los objetivos planteados por la investigadora y los resultados obtenidos del análisis de datos. En este contexto, se aplicó un proceso de triangulación, que, según Taylor y Bodgan (1990) y Bisquerra (1989), es un procedimiento analítico cualitativo general.

La triangulación permitió comparar, a través de la interrelación, la información y opiniones provenientes de tres perspectivas: los docentes de aula regular, los coordinadores pedagógicos y el personal directivo. Se consideraron criterios como similitud, divergencia, nuevos aportes y elementos que favorecen o desfavorecen. El resultado fue un conjunto estable de ideas y orientaciones prácticas que generaron proposiciones para guiar la formación y aplicación de los ajustes curriculares en atención a la diversidad del estudiantado del primer ciclo de primaria del Distrito Educativo 06-07.

Figura 3

Proceso seguido fase 3 analítica.



Fase 4. Informativa. Se enfoca en la presentación y difusión de los resultados obtenidos con el propósito de lograr una comprensión más profunda del objeto de estudio y compartir ese conocimiento con otros. La investigadora, a medida que avanzaba en el proceso de investigación, presentaba los avances en diversos eventos e instancias para recibir opiniones y sugerencias. Esta práctica sirvió para verificar los hallazgos y conclusiones.

La credibilidad de una investigación se basa en criterios como la triangulación y la confirmabilidad. Estos conceptos, propuestos por Lincoln y Guba (1985), Rodríguez et al. (1996), Moreira (2002) y Martínez (2000), se detallan a continuación.

Credibilidad

La credibilidad se refiere a la convicción de los lectores e investigadores con respecto a las evidencias presentadas y los procesos utilizados. En esta investigación, la credibilidad se logró mediante la profundidad de los datos recopilados, que reflejan la realidad de los informantes clave de manera precisa. Para respaldar la credibilidad de la información, se transcribieron las entrevistas realizadas y se revisaron reiterativamente durante todo el proceso.

La narrativa del investigador sobre su proceso, desde el punto de partida hasta las conclusiones, también contribuyó a la credibilidad. En este sentido, como señala Martínez (2000): “La credibilidad de los hallazgos requiere que el investigador narre de dónde partió, por dónde caminó y cómo llegó a sus conclusiones” (p. 126). Este enfoque se aplicó tanto en el planteamiento general de la investigación (capítulo I) como en este capítulo.

En el caso de los guiones de entrevistas, se consideró la evaluación formativa, por parte de expertos, dos Doctoras en Educación, expertas en Educación Inclusiva y un experto en metodología cualitativa. En esta evaluación se recibieron sugerencias en torno de que las preguntas fueran más abiertas, que propiciarán respuestas más amplias de manera que no dieran pie a respuestas específicas de corte cerrado.

Confirmabilidad. Se refiere a la posibilidad de que otro investigador examine los datos recopilados por el investigador original y llegue a conclusiones similares. En esta investigación, se aplicó la auditoría de expertos en investigación cualitativa como una estrategia para obtener

una perspectiva adicional y descubrir nuevos datos y categorías, además de reforzar las ya identificadas.

Triangulación

La triangulación es una técnica presente en el contexto metodológico que implica combinar diferentes métodos, grupos de estudio, entornos locales, perspectivas teóricas y temporalidades para abordar un fenómeno. Su objetivo es el enriquecimiento de la comprensión o visión de las conclusiones resultantes del acercamiento obtenido a través de métodos cualitativos, ampliando el alcance, profundidad y consistencia de las acciones metodológicas.

Martínez (2006) explica que la triangulación consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno. Este enfoque permite obtener una visión más completa y robusta de la realidad investigada, al integrar las perspectivas cualitativas y cuantitativas. Además, la triangulación fomenta la validez y la fiabilidad de los resultados, ya que ayuda a mitigar sesgos inherentes a un único método o fuente de información. En resumen, emplear la triangulación en la investigación enriquece el análisis y proporciona una base más sólida para la interpretación de los datos recolectados.

Según Ruíz (1999) y Pérez (2011), la triangulación proporciona tres tipos de evidencias:

1. **Confirmatoria de resultados:** En este enfoque, se contrastan los resultados más coincidentes.
2. **Contradictoria:** Se busca identificar contradicciones entre los hallazgos y supuestos previos o estudios anteriores.
3. **Circunstancial:** Esta modalidad no contradice ni respalda los hallazgos, pero abre nuevas vías de interpretación.

Además, Flick (2007), Rodríguez et al. (1996) y García (2008) distinguen las siguientes modalidades de triangulación:

1. Triangulación de datos: implica el uso de diferentes fuentes de datos en una investigación.
2. Triangulación teórica: emplea diferentes perspectivas para interpretar un conjunto de datos.
3. Triangulación del investigador: utiliza diferentes investigadores o evaluadores.
4. Triangulación metodológica: emplea múltiples métodos para estudiar un problema.
5. Triangulación disciplinar: se basa en diferentes disciplinas para informar la investigación.

En la presente investigación, se realizó una triangulación de datos. En este sentido, Martínez (2006) señala que en este tipo de triangulación se utilizan una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información. En este caso, la triangulación se realizó utilizando los datos de la transcripción textual de las expresiones orales de las tres fuentes como los informantes clave durante las entrevistas a profundidad, como: (a) docentes, (b) personal directivo y (c) coordinador pedagógico. Así como el análisis del resultado de la indagación bibliográfica.

Finalmente, se procedió a analizar e interpretar cada una de las categorías. Para profundizar en este aspecto, Martínez (2006) señala que en este proceso se utilizan todos los medios disponibles al alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Este proceso trata de integrar, de unir, en un todo coherente y lógico, los resultados de la investigación en curso, en atención a los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial.

Durante este proceso, se buscó abordar los objetivos de la investigación al establecer relaciones entre los elementos estudiados. Además, se aclaró el proceso de construcción teórica y se interpretaron los resultados como producto de las diversas combinaciones posibles. La contrastación teórica lograda contribuyó a la fiabilidad de la investigación.

Figura 4

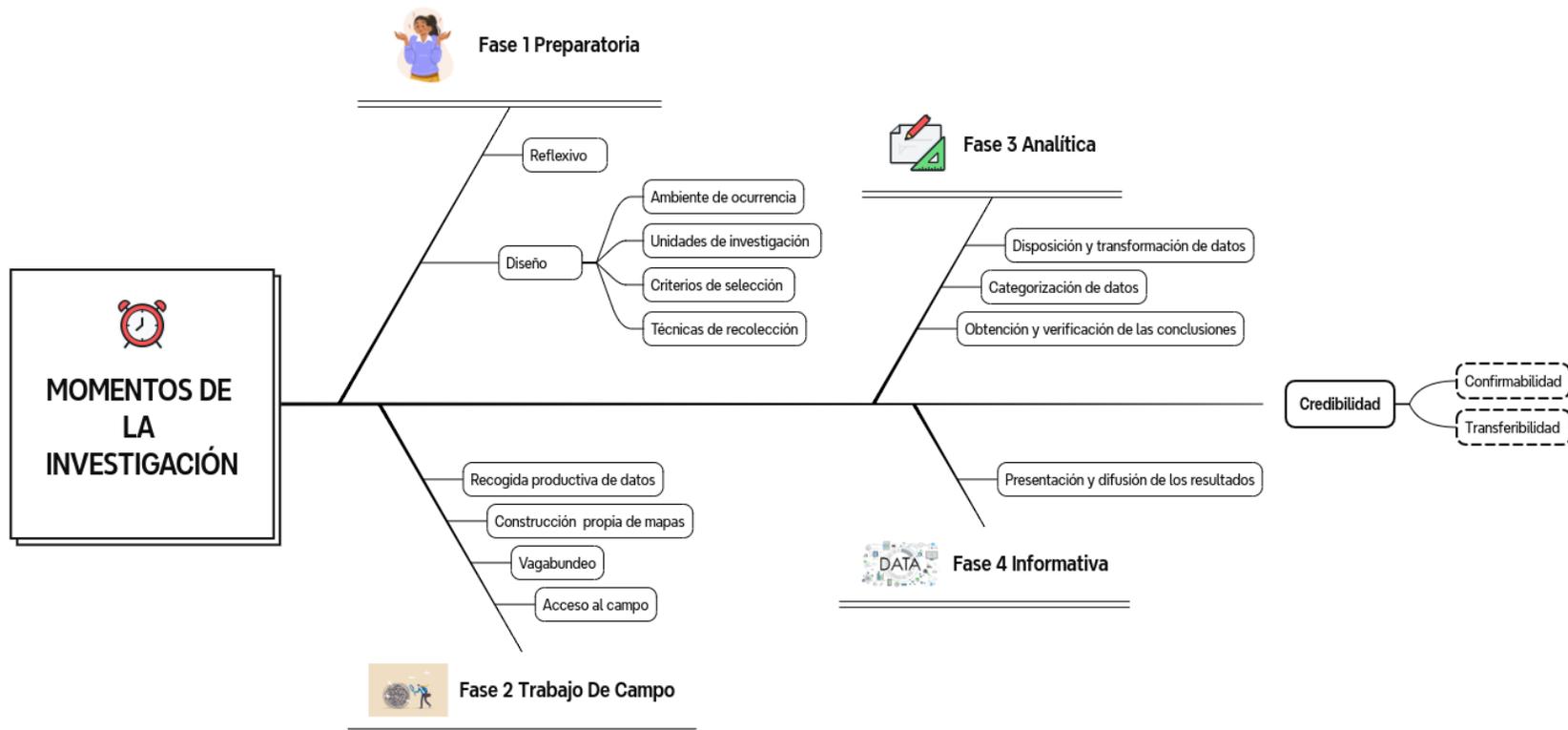
Fase 4 informativa



A continuación, se presenta la figura 5 en el que se detallan los momentos de la investigación.

Figura 5

Momentos de la investigación



CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

“La diversidad es un hecho, pero la inclusión es una elección que hacemos todos los días. Como líderes, tenemos que transmitir el mensaje de que aceptamos y no solo toleramos la diversidad”.

Nellie Borrero

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis y la interpretación de los datos en la investigación cualitativa son procesos fundamentales que desempeñan un papel crucial en la comprensión y el desarrollo del conocimiento. Estos procesos me permitirán dar sentido y significado a la información recopilada, ofreciéndome la oportunidad de examinar en detalle opiniones y experiencias. Realizaré un análisis sistemático, con miras a obtener una comprensión profunda y matizada de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad, identificando patrones, ideas repetidas y temas emergentes que pueden no ser evidentes a primera vista.

Esta metodología brinda la capacidad de generar nuevos conocimientos al construir teorías o proposiciones originales basadas en los datos analizados, contribuyendo así al avance de mi campo de estudio. Además, aspiro a que me permita contextualizar los hallazgos, situarlos dentro de su marco específico y explorando los datos de forma holística, lo que enriquecerá la interpretación y la relevancia de mis resultados.

Espero que, a medida que avance en el análisis, pueda desarrollar conceptos y proposiciones que me ayuden a dar sentido a los datos y construir una comprensión más completa del tema investigado. Así, este proceso iterativo de análisis e interpretación me llevará a una comprensión cada vez más profunda y refinada de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad.

Según Latorre y González (como se citó en Pérez, 1994) el análisis de datos en investigación cualitativa implica una búsqueda sistemática y reflexiva de la información, trabajando los datos, recopilándolos, organizándolos en unidades manejables, sintetizándolos y buscando regularidades. Esta tarea de reducción, categorización y clasificación busca interpretar la realidad estudiada. Además, la interpretación y representación de la realidad serán construidas por los lectores, ya que actué como mediadora.

Herramientas como la entrevista en profundidad buscan que los lectores se sientan inmersos en la experiencia de los protagonistas del estudio. A través de relatos personales detallados, busco que no solo comprendan las dinámicas sociales y culturales en juego, sino que también conecten emocionalmente con las vivencias narradas. Esto permite que la interpretación

de la realidad sea un proceso activo, donde los lectores aportan su propio contexto y experiencias, enriqueciendo así la lectura y la comprensión del fenómeno estudiado. De esta manera, se fomenta un diálogo entre el texto y quien lo lee, transformando la investigación en una experiencia colaborativa y multifacética.

La configuración, el análisis e interpretación de las categorías establecidas a partir de los datos recogidos implicó contrastarlos y establecer relaciones entre ellos, especulando a la luz del marco referencial de la investigación. Para dar validez a las interpretaciones la emergencia de categorías claras y relevantes, que reflejan las opiniones de los informantes. Este proceso requirió una revisión exhaustiva de la literatura existente para identificar conceptos clave que pudieran enriquecer el entendimiento de los datos. Además, implementé técnicas de triangulación, lo que me permitió validar los hallazgos y asegurar que las categorías emergentes reflejaran de manera precisa las complejidades de la realidad estudiada. Finalmente, llevé a cabo una discusión crítica sobre las implicaciones de estas categorías, explorando tanto sus capacidades explicativas como sus limitaciones dentro del contexto investigativo.

El proceso de categorización fue dinámico, influenciado por los aportes de los participantes, el análisis repetido de los datos y la retroalimentación con especialistas del contexto. Me orienté a crear categorías claras y relevantes, relacionadas con el objeto de estudio, lo que me permitió profundizar en las complejidades del fenómeno analizado y la identificación de patrones significativos. Este enfoque colaborativo y flexible enriqueció los hallazgos y otorgó mayor validez a las conclusiones alcanzadas.

La definición de las categorías emerge del análisis y de mi inmersión en los datos para encontrar sentido a lo que los informantes expresan, los organicé y comparé para obtener una visión completa de la realidad estudiada. Este proceso de categorización dio lugar a las categorías presentadas en la tabla 4.

Tabla 4

Categorías emergentes de la investigación.

Categoría	Definición
La práctica de los ajustes curriculares	Se refiere a la implementación de adaptaciones y modificaciones a uno o varios componentes del

	currículo escolar para atender a las necesidades individuales de los estudiantes. Se centra en la conciencia de que cada uno de ellos tiene diferentes habilidades, capacidades y estilos de aprendizaje (Corredor, 2016)
Ajustes curriculares impulsados desde la solidaridad.	Las adaptaciones curriculares son un acto de solidaridad, orientado a garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias o necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, se erige como una herramienta esencial para fomentar la inclusión e igualdad de oportunidades entre todos.
Necesidades y problemas para la implementación de los ajustes curriculares.	En esta categoría, se abordan las dificultades y requisitos asociados a las adaptaciones del currículo educativo como un desafío crucial en el ámbito educativo. En el enfoque que orienta esta interpretación, las adaptaciones curriculares tienen como objetivo lograr la máxima integración, participación y logro en los aprendizajes de los estudiantes que demandan de apoyo específico transitorio o permanente para acceder al currículo común.

Fuente: elaboración propia.

Conceptualización e interpretación de las categorías

Categoría 1: La Práctica de los Ajustes Curriculares

Conceptualización

La práctica de los ajustes curriculares se refiere a la implementación de adaptaciones y modificaciones a uno o varios componentes del currículo escolar para atender a las necesidades individuales de los estudiantes. Se centra en la conciencia de que cada uno de ellos tiene diferentes habilidades, capacidades y estilos de aprendizaje (Corredor, 2016)

La individualización de la enseñanza es un componente fundamental en la aplicación de las adaptaciones curriculares. Esta práctica consiste en personalizar los contenidos, métodos y actividades educativas con el fin de atender las necesidades específicas de cada estudiante (Prieto y García, 2017). En este sentido, las adaptaciones curriculares se enfocan en reconocer y valorar las particularidades de cada alumno, ya que se comprende que cada uno posee destrezas, capacidades y ritmos de aprendizajes diversos.

Por otra parte, el trabajo cooperativo entre docentes es de gran valor para la aplicación de los ajustes curriculares, ya que permite un intercambio de ideas y experiencias que enriquecen el proceso de diseño y ejecución de las adaptaciones curriculares. De acuerdo con García et al. (2010), el trabajo colaborativo entre profesionales se convierte en una herramienta potente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, pues permite intercambiar prácticas, reflexionar y alcanzar consensos para abordar los ajustes curriculares de manera efectiva. A través de la colaboración, los docentes pueden identificar las necesidades de sus estudiantes de forma más precisa y diseñar estrategias adecuadas para atender a cada uno de ellos de manera inclusiva y efectiva.

El trabajo en equipo entre docentes facilita, además, compartir recursos y materiales didácticos, reflexionar sobre la práctica de forma sistemática a los fines de identificar las acciones que se amerita realizar, a manera de optimizar la planificación de las clases y maximizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, Vaillant (2016) asegura que el trabajo colaborativo es fundamental y pretende que los docentes “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos a cerca de sus prácticas pedagógicas, en el contexto institucional y social determinado” (p.10).

La disponibilidad de espacios de socialización y reflexión sobre la práctica pedagógica entre docentes del mismo grado, ciclo o nivel junto a los equipos de gestión, el establecimiento de espacios para tutorías y la disponibilidad de personal para brindar atención personalizada, así como el involucramiento de los equipos de gestión en este proceso son elementos señalados por la Secretaría de Estado de Educación (2008a), en la Orden Departamental 3-2008, en la cual se estipula que la práctica áulica debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas

y variadas, así como, la promoción de un liderazgo comprometido con el progreso académico de todos.

En suma, el valor del trabajo cooperativo entre docentes radica en la mejora de la calidad educativa y en la atención individualizada a las necesidades de los estudiantes. Ambas prácticas, la individualización de la enseñanza y el fomento de la socialización y trabajo cooperativo, se complementan y se potencian mutuamente en la aplicación de las adaptaciones curriculares. La personalización de la acción educativa en los componentes curriculares permite atender las necesidades específicas de cada estudiante, y favorecer su participación y compromiso en el proceso educativo.

Otro elemento fundamental en la aplicación de las adaptaciones curriculares, de acuerdo con Brignoni, (2022), son las ayudas y andamiajes, con las cuales se brinda el acompañamiento y apoyo necesario, a los fines de que cada estudiante pueda alcanzar sus metas educativas. Estas estrategias no solo facilitan la comprensión de los contenidos, sino que también fomentan la autonomía del estudiante, promoviendo su confianza y motivación en el proceso de aprendizaje. Al integrar estas herramientas en el aula, se crea un entorno inclusivo que valora la diversidad y asegura que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, tengan la oportunidad de alcanzar sus metas educativas.

En este sentido, uno de los retos de los docentes en la práctica de la aplicación de las adaptaciones curriculares es superar la resistencia inicial, ya que implica, por una parte, un cambio en su forma de enseñar y requiere una mayor atención y dedicación individualizada (Peña, 2017), y, por otro, accionar asegurando no solo la asistencia y participación, sino también, el rendimiento de todos los alumnos (Ainscow, 2003).

