



Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA

"Año de la Superación del Analfabetismo"
Dirección de Educación Especial.

Autopercepción de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular de República Dominicana





Centro Nacional de Recursos Educativos
para la Discapacidad Visual
"Olga Estrella"

Autopercepción de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular de República Dominicana

Departamento de Investigación

Investigadores:

A. Karina Corvalán V.

Cándido Encarnación F.

Encuestadores:

Rosa Rufer

Miguel Grullón

Jhovannis Pérez

Paula Fabían

Soraida de León

Santo Domingo, D.N

Abril de 2014

Auspiciado por Fundación Orange



**Fundación
Orange**

Tabla de Contenido	pág.
Presentación	6
1. Panorama de la educación de estudiantes con discapacidad visual en República Dominicana y la influencia del contexto internacional.....	8
2. Enfoque de derecho en la educación de personas con discapacidad. Un camino por recorrer en el país.....	18
3. El Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella	30
Apoyo de Organizaciones Internacionales.....	48
4. Actitud de directivos y docentes frente a la educación de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular.....	52
5. Exploración del autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la educación regular.....	56
6. Objetivos y Aspectos Metodológicos	59
6.1 Propósitos de la investigación.....	59
6.2 Composición de la muestra.....	60
6.3 Instrumentos de recolección de datos.....	61
7. Resultados.....	64
7.1 Actitud de los directores, directoras y docentes acerca de la experiencia de incorporar estudiantes con discapacidad visual en la educación regular.....	64
7.2 Autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual en comparación con sus compañeros y compañeras videntes.....	80
7.2.1 Resultados test de autoconcepto de Pierre Harris.....	80

7.2.1.1 Características de la muestra	80
7.2.1.2 Autoconcepto estudiantes de 3° a 6° básico	82
7.2.1.2.1 Autoconcepto global	82
7.2.1.2.2 Autoconcepto intelectual	83
7.2.1.2.4 Autoconcepto físico.....	86
7.2.1.2.5 Autoestima.....	87
7.2.1.2.6 Autoconcepto Social.....	88
7.2.2 Resultados test de autoconcepto de Tennessee.....	89
7.2.2.1 Características de la muestra de estudiantes de 7mo básico a 4to medio.	90
7.2.2.2 <i>Autoconcepto</i>	91
7.2.2.2.1 <i>Autoconcepto global</i>	91
7.2.2.2.2 Autoconcepto Familiar	93
7.2.2.2.3 <i>Autoconcepto</i> Cognitivo	94
7.2.2.2.4 <i>Autoconcepto</i> Físico	95
7.2.2.2.5 Autopercepción del Comportamiento	96
7.2.2.2.6 Autoestima	97
7.2.2.2.7 Autoconcepto social.....	99
7.2.3 Resultados generales.....	100
8. Conclusiones	103
9. Programa de Fortalecimiento de los Centros Educativos	111

10. Bibliografía.....	114
11. Anexos.....	118
11.1 Encuesta director(a)	118
11.2 Encuesta docente	120
11.3 Test de Autoconcepto de Piers- Harris	122
11.4 Test de Autoconcepto Tennessee	124

Presentación

El Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella tiene una larga trayectoria y reconocimiento en la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual en República Dominicana, desde su creación el año 1957 hasta nuestros días ha permitido a cientos de personas con esta condición, hacer ejercicio de su derecho a educarse. Esta institución estatal tiene un rol fundamental en el aumento paulatino de estudiantes con discapacidad visual que ingresan a los centros educativos del país, un avance sostenido que es celebrado por la comunidad nacional e internacional relacionado con esta temática.

A 57 años de la fundación de la entonces Escuela Nacional de Ciegos, hoy Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella, surge la iniciativa de sistematizar esta experiencia y reconstruir los principales hitos de su historia. Es una invitación a detenerse por un instante y analizar los momentos claves de esta trayectoria a través de las vivencias de quienes conforman la institución y han participado de esta labor. Solo el análisis del pasado permite actualizar el presente y plantearse nuevos desafíos a futuro.

En este contexto es que se plantea esta investigación que pretende entrelazar las historias de vida y motivaciones de quienes fueron los cimientos para este gran proyecto, a mediados del siglo pasado y recorrer junto a personajes claves los hechos que impulsaron y consolidaron lo que hoy conocemos como Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella.

Sin lugar a dudas el análisis y recorrido de la trayectoria de este Centro implica además conocer los resultados que se han ido alcanzando. En este sentido se plantea explorar el autoconcepto que han formado los estudiantes con discapacidad visual que están participando de la educación regular con el apoyo de este Centro de Recursos y establecer una comparación con el de sus compañeros y compañeras

videntes, en tanto nos reporta antecedentes para considerar los efectos de un ambiente normalizador en la formación de este autoconcepto, considerado un elemento fundamental en su desarrollo escolar.

Así mismo, conocer las actitudes de docentes y directivos, que son cruciales a la hora de potenciar o restringir la participación del estudiante con discapacidad e influenciar la relación que establece la comunidad educativa con estos estudiantes, nos permite conocer sus repercusiones en el autoconcepto de los alumnos y alumnas con esta condición.

Los resultados de esta investigación pretenden ser insumos relevantes a la hora de replantear el modelo de atención y apoyo que ha desarrollado durante años el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella, aspirando a seguir avanzando en la cobertura, que asegura el derecho a la educación de la población con discapacidad visual, a través del mejoramiento en la calidad de los procesos educativos en los que participan estos alumnos y alumnas, favoreciendo el desarrollo de habilidades y actitudes que se requieren para hacer ejercicio de todos sus derechos ciudadanos, lo que implica no solo alcanzar una vida independiente y digna, sino además que asuman el liderazgo de los procesos de cambio social que los involucra.

1. Panorama de la educación de estudiantes con discapacidad visual en República Dominicana y la influencia del contexto internacional.

La educación especial surge y se ampara bajo un modelo eminentemente clínico, los avances en las ciencias de la salud van cimentando una atención que busca compensar el déficit que presentan estos sujetos. El elemento crucial en este modelo es la evaluación diagnóstica y los resultados obtenidos por el uso y abuso de una serie de test estandarizados que van construyendo una historia clínica con una clara tendencia a focalizar en las situaciones negativas y las patologías que estarían explicando no solo la causa del déficit, sino además, el pronóstico en términos de desarrollo y expectativas de aprendizaje. Observamos en este período los informes de profesionales de la salud e incluso del área educativa, expresar con detalle eventos de sufrimiento fetal, lesiones cerebrales, etc., reportes que incluían necesariamente exámenes médicos y luego la aplicación de test psicométricos, ya desde estas primeras informaciones se podría establecer si

era un sujeto educable o no lo era, si iría a una escuela especial o a un centro de rehabilitación y la programación de “terapias” que compensarían sus “falencias”. Se establece a muy temprana edad un destino definitorio de sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo, determinando el tipo de vida al que podría acceder.

Las primeras experiencias que intentan organizar la educación de personas con discapacidad surgen para aquellos grupos que presentan déficit de tipo sensorial. Existen antecedes confusos sobre quien inició la educación de la población sorda, sin embargo, las evidencias apuntan a mediados del siglo XVI ya sea a través de Fray Pedro Ponce de León, monje benedictino español, responsable de la educación de varios niños sordos en el Monasterio de Burgalés de San Salvador de Oña o su contemporáneo Fray Vicente de Santo Domingo, fraile jerónimo que, según hallazgos de un

manuscrito suyo en el Archivo Histórico Nacional de Madrid, realizó algunas prácticas de instrucción, las que serán los cimientos para una educación oralista de esta población. Posteriormente Manuel Ramírez de Carrión, educador sordo, durante los siglos XVI y XVII, se dedicó a la educación de un grupo selecto de sordos pertenecientes a familias nobles de la España del Siglo XVII.

En el siglo siguiente, específicamente en el año 1784 el francés Valentín Haüy crea en París un instituto para niños ciegos, su motivación surge al observar en las calles de París la miseria y el desprecio de los transeúntes por grupos de mendigos ciegos, esta situación lo impactó de tal manera que decidió dedicar su vida a la educación y la reinserción social de las personas con esta discapacidad.

En cuanto a los niños con discapacidad intelectual debieron esperar varias décadas para ser considerados educables y se crearán instituciones con estos fines. Decroly, médico, psicólogo y pedagogo Belga en 1901

crea un centro educativo para niños irregulares, como denominaba a niños y niñas con discapacidad intelectual. A partir de ahí comienzan a proliferar este tipo de centros cuya característica principal es la institucionalización, provocando el aislamiento y desvinculación de la población con discapacidad de sus familias, en este período predomina un modelo clínico cuya atención se basa en múltiples terapias aplicada a programas médicos, educativos y hasta de tipo recreativo.

Años más tarde Latinoamérica y el Caribe, influenciada por ideas europeas y norteamericanas, crea también las escuelas especiales o centros de rehabilitación, muchas veces, fundadas por los propios padres de niños y niñas que presentaban alguna condición de discapacidad. Al igual que la experiencia desarrollada en otras Regiones, los primeros estudiantes con discapacidad que ingresaron a un sistema educativo paralelo al oficial, son aquellos que presentaban déficit sensorial, con un enfoque clínico, rehabilitador, se pretendía el desarrollo de habilidades que

compensarán las falencias identificadas, en el caso de los estudiantes ciegos asistían a estas escuelas a aprender braille, cálculo elemental, orientación y movilidad y algún oficio de tipo manual. Por su parte, a los niños sordos se les entrenó en la adquisición de la lengua oral y la lectura labial.

A mediados del siglo XX en Europa y Norte América, se proliferó la creación de clases especiales y establecimientos separados para un número cada vez más creciente de niños con retraso escolar, como eran denominados en la época, o algún tipo de déficit sensorial, motivados por la creencia de que serían satisfechas sus necesidades académicas en clases con menos alumnos y a cargo de profesores especializados. A fines de los años 60 surgen las críticas al sistema implementado por la educación especial, por la falta de pruebas de la eficacia de este tipo de educación, que no logra una comprobación empírica de los aportes que llevaron a implementar este sistema paralelo. Es en este contexto internacional de

fuertes críticas al sistema de educación especial que aísla, excluye y estigmatiza a los estudiantes que participan de este tipo de educación y no trae los beneficios en términos de mejores aprendizajes como se planteó en su creación, es que República Dominicana inicia su recorrido por generar respuestas educativas a la población que presenta algún tipo de discapacidad.

El día 22 de abril de 1957, gracias a la iniciativa de un grupo de filántropos de clase socioeconómica alta, se crea la primera institución que otorga un espacio educativo formal a la población con discapacidad en el país, es el caso de la Escuela Nacional de Ciegos. Los primeros en acceder a este espacio educativo son 13 jóvenes de ambos sexos con discapacidad visual provenientes de distintas provincias, motivo por el cual la escuela organiza además un internado que les brinda alojamiento y alimentación. El programa de instrucción diseñado e implementado por la maestra Olga Estrella, en honor a la cual años más tarde se denomina a la Institución,

organiza áreas de trabajo que contemplan la lectura y escritura braille, matemática elemental y algunos oficios manuales, siguiendo los modelos de las escuelas especiales a las que esta joven dominicana ciega asistió en Canadá y Estados Unidos, países donde vivió gran parte de su niñez y adolescencia y desarrolló la motivación por la enseñanza de las personas que presentaban la misma discapacidad que ella.



Olga Estrella en la Escuela Nacional de Ciegos

Es de gran importancia poder dimensionar el aporte que significó para las personas ciegas de la época la apertura de esta escuela especial, que si bien es cierto los niños, niñas y jóvenes que vivieron esta primera etapa de la escuela y su internado, debieron vivir el desarraigo de su

familia y sus comunidades para pasar a un sistema que los segregó y aisló y a pesar de no recibir un trato igualitario ni equitativo en materia educativa, se convierte en un paso de importancia crucial para cambiar el estatus de pasividad en la que se encontraban la mayoría de las personas con discapacidad hasta ese momento, sin ninguna expectativa de tener una vida independiente, ni productiva. El desarrollo de habilidades y competencias hasta ese momento desconocidas para ellos mismos, sus familias y el resto de la sociedad van cimentando lentamente una consideración al sujeto que está tras esa discapacidad, que transita hacia la valoración del ser humano sólo por su condición humana.

Nuevas tendencias a nivel internacional van imprimiendo también cambios a nivel local, el surgimiento del principio de normalización a inicio de los años 60, introducido por Bank-Mikkelsen, director del Servicio Danés para Deficientes Mentales, que introduce la idea de que puedan acceder a un tipo

de vida lo más normal que les sea posible.

Una década más tarde Bengt Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Deficientes, amplía el concepto refiriéndose no solo a la persona sino a las condiciones, oportunidades y opciones que les debían ofrecer. Nirje (1972) incorpora elementos didáctico en su definición, "Normalización es la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona" (p.28).

Si bien este principio de normalización se refiere en sus orígenes a la población que presenta discapacidad intelectual, se extiende y aplica a cualquier tipo de discapacidad. La relevancia de este concepto es que compromete, aunque superficialmente, al entorno de este sujeto. Ahora bien la normalidad o norma es un concepto relativo, puesto que no es la diferencia

la que crea la desventaja, sino la valoración social que se tenga de esa diferencia.

El principio de normalización y el de integración se masifican realmente en los distintos continentes a partir del Informe Warnock (1978), en este documento se manifiesta el derecho de todos los niños y niñas a asistir a la educación regular, a la importancia de poder acceder a los centros educativos de sus localidades, evitando de esta forma los procesos de exclusión educativa y social que vive esta población. La integración escolar comienza a visualizarse como el mejor modelo educativo para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, las que deben ser atendidas en sus peculiaridades en el sistema de educación regular. República Dominicana, específicamente la Escuela Nacional de Ciegos, a pocos años de su creación, en 1968 implementa las primeras experiencias de integrar estudiantes con discapacidad visual a la educación regular. Los pioneros en este programa son 6 jóvenes ciegos que ingresan al

Liceo Estados Unidos de América a séptimo grado. Para facilitar este proceso la entonces Secretaría de Educación reconoce el sistema braille como sistema oficial de lectoescritura en el país, los propios estudiantes guiaban a sus profesores en las adaptaciones que requerían para acceder a los aprendizajes del nivel. Esta importante iniciativa arroja sus primeros frutos el año 1971 graduando a los primeros bachilleres ciegos del país.

La integración de estudiantes con discapacidad visual se fue expandiendo a otros Centros Educativos y la estrategia se fue perfeccionando a partir de esta primera experiencia. En el año 1972 se designan a las profesoras Francisca Peláez y Ramona Rosario de la Escuela Nacional de Ciegos capacitadas en Colombia para dar apoyo externo a los centros educativos que han integrado estudiantes con discapacidad visual, guiando la metodología y aportando con la adaptación del material específico que estos estudiantes necesitan. A partir de esta nueva

función docente se consolida la figura del docente itinerante que desarrolla su trabajo orientando y apoyando la educación de estudiantes con discapacidad visual que han ingresado al sistema de educación regular.

En el paradigma de la integración escolar, es el estudiante quien debe prepararse para adaptarse al centro educativo donde se incorpora, por tanto, hay una selección de aquellos que muestren dominio de las técnicas de rehabilitación y que han sido considerados “aptos” para integrarse, normalmente luego de cumplir un ciclo de educación básica en la escuela especial o que un profesional pronostique una adecuada capacidad para enfrentar la integración. Precisamente en este período la Escuela Nacional de Ciegos en el país, sigue recibiendo estudiantes de 5 a 11 años, los cuales pasaban por una etapa de preparación previa a su integración en la educación regular, con el propósito de desarrollar habilidades específicas, como son la lectura y escritura braille, orientación y movilidad.



En el año 1982 mediante resolución 25-82 la Secretaría de Estado de Educación oficializa la integración educativa de las personas ciegas, reconociendo el derecho de éstas a asistir a aulas comunes y autoriza a los directores de planteles escolares a ofrecer las facilidades necesarias para el ingreso de estudiantes ciegos a las escuelas comunes, esta normativa permitió extender la iniciativa a nivel nacional. El objetivo planteado en esta normativa es lograr la integración socio educativo de las personas con discapacidad visual y orientar a la sociedad hacia un cambio de actitud que permita abrir espacios de participación a esta población.

La expansión a nivel nacional de estos programas de integración, involucró a nuevos docentes de la Escuela Nacional de Ciegos, que debieron movilizarse a

las distintas provincias del país para otorgar asesoría y orientación a los centros educativos que incorporaban estudiantes con esta discapacidad y cerró definitivamente el internado de la escuela especial ya que comienzan el proceso desde los primeros niveles educativos.

Otro cambio trascendental que acontece en el contexto internacional y que tiene sus repercusiones en el país, marca sus inicios el año 1994 con la celebración en Salamanca (España) de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, bajo el lema “Acceso y Calidad”, durante este encuentro se impulsa un cambio de enfoque desde la integración a la inclusión. A partir de esta nueva conceptualización y paradigma las políticas y programas educativos buscan la transformación de los centros educativos regulares en espacios que aseguren la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

La inclusión es un proceso que involucra a todos los actores sociales y

requiere de cambios culturales importantes, en este sentido la escuela juega un papel fundamental para romper con los mecanismos tradicionales de exclusión y generar nuevos procesos sociales de respeto y valoración de las diferencias individuales, como parte del enriquecimiento social y cultural de los espacios educativos.

El modelo educativo inclusivo, abre sus puertas a toda la población y asegura no solo el acceso, sino además, la permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo, a través de la adopción de estrategias pedagógicas diversificadas y el uso de recursos didácticos que permitan a la diversidad de estudiantes presentes en el aula alcanzar los aprendizajes programados.

La escuela inclusiva es el resultado de una trayectoria por la que han transitado los sistemas educativos, desde la idea de escuelas especiales a las de clases especiales, luego la integración y la atención a las necesidades educativas especiales para

llegar a las actuales concepciones de educación inclusiva. Sin embargo para lograr una escuela incluyente requerimos construir sociedades incluyentes, en que existan espacios de participación para todos, en contextos de una práctica democrática, que otorga a sus ciudadanos igualdad de oportunidades en los distintos ámbitos, sin ningún tipo de discriminación.

La Escuela Nacional de Ciegos en nuestro país, adopta estas nuevas concepciones e impulsa un cambio de gran trascendencia al transformar la Institución en el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella el año 2002, mediante la orden departamental 05-02 se organiza la entrega de apoyos específicos a los centros educativos de educación regular a los que asisten estudiantes con esta discapacidad y de esta forma orientar su tránsito hacia la educación inclusiva. Esta nueva modalidad institucional fortalece la práctica de incorporar a los niños y niñas con discapacidad visual desde muy temprana edad a la educación regular y

entregar capacitación y apoyo a sus maestros en la adquisición de estrategias metodológicas y la provisión de recursos educativos para que sea la educación regular la que se adapte a las características y necesidades de sus estudiantes.

República Dominicana asume el desafío de crear un sistema educativo inclusivo así lo expresan sus políticas y normativas fundamentadas en los principios de atención a la diversidad. La orden departamental 24-2003 que establece las *directrices nacionales para la educación inclusiva*, asegura el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades, al conceptualizar la educación inclusiva como una nueva visión de la educación general, planteando como propósito fundamental una educación de calidad para todos y todas, con especial énfasis en aquellos con mayor riesgo de exclusión.

Una medida de concreción de esta política inclusiva se expresa en el Plan Decenal que crea los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) con la

finalidad específica de apoyar a los centros educativos en su tránsito hacia la inclusión. El año 2005 en Santo Domingo abre sus puertas el primer CAD para avanzar paulatinamente y llegar al 2014 con 9 de estos Centros en distintas provincias del país.

En el año 2008 República Dominicana ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, lo que significa que el Estado dominicano asume el compromiso de asegurar el ejercicio de los derechos para esta población. En el ámbito educativo asume el desafío de desarrollar sistemas educativos inclusivos adoptando una conceptualización social de la discapacidad.

Esta perspectiva de derecho es asumida por el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella que fortalece su modelo de atención, promoviendo la inserción de estudiantes con discapacidad visual desde la más temprana edad a la

educación regular y otorgar los apoyos que requieran los centros para dar respuestas educativas ajustadas a las características de estos estudiantes.

Otro paso que encamina al país hacia la adopción de concepciones más actualizadas en esta temática es el reemplazo de la ley 42-2000 por la Ley 05-2013 “Ley general de discapacidad en República Dominicana” que crea el Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS) como institución autónoma del Estado, rectora de políticas en materia de discapacidad, asumiendo como función principal garantizar el cumplimiento de las atribuciones y los deberes consignados en la ley, los compromisos y acuerdos nacionales e internacionales asumidos por el Estado.

En materia de inclusión educativa podemos establecer que República Dominicana aún se encuentra en una etapa inicial, si bien la educación general a través de su normativa y el desarrollo de algunas experiencias específicas, abrieron las puertas a estudiantes que tradicionalmente estuvieron excluidos o segregados en sistemas paralelos, entre ellos niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, la necesaria transformación de la cultura escolar y de la práctica pedagógica es una meta que requiere del esfuerzo de cada centro educativo y el acompañamiento de sus autoridades.

2. Enfoque de derecho en la educación de personas con discapacidad. Un camino por recorrer en el país.

La educación es concebida como un derecho fundamental asociado a la dignidad de la persona, a la realización de su proyecto de vida individual y a su articulación y participación en proyectos colectivos, como tal, permite hacer efectivos otros derechos, como son los civiles y políticos, en tanto, habilita de herramientas fundamentales para el fortalecimiento de la ciudadanía.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su artículo 26 concibe a la educación como un derecho fundamental “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (ONU, 1948). A partir de este importante hito surgen una serie de Tratados y Convenciones que mantienen con firmeza el

propósito de que los Estados asuman su deber de asegurar que todos los ciudadanos accedan a educación de calidad y con equidad.

En 1960 surge la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su undécima reunión, celebrada en París. En esta proclamación se incorpora como elemento esencial la accesibilidad al derecho a la educación.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, reafirma el derecho a la educación de todas las personas e incluye principios inclusivos, en su artículo 13 plantea “la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad... La educación debe

capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad...” (ONU, 1966).

La Convención de los Derechos del Niño (1989) obliga a los Estados a garantizar, sin ninguna discriminación, el acceso a la educación a todos los niños y niñas que viven en su territorio y obliga a tener en cuenta en su aplicación 4 principios fundamentales, la no discriminación, interés superior del niño, supervivencia, desarrollo y participación, poniendo de manifiesto el derecho del niño a expresar sus opiniones acerca de todas las cuestiones que le afectan, otorgándole la debida importancia a sus opiniones en función de su edad y madurez. Estos principios aportan significativamente en la consideración del niño como agente activo en su aprendizaje, concibiendo la educación de manera tal que fomente y respete sus derechos y necesidades.

En 1990 La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, enfatiza en el

reconocimiento de la educación para todos como un derecho, en el artículo 3º denominado *Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*, hace mención especial a las personas con discapacidad “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisa de especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 1990).

Desde hace décadas se reconoce que el derecho a la educación no solo abarca el acceso a la escuela, sino además, mejorar la calidad de los procesos educativos que se desarrolla en ella. A medida que se avanza en términos de cobertura, se comienzan a visualizar grupos de la población que permanecen excluidos del sistema educativo, por la existencia de barreras en el contexto que impiden o limitan su participación en el aula. A partir de esta reflexión surgen documentos específicos que proclaman una consideración especial para grupos

vulnerables. Las personas con discapacidad están en una situación de completa desventaja en términos de acceso a la educación formal y más aún de participar de servicios educativos de calidad, que efectivamente potencien un desarrollo de sus habilidades en forma integral.

En 1993 la Organización de las Naciones Unidas aprueba las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, enfatizando la obligación del Estado respecto a la educación de las personas con discapacidad “Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (ONU, 1993).

La aprobación de la Declaración de Salamanca en 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas

Especiales: *Acceso y Calidad*. Expresa claramente la urgencia de implementar sistemas educativos inclusivos “reconociendo 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).

A inicios de este siglo, en el año 2000, el Foro Mundial sobre Educación para Todos, reconoce los avances obtenidos a 10 años de la aprobación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos e identifica los desafíos aún pendientes de alcanzar, a partir de este análisis se plantean nuevos compromisos “la necesidad de centrarse en el acceso a la educación y la inclusión de los alumnos y alumnas de entornos desventajados y marginados, entre los que se sitúan aquellos que presentan discapacidad”. (UNESCO, 2000).

En la Declaración de Yakarta (2005), se establece un vínculo interesante al relacionar el derecho a la educación y el derecho al desarrollo, solo puede

lograrse el desarrollo de la nación si se establecen políticas y programas que logren una educación de calidad para todos los ciudadanos.

En el año 2006, el Comité de los Derechos del Niño aprueba la Observación General N° 9 *Los derechos de los niños con discapacidad*, en la que se ofrece orientación y asistencia a los Estados en sus esfuerzos por hacer efectivos los derechos de los niños con esta condición. Se indica que los Estados deben crear escuelas accesibles y otorgar apoyo especial a estudiantes que presentan discapacidad para ser educados en contextos inclusivos.

En diciembre del año 2006, la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la que aporta un enfoque social en su forma de definir y abordar la discapacidad, así lo expresa “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006), esta aproximación a la discapacidad supera el foco en el déficit y pone el acento en la modificación de las barreras del entorno para asegurar la participación. En el ámbito educativo, es la escuela que debe transformar sus espacios para permitir el acceso y la participación de todos los y las estudiantes, sin ningún tipo de discriminación.

La educación inclusiva es indispensable para permitir a las personas con discapacidad ejercer el derecho a educarse en igualdad de condiciones. El documento de la última Conferencia Internacional de Educación del 2008, establece que la educación inclusiva “tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En

ese sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente "Todos." (Oficina Internacional de Educación UNESCO, 2008).

Otro de los acuerdos internacionales en esta materia asumido por los países de la Región son Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, donde se plantea que para el año 2015, todos los niños y niñas del mundo completen un ciclo entero de enseñanza primaria y que se elimine la disparidad de género en todos los niveles educativos.

Adscribirse al enfoque de derechos en la educación de personas con discapacidad da un salto cualitativo de trascendencia, tradicionalmente las sociedades se han relacionado con esta población desde el paradigma de las necesidades, por tanto, la educación es una necesidad más dentro de una jerarquía, en este modelo la necesidad de educarse puede o no ser prioritaria de acuerdo a la sociedad en la que están inmersos y su satisfacción pasa muchas veces por acciones de caridad. La educación desde la perspectiva de

derechos, la ubica como parte de la condición humana y por tanto irrenunciable, asociada a deberes que son asumidos por los portadores de esas obligaciones.

Las personas con discapacidad forman un grupo de la población con especial índices de vulnerabilidad, que viven a diario situaciones de discriminación y exclusión debido no sólo a la deficiencia física, sensorial o cognitiva que presentan, sino, por las múltiples barreras que la sociedad le impone a su participación, ya sea por un ambiente físico que no considera sus peculiaridades o barreras actitudinales que surgen de una serie de prejuicios difundidos ampliamente en la sociedad.

Sin duda alguna se han logrado avances en el reconocimiento expreso de los derechos de las personas con discapacidad, pero lo más importante es el ejercicio de esos derechos, por tanto, el desafío es eliminar las barreras que lo dificultan o impiden. "El derecho a la educación es el derecho más importante para los niños

con discapacidad y al mismo tiempo el que con más frecuencia se les niega.” (Kelly, 2002).

El ámbito educativo es una posibilidad real de generar cambios en términos de igualdad y equiparación de oportunidades a través de la implementación de sistemas educativos inclusivos que dejen atrás la alusión a las necesidades del alumnado y asuma que todos somos diferentes. En este sentido hay que contemplar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje y el mejoramiento de las escuelas y no como problemas para arreglar (Booth T. y Ainscow, 2001).

La educación inclusiva se fundamenta en la perspectiva de los derechos humanos, un modelo que ofrece oportunidades de participación equitativa a todos los estudiantes, democratizando la enseñanza en espacios que todos y todas aprenden. Situados en el enfoque de derecho, la inclusión educativa es considerada como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de

la exclusión escolar (OEI-UNESCO, 2008). En este sentido una propuesta educativa que considere la diversidad de estilos, ritmos, necesidades y capacidades presentes en los estudiantes, constituye un punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas entre los alumnos y alumnas.

