

**UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



TESIS DOCTORAL

**PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE LAS
PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO
REGULAR EN COSTA RICA: UNA
APROXIMACIÓN EVALUATIVA**

RONALD SOTO CALDERÓN

DIRECTORES:

Dr. TOMÁS SOLA MARTINEZ
Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA
Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ

7 de Octubre de 2008

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ronald Soto Calderón
D.L.: Gr. 2220-2008
ISBN: 978-84-691-6777-9

Agradecimientos

A Dios por poner en mi camino personas y profesionales dispuestos a brindarme su mano de apoyo en este proceso.

A toda mi familia, por siempre creer en mí, y brindarme palabras de apoyo, motivación y siempre motivarme a seguir adelante.

A Ana Viquez, Carlos, Carolina, Zulay, Andrea, Adriana, Melania, Wendy, Giselle, por sus palabras de aliento y motivación y por creer en mí.

A mis compañeros y compañeras de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, por todas las palabras de aliento y de apoyo en este proceso.

Mi muy sincero agradecimiento al Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena, quien con su apoyo y profesionalismo me motivó a embarcarme en esta tarea. Gracias por creer en mí, y por permitirme involucrarme en una experiencia maravillosa de conocimiento de una realidad que muchas veces se mantiene ajena a la vista de la experiencia docente. Hacen falta palabras para expresar todo lo que significó tu apoyo incondicional. Eres una gran persona, y un gran profesional.

Al Dr. Tomas Sola Martínez, por el apoyo brindado, y el desprendimiento de todo su conocimiento, gracias por tus palabras de aliento, y querer mantenerte en este proceso. Haber compartido lo que has escrito y sabes, significó para mí, toda una lección de lo que debe ser un docente con vocación.

A la Dra. Inmaculada Aznar Díaz por las palabras de aliento cuando conversábamos de lo que se podía y no, fue muy agradable compartir lecciones contigo.

A la Dra. Pilar Cáceres Reche, por darme la oportunidad de compartir experiencias y momentos de conversación llenos de motivación.

A todo el personal docente y administrativo del Doctorado "Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas" por todo el apoyo brindado. A todos y todas muchas gracias.

A directoras y directores educativos, docentes, padres y madres de familia, y estudiantes que decididamente participaron en este proceso.

A todas las otras personas, que se sienten parte de este trabajo, a todas y todos muchas gracias por el apoyo brindado.

DEDICATORIA

A mi padre y mi madre, quienes con su voluntad, tesón y deseos de vivir me han apoyado siempre, y me han dado la oportunidad de seguir adelante, gracias por todas las palabras de motivación y las expresiones de apoyo.

ÍNDICE

Agradecimientos	
Dedicatoria	
BLOQUE I. INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes	1
Historia de la Educación Especial en Costa Rica	17
Justificación	23
BLOQUE II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO 1. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	
1. Evolución Mundial de la Educación Especial	29
1.1. Desde la antigüedad a la Edad Media	29
1.2. En los siglos XVI al XVIII encuentro con el principio asistencial-institucional	30
1.3. El principio de Rehabilitación	32
1.4. Principio de la Igualdad de Oportunidades	35
1.5. Aspectos legales que influyeron en la Historia Mundial de la Educación Especial	39
2. La Educación Especial en Estados Unidos de América	40
2.1. Promulgación de las bases	40
2.2. Resultados en la Legislación	41
2.3. El último impacto	42
2.4. Recorrido por los aspectos legales que han contribuido a la atención de personas con necesidades educativas especiales en Estados Unidos de América	43
3. Consideraciones de la Educación Especial en España	46
3.1. Una breve introducción	49
3.2. Evolución histórica de la Educación Especial en España	48
3.2.1. Plan Nacional de Educación Especial	48
3.2.2. Ley de Integración Social de los minusválidos	50
3.2.3. Real Decreto 334/1985 de ordenación de la Educación Especial	51
3.2.4 Educación Especial a partir de la LOGSE	53
3.2.4.1. Principios Fundamentales de la LOGSE	54
4. Historia de la Educación Especial en Costa Rica	60
CAPÍTULO 2. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN	
1. Introducción	69
2. Concepto de Educación Especial	71
3. Evolución del concepto de integración	87
3.1. Segregación	88
3.2. Institucionalización	89
3.3. Normalización	91
4. Integración	93
4.1. Integración en el contexto educativo	106

4.2. Factores a considerar en los procesos de integración educativa	107
4.3. Fundamentos para la organización de la integración educativa	110
5. Integración Educativa en Costa Rica	112
6. Igualdad de Oportunidades	113
7. Inclusión	114
8. Necesidades educativas especiales	116
9. Diversidad	119
CAPÍTULO 3. APOYOS Y RECURSOS PARA LA INTEGRACIÓN	121
1. Apoyos a la Integración	121
1.1. Adecuaciones Curriculares	122
1.1.1 Adecuaciones de Acceso	123
1.1.2. Adecuaciones Curriculares No Significativas	123
1.1.3. Adecuaciones Curriculares Significativas	123
1.1.4. Expediente de la Adecuación Curricular Significativa	125
2. Recursos en la Integración	127
2.1. Currículo y Evaluación	127
2.2. Metodología	131
2.3. Recursos Humanos	133
2.3.1. Director (a)	134
2.3.2. Comité de Apoyo	137
2.3.3. Docente de Educación Regular	140
2.3.4. Docente de Apoyo Educativo	142
2.3.5. Estudiante	145
CAPÍTULO 4. INCLUSIÓN EDUCATIVA	149
.1. Antecedentes sociales, históricos y transformadores de la trascendencia de la Educación Especial en Costa Rica	160
2. Perspectiva filosófica de la educación inclusiva	167
3. Atención a la diversidad en escuelas con enfoque inclusivo	176
4. De la integración y segregación hacia la Inclusión: ventajas y desventajas de su implementación filosófica	188
5. Pero, ¿qué es la Educación Inclusiva?	194
6. Ventajas de la educación inclusiva	201
7. Desventajas de la educación inclusiva	202
8. Escuelas inclusivas: filosofía	203
9. Principios de la Inclusión como perspectiva filosófica	205
10. Marco Administrativo y Legal del Proceso de Integración e inclusión en Costa Rica	209
CAPÍTULO 5. MARCO LEGAL-ADMINISTRATIVO, ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN COSTA RICA	211
1. Marco Legal	211
1.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)	211
1.2. Constitución Política de la República de Costa Rica	212
1.3. Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU, 1971)	213

1.4. Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975)	215
1.5. Convenio sobre la Readaptación profesional y el empleo de las personas inválidas (Convenio 159, OIT, 1985)	217
1.6. Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 1993)	218
1.7. Convención Interamericana para la eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999)	219
1.8. Convención Universal para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad	221
1.9. Declaración de Salamanca	222
1.10. El Foro Mundial sobre la Educación	223
1.11. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos	225
1.12. Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad, (Asamblea Legislativa, 1996)	225
1.13. Código de la Niñez y la Adolescencia	228
2. En el Marco Administrativo	229
3. Familia	232
3.1. Generalidades	232
3.2. Papel de la familia en el proceso educativo	234
4. Estructura y Organización Técnico Administrativa de la Educación Especial en Costa Rica	236
4.1. Aspectos generales	238
4.2. Cronología de la estructura y Organización de la Educación Especial en Costa Rica	243
4.3. Organización Nacional, Regional e institucional de la Educación Especial en Costa Rica	247
4.3..1. Instancia Nacional	247
4.3.2. Misión, Visión y Propósito del Departamento de Educación Especial	249
4.3.3. Instancia Regional	250
4.3.4. Equipos Regionales Itinerantes	251
4.3.5. Instancia Institucional	253
4.3.5.1. Servicios de atención directa	254
4.3.5.2. Servicios de Educación Especial ubicados en Instituciones regulares de la Educación General Básica (EGB) y Diversificada	260
4.3.5.3. Servicios de apoyos ofrecidos en instituciones regulares de la Educación General Básica (EGB) y Diversificada	262
BLOQUE III. MARCO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	
1. Tipo de Estudio	265
2. Tema	267
3. Problema de investigación	267
4. Objetivos	267
4.1. Objetivo General	267
4.2. Objetivos Específicos	268

5. Limitaciones de la investigación	268
6. Delimitaciones	269
7. Descripción de la Población	269
8. Descripción y cálculo de la Muestra	269
8.1. Cálculo de muestra para estudiantes y para padres de familia	271
8.2. Cálculo de muestra para docentes	272
8.3. Cálculo de muestra para directores de instituciones educativas	273
9. Análisis de términos	274
10. Métodos y procedimientos de recolección de información	275
11. Forma de aplicación de los instrumentos	278
12. Validación de los instrumentos	279
13. Análisis de la Información	282
CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	285
1. Descripción y Análisis de Gráficos	285
2. Directores y Directoras	289
2.1. Aspectos Socio demográficos	289
2.2 Respuestas a las preguntas del cuestionario aplicado a directores y directoras en esta investigación	292
2.3. Docentes	313
2.3.1. Aspectos sociodemográficos	313
2.3.2. Respuestas a las preguntas del cuestionario aplicado al personal docente participantes en esta investigación	318
2.4. Padres de Familia	361
2.4.1. Aspectos sociodemográficos	361
2.4.2. Respuestas a las preguntas diversas del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de la muestra	364
2.5. Estudiantes integrados	394
2.5.1. Aspectos Socio demográficos	394
2.5.2. Respuestas dadas por el grupo de estudiantes antes las preguntas planteadas en el instrumento acerca del proceso de integración	397
2.6. Otros aspectos de interés categorizados y analizados mediante el uso de preguntas abiertas de entrevistas y grupos focales	411
2.6.1. ¿Qué comentario le merece el proceso a partir de su experiencia?	411
2.6.2. Opinión que le merece el apoyo del entorno	412
2.6.3. Opinión que le merece el apoyo por parte de los padres y madres de familia	413
2.6.4. ¿Cómo creen ustedes que se han dado los procesos de integración en nuestro sistema?	415
2.6.5. A partir de su experiencia ¿cuáles áreas de formación deberían ser reforzadas para que los procesos de formación se lleven a cabo de manera adecuada?	415
2.6.6. Limitaciones encontradas en el proceso de integración	416
2.6.7. Aspectos positivos de los procesos de integración	419
2.6.8. Aspectos negativos del proceso de integración	420
2.6.9. Recomendaciones a Ministerio de Educación y Universidades	420

2.7. Proceso de TRIANGULACIÓN de resultados: Análisis General	423
2.7.1. Aspectos Sociodemográficos	425
2.7.2. Proceso de Integración	426
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	441
1. Conclusiones	441
1.1. Conclusiones Generales	441
1.2. Conclusiones Específicas	446
2. Prospectiva	454
2.1. Ministerio de Educación Pública	454
2.2. Instituciones de Educación General Básica	455
2.2.1. Directores y Directoras	455
2.2.2. Personal docente	457
2.2.3. Personal docente de apoyo	460
2.2.4. Comité de Apoyo	461
2.3. Familia	462
BIBLIOGRAFÍA	465
ANEXOS:	477
1. Cuestionario dirigido a Directores/as	
2. Cuestionario dirigido a alumnado	
3. Cuestionario dirigido a docentes	
4. Cuestionario dirigido a padres y madres de estudiantes integrados	
5. Entrevistas	
6. Trascipción de entrevistas realizadas a docentes	
7. Trascipción de grupos focales a padres/madres de familia	
8. Documentación general relativa a integración	
PROPUESTA "LA INCLUSIÓN COMO BASE DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI" (91 págs).	565

Índice de Cuadros

Cuadro 1 Cuadro que muestra los aspectos legales en las diferentes etapas de la Historia mundial de la Educación Especial	39
Cuadro 2 Fechas importantes en la evolución histórica de la educación especial en Estados Unidos	45
Cuadro 3 Rápida evolución de la Educación Especial en España	53
Cuadro 4 Desarrollo Legislativo de la Educación Especial en España	58
Cuadro 5 Evolución de la Educación Especial en Costa Rica	65
Cuadro 6 Muestra las características explícitas del concepto de necesidades educativas especiales	117
Cuadro # 7 Cuadro que muestra el sexo de los directores y las directoras encuestados 2006-2007	282
Cuadro # 8 Cuadro que muestra el número de años de servicio de los directores y las directoras encuestados 2006-2007	282
Cuadro #9 Cuadro que muestra la categoría profesional de los directores y las directoras encuestados 2006-2007	283
Cuadro # 10 Cuadro que muestra la condición laboral de los directores y las directoras encuestados 2006-2007	284
Cuadro # 11 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	285
Cuadro #12 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	288
Cuadro #13 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	290
Cuadro # 14 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	291
Cuadro #15 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la	

pregunta 6 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	293
Cuadro #16 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 7 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	294
Cuadro #17 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 8 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	296
Cuadro #18 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 9 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	298
Cuadro #18 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 10 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	299
Cuadro #19 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 11 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	300
Cuadro # 20 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 12 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	302
Cuadro # 21 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 13 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	303
Cuadro # 22 Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 14 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007	304
Cuadro # 23 Cuadro que muestra el sexo de los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	306
Cuadro #24 Cuadro que muestra el número de años de servicio de los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	306
Cuadro # 25 Cuadro que muestra la categoría profesional de los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	308
Cuadro #26 Cuadro que muestra la condición laboral de los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	309
Cuadro #27	

Cuadro que muestra el número de estudiantes integrados según la opinión de los y las docentes encuestados 2006-2007	310
Cuadro #28 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #1 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	311
Cuadro #29 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #2 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	313
Cuadro # 30 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #3 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	314
Cuadro # 31 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #4 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	316
Cuadro # 32 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #5 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	319
Cuadro # 33 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #6 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	322
Cuadro # 34 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #7 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	326
Cuadro # 35 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #8 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	330
Cuadro #36 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #9 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	332
Cuadro #37 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #10 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	333
Cuadro #38 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #11 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	335
Cuadro # 39 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #12 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	337
Cuadro # 40 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #13 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	338
Cuadro # 41 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #14 del	340

cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	
Cuadro # 42 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #15 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	341
Cuadro # 43 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #16 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	342
Cuadro #44 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #17 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	343
Cuadro #45 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #18 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	345
Cuadro #46 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #19 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	346
Cuadro #47 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #20 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	348
Cuadro #48 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #21 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	349
Cuadro #49 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #22 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	350
Cuadro # 50 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #23 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007	352
Cuadro # 51 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #1 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	354
Cuadro # 52 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #2 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	355
Cuadro # 53	

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#3 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	356
Cuadro #54 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#4 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	357
Cuadro #55 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#5 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	358
Cuadro #56 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#6 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	359
Cuadro #57 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#7 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	361
Cuadro #58 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#8 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	362
Cuadro #59 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 9 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	363
Cuadro # 60 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 10 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	364
Cuadro # 61 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 11 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	366
Cuadro # 62 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 12 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	367
Cuadro # 63 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 13 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	369
Cuadro #64 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 14 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	370

Cuadro #65 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 15 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	371
Cuadro #66 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 16 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	372
Cuadro #67 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 17 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	373
Cuadro #68 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 18 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	375
Cuadro #69 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 19 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	376
Cuadro # 70 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 20 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	377
Cuadro # 71 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 21 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	378
Cuadro # 72 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 22 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	379
Cuadro # 73 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 23 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	381
Cuadro # 74 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 24 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	382
Cuadro # 75 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 25 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	383
Cuadro #76 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 26 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes	384

integrados 2006-2007	
Cuadro #77 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 27 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007	386
Cuadro #78 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#1 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	387
Cuadro #79 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#2 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	388
Cuadro # 80 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#3 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	389
Cuadro # 81 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#4 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	390
Cuadro # 82 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#5 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	391
Cuadro # 83 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#6 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	393
Cuadro #84 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#7 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	394
Cuadro #85 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#8 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	395
Cuadro #86 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#9 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	397
Cuadro #87 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#10 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	398
Cuadro #88 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#11 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	400
Cuadro # 89 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#12 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	401
Cuadro #90 Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#13 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007	402

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Espacios diádicos y formas avanzadas de unión humana para los procesos naturales de aprendizaje y desarrollo	26
Gráfico2 Evolución legal de la Educación Especial en España	59
Gráfico 3 Proceso de la Inclusión como base de la educación	201
Gráfico # 4 ¿Tiene usted conocimiento del proceso de integración?	286
Gráfico # 5: ¿Cumple usted con el requisito de formar el comité de apoyo de la institución en el mes de febrero?	287
Gráfico #6: ¿Es usted miembro activo dentro del comité de apoyo de la institución?	288
Gráfico # 7: ¿Ha recibido usted capacitación sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular?	290
Gráfico # 8: ¿Fomenta usted la realización de jornadas de trabajo coordinados entre las y los docentes y los padres y madres de familia estudiantes integrados?	292
Gráfico #9: ¿Favorece usted una comunicación fluida entre padres, madres, grupo de estudiantes integrados y sus docentes y compañeros y compañeras de sección	293
Gráfico # 10: ¿Induce a las y los docentes de todas las secciones para que reciban de forma abierta a estudiantes que van a ser integrados?	295
Gráfico #11: ¿Le comunica usted con anticipación a las y los docentes que van a recibir estudiantes con necesidades educativas especiales para que se preparen y analicen la información que van a recibir?	296
Gráfico # 12: ¿Ha dispuesto usted de los recursos humanos y materiales necesarios para que la integración de estudiantes de la institución que usted dirige sea el óptimo?	298
Gráfico #13: ¿En cuál de los ciclos hay mayor número de estudiantes integrados?	299
Gráfico #14: ¿Usted vela por el cumplimiento de lo establecido en los artículos 40 y 41 del Manual de Procedimientos, en lo que a cada uno corresponde?	300
Gráfico #15: ¿Promueve usted la creación de equipos de servicio itinerante con profesionales relacionados con las necesidades educativas especiales para que den capacitación y seguimiento de los comités de apoyo educativo?	302
Gráfico #16: ¿Coordina usted la entrega de un informe adjunto al certificado de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas por el estudiante o la estudiante que debe elaborar el o la docente a cargo?	303
Gráfico #17: ¿Verifica usted que todos los procedimientos se cumplan de acuerdo a lo establecido en la Ley 7600?	305

Gráfico #18: ¿Tiene usted conocimiento de la Ley 7600 y sus implicaciones en la educación?	312
Gráfico #19: ¿Forma parte del comité de apoyo de la institución?: (Pregunta #2 - Anexo 2)	313
Gráfico # 20: ¿Cuándo ha atendido a estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del aula, ha sido informado previamente de que iba a recibir a un niño dentro de su grupo de aula regular con necesidades educativas especiales?	315
Gráfico # 21: ¿Le han brindado a usted algún tipo de asesoramiento sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular?	316
Gráfico # 22: ¿Ha recibido usted capacitación sobre las adecuaciones curriculares que se les puede aplicar a los y las estudiantes?	319
Gráfico #23: ¿El planeamiento didáctico que usted diseña para trabajar en el aula con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, usted los considera?	323
Gráfico #24: Entre las adecuaciones que usted realiza a estudiantes integrados ...	327
Gráfico #25: ¿Considera usted que la participación estudiantes integrados, durante el desarrollo de la lección, está relacionado con los temas de estudio?	330
Gráfico #26: ¿Promueve usted la participación del estudiantado integrado al desarrollo de la lección?	332
Gráfico #27: ¿Tiene usted conocimiento del proceso de integración?	333
Gráfico #28: ¿El director o la directora de la institución cumple con el requisito de formar el comité de apoyo de la institución en el mes de febrero?	336
Gráfico #29: ¿Ha recibido usted capacitación sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular?	337
Gráfico # 30: ¿Participa usted en fomentar la realización de jornadas de trabajo coordinados entre las y los docentes y los padres de familia de estudiantes que participan en procesos de integración?	339
Gráfico # 31: ¿Favorece usted una comunicación fluida entre padres, madres, estudiantes integrados, sus docentes y compañeros y compañeras de sección?	340
Gráfico #32: ¿Induce a las y los docentes de todas las secciones para que reciban de forma abierta a estudiantes que van a ser integrados?	341
Gráfico #33: ¿En cuál de los niveles considera usted que hay un mayor número de niños integrados al sistema regular?	342
Gráfico #34: ¿Considera usted que la participación de estudiantes integrados durante el desarrollo de la lección, está acorde con sus características, necesidades e intereses y con los temas que se desarrollan en la clase?	344
Gráfico #35: ¿Considera usted que la integración de estudiantes con el resto de sus compañeros y compañeras corresponden al de su nivel?	345
Gráfico #36: ¿Recibe usted apoyo en cuanto a planeamiento y material	

didáctico de parte del docente integrador o la docente integradora?	347
Gráfico #37: ¿El docente integrador o la docente integradora le da seguimiento al estudiante o a la estudiante que usted tiene integrado?	348
Gráfico #38: ¿Utiliza usted alguna metodología específica para atender a los casos específicos de integración?	349
Gráfico #39: ¿Planea usted de acuerdo a las necesidades, características, intereses y potencialidades educativas del o de la estudiante integrada, según la información contenida en el expediente del niño o de la niña integrada?	351
Gráfico # 40: ¿Cuál es el tipo de procedimientos que utiliza usted al impartir las lecciones dirigidas a los estudiantes y las estudiantes integrados?	353
Gráfico # 41: ¿Tiene usted conocimiento de la Ley 7600 y sus implicaciones en la educación de sus hijos e hijas?	357
Gráfico # 42: ¿Tiene usted conocimiento de la normativa y reglamento de la Ley 7600 y sus implicaciones en la educación de su hijo o hija integrada?	358
Gráfico #43: ¿Fue usted informado previamente que su hijo o hija iba a ser integrado al sistema educativo regular?	360
Gráfico #44 ¿Fue usted asesorado (a) sobre el proceso de integración de su hijo o hija con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular?	361
Gráfico #45: ¿Fue usted asesorado (a) sobre la ubicación de su hijo con necesidades educativas especiales en el proceso de integración dentro del sistema regular?	362
Gráfico # 46: ¿Ha recibido usted capacitación o información sobre los diferentes tipos de adecuación curricular que se le puede aplicar a su hijo, durante el proceso de integración?	363
Gráfico #47: ¿Tiene usted conocimiento de que el y la docente hace un planeamiento diferente para los y la estudiantes con necesidades educativas especiales?	365
Gráfico #48: ¿Tiene usted conocimiento del tipo de adecuación que le aplican a su hijo o hija al estar integrados dentro del sistema regular?	366
Gráfico #49: ¿Cuál de los siguientes tipos de adecuación curricular se le aplica a su hijo o hija, al estar integrado en el sistema regular?	368
Gráfico # 50: ¿Considera usted que la participación de su hijo o hija integrada es tomada en cuenta durante el desarrollo de la lección?	369
Gráfico # 51: ¿Considera usted que la participación de su hijo o hija integrada está acorde con los temas de estudio en la clase?	370
Gráfico # 52: ¿Estimula usted a su hijo o hija integrada, para que participe durante el desarrollo de la lección en el aula?	371
Gráfico #53: ¿Apoya usted a su hijo o hija integrada en los trabajos que se le asignan para ser desarrollados en la casa?	372
Gráfico #54: ¿Tiene usted conocimiento sobre los procesos de integración que se llevan a cabo dentro de la institución?	374
Gráfico # 55: ¿Tiene usted conocimiento de la participación de los padres y madres de familia dentro del comité de apoyo de la institución?	375

Gráfico #56: ¿Participa usted en la realización de jornadas de trabajo coordinadas con las y los docentes de su hijo o hija integrada?	376
Gráfico # 57: ¿Tiene usted una comunicación fluida con el director o la directora, el o la docente de su hijo o hija y los compañeros y compañeras que asisten al mismo grupo que su hijo o hija?	377
Gráfico # 58: ¿Considera usted que su hijo o hija ha dispuesto de los recursos materiales y humanos necesarios para que su integración sea positiva?	378
Gráfico # 59 ¿Teniendo en cuenta a los compañeros y las compañeras de grupo, considera usted que su hijo o hija está integrada en el nivel que le corresponde?	380
Gráfico # 60: ¿Teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de su hijo o hija, considera usted que él o ella está integrada en el nivel que le corresponde?	381
Gráfico # 61: ¿Recibe usted el apoyo necesario en cuanto al seguimiento del trabajo en el aula y material didáctico por parte del docente o la docente integradora?	382
Gráfico # 62: ¿Recibe usted el apoyo necesario en cuanto al seguimiento del trabajo de aula y material didáctico por parte del o de la docente que tiene a su hijo o hija integrado?	383
Gráfico # 63: ¿Tiene usted conocimiento de que el o la docente integradora le da seguimiento a su hijo o hija que está integrada?	385
Gráfico # 64: ¿Considera usted que la metodología que utilizan las y los docentes con su hijo o hija es adecuada a sus necesidades, características, intereses y potencialidades?	386
Gráfico #65: ¿Se te explicó el cambio que ibas a tener antes de ser integrado al sistema regular?	390
Gráfico # 66: ¿Antes de integrarte a esta escuela, conociste la institución y al o la docente con anterioridad antes de su integración?	392
Gráfico # 67: ¿Te preguntaron algo antes de iniciar el proceso de integración al aula regular?	393
Gráfico # 68: ¿Las y los docentes, padres y madres de familia o compañeros y compañeras te ayudan cada vez que se te presenta una dificultad en tu aprendizaje?	394
Gráfico # 69: ¿Cuando el y la docente desarrolla un tema en clase, te brinda material adicional para entender mejor los temas estudiados?	396
Gráfico # 70: ¿Te revisan los trabajos y tareas en el momento en que terminas?	397
Gráfico # 71: ¿Las y los docentes te tratan diferente en lo que se refiere a las actividades escolares que se realizan en la clase?	399
Gráfico # 72: ¿Cuando se te asignan trabajos, te permiten utilizar todos los materiales y recursos necesarios para resolverlos?	400
Gráfico # 73: ¿Cuando te aplican pruebas escritas u orales, los profesores te dan más tiempo para resolverlos?	401
Gráfico #74: ¿Las y los docentes o compañeros y compañeras te brindan apoyo cuando lo necesitas o se los solicitas?	403

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN

Antecedentes

El tema sobre cual trata esta investigación es importante, ya que forma parte de lo que se ha denominado en los últimos años como la construcción de una Sociedad para Todos, en la que los principios de solidaridad, justicia y equidad deben prevalecer, y es en este sentido que se asume que esta construcción solo podrá ser posible si existe un esfuerzo y voluntad sostenida de todas las personas actoras en el colectivo social. Esto se señala en tanto este aspecto ha sido precisamente la tónica imperante en la gestión de los organismos o instituciones estatales, cuya adhesión a la causa de las personas con capacidades diferentes ha experimentado fluctuaciones según las autoridades superiores y también los mandos medios, así como la participación de padres y madres de familia.

El acceso a la educación, es un derecho del cual deben gozar todos los seres humanos en igualdad de condiciones. En este sentido es importante mencionar los artículos 26 y 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DHDH) y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), respectivamente, como normativas concretas que regulan esta materia.

El artículo 26 de esta Declaración Universal de Derechos Humanos, dispone lo que se transcribe a continuación:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y

fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Organización de Naciones Unidas (ONU), 1948, p. 6)

Es importante señalar con respecto a las ideas expresadas anteriormente, las cuales tienen relación con la educación y mencionadas en la Declaración de los Derechos Humanos, que Farrier, Lobo y Peñaranda (1988, p. 1334) comentan

Es interesante notar, que el derecho a la educación, no llegó simplemente a ser enumerado por la Declaración, sino que es efectivamente desarrollado por la misma, aspecto meritorio, para una regulación de tan alto nivel. Es decir, aun antes de la creación del pacto internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales, ya se encontraba mundialmente reconocida la consciente importancia de la educación.

Se debe resaltar también los principios de gratuidad y obligatoriedad de la instrucción elemental y fundamental, y el acceso a estudios superiores en función de los méritos de cada cual, o sea, que dependerá de la respuesta y el interés

mostrado por el estudiantado así como de las oportunidades, su opción para tener acceso a la educación superior. Como se puede extraer el principio establecido por la Declaración que garantiza el ejercicio real del derecho, es la Gratuidad, y por lo tanto, sin ella, la educación se convierte no en un instrumento para el conocimiento, sino en conocimiento selectivo, privándose de alguna manera el derecho en igualdad y equiparación de oportunidades a la población del país. En este sentido se comparten las ideas expresadas en el siguiente párrafo por Maheu:

Los parámetros no son la capacidad, sino la preponderancia económica de los particulares. Esto analizado en sus últimas consecuencias, rompe con el sistema democrático al dar como consecuencia, el provecho social para unos pocos, se priva de la maximización de su potencial a personas cuyo caudal podría aportar mucho más a la sociedad (...)

La educación gratuita en lo elemental y fundamental es el principio mismo del conocimiento mínimo del hombre, para llevar a ser hombre, o para que tenga los instrumentos necesarios para llegar a serlo, sin ello, el hombre está "Ausente del Mundo", y por lo tanto ausente en el mundo, soledad, tinieblas, impotencia (citado por Farrier et al., 1988, pp. 1135-1136).

Cabe resaltar que las personas con necesidades educativas especiales, en algún momento de la historia de la educación especial, estuvieron limitadas en participar de las experiencias escolares llevadas a cabo en los diferentes centros educativos. Sin embargo, en la actualidad, se ha iniciado un proceso mediante el cual se busca integrar a este grupo de personas, en el Sistema Educativo Regular costarricense. Aspecto que les permite tomar parte de los mismos derechos y

oportunidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que comparte toda la comunidad escolar, el cual debe responder, de manera oportuna, a cada una de sus necesidades, características, intereses y potencialidades.

Lo anterior se evidencia en lo que se ha denominado en los últimos años como la construcción de una Sociedad para Todos, en la que los principios de solidaridad, justicia y equidad deben prevalecer, y en este sentido se asume que esta construcción solo podrá ser posible si existe un esfuerzo y voluntad sostenida de todas las personas actoras en el colectivo social. Esto se señala en tanto, este aspecto no ha sido precisamente la tónica imperante en la gestión de los organismos o instituciones estatales, cuya adhesión a la causa de las personas con capacidades diferentes ha experimentado fluctuaciones según las autoridades superiores así como por parte de los mandos medios.

No obstante, se debe señalar que esta fluctuación de la democracia en nuestro país, se empezó a transitar por las primeras experiencias de integración de estudiantes con discapacidad ya hace muchos años atrás, y en este sentido se debe comentar que hubo diferentes acciones que se llevaron a cabo en diversas instituciones educativas del país, muchas veces como experiencias aisladas y otras muchas como experiencias coordinadas, No solo en la educación especial, sino en otros niveles del sistema educativo costarricense (Meléndez, 2005; Murillo, 1992).

En ese sentido se debe recordar el proyecto de Integración impulsado por el Departamento de educación Especial del Ministerio de educación pública, con la apertura de aulas diferenciadas, las cuales posteriormente fueron

denominadas aulas integradas, en las instituciones educativas del sistema educativos costarricense, servicios en los que se incorporó el principio de Normalización y la filosofía de la Integración en los años setenta y ochenta, los cuales a la postre favorecieron el cierre de instituciones residenciales que atendían a población con alguna condición asociada a discapacidad (Meléndez, 2005).

En Costa Rica aparte del Hospital Nacional Psiquiátrico y el Hospital Chacón Paut, creados para la atención de pacientes con enfermedades mentales, solamente han existido dos instituciones residenciales para la atención a población con discapacidad. Una de estas fue el Centro de Reeducción Celedonio Castanedo, que se fundó en los años 70, para adolescentes varones con discapacidad intelectual y se creó en la misma década la otra institución, la Residencia del departamento de deficiencia Visual del Centro Nacional Fernando Centeno Güell, en la que vivían estudiantes ciegos y con baja visión procedentes de lugares alejados de San José, esta fue clausurada en 1987.

Posteriormente, los servicios que se prestan a las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, se han venido transformando según los avances en la disciplina de la Educación Especial y los aspectos legales que le han brindado un mayor apoyo a la participación de estas personas en los diferentes niveles de la Educación del país.

Estas experiencias han derivado no solo en la atención de estudiantes, sino en la incorporación de cursos relacionados con la temática de las condiciones de

aprendizaje asociada o no a la discapacidad en la formación de profesionales en la educación.

Lo anterior, encierra el objetivo principal de la integración escolar de personas con necesidades educativas especiales, tema de gran relevancia dentro del marco educativo.

Los procesos de integración, comprenden un conjunto de beneficios y oportunidades para la población con necesidades educativas especiales, sin embargo, para hacer realidad dichos procesos, se requiere de la capacitación, formación, disposición, entrega, trabajo en equipo y la presencia de canales de comunicación asertivos, por parte de todas aquellas personas, grupos o instituciones que, de alguna u otra manera, comparten y conviven con esta población. Por lo anterior, es que se inicia la presente investigación, en diferentes centros educativos, que experimentan procesos de integración. A partir de las ideas expuestas anteriormente, y siendo coherentes con la respuesta a los aspectos que se quiere compartir, las ideas que aquí se expone lejos de pretender justificar las implicaciones de la inclusión educativa, se mantiene la idea de que los procesos que se siguen desarrollando en el país ponen mayor énfasis en la integración educativa, y que en lo que respecta a la inclusión educativa, no obstante, y sin pecar de desconfiados, se manifiesta la idea de que en estos momentos se debe construir la inclusión a partir de experiencias reales, en las cuales participen instituciones, padres y madres de familia, docentes y otros entes, organismos u organizaciones que le den un sentido más operativo al proceso, y no solamente quedarse con lo que se propone en el papel, lo cual dista mucho en cumplirse. Todo lo anterior debe tenerse en cuenta en beneficio

de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad y su participación en igualdad y equiparación de oportunidades. Por las razones antes mencionadas en este trabajo de investigación, se hará una mayor referencia al concepto de integración.

En la actualidad, hay centros educativos costarricenses, que se enmarcan en una nueva corriente de pensamiento pedagógico que promete cambios significativos en beneficio de aquella población que, durante mucho tiempo, fue víctima de aislamiento y maltrato por presentar características, intereses, capacidades y necesidades que los diferenciaban del resto de la comunidad educativa. Esta nueva perspectiva busca promover la igualdad y la equidad, en el acceso a la educación de todo el estudiantado, sin ningún tipo de discriminación en el contexto escolar.

Los procesos de integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales han venido a significar una opción que le permite a este grupo de estudiantes, su participación en igualdad y equiparación de oportunidades en el sistema educativo costarricense.

La tendencia de la integración abre las puertas al cambio, con la actuación de un conjunto de personas que procuran que estos procesos se den en forma adecuada, tomando en consideración los lineamientos y los procedimientos emanados desde el Ministerio de Educación Pública (MEP).

Es esencial resaltar que las funciones que ejercen, tanto directores y directoras, como docentes, constituyen un eje central para el proceso de integración escolar del estudiantado con necesidades educativas especiales, y a

la vez, la participación de los padres y las madres de familia, ya que todos y cada uno desempeña un papel decisivo en dicho proceso.

El padre y la madre de familia es un elemento activo en el proceso educativo de sus hijos e hijas, al brindar valiosos aportes que colaboran con las importantes decisiones que se toman con respecto a esta nueva ola de transformaciones, en la atención educativa del estudiantado.

Todo el conjunto de experiencias llevadas a cabo han generado cambios significativos en la Educación Especial, principalmente con respecto a la concepción de la atención de las personas con necesidades educativas especiales, dentro del sistema educativo regular, y un currículum adecuado a sus condiciones. Pasando así, de un enfoque asistencialista, a procesos en los cuales se respeta la individualidad de cada persona, partiendo de sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y se propone una atención dentro de un enfoque ecológico, en el cual prima el entorno como elemento que favorece o retrasa los procesos de participación de dicha población en el Sistema Educativo.

Durante muchos años se han llevado a cabo experiencias que poco a poco han ido permitiendo a estas personas poder acceder a la educación, en función de sus necesidades, características e intereses, pero sobre todo desde la perspectiva de sus potencialidades. De alguna manera los procesos de integración escolar permiten a estudiantes con necesidades educativas especiales participar en ambientes menos restrictivos y normalizados, promoviéndose de esta manera el respeto a la individualidad.

La Educación Especial por lo tanto, debe conceptualizarse a la luz de los procesos de integración, y más con referencia al tipo de apoyos que requieren las personas con necesidades educativas especiales, tanto en función de sus características como en cuanto a la temporalización de ellos, además se apoya la idea de no concebir al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que tiene una característica individual o un déficit que le es propio, sino más bien se debe tomar en cuenta la participación del entorno, las políticas gubernamentales, los aspectos sociales y educativos, entre otros aspectos, que facilitan que las dificultades que la persona experimenta en su desarrollo socioeducativo y emocional continúen obstaculizando su desarrollo.

Según Lou y López (1998) citando a Zabalza la integración escolar ha pasado por una serie de etapas, entre las cuales mencionan:

1. Reconocimiento del derecho a la educación de todos, sin embargo esto no reconoce que las personas con necesidades educativas son "normales".
2. En relación con la anterior, la respuesta que se ha dado a estas personas es marginal y segregadora, por esta razón se han desarrollado servicios diferenciados en instituciones educativas.
3. Aparece posteriormente la integración parcial.

Esta situación hizo que la necesidad educativa especial fuera percibida desde una "óptica individualista" (Fulcher, citado por Echeita, Duk, y Blanco (1995); y por lo tanto se requiere que los estudiantes bajo esta condición fueran atendidos en diferentes servicios, por diferentes profesores y en ambientes diferentes. Esto implicó que el personal docente que atendiera esta población

debía tener formación en diferentes aspectos necesarios para dar respuesta a las necesidades y características de la población con necesidades educativas especiales. Esta situación por otro lado, según Echeita y Martín, citados en Echeita et al. (1995) hizo que "(...) la respuesta educativa resultante es con frecuencia tan limitada que subestima la importancia de la interacción social como facilitadora del aprendizaje" (p. 54). Situación que según las nuevas perspectivas de la educación especial se convertiría en una acción discriminatoria.

Los aspectos antes mencionados llevan por lo tanto, a una propuesta que se basa en el respeto a los derechos humanos y según la propuesta de Nirje y Nikkelsen, se debe tomar en cuenta el principio de normalización y la filosofía de la integración, en este sentido, según Ortiz (2000) este principio hace referencia a que "(...) todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y llevar una vida lo más normalizada posible" (p. 6).

Tomando en cuenta este principio, se ha plasmado el desarrollo de los servicios de atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales; particularmente en Europa durante las décadas de los 70's y 80' s se desarrolló lo conocido como integración escolar, de esta manera, en España en el año 1978 se introduce el principio de normalización, y se asumen desde los principios teóricos de la integración escolar, la sectorización de los servicios educativos e individualizados de la enseñanza (Brown y Smith, 1996, Ortiz, 2000), no obstante, es hasta el "(...) año 1985 cuando se aprueba el Real Decreto regulador del Programa de Integración Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia, y cuyas características fueron: la implantación progresiva, la aplicación

prudente, la dotación de recursos humanos y materiales y la evaluación del programa" (Ortíz, 2000, p.6).

La autora comenta que es en el año 1990 cuando se ha desarrollado la integración escolar dentro del sistema educativo general, pero anteriormente hubo todo un proceso de concienciación y cambio de mentalidad con respecto a las personas con necesidades educativas especiales.

A partir de las acciones mencionadas anteriormente, se puede decir que la escuela integradora lo que hace es romper barreras, quitar paredes, buscar las adecuaciones tanto de acceso como curriculares que permitan darle apoyo a las personas con necesidades educativas especiales en los procesos de acceso al currículo que le proponen en el Centro Educativo.

Los procesos que se desarrollan en España cobran especial importancia por el hecho de que a finales de los 70's aparece el informe Warnock en el cual se varía el concepto de personas con problemas de aprendizaje o dificultades en el área educativa, y aporta entonces el concepto de necesidades educativas especiales, con el cual se hace referencia a:

(...) un término que implica relatividad, interactividad, transitoriedad, y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier alumno puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario (Ortíz, 2000, p. 6).

Como se puede notar, el concepto encierra a diferentes colectivos que por sus características o condiciones diversas pudieran requerir en un momento determinado, de cierto tipo de apoyos, ayudas, adecuaciones y recursos, y esto se incluyó en la Convención de los Derechos del Niño hacia el Siglo XXI (Soler y Verdugo, 1996). Todo esto retomando también las ideas expresadas en la Declaración de Salamanca en 1994, y donde se pone especial énfasis a la educación de las personas con necesidades educativas especiales, en esta declaración también se incluyen aspectos relacionados con los procesos de inclusión, los cuales deberían ser abordados en las políticas educativas de los países que firmaron en la conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994).

Es importante ver como aun cuando se le da especial importancia a la atención de las personas con necesidades educativas especiales, esta se favorece al dar una respuesta general a la situación y promueve, asimismo, los procesos de solución de problemas, lo cual le facilitará el acceso a los procesos de aprendizaje de todo el estudiantado y a la vez permitirá el desarrollo profesional del personal docente.

Por otro lado, en Costa Rica hacia mediados de la década de los 70's se inician los primeros pasos en los procesos de integración, esto se evidencia en la apertura de las aulas diferenciadas en las escuelas regulares, donde se atiende a personas con retraso mental leve y moderado, sin embargo, en zonas donde no existen servicios de escuelas de educación especial los servicios de aulas diferenciadas podían asumir población con compromisos más severos. Además, se brindan servicios para atender a estudiantes que tienen dificultades de

aprendizaje en los servicios de aulas recurso, tanto de problemas de aprendizaje como de problemas de lenguaje y trastornos emocionales y de conducta, en estos servicios el estudiante o la estudiante asiste regularmente al curso que le corresponde, y durante algunas horas de la semana recibe un servicio en un aula recurso.

Posteriormente, cuando los enfoques de la educación especial varían, los servicios que se les brindan a las personas con necesidades educativas especiales van cambiando de nombre, es así como las aulas diferenciadas se denominan posteriormente aulas integradas. En este sentido y haciendo referencia a los últimos años, a partir de la aprobación de la Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y con la Política Educativa hacia el Siglo XXI, se abre la oportunidad de que estudiantes con necesidades educativas especiales accedan al Sistema Regular de Educación, utilizando los mismos planes de estudio de todo el estudiantado, desarrollándose así la participación de estudiantes en un ambiente educativo integrado y socializado, aspectos importantes en el proceso de integración.

Bajo estas condiciones se da la oportunidad de que las escuelas permitan el acceso a los procesos educativos de las personas con necesidades educativas especiales, sin distingo de condición; se fundamenta de esta manera, una práctica educativa que permita brindar atención a las necesidades, características, intereses y potencialidades de todas las personas. Lo anterior con la idea de desarrollar una escuela en la cual puedan participar en igualdad y

equiparación de oportunidades todas las personas que estando en edad escolar, deban permanecer en ella.

Con respecto a la temática de los procesos de integración y los apoyos que se deben dar para que este procesos decir exitoso, se han realizado diversas investigaciones, los cuales nos sirven para dar sustento a esta investigación.

En el año 2005, Chavarría, realiza la investigación denominada: Implicaciones de la Integración Escolar de la persona con necesidades educativas especiales sobre el desarrollo de la práctica docente en el aula y las necesidades de formación y de capacitación de las y los docentes de la Dirección Regional de San José.

Este estudio se avocó a indagar sobre cuáles han sido las experiencias de las y los docentes en la atención de los niños (as) con necesidades educativas especiales, así como sus necesidades en cuanto a la capacitación y formación, dándole un papel protagónico al docente en el proceso de integración.

Los principales resultados de esta investigación fueron:

1. El desconocimiento de la mayor parte de las y los docentes de los procesos de integración.
2. Sus principales necesidades profesionales se dan en cuanto al manejo del grupo y de la discapacidad en el aula regular.
3. La falta de capacitación y de apoyo para la integración de las personas con necesidades educativas especiales.
4. La importancia del fortalecimiento de los estudios universitarios en cuanto a metodología para la atención de niños con necesidades educativas especiales, tipo y manejo de la discapacidad, horas prácticas en aulas de educación

especial, así como cursos enfocados en las adecuaciones curriculares.

5. Se debe fortalecer y estimular los procesos de capacitación sobre el tema, así como el seguimiento a los procesos de integración que el MEP aprueba.

Esta investigación aporta significativas recomendaciones al Ministerio de Educación Pública, a las entidades universitarias, instituciones educativas y a todas aquellas cuyas funciones atiendan las necesidades metodológicas, de capacitación y de formación de quienes laboran en el ámbito de la docencia.

En el año 2000 Briceño, en la Universidad de La Salle indaga la Integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales al sistema regular. Se basa en la integración de un niño con discapacidad visual total en el centro Educativo General Manuel Belgrano de Hatillo 1. El objetivo que dio pie a dicha investigación fue determinar la aplicación de los procesos de integración en esta institución. Y entre los principales resultados de la misma se pueden citar las siguientes:

1. El aspecto teórico en el que consiste el proceso y procedimiento de integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula regular es conocido por los director (a) es (as) (as) de las instituciones.
2. Es necesaria la comunicación fluida y a doble vía entre la escuela y el hogar para que el proceso de integración sea un éxito.
3. La integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales al sistema del aula regular debe ser un acto voluntario tanto de los padres, madres y encargados de los y las estudiantes y las y los docentes que los reciben.
4. A los y las estudiantes se les explicó el cambio que iban a tener y el trato

diferente que van a recibir.

5. Se deben canalizar capacitaciones con especialistas para las y los docentes que van a recibir niños con necesidades educativas especiales.
6. Se debe coordinar con el Comité Asesor de las instituciones las pruebas y el planeamiento para los niños con necesidades educativas especiales.

Este mismo año, Céspedes (2000) -representante también de Universidad La Salle - investiga sobre la integración y desarrollo de estrategias de los niños y niñas de necesidades educativas especiales del sistema regular en la región educativa de Turrialba, desde una perspectiva constructivista.

Entre los resultados más importantes de este trabajo se pueden anotar:

1. Existe un buen conocimiento de los procesos de integración, hay aceptación, las y los docentes son positivos, hay capacitación y acceso a la información.
2. Los compañeros (as) no aceptan totalmente a los niños, los tratan diferente.
3. No existe participación de los padres en el Comité de Apoyo, tampoco de todos las y los docentes.
4. A la mayoría de los niños no se les preguntó si querían ser incluido (a) s.
5. Las y los docentes emplean como metodología principalmente trabajo individual o en grupo, fotocopias y lectura dirigida.
6. Pocos maestros aplican un plan diferente a sus alumnos incluido (a) s aún cuando dicen que planean de acuerdo a sus necesidades.
7. El y la docente de apoyo no colabora con el y la docente regular en cuanto a: materiales, planes y seguimiento del caso.

8. Todas las escuelas cuentan con servicios de educación especial en aula integrada.

Historia de la Educación Especial en Costa Rica

A continuación, se presenta un cuadro que resume la evolución histórica de la Educación Especial en Costa Rica.

Evolución de la Educación Especial en Costa Rica

TIEMPO	LEGAL	CONCEPTUAL
1939 Etapa pionera		1939 Evidente existencia de niños "anormales" Primer servicio informal para atender a esta población en Costa Rica.
1940 - 1955	Aceptación del primer proyecto para el establecimiento de una escuela oficial de enseñanza especial.	1940 - 1950 Atención institucionalizada y segregada de la población con discapacidad.
1940	Se define una política pública en materia de Educación Especial, concediéndose una estructura organizativa y operativa, y un marco conceptual metodológico.	
1949	Se establecen cursos sobre rehabilitación y se da entrenamiento de personal en el extranjero como respuesta del Gobierno de la República a la epidemia de polio que afectó al país.	
1954	Se instala La Casa Verde que constituyó el primer servicio de Rehabilitación física, el cual inicia en	

1955	condiciones bastante limitadas e inadecuadas. Se crea el Patronato Nacional de Rehabilitación.	
1962	Se crea el Instituto de Orientación Vocacional de Rehabilitación, cuyo fin era complementar los servicios de rehabilitación física, así como formar y educar laboralmente al adolescente y al adulto con discapacidad.	Acciones médicas y educativas dirigidas a población con discapacidad en etapa infantil. Por lo que, la rehabilitación profesional no se aborda todavía.
1968	El Ministerio de Educación Pública nombró y financió profesores de Educación Técnica en las áreas de: ebanistería, radiotecnica, corte y confección, educación para el hogar y secretariado.	
1970	La Universidad de Costa Rica gradúa primeros Bachilleres en Educación Especial con énfasis en Retardo Mental.	Los aspectos filosóficos y conceptuales que sustentaban esta institución, se basaban en:
1972	El Doctor Araya construye en Pozos de Santa Ana con el aporte del Club Rotario, el gobierno y el pueblo, un Hogar para los niños que habían sido institucionalizados en La Casa Verde, con el fin de que pudieran disfrutar de la educación y preparación de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Rehabilitación física y emocional de la persona. • Enseñanza a padres • Preparación de su comunidad • Incursión del enfoque integral.
1973		Surgimiento del Estado Benefactor: Se concibe a la persona con discapacidad como un ser que debe ser asistido (influencia Siglo XVIII con el neopositivismo)
1974	Se crea la Sección de Educación Especial en el Ministerio de Educación Pública.	Se da un enfoque integral

1975	<p>Se fundan las Industrias de Buena Voluntad que llegan a absorber al Instituto de Orientación Vocacional.</p> <p>Se le asigna a la Asesoría y Supervisión Nacional el rango de Departamento de Educación Especial, estableciendo así dos asesorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retardo mental 2. Audición y lenguaje <p>Se funda la Asesoría de Problemas de Aprendizaje.</p> <p>La Universidad de Costa Rica establece la Carrera de Bachillerato en Educación Especial con énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retardo mental • Trastornos de comunicación • Problemas de aprendizaje 	<p>macro en el que la persona con discapacidad es vista a nivel integral en el ámbito social.</p> <p>Se da expansión de servicios públicos y privados por aumento.</p> <p>Se comienza a recibir asesoría internacional y aumenta la asistencia técnica y el personal especializado.</p> <p>Los servicios que se abren cuentan con orientación médico asistencialista.</p>
<p>1976 - 1990</p> <p>1977</p> <p>1979</p>	<p>Se inicia el programa de Aulas Diferenciadas dentro de escuelas y liceos regulares.</p> <p>Se ubican Asesorías de Problemas de Aprendizaje en las diferentes regiones del país.</p> <p>Etapa de consolidación y perfeccionamiento donde</p>	<p>Surgen esfuerzos de trabajo en equipo bajo el modelo de Rehabilitación Integral</p>

1983	<p>se da la promulgación de las Políticas Nacionales de Rehabilitación</p> <p>Se presenta el Marco Legislativo más amplio en cuanto a derechos.</p>	<p>(basado en principios de normalización e integración)</p> <p>Especialistas trabajan en conjunto y toman decisiones sobre la atención a las personas con discapacidad.</p>
1986	<p>Se estructura el Departamento de Educación Especial y establecimiento de tres unidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retardo mental • Sordos • Problemas emocionales y de aprendizaje. 	
1988-1996	<p>Se inicia la modalidad de las aulas recurso, aulas ubicadas en el sistema regular, las cuales se encargan de brindar apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje.</p>	
1996	<p>Se ordena la desconcentración administrativa de las Instituciones de Educación Especial.</p> <p>Se abre el Sistema de aula recurso para atender población con problemas emocionales y de conducta.</p> <p>Inicio el proceso de análisis cualitativo de la Educación Especial con la participación de diferentes actores, organizaciones</p>	

	magisteriales y padres de familia.	
1987-1989	<p>Se da una nueva estructura técnica administrativa para la Oficina Nacional Ejecutora de los Programas y el establecimiento de las Políticas Nacionales de Educación Especial.</p> <p>Por primera vez se considera la población talentosa.</p> <p>Se definen las Políticas Nacionales de Prevención de la Deficiencia y la Discapacidad</p>	
1987	<p>El Ministerio de Educación Pública transforma el Departamento de Educación Especial en una Asesoría General con cuatro secciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sección de Educación Especial escolarizada 2. Sección de Desarrollo Vocacional 3. Sección de Informática Educativa 	En 1991 surge el modelo de

1991	4. Sección Comunitaria	<p>igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, el cual busca que la persona asuma su responsabilidad y cambia el rol del profesional.</p>
1992-1994		<p>Como producto de cambio de la concepción de la Educación Especial, se dio un giro importante al sistema educativo, el cual es responsable de proporcionar los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.</p> <p>Para esto se requiere de ayudas pedagógicas o servicios educativos que establezcan un equilibrio entre igualdad para todos y distinto para los demás estudiantes</p>
1996	<p>Se presenta la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad en Costa Rica.</p>	<p>Con lo que se da lugar a la Equiparación de oportunidades para el desarrollo humano e integral de la persona con discapacidad.</p>
<p>Tomado del Curso de Licenciatura en Educación Especial "Educación de la persona con necesidades educativas especiales, Universidad de Costa Rica (UCR), 2002"</p>		

Justificación

Con respecto a los procesos de integración se han desarrollado algunas experiencias en trabajos finales de investigación de las Escuelas de la Facultad de Educación, principalmente en lo relacionado con las adecuaciones curriculares.

Si se parte de ideas anteriores, la consigna de la presente investigación es tener un acercamiento evaluativo los procesos de integración que se han desarrollado en nuestro país, y a partir de ellas retomar las propuestas de integración y recomendar los ajustes necesarios que permitan una mejor y oportuna respuesta a las necesidades, intereses y características del estudiantado.

La investigación abordará todos los aspectos relacionados con los procesos de integración, entre ellos la participación y el proceso de los estudiantes, a los estudiantes, los docentes y directores, las instituciones y los padres de familia. En este sentido es importante aclarar que realizará el trabajo en todas las Direcciones Regionales del país que permitan el estudio. Para el desarrollo de la investigación se requiere el diseño, construcción y validación de instrumentos para recoger la información dirigida a las diferentes fuentes de información, por otro lado será necesaria la implementación de procesos de observación y entrevista entre otros.

El estudio incluye por lo tanto, una revisión teórica y un desarrollo práctico que permita un mejor acercamiento al objeto de estudio.

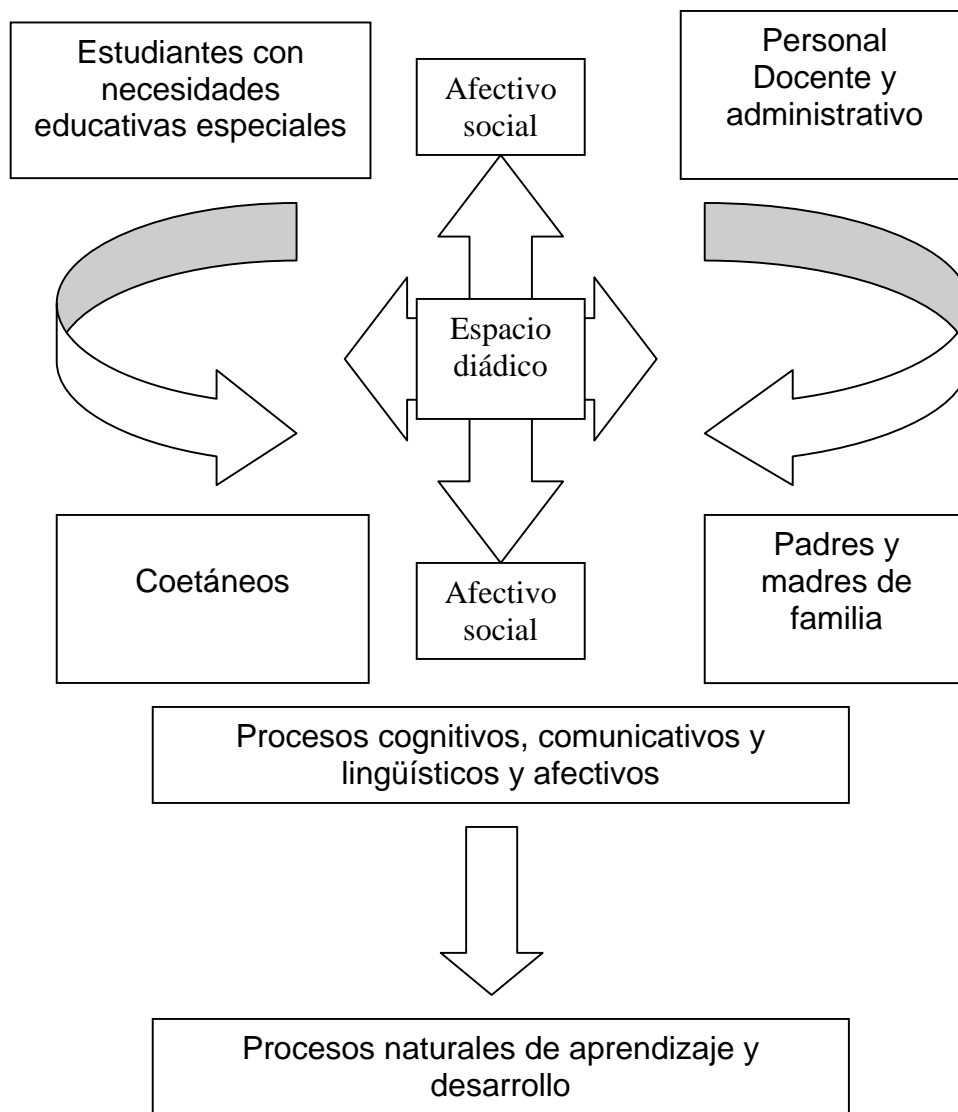
La necesidad del desarrollo de la investigación no solo es una inquietud del investigador, sino una necesidad que tiene el país, y en especial de las personas que participan directamente en el proceso de integración escolar, y que a menudo no ven satisfechas sus necesidades tanto personales como educativas, y además porque se considera importante desde la formación de personal docente de Educación Especial que este conozca no solo sobre el proceso sino el resultado que se ha obtenido con él.

Por otro lado, en una época como la actual donde se han gestado tantos avances en el área de la Educación Especial y la atención a las personas con necesidades educativas especiales, se considera necesario valorar los procesos que se realizan con respecto a la integración, con la finalidad de tomar decisiones en relación a la respuesta que se brinda al estudiantado que participa en estos procesos.

Se considera que las propuestas de transformaciones y reformas, en este caso de la atención educativa de personas con necesidades educativas especiales, son algo más que aspectos contenidos en documentos o textos jurídicos, determinaciones gubernamentales, o normativas y reglamentos que emergen a partir de una disposición que se toma como acuerdo entre diferentes miembros de la comunidad en la cual se interactúa. Estos documentos tienen una fecha de referencia, pero en realidad se gestan con el transcurrir del tiempo y de forma paulatina, en aquellos entornos propicios, siendo que estos también contribuyen, en buena medida a crearlo o, al menos, a alentarlos.

Los cambios que emergen de estas propuestas de transformación, la mayor parte de las veces coinciden con etapas social o políticamente críticas que, en parte, son reconstruidas, discursivamente hablando, por la propia reforma para enfatizar y reclamar su misma necesidad. Es entonces como a su sombra, y éste es un efecto muy apreciable, estas transformaciones prosperan el debate y la circulación de ideas, acompañadas de una cierta hiperproducción de signos y símbolos, que de alguna manera les dan sentido y contenido y esto no es un aspecto ajeno de la integración de personas con necesidades educativas especiales al Sistema Educativo Costarricense. En este sentido, se comparte con Popkewitz (1994, 1999) quien comenta que las reformas llegan a promover y alimentar historias globales de salvación, poderosas imágenes que convocan a la comunidad en pos de un futuro prometedor, para las personas que comparten una experiencia de desarrollo e interacción, en la búsqueda del desarrollo de esta. Cuando se habla de integración educativa, no se puede dejar de lado la importancia del proceso de integración o participación recíproca básica de las personas con una condición asociada o no a discapacidad, y de las personas que le acompañan, coetáneos y primarios, que interactúan en los espacios diádicos compartidos, en los cuales se lleva a cabo la unión afectivo social, ya que si esto no se produjera, entonces, sería difícil que surgieran formas más avanzadas de unión humana, en la que actuarían los procesos (cognitivos, comunicativos y lingüísticos) y los aspectos afectivos en lo que tienen lugar los procesos naturales de aprendizaje y desarrollo.

Gráfico 1
Espacios diádicos y formas avanzadas de unión humana para los procesos naturales de aprendizaje y desarrollo



Con respecto a las ideas anteriores, se está de acuerdo con Carvajal en Jiménez (2002) quien menciona:

La educación como institución socializadora es la herramienta clave para lograr procesos transformadores profundos y duraderos en la cultura y de la necesidad de incidir positivamente en la formación de formadores, así

como el hecho de que importantes sectores de la sociedad están demandando cumplimiento de sus derechos, como son la equidad de géneros, la eliminación de prejuicios sociales hacia las personas que son "diferentes", el acceso y la igualdad de oportunidades y el derecho de una vida independiente para personas con necesidades especiales, la erradicación de las diferentes formas de violencia contra las mujeres, el mejoramiento y conservación del medio ambiente (pp. 5-6)

Por lo tanto se debe partir de la idea de que las personas con condiciones asociadas o no discapacidad, y quienes toman parte en procesos de integración necesitan participar en la co-cimentación de sus propios espacios emocionales, afectivos, cognitivos, comunicativos y del lenguaje, como miembros de una sociedad en la cual interactúan y se desarrollan junto a los demás miembros de la comunidad, que le permiten crecer y se dan la oportunidad de crecer con ellas, estos espacios compartidos, son los que le permiten a las personas con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad, que trasciendan su realidad y logren sus objetivos de la autodeterminación para la transformación de su cotidianeidad.

Siguiendo con las ideas anteriores, la posición que se asume desde este trabajo es valorar la pertinencia de la integración de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no discapacidad a la educación regular costarricense, pero no solo a partir de las experiencias individuales, sino también desde la opinión de los padres y madres de familia, el personal docente y el personal administrativo, en este último caso de las personas que dirigen los centros educativos que toman parte en la investigación. Sin

embargo, no se puede dejar de lado la importancia de acercarse al objeto de estudio desde los aspectos relacionados con la entrega de la docencia, las expectativas y conocimiento y puesta en práctica de los instrumentos legales que sustentan el proceso por parte de todas las personas involucradas, así como de la opinión que tiene cada persona que participa del proceso.

BLOQUE II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1. Evolución Mundial de la Educación Especial

1.1. Desde la antigüedad a la Edad Media

Las diferencias entre los seres humanos han sido una constante a lo largo de la historia, existe un bagaje cultural inmenso en todo el mundo y con ello una enorme variedad de características físicas, creencias religiosas, particularidades sociales y políticas, entre muchas otras. Incluso en las familias existen diferencias importantes que marcan la forma de relacionarse con el medio y las demás personas; las cuales guardan una estrecha correspondencia con la forma de ver el mundo imperante.

Las personas con discapacidad han existido desde siempre, sin embargo la manera de relacionarse con ellas y de percibir las dentro de una sociedad determinada ha estado influenciada por connotaciones ideológicas propias de cada momento histórico.

El nacimiento y la evolución de la Educación Especial pueden ser apreciados desde períodos que se remontan a tiempos primitivos y antiguos, en donde la persona con discapacidad era percibida desde una perspectiva supersticiosa, asociada a creencias religiosas de fuerte arraigo. La creencia popular señalaba a estos individuos como poseedores de deidades demoníacas, razón por la que el Dios Supremo les castigaba confinándolos al sufrimiento de los desórdenes mentales.

Dentro de las sociedades primitivas un elemento primordial para

supervivencia era la fuerza física, de ahí que manifestar algún tipo de anormalidad física resultaba incompatible para tales efectos, por tanto, en periodos como este, la muerte de dichas personas era una práctica común y justificada (Chavarría, 2005).

En el siglo V A.C Hipócrates se refiere a la anormalidad como una enfermedad, lo que permite iniciar un cambio de paradigma al tratar de dar una explicación y tratamiento científico a condiciones atípicas.

En la Edad Media, era frecuente el rechazo y repulsión hacia las personas que presentaban anormalidades, sin embargo, también en ésta época se inician los intentos para tratar de solucionar los problemas de quienes las padecían, especialmente en personas sordas y ciegas.

A principios de la Edad Moderna emergen los primeros "centros especiales" para subnormales, habilitando para esta causa las viejas leproserías vacías (Sánchez-Torres, 1998).

1.2. En los siglos XVI al XVIII encuentro con el paradigma asistencial-institucional

Este paradigma toma fuerza al aparecer instituciones que brindan cuidados a las personas con discapacidad. Según Cabezas (citada por Chavarría, 2005), la mayoría de los monasterios se convirtieron en asilos para las personas con discapacidad, donde la mayoría de los casos eran tratados con benevolencia y con formas leves de exorcismo, las cuales fueron desapareciendo con el tiempo, siendo estas sustituidas paulatinamente por posiciones humanistas, reformistas y educativas (Murillo, 1992, Chavarría, 2005).

La segregación estuvo muy presente en esta época, ya que la persona era

separada de las demás, con quienes compartía, y por tanto no recibía atención a sus problemas por parte de la comunidad, sino fuera de ella. Aún así, se empiezan a conocer conceptos como igualdad y dignidad, con relación a estas ideas, es importante señalar que la autoridad de las personas que contaban con mayor conocimiento, afianzó las esperanzas de las personas con discapacidad, lo cual resultó en una mayor comprensión por parte de las demás personas. No se puede dejar de lado como anota Murillo (1992), que en el Renacimiento el concepto de dignidad, se desarrolla, y esto se manifiesta por ejemplo, en el hecho de que durante el reinado de Isabel I, se establecieron leyes dirigidas a la atención de los grupos mas desfavorecidos, principalmente de quienes por diversas condiciones no podían desempeñarse en sus labores. En este sentido, es que cobra importancia el concepto de rehabilitación, el cual estaba dirigido mayormente a estas situaciones de índole laboral, más que a las condiciones específicas de las personas.

Con relación a las ideas antes mencionadas, no se puede obviar el hecho de que grupos cuya condición económica era superior, promovieron la separación de las calles de las personas con discapacidad, y fueron creadas las instituciones para poder responder de manera aislada, las patologías que tenían las personas; con estas instituciones se vieron favorecidas las personas ciegas, sordas y aquellas con compromisos cognitivos.

No obstante, y sin dejar de lado lo que implicó la institucionalización de las personas con discapacidad, se debe resaltar que esto trajo consigo una situación de aislamiento de estos grupos de personas, lo cual se incremento por el abandono a que eran expuestas desde la comunidad.

Algunos hechos relevantes de éste período son mencionados por Murillo (Chavarría, 2005):

- En 1651 Harsdorffer, elabora en Alemania una plancha de cera sobre la cual podían escribir las personas con ceguera. Bernoiulli, en Suiza, inventa un marco estructurado para guiar el lápiz sobre el papel.

- En el siglo XVIII, Valentine Way introdujo la letra de molde sobre relieve para ser usado por las personas con ceguera. En este mismo período se da el desarrollo de técnicas de comunicación para personas con sordera: el deletreo manual y el método de lectura de labios.

- En 1760, en Francia-Paris, se estableció el Instituto Nacional de Sordo Mudos, constituyéndose la primera escuela pública para este tipo de discapacidad.

1.3. El principio de Rehabilitación

Ya en el siglo XIX, destacados precursores marcan la historia abriendo paso a nuevos paradigmas, y en este sentido se inicia el de la Rehabilitación; sin embargo, en este momento, se da la extensión más restringida de la historia, y es cuando se debe resaltar el papel desempeñado por profesionales de la medicina y docentes, quienes a partir del año 1700 habían iniciado un proceso de reforma y servicio a la atención de las personas con discapacidad.

Y es en este período, que se marca la necesidad de cuidado y educación de las personas con discapacidad. Se debe señalar aquí que el cuerpo médico se oponía a la psicoterapia y por ende, a las explicaciones psicológicas de la enfermedad mental, ya que consideraban que estas eran el resultado de una

enfermedad mental.

Pinel por su parte fue uno de éstos personajes al exponer el caso de “el salvaje de Aveyron” (un niño que creció sin educación en la selva y al que estudian y tratan de educar) iniciando con ello la rehabilitación de los hasta entonces conocidos como subnormales. Seguín y María Montessori aprovechan esas experiencias para elaborar programas de Educación Especial. Por su parte, el trabajo en equipo de Seguín (educador) y Esquirol (psiquiatra) permitió constituir el primer equipo médico-pedagógico marcando un hito importante.

No obstante, y según se menciona en diversa documentación, en Francia varios estudios de Charlot y Bertheim, hacen señalamientos acerca de la probabilidad de asociar a la discapacidad, factores psicológicos y del subconsciente, y esta posición retomó su auge con las propuestas de Freud, a finales del siglo (Chavarría, 2005, Murillo, 1992).

Las preocupaciones antes señaladas con respecto a ofrecer atención a las personas con discapacidad permite la apertura de instituciones especializadas que en conjunto con instituciones hospitalarias favorecieron la evolución del concepto de rehabilitación. Murillo (1992) señala al respecto que instituciones como estas “(...) dieron la oportunidad a diversas disciplinas de encontrarse y de enfocar su atención en los problemas de los pacientes, así como de intercambiar visiones de como dichos problemas podrían ser resueltos”, y son ideas como estas las que impulsan el nacimiento de la rehabilitación.

Según Murillo (1992) y Chavarría (2005) en diversas partes del mundo hacia el año 1830, ya se escuchan ideas reformistas sobre el ambiente que debe rodear a las personas con discapacidad, poniéndose sobre el tapete la discusión del

tema del ambiente menos restrictivo, punto clave de estas reformas.

Se debe señalar en este sentido que la necesidad de ofrecer ambientes para atención de personas con discapacidad, se inicia la apertura de instituciones educativas especiales y de atención especializada, lo que promueve el nacimiento de los primeros conceptos de Educación Especial, y esto se genera junto a la aparición de diversos personajes que marcan en efecto, el inicio de esta disciplina, entre estos personajes se pueden mencionar Itard, Anne Sullivan, Hellen Keller, Maria Montessori, Samuel Gridley Howe, Thomas Hopkins, Gallaudet, entre otros.

En 1837 Seguín funda la primera escuela dedicada especialmente a la educación de personas con deficiencias mentales, utilizando metodologías específicas para el desarrollo de facultades y funciones mentales (Sánchez – Torres, 1998).

En la segunda mitad del siglo XIX se marcó una línea siempre ascendente hacia un trato más justo y más humano de las personas con discapacidad en el ámbito mundial. Fueron creados centros, organizaciones, e instituciones en Europa y Estados Unidos las que trabajaban en la búsqueda del bienestar social de la persona con discapacidad, promoviendo una serie de programas, servicios y legislación que dieron la base a los procesos actuales de atención a estas personas.

Algunos hechos relevantes de éste período son mencionados por Murillo (Chavarría, 2005):

En 1853 el cirujano inglés William Little elabora la primera descripción de lo que actualmente conocemos como parálisis cerebral y en el año 1866 el médico

inglés Lang Down dio el nombre al Síndrome de Down.

Claparede, en 1898 en Ginebra, inician las clases para la formación de niños con retardo mental y en 1904, en colaboración con el neurólogo Francois Naville, estructuran la primera consulta médico – pedagógica para establecer mediante un diagnóstico, criterios para la selección y clasificación de estudiantes que necesitaban clases especiales que habían sido incorporados a la enseñanza pública; sin duda un gran paso en la evolución de la Educación Especial así como en la atención de las personas con discapacidad.

Alfred Binet y Theodore Simon publican la primera escala de inteligencia, brindando instrumentos para medir el potencial de las personas y así ubicarlas de acuerdo a sus potencialidades. Al inicio del siglo XX el paradigma de las oportunidades y de igualdad toma fuerza y se desarrolla durante este período.

1.4. Principio de la Igualdad de Oportunidades

Según Murillo (citada por Chavarría, 2005) existe una serie de factores que pueden considerarse como determinantes en el avance de la Educación Especial:

- El avance de la medicina y una mayor educación de la sociedad en relación con la persona con discapacidad.

- La demanda de mano de obra a partir de la evolución de la sociedad industrial, fue lo que provocó la utilización de fuerza laboral de personas con discapacidad.

- Reconocimiento de la capacidad productiva y contributiva de las personas con discapacidad.

- Evolución de la ciencia.

- Movimientos sociales.

Además las autoras citadas anteriormente, se refieren a diferentes acontecimientos que confirmaron los avances del siglo XX:

- Primera Conferencia sobre Niños Inválidos, en 1904, en Londres.

- Inauguración en Philadelphia, en 1906 "The Widener Memorial Training School for Crippled Children".

- Apertura en Massachusetts en 1907, de la "State Comission for the Blind".

- En 1918, Gran Bretaña crea el « Great Britain Central Committee for the Care of Crippled »

- Creación del grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional GLARP.

De igual manera, en este período de la historia resalta la integración de personas con discapacidad en diferentes sectores en el ámbito mundial, lo que promueve la tendencia a la desinstitucionalización de estas personas, para dar cabida al principio de normalización y a la filosofía de integración

Por otro lado, la persona con discapacidad dentro de esta etapa empieza a ser percibida de manera integral, promoviéndose por esto, la atención holística, y procurando el desarrollo de ella en todos los ámbitos posibles, incluyendo el desarrollo de la integración social y laboral, a partir de su capacidad productiva.

Además, se da un crecimiento acelerado en el ámbito de la investigación, el entrenamiento y los programas, fomentándose el desarrollo de trabajo en equipo para la atención de las personas con discapacidad, lo que provoca, un énfasis en la independencia y la equiparación de oportunidades.

A pesar de ser una etapa caracterizada por ser muy prepositiva en el desarrollo potencial de la atención de las personas con discapacidad, aun en la actualidad, se está en un proceso de cambio, en el cual se ofrecen más y mejores condiciones de equiparación de oportunidades, solo que como anota Murillo (1992) "(...) el problema de la atención de la discapacidad no está resuelto, ni siquiera en los países de mayor desarrollo.

El siglo XX se convierte en una época de gran desarrollo en muchas áreas, y la atención a las personas con discapacidad con necesidades asociadas o no a discapacidad no es la excepción. Se hace énfasis en la integración y normalización; la igualdad de oportunidades, la autonomía, así como la importancia de darle un lugar, a la persona con discapacidad, esto visibiliza a la persona, sobre su condición.

Y es esta visión integral, la que aporta los elementos medulares de discusión y trabajo en este siglo, procurándose desarrollar y proponer:

(...) un sistema educativo que pueda hacer frente a las necesidades de los alumnos. Ello implica respetar la individualidad y desarrollar una cultura de colaboración como base para la solución de problemas; facilitando el aprendizaje profesional de los profesores, y aumentando la igualdad de oportunidades como medio para conseguir la mejora educativa (Ortiz, 2000, p. 45).

VISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Cultura Griega:
Arrojados al río.

Cultura Romana:
Objetivo de
entrenamiento.

Cristiandad:
Consideración/labor
asistencial.

Reforma:
Sacrificados (castigo
de Dios)

Siglo XVII:
Enfermos en
instituciones
hospitalarias.

Siglo XIX:
Primitivas consideraciones (Darwin) 1º
obra de E. E. "Víctor o el niños
salvaje"

Siglo XX:
Test Binet-Simon.

Tomado de Sola, T.; López, N.; Cáceres, P. (2006, p. 19)

1.5. Aspectos legales que influyeron en la Historia Mundial de la Educación

Especial.

Cuadro 1

Cuadro que muestra los aspectos legales en las diferentes etapas de la Historia mundial de la Educación Especial

Desde la antigüedad a la Edad Media	Siglos XVI al XVIII encuentro con el paradigma asistencial - institucional	Paradigma de Rehabilitación	Paradigma de la Igualdad de Oportunidades
Primeros escritos que funcionaban como instrumentos legales de castigo a la persona con discapacidad, al ser relacionadas con la brujería.	En España, bajo el Reinado de Isabel I, se establecieron primeras "Leyes de Pobres". En estas leyes se contempla el cuidado en asilos para las "personas con limitaciones" para ejercer algún trabajo.	1884 Alemania aprobó la Ley de atención a los Accidentes en la Industria, esto sirvió como antecedente y referencia a otras leyes posteriores.	1948 se da la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
		Segunda mitad del siglo XIX en Estados Unidos se pusieron en funcionamiento las primeras leyes en beneficio de las personas con discapacidad.	1948 se da la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre.
			1959 se da la Declaración de los Derechos del Niño.
			1975, se da la Declaración de los Derechos de los Impedidos.
			Años 80's se da la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad
			1989 Se da la Convención sobre los Derechos del Niño.
			1990 Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia.
			1992 se da la Declaración de Salamanca.
			1993 Normas Uniformes sobre Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
			1999 Convención

			Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra personas con Discapacidad.
			2000 Conferencia Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción Dakar Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes. Senegal.
			2004 Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual OMS/OPS
			2006 Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Es importante señalar que la historia de la Educación Especial a nivel mundial, se ha visto influenciada tanto en los aspectos relacionados con la evolución de la Educación en General, así como de los aspectos legales que le han venido a dar sustento y dirección a esta, y esto ha provocado que la Educación Especial se vea afectada positivamente, al irse dando una propuesta más inclusiva.

2. La Educación Especial en Estados Unidos de América

La siguiente información contiene hechos específicos que han marcado la evolución histórica de la educación especial en Estados Unidos, y es una sistematización y resumen de autores como Hallahan y Kauffman (2000); Hockenbury, Kauffmanes y Hallahan (1999 – 2000); Mostert Crockett (1999 – 2000); Gallagher (1998); Smith (1998); Yell, Rogers, y Rogers (1998); Dorn, Fuchs, y Fuchs (1996); Sherman, Fuchs y Fuchs (1996); Winzer (1993); Stainback y Stainback (1991); Kauffman (1981); Deno (1970).

2.1. Promulgación de las bases

Se puede decir que la Historia de la Educación en Estados Unidos se inicia después de la Segunda Guerra Mundial, cuando un grupo de padres promulgaron se organización. Una de las primeras organizaciones fue la

Asociación Americana de Deficiencia Mental, la cual tuvo su primera convención 1947.

Al inicio de la década de los 50's, motivados por el Movimiento de los Derechos Civiles, otras organizaciones de padres fueron formadas, incluyendo la Asociación Unida de Parálisis Cerebral, la Asociación de Distrofia Muscular y el panel John F. Kennedy de Retraso Mental.

Durante los años 60's, se incrementó el ingreso a las instituciones educativas de personas con discapacidad tanto en el nivel local como en el estatal.

2.2. Resultados en la Legislación

El desarrollo de las bases le permitió a la historia de la Educación Especial en Estados Unidos, comenzar con la aprobación en el Congreso de la Ley Pública 94-142 denominada Acta de Educación para todas las personas con discapacidad en noviembre de 1975.

Esta ley fue diseñada y aprobada para favorecer en los estados y las regiones, y localidades la protección de los derechos de las personas con necesidades educativas así como de incrementar los resultados de los infantes, niños y jóvenes con discapacidad y sus familias. Después de la adopción y propuesta de las regulaciones, la ley PL-94-142 se hizo efectiva en octubre de 1977, convirtiéndose así en las bases legales para la fundamentación de la educación especial.

La ley 94-142 ha demostrado ser la punta de lanza de la educación especial, solicitando a las escuelas públicas proveer educación pública gratuita adecuada a estudiantes, de un amplio rango de discapacidades, incluyendo las discapacidades físicas, retraso mental, problemas del lenguaje, problemas visuales y problemas de la audición; problemas emocionales y de conducta y otros problemas de aprendizaje. Además obliga a los distritos en los que están ubicadas las escuelas, a proveer esta escolarización en ambientes lo menos restrictivos posible (Crockett y Kauffman, 1999).

En 1983, la ley se amplió para incluir el entrenamiento de padres y el establecimiento de centros de información en el ámbito estatal. En 1986 los programas de intervención temprana para los niños, los servicios para preescolares fueron añadidos.

En 1990 los servicios y elegibilidad fueron nuevamente extendidos y la ley fue renombrada Acta de Educación de las personas con Discapacidad (IDEA por sus siglas en inglés), y desde entonces IDEA ha sido reautorizada y expandida por todo el país.

2.3. El último impacto

Antes de IDEA, la historia de la Educación Especial en Estados Unidos era bastante desalentadora. Al respecto, se puede señalar que a muchas personas con discapacidad se les negó totalmente el acceso a la Educación Pública. Por ejemplo, en 1970, las escuelas norteamericanas educaban solamente a uno de cinco estudiantes con discapacidad, y muchos estados tenían leyes que excluían estudiantes con discapacidades severas, entre ellas sordera, ceguera y retraso mental. Actualmente, IDEA es considerada responsable de proveer cada año oportunidades de Educación Especial a más de 6.5 millones de niños, y a 200.000 infantes, niños, familias cada año.

No hay duda que los programas de Educación Especial en Estados Unidos han ayudado a un gran número de estudiantes asimilándolos en el sistema de educación pública, aunque el acceso y la fundamentación no lo son todo en el proceso de incorporación de estudiantes con discapacidad al sistema regular; es importante señalar que los programas de Educación Especial, tutorías después de clases, asistencia a escuelas de verano, y otras instrucciones básicas deben ser revisadas intencionalmente o acomodarlas según las características de las personas (Bateman, 1994).

2.4. Recorrido por los aspectos legales que han contribuido a la atención de personas con necesidades educativas especiales en Estados Unidos de América

Fecha	Evento
1965	Congreso añade el título VI al acta de la Educación Primaria y Secundaria de 1965, creando la Oficina de Educación para Discapacitados (actualmente se denomina OSEP), creando y fundamentando lo que actualmente se denomina Sistema Comprensivo del Desarrollo Personal, con lo cual los distritos escolares pueden adquirir y diseminar prácticas educacionales promisorias para enseñar estudiantes con discapacidad.
1973	La Sección 504 del Acta de Rehabilitación fue incorporada en el estatuto, y afecta todas las áreas e instancias federales de financiamiento, como el distrito escolar y la agencia estatal de educación.
1974	El Acta de Educación de los Discapacitados (EHA) (ancestro de IDEA) es incorporada para extender grandemente el Título VI.
1974	El Acta de los Derechos Educativos Familiares y Privacidad (FERPA) se incorpora, y les permite a los padres tener acceso a toda la información confidencial de las personas identificadas, recogidas, guardadas o usadas por el distrito escolar en la escuela, para favorecer a sus hijos.
1975	El EHA se transforma en el Acta de Educación para todas las Personas con Discapacidad (EAHCA), padres de IDEA. Antes de 1975, a los niños con discapacidad se les negaba la educación debido a sus discapacidades. Sin se presentaron apelaciones y esto transformó el proceso.
1977	Las regulaciones a la Sección 504 son propuestas, para iniciar con el año escolar 1977-1978, e incluye todas las políticas requeridas para la autoevaluación y procedimientos del distrito escolar y la agencia estatal de educación con el fin de que todas las políticas de discriminación no continúen

1977	El Apéndice A de la sección 504, que explica las regulaciones de esta es presentado.
1977	Las regulaciones de la EAHCA se presentan para iniciar su ser utilización en el año escolar 1977-78.
1981	El Apéndice C del EAHCA, en el cual se incluyen los requerimientos del Programa Educativo Individual es presentado, este era considerado parte de la ley federal pero fue ignorado por mucho tiempo.
1986	El EAHCA corregida con la adición del Acta de Protección de Niños con Discapacidad. La enmienda pone en claro que estudiantes y padres de familia tienen derechos en la IDEA y la Sección 504 al mismo tiempo.
1990	El Acta de las personas estadounidenses con discapacidad (ADA) es promulgada. El Congreso encontró que los errores cometidos por los distritos escolares durante los últimos 15 años de legislación de educación especial, requieren la incorporación de la protección de la ADA para padres y estudiantes con discapacidad. La ADA adopta además las regulaciones de la Sección 504 como parte del estatuto de ADA, así en la actualidad, las regulaciones de la Sección 504 tienen el mismo peso de los estatutos federales.
1990	El EAHCA es enmendado y actualmente se denomina IDEA (Acta de Educación para personas con Discapacidad), se añade la transición como un requerimiento.
1991	El memorando de Políticas de la Junta del Departamento de Educación es promulgado, a solicitud expresa del Congreso, para explicar lo que debe estar disponible para cada estudiante bajo la Sección 504 en un aula regular.
1999	Las nuevas regulaciones de IDEA son implementadas con los cambios propuestos

1999	El Apéndice C de IDEA ha sido muchas veces incluido en las enmiendas del estatuto de IDEA, por lo que un nuevo Apéndice llamado Apéndice A, es desarrollado con aspectos relacionados con el Programa Educativo Individual (IEP), este apéndice de IDEA A no debe confundirse con la Sección 504 Apéndice A que fue implementado en 1977.
2001	La Ley Pública impresa PL 107-110, Ningún niño quede Rezagado y Acta del 2001 Ningún Niño Rezagado sin Recursos.
2004	Se reautoriza IDEA. El presidente Bush firmó la ley en Diciembre 3 del 2004 cambió la parte B del Acta de educación de Personas con Discapacidad (IDEA, 2004). Los cambios se hicieron efectivos el 1 de julio del 2005.

Cuadro 2
Fechas importantes en la evolución histórica de la educación especial en Estados Unidos

1817	El asilo Conecticut en Hartford, para la instrucción de sordos y personas con retraso mental abrió. Es la primera escuela permanente para personas sordas en los Estados Unidos. Thomas Hopkins Gallaudet y Laurent Clerc son los co fundadores.
1829	Asilo en Nueva Inglaterra para ciegos, ahora la Escuela Perkins para ciegos, abre en Massachussets, convirtiéndose en la primera escuela en los Estados Unidos para estudiantes con discapacidad.
1848	Hervey Wilbur ayuda a establecer la Escuela Massachussets para Idiotas e jóvenes imbeciles, la primera escuela para este tipo de niños en Estados Unidos.
1851	El asilo para Idiotas abre sus puertas en el Estado de Nueva York.
1864	El hijo de Thomas Gaullaudet, Edward Miner Gallaudet, ayudó a establecer la Universidad de Gallaudet, la primera institución para estudiantes sordos.
1876	Edouard Seguin se convirtió en el primer presidente de la Asociación de Oficiales de Instituciones Americanas para personas Idiotas e Imbeciles que involucraba a todas las Asociaciones Americanas de Retraso Mental.
1916	Louis M. Terman y su equipo de estudiantes graduados en la Universidad de Stanford,

	completaron una versión norteamericana de la Escala Binet-Simon. La Revisión Stanford de la Escala Binet y Simon se convirtió en un test de inteligencia de amplia aplicación individual, y al lado de esto, nació el concepto de cociente intelectual (CI). La quinta Edición de las Escalas Stanford-Binet continua siendo en la actualidad el test individual de inteligencia más popular.
1917	Con el ingreso de los Estados Unidos en la I Guerra Mundial, la armada no tenía cómo determinar la habilidad intelectual de sus reclutas. Robert Yerkes, Presidente de la Asociación Americana de Psicología y un oficial de la armada se convirtieron en los Jefes del Comité de Evaluación Psicológica de los reclutas. El comité, el cual incluía a Louis Terman, tenía la tarea de desarrollar una prueba de inteligencia grupal. El y su equipo de psicólogos diseñaron las pruebas Alfa y Beta para la Armada. Aunque estas pruebas tuvieron bajo impacto en la guerra, se convirtieron en la base para la futura estandarización de pruebas. .
1922	Se funda el Consejo de Niños Excepcionales en el Colegio de Docentes de la Universidad de Columbia.
1963	Samuel A. Kirk usó el término dificultades de aprendizaje en la conferencia de Chicago sobre niños con desordenes preceptuales. El término se quedó, y en 1964, la Asociación de niños con Discapacidades de Aprendizaje, actualmente Asociación Americana de Discapacidades en el Aprendizaje se formó. Actualmente más de una mitad de todos los estudiantes en Estados Unidos que reciben Educación Especial han sido diagnosticados con discapacidades de aprendizaje.
1965	El Acta de Educación Elemental y Secundaria (ESEA) fue aprobada el 9 de abril. Parte de la Guerra a la pobreza de Lyndon Johnson, esta proveía fondos federales para ayudar a estudiantes de bajo ingreso, los cuales resultaron con la iniciación de Title I, Head Start y educación bilingüe.
1971	En el caso de la Asociación de Niños Retrasados de Pensilvania (PARC) vrs Pensilvania, la corte federal regló que estudiantes con retraso mental tenía el derecho de una educación pública gratuita.

Los aspectos hasta aquí señalados son los que se han considerado pertinentes para la comprensión de la historia de la Educación Especial en los Estados Unidos de América.

3. Consideraciones de la Educación Especial en España

3.1. Una breve introducción

Ya en el año 1970, la Ley General de Educación en su Título I Capítulo VII, Art. 49, "(...) intenta regularizar la educación especial, configurándola como un

sistema paralelo al sistema ordinario, desde su planteamiento segregado atendiendo a las características individuales de cada alumno" (2007, p. 1).

A partir del año 1978, el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) diseñó el denominado Plan Nacional para la Educación Especial, y desde entonces, el recorrido breve pero intenso camino, para proponer los lineamientos para la formulación de estrategias y promover la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales, a partir de los principios de normalización e integración, ha ofrecido el soporte filosófico y ético del cambio.

Y es la promulgación de la LOGSE, al reconocer los principios antes señalados en los artículos 36 y 37, la que viene a ofrecer un nuevo reto para la Educación Especial. En este sentido es importante plantearse preguntas como las siguientes:

a. ¿La educación Especial será, otra vez, como en otras etapas pasadas, un elemento dinamizador de nuevas formas de enseñar?

b. ¿Los avances curriculares para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales permitirán alcanzar una educación de calidad para todas las personas?

En realidad muchos son los aspectos y normativas que le han permitido un desarrollo a la Educación Especial en España, sin embargo aquí se hará una síntesis de estos con el fin de poder brindar una información general de como ha sido el desarrollo histórico de la educación especial en este país, es

importante mencionar que se hace énfasis en este apartado a lo referente a la Educación Especial, no así al desarrollo de la educación en general del país, para efectos de este capítulo, se toma en cuenta autores como Sola (2007), Sola, López y Cáceres (2006), García (2005), Aranda (2002), Molina (1994), Bautista (1993),

3.2. Evolución histórica de la Educación Especial en España

3.2.1. Plan Nacional de Educación Especial

Es en 1978 que el Instituto Nacional de Educación Especial, organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia, se encargó de elaborar el Plan Nacional de Educación Especial, como ya se mencionó tomó como base el principio de Normalización y la filosofía de Integración, y quienes formularon el plan fueron visionarios, ya que lograron pensar más allá y propusieron los principios y criterios para la atención educativa de estudiantes con deficiencias. En este sentido, los planteamientos contenidos en este Plan se fundamentan en cuatro pilares, a saber:

Principio o pilar	Observaciones
1. Normalización de los servicios educativos	<p>Las personas con deficiencias deben recibir las atenciones educativas que necesiten por medio de los servicios ordinarios existentes en la comunidad.</p> <p>Se debe considerar el hecho de que, el proceso educativo se debe realizar en el sistema ordinario, y no como una modalidad segregada del régimen educativo general.</p>
2. Integración escolar:	Mediante este principio, se pretende unificar la educación ordinaria y la especial, con el fin

	de proporcionar alternativas de aprendizaje tanto a estudiantes con deficiencia como a aquellos que no tienen esta condición en los centros ordinarios.
3. Sectorización de los servicios	<p>a.- Es la unidad geográfica y de población la que ofrece los servicios necesarios a la persona con deficiencia en su propio entorno.</p> <p>b. Cada sector debe prestar los siguientes servicios o apoyos: prevención; identificación y detección precoz; diagnóstico y valoración pluridimensional; orientación, programación y seguimiento; diseño del cuadro de necesidades del sector; servicios de apoyo al sistema educativo; evaluación continua de los resultados.</p>
4. Individualización de la enseñanza	<p>Este principio hace referencia específicamente a no considerar la educación de estudiantes con deficiencia desde estereotipos y tipologías, sino más bien a partir de las características y particularidades de cada estudiante, con el fin de potenciar al máximo sus capacidades.</p> <p>En este sentido es importante señalar que no hay deficiencias, sino estudiantes con condiciones asociadas o no a discapacidad.</p>

3.2.2. Ley de Integración Social de los minusválidos

Se publica la Ley 13/1982 denominada Ley de Integración Social de los Minusválidos, cumpliendo así el mandato del artículo 49 de la Constitución y basándose en los principios que inspiraron el Plan Nacional de Educación Especial; con esta ley se da un paso más en lo que se refiere a la atención de las personas con deficiencias, y se promueve, el respeto social por las diferencias, ambos aspectos se toman como valores rectores de la convivencia ciudadana.