En resumen, la práctica de las adaptaciones curriculares implica tener en cuenta las características individuales de los estudiantes, adaptar la enseñanza, fomentar la socialización y el trabajo cooperativo de los equipos de docentes, proporcionar ayudas y superar la resistencia de los docentes. Ante todo, este panorama, es importante fortalecer la formación de los docentes para que actúen con asertividad en la toma de decisiones, y se provean de claridad de criterios y referentes teóricos que guían estas adaptaciones curriculares. En la tabla 5, se muestran extractos de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

Tabla 5*Extractos de entrevistas categoría 1: La práctica de los ajustes curriculares.*

Docentes	Coordinadores pedagógicos	Directores
<p>Las actividades en el área de matemática se trabajan con palabras sueltas, porque son niños que lo necesitan bastante, eh... para unir palabras, en el área de Lengua Española hacer oraciones y en el área de matemática con los números cuando hay niños que tienen dificultades con los números para trabajar luego con la suma se utilizan las tapas, los palitos, maíz, etc. (DR1)</p> <p>yo tengo dos niños que tienen mucho, mucho problema, pero ahí uno lo busca todas las estrategias que uno pueda, pero hay niños que no cogen nada y uno busca todas las formas: en la mesa, individual, trabajo en grupo, pone los mismos niños con más experiencias a ayudarle sobre ese tema. (DR1)</p>	<p>... no todos los niños tienen el mismo avance al mismo tiempo ni la misma forma de aprender entonces tenemos que buscar estrategias diferentes para poder llegar a todos. (CP1)</p> <p>Bueno, diferentes, diversas creo que todas las que el currículo le provee ya que de acuerdo con la diversidad es que se van a realizar las actividades entonces tiene diferentes estrategias, eh bueno citarte alguna...(CP3)</p> <p>...en los grupos de reflexiones y grupo por ejemplo pedagógicos siempre surgen inquietudes que, aunque uno no le ponga el título de ajustes curriculares siempre se intercambian ideas y experiencias entre cómo tú lo haces, cómo yo lo hago, cómo puedo trabajar con aquel estudiante que me</p>	<p>Bueno, la promovemos porque siempre se habla de buscar diferentes estrategias para adaptarla a los diferentes ritmos y al tipo de estudiante que manejamos. (D1)</p> <p>Bueno, sí hemos tenido buenos avances porque con todo lo que hemos hecho con los estudiantes como te he explicado anteriormente hemos notado un avance significativo en cada uno de nuestros estudiantes, te puedo dar ejemplo del grado de tercero, que al inicio del año escolar en su evaluación diagnóstica quedaron un poquito rezagado la mayoría y ya hoy los niños son muy pocos los que no saben leer, leen con fluidez y tienen cálculos matemáticos. (D2)</p> <p>Sí, por ejemplo, en las Jornadas de Verano que nos dan, en los momentos correspondientes a lo que es la planificación, hemos tenido la oportunidad de intercambiar informaciones y experiencia sobre los distintos</p>

<p>bueno estos ajustes curriculares son aplicados a través de las necesidades que tiene cada niño o cada niña para que ellos así puedan avanzar en estos. (DR3)</p> <p>ahí le adaptamos por ejemplo trabajar con sonidos. En el área de matemática para el conocimiento de los números especialmente usamos como recurso los bloques base diez y también en la suma, la resta, entre otros. (DR3)</p> <p>en cuanto a las estrategias que utilizo siempre mayormente lo hacemos en cuanto a la necesidad de la lectoescritura, donde hay niños que vienen con esa dificultad donde a veces se pone un poco difícil el leer para ellos, entonces ahí le adaptamos por ejemplo trabajar con sonidos. En el área de matemática para el</p>	<p>tiene tal necesidad y que no logro que con esta estrategia me funcione, entonces si surgen esos intercambios. (CP1)</p> <p>Bueno en los grupos pedagógicos se les ha orientado que en la planificación de acuerdo a su grupo realicen actividades diferenciadas, es decir para los niños que rinden de forma normal apliquen el currículo tal cual y para aquellos que tienen dificultades pues que se realicen actividades particulares de forma que ellos también puedan trabajarlos con un nivel de complejidad más bajo. (CP3)</p> <p>sí por ejemplo en el área de biblioteca tenemos un personal que está trabajando tutoría, en el área de dirección tenemos otro personal administrativo que tienen grupos diferenciados de grados seleccionados, niños con dificultades que se le da</p>	<p>grupos en algún momento nos han tocado manejar y también sobre la importancia de la adaptación de la planificación para manejar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. (D1)</p> <p>el equipo de gestión se reúne con los docentes siempre para socializar y ver el nivel de avance que presentan los estudiantes ahí los maestros expresan cómo van en la aplicación de los ajustes curriculares, en lo que son las necesidades de los estudiantes. El equipo de gestión siempre está dándole seguimiento continuo a cada docente y sacamos un momento también para socializar en grupo porque quizás la estrategia de un maestro no funciona, la del otro si funciona y le puede servir de ayuda. (D2)</p> <p>El área de orientación juega un papel muy importante ya que ella tiene los lineamientos y los parámetros para atender a esta diversidad ella elabora ejercicios acordes al conocimiento que tiene el niño para aplicarlo de manera individual. Luego la</p>
--	---	--

<p>conocimiento de los números especialmente usamos como recurso los bloques base diez y también en la suma, la resta, entre otros. (DR3)</p> <p>Prácticamente en los ajustes siempre hemos sido actualizado todos los años en cuanto a la planificación. para llevarlo a la práctica todos los días en cuanto a las actividades, actividad de práctica, que los niños puedan aprender que sean más benéficas y más sencilla en cuanto al aprendizaje. (DR4)</p> <p>Por ejemplo, en el trascurso de todos estos años, las competencias, al principio cuando inicie no se trabajaba por competencia luego vino este reajuste y la hemos actualizado, las actividades también en la forma de evaluar también se han cambiado mucho. (DR4)</p>	<p>atención diferenciada y también de vez en cuando hacemos talleres para que los niños reciban orientaciones ya de general en torno a algún tema que queramos reforzar. (CP3)</p> <p>bueno, conversaciones si he establecido porque tú sabes que uno desde esta postura pues necesita orientarse con otros afines para uno también implementar quizás alguna estrategia que le den más resultados. (CP3)</p> <p>aquí priorizamos el trabajo cooperativo y colaborativo yo creo que esa es la estrategia por excelencia que hemos implementado como centro educativo donde cada niño que tiene un poquito más de experiencia que domina más un tema sirve como tutor de los demás. (CP2)</p> <p>... hay niños que tienen problemas con redactar los textos y escribirlo, pero comunicándose oralmente es sumamente diferente y</p>	<p>coordinadora pedagógica trabaja con esos muchachitos sean lectura de cuentos, actividades escritas que lleve al niño al pensamiento lógico, además con las matemáticas los niños algunos no tienen un dominio muy de lo que son los cálculos nos basamos también en esa parte y también utilizamos lo que es actividades dando uso a la tecnología por ejemplo las tablets que traen programas excelentes tanto en el área de matemática y en lectoescritura. (D2)</p> <p>Bueno ha sido una experiencia un poquito quizás tensa podríamos decir porque cuando los maestros se le hablan de innovaciones, de cambios, de ajustes quizás no todos asumen el compromiso que conllevan estos ajustes y hemos tenido que estar dándole las orientaciones continuamente para que trabajen con los ajustes que presentan el currículo para atender a la diversidad de cada uno de sus estudiantes. (D2)</p> <p>sí, trabajos individualizados dependiendo de lo que el niño</p>
---	--	--

<p>aunque los contenidos no estén acordes con los conocimientos de los estudiantes siempre uno busca la estrategia para tratar de que el niño obtenga un aprendizaje significativo a pesar de que el contenido no esté acorde con su conocimiento. (DR5)</p> <p>Socializamos, cada maestra tiene su estrategia entonces la estrategia que le puede valer a una se le da y la otra que pueda sacar adelante esos niños la usamos en ambas. Porque cada maestra tiene su librito, como se dice, y su experiencia y su idea, entonces uno va cogiendo la idea de uno y la otra de la otra donde le da más resultado para trabajar con esos niños. (DR1)</p> <p>El equipo va cuando ve esas necesidades, nos presta personas del mismo entorno que tengan la</p>	<p>con esto de la tecnología y las tabletas que hemos trabajado desde que inició pandemia eso ha ayudado bastante ya vemos niños que no te escriben correctamente porque quizás para escribir no se le da la situación, pero cuando se le presenta la situación de una manera que tenga que hablarlo de forma oral han respondido de una manera satisfactoria. (CP2)</p> <p>las maestras, como te dije muestran su resistencia, muestran su debilidad muchas veces porque el gran problema de esa parte es que teníamos la mala concepción que solamente lo tenía que trabajar un especialista, un orientador o un psicólogo y gracias a Dios ya se ha ido vislumbrando un poquito y aclarando más esa duda, pero si poquito a poco ellas han ido mejorando, yo estoy contento del trabajo han estado realizando</p>	<p>necesite, el grado de interés que tenga él se diseñan actividades, también utilizamos lo que son las tecnologías educativas para que los niños se sientan motivados y con el deseo de aprender. Cuando tengo personal disponible tal y como lo expresa en el plan, tomamos niños de manera individual, la bibliotecaria también tiene su parte en la ejecución de este plan atendiendo la necesidad que presente el niño. Además, al principio de año escolar se aplica lo que es la evaluación diagnóstica y le damos seguimiento continuo a esos resultados para ver de dónde tenemos que partir con el conocimiento que trajo el niño al centro le damos un seguimiento continuo aplicando también los instrumentos de evaluación como son la rúbrica, lista de cotejos que cada maestro también tiene que elaborar, evaluamos esa carpeta del estudiante con una lista de cotejo de cada uno y lo trabajos que realiza el docente en esos ajustes. (D2)</p>
--	--	--

<p>capacidad, como las secretarías que estudian educación también las que no tienen mucho trabajo la envían al curso ya sacan esos niños a fuera para darle el seguimiento. (DR1)</p> <p>La coordinadora, siempre nos da esa capacitación, nos da la charla y la orientación que el maestro necesita, a parte de las orientaciones que el maestro tiene, siempre nos da sugerencias. (DR1)</p> <p>Cómo trabajar con esos niños y los que tienen más necesidades. Nos dan estrategias y nuevas estrategias, porque siempre el maestro tiene sus estrategias específicas, pero ahí uno toma más orientaciones y estrategias que nos enseñan. (DR1)</p> <p>muchas veces tenemos la orientadora que nos ayuda y la coordinadora cuando</p>	<p>porque si se han visto los resultados. (CP2)</p> <p>si se ha hecho difícil concientizar a los maestros de que cada niño es diferente porque el maestro lo que quiere es dar el contenido muchas veces y ese ha sido el problema que mayormente hemos tenido que enfrentar. Pero si, cada maestro ha asumido a su modo a su ritmo y se trata de hacer el trabajo. (CP2)</p> <p>tenemos un niño que tiene un problema físico y cognitivo por situación del Chinkunguya ese niño no aprende, nació con defectos físicos y cognitivos porque a su mamá le dio chikungunya cuando estaba embarazada entonces ese niño tiene un ritmo y estilo diferente, está en sexto grado, pero esas adaptaciones curriculares me han ayudado a mí a enseñar al niño a leer a pesar de que tiene once años. (CP2)</p>	
--	--	--

<p>les expresamos las situaciones ellas nos dan algunas ideas. (DR2)</p> <p>Bueno los talleres, fueron impartidos por el equipo de gestión cuando trabajamos con la diversidad. (DR2)</p> <p>Si, por ejemplo, la coordinadora siempre nos orienta, por ejemplo, en la reunión pasada ella nos presentó una planificación de cómo debemos planificar las Cátedras Ciudadanas y nos presentó algunos ejemplos de cómo debemos hacerla. (DR4)</p> <p>Uso mucho la indagación dialógica porque ahí yo puedo conocer lo que el niño trae, sabe y esas cosas. (DR2)</p> <p>Bueno, mayormente en Lengua Española, lo hacemos, ejemplo: me gusta mucho trabajar lo que es el cuento ahí yo veo que el niño expresa el</p>	<p>Ahora el reto que hemos tenido es asumirlo y que el maestro te presente en su planificación su adaptación curricular, ese es el mayor reto que hemos tenido. (CP2)</p> <p>También una estrategia que utilizamos es el trabajo individualizado, la atención individual de cada estudiante, por ejemplo: nosotros tenemos que los estudiantes vienen por grupos adaptamos el grupo pequeño del Nivel Inicial al nivel primario cada grado tiene esos niños que están rezagados ahora en la lectura y en las matemáticas entonces cinco o seis estudiantes diario de cada grado vienen en la mañana que no le corresponde venir entonces cada maestra tutora trabaja esas estrategias para reforzar las competencias de lectura y matemática, estamos dando y brindando una atención individualizada, (CP2)</p>	
---	---	--

<p>cuento que ha inventado entonces así yo voy, eh, observando lo que el niño sabe para ir incluyendo lo que le falta. (DR2)</p> <p>bueno yo la estrategia que utilizo es trabajar los temas globales luego que lo trabajo global entonces trabajo a los niños individual le doy atención personalizada a cada niño de acuerdo con sus necesidades. (DR5)</p>	<p>Entonces depende mucho de la capacidad de observación del maestro, como guía debe tener claro que debe observar cómo su estudiante aprende, partiendo de la realidad como todo, partiendo de su realidad porque por ejemplo yo no le puedo poner un video a un niño que no tienen internet en su casa o que visiblemente las condiciones son muy diferentes a otro que vive en el centro de la ciudad, entonces de acuerdo con la necesidad y la realidad de cada estudiante. (CP2)</p>	
---	--	--

Fuente: elaboración propia.

Interpretación

En esta categoría, analizo la interpretación expresada por los docentes de escuelas regulares del nivel primario y por los equipos de gestión, a partir de la descripción de su actuación en torno a los ajustes curriculares.

Inicialmente, destaco la importancia que se le brinda a la individualización de la enseñanza como componente fundamental en la aplicación de las adaptaciones curriculares:

...aunque los contenidos no estén acordes con los conocimientos de los estudiantes siempre uno busca la estrategia para tratar de que el niño obtenga un aprendizaje significativo a pesar de que el contenido no esté acorde con su conocimiento. (DR5)

...bueno yo la estrategia que utilizo es trabajar los temas globales luego que lo trabajo global entonces trabajo a los niños individual le doy atención personalizada a cada niño de acuerdo con sus necesidades.

(DR5)

Los docentes perciben la diversidad como característica de la población estudiantil que atienden al expresar la necesidad de diseñar e implementar respuestas educativas ajustadas conforme la demanda del estudiantado para alcanzar el logro de los aprendizajes esperados. Esto coincide con lo planteado por Ainscow (2003), cuando afirma que los docentes en su práctica han de accionar asegurando no solo la asistencia y participación, sino también, el rendimiento de todos los alumnos.

...no todos los niños tienen el mismo avance al mismo tiempo ni la misma forma de aprender entonces tenemos que buscar estrategias diferentes para poder llegar a todos (CP1)

Bueno, la promovemos porque siempre se habla de buscar diferentes estrategias para adaptarlas a los diferentes ritmos y al tipo de estudiante que manejamos. (D1)

Las evidencias que presento confirman la importancia que Corredor, (2016). proporciona a la conciencia que es necesario tener en torno a las diferentes habilidades, capacidades y estilos de aprendizaje. En tal sentido, el personal que entrevisté reporta estar en conocimiento de que es preciso personalizar los contenidos, métodos y actividades educativas en la individualización de la enseñanza, tal y como lo proponen Prieto y García, (2017).

Asimismo, en el análisis de las entrevistas pude evidenciar la importancia que se les brinda a la socialización, y a las ayudas entre pares y con personal que cuenta con mayor formación.

Socializamos, cada maestra tiene su estrategia entonces la estrategia que le puede valer a una se le da y la otra que pueda sacar adelante esos niños la usamos en ambas. Porque cada maestra tiene su librito, como se dice, y su experiencia y su idea, entonces uno va cogiendo la idea de uno y la otra de la otra donde le da más resultado para trabajar con esos niños. (DR1)

El equipo va cuando ve esas necesidades, nos presta personas del mismo entorno que tengan la capacidad, como las secretarías que estudian educación también las que no tienen mucho trabajo la envían al curso ya sacan esos niños a fuera para darle el seguimiento. (DR1)

...si por ejemplo en el área de biblioteca tenemos un personal que está trabajando tutoría, en el área de dirección tenemos otro personal administrativo que tienen grupos diferenciados de grados seleccionados, niños con dificultades que se le da atención diferenciada y también de vez en cuando hacemos talleres para que los niños reciban orientaciones ya de general en torno a algún tema que queramos reforzar. (CP3)

La disponibilidad de espacios de socialización y reflexión sobre la práctica pedagógica entre docentes del mismo grado, ciclo o nivel junto a los equipos de gestión, el establecimiento de espacios para tutorías y la disponibilidad de personal para brindar atención personalizada, así como el involucramiento de los equipos de gestión en este proceso, son algunas de las palancas que asumen los docentes regulares entrevistados y que coincide con lo expresado por los equipos de gestión. Estos elementos son señalados por la Secretaría de Estado de Educación (2008a) cuando en el art. 5 estipula que la práctica áulica debe caracterizarse por el uso de estrategias y metodologías activas y variadas, a los fines de responder a la diversidad de necesidades.

... en los grupos de reflexiones y grupo, por ejemplo, pedagógicos siempre surgen inquietudes que, aunque uno no le ponga el título de ajustes curriculares siempre se intercambian ideas y experiencias entre cómo tú lo haces, cómo yo lo hago, cómo puedo trabajar con aquel estudiante que me tiene tal necesidad y que no logro que con esta estrategia me funcione, entonces si surgen esos intercambios. (CP1)

En relación con los grupos pedagógicos como estrategia de profesionalización e intercambios de experiencia, percibo que en estos no son tratadas de forma central ni son planificadas temáticas que aborden los ajustes curriculares y su proceso de aplicación, a pesar de la necesidad evidente que exhibe el personal docente a este respecto, cuando expresan que surgen inquietudes dando paso a un intercambio de experiencias y estrategias en torno a esta temática, lo que me da a entender que estas son producto de su quehacer cotidiano y de forma imprevista.

En este reporte de la socialización, también me fue posible observar cómo se implementan ayudas y andamiajes:

Bueno los talleres fueron impartidos por el equipo de gestión cuando trabajamos con la diversidad. (DR2)

Si, por ejemplo, la coordinadora siempre nos orienta, por ejemplo, en la reunión pasada ella nos presentó una planificación de cómo debemos planificar las Cátedras Ciudadanas y nos presentó algunos ejemplos de cómo debemos hacerla. (DR4)

...yo tengo dos niños que tienen mucho, mucho problema, pero ahí uno le busca todas las estrategias que uno pueda, pero hay niños que no cogen nada y uno busca todas las formas: en la mesa, individual, trabajo en grupo, pone los mismos niños con más experiencias a ayudarle sobre ese tema. (DR1)

... aquí priorizamos el trabajo cooperativo y colaborativo yo creo que esa es la estrategia por excelencia que hemos implementado como centro educativo donde cada niño que tiene un poquito más de experiencia que domina más un tema sirve como tutor de los demás. (CP2)

Con esta mención a las ayudas y andamiajes, pude detectar de qué manera se brinda acompañamiento y apoyo, con lo cual puedo inferir que se hacen intentos serios con miras a que cada estudiante pueda alcanzar sus metas educativas.

Estas evidencias describen prácticas que coinciden con las ideas de García et al., (2010), quienes definen la socialización como una herramienta en la que se intercambian prácticas, reflexiones y se establecen consensos para abordar los ajustes curriculares con el propósito de la mejora de la calidad educativa y en la atención individualizada a las necesidades de los estudiantes.

Aunque con la descripción de las prácticas pareciera que la realidad se ubica muy cerca del deber ser de las adaptaciones curriculares, cuando intenté profundizar o ahondar en los criterios o la base desde la que actúan los docentes, pude constatar que su lenguaje de argumentación pedagógica está caracterizado por vaguedades, generalidades, lenguaje “poco técnico”. Además, detecté ausencia de criterios que guíen las adaptaciones, pues no hacen explícitos criterios ni argumentos que guían su hacer docente. No hacen alusión a referentes teóricos, sustentos, ni autores.