El concepto de inclusión educativa ha evolucionado a partir de la evaluación crítica de los procesos de integración desarrollados con estudiantes con necesidades educativas especiales, los que fueron trasladados de las escuelas especiales a las de educación regular, sin realizar los cambios necesarios en la organización del centro educativo para responder a las diferencias individuales de los estudiantes. Este modelo reforzó la idea de centrar el proceso en las necesidades de los estudiantes y en los especialistas como actores principales en este proceso, asociado exclusivamente a temas de discapacidad.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración, no se trata de “preparar” y “seleccionar” a un grupo de estudiantes de la escuela especial para trasladarlos a la educación común, sino de transformar el centro educativo en un espacio de aprendizaje que considere las diferencias individuales y de respuestas educativas a esa diversidad.

La inclusión es entendida como “el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerable, es decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (Booth y Ainscow, 1998).

Avanzar hacia escuelas inclusivas requiere transformaciones al conjunto del sistema educativo, políticas y

normativas coherentes con este enfoque, propuesta curricular flexible, organización y funcionamiento de los centros educativos, actitudes y prácticas docentes, es decir, una cultura educativa diferente. El desarrollo de escuelas inclusivas son las bases de una sociedad más justa y democrática, cuyo objetivo final es terminar con todas las facetas de discriminación y fomentar la cohesión social.

La Educación inclusiva se ha sustentado en la idea de que todos los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades (OEI-UNESCO, 2008).

El desafío de la calidad implica necesariamente trayectorias escolares exitosas en todos los estudiantes, potenciando el aprendizaje para el desarrollo personal y su participación social. En este sentido, la inclusión y la atención a la diversidad son elementos

esenciales para una educación de calidad.

Desde esta perspectiva, el desafío de velar por la calidad y asegurar a todos los niños, niñas y jóvenes el acceso al conocimiento y a la cultura, implica que la educación debe de tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen, para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad (UNESCO – ORELAC, 2007).

La educación inclusiva es considerada por las Agencias y Organizaciones Internacionales como el mejor modelo educativo para lograr la anhelada Educación para todos, pero todos juntos, con claras evidencias de beneficios personales y sociales. Las positivas repercusiones que trae un sistema educativo inclusivo se extienden más allá de la escuela. Propiciar la convivencia entre todos los niños y las niñas de una localidad irá desterrando prejuicios y promoviendo el fortalecimiento de lazos de amistad en otros espacios sociales e incluso

extenderse, más tarde, a espacios laborales, puesto que la participación cotidiana en la vida comunitaria permite un acercamiento a la dimensión más humana del sujeto y un reconocimiento real a sus habilidades y potencialidades.

En las últimas décadas América Latina realiza esfuerzos importantes por avanzar en la educación de estudiantes con discapacidad, logrando traspasar los principios del enfoque inclusivo a la normativa y políticas sociales, sin embargo, aún se mantienen prácticas discriminatorias en la escuela y fuera de ella, salvo algunos programas pilotos en centros educativos focalizados, experiencias aisladas de buenas prácticas educativas. Podemos establecer por tanto, que se ha logrado mayor cobertura educativa para la población con discapacidad, pero aún no se garantiza la calidad de la enseñanza al que accede este grupo de estudiantes.

En República Dominicana, al igual que en otros países de la Región, conviven aún la escuela especial que acoge

estudiantes con discapacidad y aquellos que han sido excluidos del sistema educativo ordinario por fracaso escolar y la educación regular que, a partir de programas específicos, integra estudiantes con discapacidad, ya sea a un aula regular o a un aula especial dentro de esa escuela, otorgando apoyos específicos por parte de profesionales especialistas en temas relacionados con la discapacidad de aquellos estudiantes.

En este contexto es importante mencionar la experiencia desarrollada por el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella, que asume una postura clara de apoyo al modelo inclusivo, varias décadas antes que otras instituciones educativas. Actualmente destina sus espacios físicos principalmente a la población con sordo ceguera y retos múltiples y otorga los apoyos que requieren los estudiantes con ceguera y baja visión inmersos en distintos centros educativos de educación regular a nivel nacional, a través de docentes itinerantes.

Estas prácticas innovadoras desarrolladas por este Centro de Recursos impulsaron las modificaciones a las normas y políticas educativas, alineándose con las tendencias internacionales que promueven la educación inclusiva como un modelo que asegura procesos educativos de calidad. Para la población con discapacidad no solo abre espacios de mayores desafíos académicos, sino además, importantes beneficios por la eliminación de prejuicios persistentes hasta el día de hoy hacia esta población, producto de la convivencia cotidiana que dará un conocimiento más real de sus potencialidades.



Podemos establecer que la educación de estudiantes con discapacidad visual lleva una importante trayectoria en el

país, gracias al Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella, precursores de la integración a la educación regular y el logro de un aumento sostenido del número de estudiantes con esta discapacidad en los distintos niveles educativos, inclusive el de educación superior.

Desde hace varios años se conocen experiencias de adultos ciegos que han egresado del sistema educativo regular y han logrado posteriormente insertarse en distintos espacios laborales haciendo ejercicio de su profesión. El logro de estas trayectorias escolares exitosas por parte de estudiantes con discapacidad visual en el sistema educativo regular se deben principalmente a sus esfuerzos personales y capacidades de adaptación a las estructuras aún rígidas que poseen los centros educativos.

La esperada transformación de los centros educativos hacia un modelo inclusivo requiere aún de mayores esfuerzos desde los distintos sectores

involucrados, autoridades ministeriales que deben proveer condiciones de accesibilidad, las instituciones formadoras encargadas de desarrollar las competencias de los maestros y maestras en un sistema educativo con nuevas exigencias y las propias autoridades de los centros educativos y sus docentes que deben generar espacios de reflexión acerca de los resultados obtenidos, en término de la calidad de los procesos desarrollados en su institución y la renovación de su práctica pedagógica que brinde verdaderas posibilidades de participar y aprender a todos sus estudiantes.

Los cambios que generen procesos de educación inclusiva deben superar las anécdotas aisladas e impactar las cifras de cobertura educativa, bajar los índices de deserción y repitencia escolar y mejorar, además, cualitativamente las trayectorias escolares de cada estudiante. Solo si logramos mejores aprendizajes en una educación que convive y valora la diversidad como enriquecimiento de la cultura escolar podremos estar

convencidos de que vamos caminando hacia una sociedad que desarrolle una práctica democrática e inclusiva, ya lo decía Álvaro Marchesi en su alusión a la inclusión la necesaria posición ideológica que está a la base cuando se opta por ella (inclusión). La no discriminación de las personas como parte de un derecho político, como parte inalienable de un derecho humano (Marchesi y otros 2012).

Las políticas educativas y la normativa en el país han ido ajustándose y actualizándose conforme al modelo inclusivo, entre las primeras acciones en esta dirección está la transformación de la Escuela Nacional de Ciegos en el Centro de Recursos para la Discapacidad Visual Olga Estrella en el año 2002, cuyo propósito fundamental fue crear las condiciones para integrar estudiantes con ceguera y baja visión a la educación regular desde los primeros niveles educativos, otorgando los apoyos que ellos y sus escuelas necesitaban para desarrollar con éxito este proceso. Años más tarde, en el 2008 se crean los Centros de Atención a la Diversidad, que brindan

apoyo a los centros educativos para atender las distintas características y necesidades de sus estudiantes.

Entre otras, la ordenanza N° 24-2003 establece las directrices nacionales para la educación inclusiva y El Plan Decenal de Educación 2008 – 2018 que establece como política número 1 movilizar las voluntades públicas y privadas para asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y ocho años de educación básica inclusiva y de calidad, y como política número 7 promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes.

Es necesario reconocer la experiencia acumulada y los avances en término de apertura que se han registrado en distintos centros educativos del país, que han permitido avanzar hacia las metas propuestas, sin embargo, hoy en día se requiere generar competencias al interior de los centros educativos, es decir, programar acciones que transformen la escuela desde dentro a través de quienes laboran en ella y la incorporación de nuevos profesionales

capaces de impulsar los cambios en la práctica cotidiana desarrollada en cada centro educativo.

En términos generales podemos decir que la inclusión, como modelo educativo, se observa en el país principalmente a través de normativas y políticas que expresan claramente las intenciones de las autoridades de implementar un sistema educativo que considere las diferencias individuales de sus estudiantes, coincidentes con el discurso asumido en los Organismos Internacionales que buscan el desarrollo de espacios educativos inclusivos para otorgar educación de calidad y con equidad. Avanzar en la cobertura educativa de la población con discapacidad es una tarea prioritaria para el país y mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, sin discriminación, un desafío que encontrará respuesta en la implementación de un sistema educativo que acoja con propiedad los principios y la práctica de la educación inclusiva.

La Directora General de Educación Especial del Ministerio de Educación así evalúa el actual momento del país en términos de educación inclusiva *“Estamos en una etapa de consolidación de todo aquello que se ha venido gestando. Hay una sociedad para todos en la que tenemos que convivir y en ese sentido el sistema educativo es fundamental para que todos los niños y niñas aprendan juntos... cada ser humano tiene sus capacidades diferentes, diversidad que nos enriquece como sistema, como sociedad. Como Ministerio estamos abocados a proveer los recursos educativos que los estudiantes requieren para aprender en igualdad de condiciones”* (comunicación personal, 6 de marzo del 2014).



Cristina Amiama. Directora de Educación Especial.

3. El Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella

La educación formal de las personas con discapacidad visual se inicia en el país en el año 1957 con la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos, si bien la idea había rondado el pensamiento de un grupo de filantrópicos nacionales ya desde los años 40, no fue hasta 17 años después que pudo concretarse el respaldo político de las autoridades que permitieron la apertura de esta importante institución educativa, que marcará un hito en lo referente a la educación de la población con discapacidad visual. La creación de la Escuela Nacional de Ciegos es decretada por el Secretario de Estado en Educación de esa época, el Licenciado Manuel Ramón Ruiz Tejeda.

Los precursores de este ambicioso proyecto son Doña Josefa Montalvo, el Dr. Pompilio Browe, y Doña Elba Hernández. La motivación se extendió luego a Doña Amada Nivar, el Dr. Luis Duvergé Mejía, Margarita Ureña, Licenciado Manuel Ramón Ruíz Tejeda

y el Dr. Salvador Iglesias. Este grupo de personas de clase socioeconómica alta, movidos por el deseo de ayudar a las personas ciegas, como es característico en esos momentos a través de la beneficencia y el paternalismo, crean en primera instancia, la Asociación Dominicana Pro-ayuda al ciego, que entregaba recursos materiales a personas que presentan esta discapacidad.



Elba Hernández Montalvo. 1949.

Una de las personas que estuvo involucrada en la constitución de esta Asociación fue Doña Elba Hernández

Montalvo, así nos relata sus recuerdos de esos primeros momentos *“estuve primero con mi madre (Josefa Montalvo) que fue la fundadora, entonces nosotros comenzamos haciendo repartos de ropas y alimentos a las personas ciegas humildes con comerciantes y particulares que nos ayudaban, así estuvimos laborando por varios años”* (Comunicación personal, 24 de junio del 2013). La concepción de discapacidad del momento genera relaciones desiguales con los individuos que las presentan, son considerados sujetos incompletos, por tanto merecedores de la compasión de los demás, el déficit que presentan, en este caso el visual, es el que provoca las dificultades en el individuo, por tanto, su desarrollo depende del esfuerzo personal. Doña Elba nos explica que es para ella la discapacidad visual *“Yo considero que eso es algo... un accidente o algo fortuito... porque yo considero que porque falta una capacidad sobran otras... para mí son personas hábiles y lo han demostrado porque hay muchos que trabajan en diferentes partes, en oficinas particulares, tienen algunos su*

propia asociación y fabrican muchas cosas... manualidades, son muy hábiles, que cuando a uno le falta un sentido los otros se agudizan, si ellos ponen de su parte pueden lograr un mejor futuro.” (Comunicación personal, 24 de junio del 2013). Doña Elba reconocida y respetada por su labor social cumple un papel trascendental, sus acciones permitieron visibilizar a esta población y con esto inicia un camino de mejores oportunidades para las personas que presentan ceguera. Si bien en este primer momento la sociedad tiene una mirada lastimosa y peyorativa hacia las personas con discapacidad, los avances que se suceden a partir de la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos, va generando cambios fundamentales en la forma de entender y relacionarse con la población que presenta esta discapacidad.

A pesar del difícil momento político y social vivido durante la dictadura dirigida por Rafael L. Trujillo, Doña Elba y su grupo siguen acumulando experiencia y madurando sus ideas, con apoyo de instituciones similares en el extranjero logran posicionar la

iniciativa de crear una Institución educativa para la población con discapacidad visual. Doña Elba nos cuenta su experiencia en el extranjero *“visité la Biblioteca Argentina para ciegos, la Asociación de ciegos de México, The American Foundation for the Blind de Estados Unidos, entonces luché durante varios años en varios gobiernos... inclusive con el gobierno de Trujillo me mandó una vez como representante del país a una conferencia internacional sobre prevención de la ceguera”* (Comunicación personal, 24 de junio del 2013).

Esta destacada mujer dominicana recibe reconocimiento y apoyo, tanto a nivel nacional como internacional por su labor social, en plena dictadura logra concretar su anhelado proyecto de fundar una escuela para ciegos y con esto visibilizar a una población que hasta ese momento no tenía participación alguna en las esferas nacionales. Doña Elba, a 56 años de la fundación de la Escuela Nacional de ciegos, recuerda al respecto: *“Nosotros pedíamos el material didáctico a México*

porque aquí se desconocía todo eso por completo, no como ahora que hay muchas instituciones para ciegos, para minusválidos, en ese entonces no había ninguna institución para esas incapacidades y fue una lucha ardua... mucha gente me preguntaba ¿y con qué lápices va a escribir un ciego? Yo a veces me reía porque realmente era algo completamente desconocido” (Comunicación personal, 24 de junio del 2013).

La Escuela Nacional de Ciegos abre sus puertas por primera vez el día el 22 de abril de 1957 a un grupo de 13 jóvenes con discapacidad visual, en un local ubicado en el sector de la zona universitaria de la capital del país. Un tercio de los estudiantes pertenecían a provincia, motivo que lleva a la habilitación de un internado que contaba con amplias habitaciones y adecuadas condiciones para este grupo de alumnos y alumnas que no solo estudiaban, sino además vivían en la escuela.



Estudiantes internos haciendo deporte en la Escuela Nacional de Ciegos a finales de la década de los 60.

La creación de este centro educativo es, sin lugar a duda, un hito en la historia de la educación del país, puesto que por primera vez se acepta la idea de que las personas ciegas pueden educarse. Fausto Bueno fue de los primeros estudiantes de la escuela y expresa de la siguiente forma su acercamiento al sistema de educación formal *“a causa de mi visión no pude estudiar cuando niño porque la maestra cuando me llevaron a la escuela dijo este niño no ve y yo no puedo trabajar con él, yo me resistí, hice rabieta, me tire al piso, por eso me dejaron un tiempo ahí, pero después yo mismo ya quería salir... estamos hablando de los 7 años, de esa época... se suspendieron mis estudios y 15 años después fue que yo pude volver a comenzar a estudiar, cuando conocí que había una escuela*

especial para niños ciegos o para jóvenes ciegos donde podía ir. Retomé mis estudios a los 22 años, sin embargo, yo he podido hacer prácticamente 3 carreras, me hice locutor profesional, estudié periodismo y luego la carrera de educación en la que me he mantenido hasta el día de hoy” (Comunicación personal, 19 de abril del 2013).



Fausto Bueno. Técnico Nacional Educ. Especial.

La vivencia de Fausto y la de cientos de niños y niñas con discapacidad visual que han visto vulnerados sus derechos al no poder ingresar al sistema de educación formal, han ido disminuyendo paulatinamente con la apertura de la Escuela Nacional de Ciegos, sin duda alguna un cambio significativo que marca las historias de vida de muchas familias. Así recuerda esa etapa de su vida Fausto, con grandes anhelos por acceder a la

educación, sueños que por años se truncaron debido a su discapacidad visual *“yo no olvido nunca, es que no olvido nunca que mi amiga, una amiga de unos 14 ó 15 años siendo yo ya mayor que ella y la veía todos los días estudiar en su balcón... me decía a mí mismo ¿Cuándo yo podré? ¿Si algún día, yo podré? Si yo pudiera algún día hacer eso que ella hacía, estudiar, aprender. Ella estaba leyendo su material de estudio, de literatura de otras materias, la leía en voz alta y yo la escuchaba... sentía la necesidad de tener la oportunidad de aprender también y cuando pude hacerlo cuando yo me di cuenta que si había la posibilidad al encontrar la Escuela Nacional de Ciegos, pensé en nunca volver a parar de estudiar y así ha sido porque desde el mismo momento que llegue aquí he aprendido... La directora de la escuela de ese momento (Doña Mercedes Martínez Díaz), me dijo con tanto cariño: ay! mijo si tú quieres estudiar, seguro que vas a estudiar y para mí esto fue tan grande que nunca lo olvido, es una fecha que nunca voy a olvidar 22 de marzo de 1966 la celebro*

siempre.” (Comunicación personal, 19 de abril del 2013).



Olga Estrella. Primera maestra ciega del país.

La apertura de la Escuela Nacional de Ciegos involucró desde el primer momento a una destacada profesora llamada Olga Estrella Mejía, una dominicana oriunda de la Vega, que presentó dificultades visuales desde temprana edad, motivo por el cual la familia la traslada a Canadá y luego a Estados Unidos para otorgarle tratamiento médico. Sus vivencias en instituciones especializadas en la enseñanza de personas con discapacidad visual, como son The Montreal Association For The Blind,

The New York Institute For The Blind y Hunter College, le permitieron desarrollar habilidades para el cálculo básico, leer y escribir en braille y desenvolverse en forma autónoma en actividades de la vida diaria. Posteriormente recibe entrenamiento para la enseñanza de personas ciegas en The Lighthouse y Perkins School For The Blind de Watertown. Esto permite a esta joven dominicana retornar a su país con la motivación y preparación necesaria para desarrollar programas de enseñanza para personas con la misma discapacidad que ella enfrentó en su vida. Su labor docente se extendió durante varios años en la escuela, hasta que un desafortunado accidente deteriora su salud hasta dejarla en estado vegetal hasta el año 1989 en que fallece, sin embargo, su legado se mantiene hasta nuestros días. En reconocimiento a la importante labor desarrollada a favor de la población con discapacidad visual, actualmente el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual lleva su nombre.

El enfoque que se trasluce en esta primera etapa de la Institución es eminentemente clínico, esto queda en evidencia en su programa de trabajo organizado en función de las áreas de Rehabilitación Básica y carentes de una propuesta curricular que contemple asignaturas y grados escolares, más bien se focaliza en compensar los efectos del déficit visual sobre el sujeto. Las áreas de trabajo planteadas en esta primera etapa de la Institución son: alfabetización en braille, cultura general y nociones elementales de matemática, más tarde se incorpora la orientación y movilidad, mecanografía, actividades de la vida diaria y recreación para una población escolar compuesta principalmente por jóvenes y adultos con ceguera. Posteriormente se introduce la capacitación laboral, con la opción de formación en artesanía y trabajos en ebanistería. La dirección de la escuela en este período se inicia con Elba Hernández Montalvo, entre el 1957 y 1958, la sucede Miriam Beras Porrata entre 1958 y 1960.

Casi 10 años después de la constitución de esta escuela estatal, en el año 1966,

la directora de la época, Mercedes Martínez Díaz implementa una estructura pedagógica, que organiza grados académicos de 1° a 6° de educación primaria, comienzan a convivir en la filosofía de la escuela ambos modelos, el educativo y el clínico - rehabilitador, este último va perdiendo espacio con el transcurrir de los años.

Otro paso que dio la escuela encaminada a mejorar los servicios ofrecidos sucedió en 1981 bajo la dirección de Mercy de la Rosa de Castillo, que logra una mejor focalización de la población infantil gracias a un convenio establecido entre el Patronato de Ciegos y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), para la formación e inserción laboral de adultos con discapacidad visual, gracias a esta iniciativa se pudo derivar a la población adulta, mayoritaria en ese momento, hacia el Patronato Nacional de Ciegos y con esto permitir la matrícula de un número cada vez mayor de niños y niñas con esta discapacidad.

En Europa en la década de los 60 surge el principio de normalización como respuesta a las críticas en contra de los sistemas educativos segregados en los que participaban niños y niñas con discapacidad.



Luis Pichardo Rafael Rodríguez José Paulino Fausto Bueno

En República Dominicana la Escuela Nacional de Ciegos, bajo la dirección de Brunilda Duvergé Mejía, es la primera institución del país que hace eco de aquellas propuestas y a partir de 1968, con apoyo del Ministro de Educación de la época el Licenciado Luis Alfredo, se integran a los primeros estudiantes ciegos al 7° grado del Liceo Estados Unidos de América. El ingreso de este primer grupo de jóvenes compuesto por José Manuel Paulino, Fausto Bueno, Luis Pichardo, Rafael Hipólito Rodríguez, Pedro Javier, Altagracia Fabián, marcaron el inicio de la integración escolar en República Dominicana.

Como respaldo a esta acción, este mismo año se reconoce el sistema Braille como sistema de lectoescritura oficial para las personas ciegas en la República Dominicana, lo que permite el uso de este código a los estudiantes con ceguera insertos en los centros educativos regulares. Con esfuerzo y compromiso la población con discapacidad visual fue ganando espacios de participación en el sistema educativo. Así en el año 1971 tenemos los primeros 4 bachilleres con discapacidad visual egresados del Liceo Manuel Rodríguez Objío y años más tarde las primeras mujeres ciegas Altagracia Fabián, del Colegio Carol Morgan School y Enegilda Díaz, del Colegio Santa Teresita, en ese momento la Escuela Nacional de Ciegos era dirigida por Carmen Peláez de Arismendy.

La experiencia vivida por estos jóvenes dominicanos, primeros estudiantes con ceguera en ingresar a la educación regular, marcó no solo la trayectoria de sus propias vidas, sino además la historia del país en el ámbito de la educación.



Enegilda Díaz una de las dos primeras mujeres ciegas bachilleres en Rep. Dom. junto a Miguel Ángel Marte que también egreso de la educación regular.

La directora del Liceo Estados Unidos de América, profesora Matilde Jiménez, junto a su plantel educativo, accedió a incorporar a estos alumnos y alumnas a sus aulas regulares, colaborando activamente en el desarrollo de su proceso educativo. Estos estudiantes de edad avanzada fueron apoyados por sus profesores para que lograran realizar 7° y 8° en un año y el bachillerato en otros dos años más. La recepción de los docentes en las aulas y la de sus compañeros y compañeras, siguió la misma tónica que dio la dirección del Liceo, acogiendo y

apoyando esta inédita iniciativa en el país.

Los resultados académicos obtenidos por el grupo fueron altamente satisfactorios, uno de los estudiantes con ceguera pertenecientes a este primer grupo que ingresa a la educación regular, Fausto Bueno, recuerda la recepción de la comunidad educativa donde es integrado en esa época, de la siguiente forma: *“La acogida fue extraordinaria, en algún momento alguien expresaba una duda, pero luego se transforman en oportunidades. Ningún profesor obstaculizó a pesar de tampoco estar preparados para trabajar con discapacidad, la calidad humana de los directores y docentes de la época hizo la diferencia que permitió los logros alcanzados.”* (Comunicación personal, 19 de abril del 2013).

Una vez egresados de bachiller este primer grupo de estudiantes con discapacidad visual, reciben ofrecimiento de becas para ingresar a cualquier carrera de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, las

disciplinas elegidas por ellos son del área humanista, educación, derecho, entre otras. Todos finalizaron sus carreras y se incorporan luego al mundo laboral donde se desempeñan como profesionales competentes y productivos.

El impacto en el mejoramiento de su calidad de vida trae satisfacciones no solo a nivel personal, sino además a sus familias y todos quienes estuvieron de una u otra forma vinculados con sus logros, pioneros en este camino fueron los que abrieron las puertas a un gran número de estudiantes con discapacidad visual que han accedido y seguirán ejerciendo su derecho a ingresar y permanecer en una comunidad educativa que les otorga las oportunidades de participar, aprender y construir su proyecto de vida a través del desarrollo de sus potencialidades.

Así recuerda Manuel, que actualmente se desempeña como abogado, sus vivencias escolares *“Ingresé a la escuela de ciegos a los 7 años, me capacitaron para entrar 2 años después a la escuela normal y de ahí a la*

universidad. Me toco romper barreras por la discapacidad que presento... demostrar a la sociedad que la ceguera no es una limitación para poder prepararme y seguir adelante. En la escuela normal mis compañeros creían que yo no tenía la capacidad de obtener las mismas calificaciones que ellos, pero fuimos haciendo relaciones y pude ir demostrando que sí podía, igual que ellos. En la universidad fue difícil para mis compañeros, les era extraño, pero después se me fueron acercando y haciendo grandes amistades, estudiábamos juntos y así se dieron cuenta que tengo la capacidad, les demostré que tenía condiciones para estar ahí. Me siento con las mismas competencias que los otros abogados, mi meta es hacer una vida normal como cualquier persona” (Comunicación personal, 7 de marzo del 2014).

En el año 1982 se da un nuevo impulso a la integración escolar, el Ministro de Educación, Andrés Reyes Rodríguez, respalda totalmente la iniciativa de extender a nivel nacional este programa de integración que desarrolla la Escuela Nacional de

Ciegos, promulgando la resolución 25-1982, firmada por el Ministro subrogante Ibarra Ríos, es así que se extienden a diversas provincias la experiencia de integración de estudiantes con discapacidad visual que hasta el momento sólo se habían realizado en algunos liceos de Santo Domingo. Esta importante medida normativa permite un paulatino aumento en la cobertura educativa de la población con discapacidad visual y mejora los niveles de aprendizaje de estos estudiantes al incorporarse en ambientes escolares más desafiantes y exigentes. En este contexto el año 1992 se otorga reconocimiento al mérito estudiantil, al joven José Luis Quezada, por obtener las más altas calificaciones del nivel básico en pruebas nacionales.

La Escuela Nacional de Ciegos afianza su programa de integración escolar en las distintas provincias del país, movilizándolo a un importante número de docentes itinerantes que otorgan apoyo a los estudiantes con discapacidad visual y a los centros educativos donde se insertan estos alumnos y alumnas. Paralelamente

implementa nuevos programas educativos que abarcan a una población escolar que no tenía aún espacios en las escuelas.

En 1991 bajo la dirección de María Pastora Reyes nace el Programa de Estimulación Temprana con Base en el Hogar, que busca otorgar estimulación a bebés de 0 a 5 años y orientación a sus padres en el propio contexto familiar. Los niños con discapacidad visual que egresan de este programa se integran a una escuela regular y aquellos que presentan sordoceguera o retos múltiples ingresan a los niveles kínder y pre-primario con un servicio educativo especializado que se ofrece en dependencias del centro, estas acciones siguen desarrollándose hasta el día de hoy con un número cada vez mayor de niños y niñas con esta condición de las distintas provincias del país.

El enfoque comunitario de este programa desarrollado en los propios hogares de los bebés con discapacidad, ha permitido la masificación de este servicio educativo por la eliminación

de los costos de traslados en que la familia incurría para llegar hasta el Centro, lo que dificultaba su asistencia permanente y por tanto, la aplicación sistemática que requiere un programa de estimulación temprana. Esta modalidad ha permitido llegar a los hogares con mayor regularidad y abarcar zonas más distantes.

En cuanto al trabajo de orientación otorgado a los padres en sus propios hogares, se logra una real identificación de aquellas condiciones favorables y las barreras que dificulten la participación y aprendizaje de sus hijos o hijas, esto permite una mayor contextualización y pertinencia de los apoyos otorgados, basados en realidades específicas de cada núcleo familiar.

Las acciones de orientación además, se extienden más allá de la familia, involucrando a la comunidad y autoridades locales, las que deben tener participación en la respuesta educativa que se otorgará a estos niños y niñas cuando cumplan la edad para ingresar a la escuela y asumen un papel

fundamental en la detección temprana de bebés que presentan déficit visual para su conexión con estos servicios de apoyo.

Es de consenso generalizado que el trabajo a temprana edad con bebés que presentan discapacidad dará mayores posibilidades de desarrollar todo el potencial que ellos tienen, programar acciones intencionadas para facilitar su aprehensión del mundo externo y ayudar a su organización y conceptualización en el momento oportuno, en un clima afectivo de contención y apego seguro contribuye, sin lugar a dudas, a equiparar oportunidades de desarrollo humano y social.