Con respecto a esta Ley, se debe señalar que en sus artículos 23 a 31, se establecen una serie de directrices y objetivos acordes con las tendencias actuales en Educación Especial, y esto produce efectos en las distintas Administraciones, con base en las disposiciones en los ámbitos educativo, social y laboral, lo anterior encaminado a conseguir una efectiva integración en la sociedad de las personas que presentan algún tipo de condición asociada o no a discapacidad.

Según menciona Sola (2007) esta Ley se convierte en:

(...) la iniciativa legal que se posiciona claramente en defensa de la integración y que abre los cauces a los llamados decretos de integración promulgados por el MEC (1985) y por los gobiernos de distintas comunidades autónomas con competencias en materia de educación (p. 2).

No obstante, en esta Ley aun quedan vacíos en algunos de los principios que le dan sentido.

3.2.3. Real Decreto 334/1985 de ordenación de la Educación Especial

El Real Decreto 334/1985 viene a sustituir la norma del mismo rango publicada el 15 de octubre de 1982, sin embargo en este se establece una mayor concreción y detalle en lo relacionado con los problemas educativos de las personas con discapacidades psíquicas, físicas y sensoriales, y de esta manera se garantiza una efectiva integración social en los centros ordinarios.

Esta norma lleva a cabo una importante aportación, la cual radica en la redefinición que se hace del propio concepto de Educación Especial, y en este sentido esta se considera como el conjunto de apoyos y adaptaciones para que estudiantes con discapacidades ejerzan su derecho a la educación.

De esta forma, no se pone énfasis en diagnosticar la deficiencia de las personas y prescribir una terapia, sino de analizar cuáles son las ayudas pedagógicas que requieren estas para progresar, pero a partir de sus necesidades especiales, y teniendo en cuenta los objetivos generales seleccionados para todo el estudiantado.

Como se puede deducir de los aspectos antes señalados, se comparten las ideas propuestas por Sola (2007) quien menciona que en esta norma, se proyecta a la Educación Especial más en relación con los apoyos y adaptaciones relacionadas con que las personas hagan realmente efectivo su derecho a la educación en contextos educativos ordinarios.

Aunque se promueven varias directrices, entre las más importantes y que hacen referencia a la ordenación educativa, se considera pertinente destacar:

- ⇒ La atención educativa de las personas con deficiencia debe llevarse a cabo, siempre que sea posible, en centros ordinarios, y en sus comunidades.
- ⇒ La ordenación académica de la Educación Especial, debe regirse por lo que se establece en el sistema general en lo concerniente a los objetivos generales, la continuidad en la escolarización, el acceso a las diferentes etapas, acreditación de estudios, entre otros.
- ⇒ Se requerirán los apoyos y las ayudas técnicas que deben recibir el estudiantado con necesidades educativas especiales para asegurar su proceso educativo, y el éxito en él, teniendo en cuenta sus características y potencialidades.

Cuadro 3

Rápida evolución de la Educación Especial en España

Fecha	Documento	Principios o Regulaciones
1978	Plan Nacional de Educación Especial	Normalización Integración Sectorización Individualización
1982	Ley de Integración Social de Minusválidos	Marca directrices Afecta Administraciones
1985	Real Decreto por el que se ordena la Educación Especial	Educación en centros ordinarios Educación Especial integrada en el sistema general. Precisa de apoyos y ayudas
1990	Ley ordenación general sistema educativo (LOGSE)	

Como se puede ver en este cuadro, los cambios que se dieron desde 1978 hasta 1990, significaron una evolución de amplio rango, y en este sentido las influencias de estas Leyes y normas, transformaron realmente la atención educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales, y le dieron contenido a las transformaciones para promover la atención a la diversidad y promover una educación para todos.

3.2.4 Educación Especial a partir de la LOGSE

Este documento adquiere relevancia en el sentido de que ha logrado sintetizar y promover una mayor oportunidad para las personas con necesidades

educativas especiales, y por ello se considera pertinente tomar en cuenta algunos aspectos que la caracterizan, entre ellos:

3.2.4.1. Principios Fundamentales de la LOGSE

En la Ley 1/1990 del 3 de octubre, y denominada como Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se han recogido los principios de normalización y la filosofía de integración presentes en normas de rango menor, las cuales fueron revisadas en los párrafos precedentes.

Es importante señalar que ya en el artículo 3º de la LOGSE, en el cual se establecen las enseñanzas de régimen general y especial, se hace la primera gran precisión, cuando se fija que estas enseñanzas se adecuarán al estudiantado con necesidades educativas especiales.

Y más adelante se dedica a regular la Educación Especial, por medio de los artículos 36 y 37 de los que se extraen algunos aspectos, a saber:

1. El sistema educativo facilitará a los alumnos con necesidades educativas la posibilidad de alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de necesidades educativas se realizará por equipos integrados de profesionales.
3. Regirán los principios de normalización e integración.
4. Evaluación de resultados con cada alumno al final de curso con el fin de adecuar el plan de actuación.

5. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios:
 - a. Profesores especializados
 - b. Materiales didácticos
 - c. Organización escolar adecuada
 - d. Adaptaciones y diversificaciones curriculares
 - e. Adecuación física y material de los centros
6. Necesidad de detección y estimulación precoz.
7. Escolarización en centros de educación especial solo cuando las características del alumno no puedan ser atendidas en el centro ordinario.
8. Participación de los padres en las decisiones de escolarización.

Como se puede ver, la LOGSE consolida el nuevo enfoque acorde con los avances y actualidad de la Educación Especial, y como refiere Sola (2007) "(...) supone el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidades a ser escolarizadas siempre que sea posible en un centro ordinario" (p.2).

Por otro lado y según menciona dicho autor, la LOGSE "En su capítulo V hace referencia a la Educación Especial aportando un aspecto importante: sustituye el término Educación Especial por el de necesidades educativas

especiales, término que propicia claramente el principio de normalización e integración escolar” (p. 2).

Artículo de la LOGSE	Implicaciones
Art. 36	Mismos objetivos para todos los alumnos. Valoración por equipos psicopedagógicos. Principios de normalización e integración. Seguimiento de la evolución del alumno.
Art. 37	Necesidad de recursos y apoyos. Detección y estimulación precoz. Integración en centros ordinarios. Participación de los padres.

Como se puede observar, en solo dos artículos de la LOGSE, se evidencia realmente el apoyo que desde los aspectos legales se le ha dado a la Educación Especial en España, y de alguna manera se determina en las ideas propuestas en estos artículos la relación entre lo que se norma, y la evolución de la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales, y sus implicaciones desde el diagnóstico hasta la organización curricular.

A continuación se presenta información referente a la historia de la Educación Especial en España, y a aspectos legales que han caracterizado la evolución de esta.

FECHAS IMPORTANTES EN LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EE

Instituto de Sordomudos (Ponce de León)	1785
Escuelas para sordomudos y ciegos (Ley Moyano)	1857
Patronato Nacional de Anormales	1914
Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y anormales	1920
Escuela Nacional de Anormales (Ministerio de Instrucción Pública)	1930
Derecho de Asistencia Médica (M. de Gobernación)	1931
Casas de Salud o Manicomios Generales y Provinciales	1933
Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes (M. de Instrucción Pública)	1935
Escuelas Especiales (Ley de Enseñanza Primaria)	1945
Patronato Nacional de Educación Especial	1955
Enseñanza Oficial de Ciegos (ONCE)	1963
Se regulan las actividades del MEC sobre EE. Cursos de Pedagogía Terapéutica.	1965
L.G.E. (L/14/Atrs. 49-53). E.E. (Sistema paralelo al ordinario)	1970
I.N.E.E. (Instituto Nacional de Educación Especial)	1975
Plan Nacional de E.E. Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.	1978
Equipos Multiprofesionales y Centros de Recursos: Sustituyen al INEE y Real Patronato.	1980 1985
L.I.S.M.I. (L 13) Principios reguladores	1982
RD 334 de 6 de marzo de Ordenación de la E.E. LODE-Integración	1985
Planificación de la EE y Esp. Integración (85/86)	Orden de 20-III-85
Creación del CNREE	RD 969/1986
Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo	
Proc. de Transformación de UU de EE en Centros Ordinarios	Res. 15- VI-89
LOGSE: Concepto de NEE y Atención a la Diversidad	1990
Ordenación de la Educación de ANEE	RD 28-IV-95

Tomado y modificado de Sola, López y Cáceres, 2006. p. 20.

DESARROLLO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

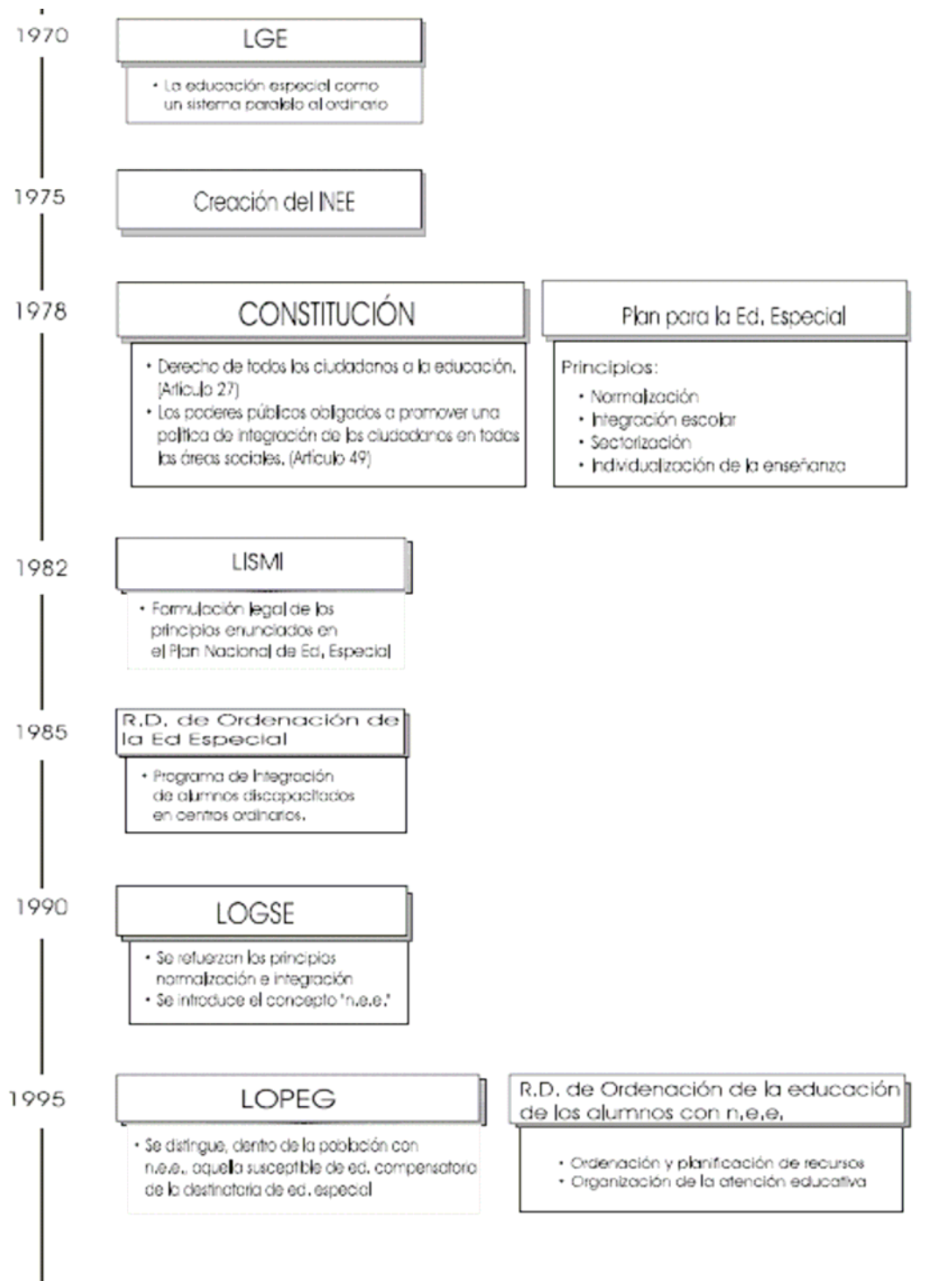
- .- **ARTÍCULO 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978.**
- .- LISMI: Ley de Integración Social del Minusválido. Real Decreto 13/1982.
- .- LODE: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, 8/1985, de 3 de Julio (BOE 04/07/1985).
- .- **REAL DECRETO 334/1985:** de Ordenación de la Educación Especial.
- .- LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990, de 3 de Octubre (BOE 04/10/1990).
- .- **REAL DECRETO 1006/1991:** de 14 de junio (BOE 26/06/1991), de las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
- .- **REAL DECRETO 1344/1991:** de 6 de Septiembre (BOE 13/09/1991), del Currículo en la Educación Primaria.
- .- **DECRETO 105/1992:** de 9 de Junio (BOJA 20/06/1992), de Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- .- **DECRETO 107/1992:** de 9 de Junio (BOJA 20/06/1992), de Enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.
- .- **ORDEN DE 1 DE FEBRERO DE 1993:** (BOJA 23/02/1993), de Evaluación.
- .- **ORDEN DE 13 DE JULIO DE 1994:** (BOJA 10/08/1994), de Procedimientos, Diseño, Desarrollo y Aplicaciones de las Adaptaciones Curriculares.
- .- **REAL DECRETO 732/1995:** de 5 de Mayo. Derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia en los Centros.
- .- **DECRETO 213/1995:** de 12 de Septiembre por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa.
- .- LOPEGCE: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos, 9/1995, de 20 de Noviembre (BOE 21/11/95).
- .- **REAL DECRETO 696/1995:** de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales.
- .- **ORDEN DE 14 DE FEBRERO DE 1996: Evaluación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales que cursan enseñanzas de régimen general establecidas por la LOGSE.**
- .- **ORDEN DE 17 DE ENERO DE 1996:** (BOJA 17/02/1996), de Temas Transversales en el Currículo.
- .- **DECRETO 486/1996:** de 5 de Noviembre (BOJA 09/11/1996), de Órganos Colegiados de Gobierno de los Centros Docentes Públicos y Privados concertados a excepción de los Centros para la Educación de Adultos y de los Universitarios.
- .- **DECRETO 201/1997:** de 9 de Junio (BOJA 06/09/1997), de Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- .- **ORDEN DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1997:** (BOJA 09/09/1997), DE Algunos aspectos de Organización y Funcionamiento de los Centros.
- .- **LEY 9/1999 DE 18 DE NOVIEMBRE, de Solidaridad en la Educación.**
- .- **DECRETO 147/2002, DE 14 DE MAYO, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.**
- .- **ORDEN DE 19 DE SEPTIEMBRE DE 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales.**
- .- **ORDEN DE 19 DE SEPTIEMBRE DE 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios.**
- .- **ORDEN DE 19 DE SEPTIEMBRE DE 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.**
- .- **LEY ORGÁNICA 10/2002, DE 23 DE DICIEMBRE,** de Calidad de la Educación.
- .- **REAL DECRETO 1318/2004,** de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- .- **REAL DECRETO 828/2003,** de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar.
- .- **REAL DECRETO 829/2003,** de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.
- .- **REAL DECRETO 830/2003,** de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
- .- **ORDEN DE 23 DE JULIO DE 2003,** por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa

Cuadro 4

Desarrollo Legislativo de la Educación Especial en España

Gráfico 2

Evolución legal de la Educación Especial en España



4. Historia de la Educación Especial en Costa Rica

Costa Rica se ha caracterizado por ser un país que ha buscado incursionar en el campo de la Educación Especial con un espíritu innovador y crítico, explorando alternativas y posibilidades teórico-prácticas, así como metodológicas con el fin de ampliar tanto los alcances como el impacto de esta disciplina, desde ámbitos tan diversos como el universitario, en áreas como la investigación, hasta la praxis misma de los profesionales en su trabajo cotidiano. En virtud de ello, éste trabajo hace énfasis en la Educación Especial ya que se ha dado una evolución positiva en el transcurso del tiempo, en cuanto a cambios conceptuales y prácticos de la disciplina.

Para abordar el proceso del desarrollo de la Educación Especial en Costa Rica, se pondrá énfasis en la referencia de la valoración por etapas de esta disciplina, propuesta por Murillo (1992).

Si se toma como referencia 1940, es importante señalar que en ese hacer mención, de que Costa Rica en ese momento estaba sometida a un cambio social, con respaldo político, el cual rompe el esquema de aquellos gobiernos liberales que venía gobernando el país hasta esa fecha, las fuerzas sociales comienzan a surgir, y eso provoca la promoción de un a serie de reformas sociales, políticas y económicas.

Eventos determinantes en la historia de Costa Rica, principalmente en los ámbitos social, político y económico, son los que permiten que la Educación Especial en el país se beneficie con su avance, y esto es lo que permite identificar el primer evento que se señala como determinante en la evolución de esta

disciplina. Fue la apertura de la escuela Fernando Centeno Güell, en 1940. A partir de este momento se inician esfuerzos más concretos y sistematizados en la atención y comprensión de las necesidades planteadas por el grupo de las personas con discapacidad, aunando esta evolución a esfuerzos igualmente importantes en el campo de la rehabilitación física y la rehabilitación profesional. Empero, es importante mencionar que este paso se vio influenciado por el abordaje proporcionado por este centro el cual guardaba correspondencia con el paradigma médico-institucional en el que estaba presente la segregación y las personas con discapacidad eran vistas como objetos de estudio.

Durante este período, en nuestro país, comienza un nuevo proceso de desarrollo en el cual el Estado ejerce el derecho a intervenir en los diferentes ámbitos relacionados con el interés social, y se crean diferentes programas, en especial, en los ámbitos de la educación y la salud. Siendo un efecto de esta situación, la atención de la discapacidad, que según la autora cobra vital importancia en el ámbito social, ya que se hace notoria la necesidad de atender educativamente a estudiantes en edad escolar, adolescentes y jóvenes con diferentes discapacidades y se capacita a adultos en su ingreso al campo laboral.

No obstante, a pesar de los esfuerzos, se observa la predominancia de un enfoque médico e institucional, en el cual se considera a la persona con discapacidad como un objeto, al cual hay que estudiar y asistir. A partir de esta época, se dan las primeras acciones de capacitación de personal tanto en el ámbito nacional como internacional.

En 1949 se define la primera política pública en materia de Educación

Especial, conociéndose una estructura organizativa, operativa y un marco conceptual metodológico. Cursos sobre rehabilitación y entrenamiento de personal en el extranjero surgen en 1954 como respuesta por parte del gobierno de la República a la epidemia de poliomielitis que afectó el país, y en 1955 se instala La Casa Verde que constituyó el primer servicio de rehabilitación física, trabajando en condiciones limitadas e inadecuadas.

La construcción de un Hogar para los niños y las niñas que habían sido institucionalizados en La Casa Verde estaba sustentada por aspectos filosóficos y conceptuales basados en:

- Rehabilitación física y emocional de la persona.
- Enseñanza a padres
- Preparación de su comunidad.
- Incursión del enfoque integral

El Instituto de Orientación Vocacional de Rehabilitación nace en 1960, cuyo fin era complementar los servicios de rehabilitación física, así como formar y capacitar laboralmente a adolescentes y personas adultas con discapacidad. Para el año 1962, la Universidad de Costa Rica gradúa los y las primeros Bachilleres en Educación Especial con énfasis en Retardo Mental.

Aspectos que más adelante en la historia darían paso a un nuevo paradigma, en la visión de la Educación Especial.

En 1968 se crea la Asesoría de Educación Especial en el Ministerio de Educación Pública y en 1972 se le asigna a la Asesoría y Supervisión Nacional el rango de Departamento de Educación Especial, estableciendo así dos asesorías: Retardo Mental y Audición y Lenguaje, lo que provoca "(...) una revolución a

nivel conceptual y estructural de la rehabilitación, creándose mayores servicios públicos y privados" (Chavarría, 2005, p.21) Además en 1973 se crea la Asesoría de Problemas de Aprendizaje.

En la década de los 70 la atención a las personas con discapacidad da un giro, ya que en el sistema educativo, específicamente dentro de los centros de enseñanza, se crean las aulas diferenciadas, actualmente denominadas aulas integradas, siendo que dicho cambio responde a su vez a los nuevos matices paradigmáticos en los que se lograba superar la segregación y exclusión de esta población estudiantil por principios de normalización e integración (la evolución de dichos conceptos se retomarán más adelante); además se crean asociaciones de padres y madres de niños (as) con discapacidad, así mismo se continúan capacitando especialistas en el área. Es importante mencionar que en ésta década se crea el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial "... emprendiéndose acciones hacia una rehabilitación con base en la comunidad" (Chavarría, 2005)

En 1980 se genera una nueva estructura técnico administrativa del Organismo Ejecutor de los Programas de Educación Especial, (anteriormente se orientaba sin satisfacer de forma integral las necesidades planteadas), impulsándose así una serie de transformaciones en la calidad de la atención, tornándose significativamente más integrada y holística. Los esfuerzos de trabajo en equipo bajo el modelo de Rehabilitación Integral realizados por especialistas permiten basarse en principios de normalización e integración, mencionados anteriormente.

En 1990 se inicia la lucha por alcanzar un mayor grado de igualdad en el

acceso a las oportunidades, un nuevo paradigma que da paso a un cambio conceptual en donde la persona con discapacidad se visualiza como capaz de asumir responsabilidades, tomar decisiones y participar activamente en la sociedad. Esta coyuntura motivó la creación de las primeras aulas integradas. De 1976 – 1990 se reconoce como una etapa de consolidación y perfeccionamiento donde se da la promulgación de las Políticas Nacionales de Rehabilitación y se presenta el Marco Legislativo más amplio en cuanto a derechos.

En 1996 se promulga la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad, así como el Decreto No. 26831-MP, Reglamento de la Ley 7600 en donde se garantiza las opciones educativas en los ambientes menos restringidos. Este evento marca significativamente la historia de la Educación Especial ya que respalda legalmente las luchas generadas para y por las personas con discapacidad.

Actualmente, las iniciativas se focalizan en fomentar y defender el “respeto a la diversidad”, evidenciándose de esta forma la postura paradigmática imperante, misma que postula igualdad de oportunidades e inclusión educativa, es decir, que los individuos con discapacidad puedan participar en ambientes de igualdad y respeto.

La inclusión educativa es definida por Blanco (2002) como

... un concepto mucho más amplio que la integración, ya que además de lograr el acceso a la escuela regular de los niños con necesidades educativas especiales, busca transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad y así asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje (p.22).

La evolución en el desarrollo de la Educación Especial de Costa Rica plantea un desafío actual, y este hace eco de las palabras de Blanco (2002) "... se pretende lograr que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias, para alcanzar el desarrollo de una educación inclusiva" (p. 25).

Cuadro 5

Evolución de la Educación Especial en Costa Rica

<i>Fecha</i>	Evento
<i>Antes de 1939</i>	Se da la institucionalización de las personas en el Hospital Manuel Antonio Chapuí. Las personas con discapacidades más severas, permanecían con sus familias, sin embargo aquellas personas con condiciones más leves eran integradas de forma natural a la dinámica familiar y a las escuelas en las comunidades.
<i>1939</i>	Fernando Centeno Güell abre una escuela para atender a un pequeño grupo de niños con Retardo Mental.
<i>1940</i>	Por decreto ejecutivo se oficializa esta escuela (actual Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell).
<i>1944</i>	La ley constitucional de ese centro amplía su atención a otros tipos de discapacidad: sordera, problemas de lenguaje y deficiencias visuales.
<i>1950</i>	Se abre la Escuela de Enseñanza Especial de San Carlos.
<i>1954</i>	Epidemia de poliomielitis en Costa Rica. El MEP nombra a dos profesoras para atender a esta población en la llamada "Casa Verde".
<i>1957</i>	La Ley Fundamental de Educación en sus artículos 27-28 y 29 define, para Costa Rica, lo que se considerará como Educación Especial.
<i>1960</i> <i>continuación 1960</i>	Oportunidad de que algunas maestras vayan a estudiar al Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica en España, bajo la tutoría de la profesora María Soriano (Enfoque Integral funcionalista).
<i>1962</i>	La consulta externa del Hospital San Juan de Dios inicia la atención a niños con Parálisis Cerebral.

1965	<p>Comienza la creación de nuevas Escuelas de Educación.</p> <p>Inicia la atención a los niños con Trastornos Emocionales y de Conducta, problemas de salud y deficiencias físicas.</p>
1968	<p>El MEP crea la Asesoría y Supervisión de E.E.</p> <p>La población de parálisis cerebral se ve beneficiada con los servicios del MEP. Pues pasa a depender de la misma.</p>
1969	<p>Primera oficina de Asesoría y Supervisión Nacional para la Educación Especial en el Ministerio de Educación Pública.</p>
1970	<p>Especialización de profesoras en los Estados Unidos con un enfoque psicométrico-conductista.</p> <p>Proliferación de escuelas de Educación Especial en todo el país.</p> <p>Llegan primeras ideas de la corriente integracionista.</p>
1972 <i>continuación 1972</i>	<p>La Asesoría y Supervisión de Educación Especial adquieren el carácter de Departamento.</p> <p>Creación de la Asesoría de Problemas de Aprendizaje y la Escuela de Rehabilitación.</p>
1973	<p>La Ley N° 5347 del 3 de setiembre de 1973 creó el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial.</p> <p>Apertura de la carrera con especialidades en terapia de lenguaje y la atención al niño sordo en la Universidad de Costa Rica.</p>
1974	<p>Inicia el programa de Aulas especiales posteriormente denominadas aulas diferenciadas, y en la actualidad se llaman aulas Integradas, en las Escuelas Públicas del país, para atender a niños con Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>Incremento de las especialidades de la carrera en Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.</p>
1975	<p>Inicia el programa de Terapia de Lenguaje.</p> <p>El Departamento de E.E. del MEP junto con la CCSS recomienda utilizar el diagnóstico psicopedagógico.</p>
	<p>Presentación del primer servicio vocacional para jóvenes y adolescentes como continuidad de los</p>

1976	programas educativos, por Doña Olga Gamboa Pionera de la Educación Especial en Costa Rica.
1977	Se crea la modalidad de Aulas Recurso para atender a niños con Problemas de Aprendizaje.
1978 <i>continuación de 1978</i>	Abren sus puertas los primeros servicios prevocacionales, cuyo objetivo es la orientación y capacitación laboral de la población adolescente con discapacidad, integrada a III y IV ciclos.
1979	Las Asesorías Regionales de Problemas de Aprendizaje elaboran la prueba integral exploratoria: PIEDA. Inauguración del Primer servicio integrado para niños ciegos y deficientes visuales (Aula Recurso en la Escuela Manuel Ortuño). Incremento de Especialidades en la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.
1980	Proliferación de aulas recurso para problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta y terapia de lenguaje.
1983	Inicia el servicio de Terapia Emocional. Integración directa de niños con deficiencias visuales, lo que permite definir el perfil del maestro itinerante.
1986	Proceso de análisis de la E.E. por parte de diferentes sectores relacionados con este ámbito.
1987 <i>continuación de 1987</i>	Nace la necesidad de crear las Políticas Nacionales de E.E. Se da la reforma organizacional en la Asesoría Nacional de Educación Especial. Proliferación de los servicios de Integración en Deficiencia Visual y cierre de la residencia estudiantil de la Centeno Güell. Por primera vez se contempla en la Oficina Nacional Ejecutora de los programas de E.E., la población talentosa. Proliferación de servicio de aula recurso en problemas de aprendizaje y de aulas integradas en todo el país. Creación de la Asesoría en Trastornos Emocionales y de Discapacidad Múltiple y se abren servicios educativos integrados en estas especialidades.
1989	El decreto ejecutivo N° 19101-S-MEP-TSS-PLAN establece las Políticas Nacionales de Prevención de la Deficiencia y la Discapacidad y de

	Rehabilitación Integral.
1990	Cambios de planes de estudio de la Universidad de Costa Rica (UCR) y apertura de la carrera en otras universidades estatales y privadas.
1992	Se distribuye en las Aulas Integradas de todo el país el documento "Estructura, principios, normas y procedimientos de la EE".
1994	Vienen desde España las primeras ideas en relación con la atención a las necesidades educativas especiales y a la adecuación curricular.
1996	Se promulga la Ley sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica, Ley N° 7600 del 29 de mayo de 1996.
1997	El Consejo Superior de Educación aprueba el documento Políticas Normativa y Procedimientos para el acceso a la Educación de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
1998	Se establece el Reglamento de la Ley sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica.
1999	Permean con fuerza las ideas de atención a la diversidad, de inclusión y de no exclusión, esto relacionado con el éxito de las reformas en países como Canadá, España, Reino Unido y algunos estados en Estados Unidos.
2000-2002	Se llevan a cabo cambios en la visión y misión del Departamento de Educación Especial con miras a la atención a la Diversidad. Se diseñan los proyectos curriculares en centros de educación especial. Se trabaja en el nuevo plan de estudios con propuestas más inclusivas. Se inician los programas CAIPAD, para la atención de personas adultas con discapacidad.

CAPÍTULO 2. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN

1. Introducción

Cuando se habla de Educación Especial, es importante señalar que este concepto ha variado en los diferentes momentos de la historia. Esto es debido a los procesos evolutivos de la disciplina. Lo anterior puede verse como una causa de los datos mostrados en epígrafes anteriores, en los cuales se ha descrito la evolución histórica de esta disciplina, tanto en el ámbito mundial en general, como en lo relacionado con países como Estados Unidos de América, España y Costa Rica.

La Educación Especial ha sido modificada constantemente, y esto se debe a que tanto los aspectos políticos, como sociales, culturales y educativos han evolucionado su concepción con respecto a las personas con discapacidad, así como la aportación de diferentes paradigmas, que respondan a una atención más integral de las personas con condiciones asociadas o no a discapacidad.

En este sentido, se puede mencionar que la Educación Especial abarca en la actualidad, "(...) un conjunto de sectores que, desde un enfoque interdisciplinario, procura buscar diversas soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación que presentan los sujetos afectados por una o varias deficiencias" (Aula Santillana, 1985, p. 746).

El concepto antes mencionado se aporta ya que se considera que los aspectos contenidos en él, tienen vigencia en este momento histórico, y son relevantes, en tanto proponen la interdisciplinariedad como una forma de

abordar las diferentes condiciones que pueden presentar las personas con necesidades educativas especiales, y que pueden ser de carácter temporal o permanente.

Por otro lado, si se analiza el contenido científico de la pedagogía, y de las ciencias fundamentales y auxiliares que giran en torno a la educación, se puede decir que esta se ha visto ampliada con las aportaciones que desde hace más de dos siglos se vienen haciendo con respecto a la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Como ya se ha señalado anteriormente, siempre han existido personas diferentes durante el transcurso de la historia de la humanidad. No obstante, han tenido que pasar muchos siglos para que las actitudes sociales a favor de estas personas se decanten hacia un reconocimiento de sus características, necesidades, intereses y potencialidades, para de esta manera promover su desarrollo integral y pleno dentro de la sociedad, asumiéndose como personas con derechos plenos y obligaciones dentro de la organización social en la cual interactúan con las demás personas miembros de la sociedad.

Con relación a las ideas antes expuestas, es importante recordar que la evolución de las diferentes disciplinas y en este caso de la Educación Especial, tiene su arraigo en las corrientes de pensamiento que subyace en (...) la filosofía de las civilizaciones, las creencias y la escasez de conocimientos científicos en torno a las causas y síntomas de las personas diferentes constituyen los principales factores determinantes de las extremas reacciones de los hombres ante el problema" (Santillana, 1985, p. 746).

Si se tiene en cuenta las ideas expresadas en el párrafo anterior, se podría mencionar que en general, hay dos posturas que se han manifestado en el transcurso de la historia con respecto a las personas con discapacidad:

1. De rechazo.
2. De protección.

Estas dos actitudes se han mantenido a lo largo de la historia y en la actualidad aún con tantos avances se puede decir que la ambivalencia persiste.

La mentalización de la sociedad para que se “acepte” e integre en el grupo social las personas que difieren por sus características, es un proceso lento, y presenta muchos inconvenientes, y muchas veces es muy difícil de poder penetrar capas o estratos sociales, a no ser que por la profesión o vivencia familiar las personas estén afectados por estas situaciones.

En la actualidad las actitudes sociales a favor de la educación de las personas con discapacidad han variado tanto que se ha promovido muchas las experiencias de integración escolar de ellas en el sistema regular u ordinario. No obstante los resultados no se podrán observar hasta transcurrido algún tiempo más.

Para poder referirse a la conceptualización de la educación especial, se debe recordar que la institucionalización de esta se inicia a partir del Siglo XX; lo que ha provocado el surgimiento de métodos, programas, tecnologías y medios técnico, los cuales favorecen la adaptación de recursos, la adaptación personal y por ende, se promueve la participación social de las personas con necesidades educativas especiales, en todos los ámbitos.

2. Concepto de Educación Especial

La Educación Especial no difiere esencialmente de la educación general, ya que ambas parten de la educabilidad y pretenden, mediante métodos, técnicas, estrategias y procedimientos específicos, para configurar la personalidad de las personas, sean estas con condiciones asociadas o no a discapacidad.

Esta disciplina, se fundamenta en el principio de normalización y la filosofía de integración, así como de la individualización, se destaca sobre todo la consideración positiva de las personas sujetas de Educación Especial. Por lo tanto, se puede decir que la clasificación por deficiencias y el grado de afectación que padecen las personas no importan tanto como la valoración sus potencialidades, para a partir de ellas, poder hacer ofertas adecuadas a sus características, necesidades, intereses y potencialidades.

Parte de lo que se ha logrado con el cambio en los enfoques de la Educación Especial, es también ir definiéndola de manera diferente en cada momento histórico que se ha vivido:

Al respecto, Santillana (2005) comenta que:

Un grupo de expertos, convocados por la UNESCO en 1968 con el fin de delimitar los principios que en un futuro deben fundamentar la Educación Especial, define a ésta como la forma enriquecida de educación general, tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia. A falta de intervenciones de este tipo, muchos deficientes corren el riesgo de quedar

en cierta medida, inadaptados y disminuidos desde el punto de vista social y de no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades (p. 748).

Como se puede extraer de la definición, el objetivo último de la Educación Especial es el desarrollo pleno de las potencialidades humanas, sean estas escolares, sociales e intelectuales, y lo único que la diferencia de la educación general; es el grupo de estudiantes al que destina los métodos, técnicas, estrategias y procedimientos que utiliza.

Arnaiz (2005) señala que la Educación Especial se percibió entonces como "(...) separada del sistema educativo general, y las escuelas especiales empezaron a proliferar rápidamente en numerosos países" (p. 11). Y señala además que esta se conformó como

(...) una disciplina dirigida a los alumnos deficientes, con la finalidad de tratar su déficit de manera diferenciada del resto de los alumnos, en centros específicos y clases especializadas. Surgió un tipo de educación diferente a la que se practicaba con individuos cuyo desarrollo seguía patrones "normales". Apareció entonces la distinción entre la educación normal y la especial, identificándose la especial como aquella que atiende a individuos con desarrollos anormales o con carencias o limitaciones en su proceso evolutivo (p. 11).

Del concepto anterior se puede deducir que la educación especial se concebía como un modelo segregado, ya que estaba dirigido a la atención de persona que por diversas razones tenían condiciones que no les permitían desempeñarse adecuadamente en la educación regular u ordinaria, y por ende,

debe plantear un currículo diferente al de esta, requiriéndose por lo tanto la participación de profesionales especializados.

Posteriormente, según anota la misma autora (Arnaiz, 2005), con el principio de normalización y la filosofía de integración, desde la educación especial se propone que esta no tiene el fin de curar o rehabilitar a las personas con déficits, sino que su objetivo es que ellas "(...) adquieran las habilidades, los valores y las actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta" (p. 14). Este concepto se genera de las ideas que sobre justicia, derechos y valores sociales cuestionan los conceptos de aquello que es o no normal. Y es a partir de esto que se empieza a admitir que todas las personas son diferentes, y tienen sus propias particularidades (Arnaiz, 2005).

Según Sola (2007) en el Título I Capítulo VII, Art. 49 de la Ley General de Educación de 1970 se señala que "La educación especial tendrá como finalidad, preparar mediante el tratamiento educativo, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible" p. 1).

Como se puede ver, esta definición sigue los mismos principios contenidos en la información de los párrafos precedentes de este apartado.

Por otro lado, Sola, López y Cáceres (2006) señalan que

Tradicionalmente se ha venido identificando la Educación Especial con la disciplina que tiene por objeto atender, desde el punto de vista de la pedagogía, a aquellos sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o anomalía que les impide su desarrollo normalizado y el aprendizaje de determinados contenidos con la metodología habitual (p. 15).

De las ideas anteriores, se puede deducir que la segregación era la característica principal de este tipo de educación, y por lo tanto, aquellas personas que fueran diagnosticadas con alguna deficiencia eran ubicadas en centros específicos de educación especial para ser atendidos, y por ende, el concepto de educación especial que respondía a esas ideas consistía en “La atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia, física, psíquica, social, cultural, etc., que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos (Sola, López y Cáceres, 2006, p. 15).

Siguiendo con el recorrido histórico del concepto de Educación Especial, y desarrollado ampliamente por Sola, López y Cáceres (2006), se presenta la siguiente información:

1. García Hoz (1960) aporta la siguiente definición de educación especial,
“La educación especial consiste en una acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene” (p. 27).

El concepto propuesto por este autor, representa una visión muy positiva de la educación especial, y quizás, en algunos momentos de la historia posterior a esta definición, se puede evidenciar la importancia de tener en cuenta las potencialidades de las personas, y no concebir la educación especial desde el déficit.

2. Not (1973) por su lado propone la siguiente definición de educación especial,

“Se trata de ofrecerle al retrasado, como a cualquier otro individuo la posibilidad de realizar la perfección de su ser, esto conduce a la creación de situaciones que permiten hacer visibles sus diversas capacidades y desarrollarlas todas, aunque para ello, se tenga que transformar radicalmente las situaciones pedagógicas habituales” (p. 27).

Al igual que García Hoz, Not propone un concepto muy interesante y visionario, ya que de alguna manera propone de manera explícita que lo que debe ser modificado es la acción pedagógica, propuesta desde la experiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no que la persona por sus características deba adaptarse a lo que el sistema educativo le propone, y esto de alguna manera es retomado posteriormente, para hacer efectivo el derecho real de acceso a la educación de las personas, sin importar sus condiciones o características.

3. Según UNESCO (1977), la Educación Especial consiste en una “ (...) forma enriquecida de educación tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías, enriquecidas en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico adecuado para remediar ciertos tipos de deficiencias” (p. 26).

Este concepto hace énfasis en un momento en el cual se concebía la situación provocada a las personas portadoras de una deficiencia, la cual se veía

como una discapacidad, y que la convertía de alguna manera en persona minusválida, desde la perspectiva social, o sea, la limitación no le permitía desempeñarse desde los requerimientos sociales.

4. Siguiendo con lo propuesto para este apartado, Lambert (1978) propone la siguiente definición:

“La enseñanza especial (Educación Especial) provee a la educación e instrucción de los impedidos: primero, asegurando el desarrollo de sus aptitudes físicas, intelectuales, y su ajuste social; segundo, preparándolos para la vida familiar, la práctica de unos oficios compatibles con su impedimento y el empleo de un taller protegido” (p. 27).

Como se puede deducir de la definición, lo importante está en la forma en que se responde a las potencialidades de las personas es desde un concepto más relacionado con la rehabilitación e inserción laboral, conceptos que eran utilizados en la fecha en que fue propuesta la definición, esto hace que la definición sea pertinente, sin embargo, lo importante de esta radica en la importancia de brindarle a las personas la posibilidad de incorporarse a la sociedad, como un miembro activo de ella, respetando sus propias características.

5. Cabada (1980) propone lo siguiente, con respecto a la Educación Especial:

“Tiene por finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación, tan plena como sea posible a la vida social y a un

sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismo y ser útiles a la sociedad" (p.27).

Esta definición tiene mucha relación con la propuesta por Lambert, ya que continúa en la línea de inserción laboral y social, aspectos que se consideraban importantes en la atención educativa de las personas en los años 80, de alguna manera se podría decir que estas experiencias han permitido de alguna manera las percepciones y actitudes sociales hacia las personas que por sus condiciones tienen dificultades para acceder a la educación, e incorporar a la sociedad como sujetos con deberes y derechos.

6. Con la LISMI (1982) viene la siguiente definición

"La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración del minusválido. (pp. 27-28).

Con respecto a esta definición es importante señalar que el concepto hace referencia a la minusvalía, e involucra los diferentes niveles de la enseñanza oficial y gratuita española, este concepto influyó también muchas de las formas en que fue asumida la educación especial, en diversos países latinoamericanos, quienes iniciaron en esa época, procesos de expansión de los servicios de Educación Especial y programas de formación de profesionales de la Educación Especial, y esto es válido en el caso de Costa Rica.

7. Ya para 1983, UNESCO propone la siguiente definición:

“Una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o es improbable que alcancen a través de las actuaciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a sus edad y que tienen por objetivo promover su progreso hacia esos niveles” (p. 28).

Esta definición pone énfasis en tener en cuenta las dificultades de logro de los objetivos que se han propuesto en los procesos de enseñanza y aprendizaje regulares, por lo tanto, será necesario retomar estas propuestas y organizarlas de tal manera que se permita el éxito en los aspectos sociales y educativos por parte de las personas que participan en ellos y que portan condiciones asociadas o no a discapacidad.

8. Toledo en 1986, propone la siguiente definición:

“Tratamiento de las diferencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, la adaptación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto según las necesidades” (p. 28)

Dos son los conceptos básicos de esta definición, a saber: la forma en que se va a desarrollar la experiencia de enseñanza y aprendizaje, así como la necesidad de adecuar los programas a las necesidades de las personas que participan en ellos.

9. Con el informe Warnock (1978-1987), y la conceptualización de las necesidades educativas especiales, el concepto de educación especial sufre un cambio muy fuerte, debido a que no se enfatiza

tanto en la discapacidad y sus implicaciones ni en donde debe esta debe ser impartida y se asume como

“La Educación Especial (...) debe ser entendida por tanto en uno o más criterios:

- acceso eficaz a tiempo completo o parcial, profesores con una cualificación adecuada o una experiencia sólida o ambas cosas a la vez;
- acceso eficaz, a tiempo completo o parcial, a otros profesionales con una formación adecuada,
- un medio educativo físico con las necesarias ayudas, equipos y recursos adecuados a las necesidades especiales del niño” (p. 26).

Como se puede ver, se varía del concepto de la minusvalía a un concepto en la concepción de las necesidades educativas especiales, la cuales por su origen relativo, deben ser abordadas desde el conjunto de apoyos diversos que requiera la persona, y ya no es meramente una concepción de tipo social, o sea, es una condición de las personas, la cual afecta su desarrollo integral, y por lo tanto, se deben hacer los ajustes pertinentes para promover que la persona haga realidad el derecho a la educación.

10. Brennan (1988) por su parte, pone énfasis en la importancia del informe Warnock, y define la educación especial como
“La combinación de curriculum, enseñanza y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades

educativas especiales del alumno de manera adecuada y eficaz”

(p. 26)

Como se puede extraer de la definición, el énfasis está en la atención a las necesidades educativas especiales de cada estudiante, desde una respuesta que se origina o produce en la interacción entre una persona que aprende y una que enseña, y desde ahí hacer los ajustes necesarios, para de esta manera favorecer el acceso a la educación de estas personas, desde sus necesidades, características, intereses y potencialidades. O sea no se pone énfasis en la condición sino en lo que la persona requiere como apoyo para acceder a la educación desde ella como persona.

11. Por otro lado, Solity (1992) aporta su definición de educación especial, de la siguiente manera

“examina las dificultades de aprendizaje de los niños que pueden crear barreras en sus procesos,

- asume que los niños pueden aprender,
- genera hipótesis sobre cómo salvar las dificultades,
- provee un marco de actuación desde el cual se enseña y facilita el aprendizaje de los niños,
- efectúa un análisis de las experiencias de los niños en términos de los aprendizajes alcanzados y de las oportunidades de la vida”

(pp. 26-27)

Como se puede deducir de la definición anterior, la Educación Especial para Brennan tiene un enfoque que parte de la evaluación diagnóstica, para de esta manera poder proponer una acción educativa que responda a las

potencialidades de las personas con discapacidad, y entonces concebir este proceso con un hilo conductor que nace en el diagnóstico, brinda una respuesta, evalúa esa respuesta y le da de alguna manera un seguimiento, para determinar su efectividad. En este sentido, se concibe la experiencia educativa como una acción que conlleva experiencias históricas, psicológicas y sociológicas, y de esta manera se concibe a la persona de manera integral, e indirectamente el aprendizaje lleva a ser una experiencia transformadora de la cotidianidad de las personas.

Lo interesante que aporta esta definición o conceptualización de la Educación Especial que no se asume la educación como un mero acto, sino como un proceso organizado y sistemático que debe apoyar el desarrollo de las personas con discapacidad.

12. Otro concepto es el propuesto por Parrilla(1993) quien propone lo siguiente:

“La Educación Especial es el campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobretodo en situaciones que reclaman procesos de adaptación de la enseñanza (con independencia de los contextos en que esta se desarrolle) para determinados alumnos (según sean conceptualizados como deficientes o como sujetos con necesidades educativas especiales), apoyándose en técnicas, medios y recursos específicos para ello” (p. 28).

Como se puede ver, este concepto ya involucra las necesidades educativas especiales, así como los medios y recursos específicos, lo que de alguna manera promueve el acceso a la educación de todas las personas.

13. En 1994, la Junta de Andalucía propone la siguiente definición:
“La Educación Especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados (alumnos con deficiencia mental, parálisis cerebral, etc.), sino que aparece como una posibilidad abierta a cualquier alumno o alumna que, en un momento determinado, de manera más o menos permanente, precisa de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa común, ordinaria o suficiente para la mayoría del alumnado” (p. 28).

El concepto que propone la Junta de Andalucía, ya involucra lo que tiene que ver con el cambio de enfoque de la Educación Especial a saber, las necesidades educativas especiales, los apoyos, y la temporalidad de las condiciones que pueden presentar estas condiciones, lo cual de alguna manera permite ver como las condiciones pueden mejorarse o desaparecer a partir de las acciones educativas que se propongan para favorecer el acceso a la educación de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

14. Por otro lado Castañedo (1998) señala que a partir de la concepción de las necesidades educativas especiales y de estudiantes con necesidades educativas especiales, se cambió también el concepto de Educación Especial y cita a Glné quien señala que

(...) ya no se define como la educación que reciben los alumnos y alumnas en razón del tipo de discapacidad que presentan, sino como el conjunto de apoyos que el sistema pone al servicio de estos alumnos y alumnas para que puedan hacer efectivo su derecho irrenunciable a la educación (p. 20)

Además Sola, López y Cáceres (2006) señalan que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) concibe a la Educación Especial "(...) como un proceso educativo dinámico que reconoce y atiende la diversidad del alumno y en la que se apoya para permitir a éste la consecución de metas más ajustadas a sus características personales" (p. 15).

Este concepto pareciera ser más avanzado en cuanto a que ya hace evidente el cambio de enfoque de la Educación Especial, y hace referencia a los conceptos de diversidad y apoyos, lo cual estaría más relacionado con un enfoque de integración e inclusión.

Para efectos de la investigación es importante señalar que la Especial en Costa Rica, tiene su conceptualización a partir de la Ley Fundamental de Educación de 1957, en su capítulo IV De la Educación Especial, establece en

Artículo 27. La educación especial es la que se imparte a los niños y adolescentes cuyas características físicas, mentales, emocionales y sociales se apartan del tipo normal, con el objeto de favorecer el desarrollo de sus capacidades y su incorporación a la sociedad como elementos útiles.

Artículo 28. La educación especial requiere del uso de métodos y técnicas pedagógicas y materiales apropiados. El personal que labore en estos

centros educativos deberá ser cuidadosamente seleccionado y poseer una especialización adecuada.

Artículo 29. Las instituciones de enseñanza especial deberán suministrar a los padres de sus alumnos la información necesaria que les permita comprender y atender mejor los problemas de adaptación de sus hijos (Asamblea Legislativa, 1957, pp. 6-7).

Sin embargo, la Ley Fundamental de Educación de 1957, se vio reformada en algunos artículos, debido a la promulgación de la Ley 7600 Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en 1996, lo cual implicó que fueran modificados los artículos antes señalados, quedando estos de la siguiente manera, Ley Fundamental de Educación, Capítulo IV De la Educación Especial

Artículo 27. La educación especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente. (Así reformado por el artículo 73 de la Ley sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad N^a 7600 del 2 de mayo de 1996).

Artículo 28. La Educación Especial requiere el uso de métodos y técnicas pedagógicas y materiales apropiados. El personal que labore en estos centros educativos deberá ser cuidadosamente seleccionado y poseer una especialización adecuada.

Artículo 29. Los centros educativos deberán suministrar a sus alumnos y padres, la información necesaria para que participen, comprendan y apoyen el proceso educativo. (Así reformado por el artículo 73 de la Ley

sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad N^o 7600, del 29 de mayo de 1996). (Ministerio de Educación Pública-MEP, 2006, p. 53).

Como puede observarse, el concepto de Educación Especial que se utiliza en Costa Rica sigue estando asociado a los apoyos que reciben las personas con discapacidad para tener acceso a la educación, situación que seguiría perpetuando de alguna manera el concepto de integración, sin embargo, se considera pertinente aclarar que desde la visión que se tiene para efectos de esta investigación, la definición de Educación Especial, para ser más consecuente con el concepto de inclusión debería modificar su definición y proponer que los apoyos más en función del Sistema Educativo, las instituciones educativas, las familias, y por ende de las personas, condición que se vería relacionada con lo propuesto en el Documento a Debate de la Junta de Andalucía en 1994, y citado por Sola, López y Cáceres (2006)

En definitiva, la **“Educación Especial”**, ha pasado de concebirse como la educación de un tipo de alumnos a entenderse como el conjunto de medios y recursos humanos y materiales, puestos al servicio del Sistema Educativo para las necesidades educativas especiales que pueda presentar un alumno a lo largo de su escolaridad (p. 30).

Con respecto al concepto anterior, es importante mencionar que para que se de una educación más inclusiva, el centro educativo debe tener claro que como institución, esta debe proveer los apoyos que deben estar al servicio de todo el estudiantado, para de esta manera satisfacer sus necesidades sean estas temporales o permanentes, de esta manera el grupo de estudiantes, logra

acceder a la acción educativa desde sus necesidades, características, intereses y potencialidades, pero en interacción con la comunidad educativa en la cual interactúa y comparte la experiencia de aprendizaje y socialización, más allá de su familia. De esta manera cada estudiante está participando desde su individualidad pero aportando sus propias intersubjetividades a la dinámica que se establece en la relación con las demás personas, sean estas portadoras o no de necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

Como se puede deducir de las definiciones señaladas en este apartado, todas ellas han sido importantes y vigentes, y son representantes de una forma de pensamiento en un momento histórico de las sociedades, de tal manera que se han ajustado a las formas de concebir la discapacidad, sin embargo, muchas de ellas han favorecido el desarrollo actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad, situación que ubica en la posición actual, del respeto y atención a la diversidad, desde un enfoque que hace real el derecho al acceso a la educación de todas las personas, sin importar su condición.

3. Evolución del concepto de integración

El ser humano a lo largo de la historia ha buscado dar una explicación a todo aquello que se sale de la "norma", el uso de distintos términos para definir las diferencias que hay en el medio, ha provocado en ocasiones la segregación de miembros de su misma especie.

Las personas que discrepan del resto del grupo, han sido objeto de discriminación, se les ha etiquetado haciendo cada vez más amplia la brecha de las diferencias. En ocasiones este etiquetado es utilizado para dar respuesta a la

condición que presentan, hacer una diferenciación de clase social o grupo étnico, buscar la cura a la enfermedad ó atender las necesidades de las que son objeto, pero en realidad todo lo anterior es simplemente una justificante para poder diferenciar dos tipos de población, aquella que tiene una discapacidad de la que no la posee o simplemente no es visible.

Lo realmente importante, consiste más que en la definición que se busque para marcar esas diferencias, es que el ser humano no puede perder su condición de persona por el hecho de tener ciertos rasgos físicos o características psíquicas.

En este apartado se analizarán algunos de los conceptos que marcaron la historia de las personas con necesidades educativas especiales y cómo fueron evolucionando hasta la actualidad.

3.1. Segregación

La segregación fue una de las primeras formas de atención de las personas con necesidades educativas especiales, se justificó haciendo referencia al derecho que tienen los niños y las niñas de acceder a una educación y enseñanza que respondiera a sus necesidades, las cuales no podían ser cubiertas en las escuelas regulares, según comenta Van Steenlandt (1991).

En las aulas ordinarias no se contaba con docentes especiales, que pudieran atender a esta población, estos profesionales solamente laboraban en centros de educación especial, porque allí era donde se encontraba la población con discapacidad.

Se creía que estos niños y niñas requerían de un ambiente pedagógico

diferente al resto, eran las y los docentes de educación especial los encargados de crearlo, este solo era posible de conseguir en instalaciones apartadas del resto de la población infantil.

Otro factor que justificaba la creación de este tipo de instituciones, fue que las rampas, baños adaptados, barras, etc. no era común que estuvieran en lugares públicos como escuelas regulares o parques de recreación, esta arquitectura se reservaba de manera exclusiva para las escuelas de educación especial, por lo cual un niño o niña con necesidad educativa especial debía asistir únicamente a estos centros educativos. Además, en estos centros segregados se daba un acercamiento más individualizado entre el y la docente y el estudiante, lo cual respondía a una mejor atención, pero en realidad era un justificante a la segregación que estaba siendo objeto la población con discapacidad.

Basado en esto durante muchos años se limitó a los educandos con necesidades especiales, se les apartó, no se les permitió que se educaran con niños que presentaban condiciones diferentes a las suyas. Pero esta visión no tardó en presentar cambios que buscaban favorecer el desarrollo de la población con discapacidad, se dan movimientos que dan paso a la institucionalización.

3.2. Institucionalización

En busca de una mejor atención para la persona con discapacidad surge la institucionalización, que responde a un enfoque médico, en el cual se buscaba atender a la persona en un hospital, concibiéndola como portadora de una

condición mórbida a ser tratada.

Durante este proceso, al individuo se le aísla del hogar a muy temprana edad, para llevarlo a una clínica donde posteriormente era atendido; principalmente por médicos y enfermeras. A continuación se le estudiaba y sometía a múltiples investigaciones con el fin de determinar la causa de su condición, priorizándose más una búsqueda de respuestas más que la atención que pudiera favorecer su desarrollo social.

La atención proporcionada se restringía a lugares poco extensos y carentes de experiencias con el medio, hay poco contacto con el paciente y la familia. Se le limitaba el acceso a experiencias que permitieran fomentar la independencia para la vida adulta, tampoco se le propiciaba el entrenamiento en habilidades para la vida diaria, obstaculizando el desenvolvimiento social del individuo.

Desde el exterior se observaba con temor a la persona con discapacidad, producto del poco contacto prevaleciente entre ambas poblaciones, no era común observar en un parque, la escuela, la plaza o el mercado a una persona con discapacidad, porque su mundo consiste en una clínica aislada del resto de la población.

La familia que representa el primer medio de socialización, mostraba poco conocimiento del hijo, y apenas se percataban de la existencia de otro miembro de la familia, porque se les internaba en un asilo, como un enfermo que debía ser curado.

En tales condiciones incompatibles al desarrollo, las personas con necesidades educativas especiales eran aisladas del mundo, pero como las

sociedades no son estáticas sino que evolucionan día a día, se gestó un cambio de mentalidad con respecto a la discapacidad, situación que replanteó la realidad de estas personas incorporando su participación, de una forma muy discreta. Sin embargo, lo valioso es que, desde entonces, quienes poseen necesidades educativas especiales ya no estarían conferidas al aislamiento. Lo anterior anticipa la nueva visión: "normalizar" aquello que no lo es.

3.3. Normalización

La normalización surge posterior a la institucionalización, "(...) hace referencia al hecho de que las personas con discapacidad tengan condiciones de vida, lo más próximas a lo normal, así lo indicaron autores como Nirje, 1969; Bank-Mikkelsen 1950, González, 1988 (mencionados por Lachapelle, 2004; en Meléndez, 2005, p.19)

Este concepto hace una diferenciación entre dos tipos de población aquella que es "normal" y aquella que no lo es, los primeros tienen que gozar de las mismas condiciones que los segundos, lo cual evidencia que esto no se estaba dando, quedando este grupo en desventaja para desarrollarse en todo ámbito: escolar, social, cultural, laboral, etc.

Las personas con discapacidad se han enfrentado a muchas limitaciones, para desarrollarse de forma amplia, obstáculos con los que no se encuentra el resto de la población. El término hace mención al derecho que tiene la población con alguna limitación, física o psíquica de vivir de acuerdo con las pautas y condiciones en que se desenvuelve el ser humano según la edad, como lo menciona la Declaración de Cartagena de Indias (1992), cuando indica que los

servicios que les brinden a las personas con discapacidad tengan el mínimo grado posible de limitación, intrusión o alejamiento de esas pautas y condiciones de vida.

Así puede verse que la normalización se refiere al principio de integración escolar donde se les brinda a las personas con algún tipo de necesidad educativa las mismas oportunidades que al resto de los educandos en un ambiente sin limitaciones y que satisfaga sus necesidades y en el cual se reconozca la diversidad existente en las aulas.

La normalización buscó una mayor participación de la persona con discapacidad en el medio, principalmente en el escolar, pero no fue suficiente y se comienza a buscar la integración no solo en el ambiente escolar sino en todos los subambientes en los que se puede desarrollar la persona.

Según Mc Nally y Villegas (1992), el término normalización, ha provocado confusión y controversia entre los estudiosos del tema, "(...) ya que algunos lo consideran apropiado, mientras que otros como, Wolfensberger lo consideran como error estratégico, al derivarse de la palabra normal, que tiene una connotación arraigada en la mente de las personas" (p.41).

El pionero de éste concepto es el danés Steenlandt, quien en 1959, lo concibió como "(...) permitir que los deficientes mentales lleven una vida lo más parecida posible a lo normal, tanto si vive en una institución como en una sociedad" (Mc Nally y Villegas, 1992, p.41). Continúan las autoras apuntando que, más adelante, Nirje, aborda el concepto, definiéndolo como un "(...) principio que significa poner al alcance de los retardados mentales unos modos y unas

condiciones de vida diaria lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad" (p. 42).

Pero, no es hasta 1972, cuando este concepto es trasladado a Estados Unidos, dándosele una concepción más clara, entendiéndose como: la utilización de medios tan culturalmente normativos como sea posible, para establecer y/o mantener conductas y características personales que sean tan culturalmente normativas como sea posible.

Sin embargo, este concepto aun en nuestros días está sujeto a un proceso de evolución, en donde los mismos autores han tenido que modificarlo, con miras a buscar real equiparación, en función de la atención de la persona en una sociedad como un todo.

4. Integración

La integración es un concepto muy amplio que no se limita solamente a un subambiente, como lo puede ser el educativo, sino que busca habilitar al niño y a la niña con necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales, tanto en el ámbito familiar, escolar y en la comunidad, este es uno de los puntos que menciona Almazán (2006); por tanto se ve la integración de la persona en todos los ambientes en los que se desarrolla.

Según lo anterior, la integración se verá en el ámbito familiar, donde la persona con discapacidad será un ente activo de esa comunidad, podrá participar en la toma de decisiones, vive ahí y forma parte al igual que cualquier otro, es importante indicar que el primer medio de integración es la familia.

La comunidad deberá prestar servicios a la persona con discapacidad,

este es un miembro más, por tanto será común observar a un niño con Síndrome de Down jugando en un parque, o al que tiene enanismo abordando un medio colectivo con su madre, también a una niña con parálisis cerebral simplemente transitando con su hermano por la acera. Así con la integración se abrirán todas las puertas que alguna vez estuvieron cerradas a la población.

La escuela, uno de los ambientes más importantes en el proceso de la integración, no se relega, hace referencia a que cada niño o niña reciba una educación que sea acorde a sus necesidades contextuales, que responda a sus características e intereses. Arnáiz (2005) indica que este es un proceso de cambio e innovación que se está dando en los centros educativos, alcanzando así la atención de todos los niños y niñas sin importar sus características personales, psicológicas o socioculturales.

Con la integración se busca que la persona con necesidades educativas especiales participe de forma activa en el proceso de aprendizaje y en igualdad de oportunidades en el medio en el que se desenvuelve; garantizando el acceso al currículo de educación básica a todos los niños y niñas, donde se están educando juntos ya sea durante una parte del proceso o en la totalidad de este, así lo indica Steenlandt (1991).

Partiendo de esta premisa tenemos que el niño o niña con una necesidad educativa especial puede ingresar a un centro educativo regular, una vez que inicia un proceso formal de aprendizaje y podrá continuar en este centro sin que su condición sea una limitante. La meta será que aquella población que ha sido excluida sea integrada en la vida escolar, que forme parte de la comunidad educativa regular.

La integración ha sido una de las etapas que más ha marcado la vida de la persona con discapacidad, ya que ha dado paso a nuevas tendencias que buscan la igualdad de oportunidades para toda la población, sin discriminación ni diferenciación entre un sector u otro.

Dentro de los esfuerzos por atender la población con discapacidad, se llevaron a la práctica una serie de acciones que han supuesto la solución momentánea a la atención educativa de las personas con discapacidad. El fin de la educación con perspectivas integradoras, supuso un cambio en su momento, que facilitó el ingreso de las personas con discapacidad a la sociedad educativa, llámese aula regular, para que recibieran la educación más acorde a sus necesidades y su manera específica de ser y estar en el mundo (Arnaiz, 1997).

La integración escolar podría definirse como un modelo enraizado en la evaluación, el emplazamiento y la categorización, que favoreció el acceso de alumnos con deficiencias a la escuela ordinaria, sin embargo, su participación no era completa, ya que el alumno no se integró totalmente al aula donde podía encontrar amigos, entablar conversaciones, participar de trabajos en grupo, etc.

Varias son las ventajas que se le atribuyen al proceso de integración, principalmente desde el punto de vista de salir de un ambiente "segregado" que eran las escuelas de educación especial a uno menos segregante o no segregante del todo, como son las escuelas regulares, a este respecto, Meléndez (sf), describe seis beneficios o ventajas que posee la integración:

- Ofrece condiciones sociales mucho más favorables para el aprendizaje del comportamiento social adecuado y para la estimulación de los aprendizajes en general.

- Despierta la conciencia social y el cambio positivo de actitudes hacia la aceptación de las diferencias.

- Los ambientes de aprendizaje cooperativo han demostrado ser mucho más efectivos para los estudiantes con discapacidad que el aprendizaje estrictamente individualizado.

- El ambiente de escuela regular ofrece nuevos retos a los niños con necesidades educativas especiales.

- Las escuelas regulares ofrecen a los niños modelos sociales adecuados para imitar.

- La escuela regular es una proyección o modelo social a escala que permite al niño aprender a convivir en el marco de las características culturales del medio en el que se espera participe de la manera más efectiva posible, situación que es más difícil que se de en los ambientes altamente protegidos de la educación especial segregada.

Sin embargo, según Arnaiz (1997), Ainscow (1999) y Meléndez (sf), la respuesta educativa desde la perspectiva integradora no ha supuesto la total solución a la presencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros de educación regular.

Arnaiz (1997), señala que no solo hubo defectos en la explicación y comprensión de las limitaciones de las personas hacia los demás compañeros, sino que también hubo segregación. Muchos estudiantes se encuentran situados en pupitres aislados, separados de los demás, pero cerca del escritorio de la maestra o el maestro, o del compañero que estuviera designado a ayudarlo. El

proceso general de integración estaba siendo interrumpido en términos de calidad de la educación y aceptación social, escolar y comunal.

El proceso directo de aceptación por parte de todos y cada uno de los estudiantes del aula, no se estaba llevando a cabo, tarea que le correspondía al o la docente del grupo, quienes debían explicar las situaciones presentes en el aula en materia de diversidad, haciendo un llamado a la calidad humana, a valores como el respeto, la tolerancia y al compañerismo.

Son varios los campos en los que la integración se mira desde una perspectiva negativa y recibe varias críticas, entre ellos, según Meléndez (sf) se pueden señalar:

- La integración arrastra una ideología médico – deficitaria debido a que: los alumnos integrados reciben un tratamiento evidentemente diferente al interior de las escuelas regulares. También que se convierte a la integración y a los conceptos de necesidades educativas especiales y de adecuación curricular como formas de segregación y de discriminación, ya que se centra en las diferencias físicas, emocionales e intelectuales para lograr o efectuar un ajuste del medio.

- La integración ha quedado reducida a una concepción de modificaciones técnicas dentro de las didáctica regular, que no ha planteado mayor trascendencia para el desarrollo de las personas integradas, la mayoría ha ofrecido soluciones simples a lo que son cuestiones sociales complejas (Ainscow, 1999).

- La integración ha sido fundamentada en el principio de normalización, el cual no promueve la aceptación de las diferencias, y por el contrario, condiciona

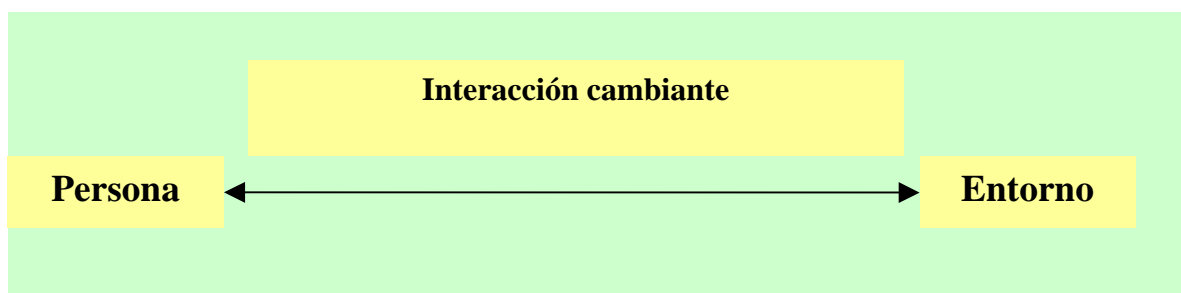
la aceptación de las personas con discapacidad a su capacidad para acercarse lo más posible a la norma de la sociedad. Esto deja de manifiesto que por obligación debemos acceder todos a un currículo único, que ha sido diseñado en función del sistema social y no en función del desarrollo de los alumnos. Por eso, Collins (1994), citado por Meléndez (sf) expresa que: el concepto de necesidades educativas especiales es una forma de control social y se usa principalmente con aquellos alumnos que no pueden ser controlados con facilidad en las clases ordinarias o que dificultan el normal funcionamiento de la escuela.

- La integración ha sido impuesta de manera sumamente forzada e improvisada, según la opinión de directores y maestros, sin haber garantizado con anterioridad la adecuada capacitación del ambiente al que se integra al niño, desde la perspectiva del modelo ecológico (Shea y Bauer, 1999), sin haber hecho los cambios necesarios al interior de la organización escolar, tomando al estudiante como un todo, formado holísticamente, para que se cuente con la idoneidad y disponibilidad de recursos que permitan atender de mejor manera a los alumnos integrados.

Las compañeras y los compañeros de estudiantes integrados, son vistos como mini-ayudantes y no como amigos, donde su papel está en "resolver" o brindar apoyo para vencer obstáculos de aprendizaje, siendo una labor meramente academicista, y dejando de lado todo el entorno de afecto, compañerismo, dignidad y amor que le pueden ofrecer sus compañeros como amigos.

- Por último, las y los estudiantes catalogados como diferentes, son rechazados mediante oposición y humillación del resto de la población escolar.

Ahora bien, se puede concluir que la normalización y la integración presentan desventajas, no de parte de las personas o la población con discapacidad, sino más bien, las fallas provienen de los ambientes que componen el proceso de escolarización, por lo tanto, pueden ser modificadas para bien. Dentro de todo proceso de integración con miras a la inclusión debería existir un proceso de ajuste por parte de todos los que comparten o se relacionan con la persona con discapacidad, dicho proceso puede presentarse de la siguiente forma:



Además, las ventajas que se le asignan a la integración merecen ser retomadas para los procesos presentes y futuros en materia de inclusión y la no exclusión a la atención de la diversidad y desde la diversidad. Sin embargo, este proceso integrador, desde el punto de vista de Arnaiz (1997), ha supuesto acciones que recaen en segregaciones, desde cinco áreas diferentes:

1. **El efecto del etiquetado:** se centra la atención en las discapacidades de los estudiantes, llegando a categorizar y etiquetar a la persona. Desde esta

perspectiva los alumnos son definidos no por lo que son capaces de hacer, sino por las características que obstaculizan su aprendizaje, fruto del predominio de la perspectiva individualizada. Además puede provocar una disminución de las expectativas del docente hacia su estudiante por centrar su atención en esas discapacidades.

2. **Estilo de las respuestas didácticas:** se sigue centrando la atención en determinados estudiantes de modo individualizado, haciendo que se divida al propio grupo del sistema ordinario en varios "subgrupos" de estudiantes especiales a los que había que enseñar de modo distinto, con formas especiales de enseñanza. Actualmente las escuelas se encuentran ante un emplazamiento del alumno o del centro educativo que obliga a reproducir los planteamientos de trabajo que se llevan a cabo.
3. **Limitación de las oportunidades:** si se centra la atención en ciertas características de estudiantes considerados individualmente, se puede notar una excesiva forma de atención individualizada, que desembocó en muchas ocasiones en que el alumno pasó demasiado tiempo trabajando solo, lo cual dificulta el estímulo intelectual de trabajo con otros. Otro aspecto a considerar es el trabajo del docente de apoyo en el aula ordinaria, quien puede obstaculizar o favorecer la integración. Si centra su atención exclusivamente en el niño integrado, puede estar separándolo del resto de la clase y no facilitando su aprendizaje e integración. En cambio, la labor del docente dirigida a todas y todos los estudiantes reduce las dificultades de la educación.

4. **El empleo de los recursos:** todo centro educativo tiene la función de conseguir el máximo de recursos para atender a la población escolarizada. Sin embargo, no se puede supeditar la actuación pedagógica del centro educativo a la serie de recursos que considere necesarios para poder desarrollar su tarea y, si por algún motivo, el recurso o insumos materiales son escasos, la atención pedagógica será también escasa. Generalmente, cada centro educativo necesita más material que el que se le asigna administrativamente, aún así, esto no debe ni debería nunca depender de la labor educativa, sino se apela a la capacidad creativa e imaginativa de cada uno de los docentes, dueños de sus aulas.

En el proceso de integración ha habido centros que se han situado exclusivamente desde esta perspectiva, lo cual ha condicionado su actuación, al pensar que la atención de alumnos con N. E. E. mucho más medios que los que se tienen disponibles y sin los cuales no se puede trabajar. La espera de los medios que supuestamente hacen falta y la no utilización y total desperdicio de los materiales con que cuenta cada institución ha limitado la atención de los estudiantes, desviándose de lo que verdaderamente es atención a la diversidad (López, sf).

5. **Mantenimiento del status quo:** el problema está en el estudiante, sin considerar otros factores basados en procesos sociales, políticos y de organización más amplios, y externos a las personas. No se toma en cuenta que los elementos de una institución tales como el currículo y la organización fueran auténticas dificultades para los estudiantes matriculados.

No es posible mantener todo de la misma manera, mantener las estrategias metodológicas de la misma forma y no intentar, nuevas metodologías atendiendo a las inteligencias múltiples y a los estilos de aprendizaje únicos (López, 1996, p. 5).

Inicialmente, el proceso de atención de las personas con necesidades educativas especiales se desarrolló por medio de políticas de atención específicas que partían principalmente de programas y asignación de personal especialista dentro de una edificación que albergara a esta población. Dicha situación, dio como resultado que creciera el abismo interaccional entre la población con discapacidad y sin discapacidad, fortaleciendo así actitudes y condiciones segregantes para la primera población.

Sin embargo, la creación de estos centros de educación especial no ha respondido a la demanda real de la población con discapacidad. Según Mc Nally y Villegas (1992), la calidad de los servicios otorgados varía considerablemente de un servicio a otro, inclusive de un país a otro, "(...) pero lo cierto del caso, es que la mayor parte de las personas que presentan algún tipo de discapacidad, no están recibiendo la ayuda que requieren en el grado y la calidad que lo necesitan" (p.38).

Aunado a lo anterior, existe otra situación importante que se suma a ampliar los horizontes en cuanto a la atención de las personas con necesidades educativas especiales, y es la concepción que enfatiza las causa interna de la discapacidad, dejando al margen lo factores externos que la provocan a nivel social, político y organizacional. Y es por estas percepciones, según Mc Nally y Villegas (1992), que "(...) los cambios de actitudes en la sociedad no han podido

lograrse a la velocidad necesaria, teniéndose que realizar innumerables esfuerzos por sensibilizar a la población y provocar cambios a través de la educación e información" (p.39).

Por otro lado, Ainscow (2000), apunta que a pesar de haber recorrido un largo trecho en cuanto a la implementación de programas especializados para la atención de la población con discapacidad, muchos de éstos aún no logran acceder a su derecho de una educación de calidad, según sus necesidades e intereses, "(...)desgraciadamente, para demasiados niños, su asistencia a clases constituye una experiencia insatisfactoria y la evidencia indica que en varios países, una proporción creciente de estos niños está siendo excluido del sistema educativo" (p.1)

Frente a este panorama poco alentador de la situación, se hace necesario introducir innovaciones en el ámbito de la educación. Innovaciones que se conviertan en desafíos para los profesionales que abordan día a día la población especial.

En consecuencia, a estos dilemas, muchos teóricos se ha dado a la tarea de fomentar una reingeniería con respecto a la conceptualización de la discapacidad, formando un nuevo enfoque, en donde se considera que "(...) la discapacidad es relativa" (Mc Nally y Villegas, 1992). Según Van Steenlandt, mencionado por Mc Nally y Villegas (1992), en este nuevo enfoque, se consideran además, los factores externos a la persona y no sólo los internos.

Dentro de esta nueva visión, nace la necesidad de ofrecer calidad educativa real, abriéndose por tanto, el panorama de atención e intervención educativa.

A la mitad del siglo XX, entre los años 50 y 60, tiene lugar un cambio de mentalidad, de filosofía, basada en el respeto de los derechos humanos. Es así que, como lo apunta Ortiz (2000), teóricos como Nirje o Bank Mikkelsen proponen al mundo entero, el principio de normalización, en el cual, "(...)todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad, y a llevar una vida lo más normalizada posible" (p. 6).

Esta nueva corriente, se extiende por Europa y América, y es en la década de los setenta cuando se da como una solución el concepto de Integración escolar.

Según Ainscow (2000), nos hallamos ante un enfoque optimista de la Educación Especial, bajo los descriptores de necesidades educativas, adaptación del currículo, valoración e integración. Ya para la década de los noventa, se ha desarrollado la integración escolar dentro del sistema educativo regular, "La escuela integradora rompe paredes, elimina barreras, hace adaptaciones, se dota de equipos de apoyo y de centros de profesores, y se abre comunicación entre los centros ordinarios y los específicos" (Ortiz, 1990, p.6).

Por su parte, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en 1994 en Salamanca, España, se planteó como objetivo la integración en escuelas de todos los niños del mundo, y la reforma del sistema educativo para que fuera posible, proporcionándose así, la plataforma y bases políticas para defender este principio, examinándose las modalidades prácticas de la atención de los niños con necesidades educativas especiales (Martínez, 1999).

La integración escolar se podría entender entonces, como el reconocimiento del derecho a la educación de todos en ambientes educativos ordinarios, " (...) es un proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros, significa ser un miembro activo de la sociedad" (Mc Nally y Villegas, 1992, p.43). Lo anterior pasa la responsabilidad a la escuela, que ha de ser tan flexible y enriquecida en medios materiales y personales, que pueda acoger al mayor número de estudiantes con necesidades educativas especiales. El enfoque de la integración de la persona con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objeto, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos sin exclusión.

Arnáiz (1996) considera que con la puesta en marcha de la integración escolar, numerosos niños tienen la oportunidad de entrar en el sistema escolar ordinario en lugar de centros especiales, lo que supone un "(...) intento inicial de cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en el que se veían inmersos las personas con discapacidades" (Arnáiz, 1996, p.1).

Es importante aclarar, que a pesar de que la integración ha abierto la posibilidad de que los alumnos con discapacidades se incorporen al sistema educativo regular, no se puede decir que haya cubierto su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades. Con lo anterior, no se invalida el proceso logrado, sin embargo, a parte de los beneficios y cambios que ha propiciado, hay todavía condiciones por mejorar y cambiar.

4.1. Integración en el contexto educativo

En la actualidad, han sido muchos los autores que han abordado el concepto de integración como proceso educativo.

Lorenzo, nombrado por Mc Nally y Villegas (1992), la define como "(...) el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros" (p.45). Se podría entender como: ser miembro activo de la sociedad, con iguales deberes y derechos.

Si se parte de esta definición, la integración como proceso, va más allá que la simple permanencia de la persona con discapacidad en un medio determinado, implica el tipo de relaciones y la interacción que en el núcleo social pueda desarrollarse.

Es así, que diferentes autores han definido niveles (tipos y grados) en que puede darse la integración (Mc Nally y Villegas, 1992):

1. **Integración física:** reducción de la distancia física entre las persona con discapacidad y sin discapacidad.
2. **Integración funcional:** utilización separada o simultánea de iguales medios y recursos de la persona con discapacidad y sin discapacidad.
3. **Integración social:** intercambio y relación (psicológica y social) entre ambos grupos. Implica contacto espontáneo y regular.
4. **Integración societal:** se considera como "el último eslabón en la integración", en este caso la persona con discapacidad tiene las mismas oportunidades y posibilidades legales y administrativas de acceso a recursos sociales, dentro de su cotidianidad.

Por otro lado, así como lo menciona Arnáiz (1996), existe el nivel de integración educativa, el cual se refiere al proceso en el cual los niños con necesidades educativas especiales participan del sistema educativo ordinario. Este proceso, debe ser gradual y activo. Una escuela común que ofrezca servicios educativos en función de las necesidades de cada niño y con planes de estudio coherentes.

4.2. Factores a considerar en los procesos de integración educativa

Para abordar el tema de la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales se deben abordar los factores que afectan en mayor o menor grado los procesos de integración. Algunos de ellos, según Mc Nally y Villegas (1992) son:

Apoyo Institucional: las personas en altas jerarquías con poder de decisión, son fuerzas centrales que pueden facilitar los esfuerzos para educar a los niños con necesidades educativas especiales en ambientes positivos y aceptables. El poder asignar tiempo, dinero, personal y otros insumos influye considerablemente en los programas de integración escolar. Además, "(...) el apoyo de los directores moldeará las actitudes del profesorado y de los estudiantes" (p. 50), facilitando así la aceptación natural de los niños con discapacidad en el sistema regular.

Modelo apropiado de servicios: éste se relaciona con las medidas para planificar adecuadamente los servicios que se brindan en la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Es indispensable que "(...) para que este planeamiento sea efectivo, se debe tomar en cuenta cantidad de

estudiantes con discapacidad, su localización y las características particulares del sistema" (Mc Nally y Villegas, 1992, p. 51).

Personal de apoyo: la instancia administrativa debe facilitar el trabajo del personal que tiene a cargo estudiantes con necesidades educativas especiales, estimulando que otros agentes escolares asuman algunas tareas que permitan al docente desligarse de ellas y evitar el agobio y la desmotivación.

Programas de sensibilización y capacitación: Los docentes regulares y en general el personal relacionado con la integración educativa, debe recibir constantemente sesiones de capacitación y sensibilización, de acuerdo a sus necesidades y prioridades.

Aceptación y apoyo de los padres de familia y comunidad: tanto la comunidad educativa y vecinal y los padres de familia, deben creer en los procesos de integración. Estos miembros deben estar involucrados en el proceso ya que son recursos importantes en el éxito del estudiante con discapacidad.

Currículo: la parte central del sistema educativo está constituido por el currículo escolar, siendo tarea del profesor el promover por medio de éste diferentes aprendizajes del alumno. En los procesos de integración, es indispensable, considerar las adaptaciones que puedan requerirse en el currículo escolar. Esta modificación deberá en la medida de lo posible guardar un equilibrio que permita mayor integración del alumno con necesidades educativas especiales.

Existen otros factores que se deben considerar en los procesos de integración: número de alumnos con discapacidad dentro de una institución y aula, el cual se debe cuidar con el fin de que no sobrepase las condiciones, tanto

de la escuela como del aula y no provocar así un desequilibrio dentro de los mismos, proximidad del hogar, accesibilidad, disponibilidad de los profesionales para aceptar niños con discapacidad dentro de sus aulas, recursos materiales necesarios para emplearse en los procesos de integración y atención.

Según lo anterior, Mc Nally y Villegas (1992), apuntan: "(...) el seleccionar las escuelas apropiadas para ejecutar los programas de integración requiere de un estudio minucioso de las condiciones y facilidades, para elegir la mejor opción y facilitar el ambiente que el alumno necesite para su educación" (p. 54).

Así mismo, según Arnáiz (1997), hay una serie de características que han influido significativamente de manera negativa en los procesos de integración:

1. **El efecto etiquetador de los alumnos:** ya que puede disminuir las expectativas que los profesores tienen sobre sus alumnos, puesto que centran su atención en clasificaciones y categorías como base para la toma de decisiones. "Desde esta perspectiva, los alumnos son definidos no por lo que son capaces de aprender o necesitan, sino por las características que obstaculizan su aprendizaje, fruto del predominio de la perspectiva individualizada" (p.3).
2. **El estilo de las respuestas didácticas:** el centrar la atención en determinados niños de modo individualizado, ha dado como consecuencia que se continúe dividiendo en el propio sistema regular.
3. **Limitación de las oportunidades:** el centrar la atención en ciertas características de los alumnos considerados individualmente ha traído consigo una forma de atención individualizada, que desembocó en

muchas ocasiones en que el alumno pasase demasiado tiempo trabajando solo.

4. **Presencia del profesor de apoyo:** ya que su presencia puede obstaculizar (o favorecer) el proceso de integración. Si su atención está exclusivamente centrada en el alumno integrado, puede estar separándolo del resto de la clase y no facilitar su aprendizaje e integración.
5. **El empleo de recursos:** el que una institución cuente con el máximo de recursos para atender esta población en ella, es un objetivo que entra dentro de las funciones de todo centro. La autora continua aclarando que "(...) otra cuestión bien distinta es supeditar la actuación pedagógica del centro a una serie de recursos que considere necesario para poder desarrollar su tarea" (Arnáiz, 1997, p.4). La mayoría de las instituciones necesitan más recursos que los proporcionados por la administración, pero esto no debería ir ligado a depender totalmente de los recursos para actuar, sino que cada centro se planteará su actuación, partiendo de sus propios recursos, de su realidad.

4.3. Fundamentos para la organización de la integración educativa

Para abordar como debe ser el proceso de integración educativa en un marco de educación regular u ordinaria, es indispensable fomentar cambios en la estructura de la sociedad, ya que, así como lo menciona Martínez (1999), es un proceso de doble entrada, donde se hace necesario modificaciones actitudinales fuertemente arraigadas en nuestra cultura.

Por otro lado, de acuerdo con Arnáiz (1997), se hace necesario además, que la Educación Especial deje de ser considerada como la educación de un conjunto determinado de alumnos y se pase a centrar su atención en aquellas medidas y acciones desarrolladas en el ámbito escolar, con el objetivo que el profesorado pueda dar respuesta a todos los alumnos escolarizados. "Se trataría de dejar de considerar como problemas a los alumnos con discapacidad y a ésta como fuente de dificultades para entrar en una dinámica de trabajo que nos permita aprender con ellas e integrarlas en la práctica regular" (Arnáiz, 1997, p.4).

Giné y Tirado (1999), aportan la clave de los procesos de integración con una serie de cuestionamientos, los cuales son esenciales en la valoración de las claves del éxito:

1. La integración como principio de naturaleza ética.
2. El derecho a la educación desde un marco educativo con medidas de naturaleza curricular y medios personales y materiales.
3. Cuando la integración no resulta positiva, el análisis del funcionamiento y organización del centro, así como de la práctica docente, revela factores como: escasez o nulo trabajo cooperativo, dificultades en cuanto a la organización de medios personales, falta de responsabilidad de algunos profesores, sistemas de enseñanza poco flexibles y centrados casi exclusivamente en los contenidos conceptuales. En este caso, hasta los considerados "normales", pueden no recibir el apoyo necesario.
4. La convivencia en una misma aula de alumnos con y sin necesidades educativas especiales permite un mejor conocimiento mutuo, mejorando las expectativas de unos y el autoconcepto de otros. Aunque la

integración social no queda garantizada automáticamente con la integración escolar, se ha comprobado que favorece el respeto a las diferencias, ayudando a construir relaciones más tolerantes y solidarias.

5. La enseñanza de calidad para todos los alumnos facilita la integración de todos y cada uno, ya que garantiza el respeto al propio ritmo y una atención diferencial a sus necesidades personales.

5. Integración Educativa en Costa Rica

La integración directa de niños con discapacidad en Costa Rica, empezó en el año 1977 con un programa para cinco niños con deficiencias visuales en los niveles de preescolar, primero y segundo ciclo.

Esta primera experiencia parte de la participación de un maestro de Educación Especial itinerante del área de deficiencia visual, el cual se encargaría de dar apoyo al educando y orientación al maestro en cuanto a estilos de aprendizaje, formas de enseñanza, material didáctico y adecuaciones curriculares.

Ya para la década de los ochenta se han impulsado otros esfuerzos valiosos con poblaciones con parálisis cerebral, trastornos emocionales y reto cognitivo, principalmente en educación preescolar.

Cabe mencionar que tanto la experiencia de población con PCI y la de trastornos emocionales, contó con el soporte técnico curricular de la Escuela de Rehabilitación y la Escuela Neuropsiquiátrica Infantil.

Es importante mencionar que, según Mc Nally y Villegas (1992), durante los años de 1986 y 1987, se realizó a nivel nacional un proceso de análisis de la

educación especial en nuestro país, el cual culmina con la formación de una nueva estructura técnico administrativa de la oficina Nacional Ejecutora de la Educación Especial y la elaboración de las Políticas Nacionales de Educación Especial.

Por otro lado, a la fecha, diferentes instancias, han promovido procesos de capacitación a docentes en torno a la atención de niños con necesidades educativas especiales, sirviendo de antesala en algunas regiones para procesos de integración posteriores.

6. Igualdad de Oportunidades

La igualdad de oportunidades se aplica en todas las áreas del cotidiano vivir humano, educación, salud, trabajo, recreación, etc., en todos los ámbitos donde se potencialice la persona.

Indica que las necesidades del individuo deben ser la base de la planificación de la sociedad, con el objetivo de que se realicen y empleen los recursos necesarios que garanticen que las personas gocen de igualdad en acceso y participación en las actividades del quehacer humano, tal y como lo indica Blanco (2002), quien manifiesta que no es tratar a todas las personas por igual, sino brindar a cada uno lo que necesita, en función de sus características tanto sociales como culturales y sus necesidades individuales.

Basado en lo anterior se entiende que la sociedad debe dar una respuesta a todas las personas, permitiendo el desarrollo de forma plena e integral en la vida diaria, así los servicios, la información, las actividades se pondrán a disposición de todos (as), especialmente de las personas con

discapacidad, como lo menciona el documento Normas Uniformes de las Naciones Unidas (1994).

El respeto hacia la individualidad forma parte de este concepto, porque no busca homogenizar a toda la población, sino brindar a cada quien lo que necesita para que se desarrolle al máximo y alcance el éxito, de ahí que no se enfoca en la discapacidad de la persona sino en sus potencialidades, en aquello que le permite desenvolverse en todos los ámbitos.

En este nuevo enfoque no se marcan diferencias entre los sectores de la población, todos tienen derecho a gozar en igualdad de los servicios que brinda la sociedad, es decir, esta debe adaptarse a la persona y no la persona a esta, el problema ya no será la persona, sino las pocas oportunidades que le brinda la sociedad para su desarrollo, por tanto los programas de desarrollo se basan en la satisfacción de necesidades.

Este concepto es definido por Asamblea Legislativa (1996) como Principio que reconoce la importancia de las diversas necesidades del individuo, las cuales deben constituir la base de la planificación de la sociedad con el fin de asegurar el empleo de los recursos para garantizar que las personas disfruten de iguales oportunidades de acceso y participación en idénticas circunstancias (p. 7) Unido a este concepto surge la inclusión, ambos buscan el máximo desarrollo de la persona con discapacidad como ser integral.

7. Inclusión

La inclusión busca eliminar todas las formas de discriminación hacia cualquier grupo social, donde se busca dar apoyo a las cualidades y las

necesidades de cada persona, con el fin de que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito, en el ámbito social, (Arnáiz, 2005).

Así mismo busca que todos (as) gocen de las mismas experiencias en igualdad de oportunidades independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales, indistintamente que presenten una discapacidad, toda la población se ve beneficiada, porque busca el máximo desarrollo de la persona, el niño, el inmigrante, el adulto mayor, la mujer.

Según este término la educación debe ser inclusiva, atender a toda la población sin que se realicen segregaciones por la condición que presenta, el género o el grupo social al que pertenece. La inclusión educativa, trata no sólo de lograr el acceso de toda la población a la escuela común, sino de que se dé una transformación en todo el sistema educativo, en su conjunto para lograr que se atienda la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y niñas, asegurando de esta forma que se dé la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, en donde el niño y la niña participen de manera plena, así lo han mencionado autores como Blanco (2002) y Arnáiz (2005).

Una escuela inclusiva no pone requisitos de ingreso, no tiene mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, todos los niños (as) aprenden juntos, porque todos tienen derecho a gozar de una educación eficiente.