Bueno, sí hemos tenido buenos avance porque con todo lo que hemos hecho con los estudiantes como te he explicado anteriormente hemos notado un avance significativo en cada uno de nuestros estudiantes, te puedo dar ejemplo del grado de tercero, que al inicio del año escolar en su evaluación

diagnóstica quedaron un poquito rezagado la mayoría y ya hoy los niños son muy pocos los que no saben leer, leen con fluidez y tienen cálculos matemáticos. (D2)

...bueno estos ajustes curriculares son aplicados a través de las necesidades que tiene cada niño o cada niña para que ellos así puedan avanzar en estos. (DR3)

...en cuanto a las estrategias que utilizo siempre mayormente lo hacemos en cuanto a la necesidad de la lectoescritura, donde hay niños que vienen con esa dificultad donde a veces se pone un poco difícil el leer para ellos, entonces ahí le adaptamos por ejemplo trabajar con sonidos. En el área de matemática para el conocimiento de los números especialmente usamos como recurso los bloques base diez y también en la suma, la resta, entre otros. (DR3)

Que son estrategias muy buenas, que deben aplicarse y siento que todos los estudiantes tienen esa necesidad de que se apliquen estas nuevas estrategias al currículo. (DR4)

Prácticamente en los ajustes siempre hemos ido actualizando todos los años en cuanto a la planificación. para llevarlo a la práctica todos los días en cuanto a las actividades, actividad de práctica, que los niños puedan aprender que sean más benéficas y más sencilla en cuanto al aprendizaje. (DR4)

Sin embargo, el personal directivo reporta resistencia por parte de los docentes.

...las maestras, como te dije muestran su resistencia, muestran su debilidad muchas veces porque el gran problema de esa parte es que teníamos la mala concepción que solamente lo tenía que trabajar un especialista, un orientador o un psicólogo y gracias a Dios ya se ha ido vislumbrando un poquito y aclarando más esa duda, pero si poquito a poco ellas ha ido mejorando, yo estoy contento del trabajo han estado realizando porque si se han visto los resultados. (CP2)

si se ha hecho difícil concientizar a los maestros de que cada niño es diferente porque el maestro lo que quiere es dar el contenido muchas veces y ese ha sido el problema que mayormente hemos tenido que enfrentar. Pero si, cada maestro ha asumido a su modo a su ritmo y se trata de hacer el trabajo. (CP2)

Los docentes sujetos de la investigación tienen como tarea pendiente la inquietud expresada por Peña, (2017), esto es superar la resistencia inicial, que signifique un cambio en su forma de enseñar y una mayor atención y dedicación individualizada. Para ello es necesario que los docentes se motiven, activen y comprometan en el proceso de adaptaciones curriculares.

Categoría 2. Ajustes Curriculares impulsados desde la solidaridad

Conceptualización

En el ámbito educativo, las adaptaciones curriculares son un acto de solidaridad, orientado a garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias o necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, se erigen como una herramienta esencial para fomentar la inclusión e igualdad de oportunidades entre todos.

Tienen como objetivo principal adaptar el currículo escolar a las necesidades individuales de los estudiantes, para ello brindan apoyo y eliminan barreras que puedan dificultar su aprendizaje. Buscan garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, con el reconocimiento y valoración de la diversidad presente en el aula (Reta, 2016).

La solidaridad se encuentra estrechamente relacionada a las acciones que se desprenden de la educación inclusiva. Arteaga et al., (2020) afirman que este valor “permite el tránsito por el camino que conduce a actitudes de cooperación, respeto y ante todo a un lugar en el que todos tienen cabida sin importar sus diferencias” (p. 242). Significa responsabilizarse, tomar acción en la creación de espacios de aprendizaje favorecedores.

Este enfoque se orienta a asegurar la igualdad de oportunidades educativas para todos y a aplicar los ajustes curriculares en distintos contextos formativos, desde el nivel básico hasta el superior, tanto en escuelas regulares como en centros de educación especial con el fin de garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a un proceso de aprendizaje de excelencia. Esta implementación abarca un amplio espectro, en la búsqueda de que cada niño, independientemente de sus características individuales, pueda acceder a un sistema educacional de calidad. La universalidad de esta práctica refleja su compromiso con la equidad escolar.

En este proceso de adaptación, los docentes desempeñan un papel fundamental, pues es necesario que utilicen estrategias didácticas inclusivas que fomenten la participación de todos los educandos. La didáctica inclusiva implica adaptar los contenidos, los materiales y las metodologías de enseñanza a los fines de atender las necesidades individuales de cada educando, de esta manera podría asegurarse que cada niño matriculado pueda beneficiarse plenamente de su experiencia educativa (Ocampo, 2014).

En la implementación de los ajustes curriculares, la innovación se presenta como un componente crucial. Los avances tecnológicos y las herramientas digitales ofrecen la posibilidad de personalizar el aprendizaje y proporcionar recursos adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante (Gómez, 2023). La innovación educativa, por tanto, se convierte en la llave que abre las puertas a entornos de aprendizaje inclusivos, donde cada estudiante puede desarrollar su máximo potencial.

En esta configuración de las adaptaciones curriculares como un acto de solidaridad, cuyo foco en el Nivel Primario nos exige considerar la Alfabetización Inicial como un proceso vital y de manera especial la lectura como "...herramienta fundamental para el aprendizaje" (Solé, 2012, p. 54). A través de la lectura, los estudiantes pueden acceder a diferentes conocimientos y desarrollar habilidades de comprensión, análisis y reflexión. Por lo tanto, es necesario promover hábitos de lectura desde temprana edad y adaptar las actividades de lectura a las necesidades de cada estudiante. La lectura brinda la oportunidad de conectarnos con otras personas y comprender sus experiencias.

La lectura se destaca como un acto que no solo promueve la inclusión, sino también el desarrollo integral de los estudiantes. A través de la lectura, los estudiantes pueden explorar realidades diferentes, desarrollar empatía y comprender la diversidad presente en el mundo. Fomentar la lectura en el aula se convierte, así, en una poderosa herramienta para promover la solidaridad y el respeto hacia los demás, cerrando el círculo de la inclusión educativa.

Vista así, la enseñanza de la lectura es un acto solidario que permite compartir y construir conocimientos. Como señala Freire (1981): "La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 1). Al enseñar a leer, se brindan herramientas para que las personas puedan

comprender su realidad y participar de manera activa en la sociedad e implica el compromiso docente en la planificación de la enseñanza para los diferentes niveles de aprendizaje del grupo clase.

En suma, las adaptaciones curriculares son un acto de solidaridad que busca garantizar el acceso, la participación y rendimiento de todos los estudiantes. Para lograrlo, es importante tener en cuenta el contexto, realizar ajustes en la didáctica, crear un clima favorable en donde todos se sientan aceptados, fomentar la innovación, monitorear los avances y promover la lectura. Estos elementos son fundamentales para crear entornos educativos inclusivos que potencien las habilidades y el desarrollo de cada estudiante. En la tabla 6, muestro extractos de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

Tabla 6

Extracto de entrevista categoría 2: Ajustes curriculares impulsados desde la solidaridad.

Docentes	Coordinadores pedagógicos	Directores
<p>siempre lo hago dependiendo del texto e incluyendo la vida diaria, es decir en el ambiente que se desenvuelve el estudiante. (DR2)</p> <p>bueno quizás algunas estrategias que necesite pues la incluyo en mi planificación. (DR2)</p> <p>En cuanto a los aspectos que se deban tomar en consideración está el avance por ejemplo que ellos tengan, de cómo van avanzando y si lo están logrando sí o no. (DR3)</p>	<p>Los ajustes, como su nombre lo dicen: son ciertos cambios, cierto rejuego, podríamos decir en palabra llana que uno hace con lo que se nos plantea y lo que debemos hacer dependiendo de lo que vuelvo y caigo, lo que contamos y lo que queremos lograr. (CP1)</p> <p>Personalmente creo que es hasta solidario yo creo que, hasta humano, porque cuántos estudiantes anteriormente en los años en los que tú y yo estudiamos abandonaron porque eran “brutos” entre comillas y</p>	<p>Yo considero que son de gran relevancia ya que las comunidades rurales como la nuestra pueden ser muy diversos los tipos de estudiantes que tenemos y pueden aparecer otro también con capacidades o discapacidades algunos también especiales, por lo tanto, el hecho de poder realizar ajustes pertinentes y adecuar nuestra planificación nos permite dar una atención más coherente a nuestra población estudiantil. (D1)</p>

<p>Los ajustes curriculares son estrategias que nosotros la empleamos para que los niños obtengan un mejor resultado. (DR3)</p> <p>Mi experiencia en cuanto los ajustes curriculares ha sido exitoso donde los niños adquieren un aprendizaje más significativo. (DR3)</p> <p>Los ajustes curriculares son estrategias que nosotros la empleamos para que los niños obtengan un mejor resultado. (DR3)</p> <p>porque cuando iniciamos cada año que evaluamos a cada niño individual ahí vemos que todos tienen alguna necesidad. (DR3)</p> <p>Uf, como mayormente yo he dado clase en básica alfabetizando a los niños eh, los contenidos que trabajamos en primero y segundo y tercero ahora estoy dando son unos contenidos que los maestros</p>	<p>¿por qué? porque quizás yo que tenía las competencias si podía hacer los ejercicios, pero el niño lo que hacía era que se frustraba porque lo que hacían era que me daban lo mismo a mí que le daban a J... entonces J... no podía. Yo creo que vino a humanizar un poquito más la enseñanza y a cubrir esa necesidad que tiene cada uno como individuo porque como dice el dicho ni los gemelos son iguales, entonces qué bueno que hemos entendido eso y que podemos responder a la necesidad de cada uno como ente individual. (CP2)</p> <p>he recibido orientaciones acerca de ajustes curriculares y he aplicado cuando estaba en aula ajustes curriculares porque los grupos que manejo son de primer ciclo del nivel primario principalmente alfabetización y es necesario realizar los ajustes porque no todos los niños tienen las competencias para trabajar el grado de manera que debido</p>	<p>Los ajustes curriculares son pensado justamente para dar atención a la diversidad, por ejemplo, en el caso de los alumnos con alguna discapacidad de por ejemplo mental o física es importante también saber que debe estar incluido dentro de la planificación del docente y considerar que una de las características del currículum es la flexibilidad y es precisamente en estos casos ya que una simple variación en las estrategia o en las actividades y el tipo de recurso que se utiliza no será suficiente es necesario trabajar con esto de manera personal y con atención personalizada. (D1)</p> <p>los ajustes curriculares son adecuaciones que se han venido trabajando en el currículum para atender las diversas necesidades que presentan nuestros estudiantes del nivel primario. (D2)</p> <p>bueno en el centro hemos realizado proyectos como</p>
--	---	--

<p>estamos forzados como a cambiarlo porque por ejemplo en primero cuando los niños vienen de preescolar no dominan no entienden el contenido que le toca en primero entonces nosotros tenemos que bajar al conocimiento del niño para entonces ayudarlo a que vaya avanzando y entonces según el avance del niño vamos avanzando en el contenido. (DR5)</p> <p>Bueno para mí yo siempre he criticado eso yo digo que esos ajustes deben de estar de acorde con la realidad de nuestros estudiantes como que debe hacerse una evaluación como que yo encuentro que esos contenidos que el currículo tiene como que está muy aéreo de la realidad de nuestros estudiantes yo pienso como que debe hacerse una evaluación y que se debe partir de nuestro estudiante, no copiando un modelo de otro país sino partiendo de nuestras</p>	<p>a la diversidad se hace necesario adaptar esos contenidos al rendimiento. (CP3)</p> <p>para mí son las modificaciones o cambios que se le hacen a los contenidos curriculares para poder ser trabajados con la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas. (CP3)</p> <p>Bien, lo primero es que, por ejemplo cada vez que nos llega un programa o una capacitación nosotros la impartimos, claro como la envían desde el MINERD, pero también en la mismo proceso de capacitación y en las orientaciones que damos en los diferentes grupos o de manera directa a los docentes aprovechamos para decirle que luego de analizar lo que se nos plantea también debemos ajustarla al contexto de nuestros estudiantes dependiendo de los contenidos, sin obviar lo esencial que se nos envía pero siempre mirando la</p>	<p>tutorías, campamento de lecturas con los niños especialmente con algunos niños de sobriedad y con otros que tienen problemas de aprendizaje para desarrollar lo que es la lectura de manera fluida y coherente. (D1)</p> <p>Bueno todos los meses, por ejemplo, se lee con los estudiantes para darle seguimiento a la lectura, la bibliotecaria también hace tutoría con grupos de estudiantes y como es el nivel primario el centro que dirigimos enfatizamos más en la alfabetización inicial en el cual involucramos también a la familia y así involucramos también a todo el personal del centro para que escuela comunidad pues vayamos de la mano con eso del aprendizaje de los niños. (D1)</p>
---	--	---

<p>necesidades yo creo que podemos obtener una mejor educación nuestros estudiantes. (DR5)</p> <p>el contexto muchas veces y también lo que el niño sabe, lo vuelvo a repetir, porque parto de esa experiencia que el niño sabe para poder seguir avanzando. (DR2)</p> <p>porque tenemos varios niños que tienen sus diferentes situaciones por lo tanto tenemos que trabajar con cada uno de ellos, atender cada diversidad. (DR2)</p> <p>el que lo necesite porque hay niños que no tienen discapacidad, pero necesitan en un área ser reforzada y por eso se pueden hacer los ajustes. (DR2)</p> <p>como el currículo es flexible también la escuela nos permite eso. (DR2)</p> <p>que se deben seguir innovando y seguir</p>	<p>realidad con la que contamos. (CP1)</p> <p>lo primero que tenemos que ver es de donde vienen, con que recursos contamos con que cuentan ellos para poder realizar esa contextualización en base a lo que tenemos que impartir y enseñar, pero sabiendo con que contamos. (CP1)</p> <p>los reajustes van más allá de la discapacidad y de la atención a la diversidad porque incluso en un mismo grupo es como la familia que tenemos diferentes personas que venimos del mismo vientre entonces ahí cae que los ajustes siempre son necesarios no solamente en caso de discapacidad sino en todos los grupos que nosotros tenemos de estudiantes porque cada estudiante tiene su forma de aprender entonces nosotros tenemos que tratar de atenderlos a todos para así lograr los aprendizaje que buscamos en todos. (CP1)</p>	
--	---	--

<p>realizando en la manera que sea posible. (DR2)</p> <p>La temática si no, se abordan por ejemplo la problemática de la lectura, pero sí el ajuste no. (DR4)</p> <p>Cuando empezamos a recibir esa estrategia para trabajarla, recuerdo que hasta en el mismo distrito tuvimos que dar talleres a otros docentes de otras escuelas que también lo necesitaban. (DR3)</p>	<p>dentro de los lineamientos tenemos que trabajamos de acuerdo a las etapas de lectura de los estudiantes, damos seguimiento y de acuerdo al avance vamos avanzando de acuerdo a las etapas de atención a la diversidad. (CP3)</p> <p>incluso hay maestras que trabajando un contenido con todo el grupo tienen una hoja específica para eso niños que tienen más dificultades porque tenemos niños que son de aprendizaje lento porque la lectura la adquieren a un ritmo muy despacio o niños que leen y no interpretan, y niños que tienen hasta dificultades de salud, problemas de lenguaje entonces ya esos niños hay necesariamente que hacerle esos ajustes y uno le orienta a que en la planificación lo visualicen ahí. (CP3)</p> <p>siempre decía ahorita en los talleres, en los grupos pedagógicos, cuando tenemos acompañamientos a los docentes también surgen</p>	
---	--	--

	<p>algunas inquietudes de parte de ellos de que algunas estrategias no le están funcionando aunque no surjan uno siempre se la proponen de que no debemos tener un solo estilo o estrategia para enseñar entonces siempre tratamos de mantener al docente animado a que intente a que innove podríamos decir y que no siempre incluso el mismo grado el mismo contenido quizás como yo lo trabaje este año ya el año que viene no tengo que trabajarlo de esa manera y el cambio de recurso que a veces tenemos los mismos recursos por años porque es la misma asignatura. (CP1)</p> <p>Bien, sabemos que el diseño que nosotros tenemos no importa el nivel, es un diseño flexible lo cual vienen dándose a veces, ciertos cambios o ajustes que hay que ir incorporando en el día a día. Por el momento, yo pienso que son aceptados porque vivimos en una sociedad cambiante y</p>	
--	--	--

	<p>también en base a los entornos que tengan nuestros centros cada centro debe hacer sus ajustes para poder implementarlo. (CP1)</p> <p>no puedo decir que me han dado un taller o una capacitación porque no, siempre y voy a ser totalmente honesto, siempre eso de las adaptaciones curriculares en las capacitaciones se trata como un tema de relleno, se trata como un tema de relleno o se trata de último cuando ya quedan diez o cinco minutos. (CP2)</p>	
--	--	--

Interpretación

En esta categoría, se destaca la importancia de los ajustes curriculares como acto solidario y humano, como estrategia para mejorar los resultados de los niños en el ámbito educativo. Son herramientas pedagógicas diseñadas para adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de los estudiantes.

Puede observarse en las respuestas de los maestros que algunos estudiantes, aunque no tengan una discapacidad diagnosticada, pueden necesitar apoyos específicos en ciertas áreas para superar obstáculos y mejorar su rendimiento. La premisa subyacente es que no todos los niños requieren el mismo tipo de soporte o recursos para alcanzar su máximo potencial académico.

Los ajustes curriculares son estrategias que nosotros la empleamos para que los niños obtengan un mejor resultado. (DR3)

...el que lo necesite porque hay niños que no tienen discapacidad, pero necesitan en un área ser reforzada y por eso se pueden hacer los ajustes. (DR2)

La implementación de estos ajustes es una práctica que refleja un compromiso con la equidad y la inclusión en el ámbito educativo. Se reconoce que cada estudiante es único y que la educación debe ser flexible para acomodar esa diversidad. Esta perspectiva no solo es solidaria, sino también profundamente humana, ya que busca evitar la exclusión y la frustración que pueden experimentar los alumnos cuando el sistema educativo no responde a sus necesidades individuales, así fue expresado por algunos miembros del personal directivo que entrevisté.

*Personalmente creo que es hasta solidario yo creo que, hasta humano, porque cuántos estudiantes anteriormente en los años en los que tú y yo estudiamos abandonaron porque eran “brutos” entre comillas y ¿por qué? porque quizás yo que tenía las competencias si podía hacer los ejercicios, pero el niño lo que hacía era que se frustraba porque lo que hacían era que me daban lo mismo a mí que le daban a J... entonces J... no podía. Yo creo que vino a **humanizar un poquito más la enseñanza** y a cubrir esa necesidad que tiene cada uno como individuo porque como dice el dicho ni los gemelos son iguales, entonces qué bueno que hemos entendido eso y que podemos responder a la necesidad de cada uno como ente individual. (CP2)*

La reflexión sobre estas experiencias pasadas ha llevado a un cambio de paradigma en la educación, donde ahora se valora y se intenta responder a las diferencias individuales de cada estudiante. Este enfoque no solo mejora los resultados educativos, sino que también promueve una sociedad más inclusiva y comprensiva con las variadas capacidades y talentos de sus miembros. Todo ello en concordancia con lo expresado con Reta, (2016) quien sostiene que los ajustes curriculares buscan garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad presente en el aula.