Natalia, madre de Angelina, nos relata su encuentro con el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella cuando su hija tenía 6 meses de edad “A los 3 meses de Angelina me di cuenta que tenía un problema en la vista aunque me decían que no, que estaba todo bien yo sabía que tenía un problema porque siempre tenía los ojos

cerrados y cuando estaba al sol ella abría los ojos y buscaba el sol de frente, ningún niño hace eso ni siquiera de adulto uno mira al sol, ahí me di cuenta que había un problema. A los 6 meses llegué a la escuela de ciegos ahí le dieron estimulación temprana, primero en la casa y luego en la escuela hasta los 5 años es cuando la profesora Lourdes me dice que ya está preparada para ir a la escuela normal, sentí pánico porque los niños son crueles, se podía caer... con todos mis miedos acepté llevarla a 1ro de básica y le fue muy bien, los profesores la cuidaban y la trataban muy bien. Luego cambié de dirección y tuve que cambiarla de escuela, estuve un año intentando entrarla y sentí el rechazo a mi hija por ser ciega, me decían llévala a una escuela para ciegos y yo decía no mi hija puede, mi hija aprende, ella puede ser profesional, hasta que llegué a la escuela General Gregorio Luperón y el director me la inscribió, luego los profesores se dan cuenta que ella aprende. Yo quisiera que las escuelas del país y del mundo entero le den el apoyo y la oportunidad de estudiar a los niños con discapacidad,

como mi niña que ha demostrado que puede... parece que la vista no le hace falta” (Comunicación personal, 7 de marzo del 2014).

La Escuela Nacional de Ciegos avanza en su trayectoria, alcanzando metas y proponiéndose constantemente nuevos desafíos. Los positivos resultados que fueron obteniendo en este recorrido es producto del compromiso de los docentes y directivos que debieron superar importantes obstáculos para seguir creciendo. Entre los momentos más complejos se recuerda la crisis económica enfrentada a mediados de la década de los noventa, la ampliación de cobertura y la incorporación de nuevos servicios educativos provocaron una acumulación de déficit monetario que se hizo insostenible en el tiempo, se suma la insuficiente y poco sistemática subvención entregada por la Secretaría de Estado de Educación, para que la situación económica llegara a una crisis. La Directora de la Escuela de ese momento, Licenciada Pastora Reyes, planteó sus requerimientos a las autoridades educativas, las que se

mostraron inicialmente insensibles a esta problemática, eran momentos en que las autoridades ministeriales atravesaba un difícil momento político por el descubrimiento de importantes casos de corrupción en su interior.

El buen manejo mediático que logró la dirección de La Escuela Nacional de Ciegos para expresar la situación que atravesaba y los importantes resultados obtenidos en la trayectoria de la institución, avalaron sus requerimientos consiguiendo finalmente que las autoridades aumentaran en un 100% la subvención asignada a la escuela hasta ese momento, se suma a esta importante medida los aportes económicos de empresas y particulares que sensibilizados con la situación otorgaron donaciones y apadrinamiento a los niños y niñas que pertenecían a familias con situaciones sociales de mayor vulnerabilidad.

Entre aquellos que se adhirieron a la causa se destaca la presencia del merengero Fernando Villalona que los últimos 30 años ha entregado un

espectáculo gratuito en las instalaciones de la Institución, el que se ha convertido en una tradición muy valorada por los estudiantes, sus familias y el personal que labora en el Centro.



Presentación de Fernando Villalona en la Institución

La Escuela Nacional de Ciegos, en su constante búsqueda por innovar su propuesta pedagógica, el año 1997 implementa un programa específico para la población con sordoceguera y para aquellos que presentan retos múltiples con base en la discapacidad visual, ofreciendo educación integral a niños, niñas y adolescentes con esta condición. Se abre un espacio educativo con planes de trabajo ajustado a sus características y necesidades particulares a una población que tradicionalmente ha

quedado relegada en sus hogares. Este programa años más tarde inicia acciones de formación e inserción laboral, con interesantes experiencias de inclusión en empresas tanto públicas como privadas y la creación de micro emprendimientos familiares. Estas instancias propician una revalorización del rol social de esta población, fortaleciendo su rol de ciudadanos al adquirir mayor autonomía y participación.

La licenciada Rosa Rufer coordinadora nacional del servicio de sordo ceguera y retos múltiples nos explica los alcances del programa *“El programa otorga atención educativa a estos estudiantes hasta los 20 años, buscando desarrollar habilidades para una vida lo más independiente posible. Entre los 15 a 20 años en el nivel transición a la vida adulta, se implementan distintos puestos de trabajo para estos jóvenes con la supervisión de un familiar o un adulto cercano, lo que ha otorgado resultados positivos para muchos jóvenes que se desempeñan en una labor productiva”* (Comunicación personal, 6 de marzo del 2014).

A fines de la década del noventa la idea de iniciar los programas de integración desde el primero básico comienza a tomar fuerzas y adherentes dentro de la propia Institución, a partir de las influencias recibidas por las tendencias internacionales y las recomendación de Instituciones extranjeras que validan nuevas concepciones en el ámbito de la educación de las personas con discapacidad visual, estos planteamientos se alejan de la idea de preparar a los estudiantes con esta condición para su posterior inserción a la educación regular, más bien, se espera que sean los centros educativos los que se adapten a sus características, dando respuestas educativas ajustadas a sus necesidades especiales.

Fortaleciendo la concepción de un modelo educativo inclusivo una gran transformación se sucede el año 2002, bajo la dirección de la Licenciada María Pastora Reyes, la tradicional Escuela Nacional de Ciegos se transforma en el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella asumiendo como fundamental el apoyo que se brinda a

los centros de educación regular a los que asisten estudiantes con discapacidad visual. Las autoridades de la época, Licenciada Catalina Andujar, Directora del Departamento de Educación Especial y la Dra. Milagros Ortíz Bosch, Vicepresidenta y Secretaria de Estado de Educación y Cultura, otorgaron un importante respaldo a esta iniciativa, que se tradujo luego en la orden departamental 05-2002 que concreta la transformación de la Escuela Nacional de Ciegos en este importante Centro de Recursos Educativos.

La extensión del trabajo desarrollado por el Centro a distintas provincias del país, a través de múltiples jornadas de capacitación, orientación y acompañamiento en el aula a docentes de educación básica y media, la provisión de recursos educativos específicos como son los textos de estudio y otros libros transcritos en braille, entre muchas otras acciones han permitido difundir los principios y sustentos de una educación inclusiva como el modelo educativo que el país necesita para dar espacios de

participación a grupos de niños, niñas y jóvenes vulnerables a la exclusión, entre ellos las personas con discapacidad visual. En esta etapa se afianza el enfoque de derechos que busca no solo garantizar el acceso a la educación, sino proveer servicios educativos de calidad, que permitan la permanencia y una trayectoria escolar exitosa a todos los estudiantes.

Este importante Centro de Recursos y sus autoridades conocedoras de la realidad que vive el país en esta materia, ha entendido que aumentar la cobertura implica por un lado otorgar apoyo y capacitación a un número creciente de centros educativos que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad visual, y por otro, desarrollar acciones de detección de la población con discapacidad visual que no está escolarizada.

En este sentido es importante destacar que actualmente desarrolla un proyecto denominado “Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Visual con enfoque comunitario” apoyado por dos instituciones españolas, la

Fundación Once de Cooperación para América Latina (FOAL) y la Junta de Andalucía (AACID), cuyo propósito es localizar población con discapacidad visual de 0 a 15 años que no asiste a la escuela para su posterior inserción a un centro educativo de su localidad, previo trabajo con la familia y la comunidad.



Karina Corvalán en la capacitación de los líderes comunitarios de San Juan y Elías Piña.

El componente comunitario en el diseño y ejecución de este proyecto muestra la capacidad constante de actualización y forjador de transformaciones sociales de esta Institución.

La directora del Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella, Licenciada María Pastora Reyes así expresa la labor desarrollada *“El trabajo de la Institución ha impactado a la sociedad en su conjunto no solo a la población con discapacidad visual, se avanza hacia un trato con dignidad y respeto... Cuando comienza la integración se trabajaba con ambas modalidades, se preparaba al niño con ciertas habilidades para luego integrarlo a la escuela de su comunidad. La inclusión implica que la escuela y los docentes tienen que facilitar este proceso para que se dé con equidad, es decir que no sea el estudiante que se adapte a la escuela, sino que la escuela se adapte a las necesidades del estudiante.”* (Comunicación personal, 6 de marzo del 2014).



María Pastora Reyes. Directora del Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella.

Evidencias claras de la importancia de proveer experiencias educativas inclusivas nos muestran los propios niños y niñas con discapacidad y sus compañeros de clase, que expresan con naturalidad la convivencia cotidiana que tienen en la educación regular, en estatus de absoluta igualdad.

Angelina, una niña ciega de 10 años nos dice: *“Me gusta esta escuela, el patio, hacer deporte, voy a la cafetería a comprar... me gusta estar con mi compañeras ellas me ayudan a bajar las escaleras, son muy amables y yo también les ayudo con las divisiones”* (Comunicación personal, 7 de marzo del 2014).



Angelina Ruiz. Alumna integrada en la Escuela Gregorio Luperon.

Michel una niña vidente de 10 años, nos cuenta como es su compañera ciega *“Me gusta como es Angelina, me gusta como usa su inteligencia y como ella trata a las personas, Angelina puede*

ser artista porque tiene ánimo de cantar y hace sus propias canciones... Yo ayudo a Angelina le dicto la tarea y ella me ayuda a decir algo, cuando digo algo mal ella me dice cómo debo decirlo". Danyeli, otra compañera agrega *"Angelina me ayuda con la división cuando es difícil... Ella puede ser como nosotros, sabe mucho, es inteligente. Angelina es igual que nosotros, solo que no es vidente. Me gustaría tener su inteligencia"* (Comunicación personal, 7 de marzo del 2014).

Las experiencias de una educación que da espacios de participación a estudiantes con discapacidad visual ha sido un aprendizaje también para sus profesores y profesoras, muchos de ellos han enfrentado por primera vez el contacto con un niño o niña con discapacidad.

Miriam, profesora titular del cuarto básico de la escuela General Gregorio Luperón nos relata su experiencia *"Primera vez que trabajo con niños con discapacidad, cuando se me informó que a mi curso ingresaría una niña ciega me sorprendí mucho, pensé yo no soy la*

persona adecuada, hay profesoras más jóvenes que yo, pensé que no podría lograrlo. Ahora me siento bien, he ayudado a la niña, con apoyo de Nilsa (docente itinerante de apoyo) hemos sacado adelante a Angelina, ella se ha integrado muy bien a la escuela, y ha logrado interactuar con sus compañeros" (Comunicación personal, 7 de marzo del 2014).

Tomás, Director de la Escuela General Gregorio Luperón acepta el desafío de educar en su escuela a niños con discapacidad visual *"Aceptamos el desafío porque creemos que la sociedad es para todas las personas, tenemos que convivir y dar oportunidad a todos de prepararse... Algunos profesores tuvieron duda si los niños ciegos se iban a adaptar y nos hemos dado cuenta de los beneficios que ha traído incluso para la disciplina ahora los niños bajan la escalera con más cuidado por la presencia de estos alumnos.. Las familias de los otros niños se han sorprendido de las capacidades que demuestran los compañeros de sus hijos con discapacidad, ellos cuentan a sus padres esta importante experiencia"*

(Comunicación personal, 7 de marzo del 2014).

Apoyo de Organizaciones Internacionales

El reconocimiento a la labor desarrollada por este importante Centro se extiende más allá del territorio nacional, es así que instituciones internacionales que trabajan promoviendo el respeto a los derechos fundamentales de la población con discapacidad visual, y en especial su derecho a recibir educación de calidad, han otorgado su apoyo sistemático a las iniciativas y programas desarrollados por el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella.

La Fundación Once para América Latina (FOAL), junto al Ministerio de Educación y Ciencia de España, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura establecen un convenio de colaboración con la Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana, el año 2006.

Las acciones que serán implementadas en el país a partir de este acuerdo específico son dos, la primera es la constitución y dotación de Centros de producción de materiales bibliográficos que permita el acceso a la información de personas ciegas, y la segunda es capacitación a técnicos que trabajan en los Centros de producción y a los docentes de escuelas regulares a las que asisten estudiantes con discapacidad visual. Las instituciones extranjeras aportarán con asesorías de expertos, acompañamiento en el desarrollo de las acciones, dotación de material didáctico y de apoyo a los estudiantes con esta condición. Al alero de este convenio el año 2010 la Fundación Once para América Latina (FOAL) otorga al Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella dependiente del Ministerio de Educación de República Dominicana, una donación consistente en el equipamiento en maquinarias y programas computacionales específicos para la producción de

material en braille y relieve para la población con discapacidad visual.

La Fundación Once para América Latina ha sido un aliado importante en el trabajo desarrollado en el país relacionados con la población con discapacidad visual, su apoyo técnico y financiero permanente ha contribuido con la producción de material bibliográfico en braille, audio y relieve y con la capacitación tanto del personal que labora en la escuela como de los Técnicos de las Regionales y Distritos educativos, docentes y la comunidad en general.

Christoffell Blindenmission (C. B. M.), institución Alemana que desde hace varios años aporta con profesionales especialistas en temas de educación de personas con discapacidad visual. El año 1992 permite la participación de la Institución representada por la Directora de la Escuela y el encargado de capacitación en una jornada en Guatemala.

En el año 1999, asignan a la asesora Profesora Lucía Picciones, para que acompañe y oriente el proceso de

integración educativa que estaba realizando la escuela, gracias a sus orientaciones se elaboró el Plan Nacional de Integración, en que se establece que los niños y niñas con discapacidad visual deben participar de la educación regular desde los primeros grados y la incorporación de la dimensión comunitaria en los planes desarrollados por el centro educativo. Las acciones de acompañamiento y apoyo económico se mantienen por parte de la C. B. M. y ha permitido seguir avanzando hacia un modelo inclusivo.

Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI), a través de su programa **Educación para todos los niños con discapacidad visual (EFA-VI)**, desde el año 2007 viene apoyando con recursos humanos y materiales para fortalecer la labor desarrollada por el Centro, esto ha permitido realizar importantes campañas de sensibilización en la comunidad, para la detección temprana de niños y niñas con discapacidad visual, sordoceguera o

retos múltiples e insertarlos en los programas educativos que ofrece el Centro. Gracias a los aportes obtenidos se amplía el nivel de cobertura, desarrollando programas de evaluación y rehabilitación visual y la impresión de material gráfico que acompañan las jornadas de sensibilización realizadas en distintas localidades del país.

Hilton Perkins y Children Incorporada de Estados Unidos

Desde el año 1997 apoya al Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella en el fortalecimiento de su programa dirigido a la población con sordoceguera o retos múltiples, a través de la asesoría de consultores extranjeros, participación en capacitaciones tanto en el país como fuera de él, recursos económicos para la detección de esta población, trabajo con familia y la comunidad, capacitación a maestros y otros actores educativos involucrados en el proceso de enseñanza. Los resultados obtenidos han sido el aumento de la

cobertura y mejora en los servicios educativos otorgados a los niños, niñas y jóvenes con esta condición y sus familias.

Las instituciones colaboradoras del Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella han sido fundamentales en este recorrido, los esfuerzos nacionales han tenido un impacto mayor gracias a sus aportes y acompañamiento técnico. Sin lugar a dudas las alianzas estratégicas que se han establecido en estos años han permitido el crecimiento y constante actualización de esta Institución estatal, quien ha cumplido un rol fundamental en el impulso de las políticas, normativas y el desarrollo de una práctica acorde a las actuales tendencias internacionales en materia educativa.

La población con discapacidad visual, sordoceguera y retos múltiples ha encontrado espacio en la educación dominicana y recibe servicios educativos acorde a sus características y necesidades particulares. La mejora

en sus procesos de inclusión educativa
y social ha sido el propósito al que se
han ido acercando paulatinamente.

4. Actitud de directivos y docentes frente a la educación de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular.

El Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella tiene como propósito fundamental apoyar a los centros de educación regular en el desarrollo de prácticas pedagógicas que respondan con efectividad a las características de aprendizaje de los y las estudiantes que presentan discapacidad visual, en ese sentido una de las acciones principales es promover la adopción de actitudes favorables a un modelo inclusivo y de esta forma eliminar una de las principales barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad, los prejuicios y bajas expectativas que puede tener la comunidad educativa hacia ellos.



Scarlet, estudiante con ceguera, junto a compañeras en el Colegio San José de Azua.

Existe un consenso generalizado respecto a considerar como un factor determinante en el éxito de la atención a la diversidad, la actitud favorable a los agentes implicados en el proceso. De ahí la importancia de identificar las ideas preconcebidas por parte de docentes y directivos que lideran el proceso de aceptación y valoración de las diferencias individuales, para el diseño de estrategias que permitan impulsar el tránsito hacia concepciones de la diversidad como fuente de enriquecimiento social y cultural.

Una actitud favorable o desfavorable implica necesariamente un aprendizaje que ha sido mediatizado por las experiencias vividas, que incluye elementos de tipo cognitivos, afectivos y disposiciones conductuales, tal como lo describe la profesora Buendía (1984) en su definición “La actitud la entendemos como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye

dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales” (p. 214).

El comportamiento es la manifestación visible de la actitud, en ella irá representadas el conocimiento y los sentimientos que el sujeto ha acumulado en su experiencia cotidiana.

La relación entre conducta y actitud ha sido ampliamente estudiada por distintos autores, incluso algunos consideran las actitudes como predictivas de éstas. “El concepto particular de actitud es un constructo y, como tal, nos permite conocer la consistencia de lo que las personas dicen, piensan o hacen, de forma que dadas determinadas conductas se pueden predecir otras futuras.” (Neto y Sierra, 1987:881).

Otro elemento necesario de considerar a la hora de analizar las actitudes de un colectivo frente a un sujeto o situación, es el contexto donde se manifiesten las conductas exhibidas. La norma social, es decir, lo que los miembros del grupo de referencia esperan que haga el

individuo moldeará la conducta “deseables” como respuesta, por tanto, la forma en que actúa la persona depende de las expectativas de los demás y de los resultados obtenidos al adoptar una conducta u otra.

Entre las actitudes que tienen mayor influencia en el rechazo a la diversidad y en la percepción negativa que se tiene de ella, están los prejuicios, entendiéndola como una construcción social, aprendida, son creencias compartidas socialmente por un grupo mayoritario frente a un colectivo menor. Siguiendo a Pastor Ramos (2000) identificamos en el prejuicio componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

Específicamente frente al colectivo de personas con discapacidad se asocian ideas de incapacidad en los distintos ámbitos en que puedan desempeñarse estos sujetos, independiente de si el déficit es sensorial o de otro tipo se asigna una menor capacidad intelectual y social, esto genera desagrado o miedo y se traduce luego

en conductas de aislamiento o discriminación.

En cuanto a las actitudes de los docentes hacia la educación de la población con discapacidad en contextos inclusivos, se establece con claridad una ambigüedad entre las creencias de los profesores que se inclinan mayoritariamente hacia la aceptación de este modelo y su praxis que opta por no asumir las responsabilidades que implica atender las necesidades educativas especiales que surgen para este colectivo.

Las investigaciones realizadas por Scruggs y Mastropieri (1996) sobre las actitudes del profesorado norteamericano y australiano, indican que a pesar de los dos tercios de profesores encuestados que apoyaban la idea de inclusión, solo una minoría deseaba tener estudiantes con necesidades especiales en su clase.

Otro estudio que llega a resultados similares es el realizado por Fernández González (1999) que encuestó a 410 docentes de la provincia de Vizcaya, en España, en este caso los docentes

tienen una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, pero muestran rechazo e indecisión en la práctica inclusiva. Otra investigación que buscó identificar la actitud de los docentes hacia la inclusión, encuestando a todos los profesores de la provincia de Alicante en España, arrojó como resultado que los docentes entendían la inclusión como un derecho fundamental con beneficios sociales para todos los estudiantes, pero se mostraban, al mismo tiempo, reticentes a aceptar las nuevas responsabilidades que conlleva atender a alumnos con necesidades especiales.

Las causas aludidas por los docentes para explicar su rechazo o sus dudas a la educación de niños con discapacidad en sus aulas, fueron exploradas por Van Reusen, Shoho y Barker (2001) en un estudio de 125 profesores, concluyeron que las actitudes más negativas hacia la inclusión eran de aquellos que tenían menos conocimiento y formación en educación especial. Por su parte el estudio realizado por Horne y

Timmons (2009), indica que el profesor demanda más tiempo para reunirse con sus compañeros, con los padres y para planificar la enseñanza en el caso de tener estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula.

La eliminación de prejuicios hacia la población con discapacidad requiere necesariamente de un contacto próximo, directo y cotidiano que permita a los sujetos llegar a un conocimiento más real, no solo de las limitaciones sino además de las capacidades y potencialidades de estos sujetos, así mismo la vinculación en roles sociales igualitarios permite desarrollar afectos que redunden en una interacción positiva.

Es de gran importancia poder explorar la percepción que tienen directivos y docentes de la presencia de estudiantes con discapacidad en los centros educativos de la República Dominicana, luego de varias décadas de trabajo impulsando postura de aceptación a este modelo educativo y

poder valorar el avance que se ha tenido en relación a esta meta, a partir de ahí será necesario reprogramar acciones encaminadas a optimizar los resultados en este aspecto y de esta manera profundizar en un elemento de crucial importancia como es la valoración por toda la comunidad educativa en la implementación del modelo inclusivo, solo así se generan prácticas educativas que redunden en una educación de calidad y con equidad.



Tirson Ubiera. Director de la Escuela rural La Higuera. Provincia El Seibo. 2013.

5. Exploración del autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la educación regular.

El autoconcepto entendido como una dimensión de la personalidad que tiene una proyección concreta sobre el comportamiento del sujeto y sus relaciones con los demás, constituye uno de los más importantes y significativos reguladores de la conducta humana.

Frente a este importante indicador del estado de bienestar del sujeto consigo mismo y su ambiente, es que surge el interés de explorar el autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual que se han incorporado a la educación regular y han debido enfrentar las exigencias de un ambiente competitivo y que desconoce hasta este momento las características de esta población.

El autoconcepto, enmarcado en la teoría del aprendizaje social, ocupa un lugar importante en la regulación de la conducta. Para Bandura (1990) la conducta humana es el resultado de un proceso de toma de decisiones que surge de la interpretación que el

hombre hace de sí mismo, de su conducta y el mundo que percibe.

Desde el enfoque de la psicología cognitiva de las últimas décadas, se reconoce el papel del autoconcepto en la conformación de la personalidad, el desarrollo de los afectos y en la regulación de la conducta. A partir de esta nueva concepción se resalta la naturaleza cambiante del autoconcepto, en constante construcción fruto de la relación recíproca entre el sujeto y su medio ambiente. Por otra parte, se señala que no dicta mecánicamente la conducta sino que influye en ésta a través de dos procesos mediacionales: el afecto y la motivación (González y Tourón, 1992).

En este enfoque se opta por utilizar el término autoconocimiento, que supera la focalización únicamente en la dimensión afectiva (autoestima) considerando también los componentes cognitivos del autoconcepto.

La conformación del autoconcepto a partir de las relaciones que el sujeto tiene con su medio ambiente y la influencia de lo que considera son las percepciones que los demás tienen de él mismo, se explica en la idea del yo reflejado que postula que el autoconcepto es un reflejo de las percepciones que uno tiene acerca de cómo aparece ante los otros. (González y Tourón, 1994).

Las interacciones establecidas con los grupos significativos, en primera instancia la familia y luego la escuela, van constituyendo para el sujeto la autodefinición subjetiva de sus propias competencias y debilidades, traduciéndose en el comportamiento adoptado en los distintos ámbitos del desenvolvimiento social. Woolflok (2006) menciona que el autoconcepto se desarrolla en una constante evaluación que realiza el niño de sí mismo en situaciones diferentes, que puede ser la casa o la escuela, que son los contextos más importantes en el desarrollo del mismo.

El autoconcepto puede ser positivo o negativo y de esto dependerá la capacidad de adaptación del individuo y por tanto el nivel de satisfacción o felicidad alcanzado. Villa y Auzmendi (1999) mencionan que una persona con escasa autoestima no se muestra tal y como es ante los demás, sino que representa ante ellos los papeles que considera oportunos en cada momento. La autodeterminación o independencia afectiva son aspectos que también se ven afectados negativamente por la no posesión de un autoconcepto desarrollado.

Es necesario considerar el dinamismo como importante atributo del autoconcepto, capaz de modificarse a partir de nuevas experiencias sociales y nuevas interacciones con personas significativas.

En el ámbito educativo el autoconcepto es una variable fundamental con una fuerte incidencia en el proceso de aprendizaje, estableciendo una relación directa entre un autoconcepto positivo y mejor rendimiento escolar (Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985), en

cuanto influye significativamente en la motivación y disposición del estudiante frente al proceso educativo.

La relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto es bidireccional, puesto que los resultados académicos influyen en la formación del autoconcepto académico y éste a su vez afecta el rendimiento posterior (Sánchez y Turón, 1992).

En este sentido los estudiantes que tienen bajas expectativas respecto a sus propias competencias se sienten menos motivados a enfrentar nuevos aprendizajes para no asumir el fracaso de sus intentos por aprender, conductas evasivas y desinteresadas por el proceso educativo, serán las que comúnmente se observen.

El estudiante con discapacidad visual ha debido enfrentar un ambiente en el que persisten los prejuicios, sus compañeros, compañeras y docentes enfrentan por vez primera la interacción directa con una persona con esta discapacidad y por tanto se irán generando lentamente espacios de confianza y comunicación fluida,

encaminados a establecer interacciones de igualdad.

En este contexto es que surge el interés por explorar cómo las vivencias de los estudiantes con discapacidad visual en la educación regular han repercutido en el desarrollo de su autoconcepto, identificando las diferencias que puedan manifestarse en alguna de las dimensiones que lo conforman respecto al de sus compañeros y compañeras videntes.

Los resultados obtenidos nos arrojarán información relevante respecto a cómo percibe el ambiente educativo en el que ha ido ganando espacios de participación y qué tan igualitarios son las interacciones que en se desarrollan.

La distinción de los niveles de autoconcepto alcanzado en cada dimensión, nos permite el diseño de estrategias específicas para fortalecer aquellos aspectos que puedan encontrarse en desventaja, buscando de esta forma elevar su desempeño académico y el sentido de bienestar personal al conformar un autoconcepto positivo y realista.

6. Objetivos y Aspectos Metodológicos

6.1 Propósitos de la investigación

Esta investigación tiene dos grandes áreas de estudio, para cada una de ellas se plantean objetivos fundamentales que nos permitirán obtener información que encauce la toma de decisiones respecto a la optimización de los servicios educativos que ofrece el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella, que es el propósito final de toda acción investigadora.

En la primera fase de la investigación se pretende reconstruir la historia institucional identificando los principales cambios acontecidos en ella, cómo se impulsaron y quiénes estuvieron involucrados, el énfasis será explicar cómo se llega a la adopción de los actuales enfoques y principios institucionales. Para esta primera parte se plantea:

Objetivo 1: Sistematizar la experiencia desarrollada por la Institución desde sus

inicios hasta nuestros días, reconstruyendo la historia a partir de las descripciones y sentidos otorgados por los distintos actores que han participado de este proceso.

La segunda parte busca observar y analizar los resultados obtenidos por la institución en cuanto a la efectividad de los apoyos que otorga a los centros educativos regulares donde están insertos los estudiantes con discapacidad visual, en relación a dos áreas fundamentales: la actitud que directivos y docentes tienen frente a la presencia de estos alumnos y alumnas en los centros educativos donde desempeñan sus funciones y la comparación del autoconcepto que tienen los estudiantes con discapacidad respecto al que tiene sus compañeros y compañeras videntes. Para esta segunda parte se plantean como objetivos de investigación los siguientes:

Objetivo 2: Explorar la actitud de directores, directoras y docentes frente de la presencia de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular.

Objetivo 3: Analizar el autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual comparado con sus compañeros y compañeras videntes, en el contexto de la educación regular.