La institución adapta su estructura física, hace rampas, baños adaptados, barras, mobiliario pequeño, mesas para zurdos, porque abre sus puertas a toda la población. La propuesta metodológica da respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas que formen la comunidad educativa, alcanzando el interés hacia lo que aprenden porque forma parte de

la vida diaria. Dentro se incluye a los niños y niñas con discapacidad, porque forman parte, crecen conforme crece la escuela, destina y busca los recursos tanto humanos como materiales para satisfacer de manera efectiva las necesidades de toda su población alcanzando con éxito el desarrollo pleno.

Según esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a las condiciones que presentan las y los estudiantes, y no ellos o ellas a la oferta educativa. La institución detecta a partir de un diagnóstico cuáles son las necesidades y busca las herramientas que le permitan su satisfacción, para que los estudiantes alcancen el máximo desarrollo, apuntando a que toda persona tiene derecho a acceder a la educación regular, sin que sea sujeto de actos discriminatorios.

8. Necesidades educativas especiales

El concepto de necesidad educativa especial, abordado por instituciones como el Ministerio de Educación Pública (2000d) y el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (1996); hace referencia a las condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades que se dan en una estudiante o un estudiante y que son mayores al promedio de los alumnos, dándose una discrepancia entre este y su grupo de compañeros (as).

Las necesidades surgen de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje, donde estas deben ser compensadas, para lo cual se crean modificaciones al currículo para lograr que se alcance de forma exitosa los aprendizajes, estas modificaciones se dan mediante de las adecuaciones curriculares, aspectos que se analizan en el siguiente capítulo.

La necesidad educativa especial puede ser una condición transitoria, la o el estudiante no se queda sujeto a ésta de forma vitalicia, sino que se emplean las herramientas que le permitan un desarrollo exitoso en el medio, sin que esta se torne en una limitante.

Por lo que este concepto, como ya se ha venido mencionando en otros apartados es una aportación reciente, y ha venido a transformar el concepto de la Educación Especial, poniendo énfasis como aportan Sola, López y Cáceres (2006) "(...) por una parte en las causas de los problemas de aprendizaje y por otra en la adecuada respuesta educativa" (p. 50).

En este sentido, es importante señalar que se está de acuerdo con Sola, López y Cáceres (2006) en cuanto a que el término de necesidades educativas especiales:

(...) es un término más amplio que propicia la integración escolar, las necesidades educativas tanto permanentes como temporales nos e presentan con características peyorativas, el término necesidades educativas especiales contempla desde la relatividad conceptual, el origen de las dificultades de aprendizaje puede ser diverso y no necesariamente radica en el sujeto, las implicaciones educativas se enfocan desde una perspectiva positiva, el currículum ordinario es idéntico para todos los alumnos y finalmente fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas partiendo del diseño curricular ordinario (p. 30).

Como se puede apreciar en este concepto, se le da oportunidad al estudiantado de que sin importar sus condiciones pueda estar incorporado al sistema educativo regular u ordinario. Sin embargo, aun cuando el concepto así

lo implica, no se ha cumplido lo que señala Marchesi (1990) citado por Sola, López y Cáceres (2006) con respecto a que:

(...) ha situado en la propia escuela la mayor parte de los problemas del alumnado urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma. Y finalmente, ha subrayado la indisociable vinculación entre las necesidades educativas especiales y la provisión de recursos educativos para hacerle frente (p. 30).

Si se toma en cuenta los aportes del concepto de necesidades educativas especiales a la LOGSE, en cuanto a las implicaciones teóricas como prácticas, es importante señalar lo siguiente, retomando a Sola, López y Cáceres (2006)

Cuadro 6: Muestra las características explícitas del concepto de necesidades educativas especiales

⇒ Término normalizador y no discriminatorio: Pone énfasis en los recursos educativos que la institución requiere para dar respuesta a las necesidades del estudiantado, durante toda su escolarización.
⇒ Necesidades educativas de un estudiante tienen carácter relativo e interactivo: Se establece una relación entre las características que le son propias al estudiante como de las características de entorno educativo, en el cual interactúa, así como de la oferta educativa que se le ofrece.
⇒ Se definen las necesidades educativas especiales a. en función de los recursos materiales y b. en función de los recursos personales requeridos por el estudiantado para lograr los objetivos propuestos.
⇒ La Educación Especial a. no tiene su función en cuanto a colectivos concretos o tipificados, b. sino a una posibilidad abierta a cualquier estudiante que en un momento determinado, y de manera temporal o permanente requiera de algún tipo de apoyo o atención educativa complementaria.
⇒ Necesidades Educativas Especiales: Expresión que hace referencia a una situación que afecta a cualquier estudiante sin emitir un criterio a priori sobre su capacidad de aprender.

Tomado de Sola, López y Cáceres (2006, p. 31)

9. Diversidad

En las sociedades es fundamental que se reconozca y respete la diversidad, entendidas como características propias que hacen diferente a cada persona o grupos sociales, sin que por estas se justifique ningún acto discriminatorio que impida el desarrollo del individuo.

La diversidad es lo que hace a las personas diferentes, estas se dan producto de factores físicos, genéticos, culturales y personales.

Arnáiz (2000c) le da gran importancia a este concepto, e indica la frase "educar en la diversidad", donde se parte del reconocimiento de esas diferencias, por lo que se hace necesario que se atiendan las necesidades específicas de los alumnos.

Esta autora aborda la temática de la atención a la diversidad, en donde la atención, no se centra en las deficiencias de los alumnos, sino en que la escuela debe proveer recursos para dar respuesta social y educativa a los y las estudiantes que requieran de manera temporal o permanente atenciones específicas.

CAPÍTULO 3. APOYOS Y RECURSOS PARA LA INTEGRACIÓN

1. Apoyos a la Integración

En cada una de las etapas por las que atraviesa la Educación Especial, se ha contado con personal encargado de brindar diferentes tipos de ayudas para la atención de las personas con discapacidad, desde distintas visiones, pasando por apoyos médicos, religiosos y educativos.

Es en la etapa de la integración cuando los servicios de apoyo en diversas especialidades adquieren mayor trascendencia debido según Correa (2006) y el Consejo de Rehabilitación y Educación Especial (2000) a la variedad de ayudas técnicas, pedagógicas, de equipo, asistencia personal y servicios de Educación Especial.

Estos apoyos pueden tener diferentes intensidades, Heward (1998):

- Intermitente: estos se dan en forma episódica, es decir, no siempre son necesarios, o se dan sólo en períodos de transición. Se pueden proporcionar con baja o alta intensidad.
- Limitada: "... intensidad de los apoyos caracterizada por su permanencia en el tiempo con límites temporales, aunque no de forma intermitente, puede implicar menos personal y menores costos que los niveles más intensos" (p. 4).
- Extensa: estos apoyos se caracterizan por una intervención regular, en algunos ambientes y sin límite de tiempo.

- Profunda: apoyos caracterizados por ser constantes y de alta intensidad, se da en todos los ambientes, pueden incluso ser necesarias toda la vida.

Dichos apoyos implican recursos humanos no sólo en Educación Especial, sino se extiende a la psicología, orientación, terapia del lenguaje, trabajo social y otros. Entre estas herramientas para la satisfacción de las personas con necesidades educativas especiales, se cuenta con las adecuaciones curriculares.

1.1 Adecuaciones Curriculares

Las Adecuaciones Curriculares surgen ante el reconocimiento de la diversidad existente en las aulas del Sistema Educativo Nacional, en donde las necesidades educativas especiales que presentan ciertos estudiantes les impiden acceder a la educación regular en la misma forma en que lo realizan otros niños (as). Algunas de las áreas que se ven afectadas pueden ser motoras, sensoriales o de aprendizaje.

Por lo que las adecuaciones curriculares representan una respuesta específica y adaptada a las necesidades de los y las estudiantes que no pueden verse satisfechas por medio del currículo regular. Estas son definidas por González (2002) y el Ministerio de Educación Pública (2000d) como todas las diversas modificaciones que el y la docente de educación regular hace en los objetivos, contenidos, actividades, metodología, material didáctico, evaluación, entre otros. Sin embargo todas las adecuaciones curriculares tienen carácter individual (Macotela, 2006) y van a partir de las necesidades reales del estudiante, las cuales deben ser determinadas por medio de la evaluación.

1.1.1. Adecuaciones de Acceso

Las adecuaciones de acceso se refieren a todas aquellas modificaciones que le permitan a la persona con alguna discapacidad física, visual o auditiva acceder no sólo al aprendizaje sino a todas las áreas de la vida diaria.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (2000 b) estas adecuaciones se refieren a adaptaciones de elementos físicos entre ellos: buena iluminación, mobiliario especial, eliminación de ruidos, pizarras especiales, lupas, muletas audifonos, aparatos ortopédicos, entre otros.

1.1.2. Adecuaciones Curriculares No Significativas

Son acciones que toman las y los docentes, con el fin de facilitar al estudiante situaciones de aprendizaje adecuadas a sus habilidades y necesidades, éstas no implican, según el Ministerio de Educación Pública (2000 b) modificaciones sustanciales a la programación del currículo.

La adecuación curricular no significativa incluye adaptaciones tanto en metodología como durante el proceso de evaluación y es el y la docente responsable del niño (a) quien determina los apoyos que necesita para satisfacer sus necesidades, siempre de acuerdo con las características e intereses del alumno.

1.1.3. Adecuaciones Curriculares Significativas

Consisten en la eliminación de contenidos u objetivos generales del programa del estudiante, así como la modificación de los criterios de evaluación, debido a que estos niños presentan un desempeño en el aula que no les permite

ir acorde con el resto de los compañeros (as). La aplicación de una adecuación curricular significativa parte de un proceso de evaluación donde se logran determinar los conocimientos y necesidades del niño, para posteriormente, plasmarlo en un plan educativo individual, el cual es definida por Pamblanco (citado en Arias, 2003, p. 4) como un

(...) documento escrito en el que se describen y concretan las intervenciones educativas que se consideran adecuadas para un determinado sujeto durante un determinado período de tiempo, desarrollado interdisciplinariamente con el fin de valorar sus capacidades, establecer metas y objetivos, determinar los servicios especiales necesarios, orientar la forma de escolarización más adecuada y procurar los procedimientos de evaluación, seguimiento y control del mismo.

Siendo el mismo docente o cualquier persona relacionada con el proceso de aprendizaje del niño, el que debe determinar la pertinencia de la aplicación o no de una adecuación curricular significativa, guiándose por los procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública.

Se destaca que es el Ministerio de Educación (2000 a), como ente rector del Sistema Educativo Nacional el cual establece que la solicitud para la revisión de la situación pedagógica de un estudiante puede estar a cargo del y de la docente, padres y madres de familia, el o la estudiante, el Comité de Apoyo, Comité de Evaluación, el o la profesional en Orientación, Asesorías de Educación Especial o algún miembro del Equipo Regional Itinerante.

Sin embargo, es importante antes de la iniciación de un proceso de adecuación curricular significativa que se le brinden al niño todas las posibilidades

de avanzar por medio de los servicios de apoyo existentes en la institución, intentando dar una respuesta a las necesidades del alumno en diferentes áreas (terapia del lenguaje, terapia emocional y de conducta, aula recurso). Cuando no se logre satisfacer sus necesidades, a pesar de las ayudas; se puede justificar su aplicación.

Una vez detectada la necesidad de aplicar un programa individual, el y la docente responsable debe presentar el caso ante el Comité de Apoyo de la Institución, el cual posteriormente debe presentarlo ante el Equipo Regional Itinerante, justificando la aplicación de la Adecuación Curricular Significativa y adjuntar el expediente acumulativo del estudiante.

Todo este proceso debe estar avalado y apoyado por el padre de familia o encargado, es importante anotar que en los casos en que el padre de familia no esté de acuerdo en la aplicación de la adecuación curricular significativa, se debe considerar el artículo V del Código de la Niñez y la Adolescencia, de Interés Superior del Niño (MEP, 2000 a).

1.1.4. Expediente de la Adecuación Curricular Significativa

En cada expediente de un o una estudiante con adecuación curricular significativa, debe aparecer una evaluación diagnóstica, en donde el y la docente como encargado, debe construir los instrumentos que aplique para determinar las destrezas y conocimientos que tenga el niño, con el objetivo de establecer el nivel de competencia curricular en que se encuentra el alumno. Esta labor de construcción puede darse con la colaboración del y la docente de apoyo, si se cuenta con el servicio en la institución, quien colabora en la

determinación del nivel de desempeño del estudiante. En aquellas instituciones donde no se dé este servicio, es el Comité de Apoyo quien debe brindar el asesoramiento correspondiente. Esta evaluación diagnóstica debe realizarse no sólo a nivel académico, sino también en cuanto a las habilidades adaptativas, microambiente, macroambiente, condición física del estudiante, destrezas en cuanto al desarrollo vocacional, condición social y emocional, características del hogar, escuela y comunidad, entre otros.

Una vez que se evalúa, los resultados deben contemplarse en el perfil de funcionamiento, cuyo responsable directo es el y la docente del sistema regular, con la colaboración del profesor de apoyo (se analizarán sus funciones en el punto 2.4.3). Este se presenta en forma escrita y con información detallada del desempeño del estudiante, contiene los objetivos generales priorizados, los cuales se toman del programa de la materia y del nivel de la adecuación, además los objetivos específicos dominados y no dominados, así como el nivel en que se le está haciendo la adecuación curricular significativa. Posteriormente a este perfil, se establece la Programación Educativa Individual, la cual se hace en forma anual o trimestral según se establezca; sin embargo, el y la docente debe trabajar con un planeamiento semanal o diario.

Este plan (anual-trimestral) debe contener los elementos básicos: objetivo general con el número de objetivo, página y programa que se aplica; objetivos específicos adaptados, contenidos, procedimientos o actividades de mediación de acuerdo a las necesidades y características, valores y actitudes, aprendizajes por evaluar y las observaciones.

2. Recursos en la Integración

2.1. Currículo y Evaluación

El proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales promueve el máximo desarrollo de sus capacidades y parte de los programas de Educación Regular. De este modo, las adecuaciones de acceso y curriculares se aplicarán cuando sean necesarias para que el estudiante pueda tener mayor oportunidad de éxito (MEP, 2005 a).

Para ello, se emplea el currículo, considerado por Arnáiz (2000c) como "(...) el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente".

Durante la elaboración del currículo, es necesario que las y los docentes tomen en cuenta lo siguiente:

1. Las características de todo el estudiantado al que va dirigida (nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje; necesidades educativas especiales existentes, motivaciones e intereses de los y las estudiantes, etc.)
2. Tener en cuenta los conocimientos previos del estudiantado para enseñar aquello que realmente será constructivo y significativo.
3. Involucrar a todos los que se relacionan con el proceso educativo de los y las estudiantes. A fin de llevar a cabo una mejor práctica de la educación inclusiva es indispensable la participación activa y comprometida de los padres de familia y de la comunidad en general.
4. Considerar las características físicas y de los recursos materiales con los que se dispone. Ser flexible, es decir, que permita la creatividad así como la

retroalimentación. La existencia de currículos abiertos y flexibles permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los alumnos. En este sentido, las escuelas deben ofrecer opciones curriculares que se adapten a niños y niñas con capacidades, necesidades e intereses diferentes. La respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos (as) hay que buscarlas en el currículo regular, realizando los ajustes y modificaciones que se estimen convenientes y proporcionando las ayudas técnicas necesarias para favorecer el acceso al currículo. Con respecto a la flexibilidad existen algunas pautas importantes para hacerlo: planificar la clase como si fuera un todo, haciendo que todas las actividades sean una continuación de las demás y que las transiciones sean mínimas, emplear recursos naturales para apoyar el aprendizaje de los niños, incluso con los mismos niños que son una rica fuente de experiencias, desafío y energía (MEP, 2005).

Al ser indispensable que el personal docente conozca a sus estudiantes, surgen varias herramientas que permiten adquirir información real que cumpla funciones orientadoras, de diseño y programación de los aprendizajes posteriores.

Una de ellas y comúnmente empleada es la evaluación, que permite conocer qué aspectos del currículo dominan y cuáles son las adecuaciones que se le deben aplicar a cada estudiante (Garijo, 1998).

Al evaluar, nunca debe olvidarse que las necesidades educativas son un continuo que va de las inespecíficas, presentes en la mayoría de los niños y de las niñas, a las más específicas, que son las especiales, y que sólo pueden identificarse mediante la evaluación psicopedagógica, la cual, se concibe como

un proceso que aporta información útil, principalmente para los profesores y profesoras, respecto a las habilidades, dificultades, gustos, intereses de cada estudiante para orientar sus acciones y planear sus adecuaciones curriculares en el aula (Pastor citado en González, 2002).

En la evaluación con fin diagnóstico se deben considerar, aspectos tales como:

- Competencia curricular del alumno.
- Estilo de aprendizaje.
- Características específicas y grado en el que interfieren en su desenvolvimiento autónomo.
- Contexto educativo: características de la institución, del y la docente, del grupo de clase, y el proyecto educativo institucional.
- Entorno familiar y sociocultural (Fernández, 2000).

De acuerdo con los aspectos mencionados podemos considerar que la evaluación es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el y la docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas para calificar los aprendizajes alcanzados por estudiantes y partiendo de ello se puede:

- Considerar la evaluación como un proceso, una actividad continua, permanente y flexible que incluye múltiples métodos y operaciones.
- Orientar la identificación, recopilación, organización y análisis de la información en función de algún propósito específico.
- Comprobar que la información satisfaga los criterios de validez, practicidad, objetividad, confiabilidad, oportunidad, entre otros.

- Presentar de acuerdo con la información obtenida, alternativas que ofrezcan mayores posibilidades para mejorar la práctica educativa.

- Elegir entre diferentes opciones de decisión con el fin de responder adecuadamente a una situación que requiere ser modificada (MEP, 2001).

Cuando se habla de evaluación también se puede decir que existe gran variedad de funciones y que dicho proceso varía de acuerdo con el propósito perseguido. Se hace menester considerar sus propósitos: diagnóstica, formativa ó sumativa. El propósito diagnóstico de la evaluación permite detectar el estado inicial de los y las estudiantes en las áreas cognitivas, socio afectivas y psicomotoras con el fin de facilitar, con base en el análisis y procesamiento de la información que de ella se deriva, se aplican las estrategias pedagógicas correspondientes. El propósito formativo brinda la información necesaria y oportuna para la toma de decisiones que mejor correspondan a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los y las estudiantes durante el proceso que se lleva a cabo. El propósito sumativo fundamenta la calificación y la certificación de los aprendizajes alcanzados por los y las estudiantes.

Actualmente, se puede entender que las principales funciones de la evaluación educativa en estudiantes con discapacidad intelectual y otras condiciones asociadas o no a discapacidad son: el diagnóstico, la clasificación y la planificación de los apoyos (Verdugo, 2003)

De este modo, la evaluación es un elemento del currículo que, al igual que los otros, es susceptible de ser modificado para atender a las necesidades educativas que los estudiantes tienen. La evaluación del nuevo modelo educativo implica una adaptación a cada estudiante, seleccionando los

instrumentos más adecuados. Carece de una función sancionadora y se convierte por el contrario en prospectiva y de desarrollo.

2.2. Metodología

Al determinar lo que se enseñará, se procede también a considerar que el estudiantado va a requerir de métodos y contenidos que satisfagan sus capacidades, intereses y motivaciones, es decir que sean significativos para los y las estudiantes.

Cuando se piensa en estrategias que permitan la participación de todo el estudiantado en la medida de sus posibilidades es muy útil prever las situaciones, en este caso planear valorando todo tipo de posibles respuestas que puedan dar los y las estudiantes ante un tema o actividad planificada.

Entonces, cuando se trabaja en el planeamiento de un curso o de las mismas unidades, es necesario:

1. Contemplar el desarrollo de las distintas capacidades (cognitivas, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de inserción social) en diferentes grados de complejidad y alcanzados por medios variados. Por supuesto que siempre partiendo de la idea de un aprendizaje multidireccional, en donde todos podamos aprender y no una línea vertical en la cual el y la docente enseñe. En este caso se dará la posibilidad de que los y las estudiantes, sean cuales sean sus debilidades, puedan explotar su potencial sin que se trate de compensar su limitación para que llegue a ser igual a los demás.
2. Tomar en cuenta actividades de enseñanza-aprendizaje muy diversas,

que permitan diferentes modalidades de ejecución (simbólica, manipulativa, etc.). Asimismo, es necesario que se establezcan por niveles de dificultad y complejidad pudiendo ser mostradas de forma interrelacionada. Con respecto a las estrategias aplicadas con regularidad en la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, no sólo es necesario tomar en cuenta contenidos, objetivos, entre otros; sino también valorar el tipo de actividades a las cuáles se enfrenta al alumnado y que son las que realmente hacen que el aprendizaje sea valioso y significativo.

3. Planear el trabajo de tal forma que pueda realizarse en diferentes modalidades de trabajo (individual, pequeño grupo y gran grupo). Con ello se facilitará la puesta en práctica de diferentes metodologías (enseñanza tutorada, colaborativa o cooperativa) y la flexibilidad de grupos.
4. Considerar los materiales posibilitando así el acceso a la diversidad de aprendizaje teniendo en cuenta las características de los alumnos y la modalidad preferente de entrada de información. Es importante también recordar que estas actividades van a requerir en algunos casos de una serie de ayudas que en el ámbito individual o grupal que le permiten a los alumnos llevarlas a cabo. Sean apoyos de tipo personal, material o de organización para que sean más accesibles al estudiante.
5. Al evaluar, considerar los grados de desarrollo de cada uno de los contenidos trabajados, así como la adquisición de nuevas capacidades. Incluir técnicas y procedimientos de evaluación diversos

y adecuados a las características del alumnado y que abarquen los avances en forma progresiva, deben permitir saber qué capacidades se van a evaluar y el grado de consecución que los alumnos deben alcanzar. La adaptación de las unidades hace que también los métodos de evaluación dejen de ser útiles para los alumnos que cuentan con una nueva propuesta de trabajo.

Los componentes afectivos y relacionales son fundamentales para que el estudiantado atribuya sentido a lo que aprenden, por lo que es necesario tenerlos en cuenta cuando se planifican las actividades de enseñanza-aprendizaje o de evaluación. El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima, de tal forma que los estudiantes y las estudiantes que tienen un alto nivel de autoestima consiguen mejores resultados en la escuela, pero, ¿qué ocurre con aquellos que fracasan?

El autoconcepto se aprende, el niño se va formando una representación de sí mismo por medio de las percepciones, actitudes y comentarios de las otras personas, por lo que hay que evitar comentarios descalificadores o que impliquen situaciones comparativas entre estudiantes, y no valorar sólo los resultados sino también el proceso y el esfuerzo, ya que esto genera un ambiente de seguridad.

2.3. Recursos Humanos

A continuación se detallan las responsabilidades de los principales involucrados en el proceso, se ha dejado de lado por el momento a la familia pues se dedicará un apartado completo a ella.

2.3.1. Director (a)

Según el Departamento de Servicio Civil del MEP (2005 b) entre las autoridades técnicas del Ministerio de Educación Pública existen los Directores y Directoras de Enseñanza General Básica de I y II ciclos, los cuales según la cantidad de alumnos que posea el centro educativo se les denomina: Director o directora de Enseñanza General Básica (EGB)1, 2, 3, 4 ó 5. Asimismo, según la cantidad de matrícula, se establecen varios elementos como la naturaleza del trabajo, las tareas, las condiciones organizacionales y ambientales, y características personales.

Dentro de las tareas más comunes entre los cinco tipos de director o directora se destacan el asesoramiento y orientación al personal docente acerca de las normas de evaluación, aplicación de métodos, técnicas y procedimientos pedagógicos y utilización del material didáctico adecuado, procurando la incorporación de conocimientos actualizados e innovadores.

Al coordinar los diferentes programas del centro educativo, vela por su correcta ejecución, permite una adecuada evaluación de los resultados de éstos y recomienda cambios o ajustes necesarios para el logro de los objetivos institucionales.

Otras funciones también incluyen asignar, supervisar y controlar las labores del personal subalterno, encargado de ejecutar las diferentes actividades que se realizan en la institución; impulsar el acercamiento de los padres y madres de familia, con el fin de que sean asesorados en las técnicas y procedimientos para completar la formación en el hogar.

Como parte de su labor, deberá asistir a reuniones con superiores o con

subalternos, para coordinar actividades, en busca de la mejoría de métodos y procedimientos de trabajo, así como analizar y resolver los problemas que se presenten en el desarrollo de sus labores. El mantener actualizados sus conocimientos lo faculta en la proposición de cambios, ajustes y soluciones diversas, para el logro de los objetivos institucionales.

De acuerdo con las condiciones organizacionales y ambientales, la supervisión que reciben los directores y directoras es bastante independiente, guiados por las políticas del Ministerio de Educación Pública en las actividades que ejecutan; son evaluadas sus labores con base en el análisis de los informes que presenten, la eficiencia y la calidad de los resultados obtenidos por el logro de los objetivos planteados en el plan de trabajo. Por lo tanto, los directores y las directoras son responsables de supervisar las labores del personal docente y administrativo, así como el cumplimiento de las actividades asignadas a ellos. Serán responsables, por lo tanto, del recurso material con que cuente el centro para el cumplimiento de dichas actividades.

Con respecto a las características personales de los directores y las directoras, el documento establece que deben mantener buenas relaciones interpersonales con el colectivo a su cargo, poseer habilidad para redactar y dirigir el trabajo del personal subalterno y mostrar motivación por los nuevos cambios acontecidos en materia educativa.

Dentro de los lineamientos y normativas, se establecen las funciones para las diferentes personas que se encargan del cumplimiento de la Ley 7600 en el área educativa y en específico de las adecuaciones, entre ellos las del director o de la directora se pueden mencionar según MEP (2000d):

1. Cumplir con su competencia como jefe inmediato del y la docente de apoyo de Retardo Mental (según lo estipulado en leyes, reglamentos y manuales respectivos).
2. Coordinar la organización y ejecución de programas de perfeccionamiento y capacitación pedagógica con otras dependencias del Ministerio de Educación Pública, instituciones de enseñanza superior y otros organismos que realicen programas afines.
3. Realizar evaluaciones sistemáticas de los planes y programas de enseñanza.
4. Asesorar y supervisar al personal docente de su jurisdicción en lo que se refiere a las técnicas y medios de prevenir, detectar y diagnosticar en los niños de educación preescolar y del primero y segundo ciclo de Enseñanza General Básica, los problemas que tienen en el aprendizaje.

Y como funciones de la Dirección del centro educativo, corresponderá según Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (1996, p. 63):

1. Constituir en el mes de febrero de cada año, el Comité de Apoyo Educativo.
2. Integrar y presidir el Comité de Apoyo Educativo
3. Presentar las solicitudes de los y las estudiantes, padres, madres o encargados, o personal docente ante el Comité de Apoyo Educativo, cuando considere necesario.
4. Canalizar, ante las instancias correspondientes, las solicitudes de servicios de apoyo, utilizando los procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública.

5. Garantizar la aplicación y ejecución de las recomendaciones emanadas del Comité de Apoyo Educativo.

2.3.2. Comité de Apoyo

El Ministerio de Educación Pública (2000 d) también establece las funciones del Comité de Apoyo, ante esto menciona que este comité debe cumplir con todas las acciones que demanda el Reglamento a la Ley 7600; entre ellas:

- a. Informará por escrito a los padres o responsables legales del tipo de adecuación curricular que se aplicará al estudiante,

- b. Buscar acciones de realimentación, actualización y asesoramiento con las instancias regionales sobre cómo elaborar el planeamiento, las pruebas de proceso y cierre de ciclo así como los materiales de apoyo que requerirá el estudiante.

- c. Además, revisará cada año la elaboración y actualización de la Programación Educativa Individual.

Para ello, todo centro educativo público y privado organizará un Comité de Apoyo Educativo el cual tendrá funciones consultivas y estará constituido por el Director (a) o su representante, quien lo presidirá y además por los siguientes representantes, seleccionados o nombrados según el procedimiento que cada institución establezca:

1. En los centros que imparten I y II Ciclos de la Educación General Básica, el director (a) o su representante, un máximo de dos docentes de Educación Especial, dos representantes de los otros docentes y un representante de los padres de familia de los y las estudiantes con necesidades educativas

especiales, matriculados en la institución.

2. En los centros que imparten el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada, el director (a) o su representante, un representante de las y los docentes de Educación Especial si los hubiera, uno o dos representantes de los orientadores, un representante de los profesores guías, un representante de los padres de familia de estudiantes con necesidades educativas especiales y un estudiante con necesidades educativas especiales.
3. En los centros educativos unidocentes y en aquellos en los que no se reúnan las condiciones anteriores, la Dirección del centro constituirá un Comité de Apoyo Educativo con un mínimo de 3 personas: el director (a) y padres de familia (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996, pp. 61-62).

De acuerdo con lo establecido en el reglamento de la Ley 7600 (MEP, 1996, p. 62), en su artículo 44 las funciones del Comité de Apoyo Educativo, son las siguientes:

- Determinar los apoyos que requieran los alumnos matriculados en la institución, con fundamento en sus necesidades educativas especiales.
- Recomendar a la dirección de la institución y al personal docente, administrativo y de apoyo, las adecuaciones de acceso y curriculares que requiera cada uno.
- Asesorar a la administración de la institución y personal docente, administrativo y de apoyo sobre las adecuaciones de acceso al

currículo, curriculares y los servicios de apoyo para cada alumno con necesidades educativas especiales.

- Supervisar la calidad de la educación que se brinde a cada uno con necesidades educativas especiales y dar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas en coordinación con el Comité Técnico Asesor.
- Facilitar la participación de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y de sus padres o encargados en el proceso educativo.
- Recibir en audiencia al estudiante, al padre, madre o encargado, así como al docente respectivo, interesados en la definición y satisfacción de sus necesidades educativas.
- Informar y orientar al estudiante, padre, madre de familia o encargado sobre el proceso de matrícula en los diferentes servicios educativos para los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Revisar la coherencia existente entre el Programa Educativo Individual anual (I y II período) y el examen presentado por el y la docente o las y los docentes a cargo de acuerdo con lo que establece el artículo 19B, sobre adecuaciones curriculares significativas, evaluándose mediante las pruebas particulares que su educador diseñe, de acuerdo con los objetivos y contenidos propuestos en la programación educativa individual, con la ayuda del Comité de Apoyo y con el visto bueno de la Asesoría Regional o

Nacional de Educación Especial.

- Determinar otras formas de adecuación curricular como las adecuaciones de acceso y no significativas que el estudiante requiriera para la ejecución de las pruebas y revisar las pruebas de los y las estudiantes para corroborar la aplicación de las observaciones técnicas de los Asesores Específicos de Materia.
- Emitir instrucciones para la revisión de las pruebas aplicadas y el acta correspondiente, al docente de apoyo. Puede apoyarse para la revisión con un profesor de la materia, mediante un solucionario o por medio del apoyo directo.
- Informar por escrito a los padres de familia o responsables legales de las adecuaciones curriculares que se aplicarán en la prueba a su hijos (as).
- Todas aquellas otras que le asigne el Ministerio de Educación Pública.

2.3.3. Docente de Educación Regular

El personal docente de aula regular, se convierte en uno de los pilares en llevar a cabo los procesos de integración o participación de estudiantes en el sistema educativo, e igualmente, se establecen sus funciones o características, entre otras según MEP (2000 c, p. 18)

- Es importante recordar que en todo proceso de la aplicación de las adecuaciones, los profesores son puntos claves. Se necesita un profesorado reflexivo, con una actitud de indagación, de búsqueda, de

experimentación, que le permita ver el trabajo con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, como un reto y no como una tarea tediosa.

Además el Ministerio de Educación Pública agrega que el o los educadores a cargo del estudiante con adecuaciones curriculares significativas, deberán incorporarlas en el planeamiento de aula que realizan. Éste puede ser mensual, bimensual o trimestral, en concordancia con lo que se solicite para el planeamiento de los educadores de la institución educativa en la que trabaje y de lo dispuesto en esa materia a nivel administrativo por parte del Director (a) y del Asesor Supervisor del Circuito Escolar (2000 a, p. 21).

De acuerdo con Vygotski (citado en Ramón – Laca, 1998, p. 70) el profesor tiene que

Ser el optimizador del desarrollo de sus alumnos, es factor imprescindible para crear situaciones didácticas estimulantes para el niño. Con la actividad en el aula guiada por el adulto, el niño es capaz de ir más allá de su capacidad de comprensión en un momento dado.

Tiene gran responsabilidad pues es quien debe mantener un equilibrio entre la atención que le brinda al estudiantado con necesidades educativas especiales y también el resto de estudiantes que no tienen esa condición. Por ello, para empezar, entre sus responsabilidades resalta la necesidad de conocer al estudiante o la estudiante y a su familia, así como mantenerles informados del tipo de trabajo que se llevará a cabo para fortalecer las ayudas que puedan darle a cada estudiante en su hogar.

Aún cuando su papel será integrador, cada día también debe dedicarse

tiempo a la atención individual del estudiantado y determinar sus avances, basado en la evaluación formativa constante.

El y la docente responsable y vinculado directamente con el estudiantado en los procesos de aprendizaje tiene, en materia de evaluación, las siguientes obligaciones:

Aplicar las adecuaciones curriculares que en materia de evaluación requieran los y las estudiantes con necesidades educativas especiales. Asimismo, informar por escrito al padre de familia o encargado al inicio del curso lectivo, las estrategias que utilizará en cada asignatura de acuerdo con la adecuación curricular aplicada (MEP, 2000 b).

2.3.4. Docente de Apoyo Educativo

Este docente es el que presta su atención profesional a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Su principal objetivo consiste en proporcionar a los alumnos integrados, diferentes tipos de apoyos para que tengan éxito en su proceso escolar.

Las funciones que debe cumplir el y la docente de apoyo a la integración son:

- Colaborar en la elaboración de las adecuaciones curriculares significativas del alumno incluido (a) en conjunto con el Comité de Apoyo y el y la docente del Sistema Regular.
- Dar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares.
- Atender individual o grupalmente a los niños dentro o fuera del aula.
- Orientar a los Comités de Apoyo y las y los docentes regulares en la

atención de los niños con necesidades educativas especiales.

- Colaborar con las y los docentes regulares en la orientación a padres y madres de los niños con necesidades educativas especiales.
- Coordinar con otros profesionales o instituciones involucradas en la atención de los alumnos con adecuaciones curriculares significativas.
- Elaborar o adaptar el material didáctico necesario para la atención del "alumno incluido (a) (MEP, 2000 d).

Para Correa (2006, p. 53) el o la docente de apoyo:

(...) es considerado como aquel profesional de la educación, puente entre las necesidades de los y las estudiantes, sus familias, las y los docentes y el aprendizaje. Formado en pedagogía y en teorías sobre las necesidades educativas y con conocimiento de estrategias, para orientar el aprendizaje pedagógico. El maestro de apoyo se responsabiliza de orientar el proceso de integración a 25 niños (as) con necesidades educativas. También, colabora estrechamente con el y la docente de aula para que éste desarrolle su cometido con éxito.

El o la docente de apoyo es un o una profesional que da respuesta a todo el estudiantado del aula, fijando su atención preferente a aquel grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales. El o la docente de Educación Especial es un profesional que presta apoyo al resto de docentes de aula en la toma de decisiones de los ajustes metodológicos y curriculares a desarrollar (Parrilla, 1997).

La labor del y de la docente especialista en estos procesos de integración no sólo se suscribe en atención a los y las estudiantes con discapacidad, sino que también consiste en apoyar permanentemente en los cursos básicos, y a toda la unidad educativa, por medio de actividades relacionadas con la prevención, detección, orientación y seguimiento pedagógico, según Vargas (2000) les corresponde además:

1. Realizar evaluación diagnóstica-pedagógica según los actuales lineamientos que establecen que esta debe elaborarse en proceso.
2. Elaborar los perfiles de entrada.
3. Elaborar planes y programas propios para el nivel que atiende.
4. Propiciar el acercamiento de los padres de familia y asesorarlos en las técnicas y procedimientos para continuar en el hogar la labor educativa.
5. Solicitar al director (a) de la institución los servicios de especialistas, cuando los alumnos lo requieren.
6. Elaborar la distribución del trabajo diario, de acuerdo con los lineamientos establecidos.
7. Evaluar en forma constante el progreso de cada alumno y llevar un control de avance.
8. Participar en la coordinación técnica entre instituciones educativas en relación con la población del servicio.
9. Participar en los trabajos de tipo técnicos solicitados por la dirección de la institución, Asesoría Regional y Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública.

10. Seleccionar y confeccionar el material didáctico adecuado al nivel que atiende.
11. Promover la participación activa de los alumnos en el desarrollo del currículo.
12. Conocer ampliamente los programas de estudio Preescolar, I y II Ciclo, Educación Regional para una mejor atención de los alumnos.
13. Hacer visitas a los hogares.
14. Usar adecuadamente el material adquirido por la institución para brindar una mejor atención educativa.
15. Mantener al día y en la escuela todos los documentos.
16. Elaborar material informativo.
17. Aplicar técnicas de modificación de conducta, entre otras. ()

2.3.5. Estudiante

Serán deberes de las personas menores de edad que se encuentren en el sistema educativo:

1. Asistir regularmente a lecciones.
2. Respetar y obedecer a sus maestros y superiores.
3. Cumplir las disposiciones legales y reglamentarias del sistema.
4. Participar activamente en el proceso educativo. Para ello, cumplirán con los requisitos académicos y disciplinarios dispuestos, en forma responsable, dedicada y con pleno aprovechamiento de las oportunidades que se le ofrezcan.
5. Brindar, los y las estudiantes de la educación diversificada, un servicio a

su comunidad durante ocho horas por mes, como mínimo, mediante programas que cada centro educativo desarrolle para tal efecto, conforme a los lineamientos que emita el Ministerio de Educación Pública. Este servicio será requisito para optar al título de bachiller en enseñanza media.

6. Disfrute de derechos: la persona menor de edad será sujeto de derechos, goza de todos los inherentes a la humana y de los específicos relacionados con su desarrollo, excepto de los derechos por conformidad con la Constitución Política de la República (MEP, 2003).
7. Derecho a la integridad: Las personas menores de edad tendrán derecho a que se respete su integridad física y moral. Este derecho comprende la protección de su imagen, identidad, autonomía, pensamiento, dignidad y valores (Convención sobre los Derechos del Niño / Código de la Niñez y la Adolescencia, 1998).

Ahora bien, aún cuando el objetivo primordial de todo maestro es lograr que los alumnos den el máximo de sí y que alcancen metas elevadas, lo ideal es partir de la realidad y recordar que la persona a la que se le aplique adecuación significativa estará en las siguientes circunstancias:

1. Tendrá un currículo adaptado a su persona, por ello no accederá al currículo básico convencional.
2. Tendrá un certificado igual a las otras personas, pero no completará la consecución del currículo básico.
3. Los alumnos serán promovidos de nivel siempre que exista dominio de los objetivos y contenidos que se establezcan para cada caso en

particular, según lo estipulado en el Marco de Referencia y Directrices Técnicas para la Evaluación en el Sistema Educativo Regular.

El Ministerio de Educación Pública tomará las medidas necesarias para hacer efectivo el derecho de las personas menores de edad, con fundamento en los siguientes principios:

1. Igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en los centros educativos de todo el país, independientemente de particularidades geográficas, distancias y ciclos de producción y cosechas, sobre todo en las zonas rurales.
2. Respeto por los derechos de los educandos, en especial los de organización, participación, asociación y opinión, este último, particularmente, respecto de la calidad de la educación que reciben.
3. Respeto por el debido proceso, mediante procedimientos ágiles y efectivos para conocer las impugnaciones de los criterios de evaluación, las acciones correctivas, las sanciones disciplinarias u otra forma en la que el educando estime violentados sus derechos.
4. Respeto por los valores culturales, étnicos, artísticos e históricos propios del contexto social de este grupo, que le garantice la libertad de creación y el acceso a las fuentes de la cultura.

CAPÍTULO 4. INCLUSIÓN EDUCATIVA

En este apartado se pretende hacer una descripción amplia de las relaciones que se establecen entre los procesos de integración y la inclusión educativa, teniendo en cuenta que este apartado pretende ampliar conceptos desarrollados en capítulos anteriores, pero que para tener una idea más clara, requieren ser retomados desde la visión de la inclusión educativa y las personas que tienen intervienen en ella, a saber padres de familia, docentes y personas encargadas de la administración de los centros educativos.

Es importante señalar que en algunos casos, algunas ideas ya han sido retomadas al desarrollar los capítulos anteriores, pero se retoman de manera diferente para darle sentido a este capítulo.

La inclusión educativa como tema de investigación, ha sido abordada hasta el momento desde perspectivas educativas a nivel de trabajo de aula. Dentro de las investigaciones realizadas sobre el tema de la inclusión, se puede entrever que no se ha logrado la implementación de un sistema de valores, o lo más importante, de un cambio de paradigma: *el inclusivo* en vez del *integrativo*, desde el cual se enfoque y practique la Educación Especial, y que debería estar en la mente del personal docente y administrativo de los centros educativos como una filosofía de trabajo y de formación.

Ambos, el paradigma inclusivo y el integrativo forman parte de las transformaciones sociales de la educación en el ámbito educativo mundial y costarricense, si se toma la educación desde la perspectiva de Emilie Durkheim como quien ponía énfasis en la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no han logrado su grado de madurez para la vida social, donde los seres humanos se han dado cuenta que es necesaria la búsqueda de mejores opciones educativas en lo que a igualdad y equiparación de oportunidades y posibilidades de acceso se refiere, para todas las personas.

En la esfera de la Educación Especial alrededor del mundo, comienzan a manifestarse una serie de tendencias con respecto a acciones pertinentes para el abordaje educativo y social de las niñas y los niños, jóvenes y adolescentes con alguna discapacidad.

Dentro de las acciones que se realizan son las de integrar a la o al estudiante con discapacidad cognitiva o física a un aula de educación regular; superando de manera favorable la visualización de la Educación Especial, no como un apartado de la enseñanza, sino más bien como una parte intrínseca en la educación general de cualquier individuo (Castro, 1998).

El término integración se refiere a la opción de permitir una participación parcial o total de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular, donde se resaltan las discapacidades visibles o no a las demás personas y, sin embargo, muchas veces este grupo de estudiantes no forman parte del grupo social estudiantil. Por su parte, el término inclusión compila a fondo los conceptos de igualdad, normalización, acceso y participación total de

los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en el sistema educativo regular.

Este término de inclusión, es tan amplio en su concepción y alcance que no se considera una práctica metodológica o técnica que permita entender ciertos aspectos de un tema de una unidad didáctica, sino que más bien se considera una filosofía educativa que implica una transformación mental y actitudinal hacia el estudiantado con y sin discapacidad. No es un concepto segregador, por el contrario, integra e incluye a todas y todos, miembros de una comunidad educativa.

En lo que respecta a los temas de inclusión e integración, en Costa Rica se han realizado investigaciones contempladas en los temas de inclusión y exclusión, y dos de ellos por su enfoque inclusivo como una filosofía desde la cual deben trabajar no solo docentes sino también administradores, son los que se consideran de mayor importancia, a saber:

La elaborada por Chacón y Vieto en 1996, la cual era de tipo cualitativo basada en un trabajo de campo, donde se toma en cuenta el entorno social, desde las bases de la Educación Preescolar y se brindan los lineamientos que deben seguir las administradoras y los administradores educativos para incluir niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula, de las instituciones donde laboran.

En esta investigación, Chacón y Vieto (1996) se refieren al término inclusión como una filosofía más que como un método de trabajo. Denominan a la inclusión como una forma de vida, de convivencia juntos entre niñas y niños con necesidades educativas especiales y quienes no las tienen; es darle la bienvenida

a una persona diferente, es hacer de todas y todos nosotros un todo (Chacón y Vieta, 1996). No obstante, aun cuando se enmarca la inclusión como filosofía, en el fondo se refleja un concepto vacío, con pocas o mínimas aplicaciones, y señalando diferencias de las y los estudiantes, sin trascender a la sociedad como eje transformador social y cultural.

En esta investigación, aunque hay una definición conceptual y moral de la inclusión, se sigue manejando el tema desde una perspectiva de trabajo hacia los estudiantes con *necesidades educativas especiales* (N.E.E.), y se señalan porcentajes de la población latinoamericana afectada por algún tipo de discapacidad, y mencionando la cantidad de personas costarricense que portan alguna condición asociada o no a discapacidad y que deviene en una necesidad educativa especial, con ello se intenta concienciar a las y los profesionales en educación hacia estas personas y las opciones educativas, como medidas de acceso al currículo.

La segunda investigación es de Navarrete (1999), y se desarrolló desde la perspectiva del enfoque cualitativo-interpretativo. En esta investigación se maneja una perspectiva de exclusión a nivel de dificultades de acceso de estudiantes con discapacidad a la educación primaria. El abordaje desde el cual inició la investigación es meramente teórico, luego práctico y por último teórico-práctico, y la investigadora llega a la conclusión de que el contexto limita el acceso y la participación de las personas para elegir una opción educativa que mejor se ajuste a sus capacidades, aptitudes e intereses. Su perspectiva fue meramente docente, no administrativa.

En ambas investigaciones se evidencia lo preocupante que es para el docente y el administrador (más para el docente), el hecho que se excluye más de lo que se incluye al estudiantado que lo requiere.

Se maneja lo de Necesidades Educativas Especiales para indicar a algún estudiante con discapacidad física que tiene el derecho de acceder a una educación que le ofrezca un entorno más accesible. Esto está bien, sin embargo, ES el personal docente quien emerge junto a la administradora y el administrador educativo como responsable principal del acto pedagógico de una institución dedicada a la enseñanza, no solo para los estudiantes con necesidades educativas especiales que presentan o no esta condición asociada a una discapacidad a nivel mental, físico o motor, sino a todo el estudiantado que requiere más que una Educación Especial, una educación especializada.

Desde el punto de vista filosófico, Meléndez (sf) realiza en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica y desde el Ministerio de Educación Pública en el Departamento de Educación Especial, una investigación relacionada con el tema que compete al tema de la Inclusión.

Meléndez (sf), hace una breve explicación sobre la necesidad de cambiar el paradigma integrativo al paradigma inclusivo. En su investigación, ella analiza el punto de vista integrativo en las escuelas, bajo los principios de *normalización* y *sectorización* de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. La autora, propone un cambio hacia el enfoque inclusivo debido a que la integración sigue "arrastrando una ideología médico-deficitaria" convirtiendo la enseñanza en formas actuales de segregación y de discriminación; creyendo que con

adecuaciones curriculares se cumple al 100% la educación de calidad de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es obvio, que la investigación desarrollada por Meléndez, logra acercarse a los objetivos de la presente investigación, los cuales serán señalados posteriormente, donde se pretende valorar los procesos de integración, y hacer algunas recomendaciones desde la óptica del cambio.

Será necesario, entonces, describir brevemente las acciones que se han ido implementado como filosofía para el cambio del paradigma de integración que está vigente, a la filosofía de inclusión como nuevo paradigma, y lo más importante, desde la perspectiva de la institución educativa, donde participan estudiantes necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, padres y madres de familia, personal docente, y administradora y administrador de las instituciones educativas.

En el ámbito internacional, Ainscow (2001), junto con la UNESCO, trabajan en pro de las escuelas inclusivas en España, China, Japón, Ghana, Austria, entre otros países, con el fin de lograr que el enfoque inclusivo no solo impere en las escuelas, sino también en las aulas; de esta forma, en su libro *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Ainscow plantea la importancia de diseñar "programas individualizados de intervención para atender a los alumnos dentro de la amplia cultura de la diversidad".

Ainscow desarrolló junto a sus colegas en Inglaterra el proyecto IQEA (Improving the Quality of Education for All), el cual consistió en introducir determinadas políticas en las escuelas, y así reforzar la capacidad de ellas para afrontar los cambios. De acuerdo con su trabajo, observó cuidadosamente las

escuelas en las que los trabajos de mejora habían desembocado en cambios de la práctica. Mediante esta forma de aprendizaje se proporciona un estímulo para reflexionar sobre la experiencia y las ideas en uso, sin ser un medio de promulgar normas estándar que puedan generalizarse necesariamente a otros entornos, ya que siempre se debe tener en cuenta el aspecto de la contextualización.

En el transcurso de la historia, se tiene evidencia de que muchos estudiantes con discapacidad han surgido educativamente, y han podido establecerse en el mundo laboral gracias a una adecuada especialización de la enseñanza, tomando a cada persona como un ser social, con sentimientos, con necesidades que tienen que ser satisfechas y aptitudes que pueden ser moldeables de acuerdo al entorno en el que se desenvuelve esta, y la participación de sus compañeras y compañeros, así como amigas y amigos y familiares.

Es aquí donde cobra mayor importancia el centro educativo como un subsistema inmerso en una realidad social determinada, que toma en cuenta el contexto externo (comunidad, familia, sociedad) e interno (estudiantes, docentes y personal en general) de la organización, mediante la cual ésta se transforma y desarrolla progresivamente.

En las instituciones educativas existen diferentes puestos ocupados por personal docente, administrativo y administrativo-docente. Para la presente investigación es de vital importancia como campo de trabajo el cargo de personal docente y las administradoras y administradores educativos y su conocimiento, apoyo e intervención oportuna al propiciar una normalización de la enseñanza con igualdad de oportunidades en igualdad de condiciones para

todos los estudiantes: niñas y niños, jóvenes y adolescentes. Dado que una administradora y un administrador de instituciones educativas y el personal docente deben responder a las actividades y procesos del sistema educativo se hace necesario analizarlos, y según Martínez (1981) citado por Lépiz (1996), se dividen en dos grandes áreas:

1.- Procesos pedagógicos

Lo que implica la formación humana, la docencia en el sentido amplio de la enseñanza y el aprendizaje.

2.- Procesos administrativos

Hacen referencia a la planificación, organización, toma de decisiones, supervisión y control de la enseñanza en las instituciones.

Se sabe, a ciencia cierta, que las instituciones educativas son centros de cambio, las cuales deben generar una cultura abierta a la colaboración, mediante el desarrollo de las capacidades de sus miembros para crearla. Requiere además de la búsqueda de criterios de construcción de los modelos de enseñanza y de la mejora integral de los procesos de aprendizaje de todo el estudiantado, individualmente considerados diferentes (Sánchez y Torres, 2002).

En el transcurso de la historia educativa costarricense se han dado cambios radicales y transformadores en lo que respecta a la labor educativa que deben realizar los docentes en sus aulas. Por ejemplo, se habló en un primer momento de aulas diferenciadas, a las que asistían todos los niños y niñas con alguna discapacidad tanto a nivel cognitivo como físico, a estas personas se les veía como personas "atendidas" en un aula y no "enseñadas" en un aula con otras niñas y otros niños. Para ese momento se pensó en una frase, que representaba el

sentir de la mayoría: "Ser diferente es común". Posteriormente ese "ser diferente es común", cambió de ser un aula donde eran marcadas las diferencias entre las personas, y a la vez se centraba la educación en dichas diferencias, a ser un aula integradora de personas con muchas diferencias tanto cognitivas, como físicas, y se cambió el nombre al de aulas integradas. El propósito era el mismo que las aulas diferenciadas, "atender" a niños y niñas con necesidades educativas especiales en un ambiente alejado del aula regular, inmersos en escuelas de enseñanza regular pero con un aula total y exclusivamente para ellas y ellos.

Además, se crearon las Aulas Recurso con el fin de dar una recuperación del aprendizaje de la estudiante y del estudiante, que asistía a un aula regular y dos ó tres horas por semana al aula recurso, en aquellas materias que le resultaran de más difícil comprensión y aprendizaje.

Actualmente existen aulas integradas para estudiantes que no pueden acceder a un servicio educativo que le brinde los apoyos necesarios y que sean menos restrictivos que los que tienen, debido a sus diferencias individuales.

Dentro de los "apoyos" a los que pueden tener acceso estudiantes integrados en el aula regular, están las adecuaciones de acceso, adecuaciones curriculares, donde se hace precisamente una adecuación al currículum, respetando sus limitaciones pero impulsando sus habilidades en un ambiente menos restrictivo. Y desde esta perspectiva de análisis, se hace visible la transformación a nivel de conceptos y apoyos que reciben las y los estudiantes; sin embargo, el cambio al que hace alusión la inclusión es a nivel mental, a nivel de filosofía, significa ver transformada toda una era de costumbrismos pedagógicos a una era de renovación educativa. La inclusión no solo es para

estudiantes jóvenes o pequeños, es para toda persona que quiera acceder al mundo de oportunidades que se le brindan a todo ciudadano, y en este caso a la educación.

No obstante, la atención a la diversidad implica mucho más que una adecuación cualquiera, se necesita un clima globalmente sensible que permita la atención para el mejoramiento de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, basado, obviamente en el compromiso y las actitudes profundas de tolerancia hacia esa diversidad, sin establecer categorías y donde tanto el estudiantado, como el personal docente, el padre o la madre de familia y la administradora y el administrador educativo se sientan miembros de una comunidad, en la cual puedan encontrar apoyo mutuo. Se estarían, de esta forma, sentando las bases de la escuela o centro educativo con filosofía inclusiva.

Esta filosofía inclusiva, contempla no solo el cumplimiento de objetivos pedagógicos, sino que trasciende y va más allá de la transmisión de conocimientos, para convertirse en un centro transformador, mediador y formador de ciudadanas y ciudadanos como miembros activos e importantes en una comunidad, donde se respetan sus derechos y se le asignan deberes, y se les respeta desde sus individualidades.

Llegando a este punto, es importante mencionar que en la actualidad las instituciones educativas y quienes trabajan en ellas, se enfrentan a una brecha existente socialmente entre la atención educativa o no de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular de enseñanza, en cualquiera de sus niveles interrelacionados (Transición Escolar, Colegial y Universitaria). Ya que la sociedad plantea una norma excluyente por naturaleza

de todo aquel que sea diferente, ya sea por tener una reducción en sus funciones de algún miembro de su cuerpo, o ausencia de él; o por estar en desventaja ante las demás personas, debido a que su necesidad educativa especial es vista como un inconveniente que limita su desempeño en un ámbito específico de la sociedad, que en este caso el más sobresaliente sería el educativo.

Las instituciones educativas y quienes trabajan en ellas, así como los padres y madres de familia, están en la obligación de plantear y solicitar opciones educativas en beneficio de las y los estudiantes con alguna necesidad educativa especial, y que la sociedad ha puesto delante de ellas y ellos barreras para su propio aprendizaje y participación plena como ciudadanas y ciudadanos.

Sin embargo, cabe aclarar que no siempre se generan actitudes positivas hacia la aceptación de estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad. Desde toda la gestión y práctica institucional se desconoce o se aleja en la práctica de lo que es realmente inclusión educativa; se emiten juicios de valor algunas veces acertado, otras veces erróneo, con respecto a la capacidad cognitiva, motora o emocional de un estudiante que le permita estar matriculado en el sistema regular, posiblemente porque se desconocen los alcances de la filosofía inclusiva y sus aplicaciones más comunes, las cuales exigen cambios principalmente de actitud.

La resistencia al cambio actitudinal puede deberse al temor a lo desconocido. La mayoría de profesionales graduados en educación regular y formal, desconocen a fondo las ventajas, beneficios y repercusiones de implementar prácticas y metodologías distintas para una o un estudiante en particular, cuando esta o éste ha sido diagnosticado necrológicamente con una

discapacidad. Estas metodologías pueden ser desde ubicar al estudiante cerca del docente para tener más apoyo en su trabajo, hasta incluirlo en un aula regular con adecuaciones significativas y con apoyo, si fuere necesario o sin el apoyo si el estudiante no lo requiere, de un docente de Educación Especial.

1. Antecedentes sociales, históricos y transformadores de la trascendencia de la Educación Especial en Costa Rica

En toda sociedad, la educación cumple un sinnúmero de papeles, puede decirse que es multifuncional ya que afecta los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales; sin embargo, el predominio de un ámbito sobre otro está condicionado por las características particulares de cada país.

En el predominio de un ámbito sobre otro, influyen todas las acciones que se han tomado a lo largo de la historia con el objetivo de buscar el mejor estilo de desarrollo en materia educativa y que permitirá avanzar en metodologías, técnicas y prácticas educativas que mejor respondan a las características de la población.

Al inicio del siglo XX, existían en Costa Rica en materia educacional dos conquistas de gran trascendencia:

1. Se contaba con un sistema educativo nacional debidamente estructurado, centralizado por el estado que asume el papel de "estado educador"; y

2. Se basaba en una filosofía democrática que sustenta cada uno de los postulados de la educación, dentro de un sentido social, actualizado, lo cual

significa poner todos los medios educativos al servicio de la formación democrática de la sociedad (Dengo, 2003).

Como se señaló anteriormente, a partir de este siglo, comienzan a darse una serie de conquistas educativas que se traducen en aumentos tanto en el número de escuelas como de estudiantes matriculados en los centros educativos. Las modalidades de expansión cubrían la educación primaria, secundaria y universitaria; y todos sus niveles constituían, y siguen constituyendo hasta ahora, la estructura escolar del país, siendo la estructura más grande desde 1950, lo que significa realmente una verdadera democratización educativa del Estado. Algunos ejemplos de los cambios trascendentales consisten en: la educación de la mujer, derecho consolidado en el siglo XX, pero que comenzó desde el siglo XIX. Es así como el Colegio Superior de Señoritas, el Colegio San Agustín de Heredia en la segunda enseñanza y la Escuela Normal de Costa Rica fueron las primeras instituciones educativas en incorporar a la mujer a la enseñanza media en igualdad de condiciones que el hombre.

También la consolidación del cuerpo docente a partir de la formación técnica especializada, dando como resultado corrientes de renovación pedagógica hacia las nuevas generaciones.

Por otro lado, los grandes descubrimientos, inventos y logros de la ciencia y la tecnología mundiales han alcanzado y producido gran impacto, y estos han sido traducidos en cambios trascendentales, en la educación, no solo en todos los demás países sino también en Costa Rica.

Se vive actualmente en la era de la globalización, por todos los ámbitos: económico, político, cultural y social; cada uno de los problemas que afectan a

una nación, afectan por efecto de onda, al nuestro (Dengo, 2003). Es por eso que la educación debe ser receptiva en todas sus modalidades desde esa óptica globalizante que afecta a todo el planeta, y debe enfrentarse a los desafíos que eso implica, y en este caso, la inclusión de personas, niñas y niños, jóvenes, mujeres, hombres, etc. es un tema de trascendencia mundial y que no puede quedarse en el olvido o anclado en algún lugar del planeta.

Con respecto a la Educación Especial, específicamente, ha habido cambios trascendentales a nivel mundial, lo cual se puede mostrar en el siguiente cuadro a manera de resumen (Tomado de Sánchez y Torres, 2002, p. 34):

Desde	Hacia
<i>Aislamiento institucional</i>	Acercamiento de las instituciones y centros educativos de enseñanza.
<i>Separación</i>	Integración
<i>Categorización indiferenciada</i>	Diferenciación
<i>Educación en la homogeneidad</i>	Educación en la diversidad

La Educación Especial y la Rehabilitación Integral como movimiento social, es el resultado de la evolución de filosofías y prácticas que se han dado a lo largo de los años en diferentes épocas, culturas y circunstancias. En el transcurso de la historia se muestra un gran interés por solucionar aquellas características inherentes a la persona y que lo hacían socialmente diferente, se plasmó como un hecho histórico, desde el momento en que las personas adquirieron conciencia de que existían personas diferentes unas de otras, y cuya apariencia y comportamiento difería y se salía de la norma de lo que era típico en la mayoría.

A este respecto es importante mencionar que las personas han adoptado diferentes tratos en variedad de formas que abarcan desde el trato cruel: torturas, exorcismo, esterilización, ignorancia, explotación, etc. (Hewett y Formess, 1974); hasta el trato comprensivamente humanitario con el cual se les empieza a considerar personas con iguales derechos que cualquier otra con o sin discapacidad, y con aptitudes y habilidades propias que lo capacitan para realizar diferentes actividades dentro de un contexto o entorno cambiante y ajustable a su desarrollo (Díaz y Marín, 2002).

La situación de la discapacidad ha sido explicada crudamente, tanto en función de las supersticiones, como por medio de diversos niveles de comprensión científica (Hewett y Formess, 1974).

Con respecto a la ciencia, se puede decir que ha estado en el pasar de los siglos en oposición a lo irracional y supersticioso, y ha intentado dar una explicación válida de los sucesos naturales y del comportamiento del hombre, por medio de la observación, estudio y experimentación. A partir de los descubrimientos científicos se apoyaba la idea de ofrecer un servicio tanto educativo como social para una mejor atención de las personas con discapacidad. Es aquí donde toma auge los trabajos realizados por Seguin, Itard y otros como ya se mencionarán más adelante.

Ahora bien, la historia demuestra que los ideales filosóficos y religiosos, así como los avances científicos, han contribuido a modificar sustancialmente y en forma positiva las creencias sobre las potencialidades, habilidades y aptitudes de las personas con discapacidad.

Del siglo XVI al XVIII, aún se mantenían enraizadas las creencias irracionales y vinculadas con la demonología, y el trato cruel y explotador. Sin embargo, se vio surgir una actitud de explicación científica de la discapacidad y la deficiencia de mayor humanismo y preocupación por el estado de la persona y su entorno a nivel de servicios de apoyo. Por ejemplo, en 1690, John Locke intentó establecer las diferencias entre el retraso mental y las enfermedades mentales, en 1634, San Vicente de Paúl fundó una institución para custodiar niños con impedimentos (Díaz y Marín, 2002). En el siglo XVIII, se aportan grandes logros en la aceptación de las personas minusválidas. Como se puede observar, surge una preocupación por las contribuciones de ciertas personas cuyas ideas ejercieron decisiva influencia en todo lo pertinente al concepto y trato de las personas diferentes.

Para el siglo XIX, precedido por la Revolución Industrial y por la Revolución Intelectual, muchos países de Europa comenzaron a preocuparse por sus grupos minoritarios y marginados. Pensaron en ir más allá de las acciones paliativas y se pensó en la especialización de entidades que pudieran desempeñar funciones de ayuda. Para entonces, en 1881, se aprobó en Estados Unidos la creación de la Cruz Roja, apoyada por el Instituto para el Lisiado y algunas personas con discapacidad de la época, la cual llevó a cabo un programa de rehabilitación profesional para los lesionados en la guerra, que fue asumido posteriormente por el Gobierno Federal.

La segunda mitad del siglo XIX marcó una línea ascendente hacia un trato más justo y humano de la persona con discapacidad en todos los países.

En 1821, Charles Barbier, capitán del ejército francés inventó un sistema de letras de puntos, un código alfabético basado en grupos de puntos. En

1828 Louise Braille adoptó el Sistema Braille el cual adaptó del sistema de Barbier utilizando grupos de 1 a 6 puntos. El Sistema Braille, es un método de impresión de libros para invidentes basado en un sistema de puntos en relieve grabados en papel a mano o a máquina para ser leídos al tacto.

En el siglo XX, hubo distintos factores que determinaron un trato más justo y enriquecieron la labor médica y educativa hacia las personas con discapacidad. El avance de la medicina y la ciencia, la evolución de la sociedad industrial y capitalista y su consecuente demanda de mano de obra que originó la contratación de personas con discapacidad, las dos guerras mundiales facilitaron la comprensión y el reconocimiento de las personas con capacidad productiva, los movimientos sociales y el constante humanismo filosófico, hicieron de la historia y el trato de las personas con discapacidad un cambio radical.

En este periodo sobresalen los esfuerzos tendientes a la integración de las personas con alguna limitación. Un hecho sobresaliente en el campo de la rehabilitación se dio en 1909, en Washington: la Primera Conferencia de la Casa Blanca sobre el cuidado de los niños dependientes; donde se acordó dar a los niños, incluyendo a aquellos con alguna discapacidad, oportunidades para que se puedan adaptar a una vida normal y valerse por sí mismos en su vida adulta (Díaz y Marín, 2002).

En Costa Rica, como ya se mencionó todo inició a partir del año 1939, y ha continuado hasta la fecha. Sin embargo es importante mencionar y resaltar que finalmente, y en una época más reciente, se abre en el 2002 el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENAREC).

Creado por Decreto Ejecutivo N° 30224 – MEP del 27 de marzo del 2002 como un órgano de desconcentración mínima del Ministerio de Educación Pública que tiene como “ (...) objetivo primordial satisfacer los requerimientos de los profesores y de otros profesionales, padres, investigadores, estudiantes y miembros de la comunidad, potenciando la información, la asesoría, la capacitación, la investigación y otras acciones relacionadas por medio de innovaciones que puedan repercutir en una mejor atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales.” (Art. 2).

El CENAREC abre sus puertas al público en general y da soporte técnico en lo que a capacitaciones se refiere y apoya a las y los estudiantes con discapacidad, con el acceso a diferentes herramientas interactivas.

Es por esto que, ante el amparo legal y con el apoyo de instituciones creadas desde el gobierno y para el uso de cualquier ciudadano, todas las instituciones, sean públicas o privadas, han tenido que ir acatando las disposiciones en cuanto a infraestructura, servicios, comunicación y actitudes hacia las personas con discapacidad. No queda de más decir, que las instituciones educativas deben cumplir un papel preponderante en lo que respecta al cumplimiento de los artículos correspondientes no solo a infraestructura, puesto que cae dentro de la categoría de edificio y debe remodelar sus instalaciones, sino también desde las áreas educativas y curriculares que conciernen o donde potencialmente podría tener acceso toda persona, sin importar su condición.

2. Perspectiva filosófica de la educación inclusiva

Para entender lo que en realidad significa la filosofía inclusiva en cualquier entorno escolar, es necesario conocer primero, la perspectiva o enfoque en la cual se basa la inclusión y que servirá de base para tener una visión más amplia de los principios, de sus ventajas y desventajas al implementarlo como una filosofía en el trabajo y desde la gestión de centros educativos.

De acuerdo a la historia de la Educación Especial, se hacen referencias de personajes históricos como Pinel (1745 – 1826), Esquirol (1772 – 1840), Itard (1774 – 1836) y Seguín (1812 – 1880) quienes trabajaron incansablemente y se interesaron por identificar y explicar cada una de las discapacidades, como realidades diferenciadas de otras alteraciones desde perspectivas médico – patológicas. Sin embargo, es Jean Itard quien plantea la posibilidad del aprendizaje de las personas desde una perspectiva médico–pedagógica, abriendo el comienzo de una nueva etapa en relación a posibilidades educativas de las personas.

A mediados del siglo XIX, se apoyaron en dos enfoques principales: uno meramente médico–asistencial en centros, y otro apoyado en la línea educativa, esta última iniciada por Itard específicamente y que se fundamentaba en una pedagogía curativa y rehabilitadora; esto debido a que desde su experiencia práctica salió a la luz que desde el enfoque médico–patológico, la intervención era insuficiente; por lo que se propone un planteamiento educativo que serviría de complemento pedagógico a los médico–asistenciales o patológicos.

Así es como, el movimiento en pro de la atención educativa a las personas con discapacidad cognitiva, principalmente, iniciado por los precursores de la corriente médico pedagógica tuvo sus frutos más evidentes en los métodos

pedagógicos de: Montessori, con trabajos desde el aprendizaje multisensorial y Declory, quien se opone a la fragmentación y atomización del conocimiento y propone una orientación globalizada de la educación mediante el adiestramiento perceptivo-sensorial y la elaboración de métodos globales-ideográficos en la enseñanza de la lectoescritura (Sánchez y Torres, 2002).

La desintegración escolar de principios de siglo fue un proceso gradual, a la inversa de lo que ha sido la integración gradual a finales de este. El comienzo de la desintegración escolar en Europa y Estados Unidos parte de la obligatoriedad de la educación primaria (o básica, en esos momentos), ya que las y los estudiantes con deficiencias alteraban el orden de la clase y perjudicaban el aprovechamiento del resto de estudiantes en el aula. Se trataba de estudiantes que luego Binet y Simon denominaron como "débiles mentales" (de acuerdo con su Escala Métrica de Inteligencia, de 1905, en Francia) y con alteraciones de conducta. Los niños con sordera, ceguera y problemas neuromotores, así como con deficiencia mental profunda, no fueron desintegrados de la escuela regular, estaban excluidos de antemano. Para ellos había escuelas especiales aisladas, pero fuera del sistema educativo y, en conjunto, no constituían un sistema de Educación Especial.

Es importante señalar que las instituciones educativas de principios de siglo en Estados Unidos y Europa se enfrentaron a la disposición legal de la obligatoriedad de expulsar a las y los estudiantes con deficiencias leves, por lo tanto, los que expulsaban o desintegraban escolarmente a las y los estudiantes de las escuelas eran los administradores escolares. Ellos, dado que la educación primaria era obligatoria, tuvieron que formular dictámenes legales con sustento

pedagógico, que permitiera la excepcionalidad. Dicho sustento se apoyaba en el orden y la disciplina indispensables para el aprendizaje del grupo.

Fueron las y los docentes los que propusieron alternativas para que se mantuviera la inclusión de estos estudiantes y no quedaran desintegrados educativamente, entre las alternativas se pueden mencionar: horarios alternos de clase, extensión de jornada y su inversa, a estudiantes sin discapacidad se les daba salida más temprano al de su horario oficial y aquellos con deficiencias lo cubrían completo con una atención más personalizada.

El proceso de desintegración escolar fue gradual e informal, hasta que dio origen a un sistema formal paralelo y segregado de Educación Especial en el cual se incorporaron las escuelas especiales por discapacidad específica ya existentes de forma dispersa. Así quedó librada la educación primaria obligatoria de la inclusión formal de alumnos con deficiencias leves. La exclusión en la escuela obligatoria quedó legalizada.

La formación de especialistas fue un paso previo a la creación de los centros especializados de enseñanza. Las y los docentes con mejor y mayor preparación y que asumían el compromiso de adelantar a estudiantes que presentaban retrasos escolares, consolidaron su prestigio acreditando cursos especializados que los colocaban por encima de la formación del resto de sus colegas. Estos, que fueron proliferando aisladamente en las escuelas primarias, se aglutinaron en organizaciones de gremios profesionales.

El sistema desarrolló luego diversas metodologías de intervención pedagógica para cada grupo poblacional, completándose la configuración del diagnóstico individual y la intervención con didácticas especiales. Las

profesionales de la Educación Especial desarrollaron un lenguaje técnico que refleja la cultura de la Educación Especial. Se trata de una transferencia de la clínica a la pedagogía especial. No es extraño que en muchos países, entre ellos México, las instituciones que formaban profesionalmente a docentes especiales se hayan creado antes que el Sistema de Educación Especial.

A principios del siglo XX, inicia un nuevo periodo de la Educación Especial vinculado a la psicología y a la pedagogía, llegando a una orientación psicopedagógica, la cual se puede explicar desde tres ejes (Sánchez y Torres, 2002):

- El psicológico que se ocupa del estudio de los alumnos y promueve la orientación determinada desde la educación.
- La organización donde se segrega a estudiantes en aulas o instituciones educativas específicas.
- Los métodos y técnicas terapéuticos, que a partir de la didáctica, y en colaboración con otras disciplinas desarrollan la enseñanza de los estudiantes con dificultades específicas

Actualmente, la Educación Especial es, desde la perspectiva ecológica, una rama o subsistema de apoyo de la educación en general, ya que esta proporciona servicios a estudiantes que por sus características no se ajustan a las del medio, es decir, estudiantes que no se ajustan a la norma o lo estándar.

Existen tres perspectivas comunes para abordar la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, las cuales se pueden resumir en el siguiente cuadro comparativo elaborado a partir de lo que mencionan Shea y Bauer, (1999, pp. 5 - 6):

Perspectiva o enfoque	Principales postulados
<i>Conductual</i>	<p>Los estímulos del ambiente inmediato determinan la conducta del individuo.</p> <p>La enseñanza implica la manipulación de dichos estímulos y el manejo de contingencias en el entorno inmediato para facilitar el cambio en la conducta del individuo.</p> <p>Se muestra poca consideración a los factores internos al individuo o a su entorno en general.</p>
<i>Psicoeducativo</i>	<p>Los factores internos al individuo se consideran la causa primaria de la conducta.</p> <p>Destaca el equilibrio dinámico de los fenómenos intrapsíquicos (ello, yo y súper yo).</p> <p>La enseñanza implica la aceptación e interpretación de la conducta del individuo y el fomento de modos nuevos y más efectivos de interactuar.</p> <p>Se exploran los motivos de las conductas del individuo.</p>
<i>Biofísico</i>	<p>Resalta los factores neurológicos y los orgánicos como los responsables de las conductas.</p> <p>La enseñanza implica proporcionar ambientes ordenados y controlados para asistir al individuo en el procesamiento neurológico de los estímulos.</p> <p>Implica la preocupación por la nutrición, la medicación y otras intervenciones terapéuticas.</p>

Sin embargo, existe otra perspectiva o enfoque desde el cual se aborda el estudio de la diversidad y la inclusión, esa es la perspectiva ecológica. Desde esta perspectiva, se concibe a la persona como un ser que se desarrolla en forma dinámica con el entorno, forma parte inseparable de los escenarios en donde funciona toda su vida.

Se le denomina perspectiva ecológica debido a que se refiere al desarrollo y contacto de la persona con el entorno que le rodea. Las perspectivas anteriormente citadas, están como cualquier otra, solo en espera de ser abordadas y ya están siendo abordadas en diversos campos de trabajo de la educación, sin embargo, para el estudio de la inclusión, estas teorías tienen un alcance limitado y restringe la visión que debe tenerse del desarrollo humano.

Con esto no quiere decir que se descarte el uso o aplicación de estos argumentos, sino, más bien, la perspectiva ecológica lo nutre proporcionando un contexto para organizar información concerniente a la atención a la diversidad.

Desde el enfoque ecológico, el desarrollo es una adaptación o ajuste continuo entre el individuo y su entorno. Se basa en la concepción evolutiva del ambiente ecológico de la persona y su relación con este; además, toma en cuenta la capacidad de la persona para descubrir, sostener o alterar sus propiedades; esta es la función, por lo tanto, de la Educación Especial (Shea y Bauer, 1999).

Para el enfoque ecológico, hay dos factores fundamentales que se deben tomar en cuenta para su entendimiento:

1. la congruencia de la persona y el entorno y,
2. la conducta de la persona.

La conducta de la persona es la respuesta a la esa relación dinámica entre ella y el entorno, esta incluye todo un escenario de tiempo, objetos, personas, circunstancias y apoyos específicos, así como patrones de conducta o características del individuo que va desarrollando a lo largo de toda su vida.

Para entender entonces esa conducta, se requiere de un análisis de los dos sistemas de interacción que rodean la conducta de la persona, sus antecedentes personales los escenarios en los que interactúa, no solo el ambiente inmediato en el que está inmersa, sino todos aquellos que están más allá de la situación inmediata y que repercuten de alguna forma en la conducta.

La congruencia se refiere a la correspondencia o bondad de ajuste entre la persona y su entorno. Las personas operan en una ecología o ambiente que es

congruente, su conducta se desarrolla de forma congruente con lo que el ambiente le presenta y ella se ajusta a su particularidad como una persona "normal" y una "desviada de esa norma". Este ajuste o congruencia entre la persona y su entorno, produce una competencia y aceptación máximas (Shea y Bauer, 1999).

A manera de resumen, desde el enfoque o perspectiva ecológica, el desarrollo humano cumple un proceso de acomodación mutua y progresiva entre lo que es la persona y su forma de desarrollarse, y los escenarios siempre cambiantes en los que se desenvuelve.

La persona cambia porque se desarrolla a todo nivel: social, físico y emocional; sin embargo, el entorno en el que interactúa debe estar y está en constante cambio. El desarrollo humano, por lo tanto, implica cambios; sin embargo, el ambiente debe cambiar y reorganizarse en el transcurso del tiempo para ofrecer un entorno equitativo entre lo que la persona necesita y lo que el entorno pueda facilitarle.

Pero, ¿cuáles son esos escenarios? Shea y Bauer (1999) sugieren cinco escenarios, no de forma aislada cada uno, sino más bien uno inmerso dentro de otro, o como ellos mismos sugieren "como un conjunto de muñecas rusas", acomodados de forma ascendente:

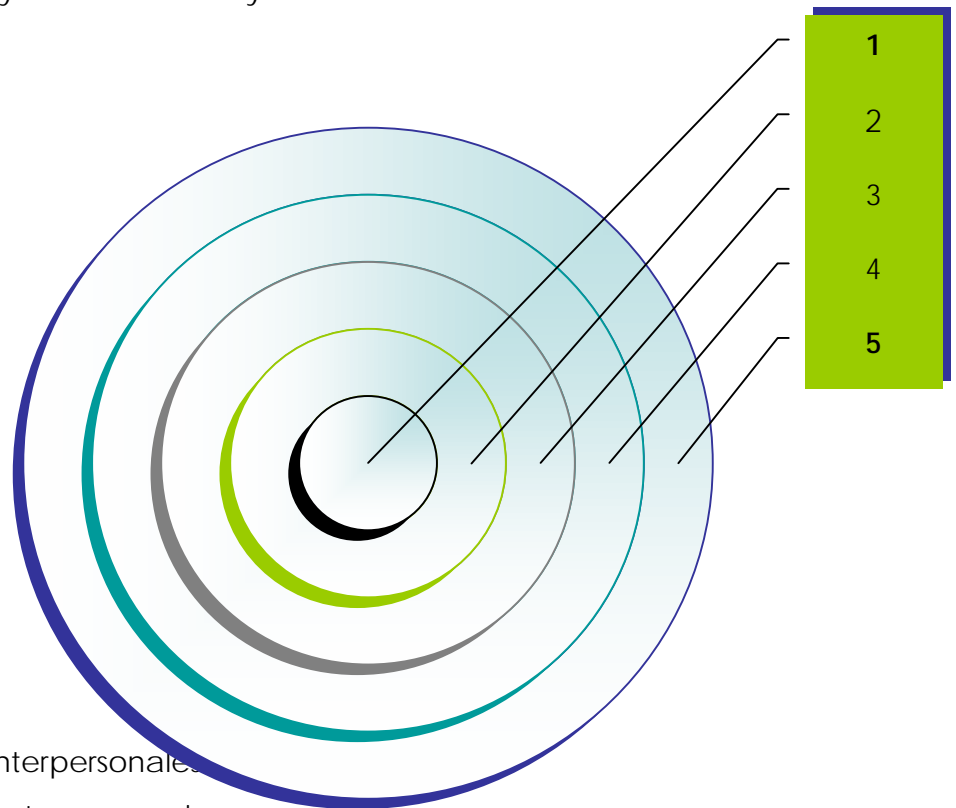
1. la persona
2. relaciones interpersonales (padre o madre/hijo, maestra/alumno),
3. relaciones entre escenarios (padre/maestro, escuela/hogar),
4. interacciones grupales (escuela, vecindario, trabajo) y
5. la sociedad con sus valores y variedad de culturas.

Con respecto a los diferentes escenarios, se hacen las siguientes aclaraciones

1. El individuo, como primer miembro de esta interacción incluye todas sus características personales: cognitivas, comunicativas, sociales, emocionales y físicas. Cada uno tiene diferentes atributos de personalidad, habilidades, capacidades y aptitudes para poder afrontar al entorno. Tomar en cuenta este entorno implica, tomar en cuenta sus diferencias o variaciones personales que aporta a cada uno de los escenarios.
2. Las relaciones interpersonales que ocurren en el hogar son entre el padre o la madre y el hijo o hija, o entre el hijo o hija y sus hermanas o hermanos, y entre otros iguales de la misma familia. En la escuela, estas relaciones se dan entre estudiante y docente, y entre estudiante y sus compañeros y compañeras. La educación especial según Shea y Bauer (1999) debe actuar en este nivel y proporcionar los apoyos necesarios para una verdadera interacción e inmersión del alumno en la comunidad escolar y la sociedad.
3. Las relaciones entre escenarios pueden incluir las interrelaciones entre el hogar y la escuela, el hogar y alguna institución de apoyo, el hogar y el vecindario o la escuela y el grupo de iguales. Los escenarios que interactúan entre si deben tener congruencia de apoyos hacia las y los estudiantes con alguna necesidad educativa especial y considerar los avances de la y del estudiante en cada uno de los escenarios (Shea y Bauer, 1999).
4. Los escenarios de interacción grupal no implican a la persona en forma directa. No obstante, los acontecimientos afectan en doble vía: al individuo

inmerso en una relación grupal y al escenario, en él ocurre la relación. Los salones de clase son un ejemplo: si la persona actúa de una forma u otra, el escenario actúa o responde a esa necesidad mediante elaboración de materiales, libros especializados o apoyos directos a la o al estudiante.

5. Por último, la sociedad, siendo el campo de interacción en el que están inmersos todos los demás, comprende un grupo de valores innumerables, el cual forma parte de las diferentes culturas. Así, cada uno de los escenarios que interactúan dentro de la misma sociedad como escenario afecta y repercute en las y los estudiantes y su educación.



1. La persona
2. Las relaciones interpersonales
3. Las relaciones entre escenarios
4. Los escenarios de interacción grupal
5. La sociedad

Dentro de estos escenarios de acción, la perspectiva de desarrollo humano no debe tomarse como relaciones de causa y efecto, sino más bien, como hechos transaccionales, interactivos y comunicativos, donde cada uno es alterado, apoyado e influido por el entorno. El producto final de esa interacción, resulta en la conducta de la persona.

El impacto que este enfoque ecológico brinda a la educación como sistema, obliga al docente, al padre o madre de familia, al administrador educativo a ir más allá de las posibles causas y estrategias de instrucción. Requiere reconocer la complejidad de las situaciones más relacionadas con el estudiantado que se perciben como diferentes en relación con sus iguales.

Implica cambios en la instrucción pedagógica, sin caer en el pedagogismo aburrido y monótono, sino más bien buscar sistemas de enseñanza y evaluación que respondan a las necesidades de la persona en desarrollo y su entorno en constante cambio. Implica reconocer que esos cambios en un escenario van a provocar cambios directos o indirectos en otros escenarios. La visión a futuro es, entonces, el cambio para el mejoramiento de la enseñanza y la inclusión de los estudiantes.

3. Atención a la diversidad en escuelas con enfoque inclusivo

Diversidad, es un término que indica multiplicidad de objetos, datos, personas, ideas, opiniones, etc. La diversidad desde el ámbito educativo, implica no solo el reconocimiento de que existen estudiantes con características diversas que los hacen únicos, como es el caso de estudiantes con discapacidad.

El hecho de que en un centro educativo existan diversidad de personas con características que las hacen igualmente diferentes, provoca que docentes y administradores deban enfrentarse a una gran variabilidad de formas de aprender, ritmos de aprendizaje, diferencias individuales, que se traducen en diferentes predisposiciones para aprender, desiguales intereses y apoyo para aprender (Arnaiz, 1999, conferencia).

Para poder considerar a los estudiantes dentro de diferentes culturas, se debe partir de una perspectiva pluricultural en los procesos de identificación, tomando en cuenta la diversidad de culturas (Shea y Bauer, 1999), asumiendo que su conducta y su comportamiento forman parte de esa amplia gama de orígenes culturales.

La aparición de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, ha hecho que se tolere, respete e integre un poco más a la sociedad, a todas y todos los estudiantes que presenten una discapacidad, lo cual se ha traducido en posibilidades de acceso, igualdad de oportunidades, respeto a las diferencias, cambios de actitud, entre otros.

Todo el personal de la institución educativa debe reconocer que existe la diversidad cultural en sus aulas, en toda su organización; y que no solo llegan estudiantes con discapacidad, sino que llegan niños, niñas, jóvenes con diferente nivel cultural, económico, social, con características familiares muy particulares, que provoca un ambiente en el que se respira el mismo aire, pero se deben compartir y respetar las ideas y condiciones específicas de cada uno de sus miembros. Ante esta diversidad se plantean nuevos retos en los centros

educativos y esto provoca cambios y transformaciones curriculares y sobre todo organizacionales.

Gollnick y Chinn (1994) citado por Heward (1998), señalan cuatro características básicas de la cultura que proporcionan información suficiente para considerar las necesidades de las y los estudiantes con alguna necesidad Educativa Especial, sean estas asociadas o no a discapacidad, así como las de sus familias:

1. **La herencia cultural es aprendida:** los conocimientos y los valores propios de una cultura no se adquieren de forma innata.
2. **La cultura se construye:** los modelos culturales y las costumbres que posee un determinado grupo hacen posible que estas personas puedan vivir juntas y que el grupo funcione con facilidad.
3. **La cultura supone adaptaciones:** la cultura ha desarrollado ciertas herramientas que hacen que el ambiente pueda aprovecharse de forma más eficaz. La cultura de los habitantes de una gran ciudad difiere de la cultura de los habitantes de una zona rural, en parte porque los recursos aprovechables del contexto son diferentes.
4. **La cultura es un sistema dinámico que cambia continuamente:** aquí interviene factores como las personas, los inmigrantes, los sistemas políticos, las costumbres, el tiempo o época en el que se vive, etc.

En las escuelas donde se reconoce que existe esta diversidad cultural y diversidad de estudiantes, se practican principios de comprensión, tolerancia y el respeto que se encausan en una cultura propia de los centros educativos. Obviamente, es el personal docente y administrativo de los centros educativos,

quienes deben dar el ejemplo y partir desde su propia experiencia administrativa y docente para tratar de moldear un cambio productivo y positivo con miras a la inclusión de todos aquellos que entran dentro de la gran rama de la diversidad. El pensamiento imperante enmarca el paradigma cultural pluralista que propugna por consolidarse dentro de una organización y gestión de centros educativos (López, 2002).

La sociedad costarricense es cada vez más diversa, desde que se han iniciado las grandes concentraciones de emigrantes no solo de países centroamericanos como El Salvador, Honduras o Nicaragua, sino también de Colombia, Venezuela, Chile, Perú, China, Italia, etc. Eso convierte a nuestra sociedad en una sociedad multicultural y desigual que exige nuevos planteamientos políticos, económicos, sociales, educativos y culturales (Arnaiz, 1999, conferencia).

Mientras estamos dentro de esa pluriculturalidad, el administrador educativo y todos sus miembros dentro de la organización se hallan en una situación de polos opuestos: en un polo positivo, está la integración intercultural que implica el respeto, reconocimiento de los principios de igualdad de derechos y deberes de los miembros de distintas culturas que conviven en una sociedad; y en un polo opuesto está la práctica habitual que niega los rasgos propios de una cultura minoritaria, que es absorbida por la mayoría provocando la segregación y la exclusión. La segregación o aislamiento social caracteriza a la exclusión y el racismo implica la negación de toda forma de contacto o experiencia cultural entre grupos de distintas culturas (Arnaiz, 1999).

La cultura es un proceso dinámico de producción de significados mediante los cuales los actores sociales interpretan sus experiencias e interacciones y orientan sus acciones (García et al., 2002). Desde esta concepción de cultura se promueve la tarea del quehacer educativo, ya que este sistema está inmerso en una cultura de comunidad, tiene estudiantes que provienen de diferentes culturas con normas, reglas, lenguaje y costumbres definidas por el estilo de administración provocando una cultura propia en cada centro educativo. Por eso es que la cultura se concibe como un instrumento para la reproducción social y su carácter dinámico permite ubicarla como proceso inacabado con potencial transformador (García et al., 2002).

A los sistemas sociales se les atribuye el establecimiento de las condiciones necesarias para la vida de la persona, y por su parte al sistema cultural se le asignan los esquemas de valores, normas, conocimientos y creencias formales. Entonces, la cultura educativa comprende gran variedad de conocimientos, creencias y costumbres debido a que abriga una multicultural población. Y es exactamente esta multicultural, la que debe tomar en cuenta el personal docente y el administrador educativo para hacer su programación anual de actividades, ya que esto le dará un marco de socialización y de influencias para la actividad inmediata de docentes y estudiantes.

Dentro de los elementos que caracterizan la cultura escolar están en el conjunto de creencias actitudes y valores que pueden plantearse como comunes o característicos: todo debe realizarse de acuerdo con un horario y calendarización establecido, la burocracia tiene un significado central, la educación es un juego en el que hay ganadores y perdedores; y el tamaño tiene

valor para la calidad y servicios que se ofrecen. De acuerdo a esta gama de creencias se puede decir que la escuela como institución nace y funciona al modo de una agencia de asimilación a la cultura dominante establecida.

Sin embargo, estas creencias y valores atribuidos, han tenido un pasado transformador y han tenido consecuencias en el desarrollo histórico de la institucionalización educativa y según García et al., (2002):

- El aislamiento profesional: se tiende mucho a trabajar individualmente, está muy caracterizado el individualismo hacia el trabajo docente, ellos siguen trabajando solos, en un ambiente aislado de sus propias aulas, a veces generado por el aislamiento de la administradora o el administrador educativo.

- El aislamiento del aula se deriva de la parte física, de arquitectura, además que representa una forma racional de economizar los esfuerzos y ordenar prioridades en un ambiente de trabajo sometido a presiones.

- La estructuración del tiempo que se da en doble vía: el personal docente utiliza su tiempo y se organiza y al mismo tiempo, el docente es estructurado por el tiempo. Desde la perspectiva racional, este tiempo es considerado como un medio o recurso técnico que puede aumentarse, manipularse, organizarse o reorganizarse para llevar a la práctica diversos objetivos. Desde la perspectiva micropolítica, las distribuciones del tiempo reflejan las configuraciones dominantes del poder. Desde la perspectiva del trabajo docente, el tiempo juega un papel fundamental en lo que a distribución de actividades para el aprendizaje significa. La perspectiva fenomenológica del tiempo pone en relieve que las estructuras temporales son el resultado de la acción humana, y llega a considerarse como un tiempo objetivo e intersubjetivo.

En las tareas académicas es donde se entrecruzan los componentes institucionales, curriculares, prácticos, intelectuales y teórico - formales de la situación educativa. Estas tareas se seleccionan y se desarrollan de forma adaptada a las condiciones laborales reales y materiales, puesto que la innovación pedagógica es un problema de cambio de cultura, de ahí que estos sean lentos (García et al., 2002).

A nivel social, la pertenencia a un grupo o clase social determinado influirá en las personas para que tengan acceso a los estudios, la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje, etc. De esta manera, el modelo de déficit cultural aparece ligado a la desventaja social provocando marginación social (Arnaiz, 1999, conferencia) y desigualdad en la enseñanza. De acuerdo a lo antes descrito, se puede determinar que existen cinco factores que provocan desigualdad dentro de los grupos de personas, y más importante aún, dentro de las instituciones educativas:

- La clase social que limita el acceso de las personas al conocimiento.
- El centro educativo que debería dar una respuesta precisa y específica que organice situaciones de aprendizaje adecuadas a cada estudiante a través de cambios curriculares. En su lugar, la atención a la diversidad se da centrándose en la aceleración, el agrupamiento total o parcial (emplazamiento) y el enriquecimiento que debería ser el ajuste al currículum (Arnaiz, 1999 y Sánchez y Torres, 2002).
- La familia como socializador primario donde no se cumplen a cabalidad los factores importantes en los procesos de socializar con sus iguales, con otras personas y con otros familiares.

- Las culturales por diferencia en la procedencia, nivel económico, costumbres, valores, actitudes, etc., las cuales no concuerdan con las de la mayoría.

- Lingüística, donde plantea a cada individuo un código de comunicación distinto en cada nivel de la enseñanza, provocando barreras en la comunicación (De la Torre y De la Torre, 1995).