Por otra parte, resalta el valor que se le otorga al contexto.

...bueno para mí yo siempre he criticado eso yo digo que esos ajustes deben de estar de acorde con la realidad de nuestros estudiantes como que debe hacerse una evaluación como que yo encuentro que esos contenidos que el currículo tiene como que está muy aéreo de la realidad de nuestros estudiantes yo

pienso como que debe hacerse una evaluación y que se debe partir de nuestro estudiante, no copiando un modelo de otro país sino partiendo de nuestras necesidades yo creo que podemos obtener una mejor educación nuestros estudiantes. DR5

Como puede observarse, se destaca la importancia de asegurar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos, independientemente de sus características individuales, y se enfatiza en la necesidad de aplicar ajustes curriculares en distintos contextos educativos para garantizar una educación de calidad para todos.

En una visión más amplia del contexto, algunas evidencias hacen mención de otros elementos. Resaltan la importancia de adecuar la planificación educativa a las necesidades y realidades del grupo clase. Se hace hincapié en la importancia de considerar los recursos disponibles y las necesidades específicas de cada comunidad al momento de implementar ajustes curriculares; en síntesis, de adaptar la educación a las necesidades individuales y contextuales de los estudiantes, con el fin de garantizar una educación de calidad y equitativa para todos.

Yo considero que son de gran relevancia ya que las comunidades rurales como la nuestra pueden ser muy diversos los tipos de estudiantes que tenemos y pueden aparecer otro también con capacidades o discapacidades algunos también especiales, por lo tanto, el hecho de poder realizar ajustes pertinentes y adecuar nuestra planificación nos permite dar una atención más coherente a nuestra población estudiantil. (D1)

...lo primero que tenemos que ver es de donde vienen, con que recursos contamos con que cuentan ellos para poder realizar esa contextualización en base a lo que tenemos que impartir y enseñar, pero sabiendo con que contamos. (CP1)

También en las entrevistas pude observar la importancia del papel de los docentes en el proceso de adaptación educativa, en estas resalta la necesidad de utilizar estrategias didácticas inclusivas que se ajusten a las necesidades individuales. Ligado a estos aspectos enfatizan la necesidad de adaptar contenidos, materiales y metodologías de enseñanza para garantizar que todos los alumnos puedan beneficiarse plenamente de su experiencia educativa:

Bien, lo primero es que, por ejemplo cada vez que nos llega un programa o una capacitación nosotros la impartimos, claro como la envían desde el MINERD, pero también en la mismo proceso de capacitación y en las orientaciones que damos en los diferentes grupos o de manera directa a los docentes aprovechamos para decirle que luego de analizar lo que se nos plantea también debemos ajustarla al contexto de nuestros estudiantes dependiendo de los contenidos, sin obviar lo esencial que se nos envía pero siempre mirando la realidad con la que contamos. (CP1)

Uf, como mayormente yo he dado clase en básica alfabetizando a los niños eh, los contenidos que trabajamos en primero y segundo y tercero ahora estoy dando son unos contenidos que los maestros estamos forzados como a cambiarlo porque por ejemplo en primero cuando los niños vienen de preescolar no dominan no entienden el contenido que le toca en primero entonces nosotros tenemos que bajar al conocimiento del niño para entonces ayudarlo a que vaya avanzando y entonces según el avance del niño vamos avanzando en el contenido. (DR5)

En estas evidencias, detecté varios aspectos relacionados con la implementación de programas de capacitación en el ámbito educativo, específicamente en la enseñanza primaria. Pude interpretar las ideas expresadas:

1. Impartición de programas y capacitación:

- a) Los hablantes mencionan que reciben programas o capacitaciones, probablemente proporcionados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).
- b) Destacan que la responsabilidad de impartir estas capacitaciones recae en los equipos de gestión, quienes en los últimos años son encargados de multiplicar las capacitaciones que se realizan en cascadas.

2. Ajuste al contexto estudiantil:

- a) Se enfatiza la importancia de adaptar las capacitaciones al contexto de los estudiantes.
- b) Aunque se sigue el plan esencial proporcionado, se reconoce la necesidad de ajustar el contenido según la realidad específica de los alumnos.

3. Puedo inferir las orientaciones que reciben los docentes:

- a) Se menciona que, durante las orientaciones a los docentes, se les insta a analizar y ajustar componentes curriculares a las necesidades de los estudiantes.
- b) La adaptación al contexto se realiza tanto en el proceso de capacitación como en las instrucciones directas a los educadores.

4. Experiencia en la enseñanza básica:
 - a) Han trabajado principalmente en la enseñanza básica (primaria), alfabetizando a los niños.
 - b) Se señala la necesidad de cambiar los contenidos, especialmente en los primeros grados, para adaptarse al nivel de comprensión de los niños que egresan del nivel inicial.
5. Adaptación de contenidos en los primeros grados:
 - a) Se explica que los niños que ingresan a primer grado desde preprimario pueden no comprender completamente los contenidos.
 - b) Los maestros deben ajustar el contenido a un nivel más básico para facilitar la comprensión y el progreso de los estudiantes.
6. Enfoque en el progreso individual:
 - a) Se destaca que el avance en el contenido está vinculado al progreso individual del estudiante.
 - b) La enseñanza se adapta según el nivel de comprensión y desarrollo de cada niño.

En síntesis, evidencio la importancia de la adaptación y contextualización en la enseñanza, identifiqué las diferencias individuales de los estudiantes y la necesidad de ajustar los contenidos, estrategias y actividades para garantizar un aprendizaje efectivo.

Por otra parte, también me fue posible detectar la innovación asociada a la implementación de los ajustes curriculares.

Los ajustes como su nombre lo dicen son ciertos cambios, cierto rejuego, podríamos decir en palabra llana que uno hace con lo que se nos plantea y lo que debemos hacer dependiendo de lo que vuelvo y caigo, lo que contamos y lo que queremos lograr. (CP1)

...cuando tenemos acompañamientos a los docentes también surgen algunas inquietudes de parte de ellos de que algunas estrategias no le están funcionando aunque no surjan, uno siempre se la propone de que no debemos tener un solo estilo o estrategia para enseñar entonces siempre tratamos de mantener al docente animado a que intente, a que innove, podríamos decir y que no siempre incluso el mismo grado, el mismo contenido, quizás como yo lo trabaje este año ya el año que viene no tengo que trabajarlo de esa manera y el cambio de recurso que a veces tenemos los mismos recursos por años porque es la misma asignatura. (CP1)

En estas declaraciones, se hace referencia a los ajustes como cambios necesarios en la práctica educativa. Se enfatiza la importancia de que los docentes estén abiertos a probar nuevas estrategias y enfoques, y se reconoce que un solo estilo o estrategia de enseñanza no es suficiente. Pude detectar la necesidad de la innovación y la adaptación constante en la enseñanza, así como la importancia de no quedarse anclado en la misma forma de enseñar, incluso si se trata del mismo contenido o grado.

...como el currículo es flexible también la escuela nos permite eso. (DR2)

Otras afirmaciones subrayan la importancia de la adaptación y la flexibilidad en la enseñanza a los fines de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Se resalta la trascendencia de que los docentes estén dispuestos a ajustar su enfoque y utilizar diferentes estrategias para atender las necesidades individuales de los estudiantes.

Otro elemento fundamental para considerar en esta visión de los ajustes curriculares enfocados en el nivel primario como acto solidario es su relevancia como herramienta de atención para lograr la lectura. La lectura permite acceder a diversos conocimientos y desarrollar habilidades de comprensión, análisis y reflexión. Es necesario fomentar el hábito lector desde temprana edad y adaptar las actividades enfocadas al desarrollo de la interpretación de los textos escritos a las necesidades individuales de cada alumno.

La lectura se presenta como objeto de aprendizaje indispensable en la educación primaria que conecta con otras personas y permite comprender sus experiencias. Además, promueve la inclusión y el desarrollo integral al explorar realidades diferentes, desarrollar empatía y comprender la diversidad presente en el mundo. Fomentar la lectura en el aula se convierte en una poderosa herramienta para promover la solidaridad y el respeto hacia los demás, cerrando el círculo de la inclusión educativa.

...dentro de los lineamientos tenemos que trabajamos de acuerdo a las etapas de lectura de los estudiantes, damos seguimiento y de acuerdo al avance vamos avanzando de acuerdo a las etapas de atención a la diversidad. (CP3)

...incluso hay maestras que trabajando un contenido con todo el grupo tienen una hoja específica para eso niños que tienen más dificultades porque tenemos niños que son de aprendizaje lento porque la lectura la adquieren a un ritmo muy despacio o niños que leen y no interpretan, y niños que tienen hasta dificultades de salud, problemas de lenguaje entonces ya esos niños hay necesariamente que hacerle esos ajustes y uno le orienta a que en la planificación lo visualicen ahí. (CP3)

Como puede observarse, la enseñanza de la lectura es de vital importancia brindar atención diferenciada según su nivel de desempeño, los estudiantes presentan diferentes niveles de uso del lenguaje, así como, vivencias o experiencias. Al enseñar a leer, en atención a (Solé, 2012 y Freire, 1981) se brindan herramientas para que las personas puedan comprender su realidad y participar de manera activa en la sociedad. Es importante trabajar de acuerdo con las etapas de la apropiación de la lectura en la cual se encuentran los discentes, brindando seguimiento y adaptando las estrategias según el avance y las necesidades evidenciadas. Se pueden realizar ajustes en la planificación para atender aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, problemas de lenguaje u otras dificultades de salud, asegurando así una educación inclusiva.

Así, pues, las adaptaciones curriculares son una muestra de solidaridad que se orienta a asegurar que todos los estudiantes tengan acceso y participación equitativa. Para lograr este objetivo, es crucial considerar el contexto, realizar modificaciones en los métodos de enseñanza, fomentar la innovación y promover la lectura. Estos elementos desempeñan un papel fundamental en la creación de entornos educativos inclusivos que impulsen el desarrollo de habilidades y el crecimiento de cada estudiante.

Categoría 3. Necesidades y problemas para la implementación de las adaptaciones curriculares.

Conceptualización

En esta categoría, resalto las dificultades y requisitos asociados a las adaptaciones del currículo educativo como un desafío crucial en el ámbito educativo. En el enfoque que orienta esta interpretación, las adaptaciones curriculares tienen como objetivo lograr la máxima integración, participación y logro en los aprendizajes de los estudiantes que demandan de apoyo específico transitorio o permanente para acceder al currículo común.

Sin embargo, en atención a las opiniones y críticas expuestas por los entrevistados, puedo afirmar que la implementación de adaptaciones se enfrenta a varios obstáculos significativos. La carencia de recursos, la falta de formación docente, la resistencia al cambio y la tendencia de algunos educadores a basar sus decisiones únicamente en su experiencia empírica son barreras que pueden obstaculizar el proceso de ajuste del currículo para atender de manera efectiva a la diversidad de los estudiantes en virtud de que esta actitud puede llevar el trabajo docente a enfoques obsoletos o poco inclusivos.

Al respecto, González (2020) afirma que los docentes muestran disposición de atender la diversidad, sin embargo, muestran resistencia por las debilidades que tiene el Sistema Educativo Dominicano, entre los aspectos que generan esta resistencia destaca la sobrepoblación de las aulas, los pocos recursos, escasa integración de las familias y la pobre capacitación docente.

Por otra parte, existen otras circunstancias que complejizan la implementación de las adaptaciones curriculares. Una de estas es el problema de las características individuales, Aguilar (2012) sostiene que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, y es fundamental tener en cuenta estas diferencias para adaptar las estrategias educativas. En relación con esto, los docentes perciben que se enfrentan al trabajo con aulas multigrados. Según Rodríguez (2019), la Educación Multigrado es una situación común en muchos países donde coexisten y se mezclan estudiantes de diferentes edades, grados, ciclos y niveles educativos en un mismo grupo.

Otra dificultad implica lo que advierte Silveti (2016), para quien los docentes, a veces, no diferencian entre problemas de aprendizaje que pueden superarse con apoyo y condiciones permanentes que requieren ajustes curriculares más profundos. Esto puede resultar en una falta de apoyo adecuado para los estudiantes y limitar su desarrollo académico completo. Por lo tanto, es importante que los docentes estén capacitados para identificar las necesidades de cada estudiante y tomar decisiones adecuadas sobre los ajustes curriculares que requieren.

En la tabla 7, muestro extractos de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

Tabla 7

Extractos de entrevista categoría 3: Necesidades y problemas para la implementación de los ajustes curriculares.

Docentes	Coordinadores pedagógicos	Directores
<p>Mi experiencia ha sido... eh... buena, todos los días más porque hay niños que tienen dificultades, otros dominan bien, pero esos niños que tienen dificultades uno le da más apoyo y se le hace su estrategia a parte. (DR1)</p> <p>Del currículo, Lengua Española y también el área de matemática porque ahí es que hay más necesidades en los niños de tercero. (DR1)</p> <p>... se toman en consideración dependiendo de la planificación, entonces de la misma planificación se toman esos aspectos en la necesidad más que el niño necesita. (DR1)</p> <p>sí, dependiendo de la necesidad del niño se hace la adaptación de la planificación, se hace otra planificación de</p>	<p>Ahí se mezclan ambas cosas tanto el ministerio lo ha impuesto y también nosotros como centro hemos visto la necesidad porque tenemos por ejemplo muchos casos de estudiantes con necesidades educativa a nivel de lecto escritura por ejemplo que tienen un bajo rendimiento tenemos estudiantes ya en cuanto a la diversidad con síndrome de Down, autismo y otros casos también que lo requieren. (CP1)</p> <p>me da mucha pena cuando veo que todo el mundo está trabajando y que J... y M... se quedan atrás o bajan la cabeza porque no entienden por más que tú le expliques, entonces con cada acompañamiento que yo hago es una promoción constante porque al final a esos niños hay que atenderlos, a esos niños</p>	<p>hemos estado trabajando con lo que son los planes de mejora que es un plan que parte de la necesidad que tienen los niños también tenemos un plan acción para implementar con los estudiantes tanto el equipo de gestión como los docentes. (D2)</p> <p>Al momento de aplicar los ajustes curriculares debemos de partir primero de la necesidad que tiene el niño y del grado de interés que presente por esto la planificación multinivel nos permite diseñar actividades que vaya acorde con la necesidad y el interés de cada estudiante. (D2)</p> <p>La planificación multinivel trae un diseño de actividades para todo tipo de niños que nos podemos encontrar en un salón de clases: mucho conocimiento, término medio o no muy avanzado porque no puedo medir a un niño que conozca con uno que todavía no tengan dominio de nada. Entonces la planificación</p>

<p>acuerdo con esa necesidad del niño. (DR1)</p> <p>Los niños se benefician y aprenden, tienen un mejor desarrollo en los aprendizajes (DR1)</p> <p>Para mí es buena, muy buena porque a través de esos ajustes los niños van cogiendo más conocimientos y se van adaptando más y ahí uno ve el rendimiento de cada uno de ellos. (DR1)</p> <p>Eh... se puede hacer, porque es como yo le digo que cada niño, hay niños que siempre llegan con un problema entonces siempre en cada grupo hay, si no hubiera ya fuera diferente pero siempre aparecen uno. (DR1)</p> <p>bueno estos ajustes curriculares son aplicados a través de las necesidades que tiene</p>	<p>hay que enseñarlos de una manera un poquito más lenta un poquito más detenida y desde mis acompañamientos siempre han sido de los acuerdos que hemos estado realizando. (CP2)</p> <p>lo poco que uno tiene es porque se le han dado esas pequeñas pinceladas desde el CAD, por ejemplo, pero no es porque se han destinado dos días un día solamente a hablar de adaptaciones curriculares, incluso yo decía: ¿quién es que tiene que hacerlo?, el CAD me tiene que mandar las adaptaciones a mí, al principio, o es cada maestro que tiene que hacer las adaptaciones. Es una situación un poquito incómoda porque, incluso nos preguntamos: ¿cómo debo trabajar con un niño que tiene autismo?, ¿qué estrategias debo utilizar? Entonces uno investigando poquito a</p>	<p>multinivel me permite diseñar actividades que vaya acorde con lo que sabe cada estudiante. (D2)</p> <p>se ha recibido los talleres de verano cuando iniciamos que ahí fue que se nos habló por primera vez de lo que son las planificaciones multinivel de ahí luego el distrito nos dio la orientación virtual, nosotros como equipo de gestión orientamos a nuestros docentes sobre: qué consisten, cómo aplicarla, cómo diseñar, qué hacer con esas planificaciones y las necesidades de los estudiantes. (D2)</p>
--	--	--

<p>cada niño o cada niña para que ellos así puedan avanzar en estos. (DR3)</p>	<p>poco se ha ido empapando, con lo poco que le han dado y por investigación propia, así que esperemos que esta investigación ayude a mejorar un poquito eso. (CP2)</p> <p>pero desde que trabajamos con cuadernillos vieron esa necesidad que por ejemplo los cuadernillos venían solamente adaptados a esos niños que tenían un poco más de comprensión y luego en el segundo cuadernillo se trató de arreglar eso viendo esa adaptación, nosotros dijimos bueno es verdad hay una situación de que hay niños que se están quedando rezagados porque hay discapacidades que no se ven, entonces como centro hemos estado trabajando eso, por ejemplo hemos descubierto niños con dislexia, disgrafia,</p>	
--	---	--

	<p>discalculia entonces tenemos aquí al orientador que lo trabaja, tiene sus informes, también él está haciendo el diplomado de atención a la diversidad que también eso ha ayudado bastante. (CP2)</p> <p>vengo de trabajar en multigrado yo lo entendí desde el primer día entendemos que cada aula, vuelvo y repito: es un grupo heterogéneo cada estudiante tiene una realidad, un estilo y un ritmo de aprendizaje totalmente distinto ahora como es una estrategia para trabajar a la atención a la diversidad independientemente de que el niño sea ciego, independientemente de que el niño sea sordo o un niño que tiene todas sus facultades. Cada niño es totalmente diferente porque la atención a la diversidad no es solamente para los que tienen una necesidad de</p>	
--	---	--

	<p>atención diferenciada sino para todos los estudiantes. (CP2)</p> <p>en los acompañamientos que nosotros tenemos vemos las aulas como un multigrado, simple y sencillo, por la misma situación que te decía cada niño tiene una realidad diferente, un estilo y un ritmo de aprendizaje totalmente distinto y como coordinador en mis cronogramas mensuales de seguimiento y de acompañamiento trato de dar seguimiento a cómo van avanzando esos niños, (CP2)</p>	
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Interpretación

En la aplicación de las adaptaciones curriculares es importante reconocer y abordar las diferencias individuales en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Así lo sustenta Aguilar (2012), para quien cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, y es fundamental tener en cuenta estas diferencias para adaptar las estrategias educativas. Esto implica que los docentes sean capaces de proporcionar apoyos diferenciales y realizar adaptaciones curriculares con el objetivo de garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

A ello hacen referencia estas afirmaciones:

... se toman en consideración dependiendo de la planificación, entonces de la misma planificación se toman esos aspectos en la necesidad más que el niño necesita. (DR1)

...si, dependiendo de la necesidad del niño se hace la adaptación de la planificación, se hace otra planificación de acuerdo con esa necesidad del niño. (DR1)

... a través de esos ajustes los niños van cogiendo más conocimientos y se van adaptando más y ahí uno ve el rendimiento de cada uno de ellos. (DR1)

... con cada acompañamiento que yo hago es una promoción constante porque al final a esos niños hay que atenderlos, a esos niños hay que enseñarlos de una manera un poquito más lenta un poquito más detenida y desde mis acompañamientos siempre han sido de los acuerdos que hemos estado realizando. (CP2)

... pero desde que trabajamos con cuadernillos vieron esa necesidad que por ejemplo los cuadernillos venían solamente adaptados a esos niños que tenían un poco más de comprensión y luego en el segundo cuadernillo se trató de arreglar eso viendo esa adaptación...(CP2)

Como puede evidenciarse, se menciona la implementación de adaptaciones en la planificación educativa. Se indica que las características individuales de los estudiantes se toman en consideración y que la misma planificación se ajusta de acuerdo con las necesidades específicas de cada niño. Esto significa que la adaptación no es un proceso estático, sino que se ajusta dinámicamente en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Los informantes resaltan la necesidad de reconocer y adaptarse al ritmo de aprendizaje individual de cada estudiante, especialmente en entornos educativos complejos. Además, se destaca la importancia de integrar estas adaptaciones en la planificación educativa, y asegurarse así de que las estrategias sean flexibles y ajustadas según las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Otros entrevistados proporcionaron información concreta de cómo se implementan estas adaptaciones en el área de matemáticas y Lengua Española. En matemáticas, se mencionan recursos específicos como tapas, palitos, maíz y bloques base diez para abordar las dificultades de los niños con los números. Además, se destaca la adaptación en el enfoque de la lectura y escritura, donde se trabaja con sonidos para aquellos niños que tienen dificultades en la lectura.