6.2 Composición de la muestra.

La muestra está constituida por todos los centros educativos donde asisten estudiantes con discapacidad visual que cursan entre 3° básico y 4° medio y que están siendo apoyados en su proceso educativo por el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella.

Actores claves en este proceso de investigación son los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, sus compañeros y compañeras de curso, profesores y profesoras de los cursos encuestados y el director o directora del centro educativo.

ES importante aclarar que si bien la escala de autoconcepto de Harris indica su aplicación a partir de 3° básico, la realidad nacional nos mostró que la mayoría de los estudiantes (con y sin discapacidad visual) pertenecientes a este curso en los centros educativos ubicados en las provincias, no poseen un nivel de lectura y escritura que les permitiera responder el cuestionario en forma autónoma, razón por la cual se suspende la aplicación del mismo para los estudiantes de tercer grado residentes en las provincias del país.

Muestra total

	Enseñanza básica	Enseñanza media	Cantidad Total
Centros	94	48	142
Estudiantes con discapacidad visual	106	49	155
Compañeros y compañeras videntes	2,784	1,392	4,176
Director(a)	94	48	142
Docentes	96	48	144

6.3 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos son 4 cuestionarios y entrevistas semi estructuradas.

Los cuestionarios son:

- ✓ Escala de autoconcepto de Pierre Harris, busca obtener información sobre la percepción que el alumno o alumna tiene de sí mismo y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes dimensiones:

-Autoconcepto conductual: percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones.

-Autoconcepto intelectual: percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.

-Autoconcepto físico: percepción de apariencia y competencia física.

-Autoconcepto social o popularidad; percepción de éxito en las relaciones con los otros.

-Autoestima (felicidad-satisfacción): grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

Este test fue aplicado a estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros y compañeras videntes que cursan entre 3° y 6° básico.

- ✓ Escala de autoconcepto de Tennessee (1965), adaptado por Garanto, J. (1984) es un test psicométrico que evalúa el autoconcepto en 8 dimensiones:

- Autoconcepto general: evalúa la identidad o yo real del sujeto, qué es la persona y cómo se ve.

- Autoestima: también llamada autosatisfacción, mide el grado de aceptación de uno mismo.

- Auto comportamiento: describe el tipo de comportamiento

congruente con la autoestima y el autoconcepto, representa lo que el sujeto hace consigo mismo.

- Sí mismo físico: evalúa el punto de vista del sujeto sobre su cuerpo, su aspecto físico, su capacidad física, su estado de salud y su sexualidad.

- Sí moral-ético: mide el esquema moral de la persona, su fuerza moral, sus convicciones acerca de lo bueno y lo malo, su relación con Dios y su vida religiosa.

- Sí mismo personal: la puntuación refleja los valores internos del sujeto, su adecuación personal y la valoración de su personalidad al margen de cuestiones físicas y relacionales.

- Sí mismo familiar: la escala evalúa los sentimientos de adecuación, valoración e importancia en el ámbito familiar y de relación con el círculo de amigos más íntimo.

- Sí mismo social: la escala se refiere a la actitud hacia el sí mismo medido en función de su relación con los otros, a los aspectos más relacionales de la

identidad, y a la importancia que las relaciones tienen en la consideración que tenemos sobre nosotros mismos.

Los resultados obtenidos al sumar las puntuaciones, nos indican que cuanto más alto sea el valor, mayor será la adecuación del sujeto con su sí mismo. Los sujetos con valores altos son auto confiados, adaptados y no experimentan ansiedad. Si la puntuación es baja el sujeto se experimenta a sí mismo como inadecuado o infeliz y tiene poca confianza en sí mismo.

Este test fue aplicado a estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros y compañeras videntes que cursan entre 7° básico y 4° medio.

✓ Cuestionario para directores y directoras, elaborado para esta investigación y pretende identificar la postura de los directivos acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en el centro educativo. Fue aplicado a los directores de los centros educativos donde asisten

estudiantes con discapacidad visual
que son parte del estudio.

✓ Cuestionario para docentes, elaborado para esta investigación y pretende identificar la postura de profesores y profesoras acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en el centro educativo. Fue aplicado al docente que se encontraba en el curso al momento de aplicar el cuestionario de autoconcepto a los estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros y compañeras de clase.

✓ Entrevistas a personajes relevantes de la trayectoria del Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella.

7. Resultados

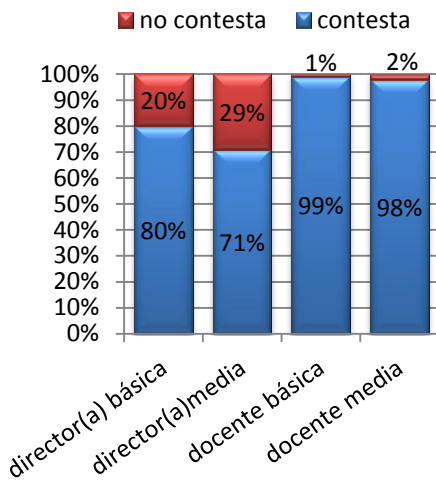
La información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos nos entrega importantes antecedentes respecto a las características del ambiente escolar en el que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad visual en la educación regular y la influencia de este ambiente escolar en la formación de su autoconcepto.

La presentación de los resultados se ha dividido en dos partes, primero se da a conocer la actitud de directores, directoras y docentes frente a la educación de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular y en la segunda parte, la autopercepción de los estudiantes con discapacidad visual comparada con la de sus compañeros y compañeras videntes.

7.1 Actitud de los directores, directoras y docentes acerca de la experiencia de incorporar estudiantes con discapacidad visual en la educación regular.

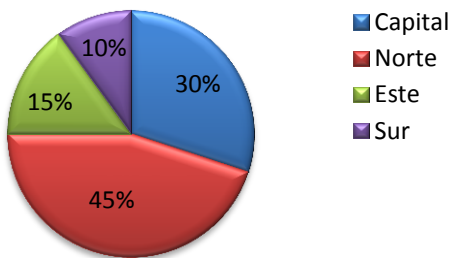
Cada director o directora del centro educativo y cada docente que estuvo presente al momento de aplicar las encuestas a los estudiantes, recibe un cuestionario que de forma voluntaria y anónima debe responder. Frente a esta solicitud los docentes casi en su totalidad aceptan completar el instrumento que reciben, sin embargo en el caso de los directivos, nos encontramos con situaciones de rechazo aludiendo a no poseer la información suficiente para aportar la información solicitada. El gráfico 1 nos muestra el nivel de aplicación de la encuesta en grupos de docentes y directivos de los centros educativos que son parte del estudio.

**Gráfico 1:
Nivel de aceptación de la encuesta**



La población encuestada pertenece a centros educativos de distintos lugares del país, mayoritariamente concentrados en la zona norte. El gráfico 2 nos muestra esta distribución por zona geográfica.

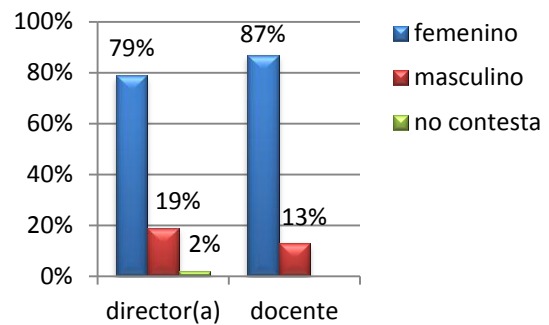
**Gráfico 2:
Centros educativos distribuidos por zona geográfica**



Los directivos y docentes encuestados muestran una gran disparidad en cuanto al género, con una presencia significativamente mayor de mujeres, tanto en directivos como en docentes.

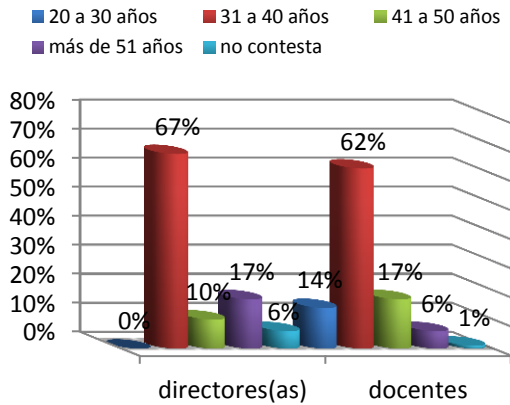
El gráfico 3 nos muestra la distribución de la población encuestada de acuerdo al sexo.

**Gráfico 3:
Población encuestada distribuida de acuerdo al sexo**



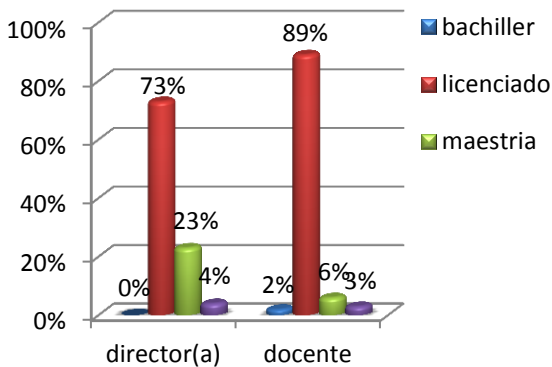
Respecto a las edades del grupo encuestado observamos que un porcentaje importante de directivos y docentes declara tener entre 31 a 40 años, para los directivos un segundo grupo significativo, casi un quinto, se ubica en rangos de edad superior a los 51 años, los docentes, por su parte se concentran en grupos etarios más jóvenes (gráfico 4).

Gráfico 4:
Población encuestada distribuida por rangos de edad



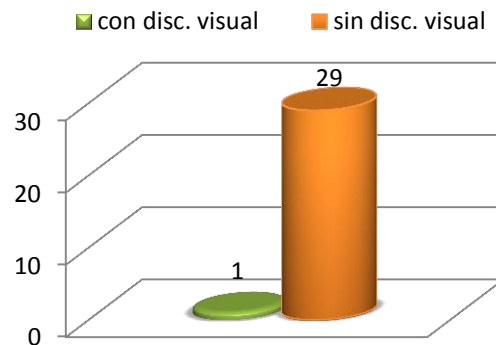
Otro de los antecedentes recogidos en la población de directivos y docentes encuestados es el nivel educativo alcanzado, se observa que una amplia mayoría en ambos grupos, poseen una licenciatura (gráfico 5).

Gráfico 5:
Población encuestada distribuida por nivel educativo



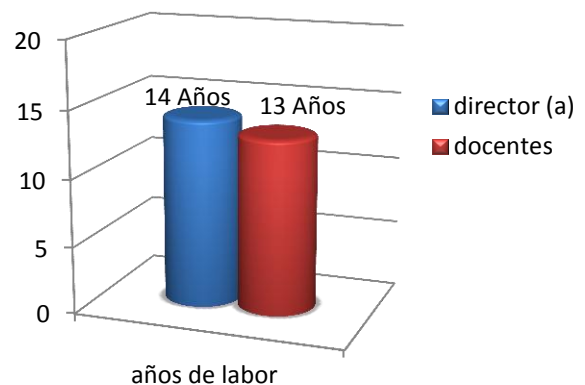
El número de estudiantes por cursos muestra un promedio de 29 sin discapacidad y 1 con discapacidad visual (gráfico 6).

Gráfico 6:
Promedio de estudiantes por aula



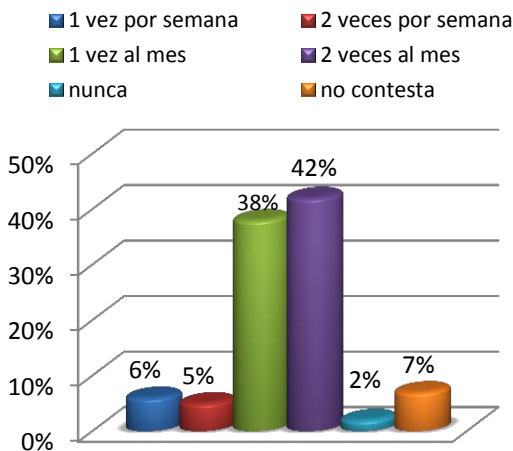
Consultados docentes y directivos por los años de labor, podemos establecer que en promedio tienen sobre los 10 años (gráfico 7).

Gráfico 7:
Promedio de años de labor



En el modelo educativo implementado para la incorporación de estudiantes con discapacidad visual a la educación regular, aparece la figura del docente itinerante, encargado de otorgar asesoría y apoyo a los centros educativos regulares que asumen el desafío de educar a estudiantes con ceguera o baja visión. Al respecto consultamos al maestro o maestra de aula con qué frecuencia los visita el profesor itinerante, casi la totalidad de los encuestados declaran ser acompañados por el docente itinerante entre 1 a 2 veces por mes (gráfico 8).

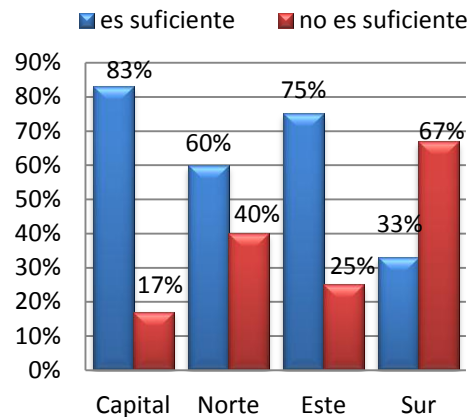
Gráfico 8:
Frecuencia de visitas del docente itinerante al centro educativo



Respecto al apoyo otorgado por el docente itinerante, los encuestados de las zonas este, norte y capital se

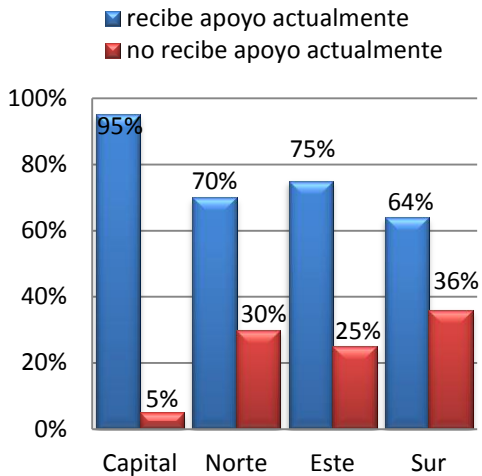
inclinan mayoritariamente a considerarlo suficiente, por su parte los de la zona sur en un alto porcentaje dicen que el apoyo recibido es insuficiente (gráfico 9).

Gráfico 9:
Apoyo del docente itinerante por zona geográfica



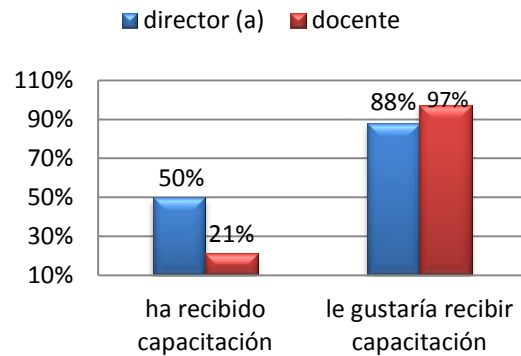
Siguiendo con la percepción de los maestros y maestras acerca del apoyo otorgado por el docente itinerante, son consultados respecto a si en la actualidad sigue recibiendo sus orientaciones y acompañamiento, frente a esta consulta la mayoría de los docentes de todas las zonas se inclinan a responder positivamente, sin embargo, un número importante de encuestados de la zona sur, más de un tercio, declara no recibir en la actualidad el apoyo de este docente (gráfico 10).

Gráfico 10:
Percepción respecto al actual apoyo del profesor itinerante



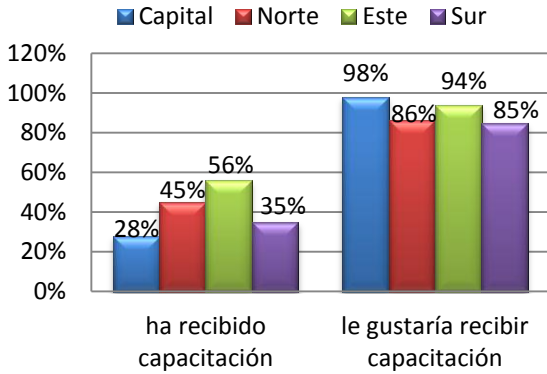
Un factor crucial en el modelo inclusivo es la preparación de los profesionales educativos a cargo de liderar este proceso, al respecto nos encontramos que la mitad de los directivos y solo un quinto de los docentes declaran haber recibido capacitación respecto a la educación de estudiantes con discapacidad visual, sin embargo, muestran una tendencia marcada a querer recibir formación en esa área (gráfico 11).

Gráfico 11:
Capacitación en el área de educación de estudiantes con discapacidad visual



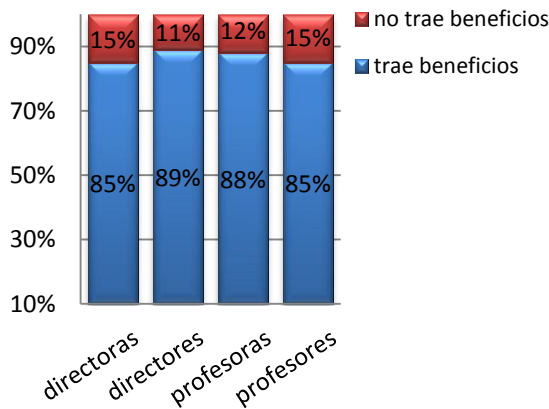
Si comparamos el porcentaje de encuestados capacitados en el área de educación de estudiantes con discapacidad visual, por cada zona geográfica nos percatamos que aquellos que declaran mayor nivel de capacitación pertenecen a la zona este y los que dicen haber recibido menor capacitación son los encuestados pertenecientes a la capital del país. Si exploramos sus deseos por capacitarse en esta área, vemos que una amplia mayoría tiene disposición a hacerlo, tanto en directivos como docentes, de todas las zonas geográficas del país (gráfico12).

Gráfico 12:
Capacitación en el área de educación de estudiantes con discapacidad visual



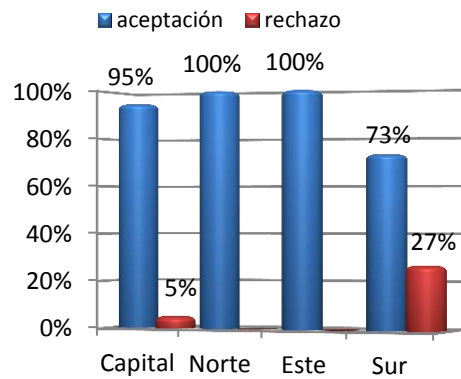
La percepción de directivos y docentes acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación regular, se inclina a considerar beneficioso este modelo inclusivo, sin diferencias significativas entre ambos sexos, ni tampoco entre docentes y directivos, tal como lo demuestra el gráfico 13.

Gráfico 13:
Educación regular para estudiantes con discapacidad visual



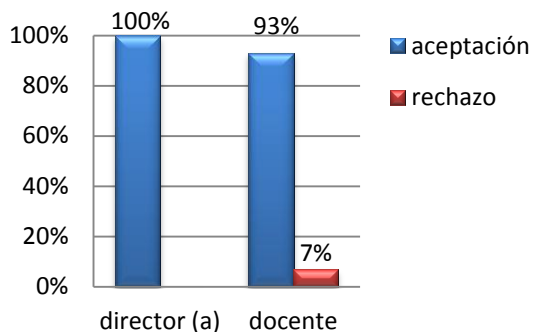
En las zonas norte y este del país se observan respuestas más contundentes de aprobación al modelo educativo inclusivo, respecto a las demás zonas del país (gráfico 14).

Gráfico 14:
Percepción acerca del modelo educativo inclusivo



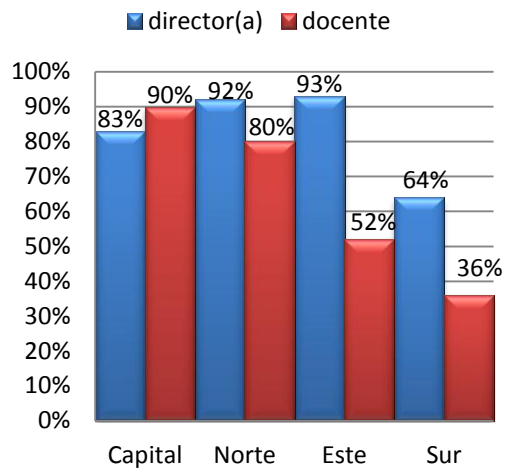
Explorando la percepción que tienen docentes y directivos del nivel de aceptación que manifiestan las familias acerca de la presencia de alumnos y alumnas con discapacidad visual en la educación regular, observamos que la totalidad de directivos y una muy amplia mayoría de docentes identifican actitudes de aceptación de este modelo educativo por parte de las familias que pertenecen al centro educativo (gráfico 15).

Gráfico 15:
La familia frente a la integración de estudiantes con discapacidad visual



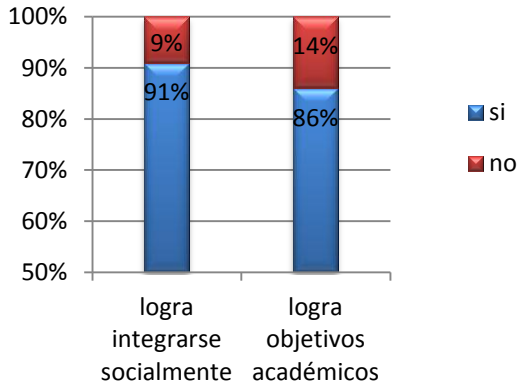
La presencia de estudiantes con discapacidad en aulas de educación regular es percibida positivamente por la mayoría de profesores y profesoras, según nos reportan los directores encuestados. Por su parte los docentes de la capital y la zona norte, se inclinan a considerar que sus colegas aceptan la presencia de estudiantes con discapacidad visual, esta aceptación es percibida solo por un poco más de la mitad de los docentes encuestados de la zona este y aquellos de la zona sur opinan que menos de la mitad de sus compañeros docentes aceptan a estudiantes con esta discapacidad en sus aulas (gráfico 16).

Gráfico 16:
Docentes aceptan en sus aulas estudiantes con discapacidad visual



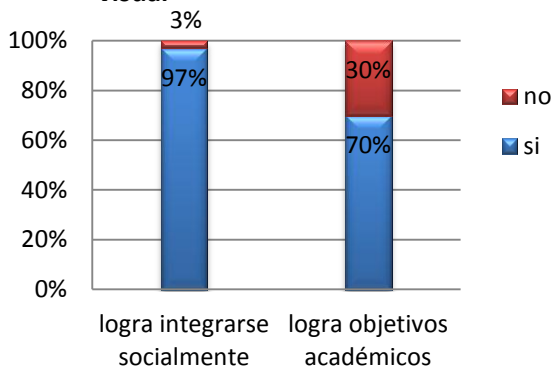
Respecto a los resultados educativos obtenidos por los estudiantes con discapacidad en la educación regular, observamos que la mayoría de los directores y directoras encuestados consideran que han alcanzado buenos resultados tanto en el ámbito social como en el académico, con un leve predominio de mejores resultados en la integración social (gráfico 17).

Gráfico 17:
Percepción de directores(as) respecto a logros del estudiante con disc. visual



Los docentes por su parte, al igual que directores y directoras del centro, evalúan positivamente los logros alcanzados por los estudiantes con discapacidad visual que asisten a la educación regular, con una tendencia a considerar mejores resultados en el ámbito social que en el académico (gráfico 18).

Gráfico 18:
Percepción de docentes respecto logros de estudiantes con disc. visual



Expusimos a directores, directoras y docentes encuestados a una serie de afirmaciones ante las cuales mostraron su nivel de acuerdo o desacuerdo. Las posturas declaradas se grafican a continuación:

Si comparamos las respuestas por el cargo que ocupan los encuestados nos damos cuenta que los directores y directoras declaran posturas más inclusivas que los docentes. Respecto a la zona geográfica podemos observar que los encuestados de la capital del país son los que se muestran más de acuerdo con lo conveniente que es educar juntos a estudiantes con y sin discapacidad y los de la zona sur los que se muestran más en desacuerdo con este modelo educativo (gráfico 19).

Gráfico 19:
Es conveniente que niños y niñas con y sin discapacidad asistan a la misma clase.

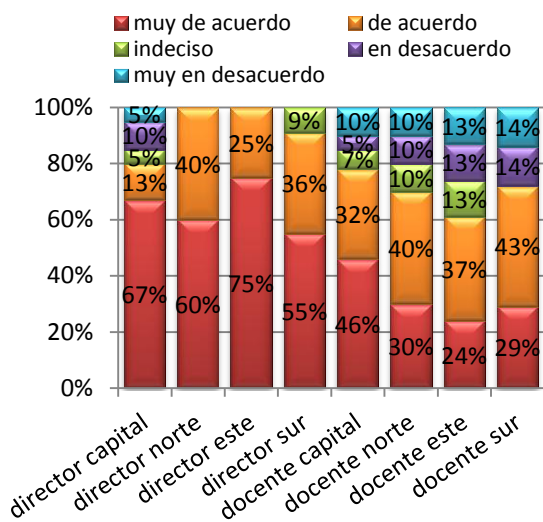
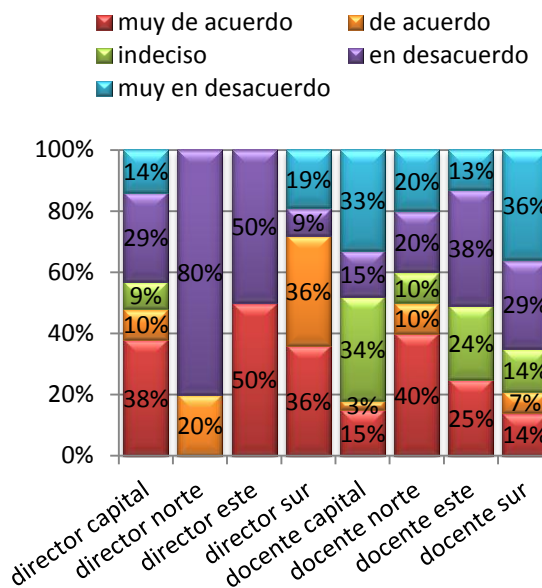


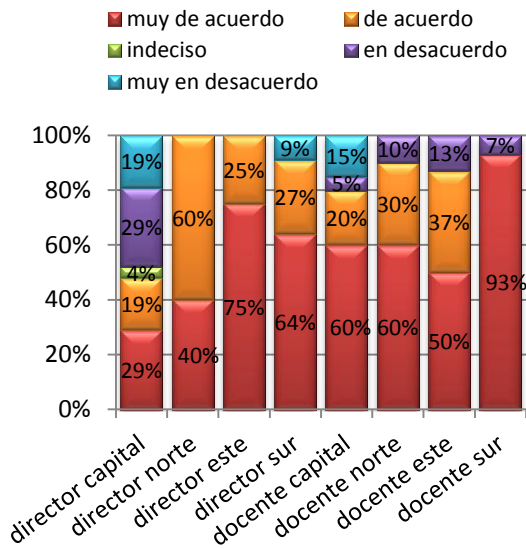
Gráfico 20:
educación segregada para estudiantes con disc. visual



La educación segregada para los estudiantes con discapacidad visual es una opción que encuentra adeptos y detractores entre los encuestados, no se observan posiciones unánimes por zona geográfica (gráfico 20).

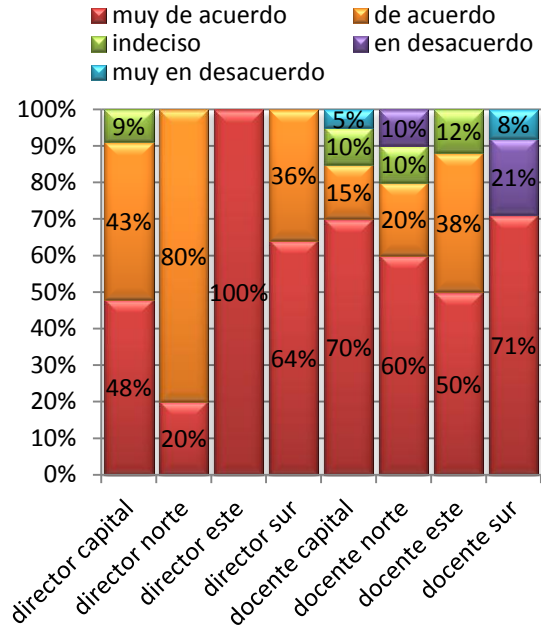
Tanto directores como docentes, en una amplia mayoría, muestran una generalización respecto a los estudiantes con discapacidad visual, manifestando su acuerdo a la afirmación que indica la necesidad de tener más paciencia en las aulas a las que asisten estudiantes con discapacidad, cabe hacer notar que solo los directores de la capital del país muestran un porcentaje importante de rechazo a esta generalización (gráfico 21).