El personal docente y administrativo de la institución debe ejecutar acciones que sirvan para el mejoramiento de las instituciones. Debe contener en sus acciones el principio articulador e integrador de la planificación, el desarrollo, la organización y la investigación, tornándose en una respuesta productiva a las constantes demandas.

El papel del administrador y la administradora educativos así como del personal docente en el desarrollo de una cultura de colaboración, no se reduce a seguir un conjunto de recomendaciones o pasos derivados de la literatura, sino que requieren una comprensión profunda de las características y condiciones del centro educativo a su cargo, incluida la cultura de la escuela y las determinantes que afectan su funcionamiento. Y por lo tanto, el administrador y la administradora educativos deben apoyar desde muchas perspectivas ese mejoramiento o perfeccionamiento de las instituciones escolares, por eso, requiere de claridad con respecto a las características e implicaciones de una cultura de colaboración útil para que pueda liderar a los equipos institucionales. Según Arnaiz, (1999) son dos las perspectivas desde las que pueden y deben trabajar los administradores educativos:

1. Fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria.
2. Implicación institucional del centro educativo en todo el proceso, siendo la institución promotora del cambio.

Como mencionan Sánchez y Torres (2002), desde la administración educativa se deben elaborar propuestas curriculares prescriptivas que faciliten a todas las personas el acceso a las formas culturales seleccionadas. A partir de esta decisión se creará o se planteará un currículum que pueda desarrollarse de manera contextualizada. Ese currículum iría orientado a buscar diferentes modelos y estrategias. Desde el modelo de enseñanza se concretará una amplia gama de tareas con un significado diferente. Desde el punto de vista de los modelos metodológicos suponen una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje que hace especial énfasis en los elementos didácticos.

De acuerdo con Rodríguez (1993), citado por Sánchez y Torres (2002), se deben tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Aceptar la diversidad como una condición innata en los seres humanos.
- El administrador docente (Lépiz, 1996) y el docente deben asumir que su función no es transmitir conocimientos, sino posibilitar que los estudiantes accedan a ellos mediante un acompañamiento en la enseñanza (Prieto, 1998).
- Considerar la metodología que se pone en práctica como flexible y admite adaptaciones.
- La metodología es un elemento dinamizador de la práctica docente, por lo que debe quedar abierto a cambios y transformaciones.

- Las decisiones que se tomen son producto del consenso y del común acuerdo.

- Traducir los principios metodológicos y didácticos en decisiones concretas asumidos por cada uno de los miembros de la organización.

- Cuanto más diverso y aleatorio sea el entorno, más flexible debe ser la organización escolar (López, 2002).

La colaboración para el mejoramiento incluye dar apoyo moral, aumentar en la eficacia y la eficiencia, brindar capacitaciones al personal, tener asertividad política, capacidad de respuesta a la organización, brindar oportunidades para aprender y estar en constante perfeccionamiento.

Desde esta perspectiva el trabajo que debe hacer el personal administrativo y docente desde su proceso de administración–docencia es el de acomodar el entorno a todas y todos los estudiantes en cada una de las diferentes áreas curriculares, respondiendo a todas sus necesidades. Por otro lado deben evitar ser conformistas y artificiales, ya que estos sentimientos y actitudes nublan las perspectivas reales de su trabajo.

En realidad, la labor administrativa y docente, debe tomar como un punto importante, el mejoramiento de las instituciones para que desde su perspectiva puedan detectar necesidades, y establecer acciones tomando en cuenta la diversidad de la población estudiantil, llegando a las culturas de colaboración más reales posibles.

Desde el enfoque ecológico que sustenta la filosofía inclusiva, todos los fenómenos que suceden en una organización se conciben como multicausales y por lo tanto, desde esta línea analítica, la función directiva (administrador o

administradora) y docente, requiere nuevas habilidades, valores, actitudes y conocimientos para enfrentar los retos que supone la sociedad diversa y multicultural.

La educación intercultural debería ayudar a todo el estudiantado a desarrollar autoconceptos positivos sobre sí mismos, sus características y sus limitaciones propias. Las finalidades de un currículum multicultural y reflexivo son las siguientes, según Arnaiz (1999):

- No implica que el estudiante acceda al currículum, sino más bien que el currículum acceda al estudiante. Con el planeamiento diverso, multicultural y reflexivo se aseguran el respeto a las características propias y una mayor igualdad entre el estudiantado, teniendo en cuenta sus diferencias familiares, sociales, culturales y económicas; subrayando la necesidad de que cada estudiante sea aprendiz de su propio aprendizaje, elaborando nuevos conocimientos a partir de sus nociones previas y sus habilidades, lo que requiere repensar el currículo y las estrategias de la actuación educativa.

- Incluir las contribuciones de todos los miembros de los grupos minoritarios y mayoritarios como por ejemplo: asociaciones de padres o de mujeres, asociaciones de personas con discapacidad; para construir una sociedad tolerante y etnoracial, especialmente en las ciencias sociales.

- No significa solo implementar ideas de acuerdo a las características, edad, sexo, nivel social; sino más bien, un currículum abierto a la diversidad, es un currículo que se plantea para todo el estudiantado, para que todos aprendan quienes son los otros, además se debe incluir la sensibilidad a la diversidad, y hacia las diferencias que hay dentro de la organización.

- Debe ser integrada la diversidad en el currículo escolar de manera que todo el personal docente, y administrativo cuestionen su práctica y desarrollen la creatividad desde la ética profesional, explicitando los valores y actitudes a enseñar de acuerdo a un modelo educativo específico.

- Implica cambios en las pretensiones del docente y del administrador y en los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada y sus condiciones contextuales (Besalú, 1998 citado por Arnaiz, 1999).

- Se debe incluir en el currículo información sobre las culturas, religiones y las formas de vida que le son propias, explicando las causas que les han forzado a dejar su país de origen a los emigrantes, proporcionando información objetiva y alternativa para favorecer en el estudiante actitudes críticas.

Para finalizar, todo el personal docente y administrativo, debe entonces promover con visión y voto los objetivos que nacen de la organización, promover la confianza entre las personas o en los procesos como factores de cambio y debe ver el cambio desde una estructura interna a la organización y una cultura externa a ella, que se combinan en una sola práctica y debe existir un proceso con fines claros.

Entonces, el reto está en poder interesarse en procurar una cultura de colaboración mediante articular, escuchar y reunir las distintas voces presentes en una comunidad educativa y social, con ética profesional y responsabilidad. De esta manera se puede decir que las instituciones con carácter inclusivo, con el apoyo docente y estudiantil, y al mando de una administradora o un administrador educativo "(...) lo que hace es romper barreras, quita paredes, busca las adecuaciones tanto de acceso como curriculares que permitan darle

apoyo a las personas con necesidades educativas especiales en los procesos de acceso al currículo que le proponen en el Centro Educativo." (Soto, 2003, p.).

4. De la integración y segregación hacia la Inclusión: ventajas y desventajas de su implementación filosófica

A partir del análisis histórico de la trascendencia de la Educación Especial en Costa Rica, se evidenciaron cambios positivos y que se tradujeron en hechos que no solo quedaron en el papel, sino que forjaron una brecha entre la persona con discapacidad y las verdaderas transformaciones en el ambiente, que propiciaran el verdadero sentido del respeto a las diferencias y la atención a la diversidad. Los cambios se provocaron en todos los escenarios que proponen Shea y Bauer (1999) y en los cuales interactúan la y el estudiante y la persona con discapacidad.

El enfoque integrativo, que es el vigente hasta la actualidad en la mayoría de las instituciones educativas, establecido como tal a partir de los años 70 en nuestro país (en los 60 en diferentes países y en el 80 en España propiamente). A partir de un estudio que divulgó Warnock (Inglaterra) en 1978, debido a que la baronesa Warnock y su equipo elaboraron para la administración inglesa un informe con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar, que posteriormente sirvió de base a la Ley de Educación en Gran Bretaña (Sánchez y Torres, 2002).

Se habló por primera vez para el mundo occidental de un cambio desafiante, considerado humanista pero poco racional que intentaba explicar el concepto de necesidades educativas especiales, empeñado en aislar, cualificar

y clasificar las deficiencias y sus consecuencias sobre el comportamiento, aludiendo a que existe una necesidad educativa especial cuando hay una deficiencia, ya sea física, sensorial o intelectual, que afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo.

Al hablar de integración, es importante mencionar que esta práctica se basa en los principios de normalización y sectorización.

El concepto de necesidades educativas especiales por su parte, centra la atención en el tipo de respuesta que ha de facilitar el medio o el centro educativo a las personas que tienen esta condición. El concepto de necesidades educativas especiales está relacionado en este caso, con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que los estudiantes pueden precisar, a lo largo de su escolarización para el logro máximo de su crecimiento personal y social. Para Warnock, según Sánchez Palomino (2002), una necesidad educativa especial es aquella que requiere, entre otras cosas:

- Dotación de medios especiales de acceso al currículo.
- Un currículo especial o modificado.
- Especial atención en la estructura social y al clima racional en los que se produce la educación.

García Pastor (1995) citado por Sánchez Palomino (2002) precisa dos rasgos específicos y esenciales en el concepto de necesidad educativa especial cuando indica que es necesario que este concepto se defina siguiendo dos dimensiones: la dimensión interactiva que se define en la relación con el contexto donde se produce; y la dimensión *de relatividad*, que hace referencia a un

espacio determinado y un tiempo determinado, no es permanente, debe adecuarse a las circunstancias.

Además, la ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, aporta su concepto de necesidad educativa especial a aquella necesidad de la persona derivada de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje.

Por su parte, el concepto de sectorización se refiere, según Meléndez (sf) al principio del cual se derivan la observación de las características individuales del estudiante y, atendiendo a esas características, se lleva a cabo el diseño de un plan individual por parte de un equipo multidisciplinario, para ser aplicado por el personal de apoyo al alumno integrado en el sistema regular de educación. De esta definición se derivan varias perspectivas de tratamiento, entre ellas un enfoque de encasillamiento en el cual se remarcan más las diferencias del estudiante, que aquellas cualidades o características que podía tener como similares entre sus compañeros y compañeras de clase.

Ambos principios (normalización y sectorización) llegaron a la unión y formaron un procedimiento capaz de implementar actuaciones orientadas a la no segregación de las personas con discapacidad, de ahí nació el concepto de *integración*, con la esperanza de que la sociedad fuera inducida al cambio no solo físico y moral, sino también actitudinal en todos los sistemas sociales.

De esta forma, la integración fue acogida inicialmente como un cambio de incorporación física con apoyos, donde los alumnos con distintas discapacidades asistían a los servicios integrados de las escuelas del sistema regular de sus comunidades, donde lo común era ver diferentes modalidades

señaladas en epígrafes anteriores, y como ya se ha mencionado pareciera no haber sido la respuesta que se requería.

A manera de resumen, la forma como se ha organizado la educación con enfoque integrativo ha supuesto cada día retos para los docentes, estudiantes, padres y madres de familia y administradoras y administradores de instituciones educativas, ya que supone que muchos centros educativos dan respuesta a la colectividad de las enseñanzas dentro de los muros de la diversidad. Sin embargo, han caído en lo que se conoce como exclusión o segregación del centro educativo, creando centros de Educación Especial, ya que se creyó que esta era la mejor opción para todos y el mejor camino para su futura integración en la sociedad.

Otra forma de atención era la consideración de las diferencias personales y que las dificultades personales eran la principal causa de la desventaja, lo cual llegó a caracterizar la Educación Especial o educación compensatoria como se conoce en muchos países como España. Por último, ha habido un importante común denominador en la constatación del rotundo fracaso de las políticas de acceso a la enseñanza, ya sea en términos de promover un sistema educativo más capacitado a responder a la diversidad o de promover una mejor calidad de vida de aquellos estudiantes (Echeita, 2001).

Por este motivo, desde mediados de los años 80 y con mayor énfasis en la década de los 90, se aprecia la confluencia de una serie de iniciativas y propuestas que buscan dar la vuelta a esta situación con el objetivo de avanzar hacia una auténtica educación de calidad para todo el estudiantado sin exclusiones. Es por esto, que autores como Stainback y Stainback (1992), Ainscow

y Booth (1998), Bernard (2000), Dyson (2001), citados por Echeita (2001), se refieren a estos movimientos bajo el término genérico de inclusión, también llamado movimiento de "Escuelas Aceleradas" en Estados Unidos (Levín, 1994); el programa impulsado por Robert Slavin desde la Universidad John Hopkins en Estados Unidos (Slavin, 1998), con el título de "Educación para todos" o en las llamadas Escuelas Comprensivas, Escuelas Eficaces o Escuelas Inclusivas (Arnaiz, 1996), "Comunidades de Aprendizaje" que se desarrollan en varios países del mundo, entre ellos España (Echeita, 2001).

Dentro de las características comunes de las propuestas de las escuelas inclusivas en estos países, están según menciona Echeita, 2001:

1.- Preocuparse por el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excluyentes, no solo por aquellos estudiantes con discapacidad o con alguna necesidad educativa especial. A este respecto, la inclusión no es la etiqueta moderna para la "Educación Especial", ni un sinónimo de integración, sino como lo señala la Declaración de Salamanca, la sincera preocupación por

(...) todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o otras. Las escuelas con una orientación inclusiva deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas" (UNESCO, 1994, punto 3).

2.- Buscar la misma respuesta educativa para todos los estudiantes, en términos de calidad. La orientación del trabajo no es tanto una adaptación de la respuesta educativa como la de enriquecimiento, apoyo intensivo, aceleración de la misma con todos los medios al alcance.

3.- Es determinante transformar el contexto, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas escolares de forma que respondan a la diversidad de los estudiantes en sus respectivas comunidades, removiendo barreras que impidan el acceso y la participación de todos los alumnos. Resulta importante realizar cambios en cuatro de los ambientes en los que se desenvuelve el estudiante (Shea y Bauer, 1999):

- A nivel individual: promover acciones de apoyo mutuo entre los padres e familia, profesores, directores, alumnos, administradores (Echeita, 2001) en pro de los estudiantes matriculados en una institución.

- A nivel institucional: inclusión es también aspirar a mejorar los centros para los alumnos y profesores (Echeita, 2001), buscando la mejor respuesta educativa para satisfacer las demandas educativas individuales de todos los estudiantes.

- A nivel comunitario: utilizar todos los recursos humanos que los alumnos, padres, profesores, administradores, miembros del distrito y de la comunidad local puedan aportar para la educación en la escuela.

- La sociedad: para entender que la inclusión educativa es un aspecto de la inclusión en la sociedad, y una opción ética, de valor, cifrada en dar la bienvenida a la diferencia y apoyar la equiparación de oportunidades de los que se encuentran en desventaja.

Para la Liga Internacional de Asociaciones a favor de las Personas con Deficiencia Mental, pertenecientes a Inclusión Internacional, una organización de Derechos Humanos cuyas redes agrupan a familias, auto gestores y ciudadanos que se comprometen y defienden los principios de la inclusión en la sociedad y la comunidad escolar, la inclusión significa la oportunidad para las personas con discapacidad de participar abiertamente en todas las actividades educacionales, de empleo, de consumo, de ocio y tiempo libre, comunitarias y de tipo doméstico que tipifican la sociedad actual (En Marcha, sf, p. G)

5. Pero, ¿qué es la Educación Inclusiva?

Primero, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (Arnaiz, 1996). Se está ante un hecho o transformación social que involucra las características personales: físicas, edad, sexo, religión, condición económica, etc. y los niveles pedagógicos de atención (Soto, 2003). Una vez que la educación inclusiva sea adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir, significa ser parte de algo, formar parte del todo. Por su parte, el antónimo excluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Por lo tanto, estas definiciones sirven de marco para el creciente movimiento de construcción de escuelas inclusivas (Arnaiz, 1996).

El modelo de cambio que deberían impulsar las escuelas inclusivas, constituye un largo proceso de innovación educativa ya que pretende la construcción de la escuela desde un enfoque institucional transformador, de tal

manera que se puedan dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos escolarizados en ella (Arnaiz, 1996).

El término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta ahora. El cambio de paradigma, donde se deja de lado el integrativo y se asume el inclusivo, se ve justificado por cuatro razones, según Arnaiz (1996):

- El término inclusión especifica claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio y en la sociedad en general.

- El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien que está siendo excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, como física o social.

- La atención de las escuelas inclusivas se centra en como construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos, para que participen plenamente de los beneficios que ofrece la institución, la comunidad, etc. desde todos y cada uno de los ambientes del enfoque ecológico (Shea y Bauer, 1999).

- Hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar solo a estudiantes con discapacidad, y más bien el interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. El propósito es que cada miembro de la escuela sienta pertenencia a los grupos de amigos, compañeros y miembros de la comunidad.

La educación inclusiva se centra en acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer todos los esfuerzos necesarios para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano, el derecho de pertenencia a un grupo y no ser excluido. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en un grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no solo a los etiquetados como diferentes.

Cuando se habla de inclusión se abren expectativas en todas las personas y grupos que tienen que ver en el trabajo con personas que requieren de los apoyos necesarios para enfrentar no sólo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en sus familias y comunidades.

En este sentido, según Soto (2002, p.1):

(...) la inclusión debe verse como una interacción que se genera en un respeto de las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades en la sociedad, independientemente de elementos relacionados con valores culturales, raza, sexo, edad y condición.

La inclusión por lo tanto, debe ir más allá del ámbito escolar, al proponer el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales.

Según Stainback (1999), este concepto se ha impulsado partiendo de tres razones:

1. Comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas, de sus comunidades y no solamente colocarlos en clases regulares.

2. Se abandona el término de integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido.
3. Construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.

Así, el concepto de inclusión va más allá de la simple participación educativa, debe estar concebida, según Soto (2002) como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es el acceso a la educación, pero no es la única vía.

Es importante destacar que en todo centro educativo abierto a la inclusión, debe haber enseñanza de valores subyacentes. Según Pearpoint y Forest (1992) citado por Arnaiz (1996), estos valores son: aceptación, pertenencia y comunidad, relaciones personales, la interdependencia, la independencia, la consideración de los profesores y padres como una comunidad de aprendizaje. Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos como seres capaces de aprender y anima, respeta y honra todos los tipos de diversidad como una oportunidad para aprender.

En lo que a educación en valores se refiere, es importante que la comunidad educativa participe activamente y en forma efectiva y coherente para que los estudiantes se acepten unos a otros. Los valores han de servir de guía

en la construcción de la personalidad de cada uno de los alumnos (Carreras et al., 1999).

La inclusión se centra en apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito. La inclusión sugiere el deseo de reestructuración del programa para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases. A diferencia de la integración, la inclusión se refiere a sistemas respondiendo a las necesidades de las personas como es su deber y no de las personas tratando de responder a sistemas estandarizados (de naturaleza excluyente). La inclusión tiene relación con la formación del yo, las ideologías y valores que se pueden encontrar en la cultura de la sociedad (Vlachou, 1999; citado por Meléndez, sf).

La inclusión, por lo tanto, significaría el fin de la etiquetación y de las clases especiales, pero no el final de los apoyos educativos necesarios que se deben brindar a los estudiantes incluidos en las aulas regulares. Propone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales.

Según Ortiz (2000), la inclusión que se propone va más allá de la integración escolar, porque no implica una segregación, sino una acogida incondicional a cualquiera alumno en cualquiera de las situaciones más o menos especiales en que pueda encontrarse.

Según la revisión hecha por Arnáiz (1997), el enfoque de la inclusión desde el punto de vista curricular insiste en la posibilidad de que cualquier estudiante pueda experimentar dificultades en la escuela, que esas dificultades educativas

puedan sugerir medios de mejorar la práctica docente y que tales cambios permitan ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.

Por tanto, esta perspectiva (Ortiz: 7):

(...) implica de forma directa en el proceso educativo a todo el profesorado y a todos los alumnos, mediante la colaboración, la participación y la responsabilidad, investigando y buscando nuevas formas de acción que tengan en cuenta la individualidad del alumnado.

Dentro de las modificaciones que se realizan al implementar la inclusión como enfoque de trabajo escolar, Booth et al. (2000), elaboraron un manual sobre los indicadores de la inclusión denominado "Index for inclusión", reemplazando el concepto de necesidades educativas especiales por el de barreras para el aprendizaje y la participación. Con ello, muestran un modelo social y no médico de las dificultades de aprendizaje, donde las barreras están en el entorno y el contexto, y surgen de la interacción entre las características personales de los estudiantes y los contextos en los que se educan. Por lo tanto, el contexto se puede modificar y las barreras se pueden reducir o del todo eliminar (Echeita, 2001). Los cambios más comunes que exige la inclusión como filosofía en los distintos ambientes en términos de procesos de cambio son los siguientes:

Niveles de intervención	Estrategias de cambio por objetivos
Nivel social	Promover e impulsar el cambio
Nivel Sistema Educativo	Crear las condiciones para facilitar el cambio
Nivel organizacional y directivo	Iniciar el cambio
Ambiente próximo de aprendizaje / aula	Iniciar y mantener el cambio
Centros de Educación Especial	Apoyar el cambio

Los cambios deben procurar una transformación de forma convergente, coherente, y sostenida en el tiempo en los distintos ambientes y planos de actuación ya señalados. Debe ser convergente para asegurar una sinergia de las acciones, debe ser coherente en principios y objetivos que no se contradigan con otros establecidos; y son sostenidos en el tiempo porque solo las políticas que sean capaces de concitar sobre sí un fuerte consenso que las prevenga de cambios periódicos, podrán aspirar a conseguir sus objetivos (Echeita, 2001).

La educación inclusiva requiere un cambio radical en la perspectiva y la práctica de la educación general y del sistema como un todo. Las escuelas que desean ser inclusivas, deben reformarse con el fin de permitir la inclusión de todos los estudiantes de una comunidad. A este nivel de cambios, Jonsson (1995), sintetiza las principales diferencias entre los enfoques basados en prácticas educativas tradicionales y la orientación inclusiva:

Enfoque tradicional	Enfoque Inclusivo
Educación para algunos.	Educación para todos.
Estático y rígido.	Flexible.
Enseñanza colectiva grupal.	Enseñanza individualizada.
Aprendizaje en ambientes segregados.	Aprendizaje en ambientes integrados.
Énfasis en la enseñanza.	Énfasis en el aprendizaje.
Centrado en el contenido.	Centrado en el estudiante.
Diagnóstico/ prescriptivo.	Holístico / integral.
Oportunidades limitadas por la exclusión.	Igualdad de oportunidades para todos.

6. Ventajas de la educación inclusiva

Ahora bien, las ventajas que presenta para la sociedad la educación inclusiva, son variadas, principalmente si se habla de cambios de enfoques tradicionales con miras al apoyo de las personas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación. A este respecto, Arnaiz (1996), plasma en sus escritos tres ventajas fundamentales:

1. Se proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes. El objetivo de las escuelas inclusivas radica en proporcionar apoyo y asistencia, ya que se centran en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.
2. Todos los estudiantes se benefician de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo y cuidado para todos los estudiantes, más que en seleccionar categorías de estudiantes. Centrarse en el desarrollo de las escuelas comunitarias inclusivas, evita este problema al dar a cada uno una razón para participar. Todos los estudiantes se benefician cuando en su propia escuela, y en las de su alrededor, se desarrolla un sentido de comunidad, o sea, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada uno de los miembros de la escuela.
3. Todos los recursos y los esfuerzos del personal escolar pueden ser usados para asesorar necesidades instructivas, adaptar la instrucción y proporcionar apoyo a los estudiantes. En el modelo de integración los estudiantes con barreras para el aprendizaje

pasaban mucho tiempo fuera del aula recibiendo apoyo. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo sino recibe el mismo dentro de su propia aula, por eso los recursos deben estar en el aula y el profesor de apoyo debe realizar una importante tarea de coordinación con el profesor tutor, centrándose en proporcionar a cada estudiante las respuestas apropiadas a sus capacidades y necesidades.

7. Desventajas de la educación inclusiva

Por otro lado, si existen ventajas, pueden existir desventajas; y más que desventajas existen barreras para la implementación de la inclusión como filosofía en las escuelas.

Esta barrera se centra principalmente en las actitudes negativas que llevan a desvalorizar a la persona con discapacidad. La barrera más grande que hay que eliminar es el cambio que debe haber en las propias actitudes (Echeita, 2001). A este respecto, Mayor Zaragoza indicó en la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), entre otras cosas:

1. Las actitudes son más importantes que los hechos y más importantes que las circunstancias, los fracasos o los éxitos.
2. Las actitudes crean o destruyen una amistad, un hogar.
3. Cada día debemos decidir la actitud que vamos a adoptar, somos responsables de nuestras actitudes
4. Son nuestros actos los que les darán forma a nuestros actos y reflejarán nuestros criterios y valores.

Además, Freire (1995) pide que las actitudes sean las que permitan transformar las dificultades en posibilidades, lo cual sería de gran beneficio a todos los que desean implantar el cambio de filosofía para la acción.

Es cierto, los procesos de cambio producen resistencia y ansiedad, sin embargo, se debe tener presente que el cambio hacia las mejores expectativas debe llegar de una acertada combinación de presión y apoyo, que en el contexto de la enseñanza le corresponden al administrador o la administradora educativos, para que desde la cúpula de la organización en centros educativos, se vean transformadas no solo las actitudes, sino en las prácticas y metodologías internas en cada una de las clases.

8. Escuelas inclusivas: filosofía

Esta nueva perspectiva de atención, según Ainscow (1995), implica una reestructuración de la educación, la escuela. Una serie de cambios metodológicos y organizativos y el reto de las expectativas sobre cómo llevarlo a cabo.

En este sentido, Ainscow (1995), propone una serie de condiciones que deberían reunir las escuelas inclusivas: liderazgo, compromiso del profesorado, de los alumnos y la comunidad en la política escolar, compromiso para planificar la colaboración y estrategias de coordinación y una política para el desarrollo profesional del docente.

Así, la escuela inclusiva, se centra en crear un sistema educativo que pueda hacer frente a las necesidades de los alumnos. Ello implica, según Arnáiz (1997), respetar la individualidad y desarrollar una cultura de colaboración como

base para la resolución de problemas, facilitando así el aprendizaje profesional de todos los profesores y aumentando la igualdad de oportunidades.

Para Stainback (1999), las escuelas inclusivas, se reconocerán por desarrollar escuelas comunitarias de apoyo que favorezcan la participación de todos los alumnos sin distinción, eliminando cualquier intento de establecer categorías. De esta forma, los apoyos no se organizarán en clases especiales sino que todo el profesorado trabajará en equipo para el diseño común de actividades correspondientes al currículo general.

Cabe mencionar que dentro de esta perspectiva, el currículo se ajustará a las necesidades y capacidades de todos y cada uno de los estudiantes. Esto incluye, la revisión de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, y de los elementos de acceso al currículo (personales y materiales).

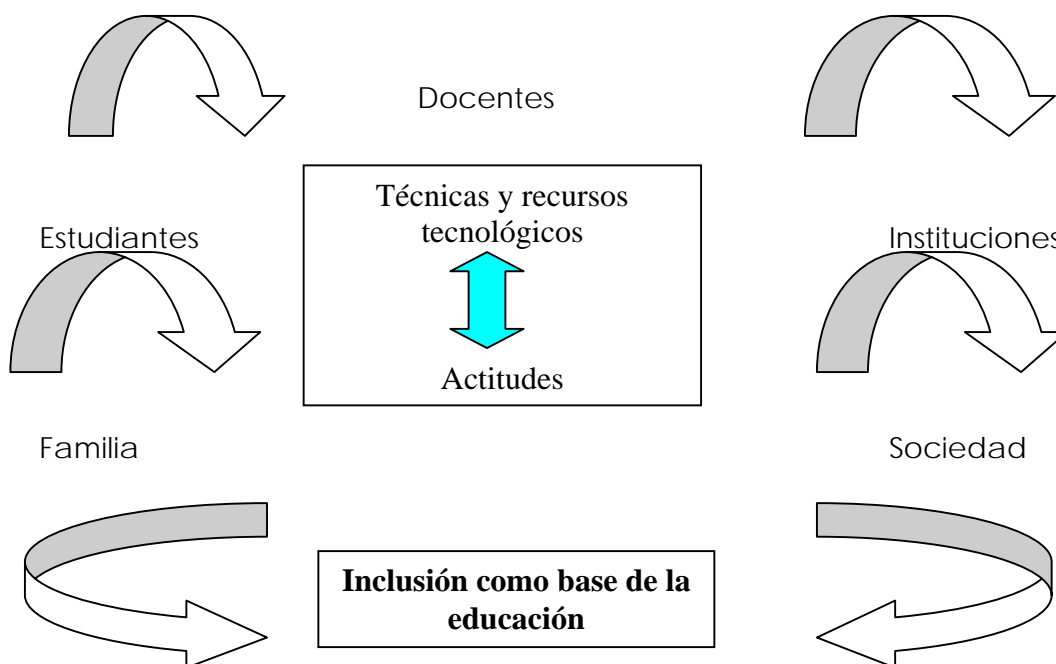
Con respecto a las estrategias de enseñanza, se debe orientar el aprendizaje desde una perspectiva cooperativa, favoreciendo la interdependencia entre los estudiantes. Por tanto, la colaboración y cooperación constituyen apoyos naturales para la educación. "El modelo de aula inclusiva sería aquella en la que tanto la enseñanza como el aprendizaje se realiza en equipo" (Ortiz, 2000, p.5).

Además, según Soto (2002), lo que los estudiantes aprenden debe ser funcional para ellos en el entorno de una comunidad inclusiva, cuando se habla de currículo funcional, se hace mención "(...) a la enseñanza de destrezas utilizadas en la vida diaria, o que le permitan a la persona salir adelante en el mundo en que interactúa de la forma más independientemente posible" (p. 3).

Así mismo, según Arnáiz (1996), la filosofía del aula inclusiva valora la diversidad, postula que la misma, fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde esta posición, considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

Gráfico 3

Proceso de la Inclusión como base de la educación



9. Principios de la Inclusión como perspectiva filosófica

De los principios de la educación inclusiva, Arnáiz (1996) señala cuatro esenciales en las instituciones:

1. Clases que acogen la diversidad: La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren, toleren y respeten las diferencias. A este nivel, el personal docente y administrativo, se interesan en que todos sus docentes acepten dentro de su aula, estudiantes con diferentes barreras en el aprendizaje, estudiantes de diversas nacionalidades, estudiantes con diferentes niveles económicos, etc. No solo eso, también establece un clima en común con el grupo para que todos acepten a este nuevo o nueva alumno (a), establezcan relaciones de amistad, grupos de trabajo y que interactúen con el resto de compañeros de la escuela.

2. Un currículo más amplio: La inclusión significa implementar un currículo multinivel. Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículo (Stainback y Stainback 1992, citado por Arnaiz, 1996). La instrucción multinivel requiere que el maestro conozca individualmente las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, así como el contenido del curso y una gran variedad de estrategias de enseñanza.

Al planificar, el personal docente emplea un enfoque de cuatro pasos para las clases diarias o desarrollar unidades de estudio (McWbir, 1996, p. 4):

- Primero el maestro elige varias ideas o conceptos que serán tratados en la clase o unidad para todos los estudiantes.
- En el segundo paso, el personal docente desarrolla una variedad de modos para presentar los conceptos o información a la clase que puede ser desde trabajo en grupos, guías para trabajar en computadora o algún experimento.

- El tercer paso es de reflexión sobre los temas nuevos que han adquirido y se planifican una serie de actividades que servirán para interiorizar conceptos nuevos.
- Por último, el personal docente determina con qué método evaluará el aprendizaje y llevará el registro del progreso de sus estudiantes.

La atención multinivel se basa en la suposición de que todos los estudiantes pueden aprender. Esta instrucción permite realizar modificaciones y asegura que el nivel de participación del estudiantado en la lección, será respetado y valorado. Esta participación puede ser completa o parcial. La participación parcial permite encomendar a cada estudiante la realización de un segmento de la actividad de acuerdo a su habilidad. Si en el aula hay varios niveles de habilidades, sería provechoso desarrollar estrategias que involucren una variedad de actividades en lugar de suponer que todo el estudiantado será capaz de completar los mismos objetivos.

Se nota de forma impresionante que las profesoras y los profesores de clases inclusivas se están alejando del rígido sistema o método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, y se está moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica (Arnaiz, 1996).

3. Enseñanza y aprendizaje interactivo: La inclusión implica preparar y apoyar al personal docente para que enseñen interactivamente. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en la pedagogía, ya que los estudiantes trabajan en grupo, se enseñan mutuamente y participan

activamente en su propia educación y en la de sus compañeros, están los estudiantes incluidos en las aulas para aprender con los otros y de los otros.

Bajo este principio juegan un papel importante las inteligencias múltiples, ya que los maestros han tomado conciencia de que cada estudiante aprende de forma diferente por lo que diseñan estrategias de enseñanza para cada uno de los tipos de inteligencia que Gardner ha identificado. En fin, cada estudiante aprende de modo distinto, por lo que las metodologías y técnicas no pueden ser las mismas para el grupo en general. De un mismo tema, pueden derivar varios procedimientos y de los procedimientos pueden surgir varias técnicas y metodologías que impliquen la participación del grupo en su totalidad (McWbir, 1996, p. 5).

4. El apoyo para los profesores: La inclusión implica proporcionar apoyo continuo a las profesoras y los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional. La inclusión depende del trabajo en equipo, de la colaboración y la consulta. Es por esto que todo administrador educativo debe, desde su puesto de administrador docente y líder, brindar apoyo a sus compañeras y compañeros y estimular la planificación compartida con todo el profesorado presente en la escuela y que interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes.

Para poder desarrollar escuelas inclusivas como movimiento transformador, se deben manejar las cosas de manera que se garantice el apoyo de una fuerza docente comprometida y confiada, y al mismo tiempo, que afronte presiones contradictorias que existen en el contexto general en el que se desenvuelven las escuelas (Ainscow,2001). Las llamadas escuelas en movimiento deben

incrementar continuamente la capacidad de respuesta a la diversidad de las y los estudiantes.

Este apoyo significa, en primer lugar, formación y asesoramiento para cambiar la forma de definir y responder a las diferencias y barreras que tienen los estudiantes en el aprendizaje, para desarrollar las condiciones internas que hacen de los centros educativos, organizaciones eficaces y capaces de enfrentarse a los retos de una constante y necesaria innovación (Echeita, 2001).

10. Marco Administrativo y Legal del Proceso de Integración en Costa Rica

Actualmente el sistema educativo se rige en el marco de la política hacia el Siglo XXI. La misma busca que el sistema educativo brinde espacios de calidad y que ofrezca igualdad de oportunidades para el éxito de quienes participan de él. Sin embargo, hasta el momento dichos procesos se ven frustrados debido a diversos factores que impiden ofrecer una educación acorde a los intereses y necesidades de los alumnos.

En lo que respecta a educación, se inicia un largo camino para tratar de que todos los niños y niñas tengan la misma oportunidad de aprender sin distinción. Para esto se han dictado una serie de documentos de orden legal que legitimen el derecho a una educación de calidad. Es por eso que desde 1996, en Costa Rica, empiezan a gestionarse a través de diferentes organismos, proyectos que mejoren la calidad de vida de la persona con discapacidad, respaldados por los principios universales de derechos humanos.

CAPÍTULO 5. MARCO LEGAL-ADMINISTRATIVO, ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN COSTA RICA

1. Marco Legal

Los instrumentos de protección de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad tienen como finalidad garantizarles en su calidad de ciudadanos los mismos derechos y deberes que los demás. Aún así, existen obstáculos importantes para que estos se den como una realidad plena; por tanto es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar dichos obstáculos. El logro de la igualdad para las personas con discapacidad constituye una contribución fundamental al esfuerzo general y mundial de movilización de los recursos humanos.

En el transcurso de la historia, por medio de declaraciones, convenios, leyes y normas se ha ido concretizando el esfuerzo antes mencionado, a continuación se describen algunos de los documentos que sustentan y apoyan los procesos de integración de manera implícita o explícita.

1.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los países miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios". (p.)

La Asamblea General, proclama como ideal común de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el que todos los pueblos y naciones promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universal y efectivo, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

1.2. Constitución Política de la República de Costa Rica

La Constitución Política de Costa Rica fue aprobada el 7 de noviembre de 1949, como nuevo proyecto de la Segunda República, generada por los disturbios políticos que sufrió el país en 1948. En su redacción original contaba con 199 artículos distribuidos en dieciocho títulos y 19 artículos transitorios.

La Constitución de 1949 ha estado en vigencia durante un período bastante considerable y ha sido objeto de numerosas reformas parciales. Dentro de estas reformas, se encuentra la que establece que los tratados tienen un rango superior a las leyes y se prohíben las discriminaciones a la dignidad humana.

La Constitución Política de la República de Costa Rica establece, en el artículo 7, que “Los tratados públicos, los convenios internacionales y los concordatos, debidamente aprobados por la Asamblea Legislativa, tendrán desde su promulgación o desde el día que ellos designen, autoridad superior a las leyes” (Así reformado por ley No 4123 del 31 de mayo de 1968).

El artículo 33 de La Constitución señala que toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana.

(Así reformado por la ley No.7880 del 27 de mayo de 1999). Así mismo, el artículo 48 determina que "... toda persona tiene derecho al recurso de amparo para mantener o restablecer el goce de los otros derechos consagrados en esta Constitución, así como de los de carácter fundamental establecidos en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos, aplicables en la República". El derecho a la libertad es un derecho que está garantizado dentro de la Constitución.

1.3. Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU, 1971)

Esta fue proclamada por la Asamblea General en su resolución 2856 (XXVI), de 20 de diciembre de 1971.

La Asamblea General, teniendo presente la necesidad de ayudar a las personas con discapacidad cognitiva a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal, proclama la Declaración de Derechos del Retrasado Mental y pide que se adopten medidas en el plano nacional e internacional para que sirvan de base y de referencia común para la protección de estos derechos:

1. El retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos.

2. El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.

3. El retrasado mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna otra ocupación útil.

4. De ser posible, el retrasado mental debe residir con su familia o en un hogar que reemplace al propio, y participar en las distintas formas de la vida de la comunidad. El hogar en que viva debe recibir asistencia. En caso de que sea necesario internarlo en un establecimiento especializado, el ambiente y las condiciones de vida dentro de tal institución deberán asemejarse en la mayor medida posible a los de la vida normal.

5. El retrasado mental debe poder contar con la atención de un tutor calificado cuando esto resulte indispensable para la protección de su persona y sus bienes.

6. El retrasado mental debe ser protegido contra toda explotación y todo abuso o trato degradante. En caso de que sea objeto de una acción judicial, deberá ser sometido a un proceso justo en que se tenga plenamente en cuenta su grado de responsabilidad, atendidas sus facultades mentales.

7. Si algunos retrasados mentales no son capaces, debido a la gravedad de su impedimento, de ejercer efectivamente todos sus derechos, o si se hace necesario limitar o incluso suprimir tales derechos, el procedimiento que se emplee a los fines de esa limitación o supresión deberá entrañar salvaguardas jurídicas que protejan al retrasado mental contra toda forma de abuso. Dicho procedimiento deberá basarse en una evaluación de su capacidad social por expertos calificados. Asimismo, tal limitación o supresión quedará sujeta a revisiones periódicas y reconocerá el derecho de apelación a autoridades

superiores.

1.4. Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975)

Esta fue proclamada por la Asamblea General en su resolución 3447, del 9 de diciembre de 1975. La Asamblea General, consciente del compromiso que los Estados Miembros han asumido, en virtud de la Carta de las Naciones Unidas, de tomar medida, conjunta o separadamente, en cooperación con la organización, para promover niveles de vida más elevados, trabajo permanente para todos y condiciones de progreso y desarrollo económico y social, reafirmando su fe en los derechos humanos y las libertades fundamentales y en los principios de paz, de dignidad y valor de la persona humana y de justicia social proclamados en la Carta; recordando los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, de la Declaración de los Derechos del Niño y la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, así como las normas de progreso social ya enunciadas en las constituciones, los convenios, las recomendaciones y las resoluciones de la Organización Internacional del Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Organización Mundial de la Salud, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y otras organizaciones interesadas. Recordando asimismo la resolución 1921 del Consejo Económico y Social, del 6 de mayo de 1975, sobre la prevención de la incapacitación y la readaptación de los incapacitados.

Subrayando que la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social ha proclamado la necesidad de proteger los derechos de los física y

mentalmente desfavorecidos y de asegurar su bienestar y su rehabilitación; teniendo presente la necesidad de prevenir la incapacidad física y mental y de ayudar a los impedidos a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal; consciente de que, dado su actual nivel de desarrollo, algunos países no se hallan en situación de dedicar a estas actividades sino esfuerzos limitados; se pide que se adopten medidas en los planos nacional e internacional para que la Declaración sirva de base y de referencia comunes para la protección de estos derechos:

1. El término "impedido" designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.

2. El impedido debe gozar de todos los derechos enunciados en la Declaración. Debe reconocerse esos derechos a todos los impedidos, sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente al impedido como a su familia.

3. El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. El impedido, cualquiera que sea el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, lo que supone, en primer lugar, el derecho a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena.

4. El impedido tiene los mismos derechos civiles y políticos que los demás seres humanos.

5. El impedido tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible.

6. El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de prótesis y ortopedia, a la readaptación médica y social, a la educación; a la formación y a la readaptación profesional; las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social.

1.5. Convenio sobre la Readaptación profesional y el empleo de las personas inválidas (Convenio 159, OIT, 1985)

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo: Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo y congregada en esa ciudad el 1 de junio de 1983 en su sexagésima novena reunión, toma nota de las normas internacionales existentes contenidas en la recomendación sobre la adaptación y la readaptación de profesionales de los inválidos. Desde 1955, se han registrado progresos importantes en la comprensión de las necesidades en materia de readaptación, en el alcance y organización de los servicios de readaptación, y en la legislación y la práctica de muchos miembros en relación con las cuestiones abarcadas por la Recomendación.

Considerando que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó

el año 1981 Año Internacional de los Impedidos con el tema de plena participación e igualdad y que un programa mundial de acción relativo a las personas inválidas tendría que permitir la adopción de medidas eficaces a nivel nacional e internacional para el logro de las metas de la plena participación de las personas inválidas en la vida social y el desarrollo, así como de la igualdad.

Considerando que esos progresos avalan la conveniencia de adoptar normas internacionales nuevas al respecto para tener en cuenta, en especial, la necesidad de asegurar, tanto en las zonas rurales como urbanas, la igualdad de oportunidades y de trato a todas las categorías de personas inválidas en materia de empleo y de integración en la comunidad.

Después de haber decidido que estas proposiciones relativas a la readaptación profesional, cuestión que constituye el cuarto punto del orden del día de la reunión y después de decidir que estas proposiciones revistan la forma de un convenio, adopta, con fecha veinte de junio de mil novecientos ochenta y tres, el Convenio sobre la Readaptación Profesional y el Empleo (personas inválidas) de 1983.

1.6. Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 1993)

Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su cuadragésimo octavo período de sesiones, mediante resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993.

Los debates celebrados posteriormente en la tercera comisión de la

Asamblea General durante el cuadragésimo quinto período de sesiones pusieron de manifiesto la existencia de un amplio apoyo para la nueva iniciativa destinada a elaborar las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Finalidad y contenido de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, aunque no son de cumplimiento obligatorio, estas normas pueden convertirse en normas internacionales consentudinarias cuando las aplique un gran número de Estados con la intención de respetar una norma de derecho internacional. Llevan implícito el firme compromiso moral y político de los Estados de aportar medidas para lograr la igualdad de oportunidades. Se señalan importantes principios de responsabilidad, acción y cooperación. Redestacan esferas de importancia decisiva para la calidad de vida y para el logro de la plena participación y la igualdad. Estas normas constituyen un instrumento normativo y de acción para personas con discapacidad y para sus organizaciones. También sientan las bases para la cooperación técnica y económica entre los Estados, las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales.

La finalidad de estas normas es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de ciudadanos de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás.

1.7. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999)

Depositario: OEA. Lugar de adopción: Ciudad de Guatemala, Guatemala.

Fecha de adopción: 8 de junio de 1999.

Los Estados Parte en la Convención, reafirmaron que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas, y que estos derechos, incluido el de no verse sometidos a discriminación fundamentada en la discapacidad, dimanar de la dignidad y la igualdad que son inherentes a todo ser humano.

Considerando que la Carta de la Organización de los Estados Americanos, en su artículo 3, inciso j establece como principio que "la justicia y la seguridad sociales son bases de una paz duradera"; preocupados por la discriminación de que son objeto las personas en razón de su discapacidad; y teniendo presente el Convenio sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas de la Organización Internacional del Trabajo (Convenio 159); la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (AG 26/2856, del 20 de diciembre de 1971), la Declaración de los Derechos de los Impedidos de las Naciones Unidas (Resolución N° 3447 del 9 de diciembre de 1975); el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 37/52 del 3 de diciembre de 1982; el Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador" (1988); los Principios para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Atención de la Salud Mental, entre otros; comprometidos a eliminar la discriminación en todas sus formas y manifestaciones contra las personas con discapacidad convienen una serie de disposiciones.

1.8. Convención Universal para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad

Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, 14 – 25 agosto, 2006. La Convención Universal para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad nació de la necesidad de proteger y promover los derechos humanos de dichas personas, pues carecen de las oportunidades que tiene la población en general. Los obstáculos físicos y sociales que se les presentan a este grupo les impiden recibir educación, conseguir empleo (incluso cuando están bien calificados), tener acceso a la información, obtener el adecuado cuidado médico y sanitario, desplazarse e integrarse en la sociedad y ser aceptados.

El propósito de la Convención es promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto de los derechos humanos para las personas con discapacidad. Cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, la igualdad y la no discriminación. La Convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los perjuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad.

Con esta Convención se pretende no sólo detallar los derechos de las personas con discapacidad sino también establecer un código de aplicación. La convención expresa los derechos existentes de manera que se responde a las necesidades y la situación de las personas con discapacidad.

La Convención reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que es el resultado de la interacción entre la deficiencia de una persona y los obstáculos tales como barreras físicas actitudes imperantes que impiden su participación en la sociedad. Cuantos más obstáculos hay, más discapacitada se vuelve la persona. Las discapacidades incluyen deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales tales como ceguera, sordera, deterioro de la movilidad y deficiencias en el desarrollo. Algunas personas tienen más de una forma de incapacidad y muchas, si no todas, podrían llegar a tener alguna discapacidad en algún momento de su vida debido a lesiones físicas, enfermedades o envejecimiento.

Los Estados partes (países que participaron) están obligados a introducir las medidas necesarias para promover los derechos expresados en la convención y a luchar contra la discriminación. Estas medidas incluyen una legislación antidiscriminatoria, eliminarán las leyes y prácticas que establecen una discriminación hacia las personas con discapacidad y las tendrán en cuenta en la aprobación de nuevos programas o nuevas políticas. Se tratará también de prestar servicios, proporcionar bienes y crear infraestructuras accesibles a las personas minusválidas.

Esta convención pretende que la realización de las disposiciones se lleve a cabo de manera progresiva dependiendo de las posibilidades financieras de cada país.

1.9. Declaración de Salamanca

La Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades

educativas especiales aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, se realizó en Salamanca, España del 7 al 10 de junio de 1994, y fue inspirada en el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada uno.

Se plantea la idea de las escuelas integradoras; las cuales se crean con el interés de que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas.

El reto con que se enfrentan las escuelas inclusivas es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños. Con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

1.10. El Foro Mundial sobre la Educación

Fue celebrado del 26 al 28 de abril de 2000 en Dakar, adoptando el Marco de Acción de Dakar: "*Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*".

En materia de educación, los asistentes al foro se comprometen a:

1) promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la

educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica;

2) fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias para el desarrollo;

3) velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación;

4) mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de las y los docentes;

5) aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos;

6) supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la educación para todos en el plano nacional, regional e internacional; y

7) aprovechar los mecanismos existentes para acelerar la marcha hacia la educación para todos.

Se reitera en el foro el acuerdo con la propuesta de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada diez años antes en Jomtien (Tailandia). En este seminario se logra comprometer a la comunidad internacional para que la educación se universalice durante el decenio de 1990 -y más concretamente por el planteamiento de la educación básica como un derecho fundamental reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

1.11. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos

Celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990, se basa en la Declaración Universal de Derechos Humanos que dice que “toda persona tiene derecho a la educación”, pero pese a esto no se está cumpliendo con esto y por ello se lleva a cabo esta conferencia.

En la conferencia mundial sobre educación para todos, se reafirma el derecho de todos a la educación, y se comprometen a actuar en colaboración en las diferentes esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos.

1.12. Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad, (Asamblea Legislativa, 1996)

El 29 de mayo del 1996, fue publicado en el diario oficial La Gaceta, la Ley 7600, Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, convirtiéndose ésta en el instrumento legal en Costa Rica de mayor importancia en cuanto a la defensa de los derechos de las personas con cualquier tipo de discapacidad.

Esta abarca distintas áreas desde el acceso a la educación, trabajo, servicios de salud, espacio físico, medios de transporte, información y comunicación hasta el acceso a la cultura, el deporte y las actividades recreativas.

En el área de mayor trascendencia para nosotros, es decir, el acceso a los servicios de educación; se establece entre otras disposiciones y reglamentaciones:

1. El acceso a la educación desde la estimulación temprana hasta la educación superior.
2. El Ministerio de Educación Pública debe velar por la atención de las necesidades educativas especiales en todos los niveles de atención.
3. La persona con discapacidad participará en aquellos servicios educativos que favorezcan su desarrollo con los servicios de apoyo requeridos, sin ser excluidos de ninguna actividad.
4. Los centros educativos efectuarán las adaptaciones y solicitarán los servicios de apoyo. Ambos incluyen recursos humanos, adecuaciones curriculares, metodología y planta física.
5. Los y las estudiantes contarán con servicios de apoyo que garanticen su desarrollo y bienestar, cuando no puedan satisfacer sus necesidades en el aula regular.
6. Para las personas con necesidades educativas especiales se emplearán los mismos objetivos de los programas de estudio en todos los ciclos de la educación, con las adecuaciones curriculares que requiera. Por ende tienen igual derecho a matricularse en la Educación General Básica y Educación Diversificada.
7. La participación de los padres de familia en los procesos educativos del niño con necesidades educativas especiales.
8. Participación en todo tipo de actividades culturales, cívicas y religiosas establecidos por el Sistema de Educación.
9. El Ministerio de Educación Pública debe incluir en su planificación presupuestaria recursos necesarios para proveer a los centros de

servicios de apoyo y adaptaciones requeridas por los y las estudiantes.

10. La Constitución del Comité de Apoyo de las Instituciones, presidido por el director (a), docentes de Educación Especial u orientadores, docentes o profesor guía, padre de familia y hasta el mismo estudiante con necesidades educativas especiales.

11. Entre las principales funciones del comité de apoyo se citan:

- determinar los apoyos que requieren los y las estudiantes
- recomendar las adecuaciones de acceso y curriculares que requiera cada alumno
- asesorar sobre las adecuaciones y los servicios de apoyo
- supervisar la calidad de la educación que se le brinda al estudiante con necesidades educativas especiales
- facilitar la participación del estudiante con necesidades educativas y de sus pares o encargados
- atender a los padres, estudiante o docente con el fin de atender las necesidades educativas especiales.
- Las funciones del director (a) del centro educativo:
 - constituir en el mes de febrero el comité de apoyo
 - integrar y presidir el comité de apoyo
 - canalizar las solicitudes de los servicios de apoyo
 - garantizar y ejecutar las recomendaciones dadas por el comité de apoyo
 - presentar solicitudes ante el comité de apoyo.

12. Las adecuaciones de acceso y no significativas son determinadas por el

y la docente encargado.

13. Las adecuaciones curriculares significativas serán propuestas por el comité de apoyo educativo, con el visto bueno del Asesor Regional o Nacional de Educación Especial.

1.13. Código de la Niñez y la Adolescencia

Publicado en La Gaceta No. 26 de 6 de febrero de 1998, la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, decreta que este Código constituirá el marco jurídico mínimo para la protección integral de los derechos de las personas menores de edad. Establece los principios fundamentales tanto de participación social o comunitaria como de los procesos administrativo y judicial que involucren los derechos y las obligaciones de esta población.

Parece oportuno agregar el artículo 5 de dicho código, para efectos de respaldo a nuestro trabajo:

ARTÍCULO 5.- Interés superior

Toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal.

La determinación del interés superior deberá considerar:

- a) Su condición de sujeto de derechos y responsabilidades.
- b) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve.

- d) La correspondencia entre el interés individual y el social.

2. En el Marco Administrativo

Debido a la necesidad de hacer realidad de manera formal lo estipulado por la Ley, Políticas y Normativas, el sistema educativo costarricense se ha dado a la tarea de implementar diversas estrategias metodológicas que logren ir cerrando la brecha existente entre lo que el sistema está ofreciendo y la realidad.

Es así que nace el concepto de adecuaciones curriculares y acceso, las cuales se pueden definir según Jiménez, mencionado por Mendieta (1999, p. 100), como "(...) las acciones que se realiza el docente para ajustar la programación educativa y ofrecer experiencias apropiadas que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes".

Es importante aclarar que la adecuación curricular no trata e elaborar un currículo alternativo, sino de que se fortalezca el existente con el aporte de la realidad inmediata, en donde el aprendizaje sea significativo, en términos de comprensión e incorporación al currículo de la realidad local y de la cultura, siempre dentro del encuadre del contexto nacional. (Mendieta, 1999)

Finalmente, la adecuación curricular y de acceso es una política del Ministerio de Educación Pública y un eje articulador de los cambios en los aprendizajes a nivel institucional y de aula. Es, como lo menciona Mendieta (1999, p.102), "(...) un proceso permanente de ajuste y enriquecimiento del currículo nacional, para asegurarle la funcionalidad, pertinencia y relevancia requeridas para lograr aprendizajes de calidad, coherente a las necesidades, intereses y experiencias del sujeto que aprende y su entorno cultural y social".

Por otro lado, existen varias condiciones fundamentales que deben reunir las escuelas que integran niños con necesidades educativas especiales, entre éstas, Chacón y Vieto (1996), destacan:

1. La infraestructura: las condiciones y diseño físico de la institución no debe tener las llamadas barreras arquitectónicas que puedan limitar el acceso a las áreas de uso frecuente.
2. El número de alumnos que se matricula por nivel debe ser limitado. Pero tratando de que el número de niños por clase no se aleje de lo que actualmente se maneja en las aulas escolares y lograr de esta forma una atención general más individualizada. En estos casos es recomendable trabajar con grupos promedio de 20 a 25 estudiantes.
3. Debe existir una disposición favorable hacia la integración por parte de todo el personal de la institución, en especial, del director de la institución y del grupo de maestros que integren alumnos en sus grupos; así como por parte del alumnado y de los padres de familia. Para esto es indispensable que la escuela cuente con un plan de concienciación que favorezca las políticas de integración.
4. Contar con material y recursos de apoyo.
5. Se requiere una adaptación curricular de los métodos y técnicas utilizados, porque en éstos deben tomarse en cuenta las características y necesidades de los estudiantes.
6. Capacitación del personal, para el trabajo de niños con necesidades educativas especiales incorporados al sistema regular. El director debe plantear un plan de capacitación de todo el personal de la institución. Así

mismo el director debe encargarse de proporcionar o facilitar la búsqueda de algún tipo de servicio de apoyo, así como la colaboración o asistencia de un profesional en Educación Especial.

Además, según Cabada, nombrado por Mendieta (1999), se deben considerar una serie de condiciones antes de todo proceso de integración:

1. Mejorar la accesibilidad de la escuela: lo que incluye la revisión del área arquitectónica, adaptaciones funcionales, barreras sociales, accesibilidad al currículo, la flexibilidad en tiempos, ayudas técnicas y adecuación de recursos a las necesidades de cada estudiante.
2. Evaluar a los profesores: es indispensable tomar en cuenta que el profesor representa el índice de las posibilidades de inclusión del alumno con necesidades educativas especiales, por lo que primero que todo hay que ubicar cuál es su actitud. Además es necesario que el maestro conozca acerca de las necesidades de cada niño, ya que éste es un aspecto que repercute en el manejo de la discapacidad del estudiante.
3. Accesibilidad de los alumnos: es necesario vencer barreras en mentalidades, temores de parte de las personas que van a rodear al estudiante con discapacidad.
4. Comunicación de los padres: el niño necesita que la familia le de todo el apoyo, ya que beneficiará su desarrollo emocional, físico y social. Para esto la familia debe aceptar la condición de discapacidad.
5. Accesibilidad a la comunidad: las instituciones que integran son sistemas sociales abiertos, dentro de éstos se encuentran todos los elementos del entorno social y los servicios de la comunidad para atender a la diversidad,

es por lo tanto bi-direccional, ya que por un lado, debe ser accesible a nuevos usuarios y por otro lado debe utilizar recursos de la comunidad para sus fines específicos.

3. Familia

3.1. Generalidades

Uno de los aspectos que es fundamental en el proceso de integración es la familia, porque esta es la primera estructura donde el niño va a socializar y a crecer en las diferentes áreas del desarrollo humano, dándole las pautas sociales y culturales a lo interno de su estructura para que luego con estas herramientas cree su propia forma de ver el mundo (Sarto, 2001).

Se encontraron las definiciones de diversos autores con sus enfoques respecto al tema. Aquí se puede señalar que para Sarto (2001) la familia es una estructura de socialización y para Santisteban (2002) es un ente de interacción y de relaciones basadas en el lazo sanguíneo.

Tomando en cuenta estas definiciones, no se puede dejar de lado la situación que enfrenta la familia cuando uno de sus miembros presenta alguna condición discapacitante y ésta marca o diferencia la forma de establecer las relaciones sociales y culturales de la familia, donde la posición que enfrenten los miembros de aceptación, rechazo o ayuda al incorporar a uno de sus miembros a la sociedad será determinante en su inmersión en el medio.

La familia al enterarse de que uno de sus miembros presenta una necesidad educativa especial, pasa por varias etapas: conmoción, entendimiento y búsqueda de soluciones o formas de enfrentar la situación.

(Sarto, 2001). También los padres manejan sentimientos encontrados tras descubrir la discapacidad de uno de sus miembros, como lo son: desconcierto, extrañamiento, inseguridad, desilusión, dolor, culpa, miedo, rechazo, rabia, etc. Pero estos sentimientos negativos pueden combinarse con otros positivos: ternura, amor, orgullo y el esforzarse para sacarlo adelante (Núñez, 2003)

Cada miembro del grupo familiar es un ente de cambio que puede variar la dinámica y las relaciones a lo interno. Siendo una familia de bases sólidas la noticia ayudará a la unión e incorporación de su miembro; mientras, si por el contrario los lazos familiares son débiles esto perjudicará al niño y sus interrelaciones (Ajuriaguerra mencionado en Sarto, 2001)

Continuando en el plano emocional son muy diversas las reacciones que enfrentan los padres y hermanos porque deben encontrar un equilibrio entre: esperar demasiado o tener muy pocas expectativas de la condición de discapacidad de su miembro. Al respecto Ehrlich (2001) anota:

La familia debe nivelar el momento en que hay que motivarlo para que logre una tarea que a él le parece difícil o además el brindarle la confianza necesaria para que acepte que hay cosas que no podrá lograr, debido a las limitaciones que su discapacidad le produce. El cuidado que deben tener las familias es el incentivar al niño para que él logre sus tareas y no para satisfacer las demandas de los padres (p. 3).

La discapacidad enfocada a los familiares provoca en ellos también sentimientos variados: sentirse avergonzados o culpables por lo que presionan al niño para que actúe "lo más normal posible". Lo opuesto ocurre cuando se trata de "compensar" al niño por no ponerle límites en sus conductas y en donde se

confunde esto con aceptación y amor (Ehrlich, 2001).

Los hermanos no se quedan de lado en cuanto a sus reacciones ante la discapacidad, por un lado pueden estar dispuestos a ayudar cayendo muchas veces en la sobreprotección. Por otro lado puede generar un sentimiento negativo externalizándolo como celos o rivalidad hacia el hermano que le quita la atención de sus padres, familiares y otros profesionales que lo atienden (Freixa, 2001).

3.2. Papel de la familia en el proceso educativo

El rol que debe cumplir la familia como socializadora principal es ayudar al miembro que presenta alguna discapacidad para que se integre dentro de la sociedad. El primer ente formal al que los niños y las niñas se enfrentan es la escuela y en donde los padres y madres de familia deben cumplir ciertas actividades que beneficien a sus hijos e hijas en la evaluación y la planificación del currículo. Es necesario el que apoyen el aprendizaje del niño en el hogar, así como colaborar en controlar los procesos educativos de su hijo o hija. Si los padres y madres de familia cumplen con esto, facilitarán la integración en el ambiente escolar (Blanco y Duk 1995).

Es importante que la familia conozca acerca de los procesos escolares por los que la estudiante o el estudiante atraviesa, para que les dé seguimiento y les ayuden en el hogar. El Ministerio de Educación Pública (2005) les da a los padres y madres de familia algunas sugerencias para que les ayuden:

1. Ir al centro educativo y conversar con el y la docente.
2. Conocer los diferentes servicios de apoyo de la institución.

3. Complementar la visita yendo a la Dirección Regional de Educación o a la Asesoría de Educación Especial o a nivel nacional, en el MEP, en el departamento de Educación Especial.

Si los padres y madres de familia acompañan a sus hijos e hijas en el proceso escolar y sobre todo se informan en las diferentes instancias que les atienden, son muy buenas las posibilidades que tienen los niños y las niñas de triunfar en el ámbito escolar y que su integración se produzca en forma óptima.

Por ello en la actualidad se observa que los padres y madres de familia son uno de los principales apoyos de las y los docentes, además su participación es activa en el proceso de integración y su papel es protagónico en el desempeño de su hijo o hija en la escuela. Si el y la docente trabaja en conjunto con el padre y la madre de familia, los resultados del proceso de aprendizaje serán mayores y se darán en forma paulatina (Heward, 1998).

Si los padres y madres de familia y el personal docente mantienen una comunicación fluida y constante del proceso educativo que lleva a cabo cada estudiante, se pueden obtener las siguientes ventajas para los padres y madres, esto según Heward (1998)

1. Mayor comprensión de las necesidades del niño y objetivos del y la docente.
2. Información sobre sus derechos y responsabilidades.
3. Información sobre el programa educativo del niño y cómo participar en él.
4. Poder extender el programa educativo al plano familiar.
5. Capacitarse para ayudar al niño a aprender conductas funcionales.

6. Acceder a recursos educativos a corto y largo plazo.

Los padres y madres de familia tienen algunas responsabilidades desde el plano formal, una vez que su hijo o hija está inmerso en el sistema educativo, y que el Ministerio de Educación Pública (2000d, Anexos) los detalla en el documento: Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la población con Retardo Mental y que se presentan a continuación:

1. Conocer las condiciones reglamentarias de la atención que recibe su hijo o hija.
2. Dar seguimiento al programa educativo en el hogar, de acuerdo con las indicaciones del docente o la docente.
3. Asistir a las sesiones de trabajo con su hijo o hija (cuando lo indica el y la docente de apoyo).
4. Asistir a las reuniones convocadas por el y la docente a cargo del grupo.

Continuando con las responsabilidades de los padres, hay otros aspectos a tomar en consideración. Cuando un hijo o hija con necesidades especiales está integrado (Candel, 1998). El padre o madre de familia debe ser flexible para entender las necesidades, las posibilidades reales de atención del centro educativo y ver las condiciones de su familia en cuanto a entender la necesidad del estudiante o la estudiante o el apoyo que se le esté brindando.

4. Estructura y Organización Técnico Administrativa de la Educación Especial en Costa Rica

Muchos son los cambios que se han dado en las últimas décadas en el campo de la Educación Especial tanto en el ámbito nacional como en el

internacional, y estos cambios han generado que en nuestro país, emerjan las nuevas disposiciones del Ministerio de Educación con respecto a los lineamientos relacionados directamente con la Educación Especial, los cuales deben ser conocidos por las diferentes personas involucradas en el campo de la Educación de nuestro país, así como los padres y las madres de familia y en general, por la sociedad costarricense, a fin de hacer cumplir con la igualdad y equiparación de oportunidades, y los derechos de todas las personas.

La forma en que la Educación Especial ha impactado el desarrollo educativo del país, ha hecho que se ratifiquen diferentes declaraciones y legislación tanto a nivel regional como internacional. Estas ratificaciones reafirman el derecho a la educación de todas las personas que habitan un país, sin importar que sus condiciones sean estas personales, sociales, culturales, u otras, esto hace eco, con la aprobación de los nuevos planes de estudio y de las Políticas para el Acceso a la Educación del Estudiantado con Necesidades Educativas Especiales por parte del Consejo Superior de Educación, además de la puesta en marcha de la Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica; y particularmente en el campo de la Educación, y es con relación a estos puntos señalados que emerge el documento denominado **Estructura y Organización Técnico Administrativa de la Educación Especial en Costa Rica**.

El propósito del documento señalado es explicitar la estructura y organización actual de la Educación Especial en Costa Rica, y para una mejor comprensión de estos aspectos, se presenta una serie de información en la cual se especifican las diferentes instancias que conforman la Educación Especial en el

entramado del Ministerio de Educación y las coordinaciones, que se establecen para responder a las necesidades educativas especiales del estudiantado, generadas a partir de la participación de las experiencias de aprendizaje de docentes y estudiantes, y que en general son responsabilidad de todo el sistema educativo.

Se presenta además un esbozo de las modalidades impulsadas desde la Educación Especial, para responder de manera adecuada a la atención a la diversidad en las aulas.

4.1. Aspectos generales

Desde finales de los años 30 y principios de los 40, hasta la fecha actual, los cambios que se han dado en la concepción de la Educación Especial, han evolucionado desde la segregación hasta la integración e inclusión, siendo en un primer momento importante la visión de separación de estudiantes, que se generaba por una clasificación o etiquetamiento de las personas, según sus condiciones, hasta un concepto en el que subyace la idea de que las personas tienen una condición que les hace diferente pero particular, su acceso al proceso de aprendizaje.

Con relación a las ideas anteriores, no se puede olvidar la importancia que se le daba a los diagnósticos médicos-clínicos, lo cual conlleva a darle importancia a la especialización y agrupación de estudiantes que tenían algún diagnóstico específico, razón por la cual, era necesario la agrupación para organizar la educación de estas personas. En este sentido, esta forma de agrupamiento, fue generando tantas categorías, que se hizo necesario derivar

un subsistema para poder ubicar a aquellos grupos de estudiantes que presentaban condiciones específicas o una necesidad educativa. La cantidad de servicios generados, provocados por las múltiples clasificaciones, obligó a la creación de servicios y programas especializados para dar cobertura a las necesidades, esto convirtió a la Educación Especial en un subsistema o sistema paralelo al sistema educativo regular, pero la interacción que se generaba entre ellos era mínima.

Sin embargo, al surgir la integración educativa en países europeos, los cuestionamientos acerca de los beneficios de una educación separada, pusieron en tela de juicio la estrategia, por lo que entran en vigencia una serie de formas diferentes de atención educativa, y en este sentido nacen en escuelas regulares las aulas integradas, denominadas en otro momento como "aulas diferenciadas". En este sentido no se debe olvidar que la integración educativa, consiste en que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo de manera conjunta entre estudiantes que tienen una discapacidad y quienes no tienen discapacidad, en una parte o en la totalidad del tiempo de aula.

Esta experiencia sin embargo, creó expectativas, y el enfoque más positivo que se esperaba realmente evidenció que las personas con discapacidad aun cuando estaban participando en un proceso de integración, eran objeto de situaciones de exclusión o segregación, las cuales se perpetuaban en los servicios integrados.

Posterior a la situación antes mencionada, aparece el concepto de necesidades educativas especiales como una forma diferente de denominación a las que se venían utilizando de deficiente, persona inadaptada, minusválida,

entre otros. No obstante este cambio no solo debe asumirse desde el cambio en el vocabulario, sino más bien como un cambio conceptual más profundo, con respecto a las necesidades y características propias del estudiantado.

Se puede evidenciar entonces que el objeto de la Educación Especial hace referencia a una situación relacionada con el aprendizaje, y no a un estado determinado por la naturaleza del desorden, y establecido mediante un proceso de evaluación que fija categorías y segrega de alguna manera.

Con respecto a las ideas anteriores, la adopción del concepto de necesidades educativas especiales ponía énfasis de alguna manera en el abandono del lenguaje y prácticas que ponían énfasis en la deficiencia de la personas, aspectos que poco aportaban a lo educativo. Por las razones antes mencionadas, todo lo que tenía que ver con déficit o limitación, se traduce en términos de necesidades y apoyos, y en este sentido se le da importancia a lo que cada estudiante necesita aprender, cómo, cuándo y con qué recursos.

Por lo tanto, si se tienen en cuenta los aspectos antes mencionados, la concepción propone que la educación debe adecuarse a las características, necesidades, intereses y potencialidades de las personas, lo cual favorecería que esta pudiera progresar desde sus particularidades. Si se parte de las ideas propuestas, la educación debería ser una, pero con la flexibilidad para poder realizar los ajustes necesarios, y que entonces desde el sistema educativo se pueda dar respuesta al estudiantado escolarizado en él, ya que los fines de la educación son los mismos para todo el estudiantado, aunque el grado de consecución sea diferente para cada estudiante, lo mismo que el tipo y grado de ayuda que cada quien requiere para lograr los fines propuestos.

Con relación a las ideas antes propuestas, se puede decir que las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo, o sea que las causas de las dificultades temporales o permanentes que ha experimentado el estudiantado al enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje no están solo en cada estudiante, al tener una condición asociada o no a discapacidad específica, sino que esa necesidad se presenta por la interacción que se produce entre los recursos y apoyos del entorno, las características de cada estudiante, quien muchas veces no ve satisfechas sus necesidades de aprendizaje en la oferta educativa propuesta desde la institución y el sistema educativo.

En este sentido cobra importancia el concepto de Educación Especial propuesto en la Ley 7600 Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 1996), donde se contempla que el sistema debe ofrecer los apoyos que requiere cada estudiante para acceder al proceso de aprendizaje, según sus particularidades, y de alguna manera cada docente debe hacer uso de aquellas estrategias diversas que permitan el logro de los objetivos según las necesidades del estudiantado. En este sentido, se considera pertinente el surgimiento de la estrategia de apoyo denominada adecuaciones curriculares, las cuales son un medio para el ajuste del currículo a las necesidades de las personas y no un fin en sí mismas.

No obstante, y con relación a los procesos que hasta ahora se habían venido desarrollando, aparece el movimiento de la educación inclusiva, el cual empieza a tener eco y prevalencia en la mayoría de sistemas educativos alrededor del mundo, en este sentido se debe asumir la inclusión educativa como un aspecto de la inclusión social, y por lo tanto, debe considerarse como señalan

Arnaiz (2005), Stainback y Stainback (1999) entre diversas opiniones, una opción ética, de valor, que promulga el acoger la diversidad y apoyar la participación en igualdad y equiparación de oportunidades de todas aquellas personas que se encuentran en desventaja.

En correspondencia con las ideas expresadas en el párrafo anterior, la inclusión educativa se opone como movimiento, a cualquier tipo de segregación en el ámbito educativo, por razones religiosas, sociales, étnicas, culturales, personales (asociadas o no a discapacidad), lingüísticas o de género. Como se puede deducir la inclusión educativa se fundamenta en:

1. El reconocimiento de la educación como un derecho.
2. Considerar la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las instituciones educativas en espacios más justos y equitativos, fortaleciendo así el respeto a las diferencias y el grado de tolerancia de las personas hacia sí mismas y hacia las demás personas.

No obstante es importante señalar que la inclusión educativa en Costa Rica, ha empezado a tomar fuerza e interés en el ámbito educativo, principalmente si se parte de las ideas contempladas en el concepto de Educación para Todos, y esto se ha visto plasmado en la transformación de diversos servicios dirigidos a la educación de todas las personas sin que medie ninguna forma de exclusión, y siempre atendiendo a los postulados que sustentan la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

4.2. Cronología de la estructura y Organización de la Educación Especial en Costa Rica

Año	Evento
1939	Inicia atención educativa especial con la apertura de una escuela de enseñanza especial, para niños, jóvenes y adultos con retraso mental.
1940	Se oficializa la institución mediante decreto y actualmente se conoce como "Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell" (CNEEFCEG)
1944	Ley Constitutiva N° 61, amplió los servicios para atender a estudiantes con discapacidad visual y sordera.
1957	Se promulga la Ley Fundamental de Educación y en ella se definía el deber ser de la Educación Especial en Costa Rica, y se brinda el sustento legal.
1965	Apertura de otros centros de Educación Especial en diferentes áreas del país, para atender las necesidades educativas de niños y jóvenes asociadas a una condición de discapacidad. Las escuelas de San Carlos y San Isidro de Pérez Zeledón abren sus puertas. Además se empieza a dar atención a estudiantes con problemas emocionales y de conducta, problemas de salud, problemas psicosociales y deficiencias neuromotoras (básicamente con poliomielitis parálisis cerebral infantil).
1968	Ya funcionaban 14 centros denominados "Escuelas de Enseñanza Especial", para la atención educativa de niños y jóvenes con discapacidad en diferentes puntos del país. Este fue un avance importante, ya que se empezó a atender desde la educación a población con discapacidad que no era atendida por ningún nivel de la educación.
1968	Ministerio de Educación crea la Asesoría y Supervisión de Enseñanza Especial. En agosto de este año se nombró la Comisión Interministerial para el Estudio de la Educación Especial, para la realización de investigación acerca de los servicios educativos especiales establecidos hasta esa fecha.
1970	Entra en vigencia Ley de Carrera Docente. Se definen ámbitos de formación, calificación y contratación de personal en los diferentes servicios y niveles del sistema educativo nacional: Preescolar, Primaria, Secundaria, Vocacional y Educación Especial.
1972	Se otorga el rango de Departamento, a la Asesoría y Supervisión de Educación Especial. Se crean bajo esa estructura Asesorías en Retardo Mental y Audición y Lenguaje.

1973	<p>Se crea la Asesoría de Problemas de Aprendizaje.</p> <p>En estas fechas se inician los procesos de integración física y social de estudiantes con discapacidad a instituciones del sistema educativo regular.</p> <p>Se inicia el programa de aulas integradas, implementando de esta manera la escolarización de estudiantes con discapacidad en ambientes menos restringidos.</p>
1975	<p>Se asignan Asesorías Regionales de Problemas de Aprendizaje en las Direcciones Regionales de Enseñanza existentes en ese momento.</p> <p>Se inicia el servicio de Terapia del Lenguaje para atender a estudiantes con dificultades en la articulación.</p>
1977	<p>Se abren las primeras aulas recurso para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales del I ciclo.</p> <p>Posteriormente esta modalidad se incrementa significativamente al ser propuestas como modalidad de aula recurso "por recargo", y eran atendidas por docentes de educación primaria.</p> <p>Se inicia el servicio de docentes de apoyo itinerante a estudiantes con discapacidad visual en escuelas regulares.</p>
1978	<p>Se inició la educación de las personas sordas bajo la filosofía de la Comunicación Total.</p> <p>Se publica la Resolución N° 102 del Consejo Superior de Educación para impulsar la expansión de las aulas integradas.</p> <p>Se da la apertura de los primeros servicios prevocacionales para la atención de jóvenes con discapacidad, duración 2 años e integrado al III Ciclo de la Educación General Básica.</p>
1979	<p>Se promulgó el Decreto sobre Regionalización Educativa.</p> <p>Se publicó la Resolución N° 136 donde se ordena la descentralización administrativa de los servicios de Educación Especial.</p>
1982	<p>Se abre la primera aula para la atención de estudiantes con trastornos emocionales en una escuela en la ciudad de Cartago. Actualmente este servicio se denomina servicio de apoyo en problemas emocionales y de conducta.</p>
1987	<p>Consejo Superior de Educación aprobó las políticas generales de Educación Especial, se genera una reestructuración administrativa de tal forma que el Departamento de Educación Especial se convirtió en la Asesoría General de Educación Especial.</p> <p>Se otorga papel preponderante en la organización, ejecución y evaluación de los servicios educativos a los padres y madres de familia.</p>

	<p>Estructura de la Asesoría:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sección de Educación Especial no escolarizada 2. Sección de fomento al educando talentoso 3. Sección de Rehabilitación Profesional 4. Sección de Educación Especial escolarizada compuesta por las asesorías nacionales de: <ol style="list-style-type: none"> a. Retardo Mental b. Discapacidad Múltiple (Actualmente Asesoría Nacional de Discapacidad Múltiple) c. Problemas de aprendizaje d. Audición y Lenguaje e. Trastornos Emocionales y de Conducta (Actualmente Asesoría Nacional de Problemas Emocionales y de Conducta) f. Deficiencia Visual.
1989	<p>Dentro del enfoque de la Integración Educativa, se promueve con mayor énfasis el proceso de integración a los servicios educativos regulares de estudiantes con discapacidad.</p> <p>Por acuerdo de la Asesoría General de Educación Especial y el Departamento de Educación Preescolar se integran estudiantes ubicados en diferentes regiones del país.</p> <p>Se oficializan las Políticas Nacionales de Prevención de la Deficiencia, la Discapacidad y la Rehabilitación Integral, donde se contemplaba en el capítulo II las Políticas de de Educación Especial. Estos fueron derogados en 1996 con la aprobación de la Ley 7600 Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.</p>
1990	<p>Se ejecuta el acuerdo señalado anteriormente.</p> <p>Se reestructura el MEP y la Asesoría General de Educación Especial se convierte en el Departamento de Educación Especial.</p>
1993	<p>Se aprueban por parte del Consejo Superior de Educación los planes de estudio para los servicios de Educación Especial de III ciclo y educación diversificada (IV ciclo), para ser aplicados en los Colegios Técnicos y Académicos, estos planes de estudio tiene una duración en conjunto de 5 años.</p>
1996	<p>29 de mayo, se publica en el Diario Oficial la Gaceta N° 102, la Ley 7600: "Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad"</p>
1997	<p>Consejo Superior de Educación aprueba por Acuerdo N° 18-97 las Políticas de Acceso a la Educación para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.</p>

	<p>El documento fue confeccionado por personal del Departamento de Educación Especial y otras dependencias de la División de Desarrollo Curricular, docentes y padres y madres de familia.</p> <p>Se elabora además la Normativa y los Procedimientos para el acceso a la Educación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, para conceptuar y organizar lo relativo a la atención de las personas con necesidades educativas especiales.</p> <p>Con este documento se oficializa también el uso del término necesidades educativas especiales, lo que permite un replanteamiento del concepto tradicional de la Educación Especial</p>
1998	<p>20 de abril, se publicó el Decreto N° 26831-MP, en el cual se incluía el reglamento de la Ley 7600.</p> <p>Estos documentos se convierten en una herramienta importante para las personas con discapacidad y sus familias, de tal manera que puedan ejercer sus derechos humanos y constitucionales, sin dejar de lado a la sociedad costarricense en el proceso de equiparación de oportunidades y al acceso de las personas con discapacidad a los diferentes ámbitos de la vida social.</p>
2000	<p>Durante el mes de enero el Consejo Superior de Educación aprobó en su sesión N° 02-2000 los planes de estudio para Aulas Integradas y Centros de Educación Especial.</p> <p>Se aprueba el plan de estudios para los Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD), por parte del Consejo Superior de Educación, en la sesión 61-2000 del 14 del 12 del 2000.</p>
2001	<p>8 de diciembre, se publican las Políticas Públicas en Discapacidad.</p> <p>En el Diario Oficial La Gaceta N° 21 del 20 de enero del 2001 se publicó la directriz N° 27 en relación con dichas políticas.</p>
2002	<p>Teniendo en cuenta el Marco de Acción de Dakar, se han venido desarrollando propuestas, proyectos y acciones tendientes al reconocimiento de las diferentes entidades del sistema educativo, en donde se propone que la atención a la diversidad estudiantil es una responsabilidad conjunta y no exclusivamente de la Educación Especial como se ha venido considerando erróneamente.</p>
2003	<p>Se modifica el plan de estudios para los Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD), por parte del Consejo Superior de Educación, en la sesión 37-2003 del 28 de agosto del 2003.</p>

Fuente: Modificado de Ministerio de Educación Pública (2005, pp. 13.18).

4.3. Organización Nacional, Regional e institucional de la Educación Especial en Costa Rica

4.3.1. Instancia Nacional

La instancia nacional del sistema educativo costarricense está conformada por los despachos del o de la Ministra de Educación y las personas que ocupan los puestos de Viceministro(a) Académico(a) y Viceministro(a) Académico(a), personas que tienen una estrecha relación con las divisiones y departamentos.

El Departamento de Educación Especial, según la estructura establecida es el órgano especializado en esta materia y forma parte de la División de Desarrollo Curricular, por lo tanto desarrolla sus acciones a partir de la aprobación del Consejo Superior de Educación; el cual es un órgano técnico, presidido por el Ministro o Ministra de Educación, a quien le corresponde dirigir la educación oficial y aprobar consecuentemente todas aquellas políticas educativas que tiene ingerencia en el Sistema Educativo Costarricense, entre los miembros de este Consejo están representantes de los diversos niveles del sistema, representantes de las organizaciones magisteriales, representantes de la Universidad de Costa Rica y por dos ex ministros o ex ministras de Educación.

Al igual que el Departamento de Educación Especial, otras instancias están en el mismo nivel. Este departamento, cuenta con:

- a. una dirección y
- b. dos secciones:
 - b.1. Sección de Educación Especial Escolarizada

- b. 1. 1. Asesoría Nacional de Audición y Lenguaje
- b. 1. 2. Asesoría Nacional de Deficiencia Visual
- b. 1. 3. Asesoría Nacional de Discapacidad Múltiple
- b. 1. 4. Asesoría Nacional de Problemas Emocionales y de Conducta
- b. 1. 5. Asesoría Nacional de Problemas de Aprendizaje
- b. 1. 6. Asesoría Nacional de Audición y Lenguaje.

b. 2. Sección de Desarrollo Vocacional

- b. 1.1. Encargada de los Servicios de III y IV ciclos de Educación Especial.
- b. 2. 2. Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad

Entre las funciones del Departamento de Educación Especial se pueden mencionar según Ministerio de Educación Pública (MEP) (2005)

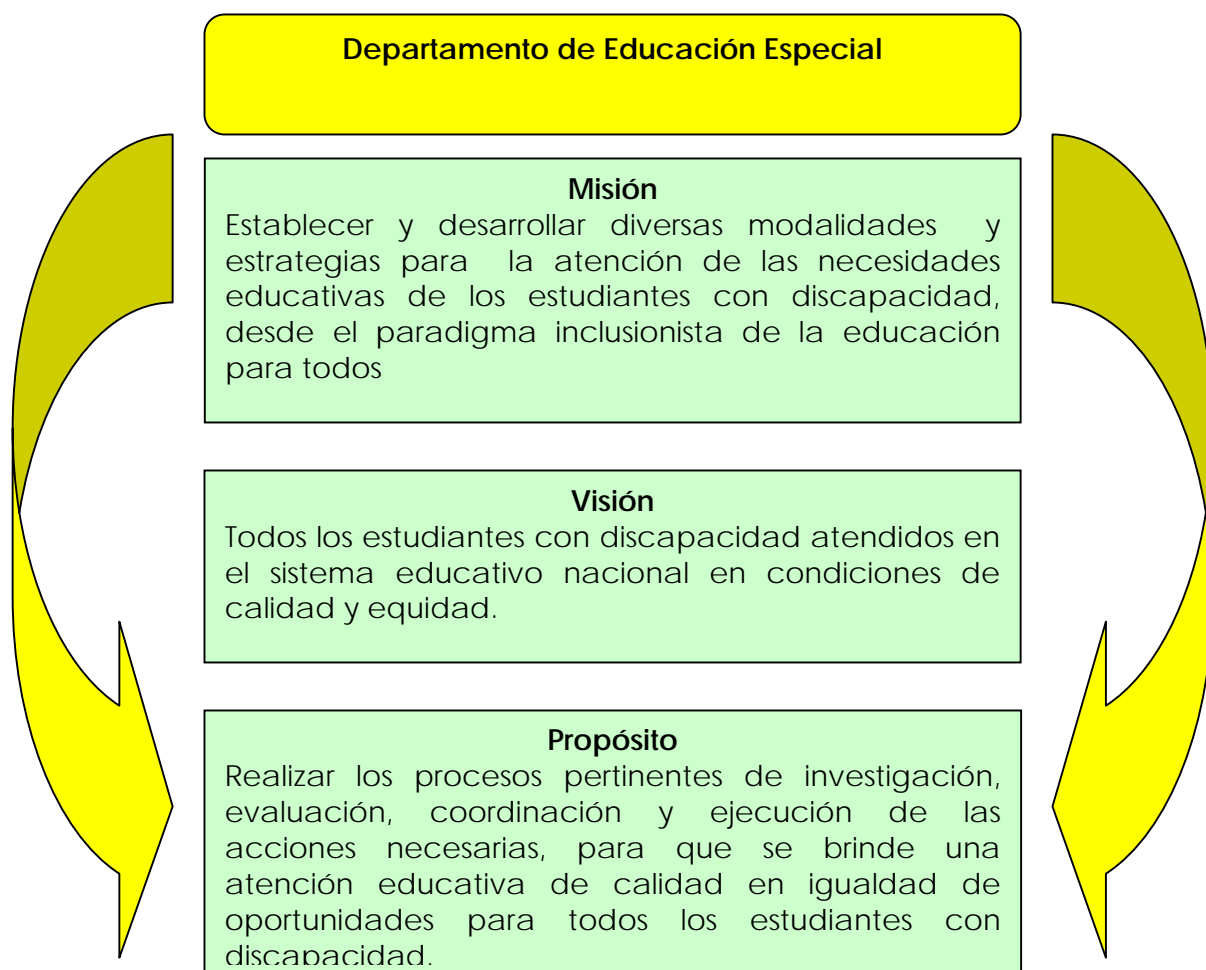
Objetivos
a. Definir y recomendar metodologías para la atención educativa de la población excepcional.
b. Brindar asistencia técnica a funcionarios de las Regiones Educativas, directores y profesores de escuelas y colegios, que tienen a su cargo programas de Educación Especial.
c. Experimentar métodos, formas de evaluación, materiales y recursos didácticos.
d. Estimular la creación de instrumentos y materiales apropiados para las distintas excepcionalidades.
e. Proponer criterios de evaluación y ubicación de estudiantes excepcionales.

Es importante señalar que según se comenta en el documento consultado, el Departamento de Educación Especial está en revisión del concepto excepcional, para cambiarlo por discapacidad o discapacidades según corresponda.

4.3.2. Misión, Visión y Propósito del Departamento de Educación Especial

En cuanto a los aspectos relacionados con la misión, la visión y los propósitos del Departamento de Educación Especial, estos están acordes con los documentos legales vigentes tanto a nivel nacional como internacional, así como así como de los movimientos pedagógicos actuales.

A continuación se presenta un gráfico en el que se detalla según MEP (2005, p. 22), la visión, la misión y los propósitos del Departamento de Educación Especial



4.3.3. Instancia Regional

Esta instancia está compuesta por las veinte direcciones regionales de educación, y cada una de ellas tiene una estructura técnico-administrativa. Y cada una de estas direcciones regionales se divide en circuitos escolares, en las cuales se ubican instituciones y los servicios educativos que lleva a cabo el Ministerio de Educación; es importante señalar que cada circuito está a cargo de un asesor o asesora supervisor o supervisora.

En cada dirección regional hay un Departamento de Desarrollo Técnico y es a este al que pertenece la Asesoría Regional de Educación Especial, quien tiene a cargo además los equipos itinerantes regionales, cuya principal responsabilidad consiste en brindar soporte a los Comités de Apoyo Educativo (CAE) de las instituciones y los circuitos.

Según consta en MEP (2005) cada Dirección Regional de educación del país, cuenta con al menos un asesor regional de Educación Especial, y es quien tiene a cargo las siguientes funciones:

Funciones
Brindar asesoría y supervisar aspectos técnicos propios de la especialidad.
Visitar Centros de educación Especial y las instituciones educativas que cuenten con servicios de Educación Especial.
Asesorar al personal docente acerca de la interpretación y aplicación de planes de estudio, metodología, recursos didácticos, programación y evaluación del proceso educativo.
Coordinar con las diferentes instancias educativas de la región, la adecuada ubicación y la provisión de los servicios de apoyo requeridos por los estudiantes con necesidades educativas.
Coordinar la apertura y correcta ubicación de los servicios de Educación Especial.
Coordinar con el Equipo Regional Itinerante.

Fuente: MEP (2005)

4.3.4. Equipos Regionales Itinerantes

Según se contempla en la Normativa para el Acceso a la Educación de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el Capítulo III, artículo 4,

La Administración creará los equipos de servicio itinerante con profesionales relacionadas con la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes darán capacitación y seguimiento a los Comités de Apoyo Educativo o a las instituciones educativas que por razones especiales no puedan contar con esos Comités (MEP, 1997, p. 22).

Por otro lado, en el capítulo IV, y artículo 27 de Procedimientos para el Acceso a la Educación de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales señala lo siguiente:

La Administración de cada Región Educativa conformará los Equipos Itinerantes que se requieran de acuerdo con las necesidades y características de cada región, los cuales funcionarán adscritos a la Asesoría Regional de Educación Especial, quien lo coordinará (p. 38).

Estos equipos dependen administrativamente del Jefe del Departamento de Desarrollo Educativo de la respectiva Dirección Regional y estarán conformados por:

1. la Asesoría Regional de Educación Especial,
2. un profesional 2 en Trabajo Social,
3. un profesional 2 en psicología,
4. un docente de Educación Primaria, y
5. un docente de Educación Especial.

Entre las acciones que debe llevar a cabo el Equipo Regional Itinerante (ERI) para que se lleven a cabo los procesos pedagógicos adecuados en las diferentes instituciones educativas se pueden señalar:

Acciones
1. Apoyar el proceso de conformación de los Comités de Apoyo Educativo de la región correspondiente.
2. Valorar el funcionamiento de los Comités de Apoyo Educativo de la región a su cargo, para la optimización y mejora de los mismos.
3. Brindar orientación, asesoramiento y capacitación a los Comités de Apoyo Educativo, así como a los otros actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Apoyar los procesos de atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en las escuelas que por sus características no cuentan con Comité de Apoyo Educativo.
5. Analizar la condición educativa de estudiantes que presentan necesidades especiales y ofrecer las recomendaciones precisas para su debida atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
6. Para los estudiantes que requieran adecuaciones curriculares significativas, colaborar con el trámite respectivo según los artículos 9 y 10 de los Procedimientos para la Aplicación de la Normativa de Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
7. Establecer estrategias educativas concretas de capacitación, que generen un cambio de actitud que favorezca la atención a la diversidad mediante módulos, talleres, conferencias, boletines y otros.
8. Brindar información a los Comités de Apoyo Educativo sobre la oferta educativa nacional, para atender las necesidades educativas de los estudiantes.
9. Facilitar en conjunto con los Comités de Apoyo Educativo los procesos de concienciación a padres de familia, estudiantes, personal docente, personal administrativo y miembros de la comunidad, que generen cambios de actitud en la atención a la diversidad.
10. Sugerir a los Comités de Apoyo estrategias para maximizar el aprovechamiento de los recursos de la escuela y de la comunidad, tales como docentes de Educación Especial, docentes de apoyo (fijos e itinerantes), personal de Centros de Educación Especial, organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas, personas de la comunidad, con el propósito de que se conviertan en agentes facilitadores del proceso de atención a la diversidad.
11. Analizar y determinar la escolarización de los estudiantes que ingresan al sistema educativo y presentan necesidades educativas especiales que precisan de apoyo permanente, cuando haga falta.
12. Canalizar las necesidades de apoyo técnico hacia otros profesionales en el campo de la educación y salud, cuando se requieran.
13. En casos muy calificados referidos por el Comité de Apoyo Educativo, efectuar procesos de diagnóstico educativo que desemboquen en recomendaciones de escolarización concretas, así como estrategias y medidas

educativas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.
14. Coordinar con los Comités de Apoyo Educativo, el seguimiento a la aplicación de adecuación curricular significativa para aquellos que así lo requieran y son reportados a la Asesoría regional de Educación Especial.
15. Apoyar y asesorar a los docentes de los servicios de apoyo fijo e itinerante, en el uso de estrategias propias de su especialidad que puedan contribuir en el mejoramiento de la calidad de la atención de los estudiantes y sus familias.
16. Vigilar el cumplimiento de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad en Costa Rica, de las Políticas, Normativa y Procedimientos para el acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas, así como del código de la Niñez y la Adolescencia; igualmente todo norma jurídica vigente correspondiente con la temática.