Las actividades en el área de matemática se trabajan con palabras sueltas, porque son niños que lo necesitan bastante, eh... para unir palabras, en el área de Lengua Española hacer oraciones y en el área de matemática con los números cuando hay niños que tienen dificultades con los números para trabajar luego con la suma se utilizan las tapas, los palitos, maíz, etc. (DR1)

... en cuanto a las estrategias que utilizo siempre mayormente lo hacemos en cuanto a la necesidad de la lectoescritura, donde hay niños que vienen con esa dificultad donde a veces se pone un poco difícil el leer para ellos, entonces ahí le adaptamos por ejemplo trabajar con sonidos. En el área de matemática para el conocimiento de los números especialmente usamos como recurso los bloques base diez y también en la suma, la resta, entre otros. (DR3)

También pude detectar la aplicación práctica de la adaptación educativa. Ejemplifico cómo se lleva a cabo la adaptación en las actividades diarias, con la utilización de recursos y estrategias específicas, a los fines de abordar las necesidades particulares de los estudiantes, en matemáticas y en la adquisición de habilidades de lectura y escritura. Esto refuerza la idea central de que la adaptación es esencial para asegurar que todos los estudiantes, con diversas capacidades y ritmos de aprendizaje, tengan la oportunidad de aprender de manera efectiva.

Por otra parte, también me fue posible constatar los desafíos de trabajar en los primeros grados del nivel primario, y las implicaciones de lograr la alfabetización inicial en edad oportuna. Uno de los entrevistados hace comparación de las características de estos grupos clase con la realidad que se presenta en los centros multigrados. Según Rodríguez (2019), la Educación Multigrado es una situación común en muchos países donde coexisten y se mezclan estudiantes de diferentes edades, grados, ciclos y niveles educativos en un mismo grupo.

En este sentido, la diversidad representa un desafío para los docentes, ya que es evidente en los estudiantes diferentes niveles de aprendizaje, a través del dominio de los indicadores de logros establecidos, tanto en el grado que se cursa como las capacidades esperadas correspondientes a grados anteriores, las cuales suelen ser tan diferentes entre un estudiante y otro que amerita el diseño de actividades diferenciadas que permitan garantizar el acceso al conocimiento de todos los estudiantes.

... vengo de trabajar en multigrado yo lo entendí desde el primer día entendemos que cada aula, vuelvo y repito: es un grupo heterogéneo cada estudiante tiene una realidad, un estilo y un ritmo de aprendizaje totalmente distinto ahora como es una estrategia para trabajar a la atención a la diversidad independientemente de que el niño sea ciego... (CP2)

... en los acompañamientos que nosotros tenemos vemos las aulas como un multigrado, simple y sencillo, por la misma situación que te decía cada niño tiene una realidad diferente, un estilo y un ritmo de aprendizaje totalmente distinto y como coordinador en mis cronogramas mensuales de seguimiento y de acompañamiento trato de dar seguimiento a cómo van avanzando esos niños... (CP2)

En los acompañamientos que el personal directivo describe, detecté el enfoque de las aulas como un multigrado. Los coordinadores se encargan de hacer un seguimiento y acompañamiento a los fines de observar cómo van avanzando los niños en sus aprendizajes, en atención a sus realidades, estilos y ritmos de aprendizaje diferentes.

Es necesario gestionar distintos ritmos y niveles de aprendizaje al mismo tiempo, pues cada estudiante tiene una realidad, un estilo y un ritmo de aprendizaje totalmente distinto. Sin importar si el estudiante tiene alguna necesidad especial o no, la atención a la diversidad es importante para todos los estudiantes. También se reporta que cada niño es totalmente diferente y que la atención a la diversidad no se limita solo a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo diagnosticada. Cada niño tiene una realidad diferente, un estilo y un ritmo de aprendizaje totalmente distinto.

Otro problema, detectado en las respuestas de los entrevistados, lo representa la falta de discernimiento entre lo que es un problema puntual que puede solucionarse y una condición o discapacidad que requiere adaptaciones individualizada y apoyos específicos.

...independientemente de que el niño sea sordo o un niño que tiene todas sus facultades. Cada niño es totalmente diferente porque la atención a la diversidad no es solamente para los que tienen una necesidad de atención diferenciada sino para todos los estudiantes. (CP2)

...hemos estado trabajando con lo que son los planes de mejora que es un plan que parte de la necesidad que tienen los niños también tenemos un plan acción para implementar con los estudiantes tanto el equipo de gestión como los docentes. (D2)

...es verdad hay una situación de que hay niños que se están quedando rezagados porque hay discapacidades que no se ven, entonces como centro hemos estado trabajando eso, por ejemplo, hemos descubierto niños con dislexia, disgrafía, discalculia entonces tenemos aquí al orientador que lo trabaja, tiene sus informes, también él está haciendo el diplomado de atención a la diversidad que también eso ha ayudado bastante. (CP2)

Los párrafos muestran que el personal directivo reconoce la importancia de la atención a la diversidad, independientemente de si un niño tiene una necesidad de atención diferenciada o no. Se destaca que cada niño es diferente y que se debe proporcionar apoyo a todos los estudiantes. Además, se menciona que se han estado trabajando en planes de mejora que parten de las necesidades de los niños, incluyendo aquellos con discapacidades que no son visibles, como la dislexia, la disgrafía y la discalculia. Se resalta la importancia de tener un orientador que trabaje con estos casos y que esté recibiendo formación en atención a la diversidad. Estos comentarios reflejan la conciencia sobre la diversidad de necesidades y la importancia de proporcionar adaptaciones y apoyos específicos a los estudiantes que las requieren.

Las entrevistas a los docentes hacen referencia a la necesidad de realizar ajustes curriculares para atender las necesidades específicas de cada estudiante.

Eh... se puede hacer, porque es como yo le digo que cada niño, hay niños que siempre llegan con un problema entonces siempre en cada grupo hay, si no hubiera ya fuera diferente pero siempre aparece uno. (DR1)

... bueno estos ajustes curriculares son aplicados a través de las necesidades que tiene cada niño o cada niña para que ellos así puedan avanzar en estos. (DR3)

Mencionan que siempre hay niños que llegan con problemas, lo que indica la presencia de dificultades de aprendizaje o necesidades específicas de apoyo educativo en el aula. Se explica que estos ajustes curriculares se aplican para que los estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes. Sin embargo, Silveti (2016) advierte que los docentes a veces no diferencian entre problemas de aprendizaje que pueden superarse con apoyo y condiciones permanentes que requieren ajustes curriculares más profundos. Esto puede resultar en una falta de apoyo adecuado para los estudiantes y limitar su desarrollo académico completo. Por lo tanto, es importante que los

docentes estén capacitados para identificar las necesidades de cada estudiante y tomar decisiones adecuadas sobre los ajustes curriculares que requieren.

Perspectiva diferente observé en los comentarios del personal directivo:

Ahí se mezclan ambas cosas tanto el ministerio lo ha impuesto y también nosotros como centro hemos visto la necesidad porque tenemos, por ejemplo, muchos casos de estudiantes con necesidades educativa a nivel de lecto escritura por ejemplo que tienen un bajo rendimiento tenemos estudiantes ya en cuanto a la diversidad con Síndrome de Down, autismo y otros casos también que lo requieren. (CP1)

...lo poco que uno tiene es porque se le han dado esas pequeñas pinceladas desde el CAD, por ejemplo, pero no es porque se han destinado dos días un día solamente a hablar de adaptaciones curriculares, incluso yo decía: ¿quién es que tiene que hacerlo?, el CAD me tiene que mandar las adaptaciones a mí, al principio, o es cada maestro que tiene que hacer las adaptaciones. Es una situación un poquito incómoda porque, incluso nos preguntamos: ¿cómo debo trabajar con un niño que tiene autismo?, ¿qué estrategias debo utilizar? Entonces uno investigando poquito a poco se ha ido empapando, con lo poco que le han dado y por investigación propia, así que esperemos que esta investigación ayude a mejorar un poquito eso. (CP2)

En estos párrafos, se menciona la confusión que puede haber entre los docentes para distinguir entre un problema de aprendizaje que puede superarse con apoyo y una condición permanente que requiere ajustes curriculares individualizado. Esto puede llevar a que los estudiantes no reciban el apoyo adecuado para desarrollar todo su potencial académico. El personal directivo menciona que han visto la necesidad de realizar adaptaciones curriculares individualizadas, debido a la presencia de estudiantes con diversas necesidades educativas, como dificultades en lectoescritura, síndrome de Down y Autismo. Sin embargo, señalan que no han recibido suficiente capacitación y apoyo por parte del Consejo de Atención a la Diversidad (CAD) en cuanto a las adaptaciones curriculares. Esto ha llevado a que se cuestionen cómo abordar a los estudiantes con Autismo y qué estrategias utilizar, teniendo que investigar y aprender por cuenta propia. Superar estos desafíos es esencial para garantizar que las adaptaciones curriculares cumplan su objetivo de promover la participación plena de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Para finalizar este capítulo, quiero resaltar que, a partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos, producto de las entrevistas a los informantes clave y la relación de estos con los referentes teóricos, emergieron algunas proposiciones dirigidas a la formación para docentes en servicio en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario, las cuales las presentaré en el siguiente capítulo de esta investigación.

CAPÍTULO V
RECOMENDACIONES

“Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes”

Gerardo Echeita

Orientaciones dirigidas a la formación para docentes en servicio en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.

Este capítulo se realiza con el propósito de recomendar orientaciones dirigidas a la formación para docentes en servicio en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario. La estructuración apunta a darle respuesta a la pregunta: ¿Cuáles orientaciones pueden proponerse dirigidas a la formación de los docentes en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario?

A continuación, se presentarán las orientaciones que surgen del análisis e interpretación de las categorías emergentes y que se expondrán a modo de pautas y recomendaciones específicas orientadas a que los docentes puedan adaptar el currículo escolar a las necesidades individuales de los estudiantes con diversidad funcional, sea esta de tipo socioeconómica, cultural, lingüística, étnica, de género, de capacidades diversas, etc.

Estas orientaciones para la formación de docentes en la aplicación de ajustes curriculares tienen como finalidad promover la igualdad de oportunidades, la equidad educativa y el respeto a la diversidad en los centros educativos, permitiendo que todos los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial y alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo escolar.

Como punto de partida, a los fines de orientar la formulación de las orientaciones, se retoman los hallazgos de la interpretación de los docentes sobre la aplicación de los ajustes curriculares y las necesidades de formación que presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario dominicano; a continuación, se sintetizan:

N°	Objetivo específico	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 1	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 2	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 3
1	<p>Describir la interpretación de los docentes sobre la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario Dominicano del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideran que realizan individualización de la enseñanza. 2. Valoran positivamente la socialización, el trabajo cooperativo, las ayudas y el andamiaje. 3. Refieren con agrado los procesos de formación a los que han sido sometidos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No todos los niños requieren el mismo tipo de apoyo o recursos para alcanzar su máximo potencial académico. 2. La implementación de los ajustes es una práctica que refleja un compromiso con la equidad y la inclusión en el ámbito educativo. 3. Cada estudiante es único y la educación debe ser flexible para acomodar esa diversidad. 4. Se valora y se intenta responder a las diferencias individuales de cada estudiante. 5. Destaca la importancia de asegurar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes; 6. Adecuar la planificación educativa a las necesidades y realidades de los estudiantes, especialmente en comunidades rurales donde la diversidad de capacidades y características de los estudiantes es mayor. 7. Adaptar la educación a las necesidades individuales y contextuales de los estudiantes, con el fin de garantizar una educación de calidad y equitativa para todos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La implementación de adaptaciones se enfrenta a varios obstáculos significativos. 2. La adaptación no es un proceso estático, sino que se ajusta dinámicamente en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes. 3. Resaltan la necesidad de reconocer y adaptarse al ritmo de aprendizaje individual de cada estudiante, especialmente en entornos educativos complejos como aulas multigrado. 4. La adaptación es esencial para asegurar que todos los estudiantes, con diversas capacidades y ritmos de aprendizaje, tengan la oportunidad de aprender de manera efectiva. 5. Es necesario gestionar diferentes ritmos y niveles de aprendizaje al mismo tiempo, pues cada estudiante tiene una realidad, un estilo y un ritmo de aprendizaje totalmente distinto. 6. Sin importar si el estudiante tiene alguna necesidad especial o no, la atención a la diversidad es importante para todos los estudiantes.

N°	Objetivo específico	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 1	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 2	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 3
			<p>8. Necesidad de utilizar estrategias didácticas inclusivas que se ajusten a las necesidades individuales de cada estudiante.</p> <p>9. Se resalta la importancia de adaptar contenidos, materiales y metodologías de enseñanza para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de su experiencia educativa.</p> <p>10. implementación de programas de capacitación en el ámbito educativo, específicamente en la enseñanza básica.</p> <p>11. Se hace referencia a los ajustes como cambios necesarios en la práctica educativa</p> <p>12. Importancia de que los docentes estén abiertos a probar nuevas estrategias y enfoques.</p> <p>13. Importancia de la adaptación y la flexibilidad en la enseñanza a los fines de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.</p> <p>14. La lectura como una herramienta fundamental en las adaptaciones curriculares, desde una perspectiva de solidaridad.</p>	<p>7. Falta de discernimiento entre lo que es un problema puntual que puede solucionarse y una condición o discapacidad que requiere adaptaciones y apoyos específicos.</p> <p>8. Es importante que los docentes estén capacitados para identificar las necesidades de cada estudiante y tomar decisiones adecuadas sobre los ajustes curriculares que requieren.</p> <p>9. Se menciona la confusión que puede haber entre los docentes para distinguir entre un problema de aprendizaje que puede superarse con apoyo y una condición permanente que requiere ajustes curriculares.</p> <p>10. Se cuestionen cómo abordar a los estudiantes con autismo y qué estrategias utilizar, teniendo que investigar y aprender por cuenta propia.</p>

N°	Objetivo específico	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 1	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 2	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 3
2	Identificar cuáles necesidades de formación presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Débil argumentación teórica de su práctica pedagógica. 2. Resistencia a los cambios, a la revisión de la práctica pedagógica. 3. Imposibilidad de describir estrategias concretas de aplicación de adaptaciones curriculares. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de competencias en la identificación de las necesidades individuales de los estudiantes y en la implementación de ajustes curriculares personalizados. 2. Formación en el diseño y aplicación de estrategias didácticas inclusivas que se adapten a las diversas capacidades y características de los estudiantes. 3. Capacitación en la adaptación de contenidos, materiales y metodologías de enseñanza para garantizar la accesibilidad y el aprendizaje de todos los estudiantes. 4. Promoción de la flexibilidad y la adaptación en la planificación educativa para atender la diversidad de capacidades y realidades de los estudiantes, especialmente en entornos rurales. 5. Fomento de la apertura a la experimentación de nuevas estrategias y enfoques pedagógicos para responder de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes. 6. Implementación de programas de formación continua en el ámbito educativo, especialmente en la 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidad de formación en la implementación de adaptaciones: Los docentes necesitan conocimientos y habilidades para implementar adaptaciones de manera efectiva, considerando que este proceso enfrenta obstáculos significativos. 2. Necesidad de formación en la adaptación dinámica: Es necesario que los docentes comprendan que la adaptación no es estática, sino que debe ajustarse dinámicamente según las necesidades cambiantes de los estudiantes. 3. Necesidad de formación en el reconocimiento del ritmo de aprendizaje individual: Los docentes deben ser capaces de reconocer y adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, especialmente en entornos educativos complejos como aulas multigrado. 4. Necesidad de formación en la gestión de diferentes ritmos y niveles de aprendizaje: Los docentes deben aprender a gestionar diferentes ritmos y niveles de aprendizaje al mismo tiempo, considerando que cada

N°	Objetivo específico	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 1	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 2	Síntesis de la interpretación a partir de la interpretación de categoría 3
			<p>enseñanza básica, para fortalecer las habilidades y competencias de los docentes en la atención a la diversidad.</p> <p>7. Promoción de la lectura como herramienta fundamental en las adaptaciones curriculares, desde una perspectiva de solidaridad y equidad educativa.</p>	<p>estudiante tiene una realidad, estilo y ritmo de aprendizaje únicos.</p> <p>5. Necesidad de formación en la identificación de necesidades específicas: Los docentes deben estar capacitados para identificar las necesidades de cada estudiante y tomar decisiones adecuadas sobre los ajustes curriculares que requieren, evitando la confusión entre problemas puntuales y condiciones permanentes que requieren adaptaciones específicas.</p> <p>6. Necesidad de formación en la atención a la diversidad: Los docentes deben comprender la importancia de la atención a la diversidad para todos los estudiantes, independientemente de si tienen necesidades especiales o no.</p> <p>7. Necesidad de formación en el abordaje de estudiantes con autismo: Es importante que los docentes sepan cómo abordar a los estudiantes con autismo y qué estrategias utilizar, teniendo que investigar y aprender por cuenta propia en algunos casos.</p>

Objetivo específico	Elementos que considerar en la formación de docentes en servicio, dirigida a la orientación para la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario
<p>1.- Describir la interpretación de los docentes sobre la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario Dominicano del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la individualización de la enseñanza: Capacitar a los docentes en estrategias para adaptar la enseñanza a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo su diversidad y singularidad. 2. Fomentar la socialización y el trabajo cooperativo: Incentivar a los docentes a promover ambientes colaborativos donde los estudiantes puedan apoyarse mutuamente y aprender de forma conjunta, valorando la diversidad de ideas y habilidades. 3. Brindar herramientas de ayuda y andamiaje: Capacitar a los docentes en el uso de ayudas y andamiaje para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, proporcionándoles las herramientas necesarias para superar sus dificultades y alcanzar sus metas académicas.
<p>2.- Identificar cuáles necesidades de formación presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Proporcionar procesos de formación continua: <ol style="list-style-type: none"> a. Continuar brindando oportunidades de formación a los docentes, actualizándolos en las últimas investigaciones y estrategias educativas relacionadas con la atención a la diversidad, para que puedan mejorar constantemente su práctica docente. b. Promover la equidad y la inclusión: Educar a los docentes en la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, adaptando la planificación educativa a las necesidades individuales y contextuales de cada uno. c. Incentivar la flexibilidad y la adaptación: Motivar a los docentes a ser flexibles en su enseñanza, adaptando los contenidos, materiales y metodologías educativas para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. d. Sensibilizar sobre la diversidad de capacidades y características: Hacer hincapié en la diversidad de capacidades y características de los estudiantes, especialmente en comunidades rurales donde esta diversidad es mayor, y capacitando a los docentes para atender de manera adecuada a esta diversidad.