Gráfico 21:
Se requiere más paciencia en aulas que asisten estudiantes con disc. visual



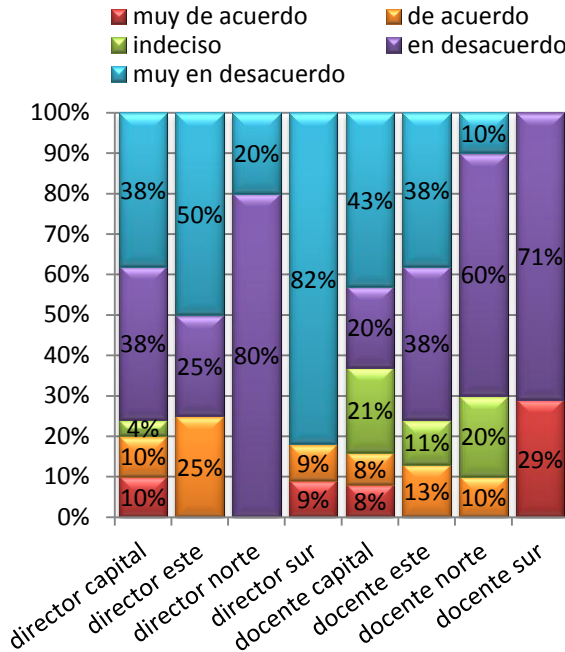
Una amplia mayoría de los encuestados se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con la presencia de estudiantes con discapacidad visual en aulas regulares como un aporte al respeto a las diferencias, sin embargo un porcentaje significativo de docentes, principalmente de la zona sur y norte, se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación (gráfico 22).

Gráfico 22:
Estudiantes con disc. visual en clase favorece el respeto a las diferencias



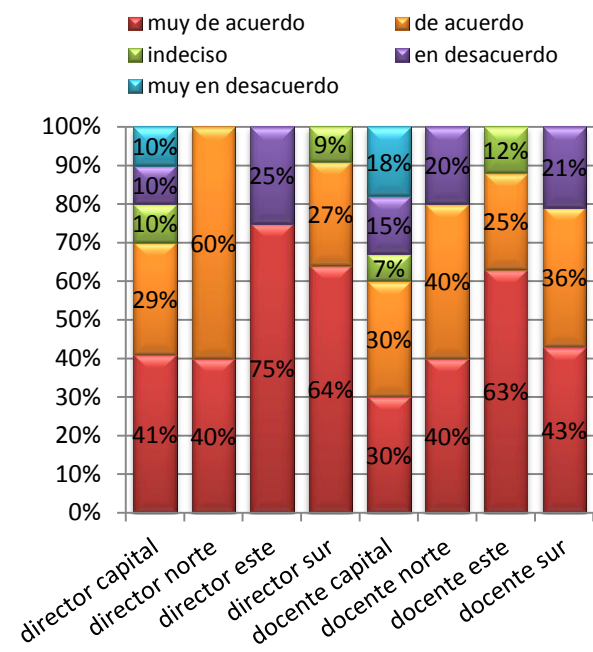
Los docentes y directivos encuestados rechazan en un alto porcentaje que los compañeros del estudiante con discapacidad visual se vean perjudicados por la atención extra que puedan demandar de sus maestros y maestras, sin embargo, es importante observar que un tercio de los docentes de la capital declaran que efectivamente la atención extra que puedan requerir los alumnos y alumnas con discapacidad perjudica a los demás estudiantes de la clase (gráfico 23).

Gráfico 23:
El tiempo extra para estudiantes con disc. visual perjudica a los compañeros(as)



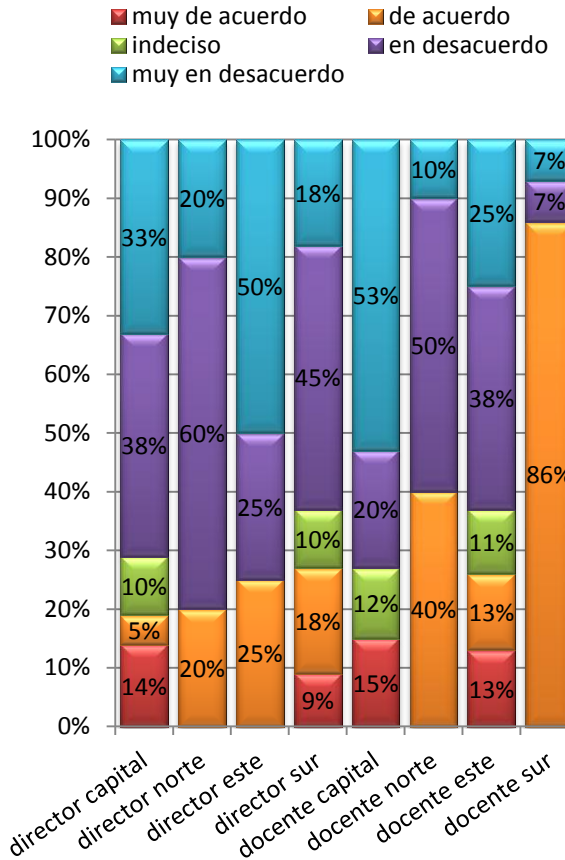
La postura declarado por los encuestados frente a los efectos de la educación segregada, se inclina a estar de acuerdo con los efectos negativos en el desarrollo social y emocional de los estudiantes con discapacidad, sin embargo es importante hacer notar que un tercio de los docentes de la capital no está de acuerdo con estos efectos negativos producidos por la educación especial (gráfico 24).

Gráfico 24:
Clases especiales tiene efectos negativos en el desarrollo social y emocional.



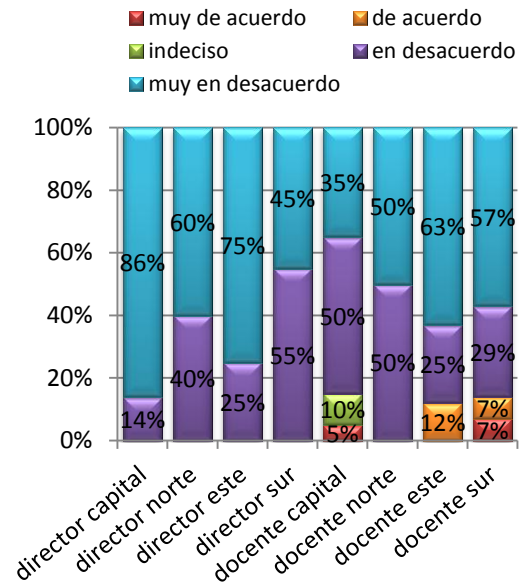
Expuestos los encuestados a la afirmación que generaliza respecto a dificultades que implicaría mantener el orden en una clase que incluye estudiantes con discapacidad visual, nos encontramos que solo los docentes de la zona sur se manifiestan mayoritariamente de acuerdo con esa premisa, los encuestados de las demás zonas geográficas se inclinan por estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación (gráfico 25).

Gráfico 25:
Es más difícil mantener el orden en una clase con estudiantes con disc. visual



En este modelo educativo que propone educar junto a niños con y sin discapacidad se les pide a los encuestados manifestar su nivel de aceptación con la afirmación que indica que la conducta de los estudiantes con discapacidad sería un mal ejemplo para los compañeros y compañeras, una amplia mayoría se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta premisa, (gráfico 26)

Gráfico 26:
Es un mal ejemplo la conducta de estudiantes con disc. visual



La percepción de los encuestados acerca de la experiencia de educar estudiantes con y sin discapacidad y los beneficios que pueda traer a los que no presentan esta condición, se inclina hacia reconocer estos beneficios, llegando incluso la totalidad de los directivos de la zona este y zona norte a estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. La zona sur muestra una tendencia opuesta (gráfico 27).

Gráfico 27:
Estudiantes con disc. visual beneficia a sus compañeros (as)

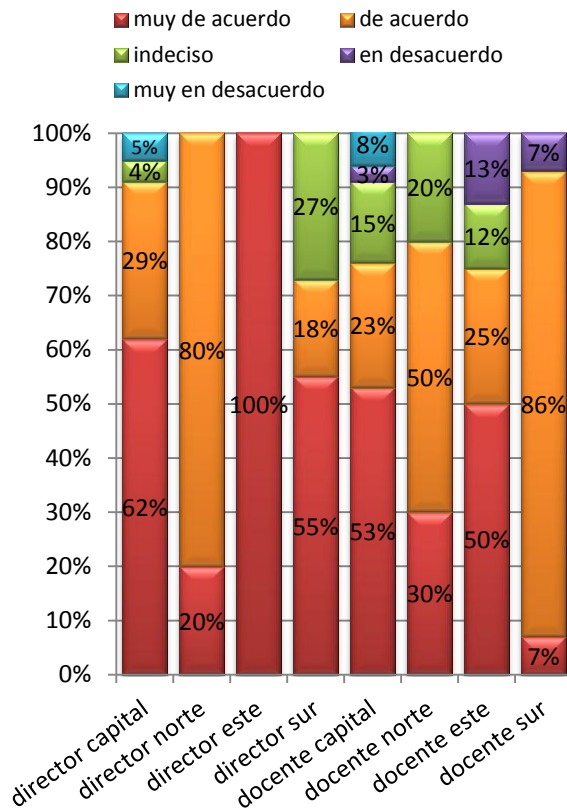
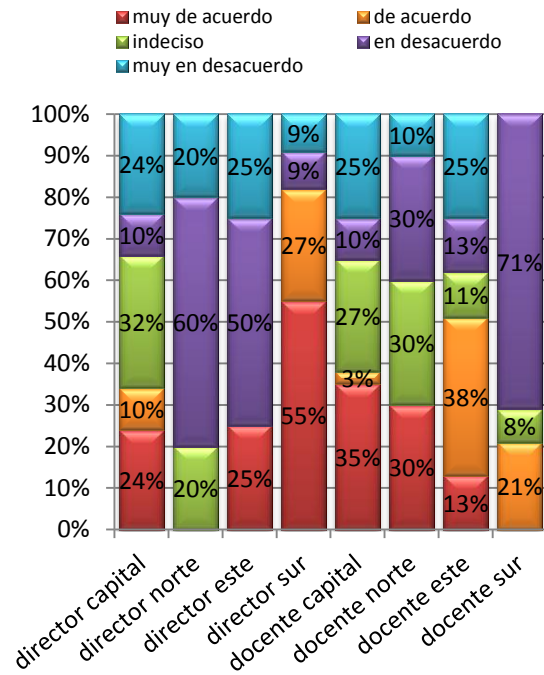


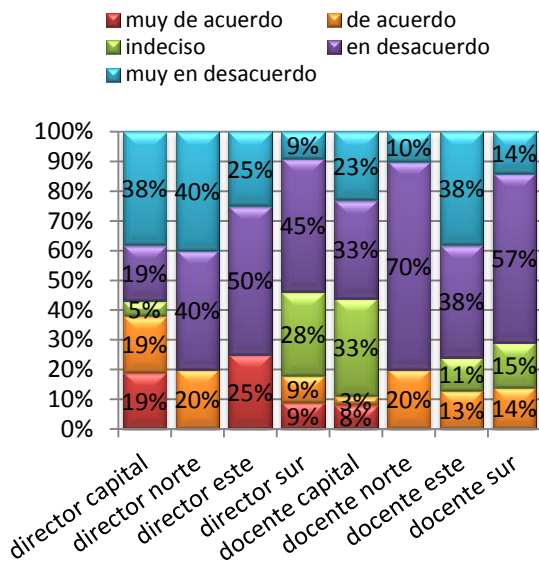
Gráfico 28:
Estudiante con disc. visual mejores aprendizajes en clases especiales



Los encuestados muestran diversas respuestas al comparar la educación regular versus la especial, en cuanto a la opción que permita mejores resultados de aprendizaje. Incluso se muestran posturas contradictorias entre docentes y directivos de la misma zona geográfica (gráfico 28)

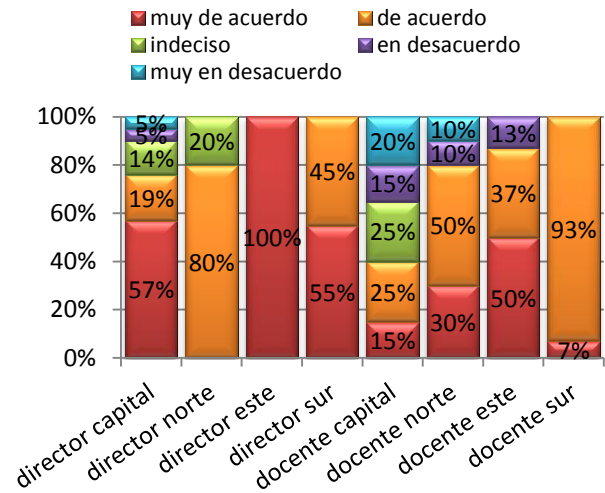
Frente a la afirmación que plantea que los estudiantes con discapacidad no se esfuerzan por completar su tarea, los encuestados tienden mayoritariamente a estar en desacuerdo con ella, sin embargo, un número significativo de directores de la capital está de acuerdo o muy de acuerdo con esta generalización de la conducta de estudiantes con discapacidad (gráfico 29).

Gráfico 29:
Estudiantes con discapacidad visual no se esfuerzan en completar su tarea



La importancia de la educación regular como potenciador del desarrollo académico para los estudiantes con discapacidad es percibida por la mayoría de los encuestados, entre ellos cabe destacar que la totalidad de directores de la zona este y de la zona sur junto a los docentes de la zona sur están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. (gráfico 30).

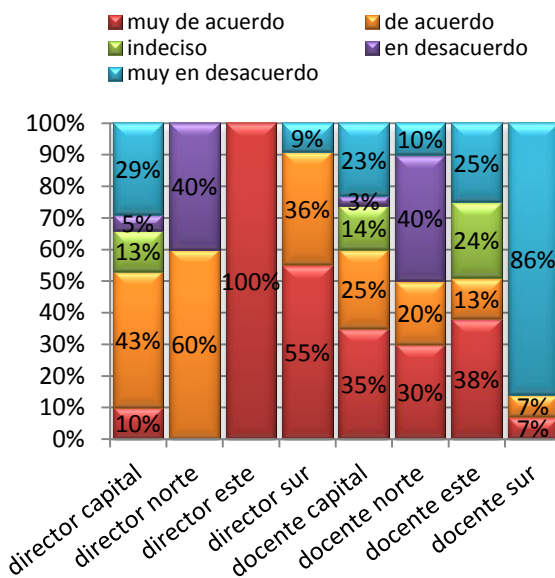
Gráfico 30:
Estudiantes con disc. visual mejor desarrollo académico en educación regular



La educación de estudiantes con discapacidad en la educación regular, requiere de docentes que se sientan competentes para abordar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, en este contexto se les presenta a los encuestados el planteamiento de que cualquier docente puede adaptar su enseñanza para lograr aprendizajes en estudiantes que presentan discapacidad, al respecto encontramos diversas posturas, los directivos se muestran inclinados a estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, incluso los de la zona este en su totalidad se adhieren a esta postura. Los docentes de la zona norte y capital muestran en proporciones similares

acuerdo y desacuerdo con la afirmación y los docentes de la zona sur se inclinan mayoritariamente a declarar estar muy en desacuerdo con la premisa de que cualquier profesor puede adaptar la enseñanza al logro de aprendizajes en estudiantes con discapacidad (gráfico 31).

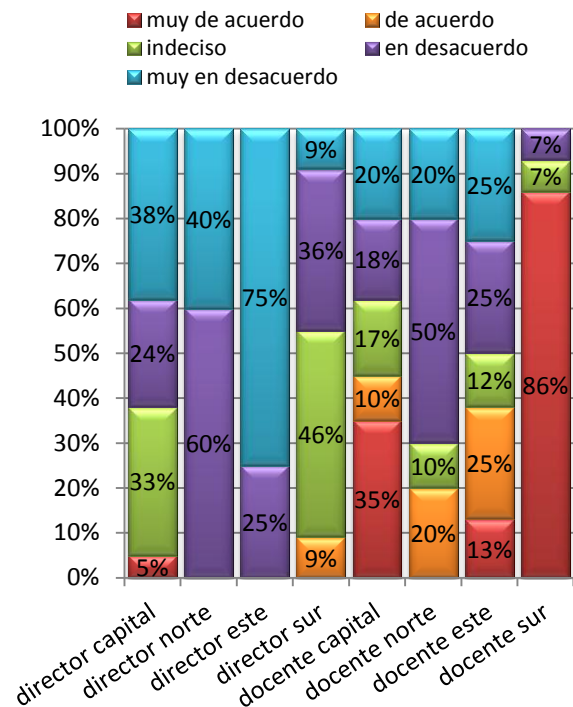
Gráfico 31:
Cualquier docente puede adaptar su enseñanza a estudiantes con disc. visual



Expusimos a los encuestados a la afirmación que plantea que los estudiantes con discapacidad acaparan el tiempo del docente en el aula, al respecto observamos que los directores son los que muestran porcentajes de respuestas más altas de

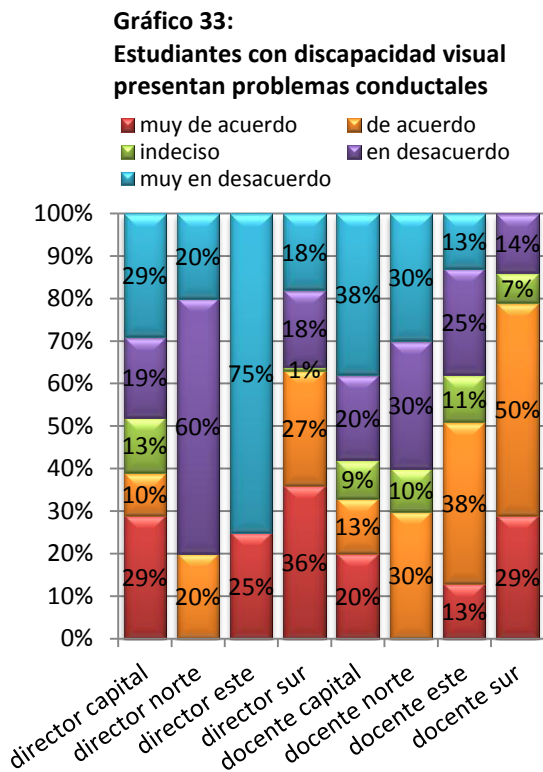
desacuerdo con esta postura y por otro lado una amplia mayoría de los docentes de la zona sur se muestran muy de acuerdo con la idea de que los estudiantes con discapacidad monopolizan el tiempo del profesor o profesora (gráfico 32).

Gráfico 32:
Los estudiantes con discapacidad acaparan el tiempo del docente



Los docentes y directivos de los centros educativos encuestados muestran posturas diferentes al plantearles que los estudiantes con discapacidad presentarán problemas conductuales en la educación regular.

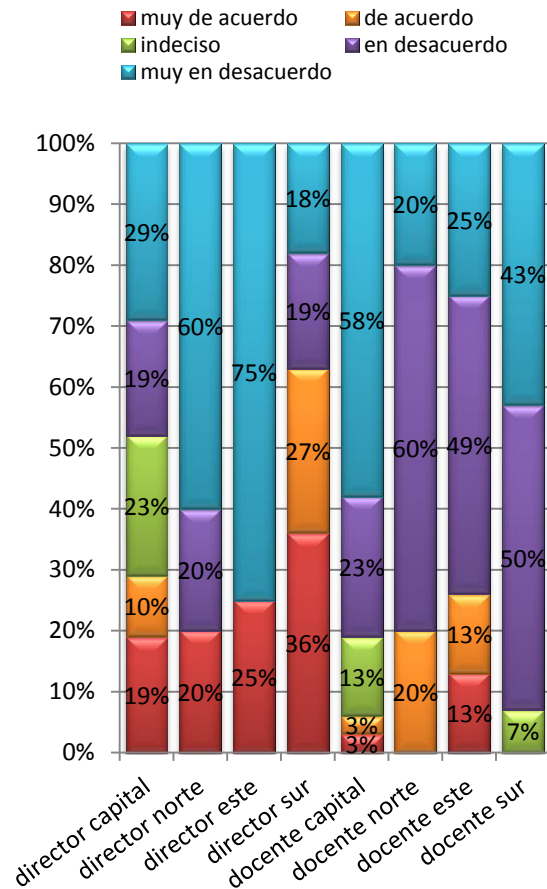
Quienes rechazan con mayor contundencia dicha afirmación son los directores de la zona este y de la zona norte, por otro lado, los docentes y directivos de la zona sur son los que se adhieren en mayor proporción a la idea planteada que generaliza la conducta de los estudiantes con discapacidad visual (gráfico 33).



El sistema educativo contempla la participación de la familia como elemento fundamental, al respecto los docentes y directivos se declaran estar en desacuerdo con asociar a los padres de niños y niñas con discapacidad

visual con mayores problemas para el docente (gráfico 34).

Gráfico 34:
Los padres de niños y niñas con discapacidad visual presentan mayores problemas para el docente



7.2 Autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual en comparación con sus compañeros y compañeras videntes.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos al medir el autoconcepto de estudiantes con y sin discapacidad visual que asisten a la educación regular y la incidencia de elementos del contexto escolar que puedan influenciar el desarrollo de un autoconcepto positivo.

7.2.1 Resultados test de autoconcepto de Pierre Harris.

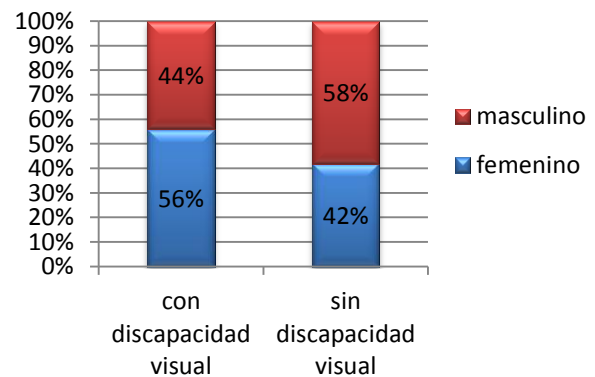
Este test se aplicó a estudiantes de 3° a 6° básico, sin embargo se invalidó la aplicación del cuestionario a los estudiantes de 3° básico con y sin discapacidad visual de los centros educativos ubicados en provincias porque un número mayoritario de estos alumnos y alumnas no poseían las competencias básicas de lectura y escritura que les permitiera responder de forma autónoma, por tanto solo se

obtienen resultados de este grado para estudiantes de la capital del país.

7.2.1.1 Características de la muestra.

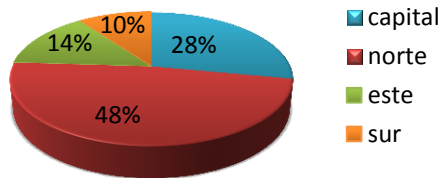
La población de escolares encuestados muestra una proporción mayor de sexo femenino para los estudiantes con discapacidad visual y en contraste, aquellos que no presentan esa condición son mayoritariamente del sexo masculino (gráfico 35).

Gráfico 35:
Estudiantes de primaria encuestados distribuidos por sexo



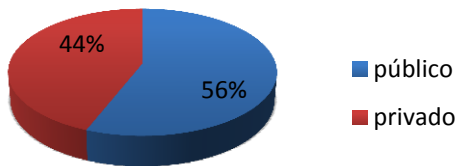
Los estudiantes con discapacidad visual encuestados pertenecen a centros educativos de distintas provincias, con predominio en la zona norte del país (gráfico 36).

Gráfico 36:
Estudiantes con discapacidad visual distribuidos por zona geográfica



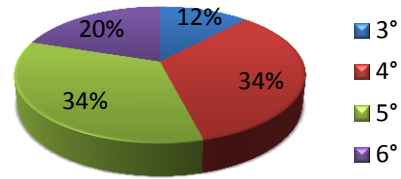
Los centros educativos a los que pertenecen los estudiantes con discapacidad visual encuestados son mayoritariamente del sector público (gráfico 37).

Gráfico 37:
Centros educativos distribuidos por sector



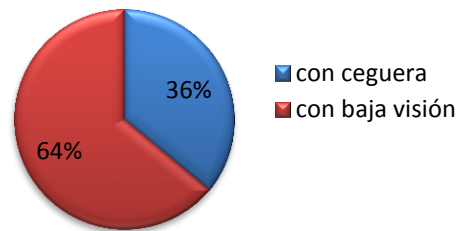
Los estudiantes con discapacidad visual encuestados se ubican mayoritariamente entre 4° y 5° grado (gráfico 38).

Gráfico 38:
Estudiantes con discapacidad visual distribuidos por curso



Los estudiantes con discapacidad visual constituyen un grupo heterogéneo, clasificados de acuerdo al grado de visión se establecen dos grupos, estudiantes con ceguera o con baja visión, estos últimos son el grupo más numeroso dentro de los encuestados que presentan discapacidad visual (gráfico 39).

Gráfico 39:
Estudiantes con discapacidad visual de acuerdo al grado de visión



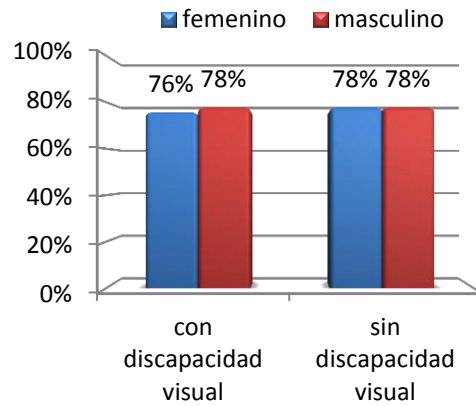
7.2.1.2 Autoconcepto estudiantes de 3° a 6° básico

Se dan a conocer los principales hallazgos obtenidos en la medición del autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros y compañeras no discapacitados de 3° a 6° grado, de las dimensiones que aborda el cuestionario hemos tomado 5 (conductual, intelectual, físico, social y autoestima). Los resultados se presentan en porcentaje para unificar los puntajes obtenidos por los dos instrumentos utilizados para medir autoconcepto, de esta manera el 100% correspondería al total del puntaje que se podría obtener en cada ítem.

7.2.1.2.1 Autoconcepto global

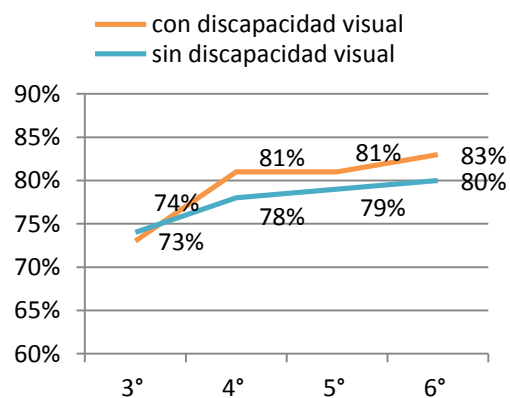
El autoconcepto global de los estudiantes encuestados con y sin discapacidad no muestra diferencias significativas al comparar ambos sexos (gráfico 40).

Gráfico 40:
Autoconcepto global comparación por sexo



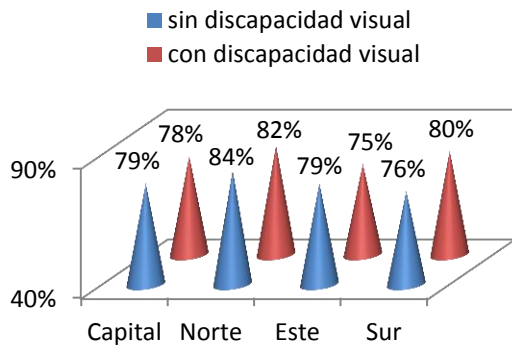
Los estudiantes encuestados muestran un leve aumento en el nivel de autoconcepto global alcanzado a medida que avanzan en su escolaridad. La población con discapacidad visual a partir de 4° grado supera levemente el autoconcepto de los estudiantes no discapacitados (gráfico 41).