Fuente: MEP (2005, pp. 24-26).

4.3.5. Instancia Institucional

Es en esta donde se concreta la oferta de atención educativa, que se operacionaliza según las necesidades y los apoyos requeridos por el estudiantado, y esta instancia se organiza de la siguiente manera:

Servicios específicos o de atención directa	Servicios Específicos de Educación Especial ubicados en Instituciones Educativas Regulares de la Educación General Básica y Diversificada	Servicios que actúan como apoyo a los servicios educativos regulares
Centros de Educación Especial, los cuales cuentan con servicios de atención directa, servicios de apoyo fijo e itinerante y servicios complementarios, para atender las necesidades de la población.	Aulas Integradas	Servicios de apoyo educativo fijo
Instituto de Rehabilitación Hellen Keller	Servicios de III y IV ciclos de Educación Especial en colegios técnicos o académicos.	Servicios de apoyo educativo itinerante
Servicio Educativo para Sordos Adultos		Servicios complementarios (fijos o itinerantes)
Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad.		Comité de Apoyo Educativo

Fuente: Tomado y adaptado de MEP (2005, p. 27).

Es importante tener claro que los cambios generados en el mundo con respecto a los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos y educativos, en el transcurso de las últimas décadas han tenido implicaciones directas sobre el replanteamiento del accionar de la Educación Especial en Costa Rica, y por ende, para poder dar una respuesta desde una perspectiva más desde los derechos, la oferta educativa que responda a la diversidad de las necesidades educativas del estudiantado asociadas a condiciones de discapacidad, se ha hecho necesario organizar diferentes servicios.

Los servicios a los cuales se hace referencia en el apartado anterior y resumidos en el cuadro, consisten en una variedad de modalidades, programas, proyectos y apoyos que permiten atender a la mayoría de estudiantes de acuerdo con sus necesidades educativas y bajo las condiciones que más se adecuen a sus necesidades.

4.3.5.1. Servicios de atención directa

Dentro de estos servicios se incluyen los siguientes:

Servicio	Generalidades
A. Centros de Educación Especial	1.- Escolarizan estudiantes de 0 a 18 años. 2.- Personas con condición de discapacidad que requieren apoyos más intensos y permanentes. Los servicios que se dan aquí, no se pueden dar en otras instituciones. 3.- Según los principios que rigen la Educación Especial, y en correspondencia con lo dispuesto en el Proyecto Curricular de Centro (PCC), todos estos centros deben propiciar la inclusión de sus estudiantes en servicios educativos menos segregados o más abiertos, siempre y cuando sus características se lo permitan.

	<p>4.- Sus lineamientos curriculares tienen fundamento en los planes de estudio propuestos por el Departamento de Educación Especial.</p> <p>5.- Si atienden población con sordera, se siguen los planes de estudio para I y II ciclos de la Educación General Básica. Siempre teniendo en cuenta las respectivas adecuaciones o adaptaciones, entre estas se incluyen la lectura labio-facial, estimulación auditiva y articulación.</p> <p>6.- Tienen propio Proyecto Curricular de Centro, esto debido a las características de cada región.</p> <p>7.- El diseño del PCC les permite implementar el plan de estudios.</p> <p>8.- Proyecto Curricular de Centro según Antúnez y Giné y Ruiz citados en MEP (2005)</p> <p>“... instrumento para la gestión que –coherente con el análisis del contexto escolar-enumera y define rasgos de identidad del Centro; formula los objetivos que es necesario conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional de la institución” (p. 29).</p> <p>9.- PCC define el quehacer institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ el qué, ⇒ el para qué, ⇒ el cómo, y ⇒ el por qué. <p>10.- PCC se fundamenta en</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ trabajo en equipo que involucra a todo el personal y ⇒ aquellas personas que se relacionan con el funcionamiento del Centro. ⇒ los propios objetivos de Centro, que se ajustan a sus características. <p>11.- Para atender a la diversidad de la población la oferta de estos Centros es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Atención Directa, la lleva a cabo un o una docente de Educación Especial, quien tiene un grupo a cargo según
--	---

	<p>edad y nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Servicio de Apoyo Fijo: docentes que atienden las necesidades educativas de sus estudiantes derivadas de su condición de discapacidad, las cuales no pueden ser atendidas por docentes a cargo de grupo. Este apoyo está dirigido tanto para estudiantes como docentes a cargo del grupo al que asisten estudiantes con estas características de manera regular. ⇒ Apoyo Itinerante: Apoyo que se ofrecen docentes de Educación Especial con diferentes especialidades, a estudiantes que egresan del centro y asisten a instituciones educativas del sistema regular. ⇒ Apoyo complementario: servicios ofrecidos por profesionales de otras disciplinas diferentes de la Educación Especial, para atender necesidades específicas de estudiantes derivadas de su condición de discapacidad. ⇒ Lo anterior se ve complementado con el trabajo y apoyo a las familias. ⇒ Formación y detección de redes de apoyo. ⇒ Ubicación de recursos en la comunidad. ⇒ Grupo importante dentro de los recursos: asistentes o niñeras, que apoyan la labor de docentes en el aula y otros ambientes educativos.
<p>B. Instituto de Rehabilitación y Formación Hellen Keller</p>	<p>1.- Institución creada para atender necesidades de formación educativa, funcional y profesional de población adolescente y adulta con discapacidad visual.</p> <p>2.- Su cobertura es nacional.</p> <p>3.- Realiza funciones de investigación, asesoría y</p>

	<p>capacitación.</p> <p>4.- Cuenta con plan de estudios propios, publicados por el Departamento de educación Especial denominado "Lineamientos Técnico-curriculares y administrativos para la aplicación del Plan de Estudios del Instituto de Rehabilitación y Formación Hellen Keller".</p> <p>5.- El plan de estudios abarca seis áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Destrezas académicas funcionales. ⇒ Mantenimiento personal y doméstico. ⇒ Destrezas de la vida comunitaria. ⇒ Interacción y comunicación personal y social. ⇒ Evaluación ocupacional y colocación laboral. ⇒ Físico motriz y Movilidad. <p>6.- Características de la población:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Personas que continúan estudios y se encuentran matriculadas en instituciones públicas y privadas en programas de I, II y III ciclo de EGB., Educación Abierta, Educación Diversificada y Bachillerato por madurez. ⇒ Personas adolescentes y adultas (mayores de 16 años) que por su pérdida visual requieren lograr autonomía personal, mediante entrenamiento en técnicas para la vida independiente, orientación y movilidad, lecto-escritura Braille, entre otras. ⇒ Personas que requieren capacitación y desarrollo de destrezas y actitudes para el trabajo para insertarse de forma adecuada dentro del mercado laboral. Incluye programas de formación para el trabajo, III y IV ciclo de Educación Especial. <p>7.- Apoyos legales para cumplir su función:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ley fundamental de Educación (1957), modificada por Ley 7600 en 1996. ⇒ Ley 7600: Ley de Igualdad de
--	---

	<p>Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ley 7948: Ley de Aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. ⇒ Política, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. <p>8.- Tipos de lecciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Atención directa (tipo a, recibe el estudiantado) ⇒ Familia y Comunidad (tipo b, más de coordinación con comunidad) ⇒ Mediación Comunal (tipo b, más de coordinación con comunidad) ⇒ Lecciones de coordinación y Orientación (tipo c, proyectos específicos) ⇒ Lecciones de Elaboración y Adaptación de Material (tipo c, proyectos específicos)
<p>C. Servicio Educativo para sordos adultos</p>	<p>1.- Alternativa a la población sorda adulta que no accedido o concluido la educación primaria o secundaria.</p> <p>2.- Puede funcionar en un Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC), o Centro de Integración de Educación de Adultos (CINDEA) o en una escuela o colegio nocturno.</p> <p>3.- Se organiza en relación con la dirección del centro educativo en el cual funciona, primaria o secundaria.</p>
<p>D. Programa de atención integral para personas adultas</p>	<p>1.- Funciona de manera cogestionado entre Organizaciones Gubernamentales y el MEP.</p> <p>2.- Cuenta con plan de estudios aprobado por el Consejo Superior de Educación en diciembre del 2000, como Programa de Atención a Personas Adultas con Discapacidad, que requieren apoyos prolongados o permanentes para el desempeño ocupacional o laboral.</p>

	<p>3.- Surge para dar respuestas a las personas con discapacidades mayores de 18 años que egresan del sistema educativo, y a la falta de ofertas ocupacionales o laborales para estas personas.</p> <p>4.- El programa se dirige a personas con características diversas, por lo que es amplio, flexible, modificable y profundamente autocrítico, requiere de evaluación externa e interna permanentes a cargo de usuarios, profesionales y otras audiencias interesadas en mantener la oferta, que incluya principios de igualdad de oportunidades, libre elección, de acceso y participación de la persona en proceso formativo.</p> <p>5.- Hay dos modelos</p> <ul style="list-style-type: none">⇒ Grupo A: personas con discapacidad mayor de 18 años, que se puedan involucrar al menos parcialmente a procesos productivos bajo supervisión, con refuerzo de apoyos prolongados o permanentes en algunas áreas de la vida cotidiana.⇒ Grupo B: personas con discapacidad mayor de 18 años que no ha gozado de otros servicios y personas egresadas de los centros de Educación Especial que requieren de apoyos prolongados o permanentes para el desempeño de la mayoría de actividades ocupacionales y de la vida cotidiana. <p>6.- La propuesta consiste en que las personas adultas con discapacidad puedan participar de un programa de atención que les permita desarrollar habilidades ocupacionales y sociales, así como destrezas útiles para el desempeño cotidiano, además de formarse en distintos aspectos de la vida, de recrearse y de compartir con otras personas de su edad. Además debe desarrollar la máxima capacidad productiva de las personas e involucrarlas en actividades laborales, cuando estas tengan la oportunidad de lograrlo en forma total o parcial.</p>
--	--

	<p>7.- Para la buena marcha del programa debe brindar atención integral que permita la consecución de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ autonomía personal ⇒ tomando en cuenta siguientes áreas: vida diaria, personal social, ocupacional básica, académica funcional y formación laboral.,
--	--

Fuentes: Tomado y adaptado de MEP (2005, pp. 28-56).

4.3.5.2. Servicios de Educación Especial ubicados en Instituciones regulares de la Educación General Básica (EGB) y Diversificada.

Servicios	Generalidades
Aula Integrada	<p>1.- Servicio que se ofrece para estudiantes de 7 a 14 años con retraso mental, sordera y discapacidad múltiple respectivamente.</p> <p>2.- Los servicios se ubican en instituciones de I y II ciclos de la EGB. Funcionan como una sección más, son responsabilidad de la Dirección del Centro Educativo.</p> <p>3.- En cada uno de los casos, los servicios son atendidos por docentes de Educación Especial con formación en el área específica.</p> <p>4.- Los servicios para personas con retraso mental y discapacidad múltiple cuentan con un plan de estudios específico.</p> <p>5.- Servicios dirigidos a población con sordera, siguen los planes de estudio establecidos para el I y II ciclo de la EGB, con sus respectivas adaptaciones.</p> <p>6.- En todos los servicios de aula integrada los grupos de estudiantes tienen derecho a recibir Educación Musical, Educación Física y Educación Religiosa.</p>

	<p>7.- Informática educativa debe asignarse dentro del horario del docente de Educación Especial.</p> <p>8.- Por la diversidad y dispersión o escasez de población en algunas regiones, estas aulas atienden a estudiantes con diferentes condiciones de discapacidad y pertenecen a diversos grupos de edad, y en algunos casos se ofrecen servicios de estimulación temprana.</p> <p>9.- La aprobación de estos servicios debe llevarla a cabo la Asesoría Regional de Educación Especial, siempre y cuando no haya otra posibilidad de atención para la población.</p>
<p>Servicio de III Ciclo y Educación Diversificada de Educación Especial en Colegios Académicos y Técnicos Diurnos</p>	<p>1.- Alternativa para estudiantes egresados de aulas integradas de Retraso Mental, Discapacidad Múltiple y estudiantes provenientes de aulas integradas para estudiantes sordos que han requerido de adecuaciones curriculares significativas,</p> <p>2.- Así como para estudiantes de primaria que han culminado esta con aplicación de adecuaciones curriculares significativas, siempre y cuando tengan la aprobación de la Asesoría Regional de Educación Especial.</p> <p>3.- Funcionan estos servicios como una sección más en las escuelas y colegios técnicos o académicos.</p> <p>4.- Su objetivo primordial es el desarrollo vocacional y la preparación para el trabajo.</p> <p>5.- El aspecto curricular se orienta desde un plan de estudios específico, diseñado para 5 años.</p> <p>⇒ 3 años: etapa prevocacional.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 2 años educación diversificada, concebida como etapa vocacional. ⇒ el plan lo trabaja un docente de Educación Especial y dos docentes del área técnica. III y IV ciclo se imparten asignaturas especiales.
--	---

Fuentes: Tomado y adaptado de MEP (2005, pp. 59-63).

4.3.5.3. Servicios de apoyos ofrecidos en instituciones regulares de la Educación General Básica (EGB) y Diversificada

Estos responden a la nueva visión de la Educación Especial y a la adopción del concepto de necesidades educativas especiales en Costa Rica, la cual centra su atención en el tipo de respuesta que el centro educativo ha de facilitar y no con el tipo o grado de discapacidad.

Se asume que las necesidades están en relación con las ayudas pedagógicas y los apoyos específicos requeridos por determinado grupo de estudiantes durante su escolarización, de manera temporal o permanente, y de esta manera lograr el máximo desarrollo educativo, personal y social. Los apoyos pueden ser tecnológicos, organizativos o humanos.

En este sentido, se considera la relatividad e interactividad de las necesidades educativas del estudiantado, generando así los apoyos fijos o itinerantes en el caso de servicios de apoyo educativo, y mixto en el caso de los apoyos complementarios o profesionales. Así mismo, ha de contar con los Comités de apoyo Educativo para garantizar la aplicación de las adecuaciones curriculares para todos aquellos estudiantes tanto de primaria como de secundaria que así lo requieran.

Servicios	Generalidades
<p>Servicio de Apoyo Educativo Fijo</p>	<p>1.- Ofrecido por docente de Educación Especial con formación en un área específica (especialidad).</p> <p>2.- Tiene como propósito apoyar en la atención de las necesidades educativas de estudiantes que realizan su proceso escolar en aulas regulares.</p> <p>3.- En este momento se cuenta con docentes en: Problemas de aprendizaje, Terapia de Lenguaje, Problemas Emocionales y de Conducta, Retraso Mental y Audición y Lenguaje.</p> <p>4.- Docente de apoyo fijo forma parte del cuerpo docente de la Institución a la que ha sido asignado y tendrá como responsabilidad atender a estudiantes que asisten a las aulas regulares de los diferentes niveles del centro educativo,</p> <p>5.- Así como coordinar con cada uno de los docentes a cargo del estudiante: maestro de grupo, docentes de asignaturas, especiales, otros docentes de apoyo o bien cualquier profesional de la institución involucrado en el proceso educativo del estudiante que requiere el apoyo.</p> <p>6.- Tienen, además, funciones específicas dentro de los centros educativos en los que trabajan.</p>
<p>Servicio de apoyo Educativo Itinerante</p>	<p>1.- Lo brinda un docente de apoyo, quien tiene a su cargo varios estudiantes con necesidades educativas especiales escolarizados en aulas regulares, matriculados en varias instituciones circunvecinas. Atiende población con discapacidad de 0 a 14 años.</p> <p>2.-. Actualmente trabajan docentes de las áreas de: Discapacidad Visual, Discapacidad múltiple, Problemas de</p>

	<p>Aprendizaje, Problemas Emocionales y de Conducta, Retraso Mental, Audición y Lenguaje (sordera) y Sordo-Ceguera.</p> <p>3.- Dentro de esta modalidad se incluyen además los servicios ofrecidos en el área de Discapacidad Múltiple, a saber, Servicios de Apoyo a Estudiantes con enfermedades degenerativas, Servicio de atención domiciliaria u hospitalaria, Servicio Comunitario, Servicio de Terapia Física y Terapia Ocupacional.</p>
--	---

Fuentes: Tomado y adaptado de MEP (2005, pp. 64-69).

En este apartado se ha hecho un recorrido por la estructura y organización técnico administrativa de la Educación Especial en Costa Rica, con el fin de poder brindar la información pertinente para la comprensión y posterior análisis de la información.

BLOQUE III. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1. Tipo de Estudio

El presente estudio es de carácter descriptivo. En virtud de que el objetivo se orienta en mayor medida, a medir de manera independiente los conceptos a los que se refieran en el proceso de investigación y no indicar su relación, además de centrarse en medir con la mayor precisión posible las variables, tarea para la cual es preciso definir qué se va a medir y cómo lograr precisión en esa medición.

Según Venegas, mencionado por Céspedes (2002), la investigación descriptiva trata de "(...) descubrir las principales modalidades de cambio, formación o estructuración del objeto en un estudio y las relaciones que existen con otros" (p.40). Este tipo de estudio compara los resultados e interpreta para un mejor conocimiento de la situación, la información que se obtiene en el proceso. Por otro lado, el método descriptivo "(...) busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (...)" (Danhke citado por Hernández, 2004, p.117)

Para lograr tales fines es indispensable la recolección, organización y análisis de datos, con el objetivo de establecer conclusiones. La investigación descriptiva refiere minuciosamente e interpreta lo que es. Trata de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello, se pretende

precisar la naturaleza de la situación, el estado actual de los fenómenos, tal como existe en el momento del estudio (Ary, 1989).

En la investigación descriptiva se recolecta la información mediante la descripción sistemática o el análisis de los aspectos importantes, se especifican las condiciones necesarias para que se dé el proceso, se aclaran los objetivos y las metas de investigación y finalmente se busca la información necesaria para alcanzar los resultados. Con las conclusiones obtenidas se fundamentan las relaciones, las comparaciones y los contrastes de las características identificadas en la información brindada por los participantes del estudio.

También, cabe destacar que el proceso de la investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone elementos interpretativos del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se haya combinada muchas veces por la comparación o el contraste, suponiendo medición, clasificación, interpretación y evaluación (Best, 1982).

Por otro lado, se cree en la posibilidad de generalización de los datos resultantes de la investigación, con fines de validar óptimos procesos de intervención en población integrada de parte de los y las docentes de aulas regulares.

En este sentido es posible establecer los supuestos teóricos que sustentan la presente investigación, como aquellos en que se enfatiza que:

1. Es factible extender los resultados obtenidos a otras poblaciones que atraviesan por situaciones o dificultades semejantes a las de la muestra elegida.

2. El contacto directo del y la docente en su situación permitirá obtener el conocimiento para generar los resultados.
3. Se parte de que las personas involucradas tienen conocimiento de la investigación a realizar, y su consentimiento. Se tratará de no imponer prejuicios personales a los resultados.

2. Tema

“Procesos de integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales a las aulas regulares del Sistema Educativo Costarricense”

3. Problema de investigación

Tratamos de conocer y describir cómo se están llevando a cabo los procesos de integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular costarricense?

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Evaluar los procesos de integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales en el Sistema Educativo Regular de Costa Rica, para determinar su impacto en los aspectos individual y familiar del estudiante, y el aspecto formativo de los docentes que llevan a cabo el proceso, todo ello referido al Sistema Regular.

4.2. Objetivos Específicos

1. Determinar la aplicación de los procesos de integración en los centros educativos de Costa Rica participantes en esta investigación.
2. Analizar los procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas del sistema general básico participantes en nuestro contexto investigativo.
3. Identificar el impacto de la integración escolar de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en el ámbito familiar.
4. Determinar las implicaciones que ha tenido la integración escolar de personas con necesidades educativas especiales sobre el desarrollo de la práctica docente en el aula y las necesidades de formación y de capacitación de los docentes.
5. Identificar las implicaciones que sobre los procesos de integración escolar han tenido los documentos legales que los respaldan.

5. Limitaciones de la investigación

1.- Dificultades de acceso a todas las regiones del país, esto principalmente relacionado con la falta de permisos para poder aplicar los instrumentos a estudiantes, padres y madres de familia, personal docente y directores y directoras de los centros educativos.

2.- En algunos casos no hubo devolución de instrumentos en instituciones en las que fueron entregados.

3.- Problemas de información por parte de los diferentes grupos con respecto a los procesos de integración y los aspectos legales que los sustentan.

6. Delimitaciones

1.- Debido a la no participación de dos regiones educativas del país en el proceso de investigación, los resultados que aquí se obtienen son aplicables a la muestra que tomó parte en el proceso.

2.- No obstante, al haber abarcado el proceso de investigación más del 90% de las regiones educativas, se considera que la propuesta de un proceso de integración responde a los resultados obtenidos, y que si las particularidades de las regiones se ajustan a esas características, podría entonces tener sentido aplicar el modelo propuesto.

7. Descripción de Población

Para efectos de esta investigación, se define como población los docentes de Educación General Básica (I y II ciclo) que trabajan en escuelas de educación regular, con estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en sus aulas, con apoyo de docentes de Educación Especial en Servicios de Apoyo Fijo en Retardo Mental, estudiantes que participan en procesos de integración, padres o madres de familia de estudiantes integrados y directores de instituciones educativas en las que participan los estudiantes.

8. Descripción y cálculo de la muestra

Para efectos del cálculo de la muestra se indican a continuación poblaciones totales, posteriormente se hará el señalamiento por las siete provincias del país, a saber: San José, Cartago, Alajuela, Heredia, Limón, Puntarenas y Guanacaste, y sus respectivas Regionales.

Total por país	Estudiantes	Padres de Familia	Directores	Docentes
4450	2100	2100	200	550

A continuación se describe la simbología utilizada en la fórmula empleada para la obtención de la muestra.

N_1 = Estudiantes

N_2 = Padres de Familia

N_3 = Docentes

N_4 = Directores

n = Tamaño de la muestra real

n_0 = Tamaño de muestra aproximado

$(1 - \alpha)$ = Nivel de confianza = 95%

d = Nivel de error = 5%

\sqrt{PQ} = Desviación estándar = 0.5

$z_{\alpha/2}$ = Probabilidad de confianza = 1.96 (correspondiente al 95% del nivel de confianza)

$$n_0 = \left(\frac{z_{\alpha/2} * \sqrt{PQ}}{d} \right)^2$$

$$n_0 = \left(\frac{(1.96) * (0.5)}{0.05} \right)^2$$

$$n_0 = 384$$

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

8.1. Cálculo de muestra para estudiantes y para padres de familia

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n = \frac{384}{1 + \frac{384}{2100}}$$

$$n = \frac{384}{1 + 0.1829}$$

$$n = \frac{384}{1.1829}$$

$$n = 324$$

Ajuste a la muestra por porcentaje de no respuesta:

$$n = 324 + 10\% \text{ de no respuesta (33)}$$

$$n = 324 + 133$$

$$n = 357$$

Es así, que se trabajará con el total de 357 padres de familia y 357 estudiantes de las diferentes regiones del país, estos estudiantes participan en procesos de integración educativa en las aulas regulares de la educación

general básica del país, llevando un proceso de selección de manera aleatoria simple

8.2. Cálculo de muestra para docentes

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n = \frac{384}{1 + \frac{384}{550}}$$

$$n = \frac{384}{1 + 0.6982}$$

$$n = \frac{384}{1.6982}$$

$$n = 226$$

Ajuste a la muestra por porcentaje de no respuesta

$$n = 226 + 10\% \text{ de no respuesta (23)}$$

$$n = 226 + 23$$

$$n = 249$$

La muestra de docentes será de 249, y ellos serán elegidos mediante un procedimiento de muestreo aleatorio simple.

8.3. Cálculo de muestra para directores de instituciones educativas

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n = \frac{384}{1 + \frac{384}{200}}$$

$$n = \frac{384}{1 + 0.92}$$

$$n = \frac{384}{1.92}$$

$$n = 132$$

Ajuste a la muestra por porcentaje de no respuesta

$$n = 132 + 10\% \text{ de no respuesta (14)}$$

$$n = 132 + 14$$

$$n = 146$$

La muestra de directores de instituciones educativas en las que participan estudiantes en procesos de integración será de 146, y ellos serán elegidos mediante un procedimiento de muestreo al azar simple.

Tabla : Composición de la muestra que participó en la investigación

Grupo	Muestra propuesta	Participantes	Diferencia
Directores y directoras	146	116	-30
Docentes	249	397	148
Padres y madres de familia	357	353	-4
Estudiantes	357	441	84
Total	1109	1307	198

Como se puede observar en la tabla anterior, se logró contar con una participación de informantes mayor a la propuesta, esto se debió a que no se abordó todo el país, según se había propuesto, y además hubo personas interesadas en tomar parte en el estudio, lo cual permitió que un mayor número de docentes y estudiantes tomaran parte en el estudio, no así en el caso de padres y madres de familia ni de directores y directoras, no obstante, la cantidad de personas que participó de más, permite un mejor conocimiento de los procesos desde ellas, y esto se considera de importancia para el estudio, ya que son quienes se encuentran más involucrados en el proceso de integración.

9. Análisis de términos

a) Formación

Para efectos de esta investigación, se considera que es el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo, capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, en este caso de la Educación.

b) Capacitación

Para efectos de esta investigación, se considera la adopción de acciones de participación en las cuales se adoptan herramientas y se ejecutan acciones institucionales encaminadas a desarrollar una cultura de calidad. Tales acciones, están inmersas en la filosofía del mejoramiento continuo o en procesos de modernización profesional.

c) Docentes Aula Regular

Todos aquellos docentes de I y II ciclo de Educación General Básica que trabajan en escuelas primarias del Ministerio de Educación Pública.

d) Integración

" (...) es un proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros, significa ser un miembro activo de la sociedad" (Mc Nally y Villegas, 1992, p.43).

e) Estrategias

Para efectos de esta investigación, se considera estrategias a aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

10. Métodos y procedimientos de recolección de información

Dentro de las técnicas que se utilizaron en congruencia con el tipo de investigación elegida se encuentra la entrevista semi-estructurada, aplicada por medio de instrumentos como los cuestionarios abiertos. Para lo anterior, se parte de una guía o pautas de preguntas con los temas o elementos claves que se pretenden investigar.

Según el criterio de Zamora, mencionado por Briceño (2002), la entrevista es "(...) un intercambio fundamentalmente verbal, aunque no exclusivamente, que se lleva a cabo entre dos seres humanos o entre un entrevistador y un grupo

de personas, en el que ambas partes adoptan roles específicos y se Interinfluncian mutuamente”.

INSTRUMENTO # 1

Cuestionario dirigido a Directores y directoras de instituciones de I y II ciclo con niños integrados al sistema regular

<i>Tema</i>	<i>Preguntas</i>
Aspectos Sociodemográficos	1 – 4
Proceso de Integración	5, 8, 11, 13
Comité de apoyo de la Institución	6, 7
Trabajo entre docentes y padres de familia	9, 10
Promoción del proceso de Integración	14, 16
Cumplimiento de los procesos de Integración en la Institución	12, 15, 18, 17

INSTRUMENTO # 2

Cuestionario dirigido a estudiantes de instituciones de I y II ciclo Integrados (as) de educación especial al sistema regular

<i>Tema</i>	<i>Preguntas</i>
Aspectos Sociodemográficos	1 – 3
Proceso de Integración	4 – 6
Trabajo entre docentes, padres de familia y compañeros (as)	7 – 10, 13
Cumplimiento de los procesos de Integración en la Institución	11 – 12

INSTRUMENTO # 3

Cuestionario dirigido a docentes de instituciones de I y II ciclo
con estudiantes integrados al sistema regular

<i>Tema</i>	<i>Preguntas</i>
Aspectos Sociodemográficos	1 – 5
Conocimiento de la Ley 7600	6, 15
Comité de apoyo de la Institución	7, 16
Cumplimiento de los procesos de Integración en la Institución	8 – 12, 17, 22 – 28
Promoción del proceso de Integración	13 – 14, 20 - 21
Trabajo entre docentes y padres de familia	18 – 19

INSTRUMENTO # 4

Cuestionario dirigido a padres de familia de niños
Integrados en el sistema regular costarricense

<i>Tema</i>	<i>Preguntas</i>
Aspectos Sociodemográficos	1 – 3
Conocimiento de la Ley 7600	4, 5
Asesoramiento y conocimientos generales acerca del Proceso de Integración	6 – 12, 17, 24
Consideraciones acerca de la Integración	13 – 14, 22
Cumplimiento de los procesos de Integración en la Institución	15 – 16, 21, 23, 25 – 27
Comité de apoyo de la Institución	18
Trabajo entre docentes y padres de familia	19 – 20

11. Forma de aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos estuvo a cargo del equipo investigador durante el año 2006 y 2007 inclusive. En un primer momento se planeó realizar las entrevistas de manera personal, tanto al cuerpo docente, como a la comunidad estudiantil y sus encargados (padres y madres), sin embargo debido a la variedad de circunstancias que se presentaron en cada una de las escuelas visitadas se tornó sumamente difícil mantener este primer parámetro de aplicación.

Debido a que la población era muy amplia, se estableció un número aproximado de estudiantes con adecuación, con el fin de poder identificar al personal docente, directores y directores, así como a las personas encargadas del estudiantado, para de esta manera poder aplicar los instrumentos. Finalmente se contó con una muestra representativa de toda el área geográfica. Para esto, se procedió a entregar una serie de cartas en la supervisión general de cada circuito perteneciente a las Regionales, con el fin de conocer las escuelas existentes en cada circuito, su número telefónico y las adecuaciones que se aplicaban en cada una de ellas.

En cada supervisión le fue entregado al grupo investigador una carta con el visto bueno del supervisor del circuito. Ésta se fotocopió, como parte del formalismo pertinente a un estudio de estas características, mismo que implicaba entregar la copia respectiva en cada centro educativo, quedando informada explícitamente la autorización para aplicar los instrumentos.

12. Validación de los instrumentos

Para cumplir con el proceso de validación de los resultados se utilizó el juicio de expertos, de profesionales capacitados en el área de Educación Especial, y de profesionales en construcción de instrumentos, así como de otros profesionales que conocen sobre la temática, entre ellos docentes de aula regular, a personal administrativo.

Siguiendo con la descripción anterior, se construyeron los instrumentos en su totalidad, los cuales fueron revisados por especialistas en la temática. Primero, se revisó la versión inicial, a la que le fueron realizadas correcciones de estilo principalmente; luego, se revisó nuevamente el instrumento para mejorar su calidad. Finalmente, después de discusiones y revisiones para adecuarla a la población participante, se obtuvo la versión final, para utilizar en la presente investigación.

Posteriormente, esta prueba fue presentada a directores y docentes, del sistema educativo regular costarricense, los cuales no serán parte de la muestra en estudio. A cada uno se les explicó que se quería construir unos instrumentos para determinar las implicaciones de la integración escolar de la persona con necesidades educativas especiales sobre el desarrollo de la práctica docente en el aula y las necesidades de formación y capacitación docentes, así como las implicaciones en la familia y el desarrollo del estudiante de las diferentes Direcciones Regionales del país. Se les aclaró que los instrumentos serían aplicados a docente de estudiantes que participan de los procesos de integración, a padres de familia, a directores de las escuelas y por supuesto a

estudiantes que participan en los procesos de integración en las diferentes Regiones del país.

Se les solicitó su opinión con respecto a los ítems incluidos en el cuestionario, si estos estaban relacionados con aquello que se quería evaluar y si, de alguna manera, medían diferentes aspectos de la integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, sobre lo que se está llevando a cabo la investigación, y la claridad en la redacción de las preguntas.

De la entrevista anterior se obtuvo una serie de indicaciones, aclaraciones y recomendaciones, las cuales fueron consideradas para mejorar la calidad de los instrumentos construidos, sin embargo, se es consciente de que en caso necesario se le podrían realizar a los instrumentos ajustes para mejorar su calidad, y lograr los objetivos planteados para el proceso investigativo.

No obstante, es importante aclarar que no hubo ninguna recomendación en cuanto a los aspectos de fondo del cuestionario.

La prueba fue aplicada, en forma piloto, a docentes, padres de familia, directores y directoras, y estudiantes, y los instrumentos no requirieron ningún cambio significativo, ya que el lenguaje era sencillo y relacionado con experiencias diarias de los docentes de los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en el Sistema Educativo Regular Costarricense.

A los padres de familia, a los docentes y a los directores se les entregó el cuestionario y se les solicitó que la llenaran individualmente, y que comunicaran las dificultades que podrían presentarse, al momento de dar respuesta a las preguntas; con los estudiantes se llevó a cabo una entrevista individual, y se

anotaron todas las observaciones que ellos hacían con respecto al instrumento, pero no se presentó ningún obstáculo en la aplicación.

Para la construcción de los instrumentos se siguieron los siguientes pasos:

- Se revisaron los objetivos para los cuales deberían ser construidos los instrumentos.
- Se llevó a cabo una investigación exhaustiva sobre el constructo o constructos sobre los que versaría la prueba.
- Se revisaron los aspectos teóricos que justificarían los ítems que compondrían la prueba. Se redactó una serie de ítems los cuales fueron revisados tanto en su claridad conceptual, como en su redacción.
- Se presentó los instrumentos a juicio de expertos para ajustarlos según sus criterios.
- Se presentó los instrumentos a diferentes grupos que cumplieran con las características de las personas a las que se les aplicarían los diferentes cuestionarios.
- Se analizaron las respuestas y se corrigieron aquellos aspectos que se consideraron necesarios para el mejoramiento de los instrumentos y el logro de los objetivos planteados en la investigación.
- Se dio una versión preliminar de los instrumentos y se aplicó en una de las escuelas del circuito 06 de la Dirección Regional de San José, de la cual se obtuvo información muy relevante.
- Se analizaron los instrumentos y se ajustaron según las características de las personas a las que se les aplicarían, para el mejor logro de los objetivos planteados.

Como se puede ver, este tipo de estudio por encuesta permite según Colás (1994) al citar a Cohen y Manion el logro de tres objetivos principales a saber: “ (...) describir la naturaleza de las condiciones existentes, 2) identificar valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes y 3) determinar las relaciones existentes entre eventos específicos” (p. 178). Además menciona la autora que entre las principales técnicas de recogida de la información se pueden mencionar los cuestionarios, las entrevistas estructuradas o semi-estructuradas y escalas de actitudes, entre otros.

Es importante mencionar que para la selección de este diseño, se tomaron en cuenta los prerequisites son necesarios propuestos por los autores antes mencionados, o sea:

- a) determinar el propósito u objetivo exacto del estudio,
- b) la población a la que se dirigirá y
- c) los recursos disponibles (Colás, 1994 mencionando a Cohen y Manion).

13. Análisis de la Información

Para realizar el análisis de la información se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Organización de los instrumentos recopilados por circuito y escuela, tomando como un “grupo” los 4 instrumentos relacionados con las Adecuaciones Curriculares Significativas; ya que corresponde por cada Adecuación: un instrumento para los directores o directoras, uno para el (la) docente de aula regular, uno para el padre o madre de familia y uno para el estudiante o la estudiante.

2. Luego, se tabuló la información empleando el programa de SPSS-13, que permitió ordenar la información para posteriormente reflejarla en cuadros o gráficos de pastel o circulares que permiten valorar y comparar la información.
3. Se realizaron los análisis respectivos en confrontación con los aspectos teóricos.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

1. Descripción y Análisis de Gráficos

Se presentan los resultados y el análisis de la información obtenida mediante las encuestas realizadas a directores y directoras de los centros educativos, personal docente, encargados de estudiantes con necesidades educativas especiales, los padres y madres de los niños y niñas integrados, así como al grupo de estudiantes integrados.

A continuación se consignan algunas de las principales situaciones que se pudieron experimentar durante la aplicación de las encuestas

- Geográficamente la zona es sumamente extensa y aunque del centro de la comunidad hacia los alrededores varía mucho la distribución y cantidad de instituciones, se tuvo la posibilidad de visitar la gran mayoría de los centros. En los casos en los cuales se debía viajar muchas horas para acceder a las comunidades, se empleó la comunicación vía telefónica, ya que era difícil encontrar a los encargados pues generalmente en estas zonas se trabaja en el mismo horario en que las encuestadoras laboraban. Aún sin conocerse previamente, las personas encargadas fueron amables y estuvieron en todo momento dispuestas a cooperar y proporcionar la información solicitada.
- Para trasladarnos se empleó el transporte público, lo cual imprimió cierto grado de dificultad en los circuitos más lejanos del centro de población

más importante de la Región, ocasiones en las que se presentaron complicaciones para coincidir con los horarios de los autobuses.

- La mayoría de las escuelas tienen horario alterno, solamente fuera del centro se dan las lecciones en horario matutino e incluso se presentaban algunas instituciones unidocentes.
- Se procuró entablar comunicación con los supervisores de cada circuito con el fin de contar con una carta firmada por ellos, en la cual se les enteraría del proyecto a realiza favoreciendo una mayor disposición por parte del personal administrativo de las instituciones de cada supervisión. No obstante, no todos los supervisores estuvieron anuentes a colaborar con la investigación y prefirieron brindar una lista con las escuelas de la zona para contactar directamente ahí a las personas que tuvieran a bien colaborar.
- Fue difícil filtrar la información de las instituciones pues existe una confusión en cuanto a los términos. Algunos docentes, directores y directoras aseguraban que existían Adecuaciones Curriculares Significativas, sin embargo al verificar in situ las características de los casos, estos no correspondían al tipo de adecuaciones que se buscaban par efectos de esta investigación.
- En algunos de los casos se permitió realizar las encuestas de modo personal. En otras, fue preciso coordinar con las docentes de apoyo o con el Director o la Directora de la institución.
- Al recopilar la información, fue ventajoso el caso en que de el personal docente de la misma escuela solicitó la información al grupo de

estudiantes, encargados y encargadas y demás docentes, lo anterior dada la relación preexistente de mayor cercanía y confianza, misma que propicio una mayor fluidez en la comunicación . Lamentablemente no sucedió así en otros casos, en los que hubo poco cuidado con los documentos, se entregaron más de los que fueron finalmente recibidos o bien se extraviaron algunos, además los documentos no siempre estaban listos, de ahí que se viera en la obligación de visitar varias veces el mismo lugar.

- Las reacciones de Directores y Directoras, así como del personal docente ante la investigación fue un poco reservada, principalmente se podría pensar esto porque actualmente se le ha dado mucho auge al tema de las adecuaciones curriculares, y existe alguna preocupación con respecto al procedimiento utilizado para las mismas. Sin embargo, en términos generales, se pudo tratar con estos (as) funcionarios directamente, vale hacer hincapié en señalar que la conversación personal y directa se presta para ampliar comentarios así como también para aclarar algunas de las preguntas si es que el entrevistado tienen dificultad en captar su sentido.
- Es importante señalar que el número de directores o directoras a quienes se les aplicó las entrevistas es significativamente menor que el resto de participantes entrevistados, ya que en cada escuela se atienden varios estudiantes con adecuación curricular significativa.
- En el caso de los y las docentes, se obtuvo buenos resultados en cuanto a la respuesta completa de los instrumentos, siendo que en algunos casos

estos respondieran el cuestionario de manera independiente y en otros, se logró un contacto personal con ellos al momento de la aplicación.

- Con los padres, madres y grupo de estudiantes las encuestas fueron aplicadas por las y los docentes de aulas regulares o de los servicios de apoyo, del departamento de Educación Especial, sin embargo se tornó difícil en el caso de los encargados y las encargadas y de los padres y madres de familia porque un alto porcentaje de ellos y ellas no se presentó a la entrevista o no comprendía las preguntas debido a su nivel de escolaridad, siendo necesario un apoyo más específico en aquellas situaciones donde no existían posibilidades de leer o escribir por cuenta propia .
- Se encontró con frecuencia que, la severidad del compromiso cognitivo de algunos (as) estudiantes no les permitió comprender las preguntas o completar la encuesta aún con guía y supervisión del equipo investigador o el personal docente. De ahí que muchas de las encuestas están escritas por docentes, padres de familia, personas del equipo investigador o simplemente no se completó en ciertos casos.
- La cantidad de instrumentos entregados corresponde a cada niño (a) con adecuación y su respectivo padre o madre de familia. También se presentaron casos en que habían hermanos, ambos con adecuación curricular significativa, por lo que el número de encargados (as) encuestados es menor, aúnese a esto, que en varias escuelas laboraban docentes que atendían a más de un o una estudiante con adecuación

significativa, por tanto el número de personal docente encuestado resulta menor.

2.2. Directores y Directoras

A continuación se hará una descripción y análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos diseñados para ser contestados por directores y directoras que participaron en esta investigación.

2.1. Aspectos Socio demográficos

A. Sexo

Cuadro # 7

Cuadro que muestra el sexo de los directores y las directoras encuestados 2006-2007

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
1	Mujer	67	57,8
2	Hombre	49	42,2
	Total	116	100,0

En el cuadro # 7 se muestra que de los 116 directores y directoras a quienes se les aplicó el instrumento, el 57.8% pertenece al sexo femenino y el 42.2% corresponden al sexo masculino.

B. Años de servicio

Cuadro # 8

Cuadro que muestra el número de años de servicio de los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Número de años	Frecuencia	Porcentaje
1-5	4	3.5
6-10	12	10.4
11-15	9	7.7
16-20	40	34.4
21-25	39	36.6
26-30	8	6.9
31-35	4	3,5
Total	116	100,0

El cuadro #8 muestra los años de servicio de los directores y las directoras a quienes les fue aplicado el instrumento, y de la información se puede enunciar que de las personas que cumplen la función y gestión administradora de los centros educativos,

a.- el 3.5% de ellas tienen entre 1 y 5 años y 31 y 35 años de de servicio en el campo de la educación,

b.- el 10.4% tienen entre 6 y 10 años de años de servicio.

c.- el 7.7% tienen entre 11 y 15 años de servicio.

d.- el 34.4% tienen entre 16 y 20 años de servicio.

e.- el 33.6% tienen entre 21 y 25 años de servicio.

f.- el 6.9% tienen entre 26 y 30 años de servicio.

g.- el 3.5% tienen entre 31 y 35 años de servicio.

La anterior información evidencia que la mayor parte de los directores encuestados para el estudio, tiene entre 16 y 25 años de servicio, esto da una idea de que han permanecido en el sistema educativo tiempo en el cual se han venido dando las transformaciones del la Educación Especial, y por ende, del proceso de integración.

C. Categoría profesional

Cuadro # 9

Cuadro que muestra la categoría profesional de los directores y las directoras encuestados
2006-2007

Grupo profesional	Frecuencia	Porcentaje
PT4	2	1,7
PT5	2	1,7
PT6	108	93,1
NO OPINA	4	3,4
Total	116	100,0

El cuadro # 9 muestra la categoría profesional de los directores y las directoras encuestadas para esta investigación, de los cuales el 93.1% cuenta con una categoría profesional de PT6, o sea que tienen una Licenciatura o posgrado, el 1.7% cuenta con una categoría profesional de PT5 lo que corresponde a que son poseedores de un Bachillerato universitario, el 1.7% ha sido calificado por el Servicio Civil Docente con un PT4 lo que corresponde a un grado inferior al Bachillerato Universitario, y el 3.4% no opina con respecto a la categoría profesional que le ha sido asignada. Como se puede deducir de la información anterior el nivel de formación de los directores y directoras encuestados en su mayoría es bastante alto.

D. Condición Laboral

Cuadro # 10

Cuadro que muestra la condición laboral de los directores y las directoras encuestados
2006-2007

Condición Laboral	Frecuencia	Porcentaje
Propiedad	102	87,9
Interino	8	6,9
No Opina	6	5,2
Total	116	100,0

En el cuadro # 10 se muestra la condición laboral de los directores y directoras que participaron en esta investigación, de los cuales el 87% se encuentra en propiedad. El 6.9% de la muestra participante en esta investigación se encuentra en una condición de interinazgo y el 5.2% de la muestra encuestada no opina o no responde.

De la información anterior, se puede extraer que los directores y directoras encuestadas para efectos de esta investigación, se mantienen en sus instituciones ya que su condición laboral es en propiedad, lo cual podría ser un elemento importante para el desarrollo e implementación de los procesos de integración, siempre y cuando cumplan con las funciones que se les asignan para tal efecto.

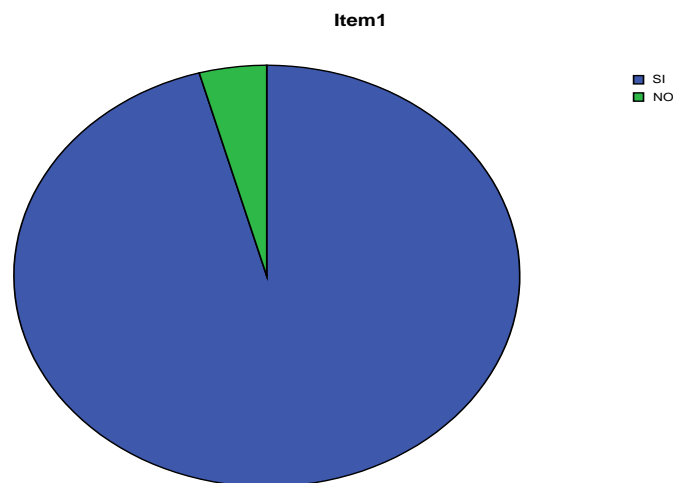
2.2 Respuestas a las preguntas del cuestionario aplicado a directores y directoras en esta investigación

A continuación se hace una descripción y análisis de las respuestas dadas por los directores y directoras al cuestionario que se les aplicó durante el proceso de investigación, se aporta el cuadro de respuesta y el gráfico correspondiente a cada pregunta. Se hace además una relación con los aspectos teóricos desde los cuales se abordó la investigación.

Cuadro # 11
Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	111	95,7
NO	5	4,3
Total	116	100,0

Gráfico #4: ¿Tiene usted conocimiento del proceso de integración?



El gráfico # 4 muestra que el 95.7% de los directores y directoras encuestados indica que conocen el proceso de integración, lo que puede facilitar que se dé la equidad en la calidad de la educación básica de los y las estudiantes (Valencia, 2006.). Esto se corresponde además de alguna manera con el nivel de formación y años de servicio de las personas que fueron encuestados para esta investigación

El 4.3% de los directores y directoras, contestan que no conocen el proceso de integración, siendo un factor que podría incidir en que no se

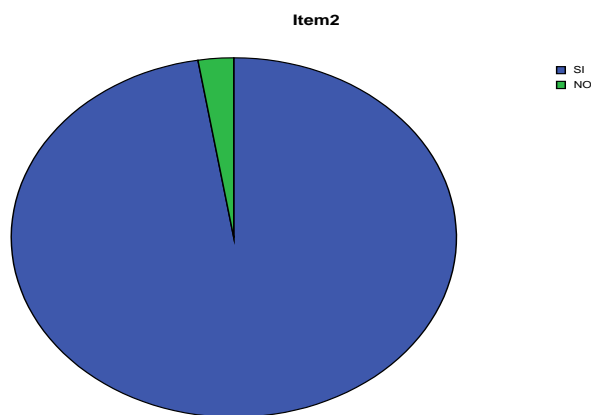
potencialicen las habilidades, y no se da respuestas a las características e intereses de las personas con necesidades educativas especiales que participan en los procesos de integración en las instituciones que formaron parte de esta investigación, ni en todos los ambientes en que se desarrolla el estudiantado con estas características (Jones 1986, en Almazán 2006).

Cuadro #12

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	113	97,4
NO	3	2,6
Total	116	100,0

Gráfico # 5: ¿Cumple usted con el requisito de formar el comité de apoyo de la institución en el mes de febrero?



En el gráfico #5 se muestra que el 97.4% de los directores y directoras encuestados contestan que cumplen con el requisito de formar el comité de

apoyo de la institución en el mes de febrero afirmativamente, por lo que la respuesta a la pregunta estaría constatando que se cumple con lo establecido en el artículo 46 del Reglamento de la Ley 7600 Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, en donde se menciona que una de las funciones del director o la directora es formar el Comité de Apoyo en el mes de febrero (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996).

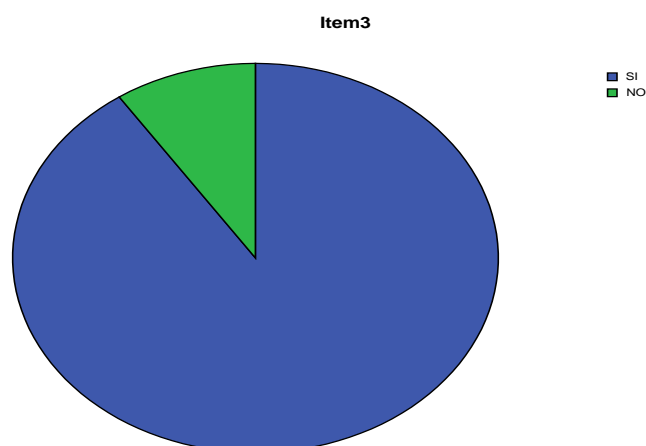
El 2.6% de las personas entrevistadas indican que no forman el Comité de Apoyo en el mes de febrero, por lo que podría verse afectada la solicitud de Adecuaciones Curriculares Significativas y No Significativas y las de Acceso para aquellos y aquellas estudiantes que requieren algún tipo de apoyo, así como la realización de jornadas de capacitación para las y los docentes y otras de las funciones que le competen al Comité de Apoyo.

Cuadro #12

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	105	90,5
NO	11	9,5
Total	116	100,0

Gráfico #6: ¿Es usted miembro activo dentro del comité de apoyo de la institución?



En el gráfico # 6 se muestra que el 90.5% de las personas encuestadas contesta que son miembros activos del Comité de Apoyo de la institución, tal como lo establece el Reglamento de la Ley 7600, en donde se propone que el director o la directora debe integrar y presidir el Comité de Apoyo Educativo (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996).

El 9.5% de la muestra, responde que no es un miembro activo de dicho comité, situación que podría incidir negativamente, ya que al director o directora se le dificultaría brindar la ayuda y el apoyo necesarios al Comité de Apoyo y a las y los docentes para lograr que se cumplan los derechos de los niños y niñas en lo concerniente a una educación de acorde a sus necesidades.

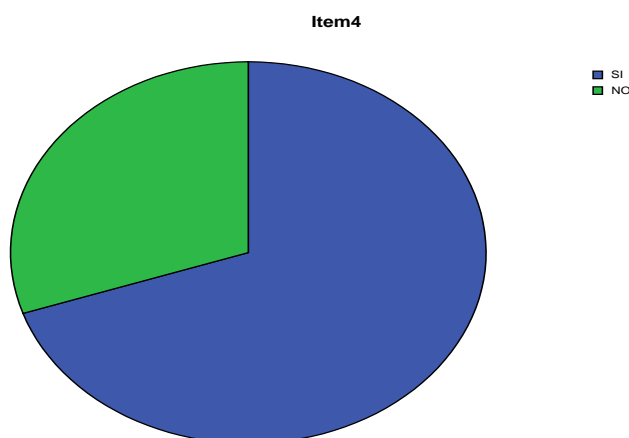
Es interesante observar que el porcentaje que responde que no es miembro activo del Comité de Apoyo, estaría muy alto en relación con el 2% que había contestado que no formaba el comité en el mes de febrero, situación que podría deberse a desconocimiento de que no sólo debe conformar el comité de apoyo sino también constituirse un miembro activo, o que del todo no cumpla con lo establecido en el Reglamento de la Ley 7600. Esto por lo tanto, podría perjudicar no solo a estudiantes con necesidades educativas especiales que participan en procesos de integración, sino a otras decisiones o acciones que le corresponden al comité, y que no se solucionarían tan ágilmente si el director o la directora formaran parte de él. Es por esta razón que se vería afectado el cumplimiento de las tareas de este Comité, y que fueron enunciadas en el Marco Teórico.

Cuadro #13

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	81	69,8
NO	35	30,2
Total	116	100,0

Gráfico # 7: ¿Ha recibido usted capacitación sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular?



El gráfico # 7 muestra que el 69.8% de las personas ha recibido asesoramiento en la temática sobre el proceso de integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al sistema regular, por lo que se estaría cumpliendo con lo establecido en el documento Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (1997), en donde se expone que el director o la directora debe incluir en el plan anual institucional, estrategias para su

actualización y asesoramiento así como la del personal docente y administrativo de la Educación Regular y de la Educación Especial. No obstante, se desconoce de qué instancias ha recibido el asesoramiento.

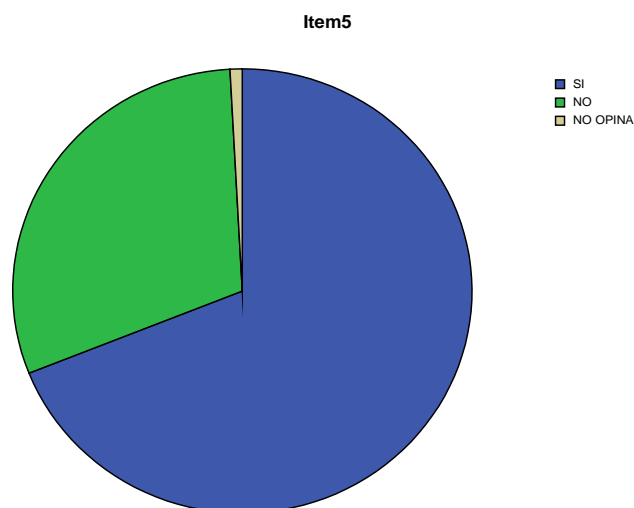
El 30.2% de la muestra que participó en el estudio, menciona no haber recibido asesoramientos para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, situación que podría limitar la adecuada atención de la población con necesidades educativas especiales en los diferentes medios e instancias de la institución educativa, ya que el director o la directora podría ver limitado su quehacer al no contar con herramientas que le permitan guiar al personal docente en la atención de la diversidad en el aula. Situación que podría afectar el desarrollo y el éxito en las acciones educativas que lleven a cabo tanto el personal docente como el estudiantado con necesidades educativas especiales que participan en los procesos de integración.

Cuadro # 14

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	80	69,0
NO	35	30,1
NO OPINA	1	,9
Total	116	100,0

Gráfico # 8: ¿Fomenta usted la realización de jornadas de trabajo coordinados entre las y los docentes y los padres y madres de familia estudiantes integrados?



En el gráfico #8 se muestra que el 69.0% de los directores y directoras participantes en el estudio contesta que hay una tendencia a fomentar la realización de jornadas de trabajo coordinadas entre personal docente, padres y madres de familia de estudiantes integrados, situación que favorece el cumplimiento de uno de los derechos del padre y madre de familia establecidos en el artículo 20 de la Ley 7600, en el cual se expone el deber de los padres y madres de tomar parte en las decisiones de selección, ubicación y organización de los servicios educativos que recibe su hijo (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996).

El 30.1% de la muestra participante en el estudio, correspondiente a los directores y directoras, contesta no fomentar dichas jornadas de trabajo, factor importante ya que limitaría el desarrollo integral de los y las estudiantes al no

haber una toma de decisiones en conjunto entre padres y docentes, buscando el bienestar del estudiante o la estudiante integrada. Esto además podría afectar las relaciones escuela – hogar, y por ende, el éxito en el proceso de integración educativa del estudiantado con necesidades educativas especiales.

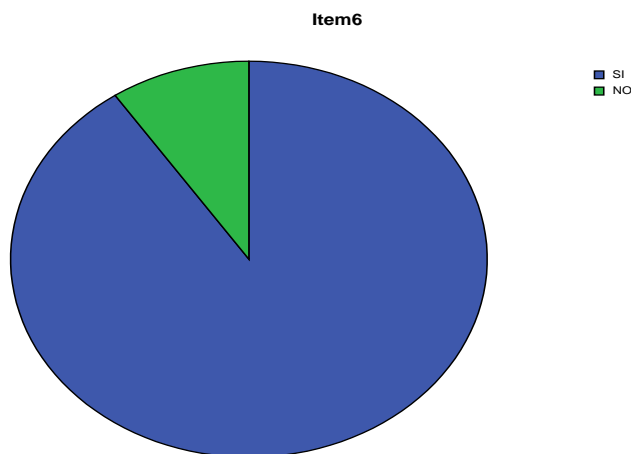
El 0.9% de la muestra de directores y directoras participantes, no responde, entre las cosas comentan ellos es que esa es una tarea que le compete al personal docente que atiende a estudiantes integrados y que cuenta con una adecuación significativa.

Cuadro #15

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 6 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	105	90,5
NO	11	9,5
Total	116	100,0

Gráfico #9: ¿Favorece usted una comunicación fluida entre padres, madres, grupo de estudiantes integrados y sus docentes y compañeros y compañeras de sección?



En el gráfico #9 se muestra que el 90.5% de los directores y directoras participantes en la investigación, expresa que cumplen con el apartado de favorecer una comunicación fluida entre los padres y madres de familia, así como las y los docentes del grupo de estudiantes integrados, ésta condición facilitaría el proceso de integración del estudiantado con necesidades educativas especiales, pues el padre y madre de familia logra involucrarse en la escolarización de su hijo o hija a lo largo del proceso educativo, como lo indica el MEP (1997) en el documento Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los y las Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en el capítulo de participación de los padres de familia.

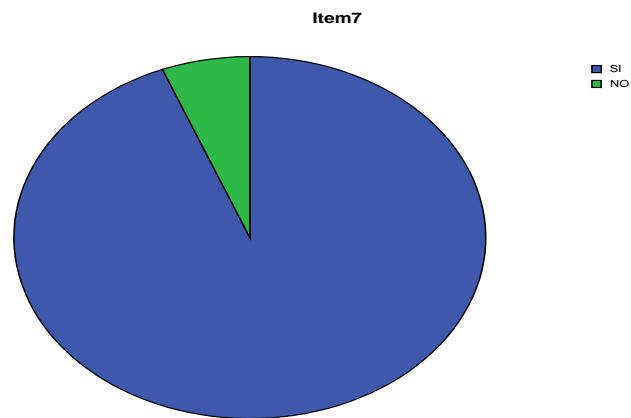
El 9.5% de los director y directoras responde no favorecer dicha comunicación, situación que incidiría en que el proceso de integración no tome en cuenta el punto de vista de los y las responsables del grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales integrados y por tanto estarían siendo excluidos o poco informados de los avances y apoyos que recibe y necesita su hijo o hija.

Cuadro #16

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 7 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	109	94,0
NO	7	6,0
Total	116	100,0

Gráfico # 10: ¿Induce a las y los docentes de todas las secciones para que reciban de forma abierta a estudiantes que van a ser integrados?



El gráfico # 10 muestra que el 94% de las personas informantes en esta investigación, afirma realizar un proceso de inducción hacia las y los docentes para que reciban de forma abierta a estudiantes que van a ser integrados, esto estaría de acuerdo con lo establecido en las Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la población con Retraso Mental (MEP, 2000d), documento en el cual se propone que una de las funciones del director o directora de la institución integradora debe ser coordinar con el personal docente las estrategias metodológicas y de manejo conductual que puedan ser aplicadas con el grupo de estudiantes a integrar.

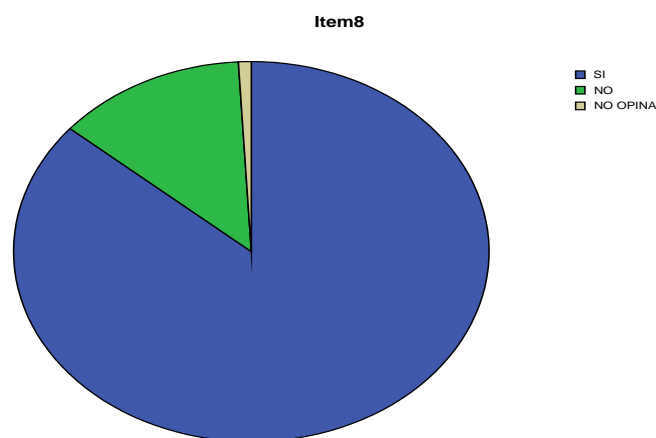
El 6% de los directores y directoras participantes en la investigación, afirma no cumplir con lo establecido anteriormente, condición que podría afectar el proceso de integración, limitando la apertura por parte del estudiantado, así como del personal docente.

Cuadro #17

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 8 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	100	86,2
NO	15	12,9
NO OPINA	1	,9
Total	116	100,0

Gráfico #11: ¿Le comunica usted con anticipación a las y los docentes que van a recibir estudiantes con necesidades educativas especiales para que se preparen y analicen la información que van a recibir?



En el gráfico #11 se muestra que el 86.2% de los directores y directoras participantes en la investigación aseguran que comunican con anticipación a las y los docentes que van a recibir estudiantes con necesidades educativas especiales para que se preparen o analicen la información que van a recibir, por lo que así ellos y ellas podrían facilitarles al docente el apoyo administrativo pertinente para que se atiendan las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes, bajo una modalidad adecuada a sus características y

necesidades según se contempla en las Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la población con Retardo Mental (MEP, 2000d).

El 12.9% de los director y las directoras del grupo de informantes contesta en forma negativa, lo que podría generar negatividad o resistencia en el docente y la docente, al no estar correctamente informado del proceso que debe seguir y las características del estudiante o la estudiante a integrar.

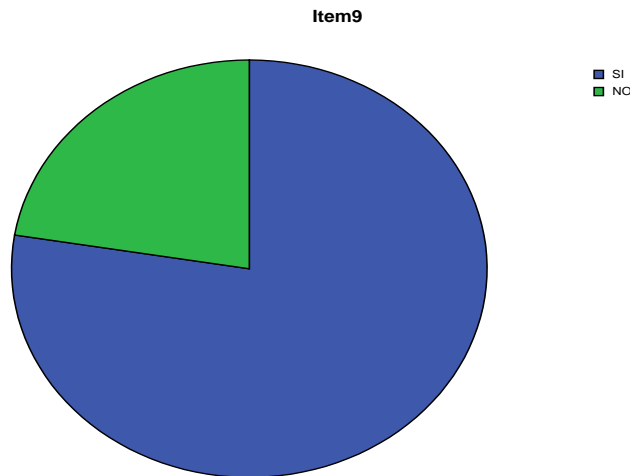
El .9% no contesta, quizá por desconocimiento del proceso para realizar la integración de un estudiante o una estudiante, o porque simplemente no lleva a cabo el procedimiento de comunicación de la incorporación de un grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales a una sección o nivel específico.

Cuadro #18

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 9 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	90	77,6
NO	26	22,4
Total	116	100,0

Gráfico # 12: ¿Ha dispuesto usted de los recursos humanos y materiales necesarios para que la integración de estudiantes de la institución que usted dirige sea el óptimo?



En el gráfico # 12 se muestra que el 77.6% de los directores y directoras contestan afirmativamente a haber dispuesto de los recursos humanos y materiales necesarios para que la integración de los estudiantes y las estudiantes sea óptima, siguiendo lo dispuesto en el artículo 17 de la Ley 7600, en donde se establece que es responsabilidad del director o la directora facilitar los recursos humanos especializados, Adecuaciones Curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física para la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (Asamblea Legislativa, 1996).

Mientras el 22.4% de la muestra no cumple con dicho artículo, por lo que la atención del estudiante o la estudiante con necesidades educativas especiales podría verse limitado al no contar con todos los apoyos y recursos que faciliten el proceso de aprendizaje del estudiante, y de esta manera se podría en desventaja, lo cual no le permitiría participar en igualdad y equiparación de

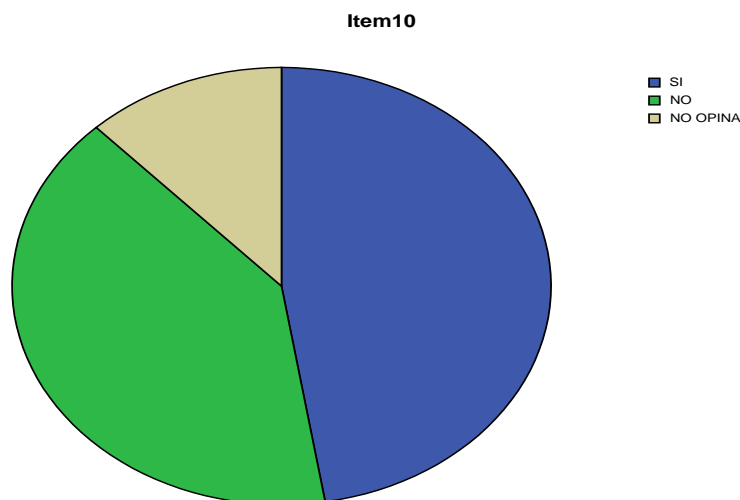
oportunidades, en este sentido podría verse afectado el éxito de los procesos de integración, así como de la experiencia educativa del estudiantado integrado.

Cuadro #18

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 10 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	55	47,4
NO	47	40,5
NO OPINA	14	12,1
Total	116	100,0

Gráfico #13: ¿En cuál de los ciclos hay mayor número de estudiantes integrados?



El gráfico #13 muestra que el 47.4% de los directores y directoras encuestados contestan que la mayor cantidad de estudiantes integrados se encuentran en el I Ciclo mientras el 40.5% contesta que en II Ciclo. El 12.1% de los directores y directoras informantes no contesta, situación que se daría por

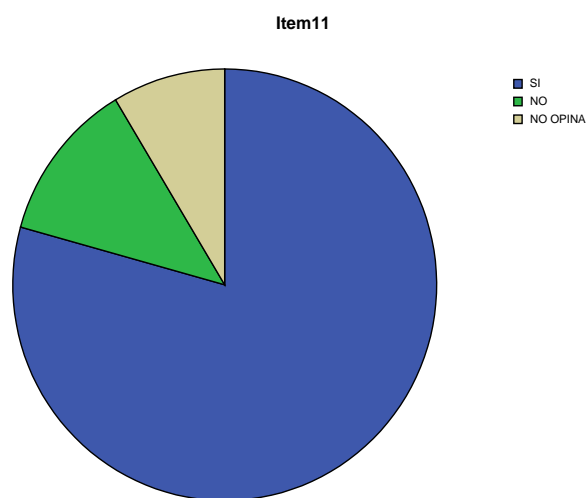
desconocimiento de la ubicación de los y las estudiantes en el nivel que les corresponde, lo cual evidencia que en algunos casos no se cuenta con la información respectiva o esta se desconoce.

Cuadro #19

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 11 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	92	79,3
NO	14	12,1
NO OPINA	10	8,6
Total	116	100,0

Gráfico #14: ¿Usted vela por el cumplimiento de lo establecido en los artículos 40 y 41 del Manual de Procedimientos, en lo que a cada uno corresponde?



El gráfico # 14 muestra que el 79.3% de los directores y directoras informantes en esta investigación contesta velar por el cumplimiento de lo establecido en los artículos 40 y 41 del Manual de Procedimientos, lo cual

garantizaría que se estaría cumpliendo con el artículo 25 de los Procedimientos para la Aplicación de la Normativa para el Acceso a la Educación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEP, 1997), el cual hace referencia a que es el director (a) el responsable de velar por el cumplimiento de todos y cada uno de los apartados del Manual de Procedimientos.

El 12.1% contesta que no cumple con lo establecido en dicho Manual, argumentando desconocimiento de los artículos en mención, situación que podría afectar la respuesta a los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas al sistema regular.

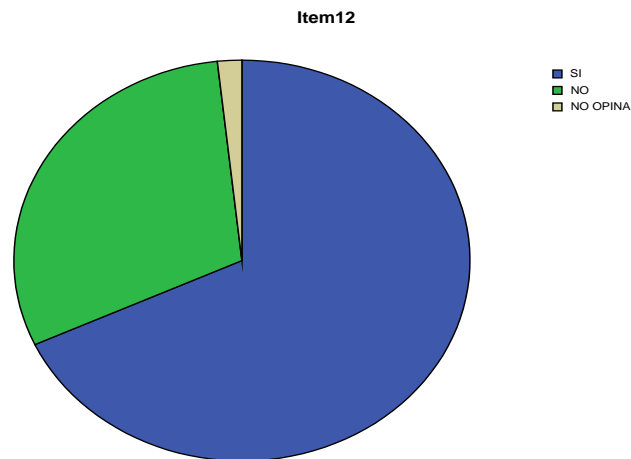
El 8.6% no contesta, quizá por desconocimiento de dichos artículos.

Cuadro # 20

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 12 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	79	68,1
NO	35	30,2
NO OPINA	2	1,7
Total	116	100,0

Gráfico #15: ¿Promueve usted la creación de equipos de servicio itinerante con profesionales relacionados con las necesidades educativas especiales para que den capacitación y seguimiento de los comités de apoyo educativo?



El gráfico #15 muestra que el 68.1% de los directores y directoras que contestaron el cuestionario opina promover la creación de equipos de servicio itinerante con profesionales relacionados con las necesidades educativas especiales para que den capacitación y seguimiento a los Comités de Apoyo Educativo, condición que facilitaría el cumplimiento de las funciones del director o directora establecidas por los lineamientos del MEP (2000 d), con respecto a la coordinación y ejecución de programas de perfeccionamiento y capacitación pedagógica, con otras instancias tanto externas como internas de la institución o ministerio

El 30.2% de la población encuestada y que se desempeña como director o directora, opina no favorecer la creación de servicios itinerantes, situación que podría incidir negativamente en la actualización y capacitación del personal docente de las instituciones, así como del apoyo y el seguimiento que se le debe

dar a las Adecuaciones Curriculares Significativas, y al desarrollo del estudiantado con necesidades educativas especiales integrado al sistema regular.

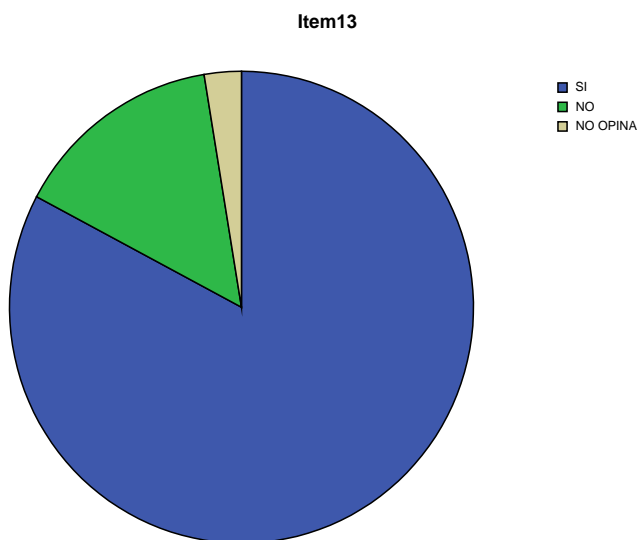
El 1.7% no responde a esta pregunta.

Cuadro # 21

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 13 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	96	82,8
NO	17	14,7
NO OPINA	3	2,6
Total	116	100,0

Gráfico #16: ¿Coordina usted la entrega de un informe adjunto al certificado de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas por el estudiante o la estudiante que debe elaborar el o la docente a cargo?



En el gráfico #16 se muestra que el 82.8% de los directores y directoras informantes en esta investigación afirma coordinar la entrega de un informe

adjunto al certificado, de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas por el estudiante o la estudiante integrada el cual debe ser elaborado por el o la docente a cargo, tal como se indica en el artículo 18 de los Procedimientos para la Aplicación de la Normativa para el Acceso a la Educación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEP, 1997).

El 14.7% indica que no coordina un informe adjunto, por lo que podrían surgir dudas en el padre o madre de familia o encargado, ya que sin dicho informe no sabría en que áreas ha presentado avances su hijo, cuáles son sus principales necesidades o potencialidades y lo más importante, de qué forma podría apoyar en el hogar la labor que realiza el o la docente en el aula.

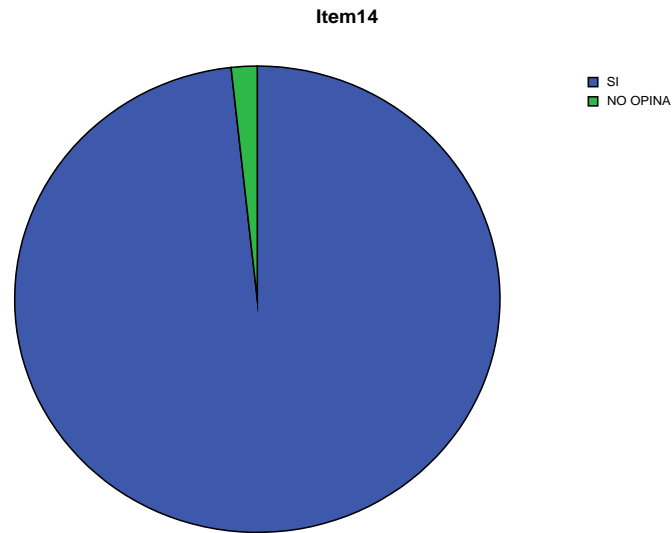
El 2.6% de los directores o directoras informantes, no contesta la pregunta que se le propone.

Cuadro # 22

Cuadro que muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta 14 del cuestionario aplicado a los directores y las directoras encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	114	98,3
NO OPINA	2	1,7
Total	116	100,0

Gráfico #17: ¿Verifica usted que todos los procedimientos se cumplan de acuerdo a lo establecido en la Ley 7600?



El gráfico #17 muestra que el 98.3% de los directores y directoras informantes en esta investigación afirma realizar la verificación de que todos los procedimientos se cumplan de acuerdo con lo que establece la Ley 7600, por lo que podría cumplirse con la accesibilidad a los programas y servicios que deben brindar todas las instituciones públicas para las personas con discapacidad (Céspedes, 2002). El 1.7% de los encuestados no contesta. Es interesante ver como la mayor parte de los directores y las directoras informantes proponen que verifican el cumplimiento de la Ley 7600, sin embargo, hay resultados presentados en este apartado que no estarían corroborando esta información, en este sentido, se debe señalar que algunas veces se requiera una mayor capacitación con respecto a los aspectos legales y las implicaciones de la Ley, normativa y otros instrumentos legales que sustentan los procesos de integración de personas con necesidades educativas especiales.

2.3. Docentes

A continuación se hace una descripción y análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos a docentes que participaron en la investigación.

2.3.1. Aspectos sociodemográficos

A. Sexo

Cuadro # 23

Cuadro que muestra el sexo de los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	347	87,4
Hombre	46	11,6
No opina	4	1,0
Total	397	100,0

En el gráfico # 23 se muestra que el 86% de docentes encuestados corresponde a mujeres y el 11.6% corresponde a hombres, y el 1% no responde a esta pregunta.

B. Años de servicio

Cuadro # 24

Cuadro que muestra el número de años de servicio de los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Número de años	Frecuencia	Porcentaje
1-5	79	19.9
6-10	133	33.5
11-15	84	21.1
16-20	76	19.1
21-25	22	5.6
26-30	2	.6
No opina	1	.2
Total	397	100,0

El cuadro #24 muestra los años de servicio de los docentes y las docentes a quienes les fue aplicado el instrumento, y de la información se puede enunciar que de las personas que cumplen la función docente en los centros educativos participantes en la investigación,

a.- el 19.9% de ellas tienen entre 1 y 5 años de servicio en el campo de la educación,

b.- el 33.5% tienen entre 6 y 10 años de años de servicio.

c.- el 21.1% tienen entre 11 y 15 años de servicio.

d.- el 19.1% tienen entre 16 y 20 años de servicio.

e.- el 5.6% tienen entre 21 y 25 años de servicio.

f.- el 0.6% tienen entre 26 y 30 años de servicio.

g.- el 0.2% no opina

La anterior información evidencia que la mayor parte de docentes encuestados para el estudio, se agrupa entre 1 y 15 años de servicio, por lo tanto, si se incorporan en los procesos de integración de manera adecuada, muy probablemente permitirán la realización de procesos de integración mientras continúen prestando sus servicios como docentes del sistema educativo regular, y de esta manera se podrá cumplir el principio de igualdad y equiparación de oportunidades, esto según la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996) y la Normativa de la Ley 7600 (MEP, 1997).

C. Categoría Profesional

Cuadro # 25

Cuadro que muestra la categoría profesional de los docentes y las docentes encuestados
2006-2007

Categoría Profesional	Frecuencia	Porcentaje
VAU1	1	,3
PAU	2	,5
ET3	13	3,3
ET4	4	1,0
MT4	1	,3
KT3	5	1,3
PT1	6	1,5
PT2	1	,3
PT3	11	2,8
PT4	29	7,3
PT5	107	27,0
PT6	216	54,4
No opina	1	,3
Total	397	100,0

El cuadro #25 muestra la categoría profesional de los docentes y las docentes encuestados para esta investigación, de los cuales el 54.4% cuenta con una categoría profesional de PT6, o sea que tienen una Licenciatura o posgrado en el área, el 27% cuenta con una categoría profesional de PT5 lo que corresponde a que son poseedores de un Bachillerato universitario, el 11.9% ha sido calificado por el Servicio Civil Docente con un PT1 hasta un PT4 lo que corresponde a un grado inferior al Bachillerato Universitario, el 3.3% está calificado en Educación Especial con un nivel de Bachillerato Universitario, el 1.3% está calificado como profesionales en Preescolar, 1.0% está calificado como ET4 en Educación Especial con un grado de Licenciatura o posgrado, un 0.8% de las personas informantes están calificados como aspirantes, y un 0.3% no opina con respecto a la categoría profesional que le ha sido asignada.

Como se puede deducir de la información anterior, el nivel de formación de personal docente de las instituciones educativas participantes en la investigación en su mayoría es bastante alto, situación que podría favorecer la atención educativa de las personas con necesidades educativas que se integran al sistema regular.

D. Condición Laboral

Cuadro #26

Cuadro que muestra la condición laboral de los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Condición Laboral	Frecuencia	Porcentaje
Propiedad	297	74,8
Interino	72	18,1
No Opina	28	7,1
Total	397	100,0

En el cuadro #26 se muestra la condición laboral de los docentes y las docentes que participaron en esta investigación, de los cuales el 74.8% se encuentra en propiedad. El 18.1% de la muestra participante en esta investigación se encuentra en una condición de interinazgo y el 7.1% de la muestra encuestada no opina o no responde.

De la información anterior, se puede extraer que los docentes y las docentes encuestadas para efectos de esta investigación, se mantienen en sus instituciones ya que su condición laboral es en propiedad, lo cual podría ser un elemento importante para el desarrollo e implementación de los procesos de integración, siempre y cuando cumplan con las funciones que se les asignan para tal efecto, además de que el porcentaje de interinazgo, aun cuando es alto no

necesariamente implica que sean trasladados estos profesionales a otras instituciones, no obstante, si hay experiencias positivas en cuanto a procesos de integración el hecho de que se queden o se trasladen se convertirá en un beneficio para las personas con necesidades educativas integradas en el sistema regular,

E. Número de estudiantes integrados

Cuadro #27

Cuadro que muestra el número de estudiantes integrados según la opinión de los y las docentes encuestados 2006-2007

Número de estudiantes integrados	Frecuencia	Porcentaje
1	250	63.0
2	79	20.0
3	16	4.0
4	4	1.0
5	4	1.0
6	4	1.0
7	4	1.0
8	4	1.0
No opina	28	7.0
Total	397	100,0

El cuadro #23 muestra que el 63% de las y los docentes responde que dentro de su grupo se encuentra integrado un o una estudiante con necesidades educativas especiales, el 20% contesta que trabajan con 2 estudiantes integrados, el 4% del personal docente de la muestra contesta que trabaja con 5 estudiantes con necesidades educativas especiales integrados, y dentro de la muestra hay docentes que contestan que trabajan con 4, 5, 6, 7 u 8 estudiantes integrados en sus grupos para un porcentaje de un 1% en cada grupo, y dentro del personal docente informante un 7% no opina al respecto. Es interesante ver como en muchos casos hay un exceso de estudiantes integrados en los grupos y

esto podría alterar de alguna manera la dinámica dentro del aula, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje en ellas. Además muy probablemente se dificulte cumplir con los principios de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, esto en función de la cantidad de estudiantes que participan en procesos de integración dentro del aula.

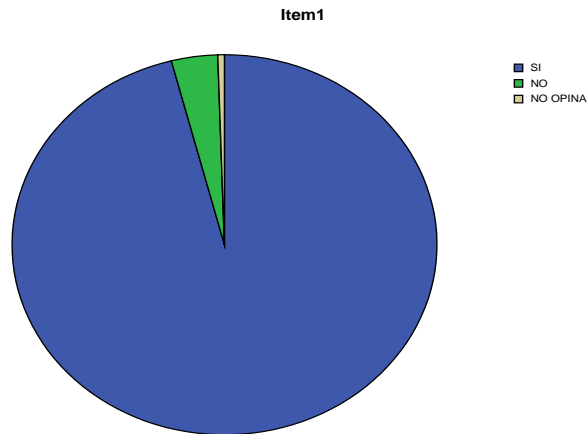
2.3.2. Respuestas a las preguntas del cuestionario aplicado al personal docente participantes en esta investigación

A continuación se hace una descripción y análisis de las respuestas dadas por los y las docentes al cuestionario que se les aplicó durante el proceso de investigación, se aporta el cuadro de respuesta y el gráfico correspondiente a cada pregunta. Se hace además una relación con los aspectos teóricos desde los cuales se abordó la investigación.

Cuadro # 28 Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#1 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	381	96,0
NO	14	3,5
NO OPINA	2	,5
Total	397	100,0

Gráfico #18: ¿Tiene usted conocimiento de la Ley 7600 y sus implicaciones en la educación?



En el gráfico #18 se muestra que el 96% de las y los docentes afirma que conoce la Ley 7600 y sus implicaciones en la educación, lo que permitiría que en gran medida no se generen discriminaciones para las personas con discapacidad y se podría garantizar la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos: social, cultural, educación, trabajo, entre otros, como lo establece la Ley 7600 (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996).

El 3.5% indica desconocimiento de esta ley, situación que podría generar un desconocimiento de los derechos que tiene el estudiantado con necesidades educativas especiales y los deberes que como docente tiene en la atención a esas necesidades y por ende se dificultaría la atención educativa de esta población y sus necesidades. El 0.5% no contesta, pero no hace ningún comentario al respecto, esto podría darse ya sea porque no conocen esta ley, o cualquier otra razón de índole personal o profesional.

No obstante, es importante mencionar que la mayor parte del personal docente que participa en la investigación es conocedora de esta ley, lo cual indica que los docentes y las docentes están informados acerca de las

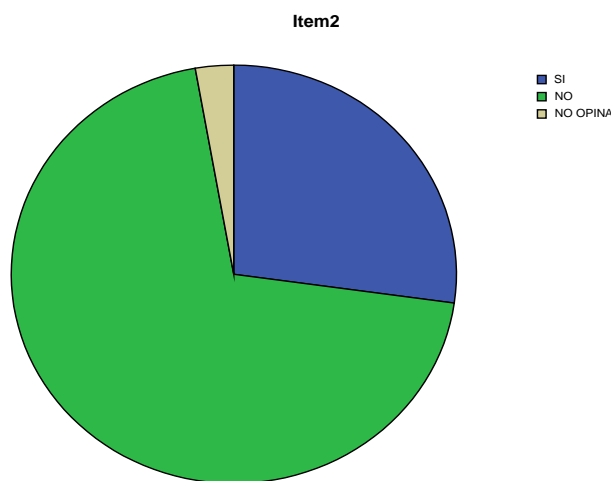
implicaciones educativas que tiene la ley para su desempeño como docente. Esto podría promover una actitud positiva o adecuada ante la población con necesidades educativas especiales, como anotan Lépiz y Jiménez (2000) "... la experiencia demuestra que una actitud positiva de profesores/as es el factor principal para integrar en el proceso educativo a estos/as estudiantes" (p. 37).

Cuadro #29

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #2 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	108	27,2
NO	278	70,0
NO OPINA	11	2,8
Total	397	100,0

Gráfico #19: ¿Forma parte del comité de apoyo de la institución?: (Pregunta #2 - Anexo 2).



En el gráfico #19 se muestra que el 70% de las y los docentes contesta no formar parte del Comité de Apoyo, el 27.2% es miembro de este Comité y el 6% no contesta. Sin embargo y de acuerdo con la Ley 7600 en el Comité de Apoyo

puede ser incorporado por cualquier docente de la institución (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996). En este caso no hay ningún comentario al respecto por parte de los informantes, pero podría darse la condición de que entre los docentes y las docentes que participaron en el estudio no había representación amplia en los Comités de Apoyo, sin embargo, los y las informantes hacen mención de que conocen a sus compañeros y compañeras que lo forman, lo cual permite ver que en la mayoría de las instituciones éste funciona. En este sentido es importante mencionar que se estaría cumpliendo lo que propone la Ley 7600, su reglamento y normativa con que respecto a la constitución del Comité de Apoyo Educativo (CAE), ya que según Lépiz y Jiménez (2000, p. 113)

Artículo 43.- Constitución del Comité de Apoyo Educativo

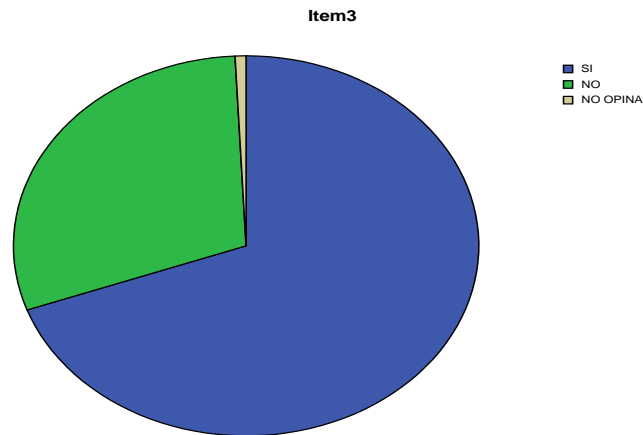
... a) En los Centros que imparten Primero y Segundo ciclos de la educación General Básica, el director o su representante, un máximo de dos docentes de Educación Especial, dos representantes de los otros docentes y un representante de los padres de familia de los estudiantes con necesidades deductivas especiales, matriculados en la institución.

Cuadro # 30

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #3 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	276	69,5
NO	118	29,7
NO OPINA	3	,8
Total	397	100,0

Gráfico # 20: ¿Cuándo ha atendido a estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del aula, ha sido informado previamente de que iba a recibir a un niño dentro de su grupo de aula regular con necesidades educativas especiales?



El gráfico # 20 muestra que el 69.5% del personal docente encuestado responde que si ha sido informado previamente de que iba a recibir un o una estudiante con necesidades educativas especiales dentro de su grupo de aula regular, de acuerdo con el artículo 21 de Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la Población con Retraso Mental, donde se establece que es preciso realizar un proceso de preparación tomando en cuenta el cambio de ambiente (MEP, 1997).

Por otra parte el 29.7% de las y los docentes responde no haber sido informado de que iba a atender a un o una estudiante con necesidades educativas especiales, dicha circunstancia podría afectar negativamente, ya que el y la docente no contaría con tiempo para buscar estrategias y metodologías que pueda aplicar de acuerdo a las características y necesidades del o de la estudiante integrada y por lo tanto, se le dificultaría la satisfacción de dichas necesidades, y no se cumpliría el principio de igualdad y equiparación de oportunidades para él o ella.

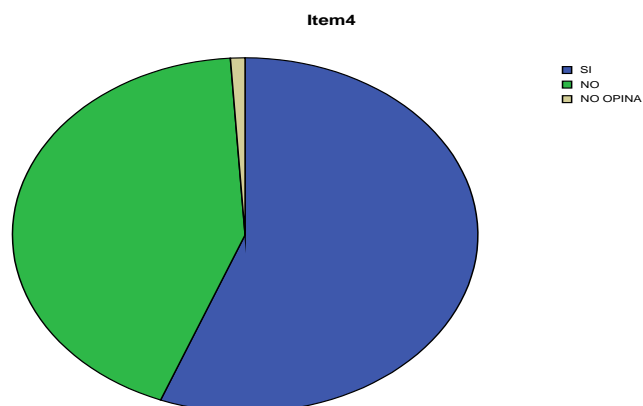
El .8% de las y los docentes entrevistados no responde a esta pregunta, sin embargo se considera que es un porcentaje muy bajo.

Cuadro # 31

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #4 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	222	55,9
NO	171	43,1
NO OPINA	4	1,0
Total	397	100,0

Gráfico # 21: ¿Le han brindado a usted algún tipo de asesoramiento sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular?



En el gráfico # 21 se muestra que el 55.9% de las y los docentes participantes en el estudio, responde haber recibido algún tipo de asesoramiento sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular, siendo esto un punto clave, ya que podría contar con información valiosa que le permitiría el trabajo este grupo de estudiantes como un reto y no como una tarea obligatoria (MEP, 2000 c).

El 43.1% dice no haber recibido capacitación sobre el proceso de integración, situación que podría incidir en que el y la docente no conozca en qué consiste el proceso de integración y por ende, se le dificultaría ir siguiendo dicho proceso de acuerdo con lo establecido por el MEP, y además esto podría afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en los aspectos didácticos como en la evaluación, situación que podría poner en desventaja al estudiantado con necesidades educativas especiales que participan en el proceso de integración.

El 2% no da una respuesta a la pregunta que se propone.

Se considera pertinente señalar que si el grupo de docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas en sus aulas, desconoce aspectos relacionados con la integración, podría desconocer procesos relacionados con ella, y que tienen que ver con la coordinación con diferentes profesionales, entre ellos por ejemplo el docente de apoyo, situación que podría afectar el acceso a la educación del grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, que asisten a la escuela, ya que muchas veces las decisiones de la respuesta educativa debe ser coordinada entre los docentes que atienden al estudiantado integrado. En este sentido según Cortazar (1990):

La organización temporal del apoyo individual que debe recibir cada alumno debe ser objeto de una estricta programación, más aun si en él intervienen diferentes profesionales: profesores de apoyo, logopeda, fisioterapeuta. Esta programación deberá reflejarse por escrito y realizarse entre todos los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje (p. 373).

Por otro lado, y con respecto a la evaluación de los aprendizajes por parte del docente de aula regular, el autor antes mencionado comenta que "... en la evaluación deberán intervenir tanto el profesor tutor como el de apoyo, así como todos los profesionales que hayan intervenido en el proceso educativo" (p. 371).