Hacia el reconocimiento y valoración de la diversidad en las aulas, recomendaciones para la formación del profesorado.

Es necesario destacar que estas orientaciones parten de la concepción de la diversidad como un valor enriquecedor para el aprendizaje, que permite a los alumnos desarrollar habilidades de colaboración, respeto y aceptación de la diferencia. Los docentes deben ser formados en la identificación de las necesidades individuales de cada alumno, así como en la selección y aplicación de estrategias pedagógicas que favorezcan su participación, permanencia y rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación inicial docente entendida como el “proceso que permite al futuro profesional de la educación adquirir conocimientos, habilidades, valores y principios para desarrollar el proceso docente educativo en un determinado contexto histórico-social e institucional” (García, 2015, p. 143), ha de innovarse acogiendo el actual modelo inclusivo y en consonancia a los nuevos retos presentes en las aulas. Por lo que los programas de formación inicial y continua deben asumir los nuevos referentes de la educación inclusiva, no como una competencia especial destinada a un sector de la población estudiantil y del profesorado, sino en atención a la de diversidad que caracteriza al estudiantado asumiendo que la enseñanza inclusiva implica instruir a todos los docentes para educar a todos los estudiantes.

Los programas formativos docentes deben estar en coherencia a los componentes teóricos, prácticos y situados que promuevan la atención a la diversidad, la contextualización y la práctica pedagógica reflexiva instalando competencias profesionales que permitan responder de manera intencionada, eficaz y creativa en los escenarios de la estructura académica del sistema educativo preuniversitario superando la pre concepción homogeneizante del grupo clase e impulsando la derogación de actuaciones disfuncionales dentro de la gestión pedagógica.

En tal sentido, el modelo inclusivo aplicado debe ir transitando hacia la promoción de axiomas institucionales que garanticen el reconocimiento del valor de la diversidad y la implementación de medidas de atención en la búsqueda constante del desarrollo integral de todos los estudiantes pues la inclusión implica no solo derribar las barreras de acceso, sino que también poder garantizar la participación, permanencia y resultados esperados en la población estudiantil. En consecuencia, los docentes deben contar con las herramientas necesarias que le

permitan apoyar oportunamente los procesos didácticos y asumir con compromiso el logro académico de cada uno de los alumnos.

Indistintamente del área del conocimiento o nivel educativo de formación inicial del docente este al concluir su carrera universitaria ha de contar con las herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales y valores necesarios que le permitan asumir la aplicación del modelo inclusivo, pues tal y como se ha evidenciado en esta investigación en algunos casos los maestros se resisten a brindar la atención, percibiéndolo como algo que no les corresponde, una dadora humanista o aspecto para lo cual no han sido formados, mientras que otros cuentan con las intenciones de asumir el desafío sin embargo, no poseen las herramientas necesarias.

De acuerdo con el marco teórico presentando, la inclusión, la atención a la diversidad y la aplicación de medidas como los ajustes curriculares no deben ser material hermético de maestros formados en educación especial; que de por sí es un personal altamente demandado, pero reducido, con oferta de formación inicial mínima en algunas universidades del país. Debido a ello, ha de ser un aspecto primordial enseñar a los actuales y futuros docentes a diversificar actividades conforme los distintos niveles de logros que convergen, aplicación de criterios de selección y construcción de variados medios y recursos de enseñanza, entender la evaluación del aprendizaje desde la individualidad asumida como proceso que permite redirigir la práctica pedagógica, siendo conscientes de los avances y de las áreas en la cuales deben ser mejoradas.

Además de aspectos conceptuales y procedimentales, la formación docente debe abarcar un conjunto de principios, valores y actitudes. Cada niño tiene derecho a recibir educación de calidad en igualdad de oportunidades lo que implica que la comunidad educativa especialmente el personal directivo y docente deben garantizar el logro de cada estudiante, razón por la cual, valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación, la justicia y la empatía por mencionar algunos resultan determinantes en la preparación docente.

Los valores como patrones que orientan el accionar en situaciones concretas, influyen en la interpretación y en el comportamiento dando certidumbre al momento de considerar la valía de la diversidad de los educandos centrándose en el cumplimiento de las legislaciones vigentes, la implementación de los mecanismos de apoyo, desde la responsabilidad como agente que cumple y hace cumplir el derecho que asiste a cada alumno.

Por otro lado, dentro de la formación continua del personal docente impulsada desde diferentes estamentos del ministerio para mantener actualizados y acordes a las innovaciones de los diferentes campos y los cambios introducidos, así como también refrescar lo ya conocido, encontramos las Jornadas de Verano, Grupos Pedagógicos, Talleres, Conferencias, Seminarios, Comunidades de Aprendizajes, entre otros.

Se destaca que algunas de estas se cumplen de manera interna en los centros educativos siendo los Equipos de Gestión de cada escuela los garantes de que se efectúen. En el caso de los Grupos Pedagógicos se propone que cada año escolar se ejecute un diagnóstico institucional o análisis FODA, sustentado en el cual se planifiquen acciones anuales programadas en un calendario de actividades sistemáticas que permita dar respuestas a las áreas de oportunidades encontradas en el personal docente. Dada la evidente necesidad de dar a conocer las normativas que rigen la atención a la diversidad y los procesos que esta implica, ya que, de acuerdo con lo expresado por el personal entrevistado, las medidas de atención a la diversidad y los ajustes curriculares no son tomados en cuenta al diseñar el programa formativo en los grupos pedagógicos, sino que emergen de otras temáticas que son seleccionadas como centrales.

Es un desafío y a la vez una necesidad, capacitar al personal docente en servicio con las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias en torno a la aplicación de ajustes curriculares para atender a la diversidad, por lo que incorporar a los cronogramas formativos temáticas que aporten a crear un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor, donde se valoren las diferencias individuales y se fomente la participación de todos los estudiantes pasando de lo escrito en los documentos oficiales vigentes a la aplicación en su contexto es vital.

Al respecto con el fin de impulsar prácticas pedagógicas inclusivas, la identificación y aplicación de ajustes curriculares conforme las necesidades presentadas por los alumnos también se sugiere la captación de becas universitarias, canalizadas vía distrito educativo, la regional y el Centro de atención a la diversidad a través del Instituto Nacional Formación y Capacitación del Magisterio, de programas formativos, diplomados, especialidades o maestrías en temáticas de inclusión educativa o ajustes curriculares. En vista de que esta propuesta está dirigida a fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, con el objetivo de compartir experiencias y buenas prácticas, así como de reflexionar de manera continua sobre

las necesidades de los alumnos y las estrategias más efectivas para atenderlas, se presentan una serie de sugerencias aplicables tanto a la formación inicial como continua del personal docente.

1-Promover la individualización de la enseñanza en procesos de formación continua:

Capacitar a los docentes en estrategias para adaptar la enseñanza a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo su diversidad y singularidad.

Continuar brindando oportunidades de formación a los docentes, actualizándolos en las últimas investigaciones y estrategias educativas relacionadas con la atención a la diversidad, para que puedan mejorar constantemente su práctica docente.

Dar a conocer los documentos oficiales vigentes con los que cuenta el Ministerio de Educación Dominicano y aplicar las acciones establecidas conforme las ordenanzas, órdenes departamentales y demás documentos que guían la aplicación de medidas de atención a la diversidad.

Capacitar a los docentes en el uso de ayudas y andamiaje para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, proporcionándoles las herramientas necesarias para superar sus dificultades y alcanzar sus metas académicas.

Los docentes deben saber cómo evaluar la efectividad de los ajustes curriculares que implementan, para poder realizar los cambios necesarios y garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

2-Fomentar la socialización y el trabajo cooperativo:

Incentivar a los docentes a promover ambientes colaborativos donde los estudiantes puedan apoyarse mutuamente y aprender de forma conjunta, valorando la diversidad de ideas y habilidades. Algunas acciones que desarrollar:

Implementar actividades y dinámicas grupales que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, como proyectos interdisciplinarios, mesas redondas, debates, entre otros.

Promover la creación de comunidades de aprendizaje entre los docentes, donde compartan experiencias, estrategias y recursos para enriquecer su enseñanza.

Organizar actividades extracurriculares como jornadas de convivencia, salidas al aire libre, talleres de creatividad, entre otros, que favorezcan la integración y el compañerismo entre el personal docente.

Incentivar la realización de reuniones periódicas para intercambiar buenas prácticas, resolver dudas y compartir herramientas para mejorar la gestión del aula y el trabajo en equipo.

Ofrecer formación específica en habilidades sociales y de comunicación, para que los docentes puedan desenvolverse de manera efectiva en entornos colaborativos.

Establecer programas de mentoría entre docentes experimentados y novatos, para favorecer la integración de los nuevos profesionales en el equipo y facilitar su adaptación al centro educativo.

Fomentar la participación en redes profesionales y plataformas online donde los docentes puedan compartir recursos, ideas y experiencias con otros colegas de su misma especialidad o área de conocimiento.

Proporcionar espacios físicos y virtuales para el intercambio de ideas y la reflexión conjunta sobre la práctica educativa, donde los docentes puedan colaborar en la búsqueda de soluciones a los desafíos que se les presentan en el aula.

Incluir la formación en habilidades sociales, trabajo en equipo y resolución de conflictos en los programas de desarrollo profesional continuo del personal docente, para mejorar su capacidad de colaborar de manera efectiva con sus colegas.

Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento de las iniciativas implementadas para fomentar la socialización y el trabajo cooperativo, con el fin de identificar áreas de mejora y garantizar su sostenibilidad a lo largo del tiempo.

3-Promover la equidad y la inclusión:

Educar a los docentes en la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, adaptando la planificación educativa a las necesidades individuales y contextuales de cada uno. Algunas acciones que desarrollar:

Incorporar contenidos sobre equidad e inclusión en los planes de estudio de las formaciones iniciales del personal docente, incluyendo tanto teoría como estrategias prácticas para promover la diversidad en el aula.

Fomentar la reflexión y el análisis crítico sobre los prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad, y cómo estos influyen en la educación y en las relaciones interpersonales en el aula.

Realizar talleres y actividades prácticas para desarrollar la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, promoviendo así la comprensión y el respeto hacia la diversidad.

Proporcionar herramientas y recursos para adaptar el currículo y las metodologías de enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante, teniendo en cuenta sus características individuales y contextuales.

Promover la colaboración entre el personal docente y otros profesionales del ámbito educativo, como psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas, etc., para garantizar una atención integral a los estudiantes con necesidades especiales.

Incentivar la participación de las familias en el proceso educativo, valorando sus aportaciones y teniendo en cuenta su perspectiva a la hora de tomar decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Fomentar la creación de comunidades educativas inclusivas, donde se promueva la colaboración, el respeto mutuo y la solidaridad entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Proporcionar formación continua y actualizada sobre temas relacionados con la equidad y la inclusión, como el respeto a la diversidad cultural, la prevención del acoso escolar, la educación en valores, etc.

Promover la reflexión constante sobre la propia práctica docente, identificando y corrigiendo posibles sesgos discriminatorios y adoptando una actitud abierta y receptiva hacia la diversidad.

Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación para medir el impacto de las acciones llevadas a cabo en el ámbito de la equidad y la inclusión, y ajustarlas en función de los resultados obtenidos.

4-Incentivar la flexibilidad y la adaptación:

Motivar a los docentes a ser flexibles en su enseñanza, adaptando los contenidos, materiales y metodologías educativas para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Algunas acciones que desarrollar:

Incorporar en los programas de formación inicial y continua del personal docente estrategias de enseñanza que promuevan la flexibilidad y la adaptación, como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas y la integración de las tecnologías educativas.

Favorecer la reflexión y el análisis crítico entre los docentes, a través de espacios de discusión y debate donde puedan compartir experiencias y estrategias para enfrentar situaciones de cambio y adaptación.

Fomentar la actualización constante del personal docente en relación con las nuevas tendencias educativas y tecnológicas, brindándoles acceso a cursos, talleres y seminarios que les permitan adquirir nuevas competencias y habilidades.

Promover la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, para que puedan apoyarse mutuamente en la implementación de nuevas propuestas pedagógicas y en la resolución de problemas que puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estimular la creatividad y la innovación entre los docentes, a través de actividades que les permitan experimentar con diferentes enfoques educativos y probar nuevas estrategias en el aula.

Proporcionar espacios de formación y reflexión sobre la diversidad en el aula, para que los docentes puedan adaptarse de manera efectiva a las necesidades y características individuales de sus estudiantes.

Apoyar la autoevaluación y la retroalimentación continua de los docentes, para que puedan identificar sus fortalezas y áreas de mejora con relación a la flexibilidad y la adaptación en su práctica pedagógica.

Proporcionar recursos y herramientas educativas que faciliten la planificación y la implementación de estrategias flexibles y adaptativas en el aula, como materiales didácticos diversificados, recursos digitales y apoyos pedagógicos especializados.

Incentivar la participación en comunidades de práctica y redes de colaboración, donde los docentes puedan intercambiar experiencias, compartir recursos y aprender de otros colegas que también buscan promover la flexibilidad y la adaptación en su trabajo diario.

5-Sensibilizar sobre la diversidad de capacidades y características:

Hacer hincapié en la diversidad de capacidades y características de los estudiantes, especialmente en comunidades rurales donde esta diversidad es mayor, y capacitando a los docentes para atender de manera adecuada a esta diversidad. Algunas acciones que desarrollar:

Incluir en los planes de estudio de formación inicial y continua del personal docente asignaturas o cursos específicos sobre diversidad de capacidades y características.

Fomentar la participación del personal docente en jornadas, seminarios y conferencias sobre inclusión educativa y diversidad.

Realizar actividades prácticas y dinámicas que permitan a los docentes ponerse en el lugar de las personas con diferente capacidad funcional.

Brindar herramientas y recursos pedagógicos adecuados para atender las necesidades específicas de cada alumno.

Promover la reflexión y el debate entre el personal docente sobre la importancia de la diversidad en el ámbito educativo.

Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes con el fin de compartir experiencias y buenas prácticas en la inclusión educativa.

Sensibilizar al personal docente sobre la importancia de promover un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias en el aula.

Brindar apoyo y asesoramiento a los docentes en el diseño de planes de acomodación para alumnos con necesidades especiales.

Incentivar la formación continua en aspectos relacionados con la diversidad de capacidades y características a través de programas de capacitación y actualización.

Promover la diversidad como un valor enriquecedor en la sociedad y en el ámbito educativo, destacando la importancia de la inclusión de todos los alumnos.

6-Necesidad de formación en la colaboración con otros profesionales:

Los docentes deben aprender a colaborar con otros profesionales de la educación, como psicólogos, terapeutas ocupacionales, logopedas, entre otros, para poder brindar una atención integral a los estudiantes con necesidades especiales. Algunas acciones que desarrollar:

Integrar la colaboración con otros profesionales como un componente fundamental en los planes de estudio de formación inicial del personal docente.

Promover la colaboración interdisciplinaria desde el inicio de la carrera docente, fomentando la comunicación efectiva y el trabajo en equipo.

Incluir en la formación continua del personal docente talleres y cursos que aborden estrategias para establecer y mantener una colaboración efectiva con otros profesionales.

Fomentar la participación en redes de colaboración entre docentes, profesionales de la salud, trabajadores sociales, psicólogos, entre otros, para compartir conocimientos y experiencias.

Ofrecer oportunidades de formación en habilidades de comunicación, negociación y resolución de conflictos, para facilitar la colaboración con otros profesionales.

Brindar recursos y herramientas para crear alianzas estratégicas con otros profesionales, como la planificación conjunta de intervenciones y el seguimiento compartido de los estudiantes.

Estimular la reflexión sobre la importancia de la colaboración con otros profesionales en la mejora de la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes.

Incentivar la participación en grupos de investigación y proyectos colaborativos que permitan el intercambio de conocimientos y la innovación en la práctica docente.

Proporcionar oportunidades de mentoría y acompañamiento para el desarrollo de habilidades de colaboración con otros profesionales, a través de la retroalimentación y el apoyo de expertos en el tema.

Evaluar de forma periódica la efectividad de las estrategias de colaboración con otros profesionales y ajustarlas según las necesidades y los resultados obtenidos.

7-Necesidad de formación en la comunicación efectiva con las familias:

Es fundamental que los docentes sepan cómo comunicarse de manera efectiva con las familias de los estudiantes, especialmente con aquellas que tienen hijos con necesidades especiales, para establecer una relación de confianza y trabajo colaborativo. Algunas acciones que desarrollar:

Incorporar talleres y seminarios sobre comunicación efectiva en la relación con las familias en la formación inicial del personal docente.

Fomentar la reflexión y el análisis sobre la importancia de una buena comunicación con las familias en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

Ofrecer herramientas prácticas y estrategias para mejorar la comunicación oral, escrita y no verbal con las familias, como por ejemplo técnicas de escucha activa, empatía y asertividad.

Promover la colaboración y el trabajo en equipo entre el personal docente y las familias, a través de reuniones periódicas, seguimiento de la evolución académica de los estudiantes y la resolución de conflictos de forma conjunta.

Brindar formación continua a través de cursos, talleres y conferencias sobre comunicación efectiva con las familias, actualizando constantemente las habilidades y conocimientos del personal docente en este ámbito.

Proporcionar recursos y materiales educativos que ayuden al personal docente a establecer una comunicación fluida y positiva con las familias, como por ejemplo guías de orientación, modelos de comunicación y protocolos de actuación.

Establecer mecanismos de evaluación y retroalimentación para medir el impacto de la formación en la comunicación efectiva con las familias, y así poder realizar ajustes y mejoras continuas en el proceso formativo.

8-Necesidad de formación en el uso de tecnologías educativas:

Innovar la práctica pedagógica con el uso de tecnologías y herramientas digitales que permitan personalizar el aprendizaje mediante la elaboración de recursos adaptados a las demandas de los estudiantes. Es importante que los docentes conozcan y aprendan a utilizar tecnologías educativas inclusivas que puedan facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Algunas acciones que desarrollar:

Realizar sesiones de capacitación específicas sobre el uso de tecnologías educativas inclusivas, abordando las principales herramientas y estrategias disponibles.

Fomentar la participación en cursos en línea y seminarios sobre tecnologías educativas inclusivas, que permitan a los docentes estar al tanto de las últimas novedades en el área.

Promover el trabajo colaborativo entre docentes para compartir experiencias y buenas prácticas en el uso de tecnologías educativas inclusivas.

Facilitar el acceso a recursos y materiales que apoyen la implementación de tecnologías educativas inclusivas en el aula.

Integrar la formación en tecnologías educativas inclusivas en el plan de estudios de las instituciones educativas, tanto en la formación inicial como en la continua del personal docente.

Realizar seguimiento y evaluación del impacto de la formación en tecnologías educativas inclusivas, para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias de formación.

Establecer alianzas y colaboraciones con instituciones especializadas en tecnologías educativas inclusivas, que puedan brindar apoyo y asesoramiento en la implementación de estas herramientas en el aula.