Gráfico 41:
Autoconcepto global por grado escolar



Observar los resultados obtenidos en términos del autoconcepto global que poseen los estudiantes encuestados pertenecientes a centros educativos ubicados en las distintas zonas del país, nos permite descubrir que no existen grandes diferencias entre la población con discapacidad respecto a la que no presenta esta condición. Si comparamos por zona geográfica nos percatamos que la zona este muestra niveles ligeramente inferiores para el autoconcepto respecto a las otras zonas del país, acentuándose en la población con discapacidad visual (gráfico 42).

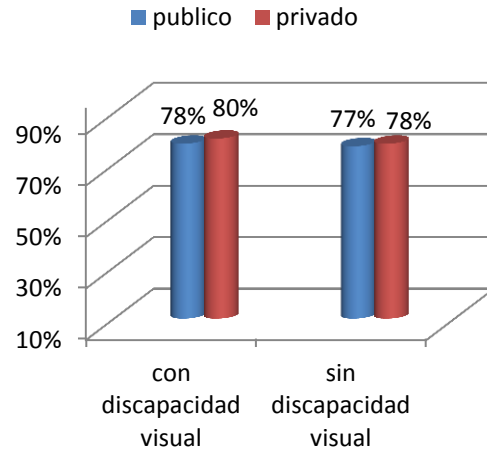
Gráfico 42:
Autoconcepto global por zona geográfica



El autoconcepto obtenido por los estudiantes encuestados no muestra diferencias significativas al comparar los resultados de quienes asisten a

centros educativos públicos o privados (gráfico 43).

Gráfico 43:
Autoconcepto global por sector del centro educativo



7.2.1.2.2 Autoconcepto intelectual

Respecto al autoconcepto intelectual que tienen los encuestados, observamos que las niñas obtienen un índice ligeramente superior al de los niños, por otro lado no se observan diferencias significativas entre grupos de estudiantes con y sin discapacidad del mismo sexo (gráfico 44).

Gráfico 44:
Autoconcepto intelectual por sexo

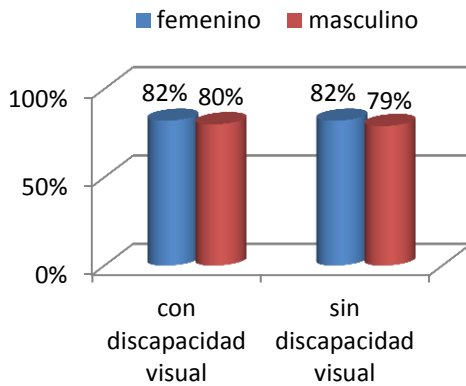
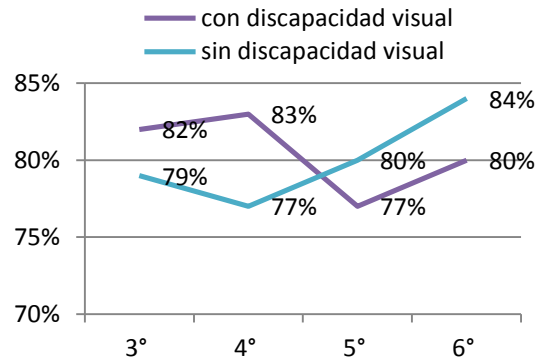


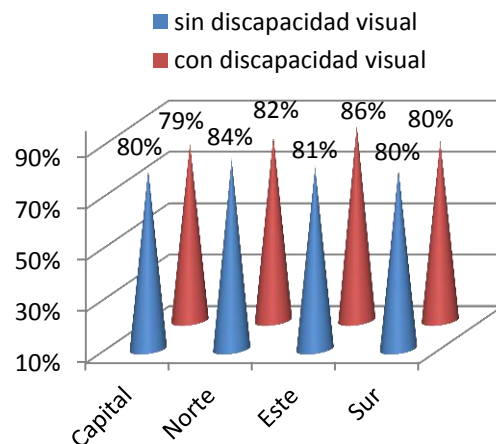
Gráfico 45:
Auto percepción intelectual por grado



La auto percepción intelectual de los encuestados nos muestra una tendencia al incremento a medida que aumentan su escolaridad, con índices mayores para la población con discapacidad en los grados de tercero y cuarto. A partir del quinto grado se revierte la situación, los estudiantes sin discapacidad son los que alcanzan mejores resultados en sus autoconcepto intelectual, en esos niveles (gráfico 45).

El autoconcepto intelectual para ambos grupos con y sin discapacidad visual es la dimensión que muestra los mejores resultados en las distintas zonas del país (gráfico 46).

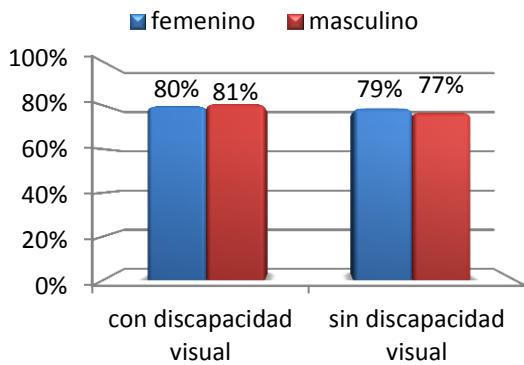
Gráfico 46:
Autoconcepto intelectual por zona geográfica



7.2.1.2.3 Autoconcepto conductual

Los estudiantes con discapacidad visual superan levemente los resultados obtenidos por aquellos que no presentan discapacidad, en cuanto al género no se observan diferencias significativas (gráfico 47).

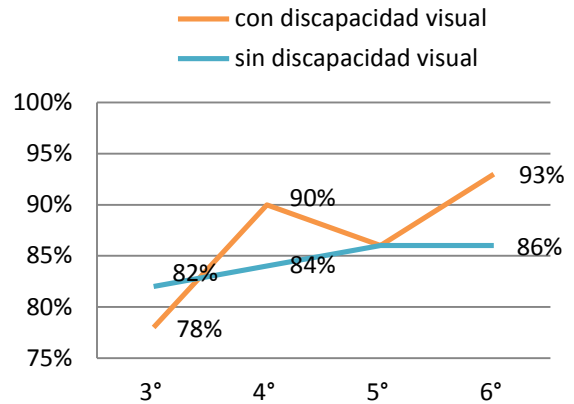
Gráfico 47:
Autoconcepto conductual por sexo



El autoconcepto conductual de los estudiantes encuestados tiene una tendencia a incrementar a medida que avanza en su escolaridad. Respecto a la comparación de ambos grupos, observamos que en el tercer grado la población sin discapacidad presenta un mayor índice y a partir del cuarto hasta el sexto grado la población con discapacidad presenta un mejor autoconcepto de su conducta que

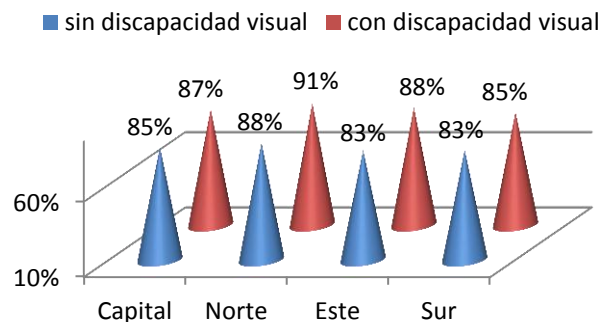
aquellos que no presentan una condición de discapacidad (gráfico 48).

Gráfico 48:
Autoconcepto conductual por grado escolar



El autoconcepto conductual de los encuestados es más elevado en la zona norte del país y levemente inferior en la zona sur, al comparar los grupos de estudiantes con y sin discapacidad observamos que los índices más elevados de autoconcepto conductual lo poseen los alumnos y alumnas con discapacidad visual de todas las zonas del país (gráfico 49).

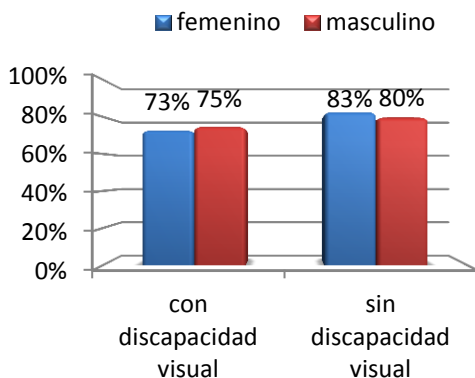
Gráfico 49:
Autoconcepto conductual por zona geográfica



7.2.1.2.4 Autoconcepto físico

Los resultados obtenidos por los estudiantes con discapacidad visual en el autoconcepto físico son más bajos que aquellos que no presentan esta condición, acentuándose la diferencia con las niñas con discapacidad visual quienes marcan los índices más bajos (gráfico 50).

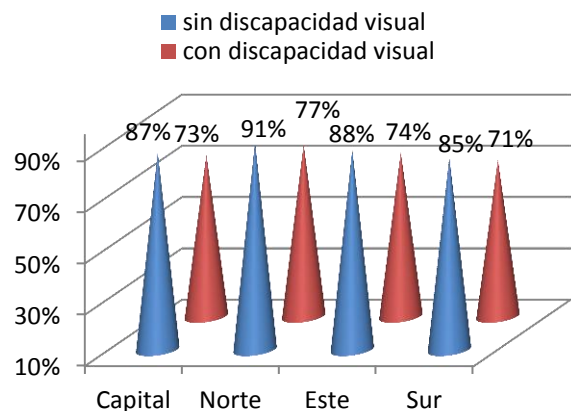
Gráfico 50:
Autoconcepto físico por sexo



El autoconcepto físico de los encuestados muestra los índices más altos en los estudiantes con y sin discapacidad que asisten a centros educativos ubicados en la zona norte del país, en contraste encontramos los resultados más bajos en la zona sur. Por otra parte en todas las zonas geográficas se observan diferencia que

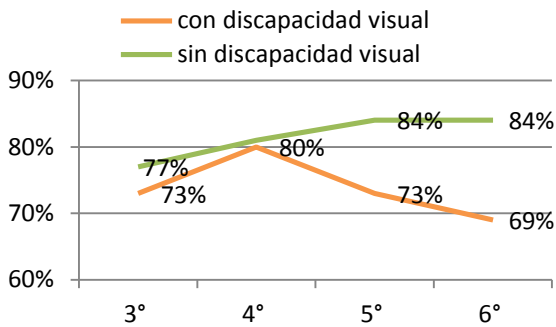
favorecen a los estudiantes sin discapacidad, en cuanto obtienen índices más elevados de autoconcepto físico (gráfico 51).

Gráfico 51:
Autoconcepto físico por zona geográfica



A medida que aumenta la escolaridad de los estudiantes sin discapacidad su autoconcepto físico tienden a aumentar, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual pasa lo contrario progresivamente disminuye su autoconcepto corporal, por tanto tiende a distanciarse cada vez más con sus compañeras y compañeros videntes (gráfico 52).

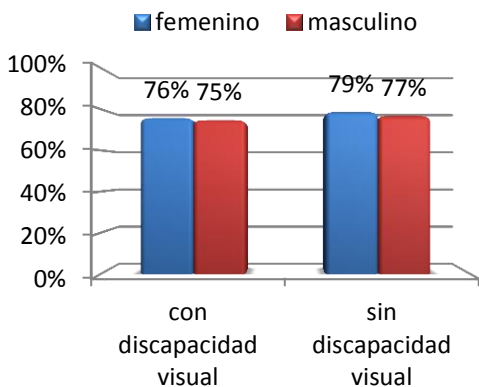
Gráfico 52:
Autoconcepto físico por grado escolar



7.2.1.2.5 Autoestima

Al explorar la autoestima de los estudiantes encuestados, observamos que los índices más elevados los obtienen aquellos que no presentan discapacidad visual, sin diferencias significativas entre sexos para ambos grupos (grafico 53).

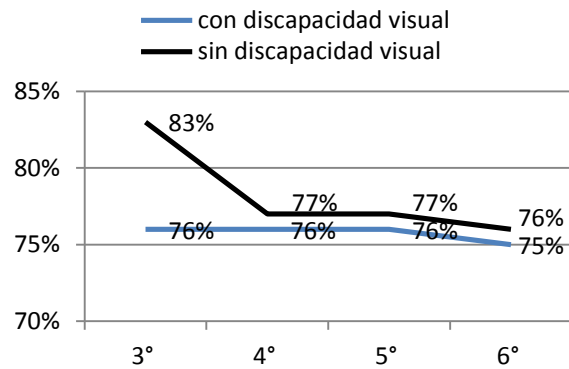
Gráfico 53:
Autoestima comparada por sexo



Se observa una tendencia a disminuir el nivel de autoestima a medida que avanza en los grados escolares, así

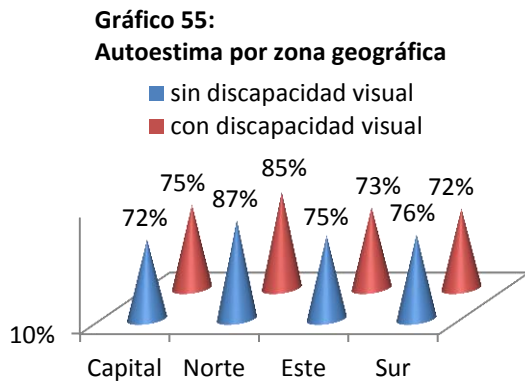
mismo, se establecen diferencias entre los grupos con y si discapacidad, cuyas cifras se van acercando, pero manteniendo a los alumnos y alumnas videntes con mayores índices de autoestima que los que presentan discapacidad visual (gráfico 54).

Gráfico 54:
Autoestima por grado escolar



Comparando los índices de autoestima alcanzados por los estudiantes encuestados en las distintas zonas geográficas, observamos que obtienen mejores resultados aquellos pertenecientes a centros educativos ubicados en la zona norte del país. Si comparamos ambos grupos nos percatamos que no existen diferencias significativas entre los estudiantes con o sin discapacidad visual, sin embargo la zona sur y este muestran índices de autoestima más bajo que el resto de las zonas del país, para la población que

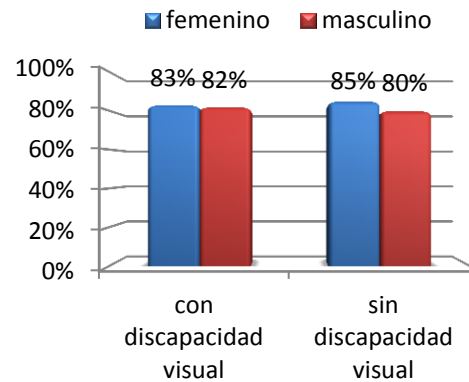
presenta discapacidad visual (gráfico 55).



7.2.1.2.6 Autoconcepto Social

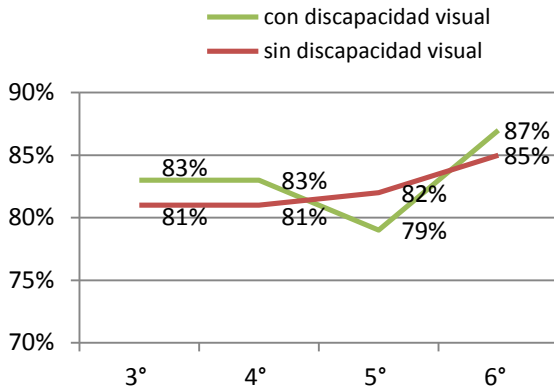
Al comparar la sensación de popularidad por parte de los estudiantes encuestados, observamos que los niños con discapacidad visual presentan índice levemente superiores a los niños sin esta condición, por otro lado las niñas sin discapacidad visual presentan un nivel de popularidad mayor que las de su género con discapacidad visual (gráfico 56).

**Gráfico 56:
Popularidad comparación por sexo**



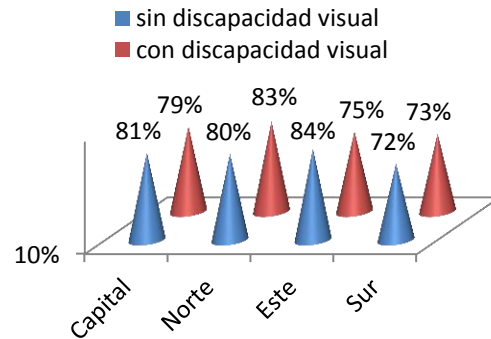
El autoconcepto social de los encuestados muestra una tendencia al incremento a medida que aumenta la escolaridad de los estudiantes, con índices levemente superiores para la población sin discapacidad en los grados de tercero a quinto, solo en el sexto grado la situación se revierte, la población con discapacidad percibe un nivel de popularidad mayor que el de aquellos que no presentan la condición de discapacidad en ese nivel educativo (gráfico 57).

Gráfico 57:
Autoconcepto social por grado escolar



La popularidad percibida por los estudiantes con discapacidad visual encuestados muestra mayores índices en los centros educativos ubicados en la zona norte y los más bajos resultados los alcanzan estudiantes pertenecientes a la zona sur del país. En cuanto a las diferencias entre grupos de estudiantes con y sin discapacidad visual, observamos en la zona este, diferencias significativas a favor de aquellos que no poseen la condición de discapacidad (gráfico 58).

Gráfico 58:
Autoconcepto social por zona geográfica



7.2.2 Resultados test de autoconcepto de Tennessee.

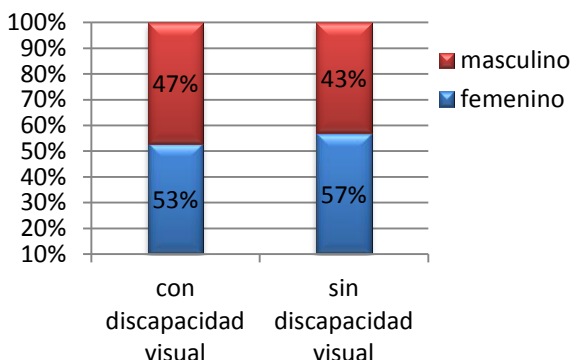
Este cuestionario se aplicó a la población de estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros videntes pertenecientes a los cursos de séptimo a cuarto medio.

Los resultados se presentan en porcentaje para unificar los puntajes obtenidos por los dos instrumentos utilizados para medir autoconcepto. De esta manera el 100% correspondería al total del puntaje que se podría obtener en cada ítem.

7.2.2.1 Características de la muestra de estudiantes de 7mo básico a 4to medio.

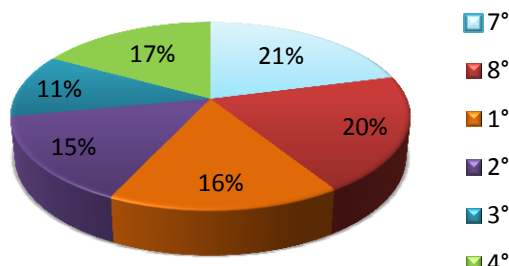
La muestra de encuestados pertenecientes a los grados de 7mo básico a 4to medio, presenta un predominio de estudiantes de sexo femenino para ambos grupos, con y sin discapacidad (gráfico 59).

Gráfico 59:
Estudiantes encuestados distribuidos por sexo



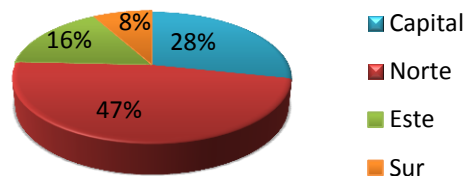
Los estudiantes con discapacidad visual encuestados se concentran mayoritariamente en los cursos de 7° y 8° de básica (gráfico 60).

Gráfico 60:
Estudiantes con discapacidad visual distribución por grado escolar



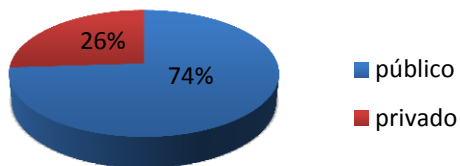
Los grupos de estudiantes con discapacidad visual encuestados se concentran mayoritariamente en la zona norte del país (gráfico 61).

Gráfico 61:
Estudiantes con discapacidad visual distribuidos por zona geográfica



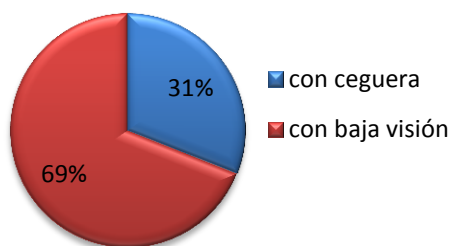
Los centros educativos a los que pertenecen los estudiantes con discapacidad visual encuestados son mayoritariamente del sector público (gráfico 62).

Gráfico 62:
Centros educativos distribuidos por sector



Los estudiantes con discapacidad visual encuestados presentan mayoritariamente baja visión, menos de un tercio de ellos presenta ceguera (gráfico 63).

Gráfico 63:
Estudiantes con discapacidad visual, distribuidos por al grado de visión



7.2.2.2 Autoconcepto

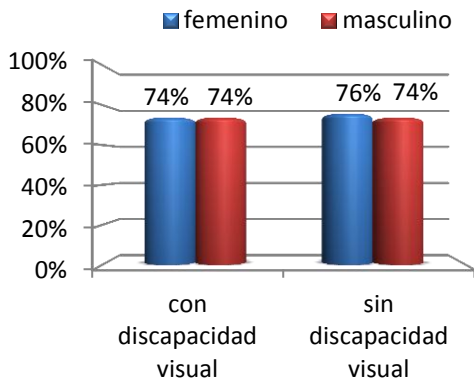
Se dan a conocer los principales hallazgos obtenidos en la medición del autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros y compañeras no discapacitados de 7º básico a 4to medio en 6 de las

dimensiones que aborda el cuestionario (global, familiar, físico, conductual, intelectual, social y autoestima). Los resultados se presentan en porcentaje para hacerlos más accesible a la comprensión del lector, en este sentido el 100% correspondería al total del puntaje que se podría obtener en cada ítem.

7.2.2.2.1 Autoconcepto global

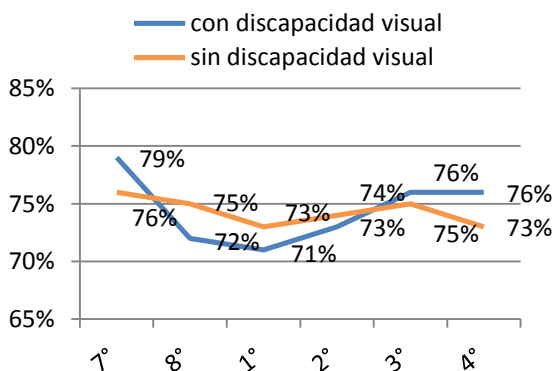
Los estudiantes encuestados muestran un autoconcepto global sin diferencias significativas entre ambos sexos. Por otra parte, al comparar el grupo de estudiantes con y sin discapacidad visual nos percatamos de leves diferencias a favor de las niñas sin discapacidad respecto a las encuestadas de su mismo género que presenta la discapacidad visual. En el caso de los niños ocurre una situación opuesta, puesto que los que presentan discapacidad muestran índices levemente superiores respecto a los que no presentan tal condición (gráfico 64).

Gráfico 64:
Autoconcepto global comparación por sexo



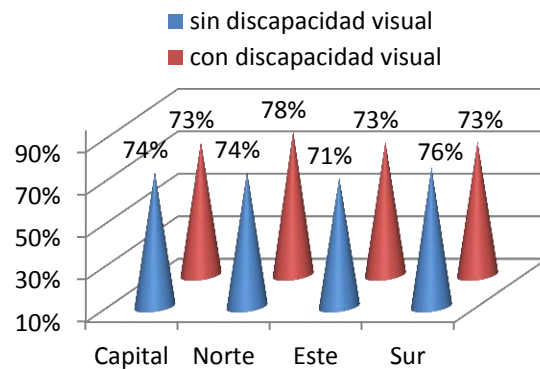
El autoconcepto general de los estudiantes encuestados muestra una leve tendencia a disminuir en los grados superiores y se mantiene una diferencia entre estudiantes con y sin discapacidad visual con promedios más bajos para la población que presenta discapacidad visual (gráfico 65).

Gráfico 65:
Autoconcepto global por grado escolar



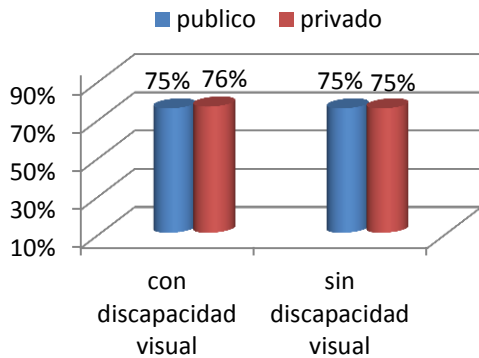
Los estudiantes con discapacidad visual pertenecientes a centros educativos de la zona norte del país, muestran mayores índices de autoconcepto general que el resto del país, también en esta zona se observa las mayores diferencias entre la población con y sin discapacidad visual (gráfico 66).

Gráfico 66:
Autoconcepto global por zona geográfica



El autoconcepto global de los estudiantes encuestados no muestra diferencias significativas para aquellos que asisten a centros educativos públicos o privados en ninguno de los grupos de estudiantes, con o sin discapacidad visual (gráfico 67).

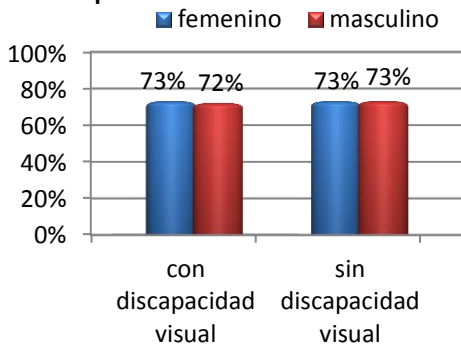
Gráfico 67:
Autoconcepto global por sector del centro educativo



7.2.2.2 Autoconcepto Familiar

El autoconcepto familiar no muestra diferencias significativas al comparar ambos sexos para ninguno de los grupos de encuestados, con y sin discapacidad visual (gráfico 68).

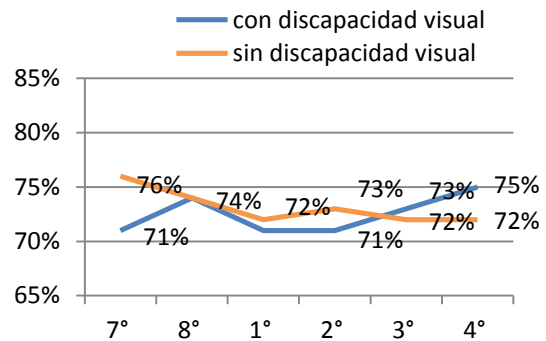
Gráfico 68:
Autoconcepto familiar comparación por sexo



El autoconcepto familiar de los estudiantes con discapacidad visual tiene una tendencia a incrementarse a

medida que avanzan en su escolaridad, en el caso de la población sin discapacidad encuestada sucede lo inverso una leve tendencia a bajar a medida que avanzan en los grados escolares. Por otra parte al comparar los grupos de estudiantes con y sin discapacidad visual observamos que inicialmente muestran mayores índices aquellos estudiantes que no presentan esa discapacidad y en los últimos años de la secundaria quienes obtienen resultados más favorables de autoconcepto familiar son los estudiantes que presentan discapacidad visual (grafico 69).

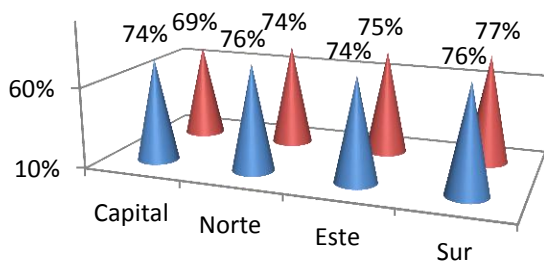
Gráfico 69:
Autoconcepto familiar por grado escolar



El autoconcepto familiar no varía significativamente al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes de centros educativos ubicados en las distintas zonas del

territorio nacional, a excepción de los estudiantes con discapacidad visual pertenecientes al gran Santo Domingo quienes muestran índices más bajos que el resto del país. (gráfico 70).