Con relación a las ideas antes propuestas, se considera que difícilmente un o una única profesional pueda contar con todos los conocimientos y destrezas para responder a las necesidades, características e intereses del estudiantado con necesidades educativas especiales, por lo que será más realista pensar en la oferta educativa a este grupo de estudiantes debe ser propuesta a partir de la colaboración de distintos profesionales, que respondan de manera adecuada a las expectativas e intereses tanto del grupo de profesionales como a las de los padres y madres de familia, así como a las necesidades del estudiantado, o sea a la diversidad en las aulas.

En este sentido se comparte con Arnaiz (1999) la idea de que "... el currículum constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas especiales de los alumnos que acuden a la escuela" (p. 2), y se ampliaría esta idea con que, todo esto se verá beneficiado si el personal docente se interesa por un trabajo compartido de análisis, concreción y flexibilización de ese currículum. Pero para esto, el personal docente debe estar en constante asesoramiento y actualización con respecto al proceso de integración.

Lo anterior le permitiría al personal docente no solo favorecer el desarrollo integral de las personas con condiciones asociadas o no a discapacidad que

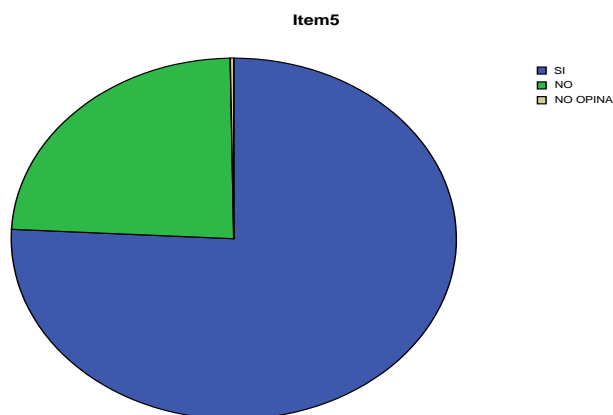
participan en procesos de integración, sino también poder desenvolverse en el entorno en el cual interactúan con diferentes grupos de personas.

Cuadro # 32

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#5 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	301	75,8
NO	95	23,9
NO OPINA	1	,3
Total	397	100,0

Gráfico # 22: ¿Ha recibido usted capacitación sobre las adecuaciones curriculares que se les puede aplicar a los y las estudiantes?



En el gráfico #22 se muestra que el 75.8% de las y los docentes afirma haber recibido capacitación sobre las Adecuaciones Curriculares que se les puede aplicar a los y las estudiantes, lo que podría facilitar que ellos y ellas ajusten el currículo a las necesidades del estudiantado y lograrían la atención a las diferencias individuales (MEP, 2000 b). El 23.9% indica no haber recibido capacitación en este tema, condición que limitaría la atención a la diversidad

en el aula, ya que al docente se le dificultaría la aplicación de Adecuaciones de Acceso y las Adecuaciones Curriculares, sean No Significativas y Significativas al desconocer que significan y que implica cada tipo de adecuación en la satisfacción de las necesidades educativas especiales de cada estudiante. Y el 0.3% informa que no ha tenido acceso a capacitación en el tema de adecuaciones.

Es importante señalar en este apartado que el porcentaje de personal docente participante en esta investigación evidencia que informa no tener capacitación en el tema de adecuaciones, es alto, si se compara que la mayor parte de este personal tienen un alto nivel de formación, y eso podría influir en la respuesta que recibe esta estrategia como parte de su proceso de integración, lo cual podría implicar también que el o la estudiante integrado no participe en igualdad de oportunidades que el resto de estudiantes que cursa estudios en la escuela. En este sentido se comparte con Arnaiz (1999) quien señala que la atención que se brinda al estudiantado integrado:

(...) no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe proveer para dar una respuesta social y educativa aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse (p. 1).

Siempre con relación al tema en cuestión es pertinente mencionar que si personal docente tiene conocimiento de los niveles de concreción que se llevan a cabo al currículo, y que se han denominado adecuaciones curriculares, esto permitiría que el personal docente tuviera claro que:

(...) la finalidad de ellas es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con necesidades educativas especiales diversas, en un mismo centro, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de comprensividad de la enseñanza, que se caracteriza por:

- proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos,
- reunir a chicos y a chicas de una misma comunidad,
- ofrecer un mismo currículo básico para todos,
- retrasar el máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes, y
- proporcionar las mismas oportunidades de formación y actuación como mecanismo de comprensión de las desigualdades de origen social y económico (Arnaiz, 1999, p.5).

Por lo tanto, si se tiene claro que la idea de las adecuaciones de acceso y las adecuaciones curriculares, es promover que todo el estudiantado sin importar su condición acceda al currículo en igualdad y equiparación de oportunidades, a partir de sus conocimientos previos y en función de sus propias características de aprendizaje, entonces la idea de un currículo constructivista y holista, le daría cabida a esta estrategia de la adecuación, siempre y cuando esta sea entendida "(...) como una herramienta de trabajo que facilita la toma de decisiones sobre las características de la respuesta educativa, que mejor atiende a las características personales, competencia curricular y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos del aula" (Arnaiz, 1999, p. 9).

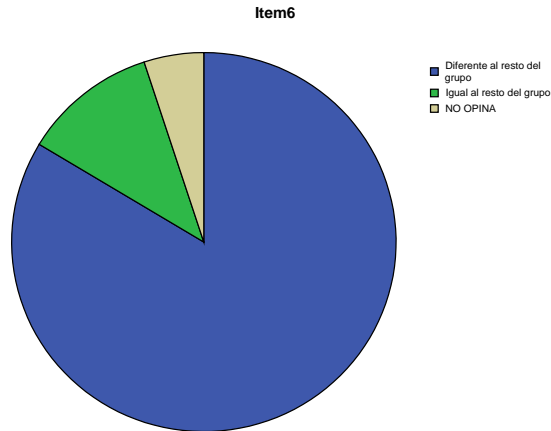
Como se puede extraer de las ideas anteriores, un conocimiento por parte del personal docente informado y con conocimiento en esta estrategia, promovería una respuesta pertinente y adecuada a toda la población educativa en general, y en específico al estudiantado con necesidades educativas especiales que participan en procesos de integración. En este sentido se debe tener claro que las adecuaciones de acceso o las adecuaciones curriculares son herramientas para que el estudiantado con aprendizaje diverso realmente aprenda, sin importar su ritmo, por lo tanto, no deben convertirse en un fin en sí mismo, son eso, una herramienta, y esto debe ser comprendido por los diferentes actores que participan en el sistema educativo, y además no son la panacea para solventar todos los problemas que se generan de un sistema educativo que por sus propuestas teóricas, lejos está de convertirse en un sistema que respete el acceso a la educación de todas las personas, respetando sus individualidades.

Cuadro # 33

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #6 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Diferente al resto del grupo	332	83,6
Igual al resto del grupo	45	11,3
NO OPINA	20	5,0
Total	397	100,0

Gráfico #23: ¿El planeamiento didáctico que usted diseña para trabajar en el aula con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, usted los considera?



En el gráfico # 23 se muestra que el 83.6% de las y los docentes participantes en el estudio menciona que el tipo de planeamiento que realiza es diferente al resto del grupo, por lo que el y la docente estaría facilitándole al estudiante un programa educativo individual, que podría satisfacer sus necesidades, ya que se trabajaría con procedimientos y estrategias especialmente diseñadas para el niño o la niña (Torres González, 1999 en Arias 2003).

El 11.3% de la muestra refiere que no realiza un planeamiento diferente para el estudiante con respecto del resto del grupo, situación que podría presentarse debido a que el y la docente no tendría definido claramente las necesidades educativas del estudiante o de la estudiante que participa en el proceso de integración y por lo tanto se limitaría la satisfacción de dichas necesidades. El 5% de las y los docentes no responde a esta pregunta.

Es interesante ver este resultado principalmente en el sentido de que el personal docente debe responder a las necesidades del grupo de estudiantes, para de esta manera promover el aprendizaje desde una perspectiva del aprendizaje diverso, por lo que si uno o una estudiante no está recibiendo esta respuesta entonces no se le estaría dando el derecho de un aprendizaje según sus características, en este sentido es importante señalar que algunos y algunas docentes comentan que no están formados para responder a las necesidades que les plantean los y las estudiantes que están integrados en las aulas regulares, ya que su formación no es para atender a personas con necesidades educativas especiales, que para eso hay especialistas en este tipo de respuesta educativa. No obstante, esto pareciera dejar de lado algunas de las funciones que son básicas en el personal docente, entre ellas; la creatividad, la organización del tiempo y del espacio en el aula, así como cumplir con su derecho y deber de enseñar, esto limitaría en mucho la actuación del personal docente y afectaría muy probablemente las dinámicas dentro de las aulas, esto sin dejar de lado las implicaciones de que el estudiantado sin importar su condición debe tener acceso a los programas de estudio de la educación regular, y por lo tanto, si los planeamientos son diferentes entonces, lo diferente debería ser los ajustes que se le hacen al currículo para favorecer el acceso de todos, caso contrario no se estaría cumpliendo lo propuesto en el Reglamento de la Ley 7600, en el Título II, Capítulo I Acceso a la Educación, en el artículo 33, en el cual se lee:

Para la programación educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación regular, regirán los mismos objetivos de los programas de estudio establecidos en todos los ciclos de la

Educación General Básica y en la Educación Diversificada, con las adecuaciones de acceso al currículo y curriculares que se requieran (Lépiz y Jiménez, 2000, p. 111).

Con respecto a lo expuesto con anterioridad, se está de acuerdo también con las ideas que comparten Stainback y Stainback (1999):

Aunque el proceso fundamental de enseñanza sea igual para todos los alumnos, debe estructurarse de forma diferente para cada uno de ellos. Unos necesitarán más tiempo para observar y practicar nuevas destrezas. Otros aprenden de forma más eficiente, leyendo primero y, después, observando a alguien. Es posible que otros necesiten siempre ciertos tipos de recordatorios o ayuda para comenzar una tarea, aunque puedan terminarla solos.

Por supuesto no se trata sólo de descubrir el estilo de aprendizaje individual de cada alumno. Sus necesidades cambian con el tiempo y según la tarea, de manera que los maestros deben adaptar constantemente su interrelación de los contenidos en diferentes momentos y diversos alumnos (pp. 185-186).

Como se puede extraer de las ideas anteriores, el trabajo del personal docente que trabaja con grupos donde se han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales, implica una actitud preactiva y adecuada, por parte de estos profesionales, además de un interés por atender a la diversidad que se encuentra en los grupos, ya que el proceso de enseñanza debe convertirse en una experiencia transformadora de la entrega de la docencia, con el fin de satisfacer las necesidades y características de todo el estudiantado.

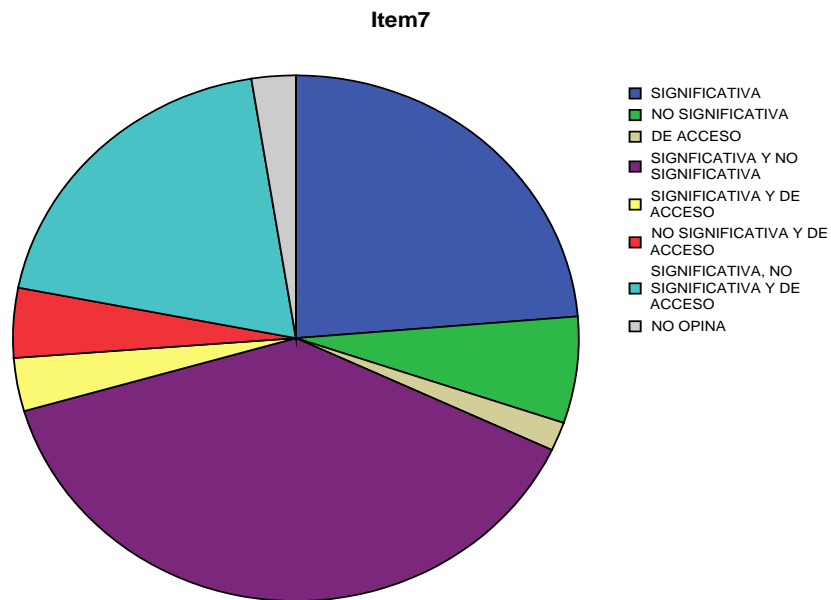
Enfrentar este proceso de planeamiento le permitirá al personal docente poder enfrentar las dificultades que pueda encontrar cuando realice su experiencia de enseñanza, ya que se verá inmerso en acciones que requieran de una disposición flexible en el desarrollo de su trabajo, logrando muchas veces explotar al máximo los recursos y materiales diseñados para dar respuesta a una temática, u obtener una mayor información de las estrategias que utiliza para evaluar el logro de objetivos en los diferentes niveles propuestos. El planeamiento que responde a la diversidad de grupo, por lo tanto, se convierte en una experiencia de aprendizaje también para el personal docente.

Cuadro # 34

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #7 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SIGNIFICATIVA	94	23,7
NO SIGNIFICATIVA	26	6,5
DE ACCESO	7	1,8
SIGNIFICATIVA Y NO SIGNIFICATIVA	153	38,5
SIGNIFICATIVA Y DE ACCESO	13	3,3
NO SIGNIFICATIVA Y DE ACCESO	17	4,3
SIGNIFICATIVA, NO SIGNIFICATIVA Y DE ACCESO	77	19,4
NO OPINA	10	2,5
Total	397	100,0

Gráfico #24: Entre las adecuaciones que usted realiza a estudiantes integrados están las siguientes:



El gráfico #24 muestra que todos mencionan que aplican más de un tipo de adecuación, siendo el mayor porcentaje de aplicación aquellas que hacen uso de la adecuación curricular significativa o que combinan la adecuación curricular significativa con la de acceso al currículo y la curricular no significativa, en un menor porcentaje se aplica las curriculares no significativas y las de acceso o una combinación de estas, no obstante, un 2.5% de los docentes informante no opinan al respecto.

De la anterior información se puede ver, que la mayor parte de docentes hacen uso de la estrategia de adecuación curricular o de acceso, esto pondría en evidencia que la mayor parte del personal docente participante en la investigación responde a las necesidades y características del estudiantado integrado, sin embargo, hay un porcentaje del estudiantado que aunque es bajo, no estaría recibiendo la atención adecuada a sus necesidades y características

lo cual lo estaría poniendo en desventaja, y no se le estaría dando acceso a un derecho que le corresponde.

Es importante señalar, que al hablar adecuaciones, sean estas de acceso al currículo como curriculares significativas y no significativas, no se puede obviar el hecho de que estas estarían permeado no solo el planeamiento educativo, sino también las demás acciones que involucran el hecho educativo a saber, la enseñanza y la evaluación, por lo tanto se comparte con Borsani (2001) que

Estas adecuaciones específicas se diseñan tratando de articular el objeto a conocer con el sujeto que aprende, la propuesta curricular con el alumno que a ella accede. No es, entonces, el niño el que se adapta o se somete al currículo, sino que se trata de lograr una planificación al servicio del aprendiente.

Insisto en que las adecuaciones sólo son concebibles si se considera la heterogeneidad de la población educativa como una realidad de nuestros tiempos (p. 52).

Siguiendo en la línea de la autora mencionada, se considera pertinente que el personal docente tenga claro las características y necesidades del grupo con el cual desarrolla su experiencia de enseñanza y aprendizaje, para de esta manera poder brindar una oferta que se adecue a la diversidad de aprendizaje que se puede encontrar en el aula, y por lo tanto, poder enfrentar el hecho educativo de una manera flexible y creativa, que responda a la dinámica de aprendizaje que se percibe en el grupo de estudiantes en el cual interactúan

estudiantes con necesidades educativas especiales. Por esta razón según menciona Borsani (2001):

Para diseñar estas adecuaciones curriculares tan específicas es necesario dimensionar la relación que se establece entre el niño y la propuesta pedagógica. Será a partir del singular enlace que establezca el aprendiente con el currículo que se irá modificando este último. Esta interacción nos marcará los puntos claves sobre los que habrá que trabajar para articular el proceso de aprendizaje y hacerlo viable.

Al pensar en una adecuación al currículo, necesitamos conocer profundamente al alumno, sus modos de aprender y sus posibilidades de acceder al conocimiento. No basta con enumerar los "déficit" o trastornos que se detectan en las funciones involucradas en el proceso de aprendizaje, sino que se torna indispensable conocer cómo opera subjetivamente este niño, y cuáles son sus reales potencialidades para hacerle una propuesta educativa que posibilite el máximo de su desarrollo integral (p. 52).

Por lo tanto, los profesionales en educación deben tener claro las implicaciones que tiene la aplicación de las adecuaciones de acceso al currículo o las adecuaciones curriculares, las cuales son intrínsecas al nuevo concepto de currículo, y que además estas abarcan todos los diseños curriculares y por lo tanto, los distintos niveles de concreción y adaptación curricular propone una nueva responsabilidad para todos organismo o profesional que tienen relación con la Educación. Por lo tanto, no se puede perder de vista que tanto el o la docente de aula regular como el o la docente

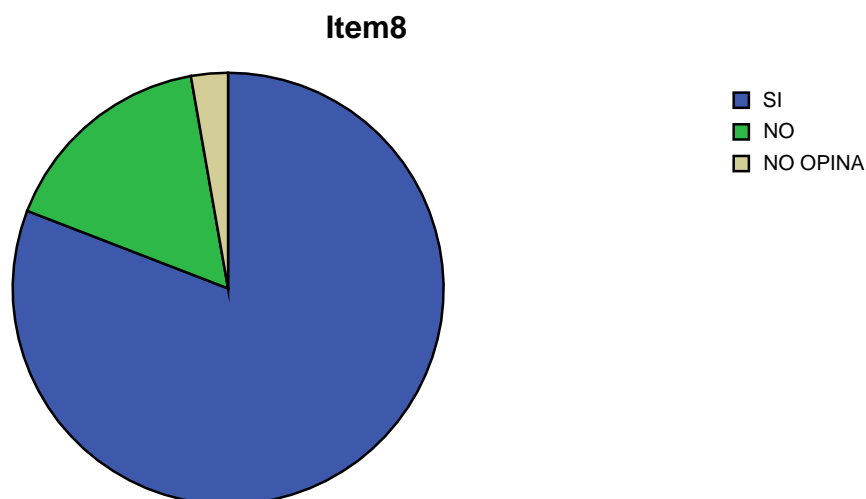
de apoyo debe tomar parte en los distintos niveles y diseños con grados diferentes de responsabilidad pero a la vez decisivos.

Cuadro # 35

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#8 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	321	80,9
NO	65	16,4
NO OPINA	11	2,8
Total	397	100,0

Gráfico # 25: ¿Considera usted que la participación estudiantes integrados, durante el desarrollo de la lección, está relacionado con los temas de estudio?



El gráfico #25 muestra que el 80.9% de las y los docentes considera que la participación de los estudiantes y las estudiantes integrados durante el desarrollo de la lección está relacionado con los temas de estudio, por lo que se estaría cumpliendo con lo establecido en el artículo 33 de la Ley 7600 (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996), donde se indica que para la

programación educativa de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, regirán los mismos objetivos de los programas de estudio establecidos en todos los ciclos de la Educación General Básica y en la Educación Diversificada, con las adecuaciones curriculares que se requieran, las cuales se implementarían en el contexto aula. El 16.4% no considera que la participación del estudiantado esté relacionada con los temas de estudio. El 2.8% no responde a la pregunta que se plantea.

Como se puede extraer de las ideas anteriores, si el estudiante participa en el aula de manera que su acción tenga relación con el tema que se trata, le permitirá sentirse involucrado en el proceso, y además que forma parte del grupo al cual asiste, de esta manera el estudiantado integrado aprende a ver que la diversidad es parte del grupo, y no una característica que les hace diferentes, sino que más bien, el compartir con los demás sus intereses, y necesidades hace la experiencia de aprendizaje más enriquecedora, en este sentido, el y la docente debe promover la participación de todo el estudiantado, mediante el uso de estrategias que enriquezcan la experiencia de aprendizaje, en este sentido, la diversidad metodológica que pueda desarrollar el docente, promoverá la participación activa de todos, y según sus posibilidades, en este sentido el aprendizaje cooperativo y colaborativo promueve interacciones adecuadas entre todo el grupo de estudiantes. Por esta razón, una de las tareas primordiales del personal docente es realizar como ya se había mencionado, planeamientos creativos, flexibles y diversos en donde todo el grupo de estudiantes pueda participar, y por otro lado, diseñar estrategias de mediación para promover el aprendizaje de todos y todas.

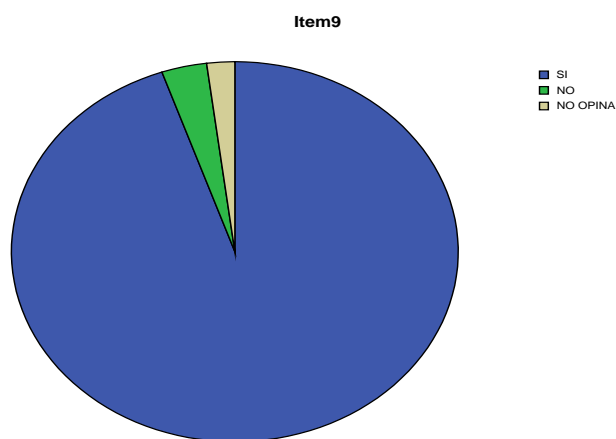
La participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema regular, proporciona además una experiencia enriquecedora no solo para el estudiantado, sino para el personal docente, de esta manera, se ofrece una experiencia que conlleva a la toma de conciencia por parte del personal docente, no solo de las implicaciones de los procesos de aprendizaje, sino de la dinámica que puede ser propuesta para promover el aprendizaje de todas las personas que interactúan en los espacios áulicos.

Cuadro #36

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#9 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	376	94,7
NO	13	3,3
NO OPINA	8	2,0
Total	397	100,0

Gráfico #26: ¿Promueve usted la participación del estudiantado integrado al desarrollo de la lección?



El gráfico #26 muestra que el 94.7% de las personas encuestadas indica promover la participación de los y las estudiantes integrados al desarrollo de la

lección, por lo que se podría estar cumpliendo con lo establecido en el artículo 57 de las Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la Población con Retardo Mental (MEP, 2000 d), en cuanto a atender a los educandos con igual solicitud, preocupándose por superar sus diferencias individuales y aprovechar toda ocasión para inculcar en ellos los principios de la moral.

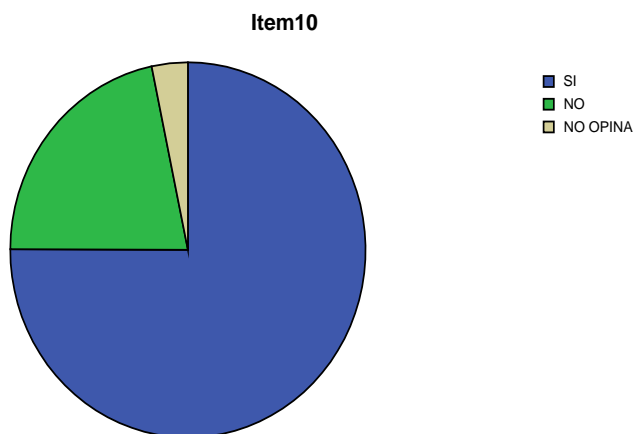
El 3.3% responde en forma negativa, situación que podría limitar el desenvolvimiento integral del estudiante, ya que no se sentiría parte de su grupo y las relaciones con los compañeros y las compañeras del grupo podrían ser menos provechosas. El 2% no emite ninguna respuesta ante lo planteado en la pregunta.

Cuadro #37

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #10 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	298	75,1
NO	86	21,7
NO OPINA	13	3,3
Total	397	100,0

Gráfico #27: ¿Tiene usted conocimiento del proceso de integración?



El gráfico #27 muestra que el 75.1% de la muestra del personal docente participante en la investigación, dice conocer el proceso de integración, por lo que se facilitaría que las personas con discapacidad participen en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de apoyo requeridos sin ser excluidos de ninguna actividad (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996).

El 21.7% de la muestra de personal docente participante en la investigación contesta no conocer el proceso de integración, condición que podría limitar la atención de las necesidades del estudiantado integrado, al no tener la información que le permita conocer la temática, y quizás el procedimiento que debe seguir para poder darle sentido real al proceso de integración, y cumplir con los derechos de la población con necesidades educativas especiales integrada, y de esta forma buscar su implementación en el aula. El 3.3% no responde a lo planteado en la pregunta.

Estos últimos dos aspectos mencionados harían ver que entonces muy probablemente, si el personal docente no conoce el proceso de integración, no se estaría cumpliendo con lo que menciona Verdugo (2003) quien comenta que la integración en cuanto a su finalidad y principal aval consiste en

(...) asumir que: a) Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos; b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad; c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; d)

Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos; y f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del curriculum (p. 5).

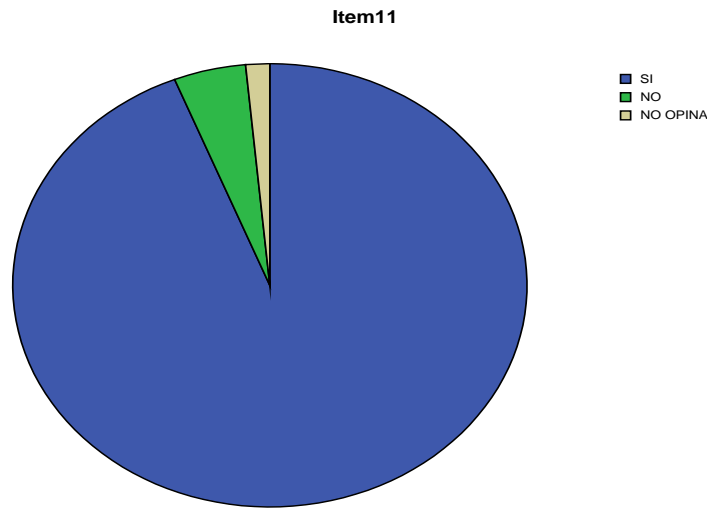
En este sentido, pareciera ser que el personal docente hace una diferenciación entre lo que se refiere a los aspectos legales, la adecuación curricular, y el proceso de integración, como si fueran cosas diferentes y muy específicas, situación que podría estar afectando la respuesta educativa a estudiantes que por sus condiciones participan en procesos de integración, lo cual vendría en detrimento de la experiencia educativa del estudiantado, y de sus familias.

Cuadro #38

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #11 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	373	94,0
NO	18	4,5
NO OPINA	6	1,5
Total	397	100,0

Gráfico #28: ¿El director o la directora de la institución cumple con el requisito de formar el comité de apoyo de la institución en el mes de febrero?



En el gráfico #28 se muestra que el 94% de las y los docentes contestan que el director o la directora de la institución cumple con el requisito de formar el Comité de Apoyo de la institución en el mes de febrero, de acuerdo con el artículo 46 de la Ley 7600 (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996).

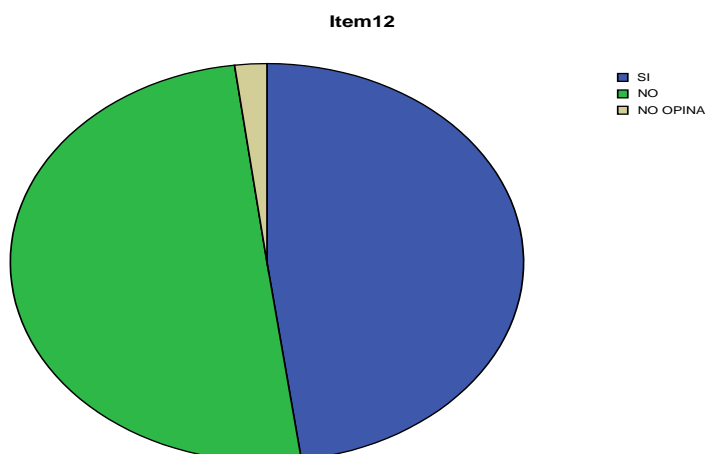
El 4.5% contesta que la persona que ocupa el puesto de la dirección de la institución no se forma el Comité de Apoyo en el mes de febrero, por lo que se podrían ver atrasados algunos los procesos de atención a la diversidad en las aulas, así como las necesidades de capacitación de las y los docentes en dicha temática. El 1.5% no contesta a esta pregunta.

Cuadro # 39

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #12 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	190	47,9
NO	199	50,1
NO OPINA	8	2,0
Total	397	100,0

Gráfico #29: ¿Ha recibido usted capacitación sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular?



En el gráfico #29 se muestra que el 47.9% afirma haber recibido algún tipo de capacitación sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular. El 50.1% no ha recibido capacitación o actualización en el proceso de integración y el 2% no responde. Sobre el tema de las capacitaciones, las Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEP, 1997), en el apartado de evaluación, indica que

tanto los Asesores Nacionales, Regionales y Directores y Directoras de la institución, deben buscar estrategias para su actualización y asesoramiento así como la del personal docente y administrativo de la institución.

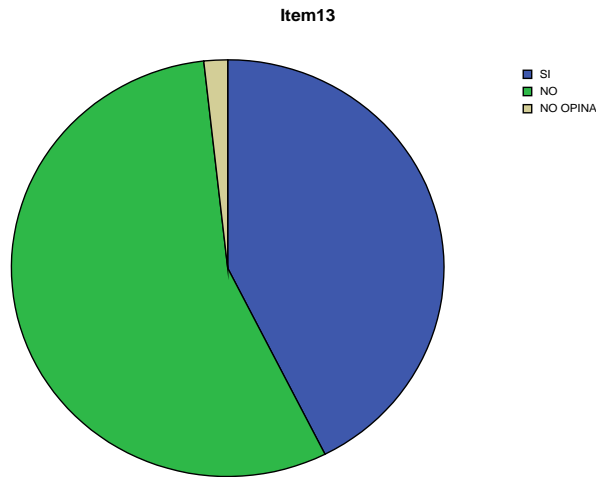
En este sentido se considera pertinente señalar, que se corrobora la respuesta dada por un alto porcentaje de los y las docentes participantes en esta investigación de no tener conocimiento con respecto al proceso de integración, esto tendría como resultado que se estarían violentando los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales de participar en igualdad y equiparación de oportunidades que el resto de compañeros y compañeras de grupo, y se estaría viendo como difícilmente la experiencia educativa de este grupo de estudiantes sería satisfactoria, además los directores y directoras no estarían cumpliendo con las disposiciones emanadas de los documentos legales antes mencionados sobre los procesos de capacitación y actualización.

Cuadro # 40

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #13 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	169	42,6
NO	221	55,7
NO OPINA	7	1,8
Total	397	100,0

Gráfico # 30: ¿Participa usted en fomentar la realización de jornadas de trabajo coordinados entre las y los docentes y los padres de familia de estudiantes que participan en procesos de integración?



El gráfico # 30 muestra que el 42.6% de las y los docentes indica que participa en la realización de jornadas de trabajo coordinados con los padres y madres de familia de estudiantes que están en procesos de integración, esto podría permitir que el padre y la madre de familia colabore en el planeamiento, organización, ejecución y evaluación del programa educativo de su hijo o hija tal como lo establece la Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la Población con Retardo Mental (MEP, 1997).

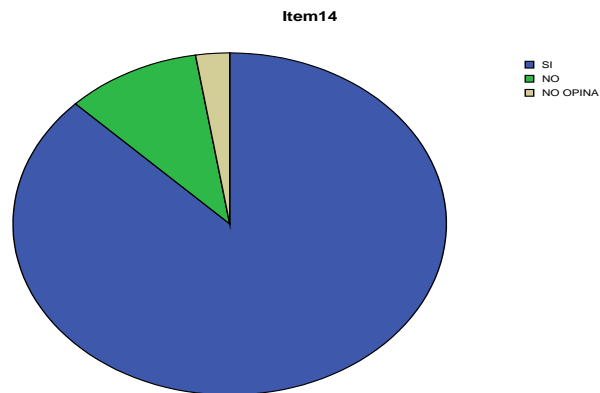
El 55.7% de la población indica que no se da el trabajo coordinado en conjunto con el padre y la madre de familia, por lo que podría limitarse la participación y expresión de ideas por parte de ellos y ellas, lo cual podría dificultar las acciones de apoyo que le competen a los padres y madres de familia en el proceso de integración. El 1.8% de las y los docentes de la muestra no responde a lo planteado en la pregunta.

Cuadro # 41

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #14 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	347	87,4
NO	40	10,1
NO OPINA	10	2,5
Total	397	100,0

Gráfico # 31: ¿Favorece usted una comunicación fluida entre padres, madres, estudiantes integrados, sus docentes y compañeros y compañeras de sección?



El gráfico # 31 muestra que el 87.4% de las y los docentes participantes en esta investigación responde que si favorece una comunicación fluida entre padres, madres, estudiantes integrados, sus docentes y compañeros y compañeras de sección, de esta manera se estaría cumpliendo lo propuesto en considerando el artículo 20 de la Ley 7600 (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996).

El 10.1% responde no favorecer dicha comunicación, situación que podría influir negativamente el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, al no tomar en cuenta las ideas de las personas

involucradas en este proceso, además, esto podría generar serias dificultades de interacción, y alterar el éxito del proceso.

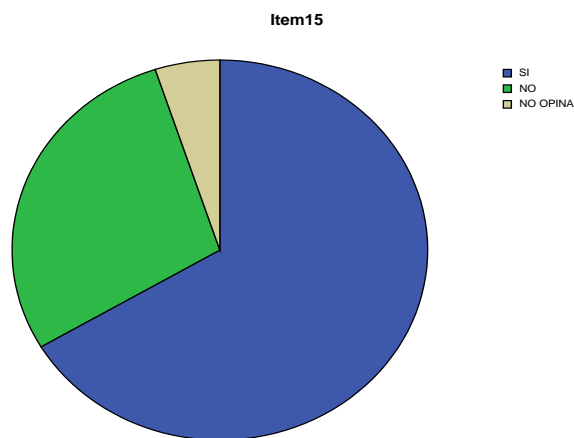
El 6% de la muestra no contesta la pregunta que se plantea.

Cuadro # 42

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #15 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	264	66,5
NO	113	28,5
NO OPINA	20	5,0
Total	397	100,0

Gráfico #32: ¿Induce a las y los docentes de todas las secciones para que reciban de forma abierta a estudiantes que van a ser integrados?



El gráfico # 32 muestra que el 66.5% de las y los docentes de la muestra del estudio inducen a las y los docentes de todas las secciones para que reciban de forma abierta a los y las estudiantes que van a ser integrados, lo que podría promover el desarrollo integral de la población con discapacidad, en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes que el resto de los

habitantes (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996). Promoviendo de esta manera interacciones adecuadas, y favoreciendo la visión que se tiene de las personas que participan en estos procesos.

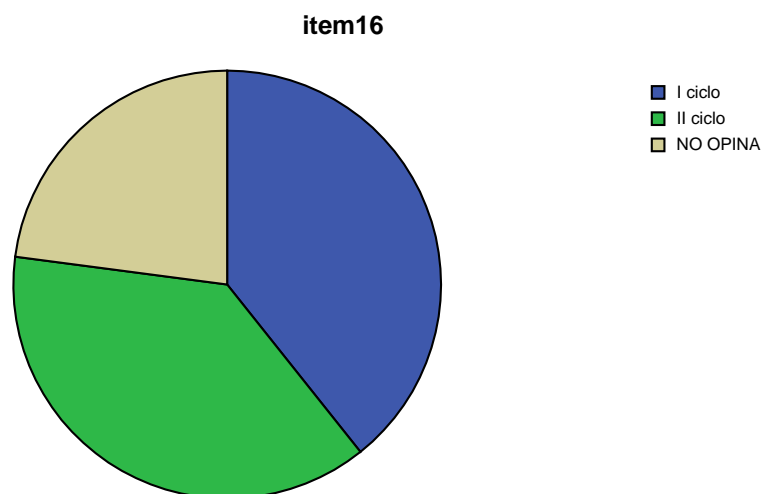
El 28.5% responde que no fomenta esta inducción, siendo esto un punto clave ya que podría verse limitada la integración con todas las personas de la institución en la que se encuentra el estudiante o la estudiante que participa en el proceso de integración. El 5% no responde ante lo planteado en la pregunta.

Cuadro # 43

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#16 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
I ciclo	156	39,3
II ciclo	150	37,8
NO OPINA	91	22,9
Total	397	100,0

Gráfico #33: ¿En cuál de los niveles considera usted que hay un mayor número de niños integrados al sistema regular?



En el gráfico #33 se muestra que el 39.3% de las y los docentes participantes en la investigación opinan que hay un mayor número de estudiantes integrados en el I ciclo, el 37.8% considera que se ubican en II ciclo, y hay un 22.9% que no opinan al respecto, en este sentido no se sabe si es porque no conocen el dato, o no tienen información al respecto, esto estaría afectando la participación del estudiantado integrado en las instituciones, ya que pareciera no haber información al respecto. Esto recobra importancia si se toma en cuenta que según opinaba el personal docente, muchos de estos estudiantes están siendo atendidos en sus aulas.

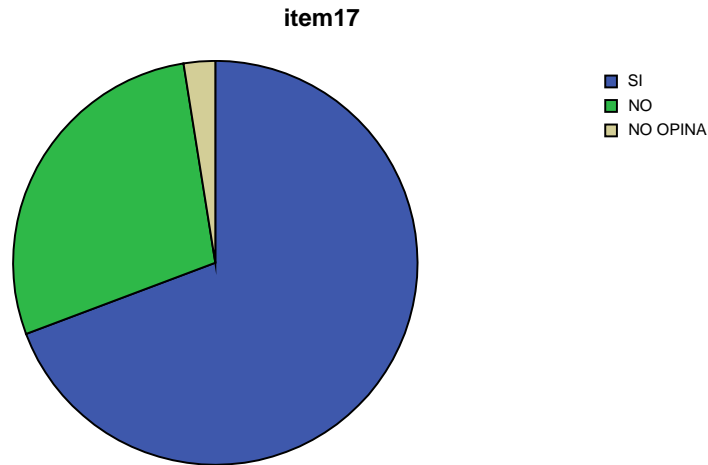
Cuadro #44

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #17 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Item17

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	275	69,3
NO	112	28,2
NO OPINA	10	2,5
Total	397	100,0

Gráfico #34: ¿Considera usted que la participación de estudiantes integrados durante el desarrollo de la lección, está acorde con sus características, necesidades e intereses y con los temas que se desarrollan en la clase?



El gráfico # 34 muestra que el 69.3% de las y los docentes participantes en la muestra del estudio, opina que la participación del grupo de estudiantes integrados es acorde a sus necesidades, características, intereses, y potencialidades así como con los temas que se desarrollan en clase y por lo tanto se estaría cumpliendo con lo propuesto en los instrumentos legales acerca de que el desarrollo de la lección, esté acorde con sus características, necesidades e intereses y con los temas que se desarrollan en la clase, tal como se establece en el documento Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la Población con Retardo Mental (MEP, 2000d). En este sentido, se retoma la idea de que el y la docente debería organizar el tiempo, el espacio y los recursos, dentro del aula, podría, además, determinar aquellos objetivos que pretende que el grupo de estudiantes alcance y organizar las actividades según sus necesidades, con el tiempo y de espacio físico con que cuenta. Si esto no se hace, podría ver afectado el desempeño del estudiantado integrado en el aula,

y en este caso, pareciera ser que el grupo de estudiantes correspondería a un 28.2% quienes probablemente no se percibirían como parte de su grupo y a la vez, no estarían trabajado temas parecidos a sus compañeros y compañeras, pero con un nivel acorde a sus necesidades.

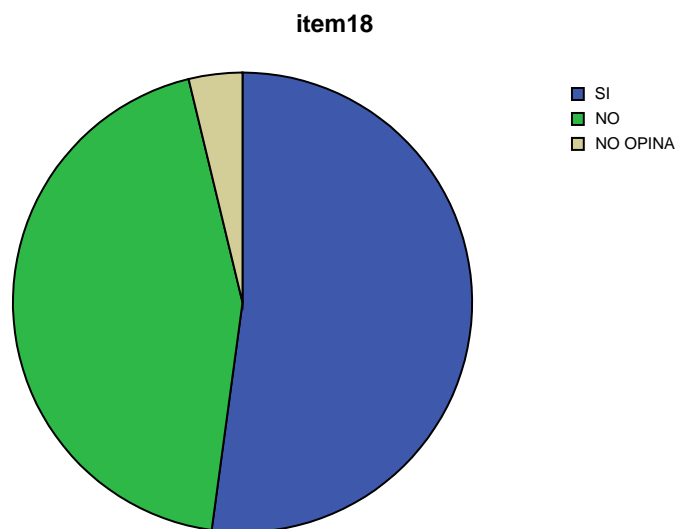
El 2.5% de los y las docentes participantes en la investigación no responde a lo que se le plantea en la pregunta, y no brinda ninguna justificación al respecto.

Cuadro #45

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#18 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	207	52,1
NO	175	44,1
NO OPINA	15	3,8
Total	397	100,0

Gráfico #35: ¿Considera usted que la integración de estudiantes con el resto de sus compañeros y compañeras corresponden al de su nivel?



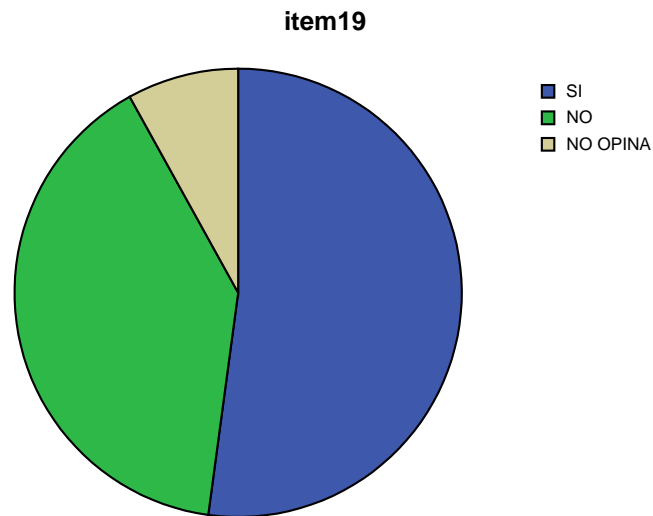
En el gráfico # 35 se muestra que el 52.1% considera que la integración de los estudiantes con el resto de sus compañeros y compañeras corresponden al de su nivel, lo que evidenciaría que el proceso de integración se podría estar dando de forma óptima, para este grupo de estudiantes, lo que le daría al estudiantado elementos esenciales de su persona, su entorno y las formas en que interactúa con éste a fin de lograr estrategias educativas más fundamentadas y racionales (López, 2002). El 44.1% de las y los docentes responde de forma negativa, situación que limitaría a la vez su desempeño académico del estudiantado integrado, al no sentirse parte importante de su grupo y no sentirse apoyado por sus compañeros y compañeras. El 3.8% no responde a lo planteado en esta pregunta, sin embargo, no se conoce las razones por las cuales no emite un criterio al respecto.

Cuadro #46

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #19 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	207	52,1
NO	158	39,8
NO OPINA	32	8,1
Total	397	100,0

Gráfico #36: ¿Recibe usted apoyo en cuanto a planeamiento y material didáctico de parte del docente integrador o la docente integradora?



En el gráfico #36 se muestra que el 52.1% de las y los docentes contesta que recibe apoyo en cuanto a planeamiento y material didáctico de parte del o de la docente integradora, de acuerdo con el MEP (2000d) en donde una de las funciones de la docente de apoyo es orientar a las y los docentes de las aulas regulares en la atención de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales que participan en procesos de integración, el 39.8% contesta que no recibe apoyo, sin embargo, en este caso esta situación se presenta principalmente porque en la institución no se cuenta con el servicio de un profesor o una profesora de educación especial que apoye los procesos de integración, esto de acuerdo con los comentarios realizados por los y las docentes, que participan en la investigación y contestan que no reciben apoyo.

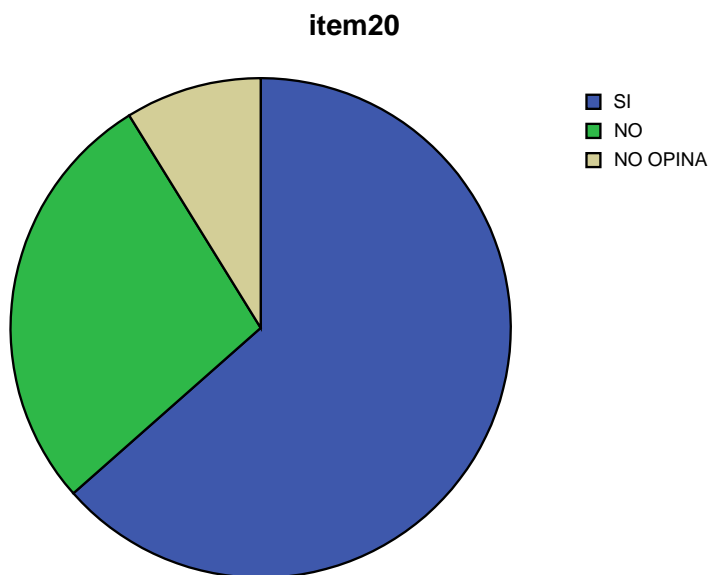
El 8.1% de docentes de la muestra no responde la pregunta planteada.

Cuadro #47

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #20 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	252	63,5
NO	110	27,7
NO OPINA	35	8,8
Total	397	100,0

Gráfico #37: ¿El docente integrador o la docente integradora le da seguimiento al estudiante o a la estudiante que usted tiene integrado?



El gráfico #37 muestra que el 63.5% contesta que la docente integradora o el docente integrador le da seguimiento al estudiante o a la estudiante integrado, por lo que se cumpliría con los lineamientos establecidos por el MEP, en cuanto al seguimiento de casos de estudiantes integrados, principalmente con quienes tienen Adecuaciones Curriculares Significativas (2000d).

El 27.7% de la muestra contesta que el estudiante o la estudiante integrada no recibe seguimiento correspondiente, debido a que en la institución

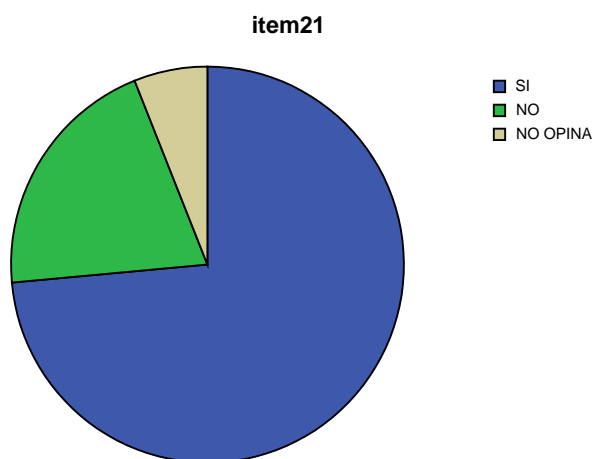
no se cuenta con docentes de apoyo al proceso de integración. El 8.8% de la muestra de docentes, no responde a lo propuesto en la pregunta.

Cuadro #48

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#21 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	292	73,6
NO	81	20,4
NO OPINA	24	6,0
Total	397	100,0

Gráfico #38: ¿Utiliza usted alguna metodología específica para atender a los casos específicos de integración?



En el gráfico # 38 se muestra que el 73.6% de la muestra de docentes que participa en la investigación contesta que emplea alguna metodología específica para atender los casos específicos de integración, al respecto las Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la Población con Retardo Mental. (MEP, 2000d), indica que el y la docente debería emplear una metodología adecuada para el estudiante o la estudiante integrada, tomando en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje, así como procurar que el aprendizaje

sea significativo para él, además de todos aquellos elementos que promuevan una mayor participación de ellos y ellas en las clases.

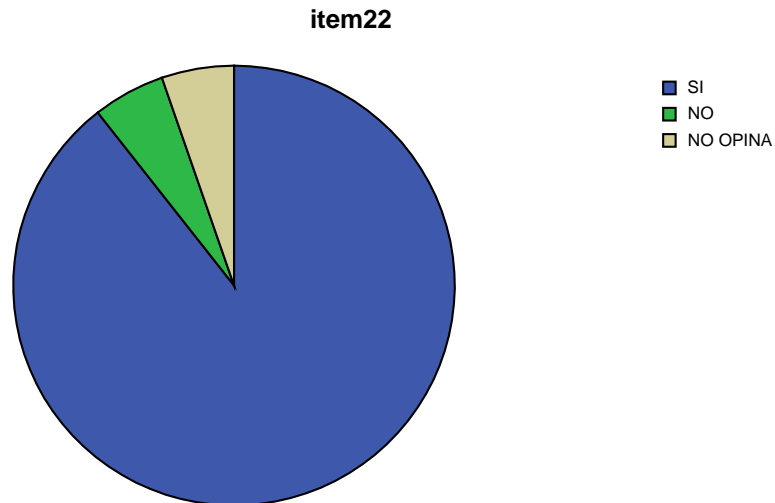
El 20.4% de la muestra contesta que no aplica estrategias específicas, circunstancia que podría incidir en que el proceso de aprendizaje del o de la estudiante, es decir que podría resultar no significativo para el niño, ya que no se le brindarían estrategias que partan de sus características, necesidades, características e intereses. El 6% del personal docente de la muestra no contesta la pregunta planteada, y no aporta ninguna explicación al respecto.

Cuadro #49

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #22 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	355	89,4
NO	21	5,3
NO OPINA	21	5,3
Total	397	100,0

Gráfico #39: ¿Planea usted de acuerdo a las necesidades, características, intereses y potencialidades educativas del o de la estudiante integrada, según la información contenida en el expediente del niño o de la niña integrada?



El gráfico #39 muestra que el 89.4% de los y las docentes participantes en la investigación, afirma planear de acuerdo a las necesidades, características, intereses y potencialidades educativas del o de la estudiante integrada, según la información contenida en el expediente de la población integrada, lo que podría facilitar que este grupo de estudiantes pueda alcanzar un mayor logro en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se estaría partiendo de la información diagnóstica contenida en expediente, convirtiéndose en una guía de la forma en que se ha venido trabajando con cada estudiante y poder así darle continuidad al proceso, de esta manera se estaría atendiendo al estudiantado integrado en igualdad de oportunidades.

Por otro lado, se estaría respetando el principio de atención a la diversidad en el aula, potenciando de esta manera la posibilidad de éxito en el proceso que

se realiza con todo el estudiantado, y esto redundaría muy probablemente en el éxito de la experiencia de integración.

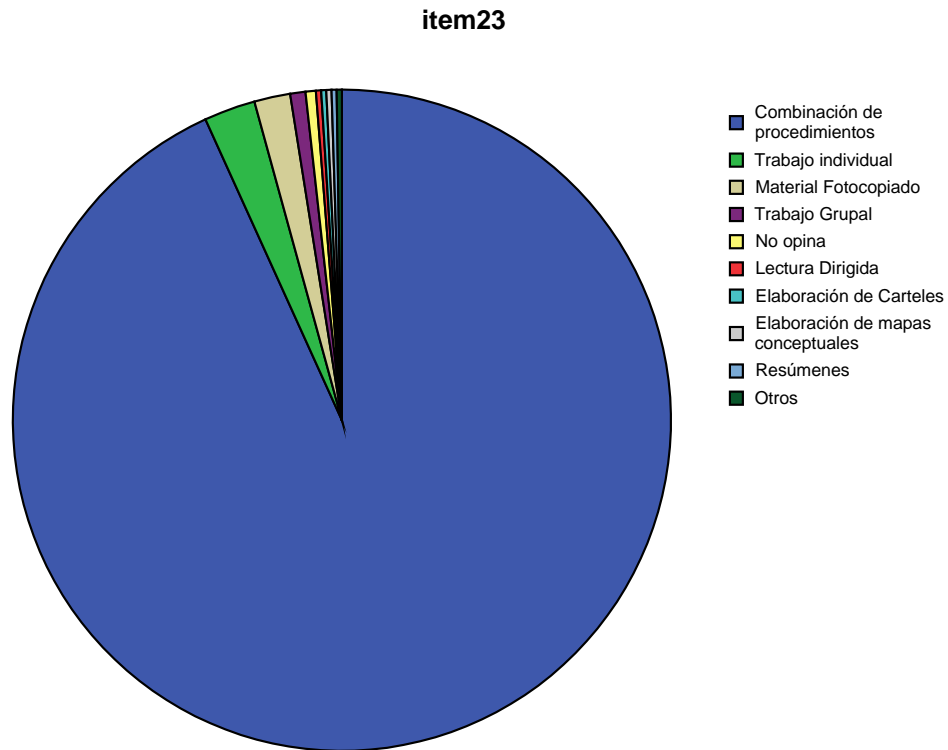
El 5.3% de las y los docentes encuestados contesta no hacer el planeamiento desde las necesidades, características, intereses y potencialidades del estudiantado, situación que podría limitar la continuidad en el proceso de aprendizaje de este, ya que no se estaría secuenciando la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, de tal manera que se parta de lo que cada estudiante ha logrado, para poder continuar con el procesos de enseñanza y aprendizaje, y darle posteriormente el seguimiento correspondiente. El 5.3% de los y las docentes participantes en la investigación no responde a lo propuesto en la pregunta.

Cuadro # 50

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#23 del cuestionario aplicado a los docentes y las docentes encuestados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Combinación de procedimientos	370	93,2
Trabajo individual	10	2,5
Material Fotocopiado	7	1,8
Trabajo Grupal	3	,8
No opina	2	,5
Lectura Dirigida	1	,3
Elaboración de Carteles	1	,3
Elaboración de mapas conceptuales	1	,3
Resúmenes	1	,3
Otros	1	,3
Total	397	100,0

Gráfico # 40: ¿Cuál es el tipo de procedimientos que utiliza usted al impartir las lecciones dirigidas a los estudiantes y las estudiantes integrados?



El gráfico # 40 muestra los diferentes procedimientos que utiliza el y la docente al impartir las lecciones dirigidas a los y las estudiantes integradas, el 2.5% de las y los docentes que participan en la investigación contesta que emplea el trabajo individual, seguido por un 1.8% que anota que hace uso de material fotocopiado y el .8 contesta que hace uso de trabajo grupal. Con el .3% se encuentran respuestas del personal docente que hace referencia al uso de Resúmenes, elaboración de mapas conceptuales, elaboración de carteles, y al empleo de la lectura dirigida, y al uso de otros procedimientos, sin embargo, no hace referencia a ellos.

Es interesante observar en las respuestas dadas por el personal docente participante en la investigación a que el 93.2% hace uso de una combinación de procedimientos, y solo el .5% no responde a lo planteado en esta pregunta.

Lo anterior hace ver que la mayor parte del personal docente que contestó el cuestionario, presta atención a lo contemplado en el apartado de las Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la Población con Retardo Mental (MEP, 2000d), en el cual se establece que el o la docente debe utilizar materiales variados, llevar a cabo actividades diversas y hacer uso de procedimientos diversos que despierten el interés del estudiante o de la estudiante en lo que se le enseña o bien en la conducta que se pretende que adquiera o mantenga.

2.4. Padres de Familia

A continuación se hace una descripción y análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos a padres y madres de familia del grupo de estudiantes integrados al sistema regular que participaron en la investigación.

2.4.1. Aspectos sociodemográficos

A. Ocupación

Cuadro # 51: Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .#1 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	205	58,1
Otra	118	33,4
Obrero	24	6,8
No opina	6	1,7
Total	353	100,0

Se entrevistó a 353 padres y madres de familia de estudiantes que participan en el proceso de integración en el sistema regular.

En el gráfico # 51 se muestra que el 58.1% de los padres y madres de familia entrevistadas son amas de casa, 33.4% del grupo entrevistado contesta que tiene otra ocupación entre ellas: labores domésticas, dependientes, modistas; asistentes, cajera, carnicero, carpintero, costurera, ebanista, economista, enfermera, estilista, impulsadora, mecánico, pensionado, peón, secretaria y vendedor o vendedora, docente, director o directora, médico, entre otros. Un 6.8% de la población entrevistada contesta que se desempeñan como obreros, y un 1.7% no sabe o no responde la pregunta que se le plantea.

B. Hijos o hijas integrados

Cuadro # 52

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #2 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	342	96,9
NO	11	3,1
Total	353	100,0

En el cuadro # 52 se muestra que el 96.9% de los padres y madres de familia que participaron en el estudio, contestan que tienen al menos un hijo o hija que participa en el proceso de integración en el sistema regular, un 3.1% contesta que no tiene al menos un hijo o hija integrada.

C. Nivel en que se encuentran los hijos o hijas integrados

Cuadro # 53

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #3 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
I	20	5,7
II	53	15,0
III	76	21,5
IV	69	19,5
V	56	15,9
VI	56	15,9
I,V	1	,3
II,IV	2	,6
II,III,V,VI	1	,3
NO OPINA	19	5,4
Total	353	100,0

El gráfico # 53 muestra que el 42.2% de los padres de familia contesta que sus hijos o hijas están integradas en el I Ciclo, en el II Ciclo se encuentra integrado el 51.3% de ellos y ellas, y en algunos casos los padres y madres de familia contestan que sus hijos se encuentran integrados en diferentes ciclos, esto corresponde al 1.2% y el 5.4% de las personas informantes no opinan al respecto, pero no comentan si es por desconocimiento o porque no tienen claro en que ciclo están sus hijos o hijas integradas.

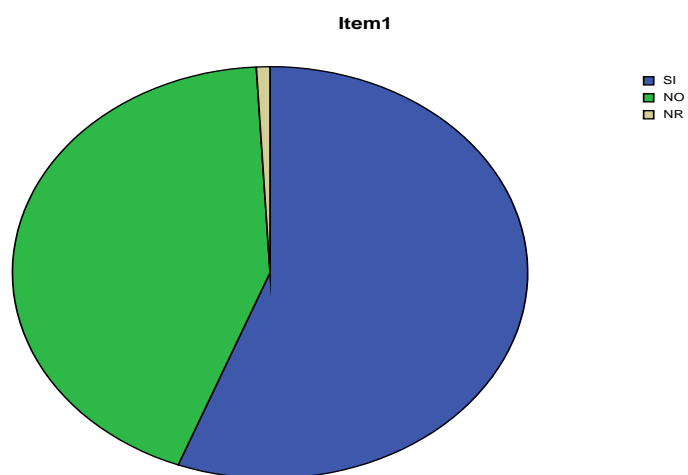
2.4.2. Respuestas a las preguntas diversas del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de la muestra

Cuadro #54

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #4 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	197	55,8
NO	153	43,3
NO OPINA	3	,8
Total	353	100,0

Gráfico # 41: ¿Tiene usted conocimiento de la Ley 7600 y sus implicaciones en la educación de sus hijos e hijas?



En el gráfico # 41 se muestra que el 55.8% de las personas encuestadas responde que sí conoce la Ley 7600 y sus implicaciones, 43.3% del grupo de padres y madres entrevistado contestan no tener conocimiento de la Ley 7600 y su implicación en la educación de sus hijos o hijas. Esto podría dificultar a los padres y madres de familia, la tarea de defender o exigir los derechos de sus hijos e hijas si desconocen esta ley, pero el conocimiento de esta podría ayudarles a

conocer los apoyos con los que puede contar sus hijos o hijas durante el proceso escolar. Un .8% de los padres y madres de familia no responden a lo propuesto en la pregunta.

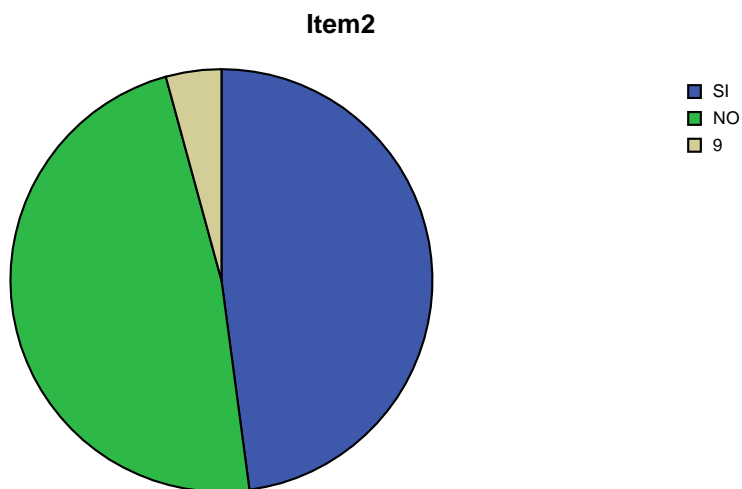
Entre los comentarios que los padres y madres de familia de estudiantes que participan en procesos de integración, se puede mencionar que explican que esta Ley permite que sus hijos e hijas tengan igual derecho que otros y otras estudiantes a emplear los servicios públicos y la aplicación de Adecuaciones Curriculares Significativas.

Cuadro #55

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #5 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	169	47,9
NO	169	47,9
NO OPINA	15	4,2
Total	353	100,0

Gráfico # 42: ¿Tiene usted conocimiento de la normativa y reglamento de la Ley 7600 y sus implicaciones en la educación de su hijo o hija integrada?



El gráfico # 42 muestra que el 47.9% de los padres y madres de familia encuestados menciona que tienen conocimiento de la Normativa y Reglamento de la Ley 7600 y sus implicaciones en la educación de los hijos e hijas, un 47.9% dice no conocerlo. El Reglamento de la Ley 7600 establece las normas y los procedimientos que obligatoriamente deben aplicar las personas responsables de garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio de los derechos y deberes en igualdad de oportunidades, su desconocimiento podría dificultar la aplicación de ayudas que permitan a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales alcanzar los objetivos planteados.

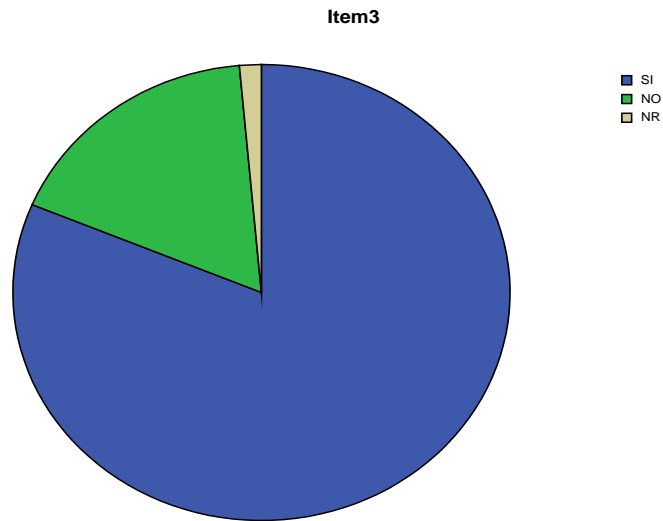
Un 4.2% de los padres y madres de familia no dan respuesta alguna, quizá por desconocimiento de la ley 7600, su normativa y reglamento.

Cuadro #56

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta #6 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	287	81,3
NO	61	17,3
NO RESPONDE	5	1,4
Total	353	100,0

Gráfico #43: ¿Fue usted informado previamente que su hijo o hija iba a ser integrado al sistema educativo regular?



En el gráfico #43 se muestra que un 81.3% de los padres y madres de familia encuestados responde que sí fue informado previamente que su hijo o hija iba a ser integrado en el sistema educativo regular, un 17.3% de los padres y madres de familia contesta que no fueron informados. Al conocer con anticipación los padres y madres de familia sobre los procesos que va a seguir su hijo o hija, podría favorecer la inserción del niño o niña con su grupo de iguales. Un 1.4% de los encuestados no responden.

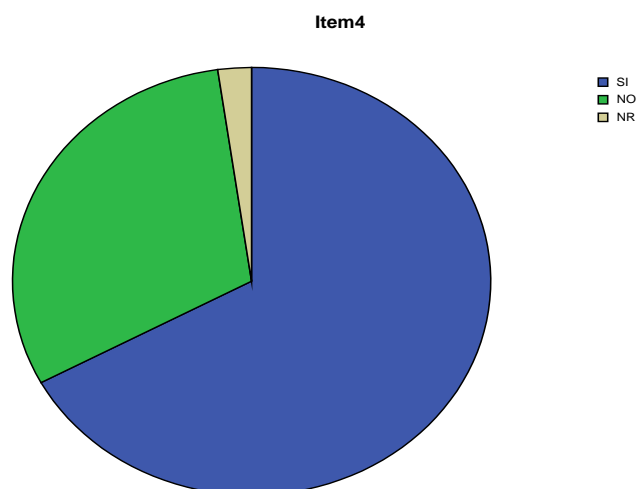
Sin embargo, algunos de los padres y de las madres de familia aseguran que sus hijos o hijas no han sido integrados, sino que asistían a la escuela anteriormente. También explican que se les informó que habría un proceso de Adecuación Curricular Significativa.

Cuadro #57

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#7 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	237	67,1
NO	108	30,6
NR	8	2,3
Total	353	100,0

Gráfico #44 ¿Fue usted asesorado (a) sobre el proceso de integración de su hijo o hija con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular?



El gráfico #44 muestra que el 67.1% de los padres y madres participantes en esta investigación asegura que sí fue asesorado sobre el proceso de integración de su hijo o hija, cumpliendo con lo establecido en el documento Lineamientos para el Trámite, Aprobación, Aplicación y Seguimiento de las Adecuaciones Curriculares Significativas donde menciona que los padres deben ser informados e incluidos en el proceso que se esta realizando con su hijo (MEP. 2005). El 30.6% responde que no fue asesorado. El 2.3% de los padres y madres de familia no responden.

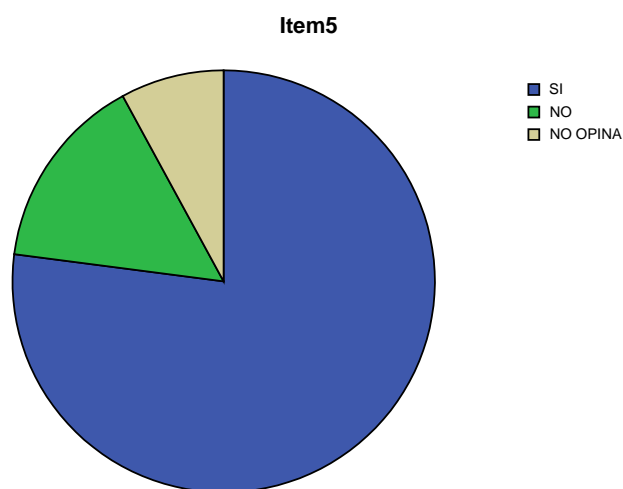
Los padres y madres de familia que tuvieron asesoría aseguran que la obtuvieron de personas o instituciones ajenas al lugar donde estudian sus hijos o hijas, generalmente de instituciones de educación especial o por fue buscada por sí mismos.

Cuadro #58

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·#8 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	272	77,1
NO	53	15,0
NO OPINA	28	7,9
Total	353	100,0

Gráfico #45: ¿Fue usted asesorado (a) sobre la ubicación de su hijo con necesidades educativas especiales en el proceso de integración dentro del sistema regular?



El gráfico #45 muestra que el 77.1% de los padres o madres de familia responde que si fueron asesorados sobre la ubicación de su hijo o hija en el proceso de integración, lo que podría beneficiar al niño o la niña en los apoyo que le den sus padres o madres en el hogar. Un 15% contestan que no fueron

asesorados lo que podría limitar al estudiantado en los apoyos de sus padres o madres, y al mismo padre o madre en sus conocimientos de la situación académica de su hijo o hija.

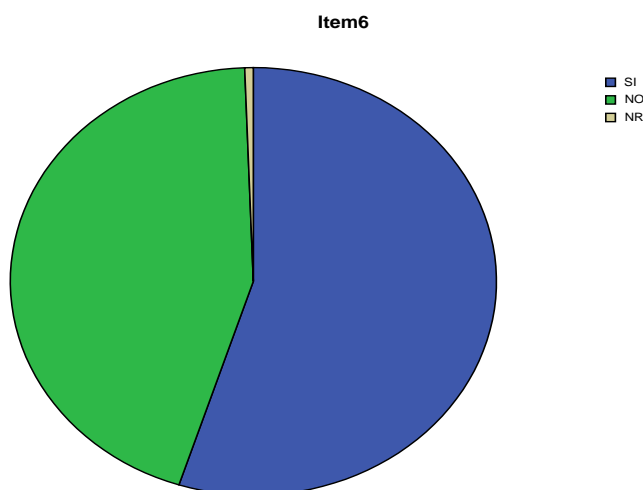
Un 7.9% de los padres y madres de familia no responden. Algunos padres o madres señalan que sólo recibieron información cuando se inició el proceso, pero posteriormente se les dejó de dar seguimiento o información constante.

Cuadro #59

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 9 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	194	55,0
NO	157	44,5
NR	2	,6
Total	353	100,0

Gráfico # 46: ¿Ha recibido usted capacitación o información sobre los diferentes tipos de adecuación curricular que se le puede aplicar a su hijo, durante el proceso de integración?



El gráfico #46 muestra que el 55% de los padres indican que si recibieron capacitación sobre los diferentes tipos de Adecuaciones Curriculares que se le

pueden aplicar a un o una estudiante, cumpliendo con lo establecido en el documento Lineamientos para el Trámite, Aprobación, Aplicación y Seguimiento de las Adecuaciones Curriculares Significativas (MEP, 2005). Además el conocimiento que puedan tener los padres y madres de familia de las Adecuaciones Curriculares podría beneficiar su práctica, ya que ellos y ellas podrían verse más comprometidos con el proceso de integración y más pendientes de las ayudas que reciben sus hijos e hijas. Un 44.5% dijo que no, lo que podría afectar a su hijo o hija en la aplicación de las diferentes ayudas que reciba y que deben ir acordes a las necesidades educativas especiales que presente el niño, así como de sus características e intereses. Un .6% de los padres y madres de familia encuestados no responden.

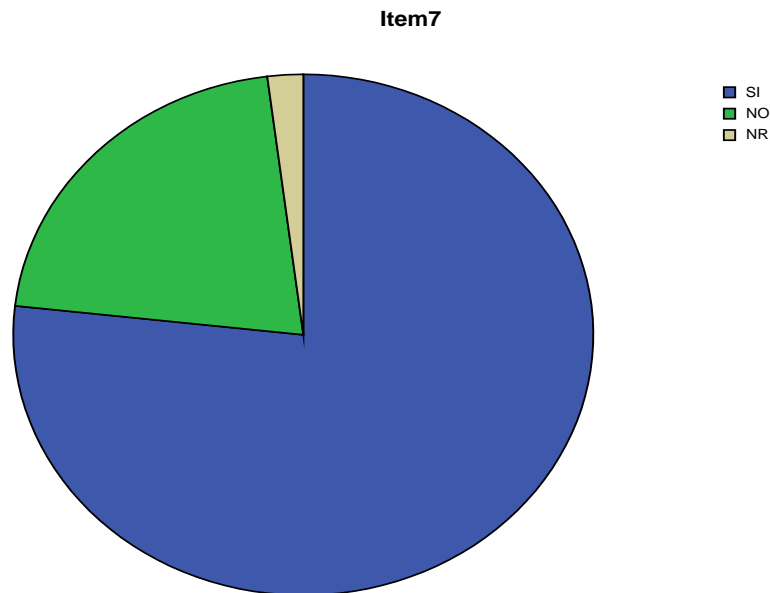
Los padres y madres de familia encuestados también señalan que la información es escasa y que la reciben porque ellos o ellas la buscan y no en la institución a la que asisten sus hijos e hijas. Los padres y madres de familia consultados explican que han recibido poca información sobre los diferentes tipos de adecuación curricular que se les pueden aplicar a los y las estudiantes durante el proceso de integración.

Cuadro # 60

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 10 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	271	76,8
NO	75	21,2
NO RESPONDE	7	2,0
Total	353	100,0

Gráfico #47: ¿Tiene usted conocimiento de que el y la docente hace un planeamiento diferente para los y la estudiantes con necesidades educativas especiales?



En el gráfico #47 se muestra que el 76.8% de los padres y madres entrevistados contesta que si tiene conocimiento de que el y la docente aplica un planeamiento diferente para los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, el 21.2% desconoce el planeamiento individual lo que podría afectar el aprendizaje y desempeño del estudiante o de la estudiante en el salón de clase, porque no se estarían tomando en cuenta sus necesidades e intereses para su mejor educación. El 2% de los padres y madres encuestadas no responden.

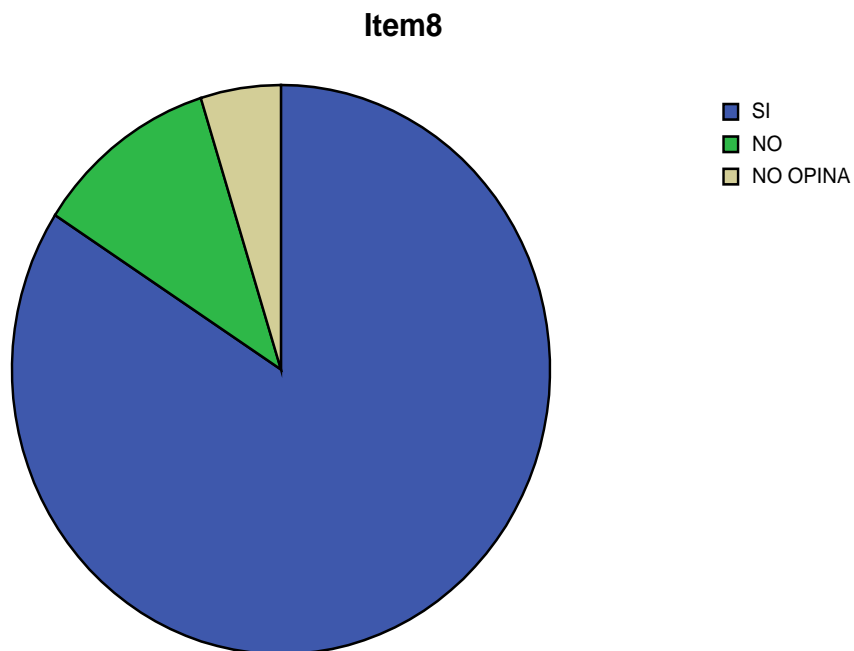
Algunos de los padres y madres entrevistados aseguran que sus hijos e hijas no llevan un plan diferente al de los demás aunque sí saben que debe existir este plan individual y que se puede aplicar en el aula.

Cuadro # 61

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 11 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	297	84,2
NO	39	11,0
NO OPINA	17	4,8
Total	353	100,0

Gráfico #48: ¿Tiene usted conocimiento del tipo de adecuación que le aplican a su hijo o hija al estar integrados dentro del sistema regular?



En el gráfico #48 se muestra que el 84.2% de los padres y madres de familia encuestados indica que si conoce el tipo de adecuación que se le aplica a su hijo o hija; el 11% contestó desconocerla, lo que podría perjudicar al niño o niña en cuanto a que sus padres y madres no podrían exigir a las y los docentes los

apoyos correspondientes para su hijo o hija porque desconocen la adecuación y el grado de ayudas que estos requieren. El 4.8% de los padres y madres de familia encuestados no responden a lo propuesto en la pregunta.

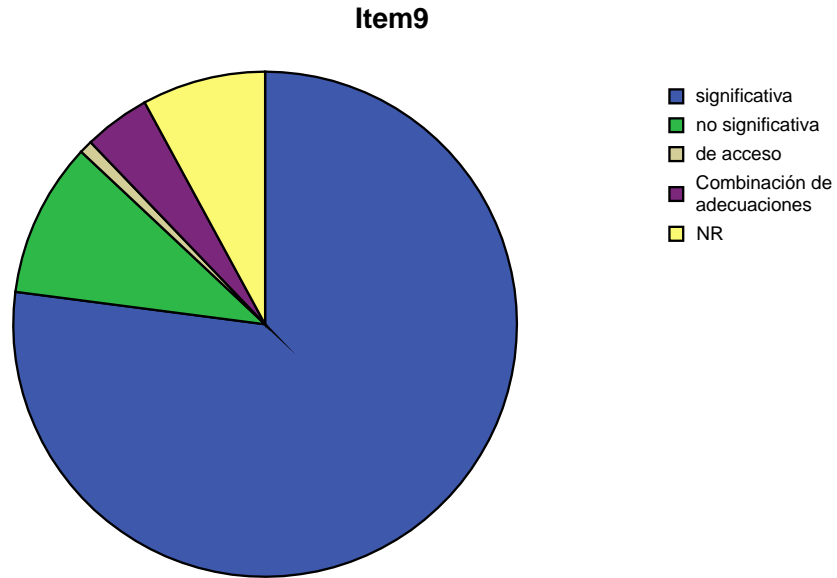
Algunos padres comentan que las Adecuaciones Curriculares que sus hijos e hijas reciben implican más tiempo para realizar las pruebas o alguna diferencia en la materia que se les presenta, lo cual evidencia un desconocimiento de la estrategia.

Cuadro # 62

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 12 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Significativa	272	77,1
No significativa	35	9,9
De acceso	3	,8
Combinación de tipos de adecuación	15	4,2
No Responde	28	7,9
Total	353	100,0

Gráfico #49: ¿Cuál de los siguientes tipos de adecuación curricular se le aplica a su hijo o hija, al estar integrado en el sistema regular?



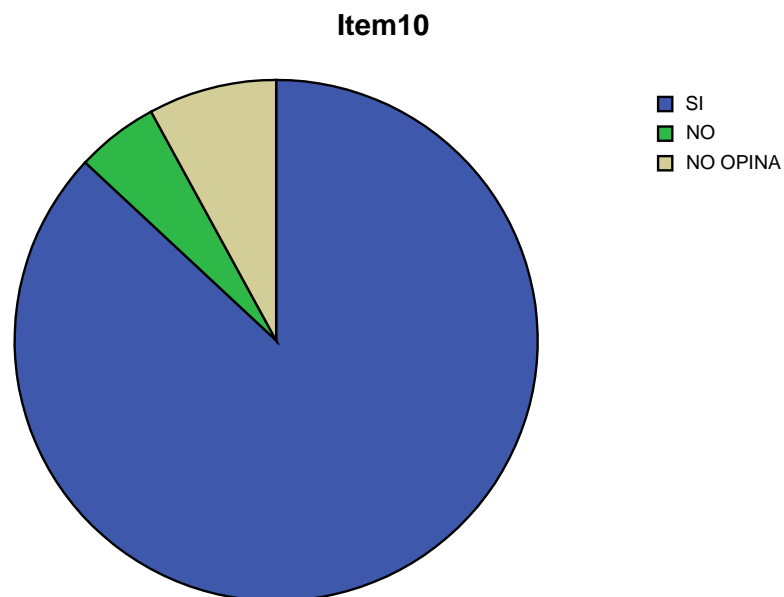
En el gráfico # 49 se representa las respuestas dadas por los padres y madres de familia a cuál es el tipo de adecuación que se le aplica a su hijo o hija al estar integrado en el sistema regular, el 77.1% de los padres y madres de familia responde que a su hijo o hija le aplican Adecuación Significativa, el 9.9% responde que se le aplica Adecuación No Significativa, el .8% menciona que es Adecuación de Acceso y el 4.2% contesta que se a su hijo o hija le aplican una combinación de los tipos de adecuación y el 7.9% restante no responde. Este porcentaje se relaciona con el obtenido por los padres y madres de familia, cuando indicaron desconocer el tipo de adecuación que se le aplica a su hijo.

Cuadro # 63

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta # 13 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	307	87,0
NO	18	5,1
NO OPINA	28	7,9
Total	353	100,0

Gráfico # 50: ¿Considera usted que la participación de su hijo o hija integrada es tomada en cuenta durante el desarrollo de la lección?



En el gráfico #47 se muestra que el 87% de los encuestados responde que su hijo o hija sí es tomada en cuenta, lo que podría favorecer el desempeño del niño o la niña en el salón de clases, así como que esta situación podría favorecer su autoestima y la socialización con sus iguales. Un 5.1% de la muestra encuestada contesta que no, y un 7.9% de los padres no y madres de familia no responden

ante lo planteado en esta pregunta, y no hay ningún comentario al margen de esta situación.

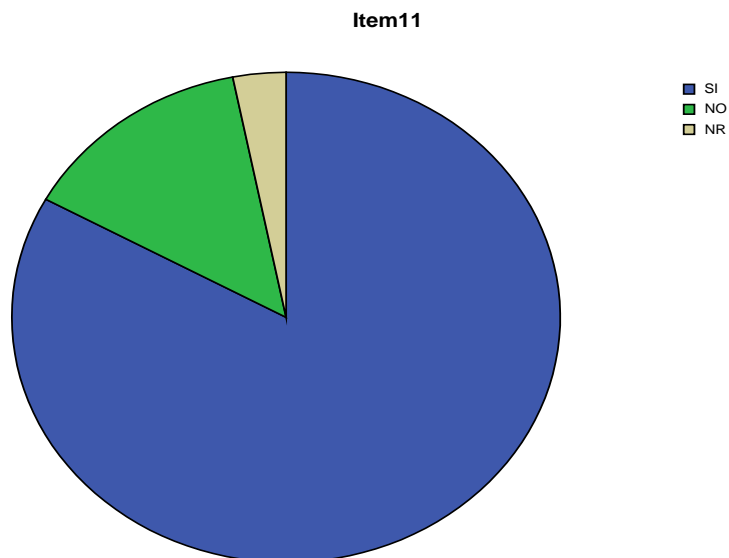
Cuadro #64

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 14 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados

2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	293	83,0
NO	49	13,9
No Responde	11	3,1
Total	353	100,0

Gráfico # 51: ¿Considera usted que la participación de su hijo o hija integrada está acorde con los temas de estudio en la clase?



El gráfico # 51 muestra que el 83% de los padres y madres de familia encuestados respondió que la participación de sus hijos (as) está acorde con los temas de clase, un 13.9% contesta que la participación de sus hijos o hijas no está acorde con los temas de clase, lo que podría afecta el desempeño del niño o la

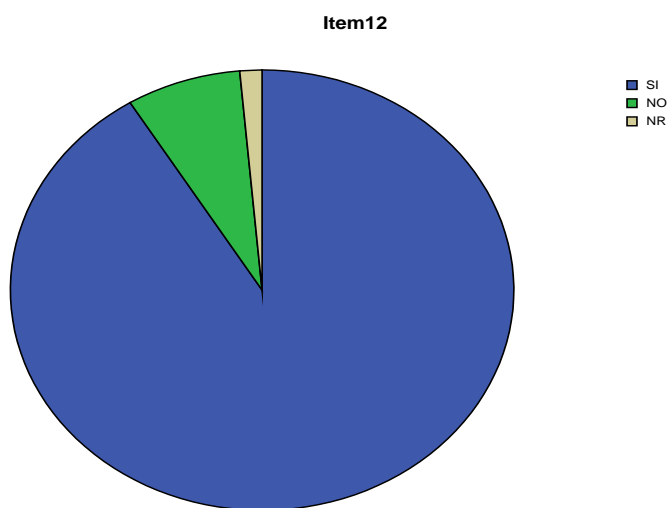
niña durante la lección, donde él o ella podría perder el interés por la materia y hasta sentirse excluido de la dinámica del grupo. Un 3.1% de los padres y madres participantes en la muestra, no responden la pregunta, ni tampoco dan razones sobre sus posición con respecto a la temática.

Cuadro #65

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta # 15 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	322	91,2
NO	26	7,4
No Responde	5	1,4
Total	353	100,0

Gráfico # 52: ¿Estimula usted a su hijo o hija integrada, para que participe durante el desarrollo de la lección en el aula?



En el gráfico # 52 se muestra que el 91.2% de los padres y madres de familia señala que si estimula a su hijo o hija integrada para que participe en el desarrollo de la lección, cumpliendo por lo propuesto por el MEP (2005) en donde se dice que los padres y madres de familia tienen ciertas obligaciones para con sus hijos

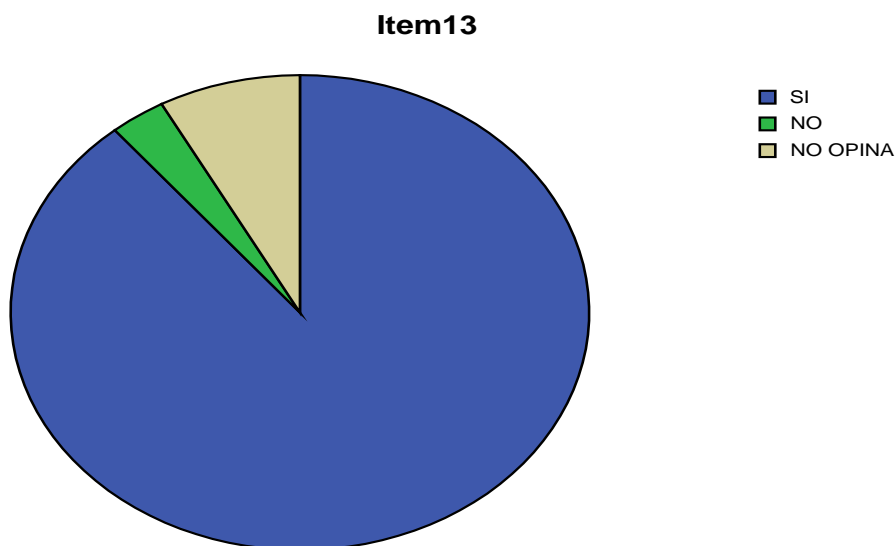
o hijas integradas, entre ellas dar seguimiento al programa educativo en el hogar y asistir a las sesiones de trabajo con su hijo o hija, lo que podría ayudar a que el o la estudiante se sienta estimulada y apoyada por su familia. El 7.4% no lo hace, y el 1.4% de los padres y madres de familia encuestadas no responden a esta pregunta, y tampoco hacen ningún comentario al respecto.

Cuadro #66

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 16 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	314	89,0
NO	11	3,1
NO OPINA	28	7,9
Total	353	100,0

Gráfico #53: ¿Apoya usted a su hijo o hija integrada en los trabajos que se le asignan para ser desarrollados en la casa?



En el gráfico #53 se muestra que el 89% de los padres encuestados indican que sí apoyan a sus hijos o hijas en los trabajos que se le asignan para

desarrollarlos en la casa, en este punto es importante rescatar la importancia del entorno familiar en el desempeño de los y las estudiantes, pues las ayudas que puedan recibir de su familia podría beneficiar o limitar su desempeño en cualquier entorno.

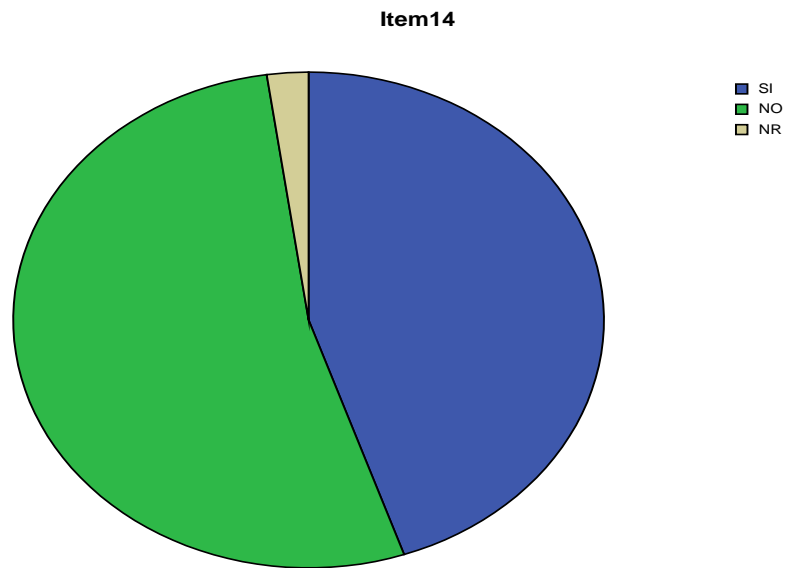
Un 3.1% dice que no, esto podría darse principalmente debido a que no cuentan con mucho tiempo para apoyarlos o que la materia estudiada es muy compleja para los mismos padres, esto de acuerdo con los comentarios hechos por los mismos. Un 7.9% no sabe o no responde a esta pregunta, y tampoco da observaciones al respecto.

Cuadro #67

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 17 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	158	44,8
NO	187	53,0
No Responde	8	2,3
Total	353	100,0

Gráfico #54: ¿Tiene usted conocimiento sobre los procesos de integración que se llevan a cabo dentro de la institución?



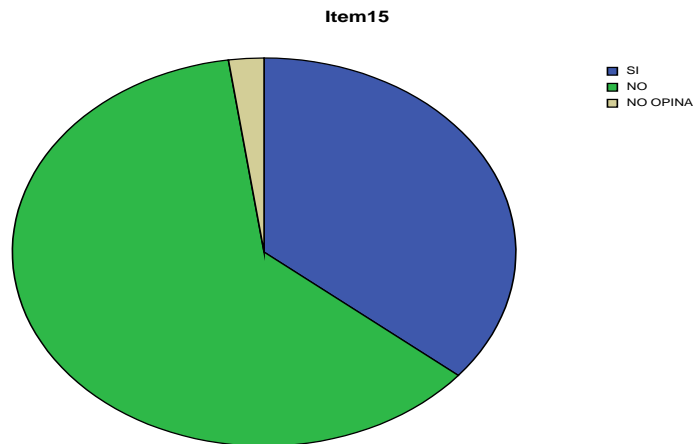
El gráfico #54 muestra que el 44.8% de los padres y madres de familia responden que conocen los procesos de integración que se llevan a cabo en la institución; sin embargo, un 53% desconoce dichos procesos, por lo que se podría estar incumpliendo el artículo 64 del Código de la niñez y la adolescencia (1998), que establece por un lado que es obligación de los padres y madres de familia participar activamente en el proceso educativo, y por otro, establece la obligación de los y las docentes de comunicar procesos de integración que se llevan a cabo a lo interno de la institución. Un 2.3% no sabe o no responde.

Cuadro #68

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 18 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	127	36,0
NO	218	61,8
NO OPINA	8	2,3
Total	353	100,0

Gráfico # 55: ¿Tiene usted conocimiento de la participación de los padres y madres de familia dentro del comité de apoyo de la institución?



En el gráfico #55 se muestra que el 36% de los encuestados están informados de la existencia del Comité de Apoyo y la participación de los padres y madres de familia en ellos, mientras que un 61.8% desconoce su existencia, por lo que se podría ver limitado el cumplimiento con el artículo #7 del documento Políticas, Normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEP, 1997), en donde se expone que el Comité de Apoyo, tanto para I, II y III Ciclo así como en educación

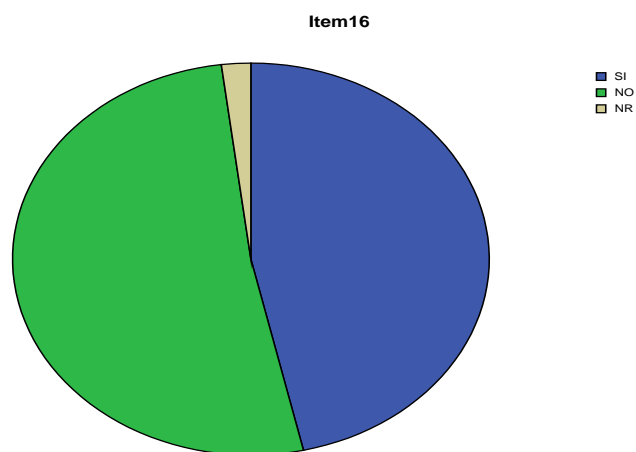
diversificada debe haber un representante de los padres de familia. Un 2.3% de los padres y madres de familia encuestados no sabe o no responde.