Fomentar la reflexión y el análisis crítico sobre el uso de tecnologías educativas inclusivas, para promover una verdadera inclusión y equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Promover la actualización constante del personal docente en el uso de tecnologías educativas inclusivas, a través de programas de formación continua y actividades de aprendizaje profesional.

Incentivar la experimentación y la creatividad en la implementación de tecnologías educativas inclusivas, para adaptarlas a las necesidades y características específicas de los estudiantes.

9-Necesidad de formación en la reflexión y mejora continua:

Los docentes deben aprender a reflexionar sobre su práctica pedagógica, identificar áreas de mejora y buscar oportunidades de formación continua para seguir creciendo profesionalmente en la atención a la diversidad. Algunas acciones que desarrollar:

Promover la autoevaluación y la reflexión constante sobre la práctica docente como parte de la formación inicial y continua del personal.

Fomentar la participación en grupos de reflexión y comunidades de aprendizaje donde los docentes puedan compartir experiencias, estrategias y recursos para mejorar su práctica.

Incentivar la realización de jornadas de formación y actualización periódicas que aborden temas relacionados con la mejora continua en la labor docente.

Proporcionar herramientas y recursos para que los docentes puedan llevar a cabo una evaluación crítica de su desempeño y establecer metas de mejora.

Crear espacios de retroalimentación y seguimiento individualizado para que cada docente pueda recibir orientación y apoyo en su proceso de mejora continua.

Promover la investigación educativa como una vía para profundizar en el conocimiento y la reflexión sobre la práctica docente.

Establecer sistemas de reconocimiento y valoración de la labor de los docentes que fomenten la mejora continua y el compromiso con la excelencia educativa.

Facilitar el acceso a recursos formativos y herramientas tecnológicas que apoyen la reflexión y la mejora continua en la labor docente.

Incentivar la participación en programas de mentoría y coaching para acompañar a los docentes en su proceso de desarrollo profesional y mejora continua.

Promover una cultura organizacional que valore la formación y el crecimiento profesional de los docentes como un pilar fundamental para la calidad educativa.

En síntesis, se propone que los docentes en formación sean capacitados en la identificación de las necesidades individuales de los estudiantes, así como en la elaboración de planes de enseñanza adaptados a dichas necesidades. Es fundamental que los docentes comprendan la importancia de la diversidad en el aula y estén preparados para implementar ajustes curriculares que permitan a todos los estudiantes acceder a una educación de calidad.

Se sugiere que los docentes en su formación continua sean capacitados en:

- a. El uso de herramientas y recursos educativos que faciliten la implementación de ajustes curriculares. Esto incluye el conocimiento de tecnologías de apoyo, materiales didácticos adaptados, y estrategias de enseñanza que promuevan la participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- b. Sensibilizados sobre la importancia de promover un ambiente inclusivo en el aula, en el que se fomente el respeto, la aceptación y la colaboración entre todos los estudiantes. Los docentes deben estar preparados para trabajar en equipo con

otros profesionales de la educación, como psicólogos, terapeutas y orientadores, para garantizar una atención integral a la diversidad.

- c. Estrategias de evaluación inclusivas, que permitan valorar el progreso de todos los estudiantes de manera justa y equitativa. Es fundamental que los docentes sean capaces de adaptar los instrumentos de evaluación y los criterios de calificación a las necesidades individuales de los estudiantes, garantizando así una educación de calidad para todos.

Las orientaciones propuestas para la formación de docentes en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del nivel primario incluyen la capacitación en la identificación de necesidades individuales, el uso de herramientas tecnológicas y recursos educativos adaptados, la promoción de un ambiente inclusivo, la colaboración interdisciplinaria, y la implementación de estrategias de evaluación inclusivas. Estas orientaciones buscan garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus características.

CAPITULO VI
CONCLUSIONES

“Si buscar resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

Albert Einstein

Como resultado del análisis e interpretación realizadas, a continuación, se presentan los principales hallazgos de la investigación.

Con relación al primer objetivo de la investigación en la cual se hace referencia a la describir la interpretación que tienen los docentes sobre la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en los centros educativos regulares del primer ciclo del Nivel Primario las informaciones obtenidas develan:

Los docentes muestran necesidad de aplicar ajustes curriculares para asegurar la igualdad de oportunidades educativas mediante la construcción y desarrollo de planificaciones que surjan de la identificación de las realidades del estudiantado, las capacidades, ritmos de aprendizaje y el contexto; seleccionando estrategias ajustadas a las necesidades cambiantes, diseño de actividades diferenciadas, proporcionar apoyos diversos conforme la disponibilidad de recursos.

Asumen como un componente fundamental en la aplicación de los ajustes curriculares el reconocimiento de la diversidad de la población estudiantil la que amerita la implementación de respuestas educativas ajustadas a sus demandas. Entienden que la atención a la diversidad no se limita a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ya que cada niño tiene niveles de desempeño diferentes por lo que la diversidad representa un desafío evidente en el nivel primario. Existe confusión para distinguir entre un problema de aprendizaje que puede superarse con apoyo y una condición permanente que requiere ajustes curriculares individualizado.

Expresan la demanda de los alumnos de apoyos específicos en ciertas áreas para superar obstáculos y mejorar su rendimiento a razón de lo que se infiere que no todos los niños requieren el mismo tipo de soporte o recursos para garantizar que los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de la experiencia educativa y avanzar en sus aprendizajes.

Por otro lado, en relación con la descripción de las prácticas, los hallazgos de la investigación manifiestan: en primer lugar, la realidad se ubica muy lejos del deber ser de las adaptaciones curriculares dado que el lenguaje de argumentación pedagógica está caracterizado por vaguedades, generalidades y lenguaje “poco técnico”. En segundo lugar, se detectó la ausencia de criterios que guíen la aplicación de ajustes curriculares, pues no hacen explícitos

criterios ni argumentos que guían su hacer docente. De igual forma, carecen de alusión a referentes teóricos, sustentos o procedimientos. En tercer lugar, existe resistencia inicial, para aplicar acciones de la enseñanza individualizada y la atención a la diversidad.

Unido a lo anteriormente comentado, otros puntos que obstaculiza significativamente en la implementación de adaptaciones son la carencia de recursos, la falta de formación docente y la tendencia de algunos educadores a basar sus decisiones únicamente en su experiencia empírica en virtud de que esta actitud puede llevar el trabajo docente a enfoques obsoletos o poco inclusivos.

En cuanto al enfoque dado a la aplicación de los Ajustes Curriculares en el nivel primario visto el peso que ostenta la alfabetización inicial en los primeros grados se evidencia la importancia brindar atención diferenciada en la enseñanza de la lectura y escritura permitiendo responder de acuerdo con las etapas de lectura de los estudiantes, brindando seguimiento y adaptando las estrategias según el avance y las necesidades individuales. En este sentido se visualiza la importancia de proporcionar adaptaciones y apoyos específicos a los estudiantes que las requieren en áreas como Lengua Española y Matemáticas.

Un aspecto relevante detectado en esta investigación es que en algunos casos los ajustes curriculares son enfocados desde la perspectiva de la solidaridad y aunque este es un valor que implica el reconocerse y colaborar hacia un objetivo en común puede resultar contraproducente si se interpreta como algo que realiza porque *quiero* desde la filantropía y no porque *debo* desde el reconocimiento del derecho a la educación que ampara a cada estudiante.

Por otro lado, en la práctica algunas de las estrategias de atención a la diversidad que se aplican son: el establecimiento de espacios para tutorías y la disponibilidad de personal para brindar atención personalizada, así como el involucramiento de los equipos de gestión en este proceso. Asimismo, los centros cuentan con espacios para la socialización y reflexión sobre la práctica pedagógica entre docentes del mismo grado, ciclo o nivel en conjunto a los equipos de gestión.

En cuanto al segundo objetivo planteado en esta investigación referente a las necesidades de formación que presentan los docentes en servicio en relación con la aplicación de los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad se identificaron las siguientes:

- 1 Reconocimiento de problemas de aprendizaje que pueden superarse con apoyo y condiciones permanentes que requieren ajustes curriculares individualizados.
- 2 Educación inclusiva y marco legislativo vigente.
- 3 Aplicación de ajustes curriculares con componentes prácticos superior al teórico.
- 4 Medidas de atención a la diversidad.
- 5 Evaluación efectiva.
- 6 Uso de tecnologías.
- 7 Trabajo colaborativo.
- 8 Estrategias de alfabetización inicial.

En cuanto al tercer objetivo de investigación dirigido a la recomendación de orientaciones para la formación de los docentes en la aplicación de ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad se evidencia la necesidad de implementar programas de capacitación continua en los cuales los docentes desarrollen competencias para la aplicación de medidas que potencien una gestión pedagógica inclusiva. En este sentido, y a manera de resumen, se detallan aspectos claves por considerar e integrar en el desarrollo profesional permanente, en los que se destacan:

- *Promoción de la enseñanza individualizada:* dotar al personal docente que se desempeña en el primer ciclo de este nivel con estrategias y herramientas que hagan posible la operacionalización desde su abordaje didáctico de los lineamientos y legislaciones vigentes trazadas por la autoridad educativa, ya que estas no deben ser material hermético de uso y conocimiento exclusivo para aquellos que se desempeñan como docentes de educación especial.
- *Socialización y trabajo colaborativo:* propiciar el intercambio de experiencias y la participación en redes de profesionales, en comunidades de aprendizajes, mentorías, grupos pedagógicos, seminarios de Buenas Prácticas inclusivas, entre otros. En cuanto a los grupos pedagógicos establecidos en la Orden Departamental 9-2009, se recomienda incorporar en su desarrollo temáticas en torno al modelo de educación

inclusiva y la aplicación de medidas de atención a la diversidad, así como un programa de seguimiento desde el distrito educativo a la planificación y desarrollo de estos.

- *Flexibilidad y adaptación:* incentivar la diversificación de la práctica pedagógica en el diseño de actividades considerando diversos niveles de profundización y múltiples formas de resolución, selección de recursos didácticos, la organización del aula y los apoyos necesarios partiendo de la contextualización, identificación de la realidad del grupo clase y la evaluación inicial.
- *Equidad e inclusión:* es fundamental que los docentes, además de conocer las normativas vigentes y procesos aplicables en el marco de la educación inclusiva, sean instruidos en valores que fortalezcan actitudes positivas para la creación de entornos inclusivos y accesibles. Las actitudes del docente son esenciales para impulsar procesos educativos que se alineen con los principios de equidad, igualdad y flexibilidad que sustentan este modelo pedagógico desde donde se garantiza el derecho a la educación de cada niño.
- *Sensibilización sobre la diversidad y características:* concientizar acerca de la neurodiversidad, reconociendo que no todos los niños no responden de la misma manera a los estímulos que se les presentan. En el contexto actual es necesario ser conscientes de los ritmos, estilos de aprendizaje, niveles de avance y fortalezas de cada estudiante, valorando en su justa medida no solo los progresos de los discentes, sino también la utilidad de las estrategias aplicadas, la pertinencia de los recursos empleados y la intencionalidad de las intervenciones de retroalimentación en un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias en el aula
- *Colaboración con otros profesionales:* considerando que los ajustes curriculares individualizados surgen de un proceso de toma de decisiones compartido entre el docente y un equipo multidisciplinario surge como prioridad la necesidad de adiestrar habilidades de comunicación asertiva, negociación y resolución de conflictos a los fines de facilitar la colaboración con otros profesionales.

- *Comunicación efectiva con las familias:* establecer un canal formal efectivo de comunicación fluida desde el cual se conozca el contexto familiar, se socialicen y se den a conocer las acciones aplicadas, los progresos que van obteniendo los hijos en el proceso educativo con miras al logro académico. Además, en el caso de la necesidad de aplicar ajustes curriculares individualizados es la familia, padre o tutor quien debe autorizar la aplicación de esta medida de atención a la diversidad ya que sin su consentimiento se pondría en riesgo contar con los apoyos ameritados, así como su trayectoria académica.

- *Uso de las tecnologías de la información y comunicación:* el uso de las TIC en el ambiente educativo proporciona la oportunidad de a través de las aplicaciones, programas y software facilitar la construcción de recursos para el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Los maestros en este sentido deben conocer y aplicar herramientas digitales que permitan personalizar el aprendizaje mediante la elaboración de recursos adaptados a las demandas de los estudiantes y mantenerse actualizados.

- *Reflexión y mejora continua:* el docente debe estar abierto entablar diálogos internos de autoevaluación y diálogos reflexivos con los acompañantes de su práctica pedagógica, reconociendo, en estos espacios introspectivos de forma crítica sus fortalezas, limitaciones y áreas de oportunidad para impulsar, a partir de estas, su desarrollo profesional. Generando la posibilidad de diseñar planes de acción a nivel de coordinación pedagógica de formación, mentorías y coaching.

Finalmente, es oportuno destacar que en vista de que esta investigación se efectuó en un número reducido de escuelas del Distrito Educativo 06-07, no puede generalizarse al contexto nacional, lo cual es una limitante del estudio, sin embargo, permitió profundizar en la descripción de las interpretaciones de los docentes sobre los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad y a partir del análisis sugerir las recomendaciones presentadas.

REFERENCIA

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G., y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José: UCR.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* [ponencia]. *Guztientzako Eskola, Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, Donostia-San Sebastián, España. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjudtos/especiales/110026c_Pub_EJ_respuesta_nee_CAPV_c.pdf
- Ainscow, M., y Booth, T. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO
- Alfonzo, A. (2011). *Caracterización de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la modalidad de educación a distancia*. Caso: Universidad Nacional Abierta de Venezuela. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED] <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f63fc7e29995274fc8e787f>
- Anderson, T. y Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arciniegas, M. L. (2019). Entre la política pública, la educación inclusiva y los modelos de atención. En J. Bello Domínguez, y G. Guillén Guerrero. (Eds). *Educación inclusiva. Un debate necesario* (pp.105-140). Fondo Editorial UNA.

- Arias, F. (2004). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Arias, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica* (5ta ed.). Editorial Episteme.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ta ed.). Editorial Episteme. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Arnaiz, P. (2006). *Sobre la atención a la diversidad*. 1-30. Murcia https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/474-Texto_Completo_1_Atencion_a_la_diver.pdf
- Arteaga, I. H., López, K. M. F., Vásquez, A. C. E., y Nuzcue, E. J. M. (2020). Educación y solidaridad: un camino hacia la inclusión educativa. *Historia Social y de la Educación*, 9 (3), 227-251. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacionYSolidaridad-7584663.pdf>
- Asamblea General, Organización de las Naciones Unidas, ONU (1948). *Declaración universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de ONU: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1959). *Declaración de los Derechos Humanos del niño*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Estados Unidos. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Avendaño-Castro, W. R., y Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.

- Ávila, E., & Javier, I. (2023). Atención a la diversidad: una reflexión desde las representaciones sociales en los/as docentes. *Educación en Contexto*, 9(18), 98-131.
- Azorín, C. M., y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9–30. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>
- Azuaje, R. (1997). *Los métodos de evaluación psicoeducativa* [Tesis de licenciatura, Educación de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos Guárico -Venezuela]. http://www.unerg.edu.ve/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=275. p. 119
- Balestrini, M. (2002). *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (6ta ed.). Consultores Asociados.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía Práctica. España: CEAC.
- Blanco, R., y Duk, C. (2011). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. *Aula*, (17), 37-55. <https://doi.org/10.14201/8394>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Uniandes
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón, y M. Sandoval, Trads) España: FUHEM – OEI. (trabajo original publicado en 2011).
- Bravo, P. C. (2022). *Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa*. *Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba – Ecuador. Propuesta de un modelo pedagógico*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor

de San Marcos de Ecuador].

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9653>

Brignoni, V. E. (2022). *Las adecuaciones curriculares en educación media: concepciones dentro y fuera de la institución educativa*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Uruguay]
<https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/10895/1818/Brignoni2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Briones, G. (1995). *La investigación social y educativa*. Santafé de Bogotá: SECA8.

Brito, J. (1999). *¿Cómo Elaborar Una Tesis? Guía Metodológica para Elaborar Proyectos de Investigación. Tesis de Grado, Postgrado y/o Trabajos de Ascenso*. Caracas: Ediciones Cendespoth.

Caballero, M. (2019). *Neuroeducación en el currículo*. Madrid: PIRÁMIDE

Cala, S. (24 de octubre de 2021). *No existen dos personas iguales*. SEMANA.

Calderón, C., Ron, V., Caicedo, G. y Maqueira, G. (2017). Orientaciones metodológicas para la elaboración e implementación de adaptaciones curriculares: una respuesta a la diversidad. *Lecturas: Educación Física y Deportes (EFDeportes.com)*. 22(232).
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/orientacionesmetodologicas.pdf

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6 (1), 19-35.

Cambridge International. (2021). *¿Qué es la educación inclusiva?*
www.cambridgeinternational.org/Images/607224-education-brief-inclusive-education-spanish-.pdf

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. (Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J. M., y del Río, A. Z., Trads.) Editorial Edelvives (trabajo original publicado 2014)

- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El Búho.
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/23>
- Cruz-Picón, P. y Hernández-Correa, D. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 255-268. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.15>.
- De La Rosa, J. (23 de septiembre de 2006). Escuelas públicas y colegios privados. *Periódico Hoy*. www.hoy.com.do/escuelas-p%C3%BAblicas-y-colegios-privados-2/
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Los Ángeles, CA: Sage.
- Díaz, B. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Diez, A. C., (2004). Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 157-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911010.pdf>
- Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa. (2017). Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria 2017, Informe Nacional. Santo Domingo. MINERD: 2017
- Domínguez, J. B. (2012). La educación en el contexto de la diversidad. *Educação em foco*, 17(1), 21-42. <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/La-educac%C3%B3n-en-el-contexto-de-la-diversidad5.pdf>

- Durán, L. (2019). Modelos de atención frente a la diversidad educativa. En J. Bello Domínguez y G. Guillén Guerrero, (Eds) *Educación inclusiva. Un debate necesario*. (pp. 87-112). Ecuador: Fondo Editorial UNAE.
- Echeita, G. (2012). *Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las*. UAM, 19, 7–24.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. (12), 26-46.
- Elizondo, C, (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión*. In Forum Aragón: *Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (22), 28-31. Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnParadigmaTransformadorPedagogi-6345080%20(3).pdf
- Escarbajal, A., Maquilon, J. J., Izquierdo, T., Orcajada, N., Sanchez, M., y López, J. I. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105.
- Estévez, Y. (2019). La superación de los maestros primarios en la realización de las adaptaciones curriculares. *MENDIVE. Revista de educación*, 17(1), 20-33.
- Etxabe, E., López-Vélez, A. L., y Soria, L. (2018). *Escuela inclusiva: únete al reto*. Fevas Plena Inclusión Euskadi.
- Falcón, J y Herrera, R. (2005). *Análisis del dato Estadístico* (Guía didáctica). Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Fernández, J. M. (2005/2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8), 135-148
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/561/525>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Florian, L., y Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Freire, P. (1981, 12 de noviembre). *Importancia del acto de leer* (congreso). Congreso Sao Paulo, Brasil. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- García, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. Recuperado en 04 de mayo de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es.
- García, M. (2008). *Actitud de las docentes de la Universidad Metropolitana hacia las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47407>
- García, J., y Canal, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*. España: FahrenHouse.
- García, R., Duque, E., y Alexiu, T. M. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de psicodidáctica*, 15(2). <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/812/684>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.