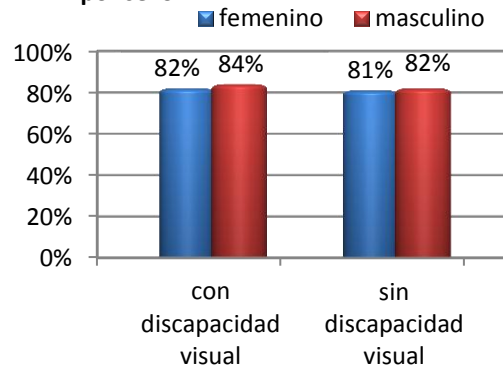
Gráfico 70: Autoconcepto familiar por zona geográfica
 ■ sin discapacidad visual
 ■ con discapacidad visual



7.2.2.2.3 Autoconcepto Cognitivo

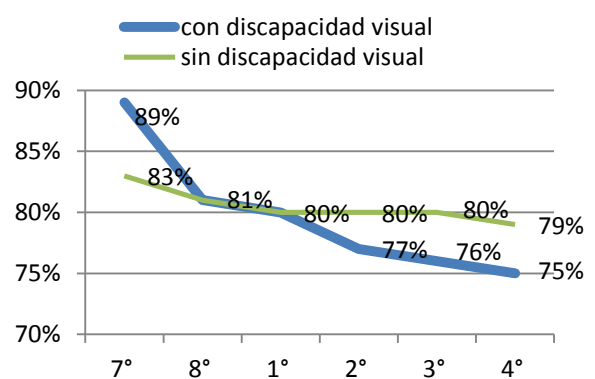
El autoconcepto cognitivo muestra índices similares para ambos sexos, tanto en el grupo de estudiantes con y sin discapacidad, con una ligera diferencia a favor de los varones encuestados (gráfico 71).

Gráfico 71: Autoconcepto cognitivo comparación por sexo
 ■ femenino ■ masculino



Al comparar el autoconcepto cognitivo obtenido por los estudiantes en cada grado escolar, observamos una disminución paulatina a medida que aumentan la escolaridad, situación que da tanto en estudiantes con y sin discapacidad (gráfico 72).

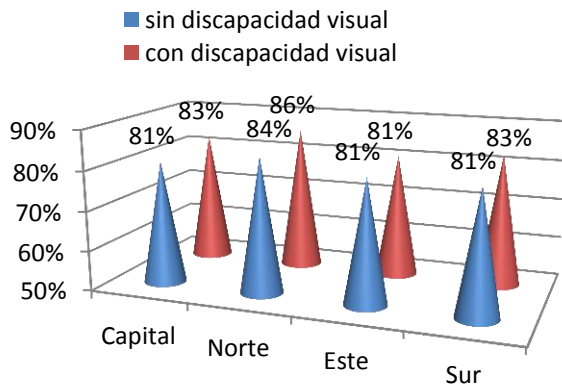
Gráfico 72: Autoconcepto cognitivo por grado escolar
 — con discapacidad visual
 — sin discapacidad visual



El autoconcepto cognitivo de los estudiantes con y sin discapacidad visual que asisten a centros educativos en la zona norte muestra índices

mayores comparado con las otras zonas geográficas. Por otro lado se observan resultados favorables a la población de escolares con discapacidad visual en todas las zonas geográficas del país a excepción de la zona este que obtienen índices equivalentes de autoconcepto cognitivo (gráfico 73).

Gráfico 73:
Autoconcepto cognitivo por zona geográfica



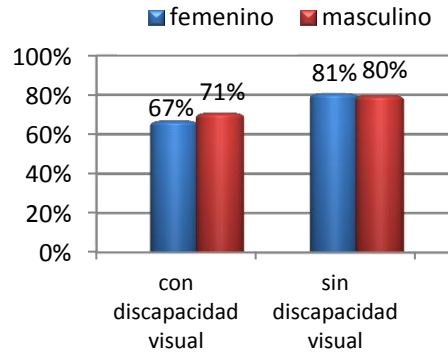
7.2.2.2.4 Autoconcepto Físico

El autoconcepto físico de los estudiantes con discapacidad visual muestra índices más bajos que los de sus compañeros y compañeras que no presentan la discapacidad.

Al compararlos por sexo podemos observar que las estudiantes de género

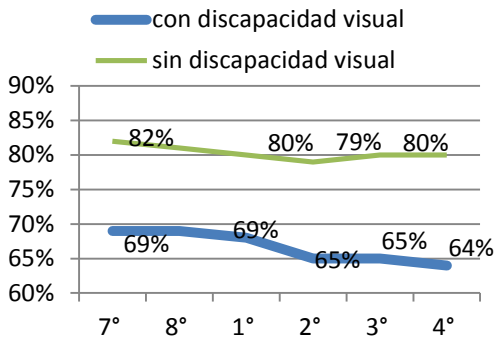
femenino, para ambos grupos, muestran resultados más bajos.

Gráfico 74:
Autoconcepto físico comparación por sexo



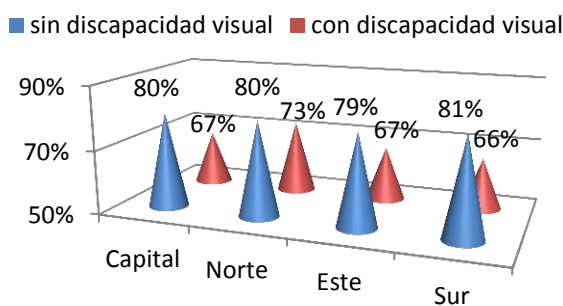
El autoconcepto físico muestra importantes diferencias entre la población con y sin discapacidad visual, con niveles más bajos para aquellos estudiantes que presentan la condición de discapacidad visual. Otro elemento que podemos observar es una tendencia a disminuir el autoconcepto físico a medida que aumenta la escolaridad, situación que se da en ambos grupos, con y sin discapacidad visual (gráfico 75).

Gráfico 75:
Autoconcepto físico por grado escolar



El autoconcepto físico muestra diferencias importantes al comparar estudiantes con y sin discapacidad visual en todas las zonas geográficas del país, con índices menores para aquellos estudiantes que presentan la condición de discapacidad. Es importante destacar que en la zona norte los estudiantes con discapacidad presentan mejores resultados de autoconcepto físico comparados con las demás zonas geográficas (gráfico 76).

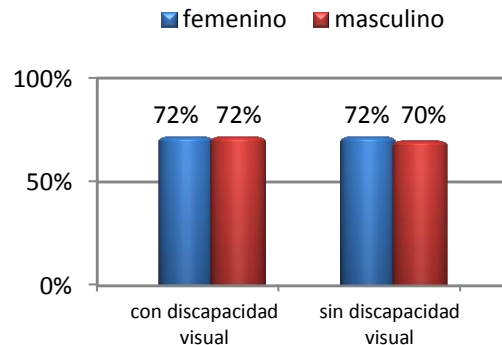
Gráfico 76:
Autoconcepto físico por zona geográfica



7.2.2.5 Auto percepción del Comportamiento

La auto percepción del comportamiento percibida por los estudiantes encuestados no muestra diferencias significativas al compararla por sexo en ambos grupos de estudiantes con y sin discapacidad (gráfico 77).

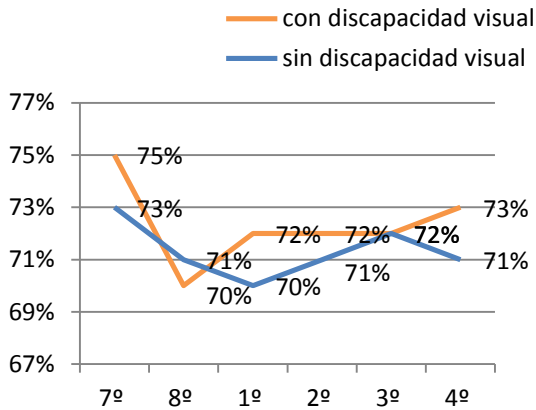
Gráfico 77:
Auto percepción del comportamiento comparación por sexo



El autoconcepto del comportamiento de los estudiantes encuestados no muestra diferencias significativas al comparar grupos con y sin discapacidad visual en ninguno de los grados escolares, solo podemos observar una pequeña tendencia a bajar los niveles de autoconcepto del comportamiento a medida que avanza

en su escolaridad para ambos grupos (gráfico 78).

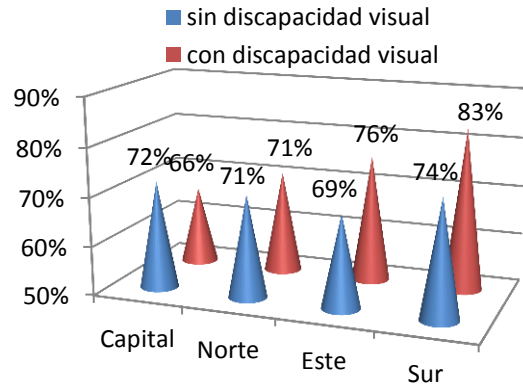
Gráfico 78:
Autocomportamiento por grado



Al comparar el autoconcepto del comportamiento en los estudiantes encuestados de distintas zonas geográficas del país, nos percatamos que los niveles más altos los alcanzan los alumnos y alumnas con y sin discapacidad visual que pertenecen a la zona sur y los más bajos para los estudiantes con discapacidad visual que asisten a centros educativos de la capital. Al comparar ambos grupos nos percatamos que existen diferencias a favor de la población con discapacidad en la zona sur y este, situación opuesta encontramos en la capital, en la que los estudiantes sin discapacidad visual muestran diferencias significativamente mayor en el

autoconcepto del comportamiento que sus compañeros y compañeras con discapacidad visual (gráfico 79).

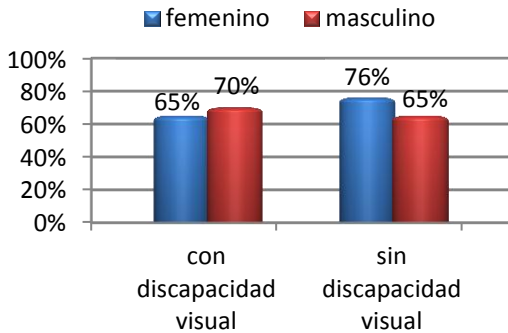
Gráfico 79:
Autocomportamiento por zona geográfica



7.2.2.2.6 Autoestima

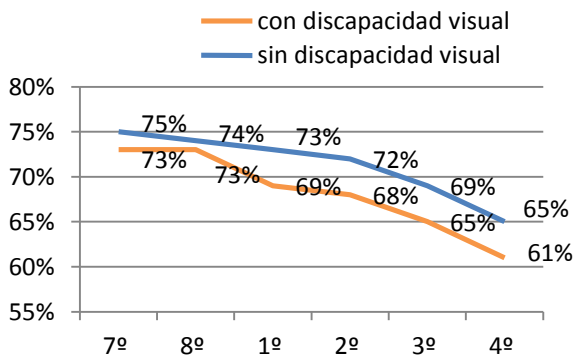
Los niveles de autoestima alcanzado por los estudiantes con discapacidad visual de sexo masculino son más altos comparados con el sexo femenino, situación inversa se observa en la población sin discapacidad en el cual los resultados son favorables a las encuestadas de sexo femenino. Comparados ambos grupos se establece mejores niveles de autoestima para los estudiantes de sexo masculino con discapacidad visual y para el sexo femenino sin discapacidad visual (gráfico 80).

Gráfico 80:
Autoestima comparación por sexo



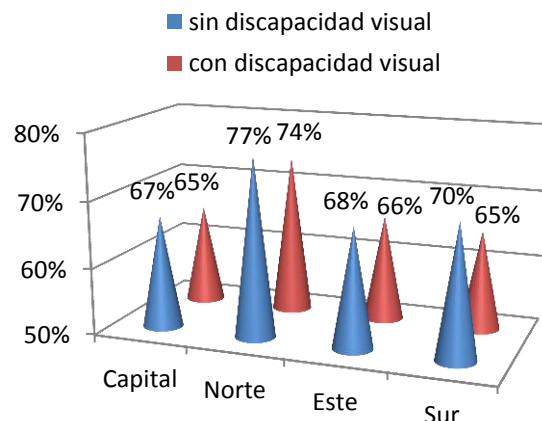
La autoestima de los estudiantes encuestados baja a medida que aumentan en su escolaridad esto sucede para ambos grupos de escolares con y sin discapacidad visual, es necesario mencionar que aquellos que presentan discapacidad visual en todos los grados escolares tienen índices menores respecto a los compañeros y compañeras que no tienen esta discapacidad (gráfico 81).

Gráfico 81:
Autoestima por grado



Al comparar la autoestima de los estudiantes encuestados de los distintos lugares del país nos percatamos que aquellos que asisten a centros educativos ubicados en la zona norte consiguen mejores resultados que los pertenecientes a otras zonas del país, situación que se da para ambos grupos, estudiantes con y sin discapacidad, por otro parte el promedio de índices más bajos los obtienen los escolares de la capital. Otro elemento necesario de destacar es que en todas las zonas geográficas los estudiantes sin discapacidad muestran mejor autoestima que sus compañeros y compañeras videntes (gráfico 82).

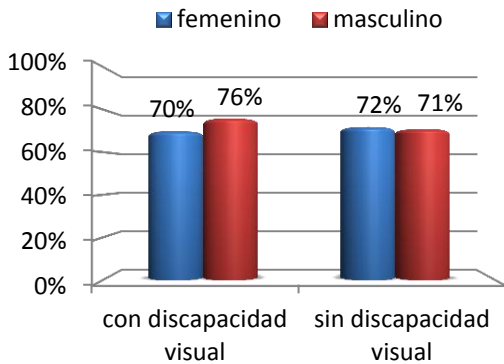
Gráfico 82:
Autoestima por zona geográfica



7.2.2.2.7 Autoconcepto social

El autoconcepto social de la población con discapacidad visual encuestada muestra diferencias a favor del sexo masculino, por su parte los escolares sin discapacidad no presentan diferencias significativas al comparar ambos sexos. Por otro lado las mujeres sin discapacidad muestran índices ligeramente superiores a las que presentan discapacidad visual, en este sentido los hombres con discapacidad visual muestran mayor autoconcepto social que aquellos que no presentan esta condición (gráfico 83).

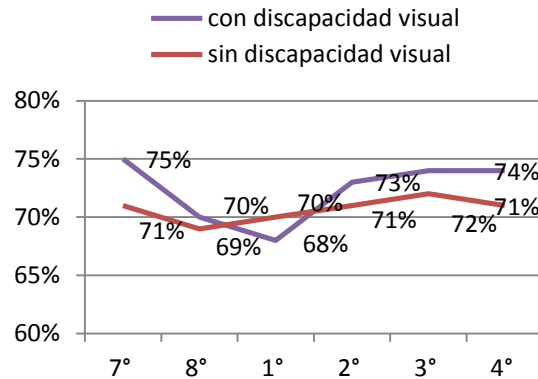
Gráfico 83: autoconcepto social comparación por sexo



El autoconcepto social de la población encuestada no muestra diferencias significativas en los distintos grados escolares para ambos grupos de

estudiantes con y sin discapacidad (gráfico 84).

Gráfico 84: Autoconcepto social por grado escolar



El autoconcepto social de los encuestados muestra mayores índices para aquellos que asisten a centros educativos ubicados en la zona sur, tanto para los estudiantes que presentan o no discapacidad visual. En tanto, los alumnos y alumnas de los centros educativos ubicados en la capital del país presentan promedios más bajos de autoconcepto social. Por su parte, las zonas este y sur muestran diferencias más significativas para ambos grupos, a favor de la población con discapacidad en cuanto al autoconcepto social (gráfico 85).

Gráfico 85:
Autoconcepto social por zona geográfica

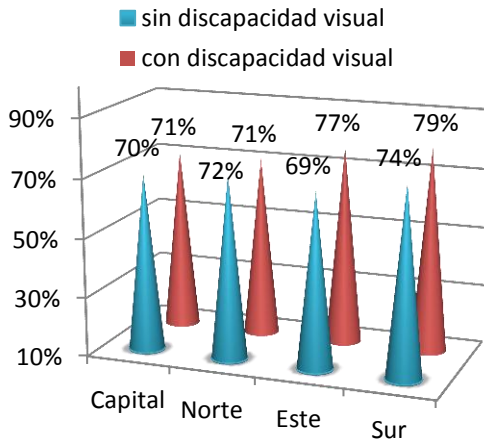
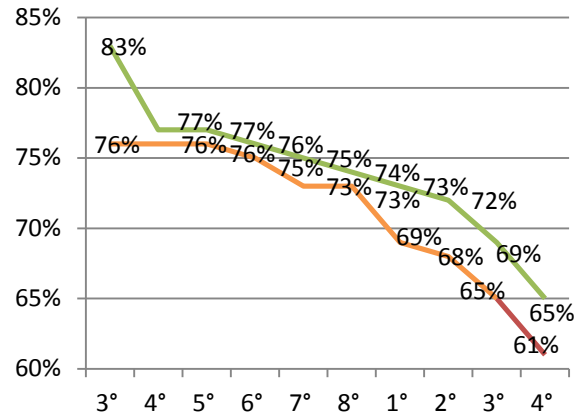


Gráfico 86:
Autoestima por grado escolar

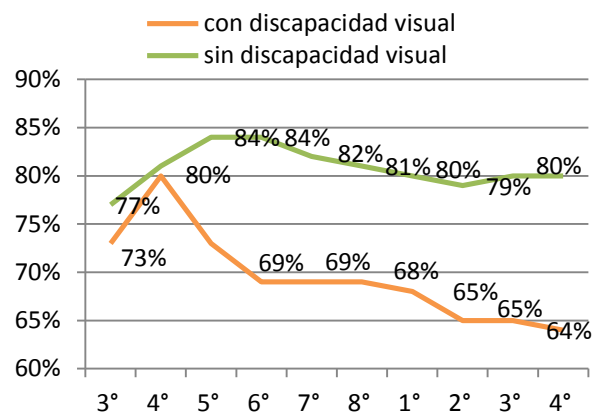


7.2.3 Resultados generales

Al observar los resultados obtenidos por los encuestados, tanto del nivel básico como medio, nos percatamos que la autoestima tiene una tendencia general a disminuir a medida que avanza en la escolaridad, situación que se presenta en ambos grupos de escolares con y sin discapacidad visual (gráfico 86).

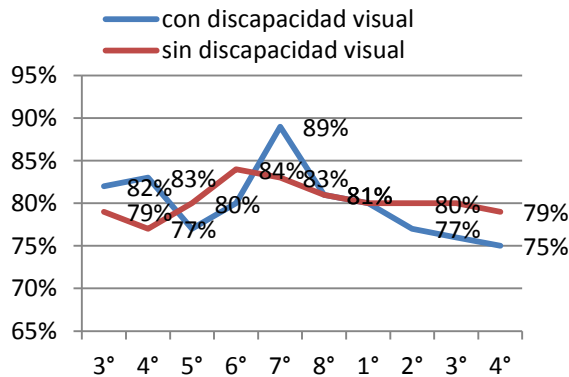
El autoconcepto físico de los encuestados muestra una tendencia a disminuir a medida que avanzan en escolaridad, situación que se acentúa en aquellos estudiantes que presentan discapacidad visual, lo que provoca un distanciamiento cada vez mayor con sus compañeros y compañeras sin discapacidad (gráfico 87).

Gráfico 87:
Autoconcepto físico por grado escolar



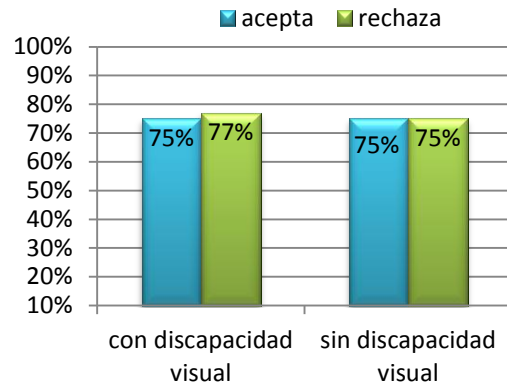
Respecto al autoconcepto cognitivo de los encuestados podemos observar resultados similares en ambos grupos estudiados, estudiantes con y sin discapacidad. Por otra parte al comparar las diferencias en el índice de autoconcepto cognitivo en los distintos grados escolares, nos percatamos de una leve tendencia a disminuir a medida que los estudiantes avanzan en escolaridad (gráfico 88).

Gráfico 88:
Autoconcepto intelectual por grado escolar



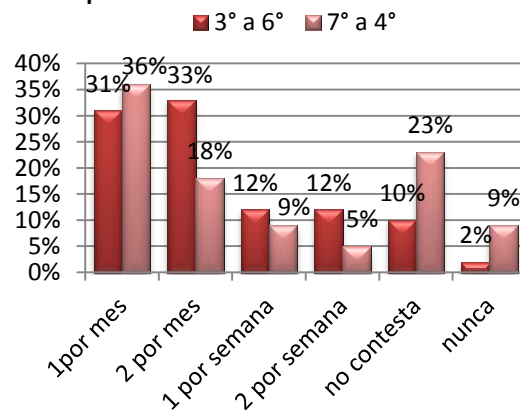
El autoconcepto conductual de los estudiantes no muestra diferencias significativas al comparar la percepción de sus docentes, en términos de aceptación o rechazo a la presencia de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular (gráfico 89).

Gráfico 89:
Nivel de autoconcepto según aceptación o rechazo de estud



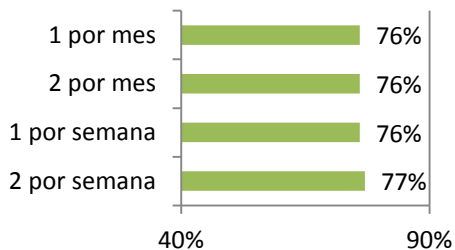
Los docentes itinerantes realizan una labor de apoyo al estudiante con discapacidad visual y su entorno escolar y familiar, la mayoría de los docentes del centro perciben la frecuencia de su visita en 1 a 2 veces al mes, tanto en el nivel básico como en media (gráfico 90).

Gráfico 90:
Frecuencia de visita del docente itinerante por nivel educativo



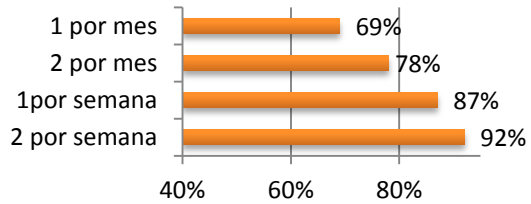
Respecto a la incidencia de la visita de acompañamiento del docente itinerante en el autoconcepto cognitivo del estudiante con discapacidad visual, no se observan variaciones según la frecuencia de esta visita (gráfico 91).

Gráfico 91:
Autoconcepto cognitivo según visita docente itinerante



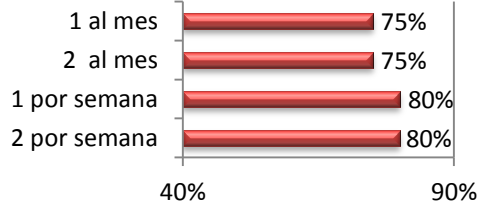
Respecto al autoconcepto físico de los estudiantes con discapacidad visual, se establece una relación clara entre una mayor frecuencia en la visita del docente itinerante y mejores niveles de autoconcepto físico, logrando resultados positivos cuando este docente visita entre 1 a 2 veces por semana el centro educativo (gráfico 92).

Gráfico 92:
Autoconcepto físico según visita de docente itinerante



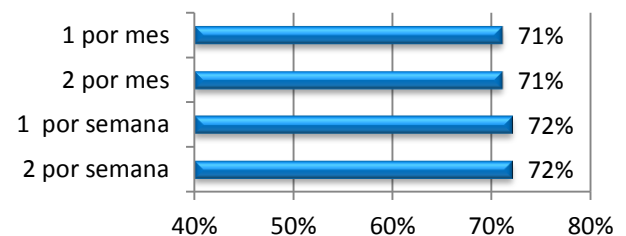
Por su parte el autoconcepto social de los estudiantes con discapacidad visual no sufre variaciones importantes si lo comparamos con la frecuencia de visita del docente itinerante (gráfico 93).

Gráfico 93:
Autoconcepto social según visita de docente itinerante



La autoestima de los estudiantes con discapacidad visual se mantiene sin variaciones significativas al comparar grupos de acuerdo a la frecuencia de visita del docente itinerante (gráfico 94).

Gráfico 94:
Autoestima según visita docente itinerante



8. Conclusiones

El Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella, dependiente de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación se ha convertido en una institución forjadora de cambios y actualización de los enfoques con que se aborda la educación de la población con discapacidad visual en el país. Su ímpetu renovador ha impulsado desde hace décadas, el tránsito de la educación regular hacia un modelo educativo que reúne en un mismo espacio de aprendizaje a estudiantes con y sin discapacidad.

El apoyo y la influencia que este Centro de Recursos ha recibido de instituciones de cooperación internacional vinculados al tema de discapacidad, ha sido de gran importancia para la adopción de la perspectiva de derecho como filosofía y su adscripción a un modelo social y educativo inclusivo.

Este enfoque inclusivo ha movilizado el desarrollo de numerosas acciones que han permitido a cientos de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual de distintas provincias del país, ingresar y permanecer en centros de educación regular de su barrio, donde conviven con sus hermanos y vecinos, extendiendo por tanto, sus espacios de socialización al ambiente que le es propio.

Es interesante observar cómo se han generalizado actitudes que valoran la presencia de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular, identificando claramente los beneficios que imprime también a los estudiantes que no presentan la condición. La educación segregada para la población con discapacidad visual, casi ya no tiene adeptos entre los docentes y directivos de los centros educativos que han vivido la experiencia de incorporar en sus aulas a este grupo de alumnos y alumnas.

La percepción positiva que declaran directores, directoras y docentes de educación regular hacia la integración de población con discapacidad visual en sus aulas, son alentadoras para quienes buscan la implementación de un modelo inclusivo en el país, sin embargo, se observa un impacto mayor en el discurso de los actores

educativos que en su práctica pedagógica, la que entra en contradicción al tener que mostrar una postura clara frente a situaciones concretas en la aplicación de estrategias congruentes de este modelo. A resultados similares han llegado otros investigadores al concluir que la mayoría de los docentes tienen actitudes positivas hacia la filosofía inclusiva, pero muestran rechazo e indecisión en la práctica inclusiva (Scruggs y Mastropieri, 1996; Fernández González, 1999).

La mayoría de los docentes dice sentirse convencidos de la necesidad de seguir avanzando hacia la implementación de un modelo que educa juntos a estudiantes con y sin discapacidad, pero aún no se sienten del todo preparados para enfrentar el proceso pedagógico que se desarrolla en el aula al integrar estudiantes con discapacidad visual, demandando la debida capacitación que les permita adquirir las competencias requeridas.

Esta sensación de incompetencia por parte del docente de aula al enfrentar la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual los lleva a delegar en el docente itinerante, considerado experto en este tema, la responsabilidad de conseguir que este estudiante aprenda y por tanto, mantiene la creencia que los logros de los estudiantes con discapacidad visual en la escuela regular son mayores en el ámbito de la socialización que en lo académico.

En esta ambigüedad se mueven las respuestas, entre la valoración de la educación regular para los estudiantes con discapacidad y la valoración del docente especializado en discapacidad para abordar la enseñanza de estos estudiantes, por tanto percibe como insuficiente los logros que puede alcanzar este alumno o alumna si no está presente el docente de apoyo, que en su concepción será el encargado de resolver las situaciones específicas del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

La figura del docente de apoyo surge desde los inicios de la educación integrada para estudiantes con discapacidad visual y cumplió un rol fundamental al impulsar un modelo educativo sin precedentes en el país, en un contexto social que desconocía las

posibilidades educativas que tenía esta población. Los logros alcanzados en este recorrido se manifiestan con claridad cada año cuando nuevos centros de educación regular asumen el desafío de educar en sus aulas estudiantes con ceguera o baja visión.

A varias décadas de las primeras experiencias de integración escolar maestros, maestras, directores y directoras de los centros educativos valoran el apoyo recibido por este docente itinerante, convirtiéndose en un impulsor de cambios en la postura de la comunidad educativa hacia la aceptación y valoración de este proceso de integración, sin embargo hoy en día luego de un importante aumento en la cantidad de estudiantes y centros educativos de distintas provincias del país que deben ser acompañadas por este profesor o profesora, se hace sentir una disminución en la frecuencia de sus visitas, sobre todo en zonas más alejadas de las grandes ciudades y con esto la sensación de desamparo por parte del centro educativo en cuanto requiere de la presencia de este profesional de apoyo para enfrentar la educación de la población con discapacidad.