Cuadro #69

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 19 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	164	46,5
NO	182	51,6
No Responde	7	2,0
Total	353	100,0

Gráfico #56: ¿Participa usted en la realización de jornadas de trabajo coordinadas con las y los docentes de su hijo o hija integrada?



El gráfico #56 muestra que el 46.5% de los padres y madres de familia encuestados participa en la realización de jornadas de trabajo coordinados con las y los docentes de su hijo o hija integrada, en este apartado un el 51.6% de los padres y madres de familia no asisten a dichas sesiones de trabajo, esto podría darse porque o no se toman en cuenta o no son informados de dichas actividades (esto de acuerdo con los comentarios de los padres y madres de

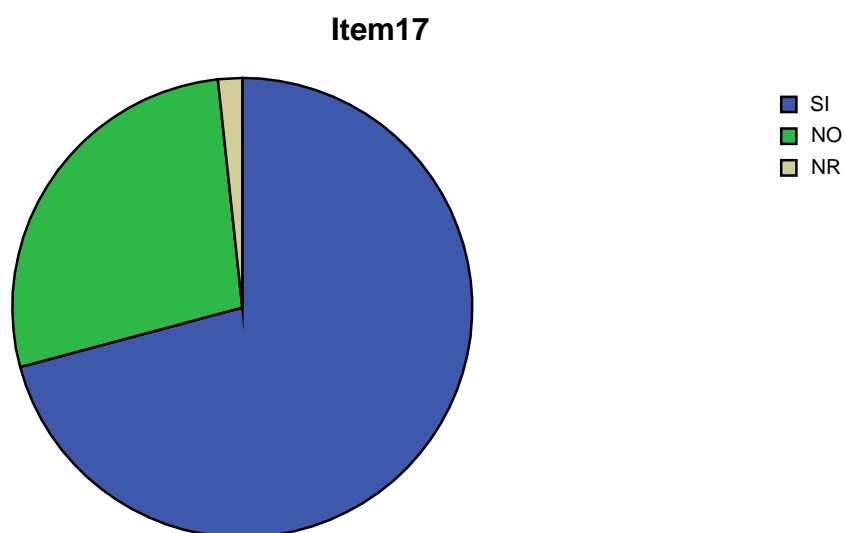
familia participantes en ele estudio), esta situación limitaría la toma decisiones en beneficio del desempeño académico del o de la estudiante, pues sería importante que dichas disposiciones se decidan en conjunto y colaboración mutua entre el y la docente y el padre y la madre de familia. Un 2% de la muestra no sabe o no responde lo planteado en esta pregunta, y tampoco ofrece ninguna observación al respecto.

Cuadro # 70

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 20 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	250	70,8
NO	97	27,5
NR	6	1,7
Total	353	100,0

Gráfico # 57: ¿Tiene usted una comunicación fluida con el director o la directora, el o la docente de su hijo o hija y los compañeros y compañeras que asisten al mismo grupo que su hijo o hija?



El gráfico #57, muestra que el 70.8% de los padres y madres encuestados dice tener una comunicación fluida con el director o la directora, el o la docente

de sus hijos o hijas y con los compañeros y las compañeras que asisten al mismo grupo que sus hijos o hijas, los padres afirman tener más comunicación con el y la docente que con el director o la directora de la institución.

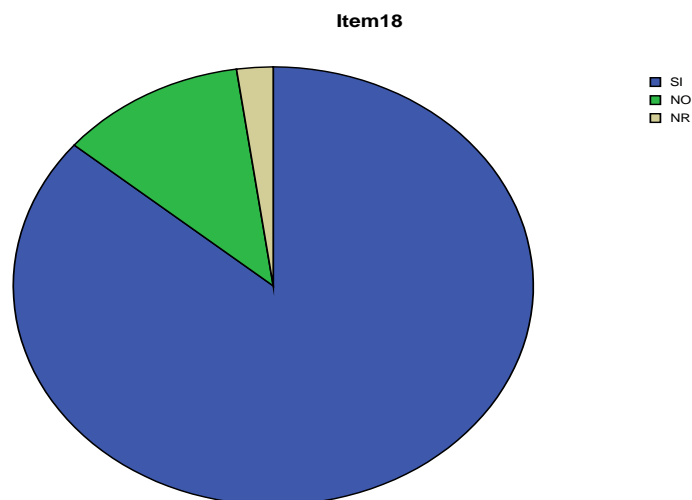
El 27.5% de los padres y madres de familia encuestados dicen no tener dicha comunicación, condición que sería un factor limitante para conseguir no sólo la integración escolar de su hijo o hija, sino también la integración social y familiar. El 1.7% de los padres y madres de familia no sabían o no respondieron la pregunta, no brinda ninguna explicación al respecto.

Cuadro # 71

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta .# 21 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	304	86,1
NO	41	11,6
No Responde	8	2,3
Total	353	100,0

Gráfico # 58: ¿Considera usted que su hijo o hija ha dispuesto de los recursos materiales y humanos necesarios para que su integración sea positiva?



El gráfico #58 muestra que el 86.1% de los padres y madres de la muestra considera que su hijo o hija ha obtenido los recursos materiales y humanos necesarios para que su integración sea positiva, condición que facilitaría el cumplimiento de la parte #3 de la Declaración de Salamanca, en donde se le solicita a los países dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.

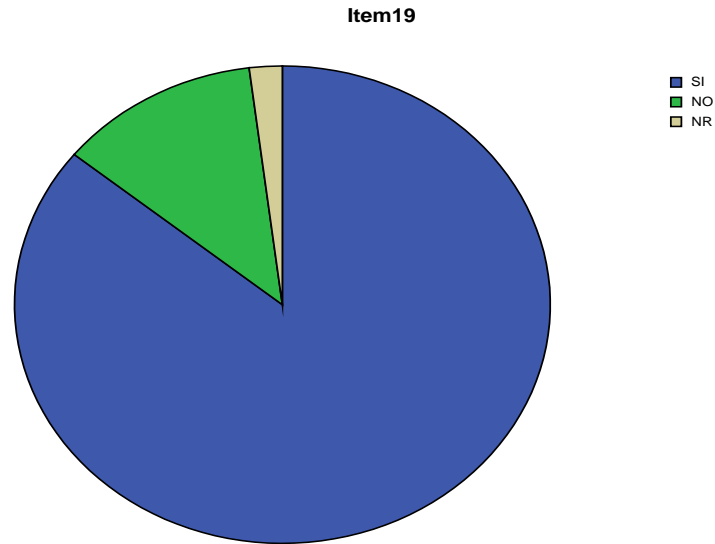
El 11.6% de los padres y madres de familia considera que los recursos no son los adecuados, especialmente en el área de materiales didácticos, situación que podría evidenciar dificultades de nuestras autoridades de educación con respecto al tema, y el 10% de los padres y madres encuestados no saben o no responden la pregunta, y no hay ningún tipo de aclaración de su parte.

Cuadro # 72

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 22 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	303	85,8
NO	43	12,2
N Responde	7	2,0
Total	353	100,0

Gráfico # 59 ¿Teniendo en cuenta a los compañeros y las compañeras de grupo, considera usted que su hijo o hija está integrada en el nivel que le corresponde?



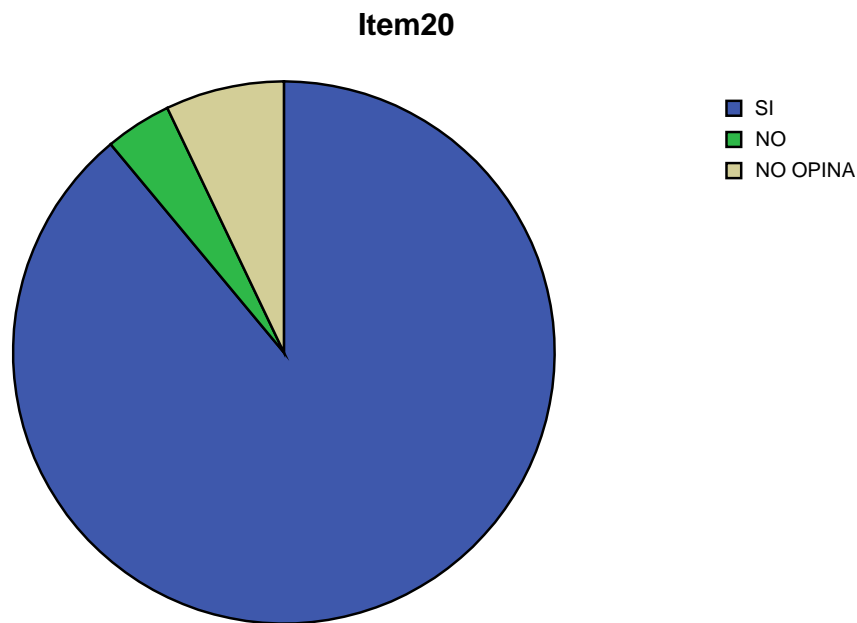
En el gráfico #59 se muestra que el 85.8% de los padres y madres de familia participantes en la investigación consideran que su hijo o hija está integrado o integrada en el nivel que le corresponde de acuerdo con sus compañeros y compañeras de grupo, por lo que se evidenciaría un adecuado proceso de evaluación lográndose una ubicación en el mejor contexto para el niño o la niña; un 12.2% de los padres y madres de la muestra consideran que su hijo o hija no está integrada en el nivel propicio, por lo que se podrían presentar problemas de autoestima en el niño o la niña, primero al no compartir con personas de su edad y tamaño, y además, puede no sentirse parte importante de su grupo de compañeros y compañeras. El 2% no saben o no responden la pregunta planteada.

Cuadro # 73

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 23 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	314	89,0
NO	14	4,0
NO Responde	25	7,1
Total	353	100,0

Gráfico # 60: ¿Teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de su hijo o hija, considera usted que él o ella está integrada en el nivel que le corresponde?



El gráfico # 60 muestra que un 89% de los padres encuestados afirman que su hijo o hija está integrada en el nivel que le corresponde, dicha situación evidenciaría que el expediente del niño o niña refleja lo más fielmente posible, las características y potencialidades del o de la estudiante, por lo que se convertiría en una herramienta para lograr la mejor ubicación del niño o la niña dentro de la

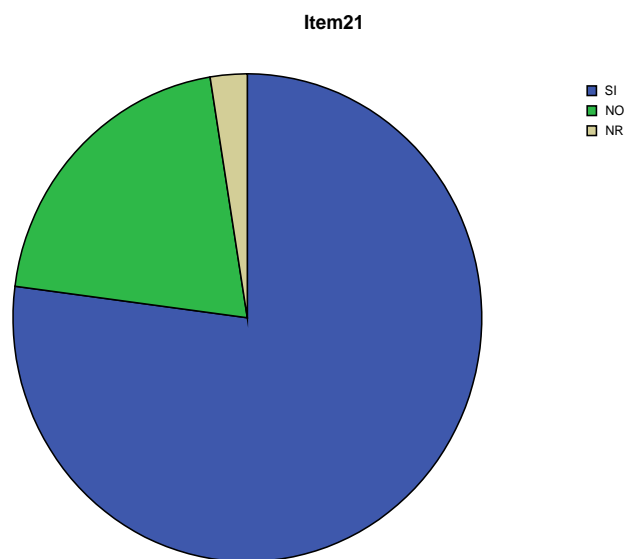
institución, un 4% no lo considera de esta forma y un 7% no sabe o no responde la pregunta, y no brinda ninguna explicación al respecto.

Cuadro # 74

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 24 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	272	77,1
NO	72	20,4
No Responde	9	2,5
Total	353	100,0

Gráfico # 61: ¿Recibe usted el apoyo necesario en cuanto al seguimiento del trabajo en el aula y material didáctico por parte del docente o la docente integradora?



En el gráfico # 61 se muestra que el 77.1% de los padres y madres encuestados consideran que el apoyo por parte de la docente integradora y del docente integrador es correcto, por lo que se estaría respetando una de las disposiciones del MEP (2000), que establece que los y las docentes tienen la

obligación de dar seguimiento a los casos que evalúan, no sólo dentro del aula sino también de orientación a los padres y madres de familia de familia.

Un 20.4% de la muestra de padres y madres de familia participantes en la investigación considera que este es deficiente o no existente, situación que limitaría que la escolarización de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales tenga un proceso de seguimiento adecuado (MEP, 1997).

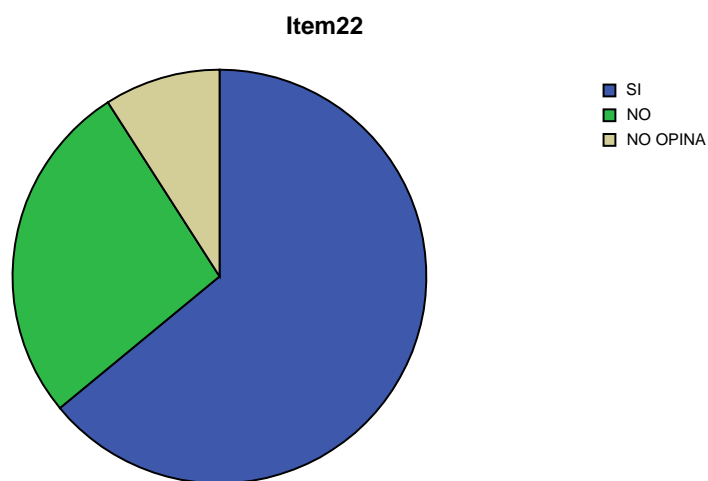
El 9% de los encuestados no sabe o no responde la pregunta que se le plantea.

Cuadro # 75

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 25 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	226	64,0
NO	95	26,9
NO Responde	32	9,1
Total	353	100,0

Gráfico # 62: ¿Recibe usted el apoyo necesario en cuanto al seguimiento del trabajo de aula y material didáctico por parte del o de la docente que tiene a su hija o hijo integrado?



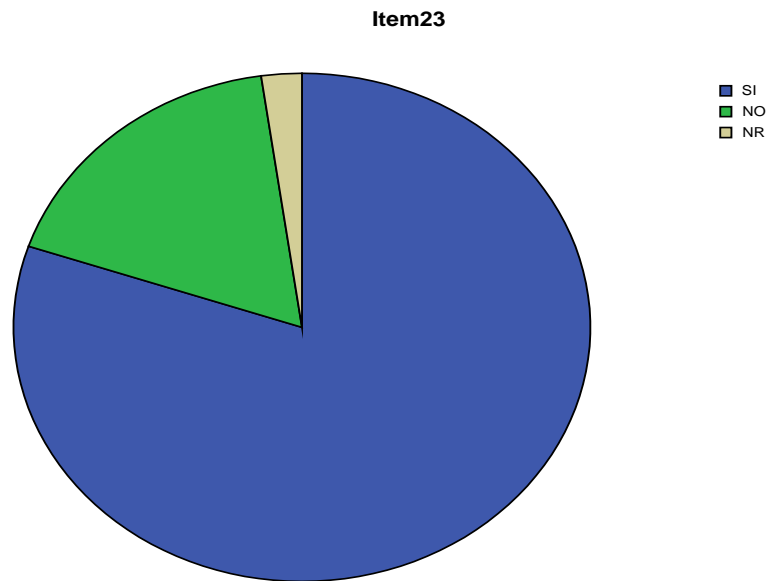
En el gráfico # 62 se muestra que un 64% de los padres y madres encuestados explica que sí recibe el apoyo necesario de parte de la docente o del docente que tiene al estudiante integrado, por lo que se cumpliría con la Normativa para el Acceso a la Educación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEP, 1997), la cual señala que alumnos integrados forman parte de la población de la institución, por lo tanto son responsabilidad de ésta y que ella debería velar porque todos los estudiantes y todas las estudiantes cuenten con los recursos humanos y materiales que requieran y que además, compartan las actividades escolares y extraescolares que se determinen en centro educativo (MEP, 1997). Un 26.9% de la muestra encuestada responde que no recibe este apoyo. Un 9.1% de los padres y madres de la muestra encuestada no sabe o no responde lo que se plantea en esta pregunta.

Cuadro #76

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta # 26 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	283	80,2
NO	62	17,6
No Responde	8	2,3
Total	353	100,0

Gráfico # 63: ¿Tiene usted conocimiento de que el o la docente integradora le da seguimiento a su hijo o hija que está integrada?



En el gráfico # 63, se muestra que un 80.2% de los padres y madres de familia participantes en el estudio sí tiene conocimiento de que el docente o la docente integradora da seguimiento a los niños y niñas que participan en un proceso de integración.

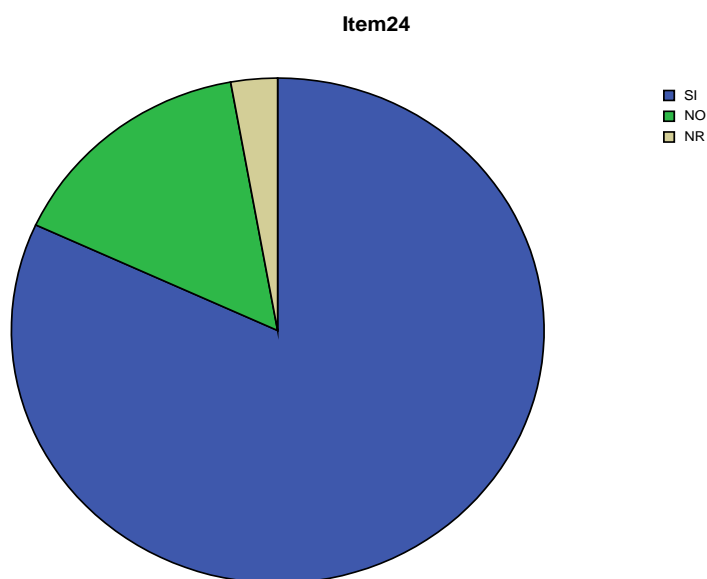
Un 17.6% ignora esta condición, por lo que se evidenciaría poca comunicación entre el padre y madre de familia y el docente integrador o la docente integradora, situación que limitaría el proceso de integración del o de la estudiante con necesidades educativas especiales, al no haber participación por parte de los padres o madres de familia. Un 2.3% de la muestra no sabe o no responde lo propuesto en la pregunta.

Cuadro #77

Cuadro que muestra la respuesta dada a la pregunta ·# 27 del cuestionario aplicado a padres y madres de familia de estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	289	81,9
NO	54	15,3
No Responde	10	2,8
Total	353	100,0

Gráfico # 64: ¿Considera usted que la metodología que utilizan las y los docentes con su hijo o hija es adecuada a sus necesidades, características, intereses y potencialidades?



El gráfico #64 muestra que el 81.9% de los padres y madres de familia encuestados consideran que la metodología que utiliza el y la docente en la clase es adecuada, por lo que se estaría cumpliendo con lo establecido en el artículo 17 de la Ley 7600, en donde se señala que los centros educativos deben efectuar las adaptaciones necesarias y los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo. Estas adaptaciones se deben generar en el orden de los recursos humanos especializados,

adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física.

Un 15.3% de los padres y madres de familia encuestados señala que esta condición no se cumple, situación que podría estar poniendo en desventaja al estudiantado que participa en el proceso de integración. Un 2.8% no sabe o no responde a lo que se le plantea en esta pregunta.

2.5. Estudiantes integrados

A continuación se hace una descripción y análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos a los y las estudiantes integrados al sistema regular y que participaron en la investigación.

2.5.1. Aspectos Socio demográficos

A. Sexo de los y las estudiantes

Cuadro #78

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #1 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados
2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1	188	42,6
2	253	57,4
Total	441	100,0

En el cuadro #78 se muestra que un 42.6% de estudiantes encuestados corresponde a mujeres y un 57.4% a varones.

B. Edad de los y las estudiantes

Cuadro #79

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #2 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
7	7	1,6
8	22	5,0
9	52	11,8
10	78	17,7
11	82	18,6
12	98	22,2
13	68	15,4
14	20	4,5
15	14	3,2
Total	441	100,0

El cuadro #79 muestra que la edad del estudiantado participante en el estudio, se distribuye de la siguiente manera:

- a. 22.6% de los y las estudiantes tienen 12 años.
- b. 18.6% son estudiantes que tienen 11 años,
- c. 17.7% de los y las estudiantes tiene 10 años,
- d. 15.4% de los y las estudiantes tienen 13 años,
- e. 11.8% de los y las estudiantes tienen 9 años,
- f. 5% son estudiantes que tienen de 8 años,
- g. 4.5% de los y las estudiantes tienen 14 años,
- h. 3.2% son estudiantes que tienen 15 años,
- i. 1.6% son estudiantes que tienen 7 años.

C. Grado al que asisten los y las estudiantes

Cuadro # 80

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #3 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Grado	Frecuencia	Porcentaje
I	24	5,4
II	52	11,8
III	99	22,4
IV	93	21,1
V	84	19,0
VI	89	20,2
Total	441	100,0

El cuadro # 80 se muestra que de los y las estudiantes que participan en la muestra el 5.4% se ubica en el I grado, el 11.8% asiste a II grado, el 22.4% está ubicado en III grado, el 21.1% asiste a IV grado, el 19.0% asiste a V grado, y el 20.2% son estudiantes ubicados VI grado. Partiendo de lo anterior, se puede decir que en su mayoría los niños son de II Ciclo y el resto de I Ciclo. En este caso, es importante aclarar que hubo confusión pues los y las estudiantes no sabían si dar como respuesta su nivel académico o el grado en que se encuentran integrados e integradas.

Es importante comentar que en estos aspectos que incluyen preguntas relacionadas con los datos personales de los y las estudiantes, existieron algunas dificultades para que comprendieran lo que se les solicitaba. Esto, podría atribuirse al compromiso cognitivo de algunos de los y las estudiantes y de ahí que se hiciera necesario contar con la ayuda de los padres y madres de familia, así como de docentes mientras se aplicaban las entrevistas. En otros casos, cuando

fue posible entrevistar de modo directo, hubo que escribir sus respuestas o adecuar algunas preguntas para favorecer su comprensión.

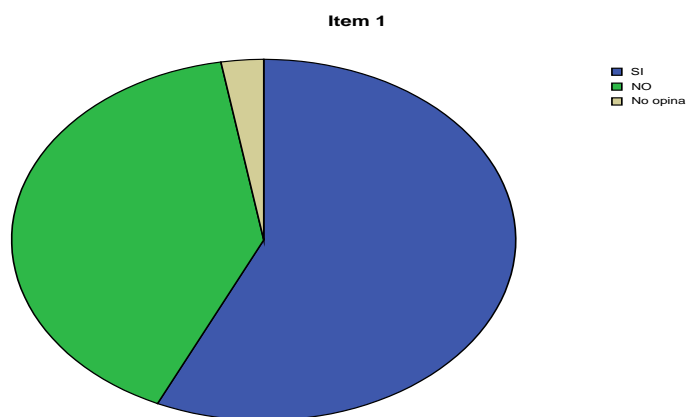
2.5.2. Respuestas dadas por el grupo de estudiantes antes las preguntas planteadas en el instrumento acerca del proceso de integración

Cuadro # 81

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #4 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	251	56,9
NO	178	40,4
No opina	12	2,7
Total	441	100,0

Gráfico # 65: ¿Se te explicó el cambio que ibas a tener antes de ser integrado al sistema regular?



En el gráfico #65 se muestra que un 56.7% de los y las estudiantes que participan en el proceso de integración contestan que sí le explicó el cambio que iban a experimentar al ser integrado, el 40.4% del estudiantado de la muestra dijo que no y un 2.7% no sabía ni respondía. Algunos de ellos y ellas, agregaron como

comentario: ¿qué es integrado?, o que siempre han estado en el sistema regular. Lo cual podría indicar que los alumnos no están comprendiendo con claridad las explicaciones que les dan referente al proceso de integración, o quizá, en los casos de respuestas negativas no se les esté proporcionando la información necesaria.

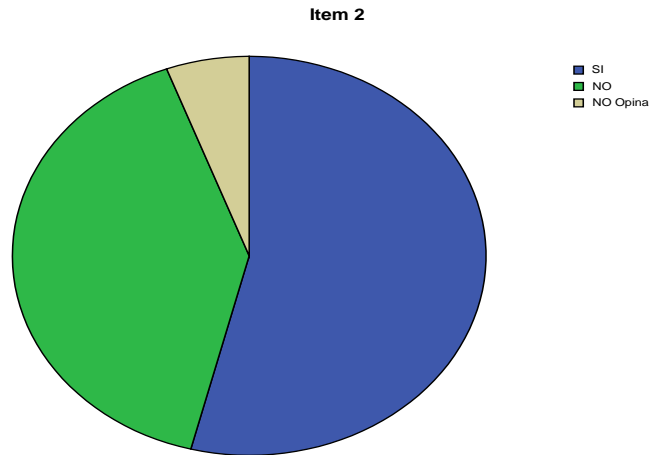
Sin embargo, es indispensable recalcar lo importante de este punto pues cada estudiante debe ser valorado como persona individual y debe tener el conocimiento de cada una de las acciones en las que estará involucrada, tal como lo menciona el Artículo 7 de la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1996) con respecto a la información.

Cuadro # 82

**Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#5 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados
2006-2007**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	238	54,0
NO	178	40,4
NO Opina	25	5,7
Total	441	100,0

Gráfico # 66: ¿Antes de integrarte a esta escuela, conociste la institución y al o la docente con anterioridad antes de su integración?



El gráfico # 66 muestra que el 54% de los y las estudiantes participantes en la investigación contestó que si conocían previamente la institución y al o la docente. El 40.4% contestó que no les conocía y el 5.7% no respondió o no sabía, y no dieron ninguna explicación adicional.

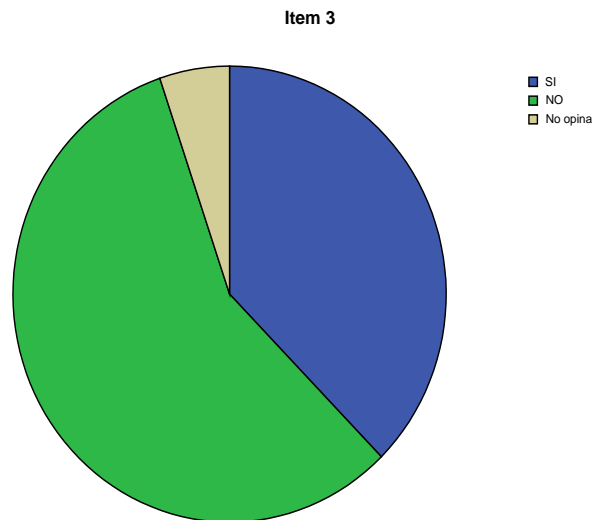
Es probable que el alto porcentaje reflejado conozca la institución debido a que en la actualidad las escuelas regulares cuentan con servicios de educación especial, por lo que el niño estaría relacionado con la atención a sus necesidades. Además el que el niño conozca la institución, le permitiría mayor facilidad de adaptarse al proceso de integración, y de alguna manera sentir los espacios en los que interactúan muy familiares, esto podría darles una mayor seguridad y sentido de pertenencia.

Cuadro # 83

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #6 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	166	37,6
NO	252	57,1
No opina	23	5,2
Total	441	100,0

Gráfico # 67: ¿Te preguntaron algo antes de iniciar el proceso de integración al aula regular?



El gráfico # 67 muestra que el 37.6% de los y las estudiantes de la muestra contestó que sí le preguntaron algo antes de iniciar el proceso, el 57.1% que no le preguntaron nada. Y este último podría incrementar la poca participación de los y las estudiantes durante el proceso de integración, ya sea por desconocimiento o quizá por falta de claridad al respecto. Incluso pareciera ser que los y las estudiantes se percatan del proceso, cuando ya se les está realizando o están directamente involucrados en él.

Además, el 5.2% no respondió o no sabe. En este caso en particular uno de los alumnos contestó que sí le preguntaron algo, pero que fueron los mismos compañeros y compañeras. Otros, aclararon que no comprendían de qué ó quié n s les hablaba.

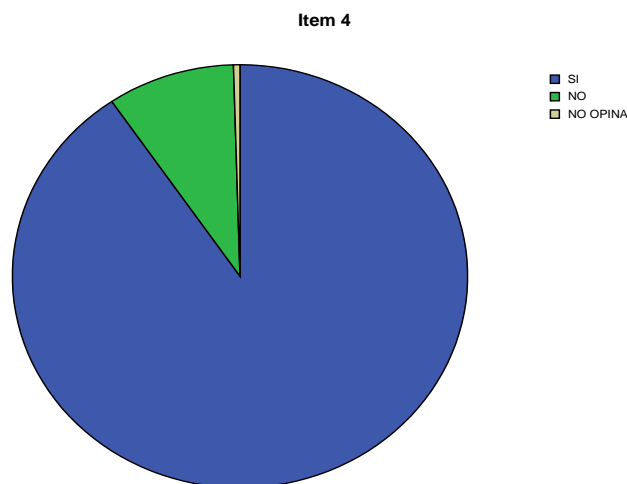
Por lo cual fue sumamente difícil que supieran de qué persona se hablaba en esta pregunta, esto que podría justificar el alto porcentaje que no responde o no sabe con respecto al total de estudiantes participantes en la investigación.

Cuadro #84

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta ·#7 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	399	90,5
NO	40	9,1
NO OPINA	2	,4
Total	441	100,0

Gráfico # 68: ¿Las y los docentes, padres y madres de familia o compañeros y compañeras te ayudan cada vez que se te presenta una dificultad en tu aprendizaje?



En el gráfico # 68 se muestra que el 90.5% de los y las estudiantes de la muestra aseguran que sí reciben ayuda de todos y todas a las personas a las que hace alusión la pregunta, cuando tienen alguna dificultad, por lo que se podría estar respondiendo a las necesidades educativas especiales del estudiante, y dándole una mayor opción de participación. El 9.1% dice que no recibe apoyo y el .4% no responde o no sabe.

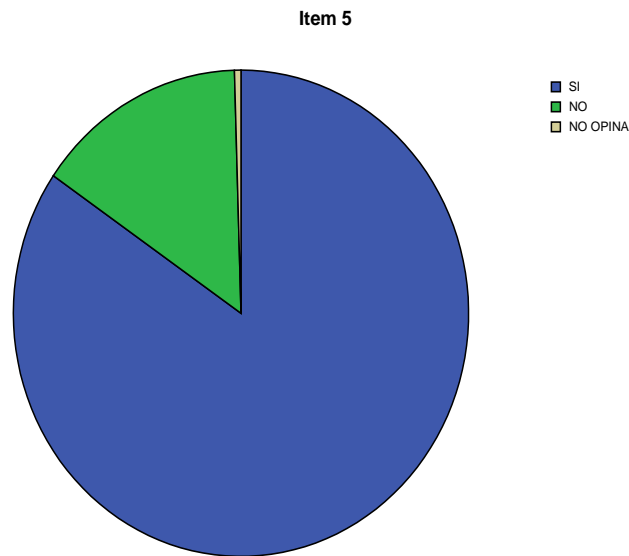
De acuerdo con las referencias utilizadas en el Marco Teórico, desde el punto de vista de la escuela, "(...) las adaptaciones se refieren básicamente a la modificación de los formatos o materiales de instrucción, de manera que se atiendan las características individuales de los alumnos y se facilite el logro de los objetivos instruccionales en el aula regular" (Macotela, 2006, p. 2). Lo cual puede beneficiar que la atención a las necesidades de los y las estudiantes integradas en las aulas, partiendo de la variedad brinde formas para ayudarles y herramientas disponibles para hacerlo.

Cuadro #85

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #8 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	373	84,6
NO	66	15,0
NO OPINA	2	,5
Total	441	100,0

Gráfico # 69: ¿Cuando el y la docente desarrolla un tema en clase, te brinda material adicional para entender mejor los temas estudiados?



El gráfico # 69 muestra que el 84.6% de los y las estudiantes mencionó que si obtiene material adicional para entender mejor los temas estudiados y discutidos en clase y el 15% indica que no es así. Sólo un .5% indica que no sabe ó no responde. Sin embargo, en su mayoría el material obtenido son fotocopias, lo anterior de acuerdo con lo que dicen los niños y al coincidir con lo que mencionan los y las docentes, podría verse limitado la variedad de materiales que se les ofrecen a los y las estudiantes, y más cuando no se evidencia el uso de materiales concretos que le permitan al o a la estudiante manipularlos, como por ejemplo: maquetas, carteles, objetos diversos, entre otros.

De acuerdo con lo que comentan las y los docentes en sus respuestas, sería muy valioso que se pudieran trabajar los contenidos estimulando todas las áreas preceptuales de los y las estudiantes.

Es importante mencionar que el 15% que indica no recibir material de apoyo durante el desarrollo de los temas en clase, podría ver limitado su acceso

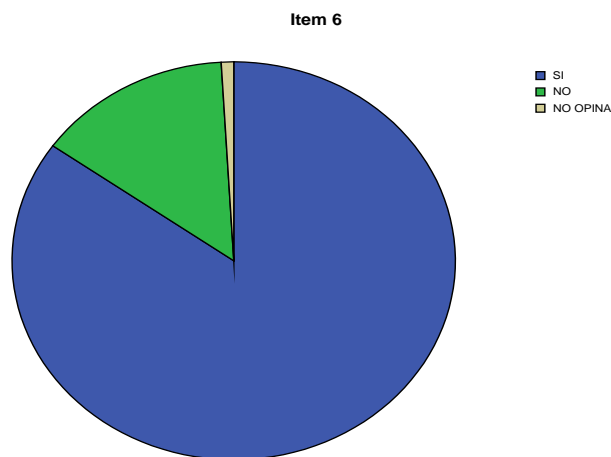
al proceso de enseñanza y aprendizaje con éxito, así como el avance del estudiantado al no recibir las ayudas que requiera.

Cuadro #86

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #9 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	374	84,8
NO	63	14,3
NO OPINA	4	,9
Total	441	100,0

Gráfico # 70: ¿Te revisan los trabajos y tareas en el momento en que terminas?



El gráfico #70 muestra que el 84.8% de los y las estudiantes encuestados responde que les revisan los trabajos y las tareas en el momento en que terminan, esto podría incidir afirmativamente en el proceso que llevan los y las estudiantes en las instituciones públicas, ya que el y la docente podría regular el aprendizaje de acuerdo al ritmo de avance.

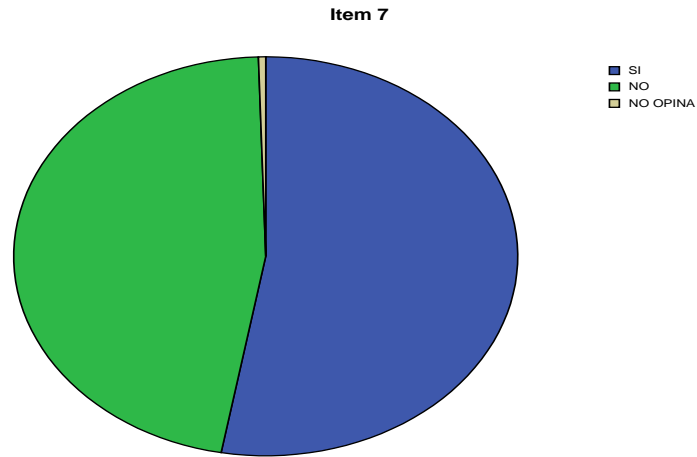
El 14.3% de los y las estudiantes integrados dicen que no se les revisan sus trabajos, situación que podría incidir en la revisión o seguimiento a las actividades de trabajo cotidiano. Este tipo de evaluación requiere de disposición de ambas partes: docentes y estudiantes, pues no sólo el o la docente es responsable de revisar sino que el o la estudiante debe estar pendiente de sus responsabilidades en clase, tal como lo menciona el reglamento a la Ley 7600, en donde se señala que los y las estudiantes deben asistir regularmente a lecciones, respetar y obedecer a sus maestros y superiores, participar activamente en el proceso educativo, para ello, cumplirán con los requisitos académicos y disciplinarios dispuestos, en forma responsable, dedicada y con pleno aprovechamiento de las oportunidades que se le ofrezcan. El .9% no responde ó no sabe.

Cuadro #87

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #10 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	233	52,8
NO	206	46,7
NO OPINA	2	,5
Total	441	100,0

Gráfico # 71: ¿Las y los docentes te tratan diferente en lo que se refiere a las actividades escolares que se realizan en la clase?



En el gráfico # 71 se muestra que el 52.8% de los y las estudiantes responde que los y las docentes le tratan diferente en las actividades escolares, de acuerdo con los comentarios de los y las estudiantes que respondieron que sí, aluden que les dicen que para ellos todo es más fácil y le dan más ayuda que al resto del grupo. Sin embargo, el y la docente debería cuidar que el o la estudiante al recibir un trato diferentes no se sienta del todo excluido. Además de acuerdo con lo que se establece en el marco teórico, ante una adecuación es definitivo que los y las estudiantes sean tratados de modo diferente pues requieren de mayores atenciones que le resto del grupo. En este sentido "Es importante recordar que en todo proceso de la aplicación de las adecuaciones, los profesores son puntos claves. Se necesita un profesorado reflexivo, con una actitud de indagación, de búsqueda, de experimentación" (MEP, 2000 c, p. 8).

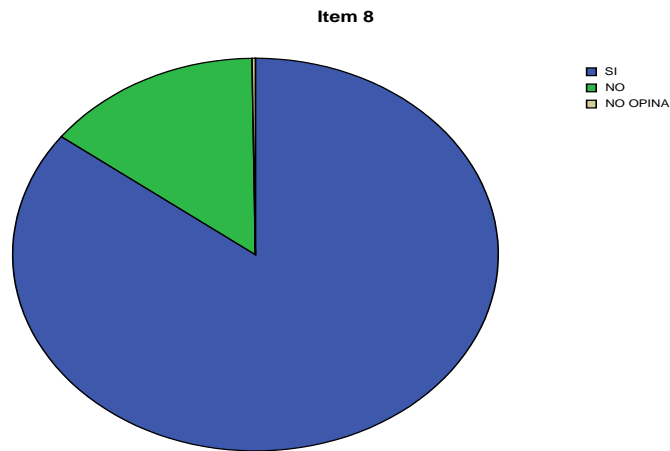
El 46.7% de los y las estudiantes contestan que no recibe un trato diferente y el .5% no responde lo planteado en la pregunta.

Cuadro #88

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #11 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	376	85,3
NO	64	14,5
NO OPINA	1	,2
Total	441	100,0

Gráfico # 72: ¿Cuando se te asignan trabajos, te permiten utilizar todos los materiales y recursos necesarios para resolverlos?



En el gráfico # 72 se muestra que el 85.3% de los y las estudiantes encuestados contesta que sí le permiten utilizar todos los materiales y recursos necesarios para resolverlos los ejercicios o tareas que le proponen, el 14.5% que no tienen acceso a los materiales y recursos. El 2% no responde ó no sabe.

En este caso, los y la estudiantes simplemente mencionan que les prestan el libro o el diccionario cuando lo olvidan en su casa, así también que buscan los

materiales cuando se les olvidan los extraclase o materiales de materias especiales, para ellos esa es la manera en que les facilitan el material.

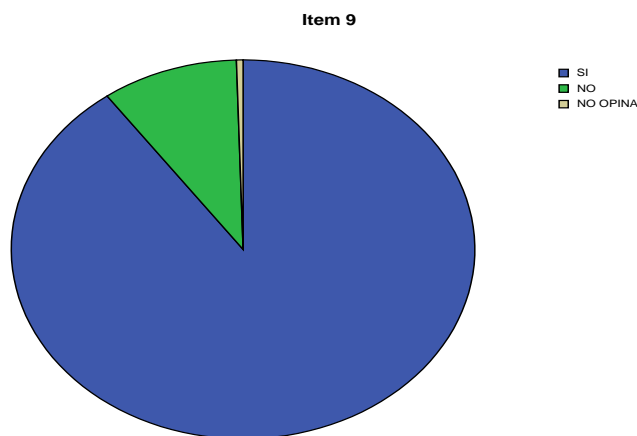
Por ello será valioso aclarar este punto, no sólo a los y las estudiantes sino también a los y las docentes que podrían canalizarlo a la explotación de habilidades de resolución de problemas de cotidianeidad y también promoviendo la investigación. Es importante que no se malinterprete la responsabilidad que tanto padres y madres de familia como niños y niñas tienen en cuanto al cumplimiento de sus responsabilidades, pues en ocasiones aunque se les otorguen los recursos podría considerarse que los y las estudiantes no los aprovechan.

Cuadro # 89

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #12 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados 2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	397	90,0
NO	42	9,5
NO OPINA	2	,5
Total	441	100,0

Gráfico # 73: ¿Cuando te aplican pruebas escritas u orales, los profesores te dan más tiempo para resolverlos?



El gráfico #73 muestra que el 90% de los alumnos aseguran que si les dan más tiempo para resolver pruebas.

Aún cuando un instrumento para atender las necesidades del o de la estudiante es la evaluación, porque permite conocer que aspectos del currículo domina el o la estudiante y cuales son las adecuaciones que se le deben aplicar, el grupo de estudiantes de la muestra comenta que no tienen pruebas tal y como tienen el resto de los compañeros y compañeras.

La posibilidad de otorgarles más tiempo a los y las estudiantes para poder resolver pruebas, constituye sólo una de las muchas acciones que se realizan para ofrecer condiciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas especiales y que no modifican sustancialmente los objetivos y contenidos incluidos en la Programación del Currículo Institucional.

El 9.5% dice que no y el .5% menciona que no sabe ó no responde.

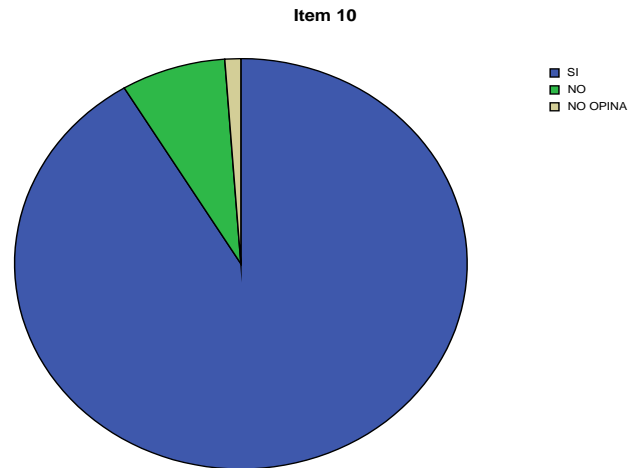
Cuadro #90

Cuadro que muestra la respuesta a la pregunta #13 del cuestionario aplicado a estudiantes integrados

2006-2007

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
SI	403	91,4
NO	33	7,5
NO OPINA	5	1,1
Total	441	100,0

Gráfico #74: ¿Las y los docentes o compañeros y compañeras te brindan apoyo cuando lo necesitas o se los solicitas?



En el gráfico #74 se muestra que un 91.4% de los y las estudiantes de la muestra asegura que recibe ayuda de docentes y compañeros y compañeras cuando necesita ó lo solicita. Esto, podría reflejar que cada estudiante trabaja de modo individual y de ahí que la atención a los mismos se dé según las dificultades que van encontrando en el camino y no especialmente en una u otra actividad.

Además, las respuestas están matizadas con la percepción que los y las estudiantes tienen del modo en que trabaja el o la docente y las ayudas que les brindan, así como lo significativas que son estas para ellos y ellas.

De acuerdo con lo abordado en el Marco Teórico, entre las principales responsabilidades de los y las docentes se pueden mencionar como indispensables las siguientes: administrar personalmente los contenidos de la educación; atender a los educandos y las educandas con igual solicitud, preocupándose por superar sus diferencias individuales y aprovechar toda

ocasión para inculcar en ellos los principios de la moral, entre otros, que permiten fortalecer el vínculo con los y las estudiantes y lo que se les enseña.

El 7.5% comenta que no lo recibe y el 1.1% no responde la pregunta.

2.6. Otros aspectos de interés categorizados y analizados mediante el uso de preguntas abiertas de entrevistas y grupos focales

Se reunió a docentes que tenían interés de participar en entrevista y grupos focales para ampliar algunas ideas y plantear algunas preguntas, y se obtuvo información en las categorías que aquí se discuten:

2.6.1. ¿Qué comentario le merece el proceso de integración a partir de su experiencia?

Con respecto a esta pregunta, sobre la opinión docente con relación a los procesos de integración a partir de su experiencia, se extrae que 4,62% opinan que es un proceso positivo ya que permite que estudiantes con necesidades educativas especiales tengan iguales derechos, 22,27% expresa que es bueno: 4,20% porque los estudiantes participan de las clases regulares ("normales") y mejoran su competencia y 17,23% lo catalogan como bueno siempre que existan los apoyos y compromiso de las personas involucradas en el proceso. El .84% lo consideran como un proceso positivo que permite experiencias de crecimiento para los docentes y es un reto constante.

Del resto de informantes, 54,61% no consideran el proceso de integración de manera positiva ni de crecimiento profesional. El 4,62% creen que falta mucho por hacer ya que las condiciones actuales son muy limitadas, 27,73% consideran

que las escuelas costarricenses no están listas para atender esta población, 4,62% no ven avances en la población integrada (a partir de su experiencia), 4,62% opinan que estos alumnos (con necesidades educativas especiales) deben ser atendidos por docentes de educación especial, lo que descarta el proceso de integración. Un .84% de los docentes lo sienten como un proceso impositivo, en donde no han tenido derecho a opinar, el 42% lo ven como una alcahuetería, en donde "al alumno integrado se le pasa de grado, sin merecerlo", 4,62% no creen en los procesos de integración, 1,68% ven el proceso de permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales como una pérdida de tiempo, ya que es imposible que se ajusten a la programación regular, 5,46% encuentran los procesos en términos generales como negativos y un 18,5% no opinan, o no participan con ideas referentes a la pregunta.

A partir de los datos anteriores se puede visualizar que en términos generales y a partir de los docentes entrevistados, los procesos de integración de personas con necesidades educativas especiales, no han tenido el impacto positivo esperado dentro del sistema de educación regular, mucho de este descontento o desencanto parte según la opinión de las personas participantes de la falta de los apoyos técnicos y formativos que permitan a las y los docentes tener mejores herramientas de acción.

2.6.2. Opinión que le merece el apoyo del entorno

Asociado con la información anterior, se plantea el tipo de apoyo externo recibido por las y los docentes con respecto al tema de la integración,

obteniéndose los siguientes datos: el 22,68% afirma recibir apoyo externo y el 77,32% expresa su negativa con respecto a recibir apoyos.

Dentro del tipo de apoyos externos, los docentes apuntan: 2,10% de parte de la dirección (con menos matrícula dentro de su grupo), 11,76% contesta que de parte del docente de apoyo, 0,84% hace referencia al del Ministerio de Educación Pública, 1,26% comenta que el apoyo ha venido de la Universidad Estatal a Distancia (con los cursos de capacitación docente), 3,78% en la universidad (en procesos de formación), 1,68% de parte de Escuelas de Educación Especial, ,84% de parte del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa y un ,42% de parte padres y madres de familia.

Ante lo anterior, Arnáiz (1996), comenta que los procesos de integración implican un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional.

Se debe dar una enseñanza en equipo, en colaboración y consulta entre las personas que están encargadas de educar a un grupo de estudiantes. Es indispensable fomentar una experiencia compartida y de colaboración de las personas involucradas, donde cada una comparta libre y abiertamente sus habilidades y especialidades.

2.6.3. Opinión que le merece el apoyo por parte de los padres y madres de familia

Con esta pregunta se explora la opinión de la y del docente frente al apoyo aportado por el padre de familia al proceso de integración, se observa que un 18,07% menciona que sí hay apoyo de padre o madre de familia, el 11,76% apunta que es simplemente bueno, el 5,04% expresa que es positivo

siempre y cuando se le oriente en qué y cómo ayudar, el 15,55% considera que es escaso, 7,56% opinan que es limitado, ya sea porque el padre o madre no siempre saben cómo ayudar o porque el padre o madre de familia considera que es responsabilidad de la escuela asumir todo el proceso de integración.

Por otro lado, un 5,05% considera que el apoyo es poco, por el bajo compromiso y falta de seguimiento, asociado a esto, el 2,94% creen que varía ya que depende del caso y las condiciones que se tengan y un 17,23% lo considera nulo, un ,42% por causa del ausentismo del hogar. Un 9,66% de las y los docentes valoran el apoyo como poco y finalmente un 6,72% no opinan, o no toman parte en la discusión, aun cuando se motiva a que participen.

Es valioso rescatar que sólo el 34,87% de las y los docentes participantes o consultados consideran el apoyo del hogar como un factor positivo, lo cual podría representar una llamada de atención, ya que la presencia de éste, es indispensable para el éxito del proceso de integración y atención del estudiante con necesidades educativas especiales.

Frente al apoyo del entorno familiar, Mc Nally y Villegas (1992), comentan que tanto la comunidad educativa y vecinal y los padres y madres de familia, deben creer en los procesos de integración. Estos miembros deben ser involucrados en el proceso ya que son recursos importantes en el éxito del estudiante con discapacidad. Así mismo, Arnáiz (1996), considera que los procesos de integración implican la participación del hogar de forma significativa en todo el proceso, principalmente en los procesos de planificación.

2.6.4. ¿Cómo creen ustedes que se han dado los procesos de integración en nuestro sistema?

Sobre la opinión del personal docente con respecto a cómo se han llevado a cabo los procesos de integración en el entorno educativo costarricense, ellas y ellos consideran que: 4,20% lo encuentran positivo porque se ha contado y se cuenta con profesionales especializados que brinden soporte en cuanto a aspectos específicos, 11,34% lo encuentran buenos, 42% lo ven como un intento aislado de responder a la Ley 7600, pero sin claridad entre las y los docentes, 3,78% opinan que depende del tipo de estudiante y la disposición de las partes, 43,28% encuentran el proceso como una disposición rápida, sin orden, planificación, apoyo del Ministerio de Educación Pública y carentes de procesos previos. Un 5,88% consideran que el proceso de integración no llevan los procesos que la teoría exige, 2,10% los ven negativos e impositivos, 4,20% creen que en la actualidad ningún docente (regular y especial) está preparado para atender a esta población, el docente regular para atender y el especial para ayudar.

Un 3,78% comenta que no sabría dar un criterio, 13,45% responden no saber y 7,57% de personas participantes no opinan.

2.6.5. A partir de su experiencia ¿cuáles áreas de formación deberían ser reforzadas para que los procesos de formación se lleven a cabo de manera adecuada?

Para el personal docente participante en esta investigación, existen una serie de áreas de formación que son de primera necesidad, con el fin de que los procesos de integración se lleven de una forma adecuada. Dentro de ellas se encuentran: aspectos metodológicos, con el mayor porcentaje (27,18%), manejo

de conducta dentro del aula (14,89%), aplicación práctica de aspectos teóricos concernientes a adecuaciones curriculares (16,18%), manejo y atención de niños especiales dentro del sistema regular (13,92%), aspectos teóricos sobre tipos de discapacidad y prácticas en aulas especiales (6,15%), aspectos curriculares (5,83%), planeamiento para estudiantes con discapacidad (3,88%), procesos de evaluación en población especial (2,91%), tipos de adecuaciones curriculares (2,91%), proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (2,27%), proceso de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (1,62%), estrategias didácticas acordes a estudiantes especiales, tanto en el área de lecto-escritura como matemática (,65%), procesos diagnósticos en estudiantes con discapacidad para determinar competencia curricular (,65%), marco legal en la atención de discapacidad (,32%), elaboración de expedientes de estudiantes integrados (,32%) y finalmente adaptación de recursos de apoyo (,32%).

Es claro que dentro de las áreas de mayor necesidad se encuentran las concernientes a estrategias de intervención de población con necesidades educativas especiales dentro del aula regular, tanto a nivel pedagógico como evaluativo. Por otro lado, un punto de gran importancia es el que se refiere a la adaptación de recursos, sin embargo es una de las áreas de menor importancia para las y los docentes.

2.6.6. Limitaciones encontradas en el proceso de integración

En cuanto a las limitaciones que se vislumbran frente a los procesos de integración, las y los docentes, mencionan: una serie de elementos que se podrían clasificar en tres grupos, un primer grupo, los que se refieren a aspectos

externos, un segundo grupo referente a aspectos internos del proceso y finalmente un tercer grupo que encierra aspectos institucionales.

Dentro del primer grupo (limitaciones en cuanto a aspectos externos) se encuentran:

- Falta de capacitación (20,17%)
- Poco apoyo del Ministerio de Educación Pública (12,74%)
- Falta de procesos claros y definidos de atención de niños especiales en aula regular (2,34%)

Dentro del segundo grupo (limitaciones en cuanto a aspectos internos del proceso de integración), se pueden señalar:

- Poco apoyo del hogar (12,10%)
- Falta de preparación en cuanto al manejo de estudiantes especiales (10,62%)
- Poco compromiso de los involucrados (7,22%)
- Falta de tiempo (2,34%)
- Avance del estudiante es lento (1,91%)
- El tener que dar dos niveles en un mismo grupo y momento (1,70%)
- Desconocimiento en cuanto al manejo de planes curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (,85%)
- Bajos niveles de motivación (,42%)
- Los estudiantes integrados no siempre reúnen los requisitos para este proceso (1,06%)

Dentro del tercer grupo (limitaciones en cuanto a aspectos institucionales) se encuentran:

- Falta de recursos (11,04%)
- Grupos regulares muy grandes (13,38%)
- Poco apoyo institucional (7,22%)
- Poco apoyo del docente especial (0,85%)

Como se puede observar en los datos anteriores, la mayor limitación para la y el docente de aula regular en cuanto a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, es la falta de procesos de capacitación en torno a los procesos de integración. Además de una serie de bajas a nivel de formación docente que permitan dar al personal docente de aula regular herramientas que faciliten su proceso de intervención.

Según Chacón y Vieto (1996), existen varias condiciones fundamentales que deben reunir las escuelas que integran estudiantes con necesidades educativas especiales, entre éstas, destacan:

- La infraestructura: las condiciones y diseño físico de la institución no debe tener las llamadas barreras arquitectónicas que puedan limitar el acceso a las áreas de uso frecuente.

- El número de alumnos que se matricula por nivel debe ser limitado. Pero tratando de que el número de niños por clase no se aleje de lo que actualmente se maneja en las aulas escolares y lograr de esta forma una atención general más individualizada. En estos casos es recomendable trabajar con grupos promedio de 20 a 25 estudiantes.

- Debe existir una disposición favorable hacia la integración por parte de todo el personal de la institución, en especial, del director de la institución y del grupo de maestros que integren alumnos en sus grupos; así como por parte del

alumnado y de los padres de familia. Para esto es indispensable que la escuela cuente con un plan de concienciación que favorezca las políticas de integración.

- Contar con material y recursos de apoyo.
- Se requiere una adaptación curricular de los métodos y técnicas utilizadas, porque en éstos deben tomarse en cuenta las características y necesidades de los estudiantes.

- Capacitación del personal, para el trabajo de niños con necesidades educativas especiales incorporados al sistema regular. El director debe plantear un plan de capacitación de todo el personal de la institución. Así mismo el director debe encargarse de proporcionar o facilitar la búsqueda de algún tipo de servicio de apoyo, tal como la colaboración o asistencia de un profesional en educación especial.

2.6.7. Aspectos positivos de los procesos de integración

La información referente a aspectos positivos de los procesos de integración a partir de la experiencia docente, aportada por las personas participantes en la entrevista y la discusión de grupo, se detalla a continuación: un 15,90% opina que el estudiante integrado aprende más cuando está en un entorno regular, un 13,39% que una forma de poner en práctica el principio de igualdad de oportunidades y ligado a éste, un 10,88% afirma que así se ponen en marcha las disposiciones legales. Un 8,79% consideran a estos procesos como retos para todas las partes involucradas, el 7,95% consideran estos procesos positivos ya que permiten que todos los estudiantes aprendan a ver las diferencias como un asunto "normal".

El 2,92% ven como bueno que los estudiantes con necesidades educativas especiales estén con otros estudiantes sin dificultades. Para el 7,95% de las y los docentes los procesos de integración permiten a ellas y ellos aprender y enriquecer su labor profesional en cuanto al manejo de esta población.

Igualmente, un 7,95% consideran que dentro del sistema regular se facilitan aprendizajes más integrales y se estimula a su vez mayores aprendizajes de tipo social. Finalmente, un 2,93% consideran que un aspecto positivo en los procesos de integración es que facilita a los niños especiales mejores oportunidades de integración a la sociedad.

Paralelamente a los aspectos positivos descritos anteriormente, un 0,42% señala no saber qué aspectos positivos encierran los procesos de integración, un 10,46% consideran que no hay aspectos positivos y un 10,46% se abstiene de opinar.

Los datos anteriores permiten concluir que desde la opinión de las y los docentes que dieron su opinión, existen más aspectos positivos (78,66%), que posiciones negativas frente a los procesos de integración (21,34%).

2.6.8. Aspectos negativos del proceso de integración

Ahora bien, junto a los aspectos positivos, también se pueden incluir aspectos negativos que entorpecen el desarrollo de los procesos de integración. A continuación se presenta una información en la cual se aprecia que para las y los docentes entrevistados, los más significativos son: 34,20% la falta de capacitación del Ministerio de Educación, 17,43%, la falta de preparación profesional en el área de Educación Especial, 15,03%, grupos regulares con

matriculas muy altas.

Un 12,85% opina sobre el poco apoyo del hogar, 7,84% la falta de recursos y tiempo a la hora de enseñar, 7,41% consideran que las escuelas regulares no están listas para asumir estos casos, un 1,74% consideran como un factor negativo la falta de seguimiento del Ministerio de Educación Pública, el 1,31% abordan el factor actitudinal, ya que creen que la resistencia del docente y el grupo regular son factores negativos.

Un 1,09% de los docentes consideran que la falta de políticas de trabajo claras es un factor limitante. Finalmente, un 1,10% de las y los docentes que dieron su opinión, consideran que al ser un proceso tan apresurado en donde no hay tiempo para prepararse no hay posibilidades de éxito, lo que provoca bajos niveles de motivación profesional.

Tal y como lo apuntan los datos mencionados, muchos de los aspectos negativos encuentran su cuna en factores externos a los procesos de integración, por lo que se rescata la disposición de las y los docentes a asumir casos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

2.6.9. Recomendaciones a Ministerio de Educación y Universidades

A continuación se señalan las recomendaciones que las y los docentes darían tanto hacia instancias universitarias como a instancias Ministeriales, con el fin de mejorar los procesos de integración de personas con necesidades educativas especiales. Cabe mencionar que estas parten de vivencias de las y los docentes de aula regular, en cuanto a la atención de estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad en sus aulas.

Las recomendaciones aportadas para las universidades en relación con procesos de formación docente, están:

- Cursos sobre tipos y manejo de necesidades educativas especiales (34,71%)
- Técnicas metodológicas dirigidas al trabajo con niños con necesidades educativas especiales (26,45%)
- Horas prácticas en aulas especiales (11,29%)
- Cursos sobre adecuaciones curriculares (7,99%)
- Cursos sobre cómo adecuar el currículo regular a las necesidades educativas especiales, para lograr la propuesta curricular (4,41%)
- Cursos sobre integración (3,31%)
- Cursos sobre manejo de conducta (2,75%)
- Que los docentes que abordan la temática relacionada con la atención de necesidades educativas especiales tengan experiencia en el área de integración (2,48%)
- Cursos sobre lecto-escritura (2,48%)
- Que a los docentes de Educación Especial (dentro de su formación), se les prepare para apoyar curricular y didácticamente al docente regular (2,20%)
- Que el currículo de formación profesional esté vinculado con las políticas actuales de Ministerio de Educación (0,83%)
- Dar un enfoque más integral sobre la atención a la diversidad (,55%)

Un 0,28% de los docentes no sabe y un ,28 no considera dar ningún tipo de recomendación.

Con respecto a las recomendaciones aportadas que se dirigen al Ministerio de Educación Pública, se tienen:

- Brindar capacitaciones en torno al tema (68,86%)
- Dar seguimiento de los casos (8,29%)
- Realizar estudios previos antes de integrar un niño (5,71%)
- Bajar la matrícula a los grupos regulares en donde están matriculados estos alumnos especiales (4,57%)
- Elaborar guías didácticas para abordar la población con necesidades educativas especiales (4,29%)
- Realizar visitas a las escuelas (3,43%)
- Realizar estudios sobre las necesidades de los docentes y brindar apoyo al respecto (2,86%)
- Dotación de recursos (1,14%)
- Definir normativa de atención de esta población en aulas regulares (,57%)
- Llevar procesos de integración más lentos y ordenados (,29%)

21.7. Proceso de TRIANGULACIÓN de resultados: Análisis General

La investigación realizada toma en cuenta al personal administrativo (directoras y directores), docentes, padres, madres y estudiantes por constituirse todos ellos en actores principales de la educación, así como por fungir como responsables de hacer que esta se efectúe en los mejores términos, realizando cada uno sus aportes en procura de mejorar cualitativamente el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Al respecto García (2002) comenta:

(...) la búsqueda de una educación de calidad debe considerar al niño como un todo para el que cada actividad debe suponer una experiencia significativa que favorezca el desarrollo de su dimensión física, social, afectiva e intelectual; (...) la actuación del profesor, debe estar centrada en el niño, adaptando cada actividad al ritmo, necesidad y demanda de cada uno; y la comunicación con los padres, que se hace especialmente importante como herramienta para facilitar la unidad de criterios y actuaciones, considerada pieza clave para la consecución de los objetivos (p. 5)

Es importante anotar que el o la docente constituye uno de los ejes principales para el o la estudiante en el Sistema Educativo, porque tanto su comportamiento como su profesionalismo son cruciales para los diversos aspectos de la educación y el desarrollo en las áreas académicas y sociales. A esto se suma la adecuada comunicación entre la familia y el o la docente y la participación activa de los padres y madres de familia en el proceso educativo, mismos que sin duda revisten vital importancia para el desarrollo integral del y de la estudiante y para que el progreso académico tenga mayor éxito y mejores resultados.

Por otro lado, la figura del director o directora es la encargada de asegurar la creación y mantenimiento de un ambiente laboral que favorezca el trabajo en equipo y la colaboración de los distintos implicados en el proceso, con el fin de obtener los mejores beneficios para el desarrollo del estudiantado (García 2002), además de ser el responsable el director o directora de velar por el bienestar de

todo el estudiantado, tanto en la parte académica como en lo personal, social y comunal.

Al tener clara la importancia del rol de cada uno de las y los actores que intervienen en el proceso educativo, se procederá a realizar un análisis de los datos obtenidos por medio de las encuestas.

El análisis general que a continuación se desarrolla, se realiza con base en un agrupamiento de las preguntas de las encuestas en 4 grandes temas que responden a los objetivos propuestos.

1. Aspectos Sociodemográficos
2. Proceso de Integración
3. Actores del Proceso de Integración
4. Legislación

2.7.1. Aspectos Sociodemográficos

Los aspectos sociodemográficos tomados en cuenta fueron: el sexo de los participantes, los años de servicio, categoría profesional, la condición laboral y número de estudiantes integrados, lo anterior en el caso de directores y directoras y del personal docente. En el grupo de estudiantes, se tomaron en cuenta: el sexo, la edad y el grado de escolaridad. A los padres y madres de familia se les solicita la ocupación, si tiene hijos o hijas integradas en el sistema regular y el grado en que se encuentra su hijo o hija.

2.7.2. Proceso de Integración

a. Conocimiento general del Proceso de Integración

La integración es un proceso que tiene como fin lograr una participación completa de la persona en todos los ambientes en que se desempeña. El ámbito educativo no es la excepción, ya que se busca la equidad en la calidad de la educación de todos los niños y las niñas que presentan necesidades educativas especiales. Para alcanzar este objetivo se hace necesario maximizar las oportunidades, potencialidades y logros de cada educando. Y sobre todo, atendiendo sus necesidades y habilidades que en la escuela se puede cumplir por medio de un planeamiento individual que permita al niño o la niña ser parte de ese ambiente pero sin dejar de lado sus especificidades.

El Proceso de Integración requiere de una preparación por parte de todos los y las actores involucrados: personal docente y administrativo, padres y madres de familia y el niño o la niña, esto porque se pueden generar cambios en el ambiente, por ejemplo en la estructura de la institución educativa (construcción de rampas, baños adaptados, amplitud de los pasillos, entre otros) ó en el mobiliario del aula (modificar una mesa de trabajo, por ejemplo). Estos cambios por lo general competen a la parte administrativa y docente de la institución educativa. Tómese en cuenta que la creación de un plan individual necesita previo conocimiento de los y las docentes para su elaboración y posterior aplicación. Al respecto, se muestra que un hay docentes y directores y directoras que manifiestan no conocer acerca de los procesos de integración, lo cual podría eventualmente provocar que no se realicen los ajustes necesarios en la

planta física de la escuela o en la atención de las necesidades educativas especiales del niño y de la niña, y de esta forma limitar así el desarrollo del o de la estudiante.

Es importante que los niños y niñas conozcan los cambios que van a experimentar al ser integrados, al respecto un alto porcentaje de estudiantes participantes en la investigación contestan que no se les explicó los posibles ajustes que iban a vivenciar, esto hace suponer que el educando o la educanda no conozca realmente el proceso del que es partícipe directo en la escuela, de las modificaciones que se han efectuado en su currículo, así como de los cambios que se pueden integrar en las evaluaciones.

En esta misma situación de desconocimiento se encuentran los padres y madres de familia, tómesese en cuenta que según los resultados de la muestra un alto porcentaje indica que no fue asesorado o asesorada sobre el proceso de integración de su hijo o hija con necesidades educativas especiales dentro del Sistema Educativo Regular, esto podría afectar las expectativas de los padres y madres de familia al no tener un conocimiento real de lo que implica una adecuación curricular significativa en el ámbito escolar, así como en su eventual inserción al colegio o al ambiente laboral. Todo esto podría causar en los padres, madres y estudiantes angustia o crearse falsas expectativas.

En este mismo punto, algunos padres y madres de familia no conocen cual es el tipo de adecuación que se le aplica a su hijo o hija lo cuál podría provocar sentimientos encontrados, al no saber cuál es el proceso educativo que el niño o niña está siguiendo y por ende, desconociendo incluso su rol en este proceso. Por otro lado, los padres y madres que si conocen acerca del tipo de adecuación

que recibe su hijo o hija podrían estar más conscientes de los apoyos que estos están recibiendo, así como de los limitantes que el niño o niña pueda enfrentar a corto y largo plazo.

El proceso de integración debe ser conocido también por las y los docentes de aula regular, en virtud de que estos últimos son quienes van a trabajar en el salón de clase con el niño o la niña y sus necesidades educativas especiales, en este sentido un 80% de ellos indica conocer acerca del proceso de integración. No obstante un 22% manifiesta que el desarrollo de la lección no se ajusta a las características, necesidades e intereses de los alumnos y las alumnas.

Esto hace suponer que la programación educativa no responde a las necesidades del educando o que el diagnóstico integral pedagógico no estaría dando un perfil real y actual del o de la estudiante. Es importante anotar que la programación educativa la hace el y la docente regular con apoyo de las y los docentes de apoyo, partiendo del diagnóstico del niño y de la niña con necesidades educativas especiales, siendo además de carácter individual.

Las y los docentes utilizan diferentes procedimientos al impartir las lecciones que van dirigidas a los niños y niñas integradas. Según los resultados de la investigación el procedimiento que más utilizan corresponde al trabajo individual, seguido del material fotocopiado, la lectura dirigida y los resúmenes. Además, se encuentra el trabajo en grupo, los cuestionarios, elaboración de carteles, exposiciones y confección de mapas conceptuales. Según los datos observados se podría suponer que el niño y niña integrada tiene poca interacción con su grupo de compañeros y compañeras, al realizar trabajos que sean de forma individual. Es importante recordar que uno de los fundamentos de la

integración es fortalecer los procesos de socialización tanto fuera como dentro del contexto del aula.

b. Asesoramiento acerca del Proceso de Integración:

El proceso de integración requiere no sólo del compromiso por parte de los entes involucrados en forma directa o indirecta; además debe existir una constante búsqueda y renovación de conocimientos que permitan facilitar a los niños y niñas la atención que se ajuste a sus necesidades educativas especiales.

En cuanto a los asesoramientos que reciben los directores y directoras, estos indican en un alto porcentaje que han recibido asesoramiento del proceso de integración, tal y como lo establece el documento: Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEP, 1997), en donde el director o directora dentro del Plan Anual Institucional, debe incluir estrategias que le permitan su asesoramiento y al personal docente y administrativo de la Educación Regular y de Educación Especial, sin embargo, un porcentaje significativo de directoras y directores manifiesta no haber recibido asesoramiento acerca del tema de integración, esto podría provocar un desconocimiento de aspectos importantes del proceso, como lo son el seguimiento que se le debe brindar a los niños y niñas a quienes se les ha aplicado o se les aplica una adecuación curricular significativa, posterior a la aprobación de la misma.

Al continuar con el tema del asesoramiento, pero esta vez referido al caso de las y los docentes, en un alto porcentaje indica que no han recibido asesoramiento sobre los procesos de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular. Esto hace suponer

que el y la docente podrían experimentar mayores dificultades para desarrollar de forma satisfactoria el proceso de integración de un niño o niña que ha sido integrado en el grupo que tiene a su cargo, pudiendo ser este, un elemento limitante en el proceso de enseñanza aprendizaje. De igual forma, un 50% de las y los docentes manifestaron no haber recibido asesoramiento sobre el proceso, lo que permite determinar que el personal quizá no cuenta con las herramientas necesarias para enfrentar un proceso de integración que potencialice el desarrollo pleno y exitoso del y de la estudiante en el sistema educativo.

Aunado a lo anterior, un porcentaje significativo de las y los docentes indica no haber recibido asesoramiento sobre las adecuaciones curriculares que se pueden aplicar a los y las estudiantes, aunque el tema de las adecuaciones curriculares no es nada nuevo, aún en el sistema educativo costarricense hay docentes que adolecen de asesoramientos básicos, lo que podría provocar que el niño o niña que presenta una necesidad educativa especial no logre ser atendido en la forma correcta por desconocimiento del y la docente. También, es importante indicar que de acuerdo al Ministerio de Educación Pública (1997) tanto los Asesores Nacionales, Regionales y Directores y Directoras de las instituciones educativas deben buscar estrategias que les permitan su actualización y asesoramiento así como la del personal docente y administrativo de las instituciones que están a su cargo.

Al preguntar a los padres y madres de familia si ellos fueron asesorados sobre el proceso de integración de sus hijos e hijas con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular, un alto porcentaje indica que no fueron asesorados sobre dicho proceso. Al respecto el Ministerio de Educación Pública

establece, que los padres y madres o bien aquellos responsables legales del niño o niña deben estar de acuerdo con la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas, tomando en cuenta lo anterior, se podría pensar en un mayor compromiso de los padres y madres hacia el proceso educativo en el que está inserto su hijo o hija.

El asesoramiento que reciben las y los actores que forman parte del proceso de integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, podría ser un punto que potencialice el éxito del proceso, así como la falta de la misma hace suponer una limitante para enfrentar los cambios que se produzcan.

c. Cumplimiento de los procesos de Integración dentro de la institución:

Para que el proceso de integración se dé, cada uno de las y los actores que participan en él, deben cumplir con ciertas acciones que garanticen una integración exitosa.

De acuerdo con lo establecido en las Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la Población con Retraso Mental (MEP, 2000d), el director o directora debe coordinar con las y los docentes estrategias metodológicas y de manejo conductual que se puedan aplicar a los y las estudiantes que van a ser integrados. El 96% de los directores y directoras entrevistados afirman que inducen a las y los docentes de todas las secciones a recibir de forma abierta a los y las estudiantes, además un alto porcentaje asegura que comunican a las y los docentes con anticipación que van a recibir niños y niñas con necesidades educativas especiales. Las y los docentes por su parte coinciden con esta información pues en un porcentaje similar, afirman haber recibido previamente

por parte del director o directora información de que iba a recibir en su grupo algún o alguna estudiante con necesidades educativas especiales.

En cuanto al planeamiento didáctico que el y la docente diseña para trabajar en el aula con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, algunos de ellos afirman realizar un planeamiento diferente al resto del grupo, ya que este programa debe responder a las necesidades y características de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, utilizando metodologías específicas para atender los casos de integración y responder a los estilos y ritmos de aprendizaje, haciéndolos más significativos.

Para realizar este plan, algunos de las y los docentes entrevistados se basan en la información contenida en el expediente del o de la estudiante, aspecto interesante para analizar, ya que el planeamiento didáctico debe responder a aspectos específicos, mencionados anteriormente, lo que plantea la interrogante de si realmente es suficiente la información contenida en un expediente para elaborar tan importante programación.

Los directores y las directoras, en su gran mayoría, afirman disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para que el proceso discorra en forma óptima. La mayoría de los padres y madres perciben que estos recursos son adecuados, asimismo los y las estudiantes que reciben el apoyo.

Respecto al profesional de Educación Especial las y los docentes de educación regular comentan que pese a que entre sus funciones está el orientarles para que atiendan adecuadamente a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, el 45% de ellos dice no recibir este tipo de asesoría; este resultado coincide con el de otra pregunta que se realizó a las y los

docentes donde el 44% afirma que a estos niños y niñas integrados no se les da seguimiento por parte de la docente o el docente a pesar de que este seguimiento es un lineamiento establecido por el Ministerio de Educación Pública. Según los comentarios de algunos y algunas docentes, esta situación se podría estar presentando porque no se cuenta en las escuelas con docentes de Educación Especial que apoyen este proceso. Estos resultados, sin embargo, contrastan con los aportados por los padres y madres de familia, quienes en algunos casos consideran que el apoyo que reciben de la docente o del docente integrador es el adecuado y en algunos casos el único o el mejor.

Los padres y madres también explican que reciben el apoyo de la docente o del docente que tiene al estudiante integrado, lo que coincide con lo que establece la Normativa para el Acceso a la Educación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, misma que explica que, al ser estos estudiantes parte de la población de la institución, son su responsabilidad y por lo tanto deben contar con los recursos que requieran. Los niños y niñas encuestados también afirman contar con los materiales y recursos necesarios para resolver las situaciones que se le presentan en el aula, además de condiciones como contar con más tiempo para resolver las pruebas y la revisión de tareas, así como trabajos en el momento en que terminan de realizarlos. Así mismo expresan que cuentan con el apoyo de sus compañeros y compañeras y docentes (principalmente de estos últimos) cuando lo necesitan o lo solicitan.

Los padres y madres consideran que sus hijos e hijas sí son tomados en cuenta durante el desarrollo de la lección, respondiéndose así a la idea de que todos los y las estudiantes deben contar con una respuesta adecuada para la

dificultad específica, a su vez las actividades programadas deben permitir la participación activa de todos los y las estudiantes.

El 71% de los padres y madres entrevistadas afirma que la metodología aplicada por el y la docente es adecuada para responder a las necesidades de sus hijos e hijas. Parte indispensable del proceso que viven los alumnos y alumnas con Adecuación Curricular Significativa se refiere a los modos en los cuales las y los docentes regulan su aprendizaje y pueden darse cuenta de los valiosos avances que proyectan. Sin embargo, el 21% de los padres y madres responde que no es la adecuada, lo que hace suponer que la revisión, supervisión o comunicación no es constante y que se podría requerir de métodos más acertados y eficaces que permitan satisfacer las necesidades que los y las estudiantes presentan. Este tipo de evaluación requiere de disposición de ambas partes: docentes y estudiantes, pues no sólo el personal docente es el responsable de revisar las asignaciones, sino que el o la estudiante debe estar pendiente de sus responsabilidades en clase.

Las y los docentes del Sistema Regular que reciben estudiantes integrados son instrumentos de sensibilización para que los y las estudiantes con discapacidad se desarrollen en un ambiente de igualdad de oportunidades. Estos docentes, en su mayoría, afirman inducir a los demás docentes a recibir al niño o niña con necesidades educativas especiales en forma abierta, persiguiendo un principio de desarrollo integral al que tienen derecho todos los y las estudiantes.

1. Trabajo entre las y los actores que intervienen en el proceso de integración

Tanto durante la aplicación de los instrumentos como en el proceso de análisis se puede constatar la posición de cada uno de las y los actores que se involucran en el proceso de integración. Ellos, al interactuar entre sí dan a la educación su matiz para que esta se lleve a cabo favorablemente. Pero con los diferentes aportes de cada parte es posible beneficiar al o a la estudiante y su proceso escolar o por el contrario dar al traste con cualquier iniciativa derivando en una lamentable limitación en las expectativas de las y los educandos. Por ello, es importante el trabajo que en conjunto realizan los partícipes del proceso de integración.

Los Directores y Directoras, indican en sus respuestas que cumplen con todos los aspectos necesarios para el éxito de las Adecuaciones Curriculares Significativas en su institución, sin embargo aspectos como la participación en el Comité de Apoyo, jornadas de comunicación y asesoramiento difieren con las respuestas de las y los docentes, padres y madres de familia, lo cual podría limitar el desempeño escolar del estudiante o la estudiante que participa en un proceso de integración.

Por otro lado, las y los docentes del Sistema Regular son quienes mantienen el mayor contacto con los padres y madres de familia, sin embargo, según su opinión, en su gran mayoría no fomentan jornadas de trabajo coordinadas, aspecto muy importante para lograr una participación equilibrada en el proceso de integración.

No en todas las instituciones se cuenta con la ayuda de las y los docentes de Apoyo Educativo, ya que el 45% menciona no recibir apoyo ni seguimiento por

parte de estos, esto podría suponer una falta de comunicación entre los y las docentes y de coordinación para que la participación de ambos logre favorecer el alcance de los objetivos propuestos con los niños y niñas incluidos (a).

Con respecto al Comité de Apoyo se logró constatar que este se conforma desde el mes de Febrero sin embargo, el 71% de las y los docentes entrevistados no forman parte de él, esto sumado a que como se mencionó anteriormente un alto porcentaje de los y las docentes no recibe seguimiento o apoyo, se podría pensar, según los resultados de la investigación que el conocimiento que tienen las y los docentes acerca del mismo es poco y por tanto la participación entre Comité de Apoyo y docentes de aulas regulares podría ser reducida. Así también que hay gran número de docentes de educación regular en las instituciones y solamente un docente de I Ciclo y uno de II Ciclo pueden integrar este comité, reduciendo bastante las probabilidades de ingresar ya que el nombramiento es por todo el año.

Un 62% de los padres y madres de familia menciona que no saben de la existencia de este recurso y que no saben de padres y madres que hayan formado parte del mismo, de ahí que posiblemente pueda existir un problema de comunicación en cuanto a los beneficios y gran variedad de información que puede ofrecerles el comité y la participación de los padres y madres de familia es pasiva, dando como respuesta un bajo número de representantes de la familia en el mismo.

Los padres y madres de Familia, en la mayoría de los casos no exigen lo que deberían y esto podría deberse del desconocimiento que tienen con respecto a la Ley y los procedimientos, ya que el 48% de estos menciona no

conocerla. Según comentan pocas veces tienen la oportunidad de conocer más documentos que hablen acerca de los derechos y deberes de sus hijos e hijas y de ellos mismos. Explican que consideran "buena" la atención que se les brinda a sus hijos e hijas y se muestran satisfechos con las razones que les dan las y los docentes en cuanto a rendimiento, planes y trabajos. Una minoría de los padres y madres se esfuerza por investigar y estar preparados para hacer valer los medios disponibles que ayuden a sus hijos e hijas a obtener una educación de calidad sin que se sientan diferentes o menospreciados. Así también puede percibirse que con respecto al conocimiento de la normativa y reglamento de la Ley 7600- Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad, los porcentajes se encuentran en un 49% que los conocen y un 48% que no los conocen, haciendo difícil establecer si realmente se tienen acceso a la misma o es significativa la diferencia entre ambos resultados. Por lo que es importante considerar y valorar a fondo el acceso que tienen los padres y madres a estos documentos y el provecho que obtienen de ellos.

En el caso de los y las estudiantes, son llevados de un sitio a otro y de un plan a otro, teniendo poca opinión en cuanto a los procesos que se llevan a cabo con ellos, ya que entre el 40% y 50 % de los niños y niñas participantes dicen que no se les informó del proceso de integración ni se les preguntó nada con respecto a esto, por tanto sería difícil decir que existe una participación evidente del estudiantado pues siguen haciendo lo que los adultos deciden por ellos, pocas veces se les explica el procedimiento, los cambios y las razones por las cuales tienen una atención más individualizada.

Aún cuando los seis elementos partícipes de los procesos deberían tomar decisiones conjuntas y planificar en consenso, cada uno parece tomar sus propias decisiones y ocasionalmente informan al resto si es necesario, lo que daría como resultado la falta de claridad en la participación de cada uno de las y los actores en el proceso de integración, limitando asimismo su participación acertada y plena.

2. Legislación

La Ley Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad en Costa Rica N° 7600, forma parte del Ordenamiento Jurídico costarricense, desde el año 1996, al ser un instrumento jurídico que pretende eliminar cualquier tipo de discriminación para las personas que presentan alguna discapacidad, con el fin de garantizarles la igualdad de oportunidades, el desarrollo máximo de sus potencialidades y su plena participación social en todos los ámbitos de la vida.

Según los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de la investigación, el 63% de los padres y madres de familia manifiesta conocer la Ley N° 7600, pero el 48 % indica desconocer de las implicaciones que esta tiene, en cuanto a la Normativa y al Reglamento.

El desconocimiento por parte de los padres y madres de familia, de las implicaciones que esta Ley N° 7600 tiene, podría hacer, que para ellos resulte realmente difícil defender o exigir los derechos de sus hijos e hijas. El conocimiento de la misma supone beneficiar a los niños y niñas que presentan una necesidad educativa especial, potenciar su desarrollo escolar y lograr así un apoyo real de todos los sectores involucrados en el proceso educativo. Más aún del niño o niña

que requiere que se le aplique una adecuación curricular significativa para acceder de manera satisfactoria el currículo escolar.

El reglamento de la Ley N° 7600, establece las Normas y los Procedimientos que de manera obligatoria, deben aplicar las personas responsables de garantizar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales el acceso a la educación en igualdad de oportunidades, dicha competencia se le asigna al personal docente y administrativo de las instituciones educativas.

Los directores o directoras son quienes tienen la competencia de verificar que todos los procedimientos establecidos en la Ley N° 7600 se cumplan, cuando un niño o niña requiere de la aplicación de una adecuación de tipo significativo, alcanzando así la accesibilidad a los programas y servicios que brindan las instituciones educativas del país, al respecto el 93% de los directores y directoras de las instituciones educativas dicen que si cumplen con los procedimientos que establece la ley en mención, esto hace suponer que el proceso se dé según lo establecido en dicha normativa.

Es importante que las y los docentes de las instituciones educativas conozcan lo que establece la Ley N° 7600, ya que ellos son los que pueden en la mayoría de los casos el proceso para la aplicación de las Adecuaciones Curriculares Significativas, porque es en las aulas donde se evidencian las necesidades educativas de los niños y las niñas y la importancia de ajustar el currículo a sus características individuales. Como actores directos del proceso de integración, el 94% de las y los docentes entrevistados dicen tener conocimiento de la Ley N° 7600 y sus implicaciones, esto podría hacer que se aplique y cumpla lo establecido en dicha normativa y evitar que se violen los derechos de los niños

y las niñas con necesidades educativas especiales para acceder a una educación en igualdad de oportunidades.

El conocimiento de las normas que contiene este documento jurídico, por parte de las y los actores involucrados en el proceso de integración, personal docente y administrativo y padres y madres de familia, hace suponer que realmente se estén dando dichos procedimientos; pero para lograr que esto se dé, no basta con saber de la existencia de esta normativa, es necesario que se dé una verdadera concienciación por parte de todos los miembros de la comunidad, de la importancia que tiene el proceso de integración en la formación para la vida del niño o la niña.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

1. Conclusiones

1.1. Conclusiones Generales

Según la información obtenida mediante la aplicación de instrumentos a directoras y directores, a estudiantes, a personal docente, así como a madres y padres de familia, así como el desarrollo de los grupos focales con padres de familia y las entrevistas a docentes, se obtuvieron las siguientes conclusiones generales:

A) La investigación realizada permitió constatar que en el país se llevan a cabo los procesos de integración de personas con necesidades educativas especiales, en los diferentes centros educativos de las diferentes regiones del país, estos procesos se llevan de manera adecuada, principalmente en lo que hace referencia a los aspectos de carácter administrativo, esto por cuanto, para la aprobación de una adecuación curricular significativa para el estudiantado con estas condiciones, debe ser coordinado con la instancia de la Asesoría Regional, y para esto, se debe cumplir con un debido proceso, tanto en documentación como con el cumplimiento de plazos establecidos desde la administración del Sistema Educativo Costarricense, en este caso incluidos en el calendario escolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

B) Se logró identificar que el proceso de integración conlleva un seguimiento desde la propia institución educativa la mayor parte de los casos, en donde se evidencia un trabajo coordinado entre los diferentes actores y actoras del proceso, no obstante, esto no asegura que el proceso de integración se esté llevando a cabo de manera clara, adecuada y lógica, para responder a las implicaciones que se persigue el proceso de integración en sus diferentes momentos, o sea, el diagnóstico, diseño, aplicación, evaluación y seguimiento, y las implicaciones que este tiene en el desarrollo personal y educativo del estudiantado que participa en el proceso de integración. Esto por cuanto no todas las personas que participan en el proceso de integración opinan positivamente en cuanto al proceso y además, en algunos casos, se evidencian serias dificultades de información y comunicación, así como descontento con las actuaciones de quienes intervienen en el desarrollo de la integración como un proceso participativo, que involucra al personal administrativo, al personal docente, a madres y padres de familia, al estudiantado y al ente rector, en este caso el Ministerio de Educación Pública, quienes muchas veces no asumen las funciones que se le asignan en los diferentes niveles, y desde la variada normativa con que cuenta el país, en materia de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema educativo de Costa Rica.

C) Con respecto a las implicaciones en el ámbito familiar, es importante señalar que en este se evidencia una desinformación con respecto a la participación de uno o más de sus miembros en los procesos de integración, y esto se evidencia con la opinión expresada por madres y padres de familia con

respecto a que su hija o hijo, no tiene adecuación significativa, o que desconoce que participa en un proceso de integración, o que muchas veces desconoce sus derechos y obligaciones con respecto al derecho de toda persona de recibir una educación adecuada a sus necesidades, características, intereses y potencialidades. Esto de alguna manera, podría producir según se evidenció en los grupos focales realizados con las madres y padres de familia, en la satisfacción o no con respecto a la atención educativa a su hija o hijo, así como al conocimiento real de la experiencia de aprendizaje que esta o este lleva a cabo en la institución educativa.

D) La gran mayoría del personal docente manifiesta el desconocimiento de los diferentes momentos que se deben tener en cuenta en el desarrollo del proceso de integración, y esto va desde una desinformación, hasta problemas de comunicación entre los diferentes actores del proceso, así como en la forma de enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Asimismo, se logró determinar el descontento de estos profesionales con respecto a su participación en el proceso de integración, aduciendo desde una falta de información antes de integrar a la persona hasta la poca o nula formación en la atención de las necesidades educativas de estudiantes integrados, principalmente en aquellos que cursan con una discapacidad. Igualmente mencionan constantemente el poco apoyo que reciben de la institución en la que trabajan, así como de la institución integradora, las docentes y los docentes de apoyo, del Ministerio de Educación, de las familias, y de la falta de cursos de formación en este campo en las Universidades.

En definitiva, los docentes reflejan serias dificultades para atender a las personas que participan en los procesos de integración, así como a sus familias, y las demandas de formación en las diferentes temáticas propuestas por este grupo de profesionales.

E) En cuanto a las implicaciones de la normativa y los documentos legales sobre los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, se puede deducir de la información obtenida que muchas veces no solo hay desconocimiento de estos instrumentos, sino que en otros momentos se asume que al ser estos de cumplimiento obligatorio, pero en bastantes ocasiones se realiza en detrimento de la atención que se le brinda al estudiantado con necesidades educativas especiales que participan en los procesos de integración, razón por la cual, sería importante jornadas de capacitación y actualización, para que se comprendan las implicaciones reales de estos instrumentos en la labor docente y administrativa de las instituciones educativas a las que asisten estudiantes integrados.

En general se podría decir que la investigación arrojó información importante sobre su objeto de estudio, lo cual ha permitido una mejor comprensión no solo del proceso de integración, sino de las implicaciones que este proceso tiene sobre el hecho educativo, en las diferentes instancias que toman parte en el proceso de integración de personas con necesidades educativas especiales. Por otro lado, también esta información permitió identificar algunas necesidades de formación, capacitación y actualización de

profesionales de la educación en las diferentes áreas de su quehacer, así como de la importancia de llevar a cabo un trabajo con madres y padres de familia que les permita un mayor conocimiento de sus derechos pero también de sus deberes, en brindar el mejor acceso a la educación de sus hijas e hijos.

Otro aspecto importante a resaltar es que en general en Costa Rica, sí se parte de las experiencias en las instituciones educativas, y lo dispuesto por los instrumentos legales, se sigue estando dentro del enfoque de la integración, ya que los apoyos se dirigen especialmente al estudiantado, no así a promover una cultura de inclusión, que promueva apoyos hacia la institución educativa, como una organización que responda a la atención a la diversidad, o sea a promover una educación para todos.

Es por todo lo anterior, que surge desde esta visión una propuesta de la inclusión educativa que trascienda el espacio institucional y áulico, y que permée la educación del siglo XXI desde un enfoque Holístico, teniendo en cuenta sus principios y valores, y convirtiendo la experiencia de integración o de inclusión en una participación real de todas las personas que comparten un momento y un espacio histórico, sin importar sus condiciones, sean estas sociales o personales, individuales o colectivas, permanentes o temporales, y donde rijan los valores de tolerancia, solidaridad y mutualidad. De esta forma, se convierte la experiencia de aprendizaje en una acción transformadora de "ser en mí sin dejar de ser en nosotros", la experiencia de aprendizaje se convierte entonces en una experiencia de comunidades de aprendizaje que transforman su cotidianidad tanto personal como colectivamente. No importa como se denomine la experiencia educativa que lleve a cabo el estudiantado, lo importante es que le

permita desarrollarse y realizarse desde sus propias características, y que exista un medio o sistema y sociedad que le acojan, y no obstaculice su desarrollo potencial.

1.2. Conclusiones Específicas

De acuerdo con el objetivo #1, se concluye lo siguiente:

- Las y los docentes de aulas regulares manifiestan que el apoyo que reciben de las y los docentes integradores es insuficiente, aunque comprenden que éste es un apoyo itinerante en ocasiones.
- Aunque las y los docentes así como los directores y directoras que han intervenido en el proceso de integración manifiestan cumplir con todas las condiciones que se requieren para desarrollar su trabajo, la información no llega a los padres y madres de familia de forma clara por lo que no comprenden el proceso educativo de su hijo o hija dentro del sistema regular.
- Las adecuaciones curriculares y su aplicación no siempre son comprendidos por las y los actores que participan en el proceso de integración, pues muchos padres y madres manifiestan que sus hijos e hijas integradas no requieren de planeamientos diferentes que respondan a las necesidades educativas especiales.
- El desconocimiento de las adecuaciones curriculares significativas por parte de los padres y madres de familia hace que no se logre una participación en la definición de las adecuaciones, lo que puede provocar

un alejamiento entre la aplicación del currículo y las necesidades reales del niño y la niña.