- Gómez, J. E. (2018). Las adaptaciones curriculares en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad. En O. Llerena Companioni y C. Salinas Martínez (Coords). *Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje*. (pp. 91-118) Machala: Universidad Técnica de Machala.
- Gómez, Ó. Y. A. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *In Anales de la Real Academia de Doctores*, 8(3), 581-594. Real Academia de Doctores de España. https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2007%20-%20AC%20-%20APARICIO_RADE-MAPFRE.pdf
- González, M. A. (2020). Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo. *Revista de Investigación Y Evaluación Educativa*, 7(2), 27-36. <https://revie.gob.do/index.php/revie/article/view/3>
- González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288003.pdf>
- Grundy, S. (1987). *Curriculum, Product or Praxis?* . London, The Falmer Press.
- Guzmán, T. (2015). *Los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia] <https://www.tesisenred.net/handle/10803/345153#page=1>
- Hernández, L., y Moñino, L. (2019). Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria: la importancia de la formación de los futuros docentes. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, (1), 18-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=7179984>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hurtado, J. (2008). *Metodología de la investigación, una comprensión holística*. Quiron-Caracas, Venezuela: Sypal.

- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad. (2021). *Informe Anual de Seguimiento y Monitoreo 2020*. Santo Domingo: IDEC.
- Jiménez, C. (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid, España: Pearson.
- Jiménez, P., y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a una educación a la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Keating, S. B. (2014). *Curriculum development and evaluation in nursing*. New York: Springer Publishing Company.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Morata.
- Lanskshear, C. y Knobel, M. (2003). *Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa*. En R. Sánchez y S. Nube (Eds) *Candidus, cuadernos monográficos. Compendio Metodología cualitativa en la educación. Cuaderno N° 1 sep-dic.2003*
- Leal, N. L. (2013). Sobre el uso del reflejo, durante la entrevista en profundidad. *UCSAR*, 4(7), 126.
- Lewontin, R. C. (1984). *La diversidad humana*. Barcelona: Prensa Científica.
- Lincoln, Y. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- López, M. (2023), *El saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva: una aproximación a partir de los profesionales del nivel primario que laboran en las escuelas de la Regional 06 de La Vega, Distro 06 Moca*. [Tesis de doctorado, Universidad Para Adultos UAPA]. <https://rai.uapa.edu.do/bitstream/handle/123456789/2373/TESIS%20DOCTORAL%20MARGARET%20LOPEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2),131-160.

- Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G., y Castillo-Reche, I. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 211-225.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación en Enfermería*, XXVI(2), 133-142.
- Marchena, R. (2006). Adaptaciones Curriculares. <https://studylib.es/doc/163457/marchena--r.-2006--adaptaciones-curriculares-adaptaciones>
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. España: Alianza.
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico. México: Trillas
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Martínez, N. R. (2012). Las diferencias individuales y el aprendizaje. *Diálogos*, 5(8), 41-48.
- Martínez, H. E. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano: aspectos básicos y diseño curricular. *Avances en Psicología*, 21(1), 9–22.
- Martínez, J. E., Tobón, S., y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18),43-63.https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Electrónica Agenda Académica*, 7(1). <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf>.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos, métodos etnográficos*. México, D.F: Trillas

- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2012). *Ley No. 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. G. O. No. 10656 del 26 de enero de 2012. Santo Domingo. https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_isn=89781&p_lang=es
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2011). *Orientaciones para el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares*. Jornada de Capacitación de Verano 2011. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013a). *Diseño Curricular Nivel Inicial versión Preliminar*. Santo Domingo
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013b). *Ordenanza 3-2013*. Santo Domingo
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/541/pacto-nacional-reforma-educativ...>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016a). *Modelo Pedagógico Nivel Primario*. Santo Domingo: MINERD
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016b). *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad: Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados ACI*. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016c). *Manual de Funcionamiento de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016d). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo: Centenario, SRL.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016e). *Diseño Nivel Primario*. Santo Domingo

Ministerio de Educación República Dominicana. (2016f). Ordenanza 2-2016. Santo Domingo: MINERD

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *El Apoyo Psicopedagógico en los Centros Educativos*. Santo Domingo.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018). *Ordenanza 4-2018, que norma los servicios y estrategias para los Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (NEAE). Santo Domingo. <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/08/Ordenanza-04-2018.pdf>

Ministerio de Educación República Dominicana. (2023). *Ordenanza 4-2023 que establece el sistema de evaluación de los aprendizajes en correspondencia con el currículo vigente de los niveles inicial, primario y secundario*. Santo Domingo: MINERD

Ministerio de Educación República Dominicana. (2024). *Ordenanza 5-2024 que establece los lineamientos para la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo: MINERD

Ministerio de Educación de la República Dominicana y Consejo Nacional de Educación. (2017). *Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2017-2020*. Santo Domingo. Recuperado de: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/do_0353.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (2016). *Guía de adaptaciones curriculares*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/guia-de-adaptaciones-curriculares.pdf>

Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. España: Universitat Jaume. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>

Moliner, L., y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad: estudio de casos. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.

Moreira, M. (2002). *Investigación en educación en ciencia métodos cualitativos*. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>

- Moya, A. y Gil, M. (2001). La educación del futuro: educación en la diversidad. *Ágora digital*, 1, 1-10.
- Observatorio de Políticas Sociales. (2013). Pacto por una Educación Digna. *Centro Bono*. Santo Domingo
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872014000200005&script=sci_arttext
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Atención a la diversidad*. Paraguay.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. <https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2000). Foro Mundial de la Educación. Informe final. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Chile. http://portal.unesco.org/es/files/21505/10886659511temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf/temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019). *Resumen del Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2020a). *El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. (2020b). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción*. Francia, UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura por el Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. (2020c). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura, PNUD, ONU, UNICEF, BM. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Incheon, Corea del Sur.

Organización Mundial de la Salud. (2011) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CFI)*. Ginebra: OMS

Organización Mundial de la Salud- Banco Mundial. (2011) *Informe mundial sobre discapacidad*. Ginebra: Suiza, OMS

Ortiz, F. G. (2007). *La entrevista de investigación en las ciencias sociales*. México: Limusa

- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima* (26), 140-152. doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Palella, S., y Martins, F. (2010). *Tipos y diseño de la investigación*. España: Valencia.
- Peña, T. (2017). *¿Es posible atender la diversidad de los educandos en el aula?* <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/504/Pe%c3%b1a%2cT.Esposible.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pérez-García, I., y Plasencia-Peralta, W. (2022). Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-26. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49072>
- Pérez, T. (2011). *Extensión universitaria: función organizadora de un currículum abierto* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid] <https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/257/EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA%20FUNCI%C3%93N%20ORGANIZADORA%20DE%20UN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Pérez, G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos (Tomo I)*. Madrid: La Muralla.
- Prieto, F. J. G., y García, M. D. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/265>
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Grao.
- Pujolàs Maset, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89–112.

- Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Ramos, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(34), 76-96. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545090006>
- Rapport, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 3-27.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas del trabajo para docentes*. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro Editores.
- Real Academia Española (2022a). Diversidad, en el Diccionario de la Lengua Española. (23 ed.). Recuperado el 23 de noviembre de 2022.
- Real Academia Española. (2022b). Currículo, en el Diccionario de la lengua española (23 ed.). Recuperado el 7 de 10 de 2022, de <https://dle.rae.es/curr%C3%ADculo>
- Reta, A. (2016). Las adaptaciones curriculares. *Publicaciones didácticas*, 481-498. <https://core.ac.uk/download/pdf/235858043.pdf>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rivera, G. M. (2008). Consideraciones sociales, pedagógicas y psicológicas de la educación para la diversidad – Buscando la inclusión de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (n.e.e.). *Revista Educativa de los Colegios Mercedarios del Perú “Educación Liberadora”*

- Rodríguez, A. y Mullet, E. (2014). *Buenas prácticas en inclusión educativa. Las adaptaciones curriculares*. España: Down España. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/156L_buenas.pdf
- Rodríguez, M. (2005). Concepto de diversidad (Congreso). *VIII Actas do Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 1079-1096. <https://studylib.es/doc/6066537/concepto-de-diversidad-m%C3%B3nica-rodr%C3%ADguez-cancio>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa*, Ed. Aljibe, Málaga. https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211–225. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11410
- Rojas, B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: FEDUPEL
- Romero, B. M. (2009). La diversidad como valor. *Contribuciones a las Ciencias Sociales EUMED*. Obtenido de www.eumed.net/rev/cccss/05/bmrd.htm
- Rose, H. D., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruíz, M. R. (2009, del 29 de junio al 1 de julio). Las adaptaciones curriculares: un camino hacia la normalización (coloquio). *En el largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea*, España.
- Salmerón, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1) 91-102. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/29/338>

- Sánchez, J. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España]
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17598/19798544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, F. (2012). *Métodos de investigación cualitativa*.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc.GrawHill.
- Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4 (11), 459-483.
- Secretaría de Estado de Educación. (2008a). *Orden Departamental 3-2008 que modifica las directrices para la educación inclusiva establecidas mediante la Orden Departamental 24-2003*. Santo Domingo <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/n2XM-orden-departamental-03-2008pdf.pdf>
- Secretaría de Estado de Educación. (2008b). *Plan Decenal de Educación 2008-2018* (2da ed.). Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (SEEBAC). (1995). Ordenanza 1'95. Santo Domingo, República Dominicana
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC). (1997). *Ley General de Educación No. 66'97* (1ra ed.). (SEEC, Ed.) Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (2000). *Fundamentos del Curriculum-* Tomo I. Santo Domingo: Innova.
- Serna Jaramillo, A. J. y Serna Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>

- Silveti, M. (2016). *Inclusión escolar: Tensiones y desafíos en la Escuela Primaria*. <http://dspace.biblio.ude.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/244>
- Sistema Integral de Inteligencia Estratégica. (27 de septiembre 2024). Tablero de información de eficiencia interna. <https://siie.minerd.gob.do/>
- Sistema de las Naciones Unidas en República Dominicana: FAO, OMS/OPS, PNUD, UNFPA, UNICEF, PMA, Secretariado Técnico de la Presidencia y de la Comisión Presidencial para los Objetivos del Milenio, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, Observatorio regional de políticas de educación Sistema de las Naciones Unidas República Dominicana (2004). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, República Dominicana*. https://siteal.iiiep.unesco.org/pais/republica_dominicana
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 43-61. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. OIE-UNESCO
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Base de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suárez, G., León, J. L., Morales, M., y Curbeira, D. (2019). Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Revista Conrado*, 15(69), 79-88.
- Tamayo, M. (1998). *Investigación descriptiva. El proceso de la investigación*.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. Editorial Lumisa, México.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. (2da ed.) Paidós.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural, UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion Ensuring Acces to education for All. Guidelines for inclusion Ensuring Acces to education for All.
- USAID- Programa de Capacidades Reads LAC. (2020). *La promoción automática y la mejora escolar. Una revisión bibliográfica de la promoción automática y la mejora escolar en América Latina y el Caribe.*
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*,(60), 5-13.
<https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Archidona. Málaga: Aljibe.
- Vygostsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process.* Cambridge, MA: Harvard University Press
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *En Revista de Educación*, 45-73. <http://www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11va ed.). PEARSON Educación, México.
- Yépez, A. E., Franco, I. M., y Tovar, G. L. (2020). La docencia: el trabajo de los maestros, los roles y las responsabilidades. *RECIMUNDO*, 4(3), 4-13.

ANEXOS

Anexo 1

Guion semiestructurado entrevista a docentes, coordinadores pedagógicos y directores

- 1- ¿Cuántos años tienes en el servicio educativo?
- 2- ¿En estos XX años de labor educativa, cual ha sido tu experiencia en torno a la aplicación de los ajustes o adaptaciones curriculares?

¿Podrías describir, cómo en tu ejercicio docente aplicas los ajustes? ¿Cuáles componentes de currículo te has visto en la necesidad de ajustar? ¿Cuáles estrategias empleas ante una población heterogénea? Podrías especificarme algunas estrategias o actividades.

¿Cuáles aspectos tomas en consideración al momento de diseñar los ajustes?
- 3- ¿Qué resultados has obtenido?
- 4- ¿Cuál es tu percepción acerca de los ajustes curriculares?
- 5- ¿Desde tu ejercicio profesional cómo caracterizarías los ajustes curriculares como una estrategia de atención a la diversidad? ¿Por qué?
- 6- ¿Puede un docente de educación primaria hacer ajustes curriculares sin tener algún estudiante con discapacidad?
- 7- ¿Consideras que los ajustes curriculares solo son para los niños con discapacidad? ¿Por qué?
- 8- ¿Has tenido intercambios de información o de experiencias con otras docentes relacionadas con los ajustes curriculares? ¿Estos docentes son de tu centro?
- 9- La escuela promueve la aplicación de los ajustes curriculares ¿Cómo realiza esta promoción?
- 10- Podrías describir algunos lineamientos del centro.

- 11- ¿Has recibido alguna orientación en torno a los ajustes curriculares? ¿cuáles?
- 12- ¿Podrías comentarme dónde, cuándo, cómo recibiste información acerca de los ajustes curriculares?
- 13- ¿Has recibido formación continua en torno a la realización de ajustes curriculares y la atención a la diversidad? ¿A través de cuáles institutos, cuántos meses, fue gratuito?
- 14- ¿Cómo parte de la formación docente que se promueve mediante los Grupos Pedagógicos mensuales se ha abordado esta temática en torno a la realización de ajustes curriculares y atención a la diversidad?, ¿ha sido tema central o ha emergido alrededor de otro, en torno a cuál? ¿Cuáles orientaciones recibiste?
- Si no recibió, considerarías oportuno o necesario que este tema sea tratado en los GP, ¿por qué?
- 15- Algún aporte que desees realizar ya de forma general a esta investigación.

Anexo 2

Consentimiento Informado

El presente documento pretende acordar con los docentes que atienden a la población estudiantil del Nivel Primario en diversos centros escolares pertenecientes al Distrito Educativo 06-07 Gaspar Hernández, la participación en la investigación doctoral en desarrollo denominada: **Los Ajustes Curriculares como Medida de Atención a la Diversidad: una aproximación desde la perspectiva de los docentes**, con el propósito de construir una aproximación teórica sobre los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad en el Nivel Primario del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández. Con el presente consentimiento se garantiza que los datos o aportes no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio, ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que firmará. La participación es libre y voluntaria. Por lo tanto, en ningún momento el entrevistado debe sentirse presionado (a) para colaborar en la investigación.

En cuanto a la metodología, es importante señalar que se hará una entrevista conversacional a los docentes, dirigida por la investigadora a través de un guion que contiene preguntas abiertas, cuyas respuestas serán grabadas para efectos de sistematizar la información de forma más precisa. De esta manera, se iniciará la recolección de información, aclarando los siguientes aspectos: (a) la identidad de la investigadora, (b) la institución y el programa de doctorado en el cual se está realizando el estudio, (c) los objetivos de la investigación, (d) una descripción detallada del procedimiento que involucra la participación de la persona, (e) la importancia de su cooperación y el carácter voluntario de su contribución (f) la necesidad del uso de grabadora (g) las garantías de que la información recabada tendrá un uso y destino exclusivamente académico, así como también los beneficios individuales y para la Universidad.

En este sentido se cumple con lo establecido en el artículo 42 de la Constitución de La República Dominicana (2015), en la cual se señala que toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica, moral y a vivir sin violencia, y en consecuencia nadie puede ser sometido, sin consentimiento previo, a experimentos y procedimientos que no se ajusten a las normas científicas y bioéticas internacionalmente reconocidas.

Investigadora: Marcia E. Salazar Flete
CI.-061-0023595-8
Fecha: 23-11-2021

Anexo 3
Autorización del Personal Docente Participante

Una vez que la investigadora ha leído y explicado el consentimiento informado acordado con el Centro XXX, declaro haber comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación. Todas mis dudas han sido aclaradas también. Por tanto, voluntariamente doy consentimiento para participar en el estudio doctoral de la profesora investigadora Marcia Salazar Flete, portadora de la cédula de identidad N°061-0023595-8, denominado **Los Ajustes Curriculares como Medida de Atención a la Diversidad: una aproximación desde la perspectiva de los docentes** del Doctorado en Educación de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana.

A continuación, doy consentimiento a través de los datos solicitados y mi firma:

Nombre y Apellido	Cédula N°	Grado	Años en servicio	Teléfono	Firma



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARTA AUTORIZACIÓN PARA USO, REPRODUCCIÓN Y DIVULGACIÓN DE OBRA

CIENTÍFICA CA-VIIP-UIFP-03

Yo, Marcia E. Salazar Flete, suscribo la siguiente autorización en fecha 21- 10-2024 con el fin de que se realice la reproducción, uso, comunicación y publicación de esta obra en los siguientes términos:

1. Autorizo de manera pura y simple a la UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, UAPA, con el fin de que se utilice la Tesis titulada:
LOS AJUSTES CURRICULARES COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

(Estudio realizado con los docentes del nivel primario adscritos al Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, República Dominicana)

2. Que dicha autorización recaerá en especial sobre los derechos patrimoniales de reproducción de la obra, por cualquier medio, con fines educativos o comerciales, transformación de la obra, a través del cambio de soporte físico, digitalización, traducciones, adaptaciones o cualquier otra forma de generar obras derivadas.
3. Declaro que la tesis es original y que es de mi creación exclusiva, no existiendo impedimento de ninguna naturaleza para la cesión de derechos que estoy haciendo, respondiendo además por cualquier acción de reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir.
4. Que dicha autorización se hace a título gratuito.
5. Que los derechos morales del (o de la) autor(a) sobre la Tesis corresponden exclusivamente al (a la) AUTOR (A) y en tal virtud, a la UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, UAPA, se obliga a reconocerlos expresamente y a respetarlos de manera rigurosa

Marcia E. Salazar Flete

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECA

Plantilla de depósito de las obras digitales para su almacenamiento en el Repositorio Académico Institucional.

Por este medio el (los) autor (es) Marcia E. Salazar Flete

 y _____

autoriza(n) a la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) publicar en el Repositorio Académico Institucional su obra titulada: **LOS AJUSTES CURRICULARES COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.** (Estudio realizado con los docentes del nivel primario adscritos al Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, República Dominicana)

 Siguiendo los términos y condiciones establecidos en este documento.

Términos y Condiciones de Publicación

1. Estará registrada bajo las Licencias Creative Commons: Atribución -No comercial- Sin obras derivadas. Esta licencia permite copiar, distribuir, exhibir y ejecutar la obra. Todo ello a condición de que se atribuya la autoría sobre la obra en la forma en que haya sido especificada por el(los) autor(es) o el licenciante; no se use comercialmente; y que no se produzcan obras derivadas sobre la original.
2. El acceso a la obra será libre, permitiendo su consulta y descarga, pero no su modificación.
3. Las opiniones contenidas en la presente obra son de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(es). UAPA, como institución, no se responsabiliza de los conceptos que aquí se emiten.

Tipo de obra digital Marcar con un (✓) cotejo el recuadro.

✓	Tesis		Revista		Conferencia
	Informe final de grado		Boletín		Memoria de evento
	Libro		Artículo científico		Ponencia en evento
	Objetos de aprendizaje		Multimedia		Otros. Especifique: _____

Autorizado y entregado en la ciudad de __ SANTIAGO DE LOS CABALLEROS
 _____ a los _____ días
 del mes de _____ del año _____.

 Autor/es

 Instancia Gestora

 Director /Encargado del Departamento de Biblioteca