En este contexto es que surge la necesidad de replantear el modelo de atención hacia el fortalecimiento de los centros educativos para que asuman con mayor autonomía la responsabilidad de educar a todos los estudiantes que estén en sus aulas, con y sin discapacidad, en este replanteamiento el Centro Nacional de Recursos para la Discapacidad Visual Olga Estrella debe proveer materiales educativos y generar capacidades dentro de la escuela, a través de la capacitación de su recurso humano.

La importancia de promover la adopción de actitudes inclusivas en la comunidad educativa que se manifiesten en acciones concretas de aceptación y valoración de la diversidad, asumiéndola como un elemento enriquecedor de la cultura escolar redundará en el establecimiento de relaciones igualitarias para los estudiantes que presentan discapacidad y por tanto una convivencia basada en estatus sociales igualitarios que generen sentimientos de satisfacción consigo mismo y con los demás.

La exploración del autoconcepto de los estudiantes con discapacidad visual y su comparación con el de sus compañeros y compañeras de clases nos dan indicios relevantes en cuanto nos permite observar de qué manera se perciben ellos mismos al enfrentar un ambiente escolar que pretende equiparar oportunidades de aprendizaje.

Entre los principales hallazgos podemos mencionar que existe un número mayor de estudiantes de sexo femenino con discapacidad visual en la educación regular, tendencia que se repite en grupos de estudiantes sin discapacidad, en los cuales se observa una disminución paulatinamente de alumnos de sexo masculino, a medida que avanzan en los grados escolares.

Respecto al autoconcepto general podemos establecer que no existen diferencias significativas entre el grupo de estudiantes con discapacidad visual, respecto a aquellos que no presentan esta condición, ni tampoco al compararlos por sexo, situación que se da tanto en el nivel de básica como en el de media, sin embargo, existe una tendencia a disminuir este autoconcepto positivo a medida que aumentan su escolaridad los estudiantes con y sin discapacidad visual.

Profundizar en el análisis del autoconcepto que poseen los estudiantes con discapacidad visual en cada uno de las dimensiones que lo conforman nos aportan antecedentes interesantes para comprender los factores que inciden en esta baja sostenida de la percepción positiva de sí mismo que se manifiesta a medida que avanzan en su escolaridad, llegando a los niveles más bajos al momento de concluir su bachillerato.

Entre las dimensiones del autoconcepto que muestra menores índices para los estudiantes con discapacidad visual, encontramos el autoconcepto físico, con diferencias importantes respecto a los que no tienen esta discapacidad y con una tendencia a disminuir a medida que avanzan en escolaridad. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por López J. y otros (2000) quienes identifican como más bajo el autoconcepto físico de los estudiantes con discapacidad visual, en un

estudio aplicado a adolescentes españoles. Entre las razones a las que aluden los autores para explicar tal situación está la connotación social negativa que se asignan al déficit visual y la importancia de los aspectos físicos que van incrementando en la adolescencia, ejerciendo gran influencia sobre la configuración de la identidad personal. Situación similar se da en este caso, ambos factores están incidiendo en los bajos niveles de autoconcepto físico que poseen los estudiantes, por un lado un juicio de valor más crítico que se da en la adolescencia respecto a las cualidades físicas y las posibilidades de seguir cánones sociales, lo que incide en una baja para todos los adolescentes en sus consideraciones físicas, y por otro lado aquellos aspectos propios de la connotación social que existe sobre la discapacidad visual, en este sentido podemos establecer que un aumento en los niveles de autoconcepto físico puede darse si se otorga mayor participación a los estudiantes con discapacidad visual en actividades deportivas con las adaptaciones que les permita un buen desempeño personal, haciendo un mejor uso y conocimiento de sus habilidades corporales.

Por su parte, el autoconcepto familiar de los estudiantes con discapacidad visual de séptimo en adelante alcanza resultados que se mantienen más o menos inalterables en los distintos grados y con resultados similares a los alcanzados por aquellos alumnos y alumnas que no presentan discapacidad. Resultados similares obtiene otros investigadores (López J. y otros, 2000; Barrios A., 2005) sobre el autoconcepto familiar en estudiantes con discapacidad que alcanzan resultados positivos y con índices similares a grupos de estudiantes no discapacitados.

Si analizamos la repercusión en el autoconcepto de los estudiantes con discapacidad visual, la postura declarada por los docentes y directivos del centro educativo de aceptación o rechazo a su presencia en la educación regular, no se observan diferencias significativas, por tanto si bien mayoritariamente de la comunidad educativa declara posiciones a favor de la participación de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular, su discurso inclusivo no da resultados que impacten el autoconcepto de estos alumnos y alumnas.

La autoestima de los estudiantes dominicanos con discapacidad visual estudiados, manifiesta índices por debajo de la media de su grupo de compañeros y compañeras videntes y una brecha que se acentúa a medida que avanzan en los grados escolares, un elemento necesario de incorporar al análisis es que esta tendencia a disminuir la autoestima a medida que avanza su escolaridad se da también en el grupo de estudiantes sin discapacidad visual, por tanto la discapacidad no es el factor principal que incide en esta situación, más bien parecieran ser elementos del contexto escolar que están influenciando la baja sostenida en la sensación de satisfacción consigo mismo de todos los estudiantes.

Otro elemento que participa activamente en el proceso educativo del estudiante con discapacidad visual es el docente itinerante que asume un rol de orientador del proceso a través del acompañamiento al maestro o maestra de aula, a la familia y al propio estudiante. Al respecto podemos establecer que la frecuencia de su visita no muestra diferencias significativas al comparar estudiantes de básica o media, en ambos casos los docentes de aula perciben su acompañamiento de 1 a 2 veces por mes. Por otro lado, al analizar el impacto de la frecuencia de su visita en el autoconcepto del estudiante, no se observan diferencias en la dimensión cognitiva ni en su autoestima, pero sí en los aspectos sociales y físico del autoconcepto, cuyos niveles son más altos en estudiantes cuyos docentes itinerantes visitan entre una a dos veces por semana el centro educativo. En tal sentido podemos establecer que esta figura de apoyo no logra influenciar positivamente los índices del autoconcepto del estudiantes con discapacidad visual, pues la frecuencia de visita que se requiere para lograr modificaciones no son las que se están dando en la mayoría de los centros educativos.

El autoconcepto intelectual de los estudiantes con discapacidad visual es de la dimensión que muestra índices más altos, aunque también presenta una tendencia a bajar con los años, las diferencias son poco significativas. Es interesante contrastar la sensación de competencia intelectual que declaran los estudiantes y los bajos rendimientos académicos que el sistema educativo dominicano alcanza.

Investigadores han establecido una estrecha relación entre autoconcepto académico y el buen rendimiento general (Peralta F. y Sánchez D. 2003), sin lugar a dudas la manifestación de las altas competencias académicas sentidas por los alumnos y alumnas no encuentran el ambiente adecuado que permita su manifestación en la trayectoria escolar que desarrollan en el actual sistema educativo en el que prevalece aún las prácticas pedagógicas tradicionales que no logran ajustarse a las características de los estudiantes del presente.

Lo descrito en los párrafos anteriores nos lleva a concluir que el sistema de educación regular en su conjunto debe asumir una postura reflexiva, que sea capaz de identificar las debilidades propias y generar los cambios que reviertan la situación de desmejoramiento de los niveles de autoconcepto positivo que sus estudiantes van manifestando a medida que se extienden los años de escolaridad.

Es necesario poner énfasis en mejorar los procesos que se están desarrollando al interior de los centros educativos, como una forma de potenciar ambientes escolares respetuosos de la individualidad y la etapa de desarrollo que viven sus estudiantes. El establecimiento de relaciones verticales entre los docentes y sus alumnos y alumnas, basados en el respeto mutuo fortalece el proceso de formar un autoconcepto positivo de sí mismos.

Estudiantes con y sin discapacidad se verán favorecidos en el desarrollo de su autoimagen si los centros educativos son capaces de acompañar en el proceso de conocimiento de sus propias potencialidades, otorgando espacios para la manifestación de los talentos personales, en ambientes enriquecidos en estímulos y oportunidades para el desarrollo de habilidades y competencias en las distintas áreas de interés.

Autores como Cassasus (2003) insisten en considerar que los factores que mayor incidencia tiene en el desempeño de los estudiantes están al interior de la escuela, entre ellos uno de los procesos más importantes en el clima emocional que se da en el

aula. La percepción de los alumnos y alumnas del tipo de clima emocional tiene una incidencia muy fuerte en sus resultados. Investigadoras han probado los efectos positivos de desarrollar programas específicos para el desarrollo de un autoconcepto positivo (Mestre V. y Frías D. 1996).

En síntesis podemos establecer algunas diferencias en el autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual, respecto a aquellos que no poseen esta condición principalmente en la dimensión física que se muestra con índices por debajo el promedio alcanzado por el grupo que no presenta discapacidad, sin embargo, los hallazgos más relevantes dicen relación con una baja sostenida en los niveles de autoestima para todos los estudiantes, con y sin discapacidad, a medida que aumentan su escolaridad, situación que afecta gravemente al sistema educativo dominicano y los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes. Se hace urgente la implementación de programas dirigidos a fortalecer los centros educativos para que asuman el desafío de desarrollar prácticas docentes actualizadas basadas en relaciones horizontales de respeto a la individualidad de cada estudiante.

9. Programa de Fortalecimiento de los Centros Educativos

Este programa surge a partir del análisis de los resultados obtenidos en la investigación que logró recoger antecedentes importantes respecto al autoconcepto de estudiantes con discapacidad visual comparado con el de sus compañeros videntes en el contexto de la educación regular.

Esta propuesta de trabajo se fundamenta en la necesidad de fortalecer los centros educativos que aceptan el desafío de educar en sus aulas a estudiantes con discapacidad visual en contextos inclusivos, generando la elaboración de respuestas educativas ajustadas a sus características por parte de los docentes y profesionales de apoyo que laboran al interior del Centro.

Objetivo general:

Instalar capacidades al interior del centro educativo que fortalezca sus procesos pedagógicos para asumir con autonomía la educación de todos sus estudiantes, con y sin discapacidad.

Objetivos específicos

1. Capacitar a un docente para que asuma el rol de apoyo al interior del centro educativo, encargado de acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad visual al interior del centro educativo.
2. Generar sentido de competencia en los docentes de aula para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas.
3. Creación de climas emocionales positivos al interior del aula y del centro que potencie el desarrollo de un autoconcepto positivo en cada estudiante.
5. Fortalecer el rol de la familia como agente importante en el desarrollo de los estudiantes.

Estrategias metodológicas

La metodología a aplicar será la intervención de la escuela con apoyos intensos para promover los cambios que encaminen hacia su fortalecimiento. A medida que transcurran las semanas se irán distanciando los apoyos para que en un período máximo de un mes asuman con total autonomía la educación del estudiante con discapacidad visual.

Descripción de las acciones

La implementación de este programa de fortalecimiento del centro educativo requiere de una serie de acciones que se describen a continuación:

1. Evaluación de la situación del Centro en relación al estudiante con discapacidad, a través de entrevistas y cuestionarios aplicados a la comunidad educativa.
2. El equipo de gestión será fortalecido en aspectos administrativos y técnicos que favorezca la educación de estudiantes con discapacidad en la educación regular.
3. Creación y fortalecimiento del rol de docente de apoyo al interior de centro educativo que asumirá la función de acompañar la trayectoria escolar del estudiante con necesidades especiales.
4. Capacitación teórico prácticas dirigida a docentes y psicólogos del centro educativo.
5. Acompañar en el desarrollo de clases el desenvolvimiento del docente en relación al estudiante con discapacidad.
6. Fortalecer el rol de la familia como agente fundamental en el proceso educativo.
7. Desarrollo de programas de resolución pacífica de conflictos para la generación de ambientes de aula emocionalmente positivos.
8. Establecimiento de canales de comunicación fluido entre el docente itinerante y el maestro de apoyo que está al interior del centro educativo.

Evaluación

El docente de apoyo que será parte del centro educativo será el encargado de llevar una hoja de vida de los estudiantes con discapacidad, que registre la trayectoria escolar de cada uno.

10. Bibliografía

- Aguilar G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva. Una visión desde la discapacidad. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana, 1-20.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1999) Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil. Bilbao: Editorial mensajero.
- Blanco, Rosa (2006) "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy, Ed. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE) Vol. 4. No. 3.
- Booth, T; Ainscow, M (2004) Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago, Chile, OREALC/UNESCO, 2004. 117
- Barrios A. (2005). *Autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad*. Investigación y Desarrollo vol. 13, N° 1 Barranquilla Colombia. Universidad del Norte.
- Casassus J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad* (1ª edición). Santiago. Lom ediciones.
- ONU (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Asamblea general de la ONU.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis Doctorales. UNIVERSIDAD de ALICANTE, España. Consultada en: rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Garanto, J (1984): Las actitudes hacia sí mismo y su medición. Temas de Psicología, N° 7. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Kelly, U. (2002). “La discapacidad y los niños: la Convención sobre los Derechos del Niño”, en Guinn, G. y Degener, T., *Derechos Humanos y Discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. Ginebra & New York: Naciones Unidas, pp.131-154.
- Ley 05-2013 “Sobre discapacidad en la República Dominicana. Congreso Nacional. República Dominicana.
- López J. y otros (2000). ¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal?. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual* N° 33. 14-19.
- Marchesi A. y otros. (2012). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid. Fundación Santillana.
- Martínez, B. (2005). *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-27.
- Mestre, Escrivá, V.; Samper, García, P.; Pérez, Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 243-259.
- Nieto, J.M., Portela, A. (2008). *La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-23.
- ONU (1993) *Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Aprobada por la Asamblea general de la ONU.
- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe

(EPT/PRELAC). UNESCO/OREAL, Santiago de Chile.

<http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act>

- Orden departamental N° 24-2003. Establece directrices nacionales para la educación inclusiva (2003). Secretaría de Estado en Educación, República Dominicana.
- Orden departamental 05-02 Establece la transformación de la Escuela Nacional de Ciegos en el Centro de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual Olga Estrella (2002). Secretaría en Estado en Educación. República Dominicana.
- Peralta F., Sanchez M. (2003) Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica. 1, 95-120.
- Pilar S. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Quito: Cinca.
- Plan Decenal de Educación 2008 – 2018: secretaría de Estado en Educación. República Dominicana.
- UDS Estatal de Educación. (2009). Guía REINE: *Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela*. España: FEAPS.
- UNICEF. (2013). Niñas y niños con discapacidad. EEUU: UNICEF.
- UNESCO/ORELAC/OEI (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.
- UNICEF. (2008). Un enfoque de la EDUCACION PARA TODOS basado en los derechos humanos. EEUU. UNICEF.
- UNESCO (2000). Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal. UNESCO/Paris.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales Acceso y Calidad. España. UNESCO.

- UNESCO (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jontiem, Tailandia. UNESCO/Paris.
- Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Suiza: Conferencia Internacional de Educación. Consultada en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE D_48-3_Spanish.pdf
- Warnock, H. M. (1978) Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people, Ed. Her Majesty's Stationary Office, London.
- Woolfolk, A. (2006). Psicología educativa. Novena edición. México: Pearson.

11. Anexos

11. 1 Encuesta director(a)

CUESTIONARIO DIRECTOR(A)

Esta investigación pretende indagar sobre la experiencia docente de incorporar estudiantes con discapacidad visual en la educación regular. Este cuestionario es anónimo, agradecemos nos responda con la mayor sinceridad las siguientes preguntas.

1. Para efectos estadísticos indique:

Sexo: M F

Rango de edad: 20 a 30 31 a 40 41 a 50 51 a 60 Más de 61

Nivel educativo: Bachiller Licenciatura Maestría Doctorado

Años de director/a:

¿Cuánto tiempo lleva incluyendo estudiantes con discapacidad en Centros Educativos que usted dirige?

2. En relación a su experiencia de inclusión de estudiante con discapacidad, marque en cada fila Sí o No según lo considere.

	Sí	No
Ha recibido usted algún tipo de orientación o capacitación para poder llevar a cabo la inclusión de los niños con discapacidad.		
Le gustaría recibir capacitaciones en el área de estudiantes con discapacidad.		
Los docentes de este Centro Educativo han recibido capacitación en el área de inclusión de estudiantes con discapacidad.		
Cree usted que el estudiante con discapacidad visual incluido en este Centro Educativo se está beneficiando con la experiencia de compartir el aula con niños que no tienen discapacidad.		
Este Centro Educativo recibe apoyo externo que haya facilitado la inclusión de estudiantes con discapacidad visual.		
La familia de los compañeros acepta la presencia de niños con discapacidad en la misma aula que sus hijos.		
Los profesores de este Centro Educativo están de acuerdo con la presencia de niños con discapacidad en sus aulas.		
El estudiante con discapacidad visual incluido se ha integrado socialmente.		
El estudiante con discapacidad visual ha logrado los objetivos de aprendizaje de su nivel.		

3. Nos interesa saber su opinión respecto a la educación de estudiantes con discapacidad. Coloque una X bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Es conveniente que los niños con discapacidad asistan a clases junto a niños que no presenten discapacidad.					
2. Los niños con discapacidad se benefician más de aulas o escuelas separadas para ellos.					
3. Un profesor que tiene en su aula estudiantes con discapacidad debe tener más paciencia.					
4. Tener un niño con discapacidad visual en una clase favorece el respeto a las diferencias.					
5. La atención extra que requiere un niño con discapacidad, puede perjudicar a los otros compañeros.					
6. El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional del niño con discapacidad.					
7. Es más difícil mantener el orden en una clase que incluye estudiantes con discapacidad.					
8. La conducta de los estudiantes con discapacidad es un mal ejemplo para el resto de los niños.					
9. La presencia de niños con discapacidad en aulas de educación regular puede beneficiar a los otros niños.					
10. El niño con discapacidad desarrolla sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en un aula de educación regular.					
11. La mayoría de los niños con discapacidad no se esfuerzan en completar sus tareas.					
12. Estar en la educación regular le permite al niño con discapacidad un mayor desarrollo académico.					
13. Cualquier profesor puede adaptar su enseñanza para lograr aprendizaje con niños con discapacidad.					
14. Los estudiantes con discapacidad monopolizan el tiempo del profesor.					
15. Es muy posible que un niño con discapacidad presente problemas conductuales al ser incorporado en un aula de educación regular.					
16. Los padres de niños con discapacidad presentan mayores problemas que el resto de los padres para los profesores.					

11.2 Encuesta docente

CUESTIONARIO A DOCENTES

Esta investigación pretende indagar sobre la experiencia docente de incorporar estudiantes con discapacidad visual en la educación regular. Este cuestionario es anónimo, agradecemos nos responda con la mayor sinceridad las siguientes preguntas.

1. Para efectos estadísticos indique:

Sexo: M F

Rango de edad: 20 a 30 31 a 40 41 a 50 51 a 60 Más de 61

Nivel educativo: Bachiller Licenciatura Maestría Doctorado

Años de docencia:

¿Cuántos estudiantes tiene en esta aula?

¿Cuántos estudiantes con discapacidad han participado en sus clases a lo largo de su trayectoria docente?

¿Desde hace cuánto tiempo cuenta usted con alumnado que tiene algún tipo de discapacidad?

¿Cada cuánto tiempo recibe el apoyo del profesor itinerante?

2 veces por semana 1 vez por semana 2 veces al mes 1 vez al mes

2. En relación a su experiencia de inclusión de estudiantes con discapacidad, marque en cada fila Sí o No según lo considere.

	Sí	No
Ha recibido algún tipo de capacitación para poder llevar a cabo la inclusión de los niños con discapacidad		
Le gustaría recibir capacitaciones en el área de estudiantes con discapacidad		
El niño con discapacidad visual de su clase se ha integrado socialmente		
Cree usted que el estudiante con discapacidad se está beneficiando con la experiencia de compartir el aula con niños que no tienen discapacidad		
El niño con discapacidad visual de su clase cumple los objetivos de aprendizaje		
Los niños con discapacidad visual están recibiendo apoyo suficiente del profesor itinerante		
La familia de los compañeros aceptan la presencia de niños con discapacidad en la misma aula que sus hijos		
Los otros profesores del centro educativo están de acuerdo con la presencia de niños con discapacidad en sus aulas		
Las autoridades de este centro educativo le han brindado el apoyo que necesita para incluir estudiantes con discapacidad en su aula		
Sigue recibiendo apoyo del profesor itinerante		

Anexos

3. Nos interesa saber su opinión respecto a la educación de estudiantes con discapacidad. Coloque una X bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Es conveniente que los niños con discapacidad asistan a clases junto a niños que no presenten discapacidad.					
2. Los niños con discapacidad se benefician más de aulas o escuelas separadas para ellos.					
3. Un profesor que tiene en su aula estudiantes con discapacidad debe tener más paciencia.					
4. Tener un niño con discapacidad visual en una clase favorece el respeto a las diferencias.					
5. La atención extra que requiere un niño con discapacidad, puede perjudicar a los otros compañeros.					
6. El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional del niño con discapacidad.					
7. Es más difícil mantener el orden en una clase que incluye estudiantes con discapacidad.					
8. La conducta de los estudiantes con discapacidad es un mal ejemplo para el resto de los niños.					
9. La presencia de niños con discapacidad en aulas de educación regular puede beneficiar a los otros niños.					
10. El niño con discapacidad desarrolla sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en un aula de educación regular.					
10. El niño con discapacidad desarrolla sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en un aula de educación regular.					
11. La mayoría de los niños con discapacidad no se esfuerzan en completar sus tareas.					
12. Estar en la educación regular le permite al niño con discapacidad un mayor desarrollo académico.					
13. Cualquier profesor puede adaptar su enseñanza para lograr aprendizaje con niños con discapacidad.					
14. Los estudiantes con discapacidad acaparan el tiempo del profesor.					
15. Es muy posible que un niño con discapacidad presente problemas conductuales al ser incorporado en un aula de educación regular.					
16. Los padres de niños con discapacidad presentan mayores problemas que el resto de los padres para los profesores.					

11.3 Test de Autoconcepto de Piers- Harris

Instrucciones

La información de este folleto tiene el propósito de obtener una descripción de sí mismo, tal como usted se ve. Por favor, responda a estas frases como si usted se estuviera describiendo a sí mismo. No omita ninguna pregunta. Coloque una X en la respuesta que usted escoja.

NOMBRE:CURSO: FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE RIEN DE MÍ	SI	NO
2	SOY FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA GRANDE VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO SALE MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	LE DOY PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN ALUMNO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE ME DISTRAIGO MUCHO	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A FRECUENTEMENTE	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO

Anexos

37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	MUCHAS VECES SOY VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY INFELIZ	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY LINDO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	LE AGRADO A LAS NIÑAS/OS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	ESTOY MUCHAS VECES ENOJADO	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME KILLO CON FACILIDAD	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LLORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

11.4 Test de Autoconcepto Tennessee

Instrucciones

La información de este folleto tiene el propósito de obtener una descripción de sí mismo, tal como usted se ve. Por favor, responda a estas frases como si usted se estuviera describiendo a sí mismo. No omita ninguna pregunta. Coloque una X en la respuesta que usted escoja.

NOMBRE: CURSO: FECHA:

		Cierto	Casi cierto	Mas o menos	Casi falso	Falso
1	Tengo un cuerpo sano					
2	Soy una persona atractiva					
3	Me considero una persona descuidada					
4	Soy una persona decente					
5	Soy una persona honesta					
6	Soy una mala persona					
7	Soy una persona alegre					
8	Soy una persona tranquila y fácil de tratar					
9	Soy un don nadie					
10	Tengo una familia que siempre me ayudaría en cualquier tipo de problema					
11	Soy miembro de una familia feliz					
12	Mis amigos no tienen confianza en mí					
13	Soy una persona amistosa					
14	Soy popular con los hombres					
15	No me interesa lo que hacen otras personas					
16	No siempre digo la verdad					
17	A veces me pongo furioso(a)					
18	Siempre me gusta lucir bien y arreglado(a)					
19	Estoy lleno de dolores y molestias físicas					
20	Soy una persona enferma					
21	Soy una persona religiosa					
22	Soy un fracaso en el aspecto moral					
23	Soy una persona moralmente débil					
24	Tengo mucho autocontrol					
25	Soy una persona odiosa					
26	Me estoy volviendo loco(a)					
27	Soy una persona importante para mis amigos y para mi familia					
28	Mi familia no me quiere					
29	Siento que mi familia no tiene confianza en mí					
30	Soy popular con las mujeres					
31	Siento rabia hacia todo el mundo					
32	Es difícil ser amistoso conmigo					
33	A veces pienso en cosas que son demasiado malas para hablar de ellas					
34	A veces cuando no me siento bien me pongo malhumorado(a)					

Anexos

		Cierto	Casi cierto	Más o menos	Casi falso	Falso
35	No soy ni demasiado gordo(a) ni demasiado flaco(a)					
36	Me gusta mi apariencia tal como es					
37	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo					
38	Estoy satisfecho(a) con mi conducta moral					
39	Estoy satisfecho(a) con mi relación con Dios					
40	Debería asistir con más frecuencia a la iglesia					
41	Estoy satisfecho(a) de ser lo que soy					
42	Soy tan agradable como debo ser					
43	Me desprecio a mí mismo(a)					
44	Estoy satisfecho con mis relaciones familiares					
45	Comprendo a mi familia tan bien como debería					
46	Debería confiar más en mi familia					
47	Soy tan sociable como debo ser					
48	Trato de agradar a los demás sin exagerar					
49	Desde el punto de vista social, no sirvo para nada					
50	No me gustan todas las personas que conozco					
51	A veces me río de un chiste grosero					
52	No soy demasiado alto(a) ni demasiado bajo(a)					
53	No me siento tan bien como debería					
54	Debería ser más sexy					
55	Soy tan religioso como quiero ser					
56	Debería ser una persona más confiable					
57	No debería decir tantas mentiras					
58	Soy tan inteligente como quiero ser					
59	No soy la persona que debería ser					
60	Quisiera no rendirme tan fácilmente como lo hago					
61	Trato a mis padres tan bien como quiero					
62	Soy demasiado sensible a lo que mi familia dice					
63	Debería amar más a mi familia					
64	Estoy satisfecho con el modo de tratar a otras personas					
65	Debería ser más cortés con los demás					
66	Debería llevarme mejor con las demás personas					
67	A veces digo chistes					
68	A veces me dan ganas decir groserías					
69	Cuido bien mi estado físico					
70	Trato de ser cuidadoso con mi apariencia personal					
71	Con frecuencia actúo como si fuera "torpe"					
72	Soy fiel a mi religión en mi vida diaria					
73	Trato de cambiar cuando me doy cuenta de que estoy haciendo algo incorrecto					
74	A veces hago cosas muy malas					
75	Siempre puedo cuidarme en cualquier situación					
76	Acepto que se me culpe por cosas sin enojarme					

Autopercepción de estudiantes con discapacidad visual en la educación regular de República Dominicana

		Cierto	Casi cierto	Más o menos	Casi falso	Falso
77	Hago las cosas sin pensarlas previamente					
78	Trato de ser justo con mis amigos y mi familia					
79	Me intereso realmente por mi familia					
80	Me dejo llevar por mis padres					
81	Trato de comprender el punto de vista de los demás					
82	Me llevo bien con otras personas					
83	No perdono a los demás tan fácilmente					
84	Prefiero ganar que perder un juego					
85	Me siento bien la mayor parte del tiempo					
86	Soy malo en juegos y deportes					
87	Soy de poco dormir					
88	La mayor parte del tiempo hago lo que es correcto					
89	A veces utilizo medios incorrectos para salir adelante					
90	Tengo problemas para hacer las cosas que son correctas					
91	Resuelvo mis problemas con facilidad					
92	Con frecuencia cambio de pensar					
93	Trato de evadir mis problemas					
94	Contribuyo con los quehaceres del hogar					
95	Discuto y peleo con mi familia					
96	No actúo como mi familia piensa que debería actuar					
97	Veo aspectos positivos en todas las personas que conozco					
98	No me siento cómodo con otras personas					
99	Me resulta difícil el hablar con desconocidos					
100	A veces dejo para mañana lo que debería hacer hoy					