- Las y los docentes en su labor diaria aplican a los y las estudiantes diferentes tipos de adecuaciones: significativas, no significativas y de acceso; esto con el objetivo de responder a las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes.

Se logró determinar que los procesos de integración están siendo aplicados en los centros educativos, sin embargo, se evidencian deficiencias en el manejo de la información, lo cual impide que dichos procesos respondan adecuadamente a las necesidades educativas de los y las estudiantes integradas.

De acuerdo con el objetivo #2, se concluye lo siguiente:

- Tanto las y los docentes como los directores y directoras de los centros educativos tienen conocimiento acerca del proceso de integración.
- No se tiene claro en que ciclo de la educación hay mayor cantidad de niños o niñas integrados, ya que para los directores y directoras la mayor cantidad de niños y niñas integradas se encuentran ubicados en el I ciclo de la educación general básica, mientras que para las y los docentes se ubican en el II ciclo.
- El personal docente promueve la participación de los y las estudiantes integradas durante el desarrollo de la lección, sin embargo, indican que en ocasiones esta participación no se ajusta a las características y necesidades del niño y la niña y a los temas que se desarrollan en la clase.

- El trabajo individual es la principal herramienta que utilizan las y los docentes para atender a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, junto con esto emplean el material fotocopiado y la lectura dirigida.
- La mayoría de los niños y las niñas, recibieron un proceso de inducción acerca de los cambios que se iban a presentar al estar integrados, así como el poder conocer la institución y al docente, aunque no todos fueron partícipes activos del proceso, ya que en muchos casos no logran comprender las implicaciones de este.
- En muchos de los casos los y las estudiantes no lograron comprender el significado de las preguntas, debido principalmente a su compromiso cognitivo.
- Las familias explican que fueron informadas con respecto al proceso de integración de las y los alumnos, sin embargo no tienen claro el término pues aseguran que siempre han estado en la misma institución y no han visto mayores cambios.

De acuerdo con las respuestas obtenidas se observaron algunas debilidades en el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, pues a pesar de que se llevan a cabo las acciones necesarias para que este transcurra de manera exitosa, no necesariamente responden a las necesidades reales de los y las estudiantes o no corresponden con su nivel de desarrollo.

De acuerdo con el objetivo #3, se concluye lo siguiente:

- Existe un alto porcentaje de padres y madres que desconocen las leyes y normativa que protegen a sus hijos e hijas, sin embargo el tema de las adecuaciones curriculares y la Ley #7600 obligan a los padres y madres de familia a informarse ampliamente con el fin de lograr se cumplan los derechos de sus hijos e hijas a cabalidad.
- Los padres y madres de familia saben que sus hijos e hijas reciben una atención individualizada y sus implicaciones, sin embargo no saben el tipo de adecuación curricular que se les aplica, por ello incluso responden que sus hijos e hijas no tienen una adecuación curricular significativa.
- La mayoría de los padres y madres fueron informados previamente, que su hijo iba a recibir una atención diferente a la de los demás alumnos del sistema regular.
- Los padres y madres consideran que los y las docentes de educación regular hacen un buen trabajo en cuanto a la atención que le brindan a sus hijos e hijas dentro de la clase.
- Los padres y madres conocen que el docente o la docente integradora le da seguimiento a los niños y a las niñas integradas e incluso en algunos casos agregan que es con este profesional con quien mantienen el mayor contacto dentro de la institución educativa.
- Son pocos los padres y madres de familia que participan en las jornadas de trabajo que organiza la institución para las familias de los y las estudiantes con adecuación curricular significativa.

- Los padres y madres tienen una participación casi nula dentro del Comité de Apoyo Educativo de las instituciones educativas.
- Las familias mantienen poco contacto con los directores y directoras, y el Comité de Apoyo Educativo, sin embargo sí existe una mayor relación con las y los maestros de apoyo, así como con los docentes y las docentes de aula regular del alumnado.

Para la familia de los y las estudiantes integrados la respuesta que reciben de los y las docentes de aulas regulares es en su mayoría satisfactoria, no así de los demás actores que forman parte del proceso de integración.

De acuerdo con el objetivo #4, se concluye que:

- Los asesoramientos que imparte el Ministerio de Educación Pública no responden por completo a las necesidades de las y los docentes que reciben a los niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro de las aulas regulares.
- Existe una necesidad evidente de asesoramiento y formación en el proceso de integración, además una demanda imperativa de recibir apoyo didáctico y seguimiento oportuno y adecuado.
- Los directores y directoras de las instituciones han recibido capacitaciones sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular.
- Aproximadamente la mitad de las y los docentes no ha recibido asesoramientos acerca del proceso de integración, situación que impacta

desfavorablemente haciendo que el y la docente no pueda enfrentar con una actitud adecuada este proceso, y muchas veces lo que hacen es obstaculizar comprensión del mismo.

- Las y los docentes además de atender niños y niñas con adecuación curricular significativa deben atender adecuaciones no significativas y de acceso.
- La mayoría de las y los docentes aseguran ser informados previamente en relación a su deber de recibir un o una estudiante con necesidades educativas especiales; sin embargo, recibe pocas capacitaciones y asesoramientos sobre el proceso de integración y su adecuada atención.
- Las y los docentes han sido asesorados acerca de la aplicación de las adecuaciones curriculares, lo cual podría permitir que los ajustes que se imprimen al currículo sean acordes a las necesidades reales de los y las estudiantes.
- Los directores (as) y docentes deben procurar utilizar estrategias y metodologías que permitan el abordaje del proceso educativo con base en la diversidad cultural, social, emocional e intelectual.
- La carencia de conocimientos sobre las normas que tutelan los derechos de los niños (as) en cuanto al acceso a la educación en igualdad de oportunidades, podría provocar que el padre y la madre de familia obvie situaciones que violentan el cumplimiento de estos derechos.
- Durante el proceso de integración el acercamiento entre el padre y la madre de familia, el y la docente se ha dado en la etapa inicial, siendo

que a lo largo de las subsecuentes etapas del proceso se haya carecido de una comunicación fluida entre las y los actores.

- El padre y la madre de familia requiere de constante comunicación de los avances de su hijo y de las estrategias que puede aplicar en el hogar para que se dé un mayor alcance de objetivos.
- Además, con respecto al modelo actualmente vigente de atención a la diversidad, las y los docentes expresan un temor natural para hacer frente a su actuación pedagógica dentro de una escuela integradora; debido a que su formación docente está cuestionada en otro modelo o enfoque, además de no contar con la información suficiente acerca de la naturaleza del proceso de integración educativa.
- De acuerdo a la información obtenida, puede considerarse que la integración educativa de personas con necesidades educativas especiales se realiza principalmente a nivel físico, debido a la falta de capacitación de parte de los docentes de educación general básica en cuanto a la atención de los mismos.
- Sin embargo, con las necesidades de capacitación y actualización que los docentes consideran que deben fortalecerse en los procesos universitarios son: el tipo y manejo de las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, técnicas metodológicas dirigidas al trabajo con niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, horas prácticas en aulas especiales, cursos más prácticos sobre las adecuaciones curriculares.

- Con respecto al Ministerio de Educación Pública, principalmente, los docentes creen necesario que éste debe fortalecer y estimular procesos de capacitación sobre la temática en mención y como una necesidad no cubierta darle seguimiento a los procesos de integración que ellos como institución aprueban.

A pesar de que la mayoría de las y los docentes reciben capacitaciones para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, ésta es insuficiente lo que dificulta que el proceso de integración se lleve a cabo de la mejor manera. Además se notan insuficiencias en la comunicación entre las y los actores del proceso y en ocasiones estas personas tampoco cuentan con facilidades para acceder a información que les permita mejorar la intervención de los y las estudiantes con discapacidad.

De acuerdo con el objetivo #5 se concluye lo siguiente:

- Aunque han pasado más de 10 años desde que se promulgó la Ley Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad en Costa Rica N° 7600 algunos directores y directoras no conocen su existencia en el ordenamiento jurídico costarricense.
- El desconocimiento de la Ley N° 7600 pone en riesgo el proceso de integración de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en igualdad de oportunidades al sistema educativo costarricense.
- Por el poco conocimiento que tienen las y los docentes acerca de la legislación costarricense que tutela los derechos de los niños y las niñas, verán el proceso de integración como una obligación que viene

determinada por una norma y no como un derecho de toda persona menor de edad a la educación en igualdad de oportunidades.

- El conocimiento de las normas que tutelan los derechos de los niños y las niñas, en este caso el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, por parte de los directores y las directoras y docentes, permite que se dé el proceso de integración siguiendo los lineamientos establecidos, alcanzando así que estos se lleven a cabo de manera satisfactoria y los y las estudiantes con necesidades educativas especiales experimenten el éxito en su vida escolar.
- La mayoría de los padres y madres de familia indican conocer la existencia de la Ley N° 7600, pero desconocen de las implicaciones que ésta tiene en cuanto a la normativa y su reglamento.

Aunque existen documentos legales que respaldan los procesos de integración escolar, no todas las personas involucradas en este proceso tienen acceso a esta documentación, y en aquellos casos en los que si los accedan no los comprenden o no existe la disposición para aplicarlos de manera más apropiada

2. Prospectiva

2.1. Ministerio de Educación Pública

- Brindar asesoramiento a los directores y directoras de las instituciones educativas, en torno a las normativas que tutelan los derechos de los niños y las niñas en nuestro ordenamiento, así como los efectos jurídicos que nacen en caso de que se violen tales disposiciones.

- Dar asesoramientos a las y los docentes (de aulas regulares, de materias especiales y los de educación especial) de las instituciones educativas, con relación a las normativas que tutelan los derechos de los niños y las niñas en nuestro ordenamiento jurídico, así como los efectos jurídicos que nacen en caso de incumplimiento.
- Facilitar espacios para que las y los docentes de aulas regulares y de materias especiales, puedan asistir a asesoramientos sobre el proceso de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Regular que el y la docente esté en constante comunicación con el padre y la madre de familia, con el fin de asesorarlo así como actualizarlo respecto a temas que desconozca y le generen inquietud en torno al proceso de integración.

2.2 Instituciones de Educación General Básica

2.2.1. Directores y Directoras

- Es menester que cada escuela contemple dentro de su plan institucional anual los asesoramientos para las y los docentes: regulares, de materias especiales y de Educación Especial y el personal administrativo, retomando los derechos de los niños y las niñas, en el ámbito educativo así como las normas que el legislador ha creado para su tutela.
- Es necesario que el plan institucional anual contenga asesoramientos para los padres y madres de familia, acerca de los derechos de los niños y las niñas, las normas jurídicas que el legislador ha creado para su tutela y las instituciones a las que pueden recurrir en caso de que se estén violando.

- Mejorar la comunicación entre las y los docentes, directores y directoras, padres y madres de familia, para que la información que se les presente sobre el proceso de integración sea realmente significativa, comprensiva e igualmente beneficiosa para los y las estudiantes.
- Respecto al planeamiento que se aplica a los niños y niñas integradas, debe ser claro, tanto para las y los docentes como para los padres y madres de familia, de manera que se logre una mejor comunicación y comprensión por parte de todos los que participan en el proceso y puedan comprometerse a responder a las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes integradas.
- Los directores y directoras deben buscar capacitación permanente con respecto a los procesos de integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el sistema regular.
- Los directores y las directoras deben fomentar las actividades de asesoramiento y sensibilización con las y los docentes, tanto regulares como de materias especiales y Educación Especial, permitiéndoles obtener las herramientas que los preparen para trabajar con los niños y las niñas que requieren atención a sus necesidades educativas especiales.
- El director y directora debe trabajar de manera más cercana con el comité de apoyo educativo estudiando cada uno de los casos, de los alumnos (as) con necesidades educativas especiales, a los cuales se les refiere, para tramitar una adecuación curricular significativa.
- Que el director o directora conozca las funciones del Comité de Apoyo Educativo, así como las funciones del y de la docente de apoyo a la

integración, tanto con código fijo como itinerante, con el objetivo de dar seguimiento a los procesos que se llevan a cabo con los niños y niñas que se les aplica una Adecuación Curricular Significativa.

- Es imperativo que el director (a) coordine con el comité de evaluación, para que supervise, en coordinación con la o el docente de apoyo, el y la docente de aula regular, la elaboración de las pruebas para los y las estudiantes a quienes se les aplica una adecuación curricular significativa.
- El director o la directora conozca sus responsabilidades como coordinador o coordinadora del Comité de Apoyo y actuar como un ente regulador entre los padres y madres de familia, las y los docentes (de aulas regulares, de materias especiales y Educación Especial) buscando el bienestar de los y las estudiantes que se les aplica una Adecuación Curricular Significativa, mediante la adecuada toma de decisiones.
- Propiciar que las y los docentes de aulas regulares busquen capacitación y asesoramiento con respecto a los procesos que implica la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el Sistema Regular.
- Fomentar que las y los docentes de aulas regulares indiquen a la dirección de la institución educativa, aquellos temas que desconocen y les generen inquietud del proceso de integración, con el objetivo de dar respuesta a ellas por medio de experiencias de asesoramiento.

2.2.2. Personal docente

- Que el y la docente de aula regular determine el tipo de adecuación curricular: significativas, no significativas y de acceso; que permitan a los y

las estudiantes con necesidades educativas especiales acceder de manera exitosa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Propiciar que el y la docente de aula regular dentro de su planeamiento diario, desarrollen actividades lúdicas de aprendizaje que motiven al estudiante para el proceso de enseñanza – aprendizaje, partiendo del estilo y ritmo de aprendizaje de cada educando.
- Incentivar que el y la docente de aula regular brinden espacios donde el estudiante se adapte al ambiente social, emocional y académico.
- El y la docente de aula regular debe establecer una comunicación constante con los padres y madres de familia, para que de manera coordinada se dé un análisis del avance y alcance de los objetivos del programa educativo, además, asesorarles en aquellos temas del proceso de integración que desconozca y le generen inquietudes con el objetivo de determinar en coordinación, las necesidades educativas que presentan los y las estudiantes que son sujetos del proceso.
- El y la docente de aula regular debe mostrar flexibilidad y sensibilidad metodológica, pasando siempre por experiencias que se adapten al estilo de aprendizaje del o de la estudiante, buscando además las cualidades y fortalezas estos y las potencie durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El y la docente de aula regular reconozca el comportamiento adecuado que el niño o niña presenta, además refuerce de manera positiva el trabajo asertivo que el o ella realiza en el desarrollo de las lecciones, manifestando a su vez respuestas positivas verbales y no verbales como

guiños, movimientos afirmativos de la cabeza, sonrisas, etc., al trabajo que realiza el niño o niña con necesidades educativas especiales en el desarrollo de las lecciones.

- El y la docente de aula regular ofrezca actividades interesantes y divertidas, que impliquen retos alcanzables para los y las estudiantes que han sido integrados, experimentando oportunidades de éxito.
- El y la docente de aula regular, así como de apoyo, ya sea con código fijo o itinerante, deben trabajar de manera muy coordinada, esto es una base para el éxito en la aplicación del Programa Individual Educativo y para el área conductual del estudiante que ha sido integrado.
- El y la docente de aula regular y de apoyo, elaboren en coordinación el Programa Individual Educativo, ya que la participación de ambos es básico y exigido para el éxito de la adecuación curricular significativa.
- El y la docente de aula regular ubique dentro del salón de clases al niño o niña integrado, en un lugar que le permita el monitoreo constante del trabajo diario que realiza, motivándolo a realizar actividades como exposiciones, trabajo de grupo, investigaciones, entre otros.
- El y la docente de apoyo vele porque los y las estudiantes que tienen adecuaciones curriculares significativas, reciban una educación que se ajuste a sus necesidades educativas especiales.
- El y la docente de apoyo observe que, tanto los padres y madres de familia como las y los docentes de aulas regulares y especiales mantengan el compromiso con el niño o niña con adecuación curricular significativa y con el proceso que se está desarrollando en la institución educativa,

brindando información toda vez que se manifieste desconocimiento y poca asesoría, acerca de los proceso de integración y de la aplicación de adecuaciones curriculares significativas.

- El y la docente brinde apoyo constante a la integración asesorando a los padres y madres de familia en relación a los temas que desconozcan y generen inquietudes sobre el proceso de integración y aplicación de adecuaciones curriculares significativas, realizando periódicas reuniones de coordinación con las y los docentes de aulas regulares, así como de materias especiales para la realización de las adecuaciones curriculares que requiere el estudiante que ha sido integrado al sistema regular.
- El y la docente de apoyo refuercen el proceso de integración en coordinación con la docente regular y planee los objetivos así como los contenidos que se trabajarán con los niños y niñas con necesidades educativas especiales que cuentan con la aplicación de alguna Adecuación Significativa.

2.2.3. Personal docente de apoyo

- El y la docente de apoyo a la integración brinde a las y los docentes regulares y de materias especiales, material didáctico y ayudas técnicas, según las necesidades que estos presenten y el tema que se desarrollará en el salón de clases al cual asiste el niño o niña con una adecuación curricular significativa.
- El y la docente de apoyo a la integración mantenga una comunicación fluida, con los padres y madres de familia de los y las estudiantes que se les

aplica una adecuación curricular significativa, a fin de que se muestren más comprometidos y conozcan los procesos por los cuales va a pasar el educando.

- Propiciar que los docentes de apoyo a la integración conozcan las normativas que amparan la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, para que puedan determinar sus competencias con respecto al proceso educativo de dicha población.
- Es importante que el personal de apoyo a la integración cumpla con las responsabilidades que le asigna la dirección de la institución educativa y las que son inherentes al puesto que desempeña.

2.2.4. Comité de Apoyo

- Es fundamental que el Comité de Apoyo supervise que cada parte involucrada en el proceso de integración, cumpla con las funciones establecidas en las normativas del Ministerio de Educación Pública y del Ordenamiento Jurídico costarricense.
- Velar porque el Comité de Apoyo realice reuniones con regularidad, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa, que tienen una relación directa en el proceso educativo en cada caso particular que se aplica una adecuación curricular significativa.
- El Comité de Apoyo informe a los padres y madres de familia del proceso de aplicación de las Adecuaciones Significativas con el fin de que estos se actualicen y posterior a su egreso de la escuela tomen decisiones asertivas con respecto a la continuación del proceso educativo.

- Que el Comité de Apoyo vele porque se aplique una prueba específica por materia en forma consistente con el planeamiento educativo individual.
- El Comité de Apoyo establezca mecanismos de asesoramiento para las y los docentes regulares y de materias especiales, de acuerdo a las necesidades e interrogantes que estos presentan, con respecto a los procesos de integración.
- Que el Comité de Apoyo brinde acompañamiento al docente regular en las reuniones con los padres y madres de familia.

2.3. Familia

Padres y madres de familia

- Velar porque los y las estudiantes con necesidades educativas especiales se informen de los derechos que tienen como miembros de la comunidad educativa, con el fin de que estos logren denunciar el incumplimiento de la normativa que los protege.
- Los y las estudiantes con necesidades educativas especiales conozcan las responsabilidades que deben cumplir en cada uno de los servicios escolares a los que asiste (aula regular, servicios de Educación Especial) como miembro activo de la institución educativa. Así como propiciar una comunicación fluida con sus padres, madres o encargados respecto a las diferentes situaciones que se les presentan en la escuela.
- Los padres y madres de familia procuren que sus hijos e hijas reciban un proceso de inducción, acerca de lo que significa la integración y los

cambios que se van a presentar a lo largo de su vida escolar al momento de ser integrados en el sistema regular.

- Los padres y madres de familia busquen las instancias para asesorarse, en cuanto a las pautas a seguir, para que el proceso de integración de su hijo e hija se realice en concordancia con lo establecido en las normativas del Ministerio de Educación Pública.
- Los padres y madres de familia tengan conocimiento de las leyes que contempla nuestro Ordenamiento Jurídico en materia de adecuaciones curriculares y la atención de la población con necesidades educativas especiales.
- Los padres y madres de familia den acompañamiento permanente a sus hijos e hijas que han sido integrados en el sistema regular, brindando apoyo en la realización de tareas, cumpliendo con materiales didácticos, estudiando con ellos y motivándolos de manera constante.
- Los padres y madres de familia estén pendientes de cómo les va a sus hijos e hijas en la escuela, dándoles confianza y seguridad. El éxito escolar no sólo depende de la acción de los y las docentes, gran parte de éste es responsabilidad de la familia. De ahí que mantengan constante comunicación con las y los docentes de su hijo o hija, acerca del avance y alcance de los objetivos del programa educativo.
- El padre de familia observe las conductas que presentan sus hijos e hijas en el hogar, determinando aquellas que son disruptivas pudiendo afectar los procesos de socialización, enseñanza y aprendizaje, siendo preciso buscar la ayuda de profesionales como psicólogos y neurólogos, además de

informar a las y los docentes competentes la existencia de estas, para que se coordine la atención inter-institucional.

- Los padres y madres de familia conozcan la situación de sus hijos (as) e hijas y los servicios educativos a los cuales deben asistir o asisten, con el fin de cumplir con los horarios y tareas asignadas en cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Almazán, L. (2006) **Los cambios actitudinales hacia la integración escolar desde la perspectiva de los alumnos**. Recuperado el 20 de abril del 2006 en www.cica.es/aliens/revfuentes/campo_01.htm

Arias, C. et al. (2003) **El aspecto social de la integración escolar de niños con discapacidad visual: interacciones**. Recuperado el 20 de abril del 2006 en www.monografias.com

Arnáiz, S. P. (1996) *Las escuelas son para todos*. **Siglo Cero. 27(2)**.

Arnáiz, S. P. (1997) *Integración, segregación, inclusión*. En P. Arnaiz y R. de Haro Rodríguez (eds): **10 años de integración en España**. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad

Arnáiz, S. P. (1999) El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En Sánchez, P. et al. (coord.) **Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI**. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnáiz, P. (2000 c) **Currículum y Atención a la Diversidad**. España: Universidad de Murcia.

Arnáiz, P. (2005). **Atención a la diversidad: programación curricular**. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Ary, D. (1989) **Introducción a la investigación pedagógica**. México: Nueva Editorial Interamericana.

Asamblea Legislativa (1996) **Ley 7600: Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad**. San José: Imprenta Nacional.

Aula Santillana (1988). **Diccionario enciclopédico de Educación Especial**. Madrid: Gráfica Internacional.

Bautista, R. (1993) **Necesidades Educativas Especiales**. Granada: Ediciones Aljibe.

Blanco, R. y Duk C. (1995). **La integración de los alumnos con necesidades especiales en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas**.

Blanco, R. (2002). **La Educación Inclusiva en América Latina. Realidad y Perspectivas**. UNESCO.

Bateman B. D. (1994) "Who, How, and Where: Special Education's Issues in Perpetuity". *The Journal of Special Education*. 27: 509 - 520.

Best, J. (1982) **¿Cómo investigar en educación?** 9ª Edición. Madrid, España: Editorial Morata.

Borsani, Mª I. (2001) **Adecuaciones curriculares: Apuntes de atención a la diversidad**. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Candel, I. (1998) **Bases de Integración familiar, escolar y social**. Ministerio de Educación y Cultura en Murcia, España.

Carreras et al. (1999) **Cómo educar en valores. Materiales, recursos y técnicas**. 7ma. Edición. Madrid: Ediciones Narcea S.A.

Castro, D. G. (2002) **Las funciones administrativas en los servicios de educación especial que se desarrollan en los centros educativos de primaria y secundaria del circuito 05 de San José en el año 2002**. Informe de investigación de la Maestría

en Administración Educativa. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica
Castanedo, C. Bases **Psicopedagógicas de la Educación Especial: Evaluación e Intervención**. 2da. Edición. Madrid: Ediciones CSS

Chavarría, A. (2005) **Implicaciones de la integración escolar de la persona con necesidades educativas especiales sobre el desarrollo de la práctica docente en el aula y las necesidades de formación y de capacitación docente de la Dirección Regional de San José**. San José, Costa Rica.

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. (1996). **Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las persona con discapacidad**. San José, Costa Rica.

Correa, J. (2006) **Integración Escolar: una visión colombiana**. Recuperado 20 de abril - 06

sapiens.ya.com/eninteredvisual/ftp/integracionescolarunavisioncolombiana.htm

Cortazar, A. (1990) *El profesor de Apoyo en la Escuela Ordinaria*. En Coll, C. y Marchessi, A. **Desarrollo Psicológico**. Madrid: Editorial Alianza.

Crockett, J B., y Kauffman J. M. (1999) **The Least Restrictive Environment: Its Origins and Interpretations in Special Education**. Mahwah, NJ: Erlbaum.

De la Torre H. F.J. y De la Torre Z. F. J. (1995) **Taller de análisis de la comunicación I**. México: McGraw Hill.

Delors, J. (1996) **La Educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana UNESCO.

Dengo O. M. E. (2003) Educación Costarricense. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Deno, E. (1970) *Special Education as Developmental Capital*. **Exceptional Children** 37: 229 - 237.

Díaz L. F. y Marín M.G. (2002) **Introducción a la Educación Especial. Antología.** San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Dorn, S.; Fuchs, D.; y Fuchs, L. S. (1996) *A Historical Perspective on Special Education Reform. Theory into Practice.* 35:12 - 19.

Ehrlich, M. (2001). **Familia extensa: las raíces que nos nutren.** Publicado en revista **para padres con necesidades especiales**, México Recuperado el 26 de octubre del 2006 en www.pasoapaso.com

Fernández, A. (2002). **Políticas públicas y atención a la diversidad.** Recuperado el 22 de Abril del 2006. de <http://www.huascar.gov.pe>

Freire, P. (1995) **A la sombra del árbol.** Barcelona: El Roure.

Freixa, M. (2001). **Participación de los hermanos en la dinámica familiar.** Recuperado el 26 de octubre del 2006 en www.pasoapaso.com

Gallagher, D. J. (1998) *The Scientific Knowledge Base of Special Education: Do We Know What We Think We Know? Exceptional Children* 64: 493 - 502.

García (2002). **Propuesta y validación de un modelo de calidad en Educación Infantil.** Recuperado el 22 de mayo de 2007 en http://www.ucm.es/BUJCM/tesis/edu/ucm_t26171.pdf

García, N., Rojas, M. y Campos, N. (2002) **La Administración Escolar para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas.** San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Garijo, J. (1998) **La Evaluación psicopedagógica para la atención a la diversidad**

Garrido, L. J. (1994) **Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de**

educación primaria y de educación especial. Madrid: CEPE.

González, M (2002). **Las adecuaciones curriculares como estrategia de atención en el alumno con discapacidad intelectual.** Recuperado el 21 de Abril del 2006. de <http://www.dec.psicol.unam.mx>

Grau R. C. (1998) **Educación Especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva.** Valencia: Edición Promolibro.

Hallahan D. P., y Kauffman, J. M. (2000) **Exceptional Learners: Introduction to Special Education.** 8th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2004) **Metodología de la Investigación.** 3 era. Edición. México: IMPRENTOR S.A.

Heward, W. (1998). **Niños excepcionales: una introducción a la educación especial.** Quinta edición. Madrid, España: Editorial Prentice Hall.

Heward, W. y Orlansky, M. (1992). **Programas de Educación Especial 1.** Barcelona, España: Ediciones CEAC.

Hockenbury, J.C.; Kauffman, J. M.; y Hallahan, D. P. (1999 – 2000) *What's Right About Special Education. Exceptionality.* 8: 3 - 11.

INU (1975) **Declaración de Derechos del Retrasado Mental.** Recuperado el 18 de abril del 2007 en www.discapnet.es/castellana/documentoslegislacióndeclaraa%c3%b3+de+derechos+de+los+impedidos.htm

Jiménez, S. R. (2002) **Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad).** San José: Fundación Justicia y Género.

Kauffman, J. M. (1981) *Historical Trends and Contemporary Issues in Special Education in the United States*. James M. Kauffman and Daniel P. Hallahan eds. In **Handbook of Special Education**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kauffman, J. M. (1999 – 2000) *The Special Education Story: Obituary, Accident Report, Conversion Experience, Reincarnation, or None of the Above? Exceptionality*. 8 (1):61 - 71.

Kauffman, J. M. (2001) ***Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth***. 7th edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lépez, R. O. y Jiménez, S. R. (2000) **Una oportunidad para la Igualdad. Comentarios a la Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en Costa Rica**. San José, Costa Rica: ILANUD: Defensoría de los Habitante, PNUD.

López A. O. (2002) **Sociología de la Educación**. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Macotela, S. (2006) **La integración educativa en México**. Recuperado el 24 de abril del 2006 en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11integ.html>

Mostert, M. P., y Crockett, J. C. (1999 – 2000) *Reclaiming the History of Special Education for More Effective Practice*. **Exceptionality**. 8: 133 - 143.

Mc Nally M., C. y Villegas C., P. (1992) **Diagnóstico de necesidades y manual de apoyo para la capacitación de docentes de preescolar y I ciclo de educación general básica que tienen integrados en sus aulas niños con PCI**. Proyecto de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en I IMPRENTOR S.A.

Meléndz, R. L. (sf) **De la integración a la inclusión**. San José: Ministerio de

Educación Pública, Departamento de Educación Especial. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Meléndez, L. (2005). **La Educación Especial en Costa Rica: fundamentos y evolución**. San José, Costa Rica: EUNED

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2000 a). **Lineamientos para el trámite, aprobación, aplicación y seguimientos de las Adecuaciones Curriculares Significativas**. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2000 b). **Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la población con Retardo Mental**. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2000 c). **La estrategia de las Adecuaciones Curriculares**. San José, Costa Rica

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2001) **La evaluación de los aprendizajes en el contexto de las Adecuaciones Curriculares**. San José, Costa Rica

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2005 a). **La atención de las necesidades educativas en Costa Rica: información básica en torno a las adecuaciones curriculares y de acceso**. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2005 b) **Normas y Procedimientos para la Atención Educativa de la población con Retardo Mental**. San José, Costa Rica
UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España (1994).

Ministerio de Educación Pública (2006) **Boletín de Supervisión Naacional: Ley General de Educación Común. Ley Fundamental de Educación**. Año: XXVI, N° 100. Febrero del 2006. San José: División de Control de Calidad y Macroevaluación del Sistema Educativo Costarricense. Departamento de Supervisión Nacional.

Molina G. S. (1994) **Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial**. Alcoy: Editorial Marfil S.A.

Núñez, B. (2003). **La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares**. Recuperado el 27 de octubre del 2006 en http://www.sap.org.ar/staticfiles/archivos/2003/arch03_2/133.pdf.

ONU (1948). **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Recuperado el 2 de abril del 2007 en www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm

ONU (1971). **Declaración de Derechos del Retrasado Mental**. Recuperado el 2 de abril del 2007 en www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/m_mental_sp.htm

ONU (Dic - 1993). **Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**. (sesión 48^o. Resolución 48/96)

ONU (1994). **Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**. Resolución #4896. New York, Estados Unidos.

ONU (2006). **Convención Universal para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad**. Nueva York, USA.

Organización de Estados Americanos. (1999). **Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con Discapacidad**. Guatemala.

Organización Internacional del Trabajo (1983). **Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas)** OIT. Ginebra.

Ortiz, Ma. del C. (artículo sin año). **Hacia una educación inclusiva. La Educación especial ayer, hoy y mañana**. Universidad de Salamanca.

Parrilla, A. (1997). **Principales líneas de investigación en Educación Especial en España.** Recuperado el 22 de Abril del 2006. de <http://www.monografias.com/educaciónespecial>

Ramón – Laca, M. (1998) **El reto de atención a la diversidad.** Saltillo, Coahuila, México

República de Costa Rica. **Código de la Niñez y la Adolescencia.** Recuperado el 16 de abril del 2007 en www.presidencia.gub.uy/ley/2004090801.htm

República de Costa Rica. Constitución Política de la República: **Título I. Disposiciones directivas CAPÍTULO ÚNICO.** Recuperado el 16 de abril del 2007 en www.ministrabajo.go.cr/Documentos/7739.DOC

Salguero M. (1993). **Cantones de Costa Rica.** I Ed. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.

Sánchez, A y Torres, J (1998) **De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo.** Madrid, España.

Sánchez P. A. y Torres G. J.A. (2002) **Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad.** Madrid: Ediciones Pirámide.

Santisteban, R. (2002). **Familia y discapacidad.** Recuperado el 27 de octubre del 2006 en <http://www.futuex.com/archivo.php?id=2202>.

Sarto, M . (2001). **Familia y discapacidad.** Universidad de Salamanca. Recuperado el 27 de octubre del 2006 en www.usal.es

Shea, T. y Bauer, A. (1999) **Educación Especial: un enfoque ecológico.** 2da. Edición. México. Editorial McGraw-Hill

Sola, M. T. (2007) *La escuela inclusiva: Una respuesta educativa para todos*. En Delgado, L. (2007) **Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento**. Granada: Ediciones Aldara.

Sola, M. T., López U. N., y Cáceres, R. M^a P. (2006) **Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial**. España: Grupo Editorial Universitario.

Stainback, W.; y Stainback, S. (1991) "A Rational for Integration and Restructuring: A Synopsis" In **The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models**, ed. John. W. Lloyd, Nirbhay N. Singh, and Alan C. Repp. Sycamore, IL: Sycamore.

UNESCO. (1994). **Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales**. Recuperado el 20 de marzo del 2007 en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

UNESCO. (2000). **Marco de Acción de Dakar, educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes**. Recuperado el 20 de marzo del 2007 en www.unesco.org/efa

UNESCO. (2001). **Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI**

Valdivia. (2004). **Estudios Pedagógicos**. Recuperado el 22 de mayo del 2007 en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718>.

Van Steenlandt, D. (1991). **La integración de niños discapacitados a la educación común**. Santiago, Chile: Editorial Andros.

Vargas, A. (2000) . **Integración escolar**. Corporación municipal de Castro, España

Verdugo, M. (2003). **De la segregación a la inclusión**. Recuperado el 22 de Abril del 2006. <http://www.usal.es>

Winzer, M. A. (1993) **History of Special Education from Isolation to Integration**. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Yell, Mitchell L.; Rogers, David; and Rogers, Elisabeth L. 1998. *The Legal History of Special Education: What a Long, Strange Trip It's Been!* **Remedial and Special Education** 19: 219 - 228.

ANEXO 1

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Instrumento 1

Cuestionario dirigido a Directoras y Directores de instituciones educativas de I y II ciclos con niños de Educación Especial integrados al Sistema Regular costarricense.

Estimadas directoras y estimados directores

Este cuestionario que se le presenta, servirá para recoger información valiosa, con respecto a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales y que participan en procesos de integración o a quienes se les aplica adecuaciones curriculares en las aulas regulares. La información que aquí se brinde será analizada en el proyecto de investigación denominado “Procesos de integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales a las aulas regulares del Sistema Educativo Costarricense”.

Los datos que usted aporte, serán tratados confidencialmente, por lo que se le solicita respetuosamente, completa objetividad al contestar las preguntas del cuestionario.

Se agradece su colaboración

INSTRUMENTO #1

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DIRECTORES DE INSTITUCIONES DE I Y II CICLOS CON NIÑOS INTEGRADOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL AL SISTEMA REGULAR.

I. Parte. Aspectos sociodemográficos.

1. Sexo _____
2. Años de servicio _____
3. Categoría profesional _____
4. Condición laboral: _____

Item #	Sí	No	Observaciones
1. ¿Tiene usted conocimiento del proceso de integración?			
2. ¿Cumple usted con el requisito de formar el comité de apoyo de la institución en el mes de febrero?			
3. ¿Es usted un miembro activo dentro del comité de apoyo de la institución?			
4. ¿Ha recibido usted capacitación sobre el proceso de integración de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al sistema regular?			
5. ¿Fomenta usted la realización de jornadas de trabajo coordinados entre los docentes y los padres de familia de niños y niñas integrados?			
6. ¿Favorece usted una comunicación fluida entre padres, madres, niños y niñas integrados y sus docentes y compañeros de sección?			
7. ¿Induce a los docentes de todas las secciones para que reciban de forma abierta a los niños y niñas que van a ser integrados?			
8. ¿Le comunica usted con anticipación a los docentes que van a recibir niños con N.E.E para que ellos se preparen y analicen la información que van a recibir?			
9. ¿Ha dispuesto usted de los recursos humanos y materiales necesarios para que la integración de los niños y las niñas de la institución que usted dirige sea el óptimo?			
10. ¿En cuál de los ciclos hay mayor número de niños integrados?			
I ciclo			
II ciclo			
11. ¿Usted vela por el cumplimiento de lo establecido en los artículos 40 y 41 del Manual de procedimientos, en lo que a cada uno corresponde?			
12. ¿Promueve usted la creación de equipos de servicio itinerante con profesionales relacionados con las necesidades educativas especiales para que den capacitación y seguimiento a los comités de apoyo educativo?			
13. ¿Coordina usted la entrega de un informe adjunto al certificado de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas por el alumno que debe elaborar el docente a cargo?			
14. ¿Verifica usted que todos los procedimientos se cumplan de acuerdo a lo que establece la Ley 7600?			

ANEXO 2

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Instrumento 2

Cuestionario dirigido a Estudiantes de instituciones educativas de I y II ciclos integrados de Educación Especial al Sistema Regular costarricense.

Estimadas estudiantes y estimados estudiantes

Este cuestionario que se le presenta, servirá para recoger información valiosa, con respecto a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales y que participan en procesos de integración o a quienes se les aplica adecuaciones curriculares en las aulas regulares. La información que aquí se brinde será analizada en el proyecto de investigación denominado "Procesos de integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales a las aulas regulares del Sistema Educativo Costarricense".

Los datos que usted aporte, serán tratados confidencialmente, por lo que se le solicita respetuosamente, completa objetividad al contestar las preguntas del cuestionario.

Se agradece su colaboración

INSTRUMENTO # 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS NIÑOS DE INSTITUCIONES DE I Y II CICLOS INTEGRADOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL AL SISTEMA REGULAR.

II. Parte. Aspectos sociodemográficos.

1. Sexo: _____

2. Edad: _____

3. Grado: _____

Item#	Si	No	Observaciones
1. ¿Se te explicó el cambio que iba a tener antes de ser integrado (a) al sistema regular?			
2. Antes de integrarte a esta Escuela, ¿conociste la institución y al docente con anterioridad antes de su integración?			
3. ¿Te preguntaron algo antes de iniciar el proceso de integración al aula regular?			
4. ¿Los docentes, padres de familia o compañeros te ayudan cada vez que se te presenta una dificultad en su aprendizaje?			
5. Cuando el docente desarrolla un tema en clase, ¿te brindan material adicional para entender mejor los temas estudiados?			
6. ¿Te revisan los trabajos y tareas en el momento en que terminas?			
7. ¿Los docentes te tratan diferente en lo que se refiere a las actividades escolares que se realizan en la clase?			
8. Cuando se te asignan trabajos, ¿te permiten utilizar todos los materiales y recursos necesarios para resolverlos?			
9. Cuando te aplican pruebas escritas u orales, ¿los profesores te dan más tiempo para resolverlas?			
10. ¿Las docentes o compañeros te brindan apoyo cuando lo necesitas, o se lo solicitas?.			

ANEXO 3

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Instrumento 3

Cuestionario dirigido a Docentes de instituciones educativas de I y II ciclos con estudiantes integrados de Educación Especial al Sistema Regular costarricense.

Estimadas docentes y estimados docentes

Este cuestionario que se le presenta, servirá para recoger información valiosa, con respecto a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales y que participan en procesos de integración o a quienes se les aplica adecuaciones curriculares en las aulas regulares. La información que aquí se brinde será analizada en el proyecto de investigación denominado “Procesos de integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales a las aulas regulares del Sistema Educativo Costarricense”.

Los datos que usted aporte, serán tratados confidencialmente, por lo que se le solicita respetuosamente, completa objetividad al contestar las preguntas del cuestionario.

Se agradece su colaboración

INSTRUMENTO # 3

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE INSTITUCIONES DE I Y II CICLOS CON NIÑOS INTEGRADOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL AL SISTEMA REGULAR.

I Parte. Aspectos sociodemográficos.

1. Sexo _____
2. Grupo profesional _____
3. Años de servicio _____
4. Condición laboral _____
5. Número de niños y (as) integrados _____

Item#	Si	No	Observaciones
1. ¿Tiene usted Conocimiento de la ley 7600 y sus implicaciones en educación (Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad)?			
2. ¿Forma usted parte del comité de apoyo de la institución?			
3. ¿ Cuándo ha atendido a estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del aula, ha sido informado previamente de que iba a recibir un(a) niño(a) dentro de su grupo de aula regular con Necesidades Educativas Especiales?			
4. ¿Le han brindado a usted algún tipo de asesoramiento sobre el proceso de integración de niños (as) con Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema regular?			
5. ¿Ha recibido usted capacitación sobre las adecuaciones curriculares que se pueden aplicar a los (as) estudiantes?			
6. El planeamiento didáctico que usted diseña para trabajar en el aula con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, usted lo considera:			
Diferente del resto del grupo			
Igual al del resto del grupo			
7. Entre las adecuaciones que usted realiza a los niños (as) integrados, están las siguientes: Significativa _____			
No significativa _____			
De acceso _____			
8. ¿Considera usted que la participación de los niños y las niñas integrados, durante el desarrollo de la lección está relacionado con los temas de estudio?			
9. ¿Promueve usted la participación de los niños o niñas integrados al desarrollo de la lección?			
10. ¿Tiene usted conocimiento del proceso de integración?			
11. ¿El director de la institución cumple con el requisito de formar el comité de apoyo de la institución en el mes febrero?			

12. ¿Ha recibido usted capacitación sobre el proceso de integración de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al sistema regular?			
13. ¿Participa usted en fomentar la realización de jornadas de trabajo coordinados entre los docentes y los padres de familia de los niños y niñas integrados?			
14. ¿Favorece usted una comunicación fluida entre padres, madres, niños y niñas integrados, sus docentes y compañeros de sección?			
15. ¿Induce a los docentes de todas las secciones para que reciban de forma abierta a los niños y niñas que van a ser integrados?			
16. ¿En cuál de los niveles considera usted que hay un mayor número de niños (as) integrados (as)?			
17. ¿Considera usted que la participación de los niños y las niñas integrados durante el desarrollo de la lección, está acorde con sus características, necesidades o intereses, y con los temas que se desarrollan en la clase?			
18. ¿Considera usted que la integración de los niños y niñas integrados con el resto de sus compañeros y compañeras corresponde al de su nivel?			
19. ¿Recibe usted apoyo en cuanto a planeamiento y material didáctico de parte de la maestra integradora?			
20. ¿La docente integradora le da seguimiento al niño que usted tiene integrado?			
21. ¿Utiliza usted alguna metodología específica para atender a los casos específicos de integración?			
22. ¿Planea usted de acuerdo a las necesidades, características, intereses y potencialidades educativas del alumno, según la información contenida en el expediente del niño o de la niña integrada?			
23. ¿Cuál es el tipo de procedimientos que utiliza usted al impartir las lecciones dirigidas a los niños y niñas integrados? Trabajo individual Trabajo grupal Exposición Lectura dirigida Cuestionarios Elaboración de carteles Elaboración de mapas conceptuales Resúmenes Material fotocopiado Otros			

ANEXO 4

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Instrumento 4

Cuestionario dirigido a padres y madres de familia de estudiantes integrados de Educación Especial al Sistema Regular costarricense.

Estimadas directoras y estimados directores

Este cuestionario que se le presenta, servirá para recoger información valiosa, con respecto a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales y que participan en procesos de integración o a quienes se les aplica adecuaciones curriculares en las aulas regulares. La información que aquí se brinde será analizada en el proyecto de investigación denominado “Procesos de integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales a las aulas regulares del Sistema Educativo Costarricense”.

Los datos que usted aporte, serán tratados confidencialmente, por lo que se le solicita respetuosamente, completa objetividad al contestar las preguntas del cuestionario.

Se agradece su colaboración

INSTRUMENTO # 4

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS INTEGRADOS EN EL SISTEMA REGULAR COSTARRICENSE

I Parte. Aspectos socio-demográficos.

- 1 Ocupación _____.
- 2 Tiene usted algún(a) hijo (a) integrado en el sistema educativo regular
Sí _____ No _____
- 3 En qué grado está integrado(a) su hijo(a) _____.

Item#	Si	No	Observaciones
1 ¿Tiene usted conocimiento de la Ley 7600 (Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad), y sus implicaciones en la educación de su hijo?			
2 ¿Tiene usted conocimiento de la normativa y el reglamento de la Ley 7600 (Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad), y sus implicaciones en la educación de su hijo?			
3 ¿Fue usted informado previamente que su hijo iba a ser integrado al sistema educativo regular?			
4 ¿Fue usted asesorado(a) sobre el proceso de integración de su hijo(a) con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular?			
5 ¿Fue usted asesorado(a) sobre la ubicación de su hijo(a) con necesidades educativas especiales, en el proceso de integración dentro del sistema regular?			
6 ¿Ha recibido usted capacitación o información sobre los diferentes tipos de adecuación curricular que se le pueden aplicar a su hijo, durante el proceso de integración?			
7 ¿Tiene usted conocimiento de que el docente hace un planeamiento diferente para los niños con necesidades educativas especiales?			
8 ¿Tiene usted conocimiento del tipo de adecuación que le aplican a su hijo al estar integrado dentro del sistema regular?			
9 ¿Cuál de los siguientes tipos de adecuación curricular se le aplican a su hijo, al estar integrado dentro del sistema regular? Significativa _____ No significativa _____ De acceso _____			
10 ¿Considera usted que la participación de su hijo integrado es tomada en cuenta durante el desarrollo de la lección?			

11	Considera usted que la participación de su hijo integrado está acorde con los temas de estudio en la clase?			
12	¿Estimula usted a su hijo(a) integrado(a), para que participe durante el desarrollo de la lección en el aula?			
13	¿Apoya usted a su hijo en los trabajos que se le asignan para ser desarrollados en la casa?			
14	¿Tiene usted conocimiento sobre los procesos de integración que se llevan a cabo dentro de la institución?			
15	¿Tiene usted conocimiento de la participación de los padres de familia dentro del comité de apoyo de la institución?			
16	¿Participa usted en la realización de jornadas de trabajo coordinados con el o los docentes de su hijo integrado			
17	¿Tiene usted una comunicación fluida con el director, la docente de su hijo y los compañeros que asisten al mismo grupo que su hijo?			
18	¿Considera usted que su hijo(a) ha dispuesto de los recursos materiales y humanos necesarios para que su integración sea positiva?			
19	¿Teniendo en cuenta a los compañeros de grupo, considera usted que su hijo está integrado en el nivel que le corresponde?			
20	¿Teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de su hijo(a), considera usted que él(ella) está integrado(a) en el nivel que le corresponde?			
21	¿Recibe usted el apoyo necesario en cuanto al seguimiento del trabajo de aula y material didáctico por parte de la maestra integradora?			
22	¿Recibe usted el apoyo necesario en cuanto al seguimiento del trabajo de aula y material didáctico por parte de la maestra que tiene a su hijo(a) integrado(a)?			
23	Tiene usted conocimiento de que la maestra integradora le da seguimiento a su hijo que está integrado?			
24	Considera usted que la metodología que utilizan los docentes con su hijo es adecuada a sus necesidades, características, intereses y potencialidades?			

25 En general, ¿qué opina usted con respecto al proceso de integración que ha estado llevando a cabo su hijo en la institución donde se encuentra actualmente?

ANEXO 5

LEY 7600

1. ¿Conoce usted la Ley 7600 para personas con discapacidades? ¿Qué significa esta Ley para usted?
2. ¿Qué tipo de capacitación ha recibido usted? ¿Dónde? ¿Por cuántos años?
3. ¿Tiene que pagar para asistir a las capacitaciones?
4. ¿En qué se dan más las capacitaciones? (La Ley 7600, los trastornos/problemas educativos, los métodos de enseñanza, etc.)
5. ¿Cree usted que las capacitaciones le han preparado para su trabajo con estudiantes con necesidades especiales?
6. ¿Cree que hay asuntos educativos, psicológicos, o políticos que las capacitaciones necesiten discutir?

Escuela Específica:

7. ¿Por cuánto tiempo ha trabajado en esta escuela?
8. ¿Usted es de apoyo itinerante, apoyo fijo, o un(a) docente regular?
9. ¿Cuántos estudiantes enseña usted en esta sala? ¿Cuántos estudiantes enseña usted durante el día? ¿Cuántos estudiantes tienen durante el día con necesidades especiales?
10. ¿Dónde se enseña a los estudiantes con necesidades especiales? ¿Se quedan en aulas regulares por todo el día? ¿Esta escuela tiene aulas integradas? ¿Hay aulas con apoyo complementario (terapias de lenguaje, física, de visión, etc.)? ¿Hay psicólogos y trabajadores sociales en esta escuela?
11. ¿Existe en esta escuela un comité de apoyo? ¿Quiénes son los miembros del comité? ¿Qué hace el comité? ¿Cuántas veces cada mes/año se reúne el comité? ¿Cree usted que el comité sirve un propósito valeroso en esta escuela?

La Integración y Métodos de Enseñanza

12. ¿Cómo funciona el proceso de **aprobación** de las adecuaciones?
 - a. ¿Cuáles diagnósticos se usan en esta escuela y cómo se desarrollan? ¿Se diferencian entre cada docente?
 - b. ¿Hay comunicación fluida entre el/la psicólogo(a), el/la docente regular, y el/la docente especial cuando se decide la aprobación de un estudiante?

13. ¿Qué hace usted durante la clase para estimular **el desarrollo** social, emocional, cognitivo, y físico de sus estudiantes con necesidades especiales?
- ¿Todos los estudiantes tienen el mismo plan de estudios, o son individuales los planes? ¿Si son individuales, cómo se forman?
 - ¿Cómo se desarrollan las lecciones/prácticas para los estudiantes con necesidades especiales? ¿Usa usted algún modelo didáctico u otros recursos educativos cuando las hace?
 - ¿Cómo se desarrollan los exámenes para los y las estudiantes con necesidades especiales? ¿Usan un modelo didáctico u otros recursos educativos?
14. ¿Hay **comunicación** entre los educadores(as) y las familias de los estudiantes con necesidades especiales? ¿Qué hace usted para promover y mantener un sentido de comunicación?
15. ¿Hay **servicios de apoyo** para los docentes? ¿Qué hace usted cuando necesita ayuda con un estudiante con necesidades especiales? ¿Hay apoyo para las familias?
16. ¿Cuáles son algunas de las ventajas y desventajas de la integración en esta escuela?
- ¿En su opinión, cree usted que los y las estudiantes están recibiendo una educación mejor en esta escuela que recibirían en una escuela/aula segregada/integrada?
 - ¿Por lo general, usted está de acuerdo con o en contra de la idea de integración? ¿Usted está de acuerdo con o en contra de la realidad de la integración en esta escuela?

Recursos Didácticos

17. ¿Hay suficientes recursos para enseñar a los y las estudiantes con necesidades especiales?
18. ¿Cómo se obtienen los recursos? ¿Tiene que comprarlos con su propio dinero? ¿Hay plata del gobierno o de la escuela que se puede usar para comprar recursos especiales?
19. ¿En su opinión, cuáles recursos se necesitan más para mejorar la enseñanza de los y las estudiantes con necesidades especiales?

Cambios Necesarios

20. ¿Cuáles son los problemas más graves que ha experimentado usted durante su tiempo aquí en la escuela? ¿Cuáles son los problemas que usted experimenta cada día en esta escuela?
21. ¿Qué le gusta más de su trabajo? ¿Qué le gusta menos?
22. ¿Por lo general, cree usted que los servicios educativos especiales que existen en esta escuela en este momento están proveyendo a los y las estudiantes con necesidades especiales la mejor oportunidad para aprender y desarrollar? ¿Hay cosas que necesitan cambiar o mejorar? ¿Cuáles?

Otras preguntas trabajadas en la entrevista docente

23. ¿Podría usted mencionar qué entiende por inclusión?
24. ¿Podría usted mencionar si el enfoque inclusivo se toma en cuenta para elaborar el plan de trabajo docente, cómo es que se hace?
25. ¿Podría usted mencionar si el enfoque inclusivo se toma en cuenta para elaborar el plan de trabajo institucional, cómo es que se hace?
26. ¿Podría usted mencionar cuáles son los cambios que se han dado en el ámbito institucional cuando se han asumido los procesos de integración o inclusión?
27. ¿Podría usted mencionar cuáles son los cambios que se han dado en el ámbito individual cuando se han asumido los procesos de integración o inclusión?
28. ¿Podría usted mencionar qué entiende por diversidad?
29. ¿Según su opinión cuáles serían los escenarios que deberían tomarse en cuenta al trabajar para atender a la diversidad?
30. ¿Según su conocimiento, cómo se toma en cuenta la diversidad al elaborar los planes de trabajo institucionales?
31. ¿Según su conocimiento, cómo se toma en cuenta la diversidad al elaborar los planes de trabajo docentes?
32. ¿Cuáles son las razones, según su opinión, que benefician la práctica de la inclusión, así como atender a la diversidad a la población estudiantil?
33. ¿Según su opinión, cuáles son los obstáculos que limitan la puesta en práctica de la inclusión dentro de la institución en la que usted labora?

34. ¿Según su opinión, cuáles son las ventajas de apoyar la inclusión como una filosofía que permita guiar la labor docente y administrativa de la institución en la que usted labora?
35. ¿Según su opinión, cuáles son las desventajas de apoyar la inclusión como una filosofía que permita guiar la labor docente y administrativa de la institución en la que usted labora?

ANEXO 6

Anexo 6

Tablas de resultados de las preguntas abiertas realizadas a las docentes y los docentes

Entrevista a docentes

Definición del término de integración e inclusión,

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante la conceptualización de los términos de integración e inclusión se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Se deben tomar en cuenta los aspectos o individualidades del ser humano, respetarlos, resaltar sus cualidades y ayudarle en caso de que falle, ya que como seres imperfectos cometemos equivocaciones.	.58
Cuando se relacionan o se involucran docentes, niños y padres de familia a la educación formal, adecuando el o los espacios y ambientes pertinentes para que todos los educandos tengan derecho a la educación mediante metodologías y estrategias diferentes según las necesidades del niño y la niña tomando en cuenta la igualdad de oportunidades.	8.22
Como una aceptación generalizada no como una filosofía.	.58
Abrir espacios para personas con características diferentes, en campos donde antes no han tenido cabida.	.58
Estar dentro de un sistema, movimiento o un grupo y ser parte de él en todo momento, tener sentido de pertenencia para una efectiva sinergia.	2.94
Semejante a la transversalidad que son temas que están incluidos en los demás temas de clase.	1.18
Que se adjunta, que se toma en cuenta, agregar una persona o cosa a otra situación.	4.71
En educación ya no se habla de inclusión, ahora es integración, al estudiante no se le incluye, se le integra. El término sustituye al término "integración" y se refiere a la participación de estudiantes con discapacidad o necesidades especiales en las aulas regulares de una institución también como alumnos regulares.	1.76
Incluir a alguien dentro de algo ya existente, dependiendo de la temática, incorporar dentro de una determinada estructura las	10.60

novedades o cambios recientes.	
Incluir dentro del aula regular, alumnos con diferentes necesidades educativas y diferentes niveles de aprendizaje y suplirlas para que se sientan parte del proceso sin que sus discapacidades sean tomadas en cuenta como base para discriminar o aislar a un individuo.	18.82
Proceso mediante el cual todos los niños del país tienen derecho a acceder al sistema educativo y para enfrentar sus problemas de aprendizaje. Teniendo dentro de las aulas grupos heterogéneos, respetando el derecho a la pertenencia a un grupo.	2.94
Incluir a todas las personas en las tareas propias del ámbito en que se desarrollan en todo el proceso sin importar sus limitaciones.	1.76
Incorporar algo o alguien en alguna actividad o tema, plan escolar, plan institucional, que lo enriquezca adquiriera o modifique las actuaciones que llevan a cabo según los lineamientos establecidos, en este caso en el área educativa.	5.88

Entrevista a docentes

Pregunta: La inclusión en el plan de trabajo docente.

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante la inclusión en el plan de trabajo docente se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Se da libertad para realizar sus labores. Hay flexibilidad	1.18
Aplicando o tramitando Adecuaciones curriculares (significativas, no significativas y de acceso)	4.70
Asesoramientos	.58
Motivación y circulares	.58
Aulas de recurso	.58
Evaluaciones específicas	1.18
Programando actividades que involucren a todos.	1.76
Organizando y adecuando los programas de estudio y planeamientos por nivel a las necesidades individuales de los alumnos, en los objetivos, actividades y contenidos de la minuta diaria y unidad mensual para buscar estrategias y metodologías de enseñanza más acordes a los lineamientos del MEP, sin dejar de lado el ambiente y circunstancias que los rodean.	22.95
Tomando en cuenta las perspectivas del educador en la escuela.	1.18
Realizando un diagnóstico de la discapacidad del estudiante y se solicita ayuda a los padres.	1.18
Elaboración de proyectos.	.58
Con investigaciones e innovaciones.	.58
Visitas a las aulas de parte del administrador.	.58
Dando atención individual según las necesidades educativas tomando en cuenta los tipos de aprendizaje.	3.53

Entrevista a docentes.

Pregunta: La inclusión en el Plan de trabajo institucional,

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante la inclusión en el plan de trabajo institucional se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Lo ignoro pues le corresponde al aula integrada, al comité y a la directora y hasta la fecha no he trabajado con un alumno que venga integrado con maestra itinerante.	.58
Elaborando un plan de trabajo anual donde se contemplan las necesidades particulares de la población institucional. Se toman en cuenta las carencias del medio y su repercusión intelectual, de tal manera que se rompen las berreras de aprendizaje y se buscan estrategias de acceso a los procesos educativos.	5.88
Diagnóstico y proyecciones a la comunidad tomando en cuenta las directrices nuevas del MEP y realizando cambios hacia las comunidades y sociedad en general.	2.35
Cambios en la infraestructura y planta física, construcción de rampas, accesibilidad a los baños para sillas de ruedas.	4.12
Escoger actividades y materiales novedosos.	.58
Formando comités que ayuden con la inclusión de niños especiales: comité de apoyo y comité de evaluación, comité de adecuación, orientación y psicología. Al docente se le asigna el comité según sus habilidades e intereses.	5.29
Aulas de recursos, servicios de Apoyo Fijo	1.18
Incluyendo a los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas regulares	.58
Capacitaciones y proyectos	1.18
Se fomenta el trabajo en equipo, en las reuniones de personal cada uno aporta sus ideas. Tomando en cuenta el contexto (población) y las ideas de cada educador.	4.70
Mediación, control y seguimiento de las adecuaciones.	1.18

Entrevista a docentes.

Pregunta: Cambios institucionales.

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante los cambios institucionales que se requieren cuando se desarrolle la inclusión se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Atención especial a cada alumno, se respeta y atiende a cada quien de acuerdo con sus necesidades. Se les insta a participar en las diferentes actividades según sus habilidades.	4.70
Actualización de los programas del MEP. Planes de trabajo mensual o bimensual con actividades acordes a las necesidades de los estudiantes. Los programas de estudio han sido reordenados en beneficio de los estudiantes.	10.00
Estimular en el docente enfrentar positivamente el cambio. El ambiente es cordial y ameno.	2.35
Asesoramiento, charlas, capacitación, talleres y orientación docente Mediante la investigación se hacen proyectos.	4.12
Visitas al hogar de los estudiantes	.58
Romper con viejos paradigmas, apertura de nuevos conceptos con una filosofía de trabajo guiadora.	1.76
Construcción de aulas especiales y laboratorios de robótica, baños adaptados y rampas.	5.88
Por medio del Aula integrada y Comité de Apoyo Fijo los programas se adecuan al nivel de funcionamiento del estudiante.	3.53
Organizar las adecuaciones por aula.	.58
Becas.	.58
Programación de mediación.	.58
Adecuaciones significativas, no significativas y de acceso.	.58
Citas psicológicas.	.58
Pruebas específicas.	.58
Mitigar problemas haciendo énfasis en la problemática	.58

Entrevista a docentes.

Pregunta: Cambios individuales

Entre las respuestas que dio el personal docente ante los cambios individuales que se requieren cuando se desarrolle la inclusión se encuentran las siguientes:

N = 397

Definición	Relativo %
Planes de trabajo individual. Los planes de cada estudiante se adecuan tomando en cuenta sus necesidades propias e individuales. Adaptar y elaborar el planeamiento al nivel de conocimiento de los alumnos.	7.06
Atención individualizada en el aula y en el servicio de recuperación. Atención individual a los alumnos con necesidades.	1.18
Incorporar la tecnología a la educación.	.58
Ayuda del docente que hizo el proceso de integración del estudiante. Apoyo de la profesora de educación especial.	2.35
Trabajar con el padre de familia.	1.18
Aplicar los ejes transversales en el currículo escolar.	.58
Adecuaciones significativas, no significativas y de acceso.	4.70
Programando actividades acordes a las necesidades y nivel del niño.	1.76
Proporcionar sillas de ruedas.	.58
Asesoramientos, capacitaciones, actualización, innovación, especialización, talleres y cursos.	10.60
Utilizar métodos y estrategias nuevas, constructivistas.	2.94
Actitud y aptitud positiva para el cambio.	.58
Realizar visitas al hogar del estudiante.	.58
Pruebas especiales específicas y de evaluación.	1.76
Mejorar la calidad educativa y técnicas pedagógicas.	1.18

Entrevista a docentes.

Pregunta Definición del término diversidad.

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante la definición del término diversidad se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Considerar y respetar las diferencias individuales de los estudiantes incluidos dentro de ámbito cultural, religioso, social, ético y de aprendizaje y fomentarlas dentro del aula buscando soluciones, ayuda o mayor oportunidad de desarrollo integral en necesidades y virtudes, abrirse al cambio.	10
La amplia gama de alguna o algunas características, necesidades educativas que presentan los seres humanos y que se debe entender para la buena convivencia en sociedad.	6.47
Es conocer o tener diferentes tipos de aspectos o características.	.58
Diversos coeficientes intelectuales.	.58
Un abanico de oportunidades.	.58
Diferenciación. Cambios hacia igual meta.	2.34
Variedad de criterios, necesidades, interese, aptitudes y actitudes que poseen los individuos. Diferencias humanas individuales y culturales, tener dentro del proceso de enseñanza aprendizaje alumnos y alumnas diferentes, procedentes de diferentes grupos sociales, con diferentes ritmos de aprendizaje, forma de enfocarlo y personalidad.	20
Elementos que hay en el entorno y que nos sirven para un propósito dado. Conjunto de personas que se benefician y trabajan dentro de un sistema y todas las actitudes, aptitudes, acciones que dentro de ese sistema se realizan.	1.76
Variedad de métodos, herramientas educativas o técnicas de enfocar la enseñanza que utilice el docente para introducir un tema y que hace que el mismo sea interesante, flexible y dinámico.	24.71
Muchos contenidos relacionados entre sí y aunque no se relacionen se tratan.	.58
Relación que da en un momento determinado en todos los seres vivos.	.58
Es el origen del aprendizaje integrado para las necesidades educativas especiales.	.58

Las diferencias o dificultades de cada estudiantes y que la docente debe trabajar para sacarlo adelante tomando en cuenta el currículo escolar.	1.18
---	------

Entrevista a docentes.

Pregunta: Otros escenario que toma en cuenta la diversidad,

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante los otros escenarios que toma en cuenta la diversidad se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Todos, el educando es un ser social y como tal es la suma de un todo de una manera integral.	4.12
Físico.	1.18
Étnico.	1.18
Político	1.76
Curricular.	.58
Sexual.	1.18
Laboral.	.58
Enfocar los diferentes valores.	1.18
Habilidades individuales.	.58
Motivación.	.58
Artísticos.	.58
EBAIS, Salud.	1.18
Deportivo.	.58
Religioso, credo.	3.52

Entrevista a docentes.

Pregunta: Tomar en cuenta la diversidad al elaborar los planes de trabajo institucionales.

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante las implicaciones de tomar en cuenta la diversidad al elaborar los planes de trabajo se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Considerando las características, intereses y necesidades propias de la comunidad estudiantil y de cada uno de los individuos y sus familias.	8.24
Buscar estrategias para atender la diversidad en la población estudiantil con ayuda del equipo interdisciplinario y mediante el Comité de apoyo y el Comité de evaluación y el Aula de recurso.	8.24
Planes de trabajo institucionales.	2.94
Realizando actividades deportivas, culturales y sociales.	1.18
Planta física. Infraestructura. Rampas. Servicios sanitarios amplios.	2.94
Con las adecuaciones curriculares.	1.18
Cursos de capacitación. Charlas sobre temas para retroalimentar a los docentes y ayudarlos a elaborar planes.	.58
Hace falta tomar medidas al respecto en este campo.	.58
Coordinación y mediación colegio-escuela.	1.76
Haciendo un diagnóstico de la comunidad y proyectarse a ella.	2.35
Según los lineamientos del MEP.	.58
No se piden materiales caros ni proyectos imposibles. Se brinda ayuda económica mediante becas.	1.18
Adecuaciones significativas, no significativas y de acceso.	1.18
Trabajo con padres para el desarrollo de los planes.	1.76
Proporcionar material para el trabajo cotidiano.	1.76

Entrevista a docentes.

Pregunta: Tomar en cuenta la diversidad al elaborar los planes de trabajo.

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante las implicaciones de tomar en cuenta la diversidad al elaborar los planes de trabajo se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Se toma en cuenta y se respetan las diferencias individuales y las características, ritmos de trabajo de cada estudiante y sus necesidades familiares, económicas y culturales del entorno de toda la comunidad estudiantil para una planificación específica diaria e integradora, elaboración de planes de trabajo anuales y remediales.	24.12
Adecuaciones curriculares.	5.88
Mediación pedagógica con los planes anuales e individuales por medio del aula de recurso, comités de apoyo y proyectos.	2.94
Poner en práctica los ejes transversales.	1.18
Programa de mejoramiento de la educación costarricense.	.58
Realizando actividades curriculares, extracurriculares tomando en cuenta a cada niño, su familia y su diversidad para que participe activamente.	6.47
Coordinando actividades con la comunidad.	
Buscando diversidad de estrategias y técnicas para llegar a la mayoría de los estudiantes.	1.76
Visitando el centro educativo del que provienen (escuela).	.58
Según los lineamientos del MEP.	.58
Buscando ayuda profesional mediante capacitaciones, talleres.	1.18

Entrevista a docentes.

Pregunta Por qué la práctica de la inclusión y tomar en cuenta la diversidad beneficiaría a la población estudiantil,

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante por qué poner en práctica la inclusión y tomar en cuenta la diversidad beneficiaría a la población estudiantil se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Concientización y ampliación del currículum porque se toman en cuenta las características del estudiante, diferencias individuales e intereses, necesidades, destrezas y habilidades del estudiante, aprendemos de diferente forma, respetando su ritmo o estilo de aprendizaje (no sería masiva la educación), más individualizado y tendremos éxito en el aprendizaje y un mejor desempeño en el ámbito escolar.	22.35
Debería reflejarse en su rendimiento académico y crecimiento personal, pero no se da.	.58
Mayor motivación para adquirir conocimiento.	.58
Menor deserción.	.58
Porque considero que una de las causas de fracasos y abandono escolar se debe a que no se toman en cuenta estos aspectos.	.58
Vivimos en una sociedad en donde hay que incluir en lugar de excluir y atender a la diversidad dentro de la unidad, no podemos excluir y atender a la diversidad dentro de la unidad no podemos discriminar. La inclusión y la diversidad se fusionan para un bien común que es el estudiante y su aprendizaje, de esta forma la educación es más abierta, contextualizada y el programa puede ser más flexible.	3.52
El mundo está lleno de muchas personas con diferentes oficios, profesiones e inculcar valores ayuda a la convivencia, todos tenemos necesidades especiales de una u otra forma y el desarrollo económico y social no son iguales en todos los países.	2.94
Muy importante pero casi utopía.	.58
Porque los seres humanos somos distintos y en ello está la riqueza; por lo tanto, si se logra que los jóvenes comprendan la inclusión de lo diverso en sus vidas, obtendríamos excelentes humanos.	.58
Se pueden incluir temas que no se contemplan en los planes y la diversidad para realizar diferentes prácticas.	.58

diversidad para realizar diferentes prácticas.	
Los exámenes son de acuerdo a nuestras circunstancias.	.58
Es la mejor manera de conocer a los estudiantes.	.58
Paralelo a la inclusión está el asesoramiento constante del docente.	.58
Porque dejamos de lado la fea costumbre de homogenizar a las personas y trabajar superficialmente, sin descubrir realmente el potencial a su ritmo y nivel de cada ser humano.	.58
Para reforzar el área de discapacidad que posea cada uno con el propósito de que se valga por sí mismo en el futuro, que pueda explotar al máximo sus capacidades sin sentirse discriminado, aprenden a respetar y tolerar las diferencias de los demás.	1.76
Les da igualdad de derecho y deberes a todos los miembros de la comunidad estudiantil tomando en cuenta las diferencias individuales. Se aumentan las oportunidades de interacción social, expectativas y los derechos del estudiante en sus intereses particulares de disfrutar, participar y aprender en las diferentes áreas sin discriminar a los demás. Se respetan los derechos, la individualidad y aumenta la tolerancia beneficiando así un bienestar común de todos.	29.41

Entrevista a docentes.

Pregunta: Cuáles obstáculos limitan la práctica de la inclusión en el centro educativo.

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante cuáles son los obstáculos que limitan la práctica de la inclusión en el centro educativo se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
La infraestructura, planta física, espacio reducido. Falta de tiempo y espacios.	8.82
La poca existencia de medio informáticos (no hay acceso a Internet). Poco material innovador y pocos recursos económicos.	4.70
“Mentalidad cerrada”: la actitud y apatía de los docentes y su falta de compromiso en el trabajo, cada quien trabaja por su lado, no hay disponibilidad, no rendimos cuentas de nuestros actos, además evitamos el trabajo en equipo. El cambio induce al temor para muchos docentes, lo nuevo puede incorporar problemas adicionales en el sentido de que se nos satura de todo tipo de trabajo.	7.6
Actitud y falta de apoyo de los mismos padres de familia, desinterés del propio estudiante.	7.65
Grupos muy amplios y recargados lo que dificulta dar atención individualizada. Al tener niños especiales en el aula no se logra atender a los demás, a la mayoría adecuadamente.	12.94
Los maestros no tenemos especialidad en casos especiales y no recibimos capacitación o asesoramientos. No hay permiso para dar capacitaciones durante el periodo lectivo. El MEP no asume la financiación para que los docentes nos capaciten.	11.76
Se centran solo en aprobar las pruebas nacionales. Falta de tiempo para abarcar todos los contenidos.	1.76
Irrespeto a las leyes y normas establecidas.	1.18
Un currículum estatal rígido.	.58
Desconocimiento de técnicas y manejo de estudiantes con problemas.	.58
En algunos casos el maestro itinerante no da el apoyo y seguimiento necesarios.	.58
Los docentes están recargados de trabajo por lo que consideran al niño especial como una “carga más”.	1.18

La diversidad de la problemática social y académica de nuestros alumnos y el desconocimiento de sus necesidades especiales.	1.18
Falta de unidad y sinergia entre docentes y administrativos.	.58
Falta de liderazgo administrativo.	.58
Algunas personas no toman en cuenta a los demás como personas importantes.	.58
Los programas de estudio y metas del gobierno no van de la mano con nuestro entorno social, cultural, económico, etc.	1.18
Falta de apoyo e interés por parte del administrador y por parte de los promotores de la inclusión.	.58
Es muy cómodo para el MEP economizarse salarios de estos especialistas, no invertir en infraestructura y que las aulas sigan igual, con grupos de 35 a 40 alumnos, con hasta 3 adecuaciones curriculares significativas muy especiales, sin servicios, personas necesarias para el estudiante, siguiendo un proceso más lento de aprendizaje y sea toda la carga para el docente porque hasta los padres se atienden.	.58
Imposición y lineamientos estrictos por parte del MEP.	.58

Entrevista a docentes.

Pregunta: Ventajas que se derivan de apoyar la inclusión como una filosofía que guíe la labor docente y administrativa.

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante las ventajas que se derivan de apoyar la inclusión como una filosofía que guíen la labor docente y administrativa se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
El aprendizaje no es tan monótono y la educación mejora, existe motivación, se cumplen los objetivos y se da una mayor comunicación entre los miembros de la comunidad estudiantil.	12.37
Mejorar el trabajo docente, ordenado y de calidad.	8.84
Ninguna o muy pocas.	.58
Aprender según las necesidades de cada alumno, aumentan los niveles de socialización, atención individualizada de las necesidades estudiantiles con una reestructuración del currículo.	1.18
Comprender los cambios de la sociedad, se vive más la democracia. Mayor apertura al mercado laboral y desarrollo social.	11.18
Conocer mejor a la población y orientar mejor a los estudiantes en sus problemas. Crear individuos críticos, autosuficientes.	1.18
Mayor cobertura y conocimiento de la comunidad estudiantil. Mayor rendimiento escolar. Menor deserción.	8.22
Se sensibiliza la comunidad escolar, se resalta la convivencia, no la discriminación y se resaltan valores de respeto e igualdad, no discriminar entre docentes, estudiantes, se toman en cuenta intereses del estudiante y se les da la oportunidad a todos. Mejora las relaciones interpersonales. Inculcar valores como solidaridad, tolerancia y respeto.	22.94
Abre la posibilidad de que se dé a futuro bachillerato con varios énfasis. Mejor preparación profesional.	1.76
Se conoce más acerca de las diferentes culturas sobre problemática o avances de la comunidad. Visión más amplia.	2.94
Se logra un cambio positivo en el entorno familiar, humano, comunidad.	1.18

Entrevista a docentes.

Pregunta No.16b: Desventajas que se derivan de apoyar la inclusión como una filosofía que guíe la labor docente y administrativa,

N = 397

Entre las respuestas que dio el personal docente ante las desventajas que se derivan de apoyar la inclusión como una filosofía que guíen la labor docente y administrativa se encuentran las siguientes:

Definición	Relativo %
Se debe invertir mucho tiempo, este no alcanza para hacer las modificaciones al programa de estudio ni cumplir con los objetivos propuestos.	8.24
Desorden. Mal funcionamiento	1.18
Trabajo adicional para el docente en asuntos burocráticos (papeleo) y administrativos no remunerado.	11.76
Es imposible darle un seguimiento a cada estudiante. Atención despersonalizada, poca atención al que requiere más.	3.53
Miedo o resistencia al cambio. Posiciones negativas. No hay buena disposición.	2.35
Abusos en la delegación de funciones y de quienes realmente no lo necesitan.	1.76
Solicitudes necesarias de los padres de familia y desconocimiento de parte de ellos.	1.18
No hay capacitación, ni apoyo y no se aplican con éxito los objetivos. Docentes no están especializados en este campo, desconocen muchas cosas.	12.35
No se generaliza.	1.18
Métodos obsoletos, poca variedad y los programas carecen de flexibilidad	1.76
Desmotivación y desvalorización al educador. Discriminación, menosprecio y rechazo.	2.94
Planta física, hacinamiento de estudiantes, ni las instalaciones adecuadas.	2.35

adecuadas.	
Los estudiantes no se esfuerzan y no están conscientes de sus limitaciones.	1.76
Grupos muy grandes dificulta el control del comportamiento de los niños o aplicar adecuaciones.	7.06
No se correlacionan bien los objetivos y la práctica con lo que se está trabajando.	2.35
Poco apoyo de los padres de familia y su condición socioeconómica.	4.12
Solo se obliga a que ganen las pruebas nacionales.	.58
A veces es población donde hay drogas y agresión que afectan a todos.	1.18
Falta de apoyo de autoridades competentes.	1.18
Mucho gasto y falta de apoyo económico, recursos económicos. No hay material didáctico, herramientas educativas, ni recursos suficientes.	7.06
Competencia desleal.	.58
Maltrato psicológico y físico para el estudiante.	.58
No es aplicable en la realidad.	.58
Hay que "meterse" en los problemas ajenos para buscar soluciones.	.58

ANEXO 7

Transcripción de los grupos focales

Los grupos focales se enfocaron en la discusión acerca de los resultados de la información obtenida mediante la aplicación de los cuestionarios, y como los padres de familia concebía el hecho de la integración de sus hijas e hijos al aula regular.

Entre los comentarios que formaban los padres de familia se pueden señalar como relevantes los siguientes:

“Mi hija no es alumna integrada”

“En el poco tiempo que lleva mi hijo integrado en el aula, he observado un proceso positivo” “Interés de la maestra para con él y un seguimiento positivo”

“Ha ayudado mucho a mi hija, tiene mucho apoyo de los maestros”

“Creo que ha existido disposición por parte de los docentes y le han ayudado en cuanto a sus necesidades educativas especiales”

“Le falta un poco más atención y más integración dentro de sus compañeros”

“Me ha costado mucho que llegue aquí; pero creo que tendría que estar en un nivel superior”

“No sabía que mi hijo necesitaba eso”

“Está bien, pero no se que va a pasar cuando vaya al colegio-si podrá o no”

“Muy bien porque se le brinda y se le aplica de acuerdo a sus necesidades”

“Le ha ayudado mucho y espero se la hagan siempre para que le vaya bien”

“En general ha sido bueno con ciertas expectativas que deberían mejorar el centro educativo, mejoramiento en algunas áreas, mobiliario, accesos, materiales, etc. El apoyo a la docente por parte del comité es muy importante. El MEP debería incluirse más para mejorar la calidad de la enseñanza”

“Gracias a eso mi hija va pasando pero está muy vaga y no quiere seguir en la escuela. Creo que no le interesa estudiar”

“Considero que el proceso de integración está bien se cumple de acuerdo a sus necesidades”

“Que está contenta”

“Que va aprendiendo cada vez más en lo educativo y en el aprendizaje, en el trato con lo demás, se siente más seguro”

“El proceso de integración que se le lleva a acabo a Luis Andrés no es le más óptimo debido a que esta es la hora que todavía no se le coordina un horario

adecuado para recibir sus clases de aula integrada, no se le está preparando para las pruebas del MEP, y ni siquiera la docente le asigna tareas para realizar en casa”

“Creo que mi hijo ya no necesita la adecuación y por eso quiero quitársela en el colegio”

“Creo que es muy buena la docente, es excelente, solo quisiera que se tratara de sacarle más potencial al niño para así poder ver cuanto el niño es capaz de par...

“Están trabajando con él muy bien tanto la maestra de apoyo y la maestra de apoyo y me siento muy contenta con esta especialidad de parte de la escuela. Gracias”

“Creo que es muy buena, pero hace falta más información de parte de especialistas que expliquen a los padres sobre el manejo de trabajos, exámenes y diferentes actividades de los integrados, además de test de evaluación para ver el progreso mental y de madurar de nuestros hijos. Gracias”

“En esta institución encontré la ayuda para mi hija que no me dieron en otra institución en la que estuvo, las maestras que tiene ahora son maestras de vocación, las cuales cuesta mucho encontrar, son excelentes desde el director hasta la mayoría de los maestros”

“Luche mucho para que mi hija tuviera adecuación significativa, ahora que la tiene siento como que los maestros no tiene capacidad para atender esos casos, yo entiendo que ellos tienen que atender a muchos otros niños pero es muy triste la situación de ellos que no pueden defenderse y de nosotras las madres, que de tanto ir a hablar las cosas que nos parecen mal, ya las maestras donde nos ven se hacen las tontas, porque caemos mal”

“Creo que le falta más apoyo de su maestra”

“En los primeros 3 años recibió una atención muy individualizada, estimulante y afectiva que le ayudo a desarrollarse favorablemente en su lento proceso de aprendizaje, pero actualmente la atención que recibe no es adecuada, ya que su avance y desenvolvimiento no han progresado en el último tiempo. Consideramos que requiere más estímulo y atención de acuerdo a la adecuación curricular significativa que recibe, ya que con ella a salido adelante, pero se debe de tomar en cuenta en este proceso de integración y aprendizaje la labor

de la maestra, el cual es fundamental para un buen desarrollo del aprendizaje de los niños con algún tipo de dificultad, y si esta no es acorde a la adecuación, consecuentemente el niño(a) no va a avanzar”

“Estoy muy contenta porque veo que el esfuerzo que hacen los maestros para poder darle la calidad y cantidad en cuanto a la educación se refiere, si me preocupa en cuanto ingrese al colegio ya que veo difícil se le asigne una tutora y se le de la adecuación como hasta ahora”

“Muy bueno ya que le están dando el aprendizaje que ella muchos años atrás necesito, y eso le ayudo mucho a superar su problema”

“Que lo han ayudado mucho y que se ha logrado ver un avance en su aprendizaje”

“Es bastante bueno, le ayudan mucho y va muy bien”

“Es muy bueno, todos se han preocupado mucho por mi hijo”

“Gracias a ese apoyo y ayuda mi hija está motivada y ella no se ha quedado en un solo grado estancada. Gracias al aula regular y al aula de apoyo”

“Es buena ya que ella lo necesita”

“Departe mía yo me siento muy satisfecha como trabaja la maestra y como ha aprendido y que le gusta mucho a él y se siente bien con el grupo. Muchas gracias (por todo lo que hacen)”

“Veo que mi hijo a progresado mucho”

“El proceso ha sido bueno y ella ha avanzado suficiente. Sólo que falta información para los padres”

“Excelente”

“Ha sido un proceso muy difícil ya que nosotras hemos tenido que luchar muy fuerte contra las maestras al principio no lo aceptaban muy bien. Tuvimos que dar un lucha incluso con la directora...”

“Lo único que están haciendo bien son las clases de recuperación”

“Que es de ayuda”

“Muy bien”

“Que ha mejorado mucho a nivel académico y personal, ya es más ordenada dentro de la escuela, y más segura de sí misma al ver que los compañeros la toman en cuenta en varias actividades, junto con la directora y la maestra”

"Considero que es regular, pero considero que sería bueno que el docente aplique una enseñanza más individualizada al niño que lo necesita. Que le explique con más claridad las cosas que no logra entender"

"Es buena"

"Si considero que hay una atención buena para con mi hijo, en todo campo son especiales con él no tengo queja ninguna."

"Ha sido de mucha ayuda tanto para Jorge como para mi persona"

"Ella está muy contenta con los compañeros ya que está en sexto grado. La adecuación la ha servido mucho tanto en la escuela como en lo personal, y la ayuda que ha recibido de la directora y de la maestra"

"La maestra le ha ayudado mucho"

"Ha sido muy bueno"

"La adecuación, que le están llevando a cabo a mi hijo, es excelente porque mi hijo ha avanzado mucho la maestra la ha enseñado y explicado excelentemente y por ahora me ha traído muy buenas calificaciones, le agradezco a la maestra y a los que le asignaron esta adecuación a mi hija, porque también le pudieron ayudar en lo de la autoestima a ella."

"Ha sido un proceso bueno, pero durante este año no ha sido igual"

"Me parece que se ha trabajado muy bien, estoy muy contenta"

"Qua hasta el momento se puede considerar como buena y que el trato que se le da a Alejandro es muy especial"

"Pienso que le ayudan mucho a Pablo"

"La escuela la da lo mejor de acuerdo a sus posibilidades, ya que no cuenta con un servicio de atención a sordos, y tomando en cuenta que mi hija no lee ni escribe, entró a la escuela regular desde primer año"

"Pienso que esto le ha ayudado a ella, ya que ella se siente bien"

"Se necesita mucha paciencia, se le debe reforzar en la casa, ha recibido mucho apoyo de la maestra."

"Pienso que sí porque ha avanzado mucho"

"Opino que estoy contenta con la educación de mi hijo en ese centro educativo"

"Pienso que le ha servido mucho porque ha logrado ir aprendiendo a leer"

"Pienso que la maestra ha trabajado mucho para que el niño logre ir avanzando"

"Que ha sido muy bueno, porque ya no tiene que estar repitiendo"

"El niño a logrado ir avanzando en el aprendizaje"

"La adecuación la ha permitido avanzar en la lectura y escritura"

"Excelente las docentes la han llevado a cabo de la mejor manera posible"

"Considero que ha habido apoyo y los docentes y niños lo quieren"

"La actitud de la maestra siempre ha sido muy buena"

"Para mi, me parece muy buena ya que a mi hija la ha ayudado mucho en el transcurso de los años"

"Que es buena, ya que ha avanzado mucho"

"La niña ocupa mucho material"

"La institución está muy baja de recursos"

"Es muy excelente"

"Yo opino que el proceso de integración es bueno"

"Si porque mi hija ha cambiado bastante y aprendido mucho ella pone bastante atención y las profesoras me han ido diciendo que debo hacer en mi casa con ella"

"Lo considero muy bueno porque me los han ayudado mucho en el avance educativo y ellos están correspondiendo muy bien, felicito esta manera porque ayudan a los demás niños a salir avantes"

"Es buena pero exigirle un poco más para que de más rendimiento en clase"

"Considero que es muy alentador y nos da gran esperanza con relación al progreso de nuestra hija Andrea, desde luego con la ayuda de los docentes que tengan que ver con el aprendizaje de ella"

"Es la adecuada, además ha sido reforzada por docentes de Apoyo de la Centeno Güell lo que ayuda a las docente de aula"

"Hasta el momento bueno, ya que recibe mucho apoyo de las maestras en específico, con la docente guía. Alba ha llevado un buen proceso, se identifica mucho con la maestra guía y en recreos gusta de estar con ella, más que con los compañeros"

"A veces la docente no le asigna trabajos o le da materia que el niño domina, lo desmotivó y quiere ir al Al con su hermano. No se sienta la docente con el niño, no atiende sus necesidades, no le dan ciencias, ni estudios sociales"

"No quejas, las docentes muestran preocupación por el niño y la familia. Niño motivado por venir a la escuela"

"Muy importante, su nivel de interacción y comunicación ha aumentado, fue importante contar con el apoyo de la Centeno Güell en cuanto a la colaboración que se le dio a la maestra pues ellas no tienen mayor conocimiento en el trabajo con estos niños"

"Es muy buena el maestro le ayuda mucho"

"Mi hijo ha avanzado mucho"

"Que es muy bueno"

"Le ayuda a que aprenda porque le cuesta mucho"

"Le ayuda a mí hijo"

"Bueno"

"Buena"

"Ha avanzado en las notas y creo que se relaciona más con los compañeros de clase"

"Es muy importante, Jairo tiene buen nivel, siempre ha recibido el apoyo adecuado y cuenta con docente de apoyo que lo refuerza"

"Porque considero que es buena la integración que ha recibido mi hija, les agradezco mucho por toda la atención que ha recibido en todo"

"Es buena. Creo que la maestra le pide más de la cuenta"

"Él está bien"

"Estoy tranquila, ya que me la motivan mucho con los exámenes, ya que antes sufría mucho, considero el proceso es regular"

"Que la han ayudado mucho, la maestra del año anterior le ayudo mucho y le permitió aprender demasiado, la escuela apoya mucho, la psicóloga, etc. El servicio es excelente"

"Él se presenta bien con los compañeros y maestra, el participa en todo"

"Con toda honestidad pienso que no todas las maestras tienen la capacidad para aplicar la adecuación significativa al menos con mi hijo. Ahorita... estoy con

el gran problema que mi hijo está con el gran problema que mi hijo trabaja poco, la maestra encargada lo suspendió por 15 días antes de las vacaciones de julio, estuvo como un mes en la casa, me dijo que era para ayudarlo, que le mandaría trabajos a la casa con compañeros y no lo hizo. La conducta la lleva de 50, no me le ha hecho los exámenes pasados antes de vacaciones, ya vienen los otros, por favor necesito ayuda con mi hijo. Muchas gracias. Que Jehová las bendiga, y espero que hagan los cambios necesarios por el bien de tantos niños y padres necesitados de ayuda”

“Gracias a la ayuda de los docentes mi hijo a podido superarse”

“Le ha ayudado mucho a mi hija, es muy importante para que se sienta mejor consigo misma”

“Es bueno aunque hace falta un poco de más comunicación entre docente y padres de alumno”

“Está bien, creo que sería necesario una maestra de educación especial, ya que la maestra no lo trata igual como una de educación especial, como se lo realizaron el año anterior”

“Es bueno y considero que le han dado siempre una buena integración dentro de la institución”

“Es bueno”

“Me parece que ha tenido una mejoría muy grande”

“Muy bueno”

“Que si lo ayudan”

“Opino con respecto al proceso de integración que está llevando mi hijo es el adecuado”

“Considero que es muy buena educación para la niña y espero en Dios que sigan adelante”

“Requiere más ayuda por parte del docente, porque es demasiado lento”

“Considero que bueno, porque ha aprendido más, de lo que sabía. Aunque todavía escribe lento”

"Pienso que el proceso es regular porque necesita que la maestra tenga más paciencia con mi hija y con los demás niños para que ellos absorban más fácilmente las enseñanzas"

"Estoy contenta. Perfecto. Mi hijo necesita más ayuda afuera de la escuela"

"El proceso de integración es lento pero seguro. Con la consistencia de ella logrará que sea positivo para ella"

"Desde una perspectiva positiva considero que el proceso de integración que se le brinda a mi nieta es bueno. Ya que esto le ha fomentado en gran en gran crecimiento en su desarrollo intelectual y social. Gracias que Dios les bendiga hoy y siempre"

"Opino que eso le ha ayudado mucho a él porque ha dado rendimiento, yo espero que me le siga esa adecuación hasta el colegio, porque deberás que mi hijo lo necesita"

"La educación de mi hija es excelente y las maestras son excelentes"

"Por ahora poco; pero es porque me cuesta sacar tiempo por razones laborales, pero si estoy muy contenta con la docente de apoyo fijo siento que con algunas docentes, especiales y otras, debe existir mejor coordinación, incluso conmigo que soy responsable. Sin embargo, soy parte del proceso y estoy en obligación a colaboración, por bien de la niña."

"Si es buena pero la pueden mejorar"

"No se porque nunca ha llevado un proceso de integración"

"Me parece bien que se preocupe por ayudar a otro para que tenga facilidad de estudio y tenga mejor aprendizaje y no se sienta discriminado"

NR (11 veces)

"Excelente". (28 veces)

"Bueno". (46 veces)

"Regular". (20 veces)

"Muy Bien".

"Bien".

"Muy buena". (5 veces)

"Mala". (9 veces)

"Es bueno le ayuda mucho"

"El trabajo que han hecho en la escuela ha ayudado mucho a mi hijo".

"Bueno y muy importante porque le ayudan mucho en todo y por medio de una buena maestra y su cariño. Porque sabe tratarlos bien".

"Bueno lo único que no me parece un poco es que mi hijo dice que la maestra les grita mucho en exceso".

"No lo conozco bien".

"Ayuda".

"Me parece que ha sido excelente porque le ha ayudado mucho a mi hijo a integrarse con los compañeros y en general con todo lo relacionado a la escuela".

"Yo creo que mi hija está muy bien integrada al grupo, ha dado un giro en cuanto a la integración".

"Yo considero que la integración es necesaria..."

"Considero que debe de haber más avance y considerar que les cuesta mucho. Una valoración más frecuente".

"No estoy muy enterada pero sé que ayudan mucho a mi hijo porque se porta muy mal".

"Que es bueno, ha mejorado mucho, por el tipo de adecuación que se le da".

"Con respecto al proceso que lleva mi hija Daniela, veo que ella se ha superado mucho y su rendimiento es bastante..."

"Si, porque mi hija se ha desarrollado de una forma integral y de acuerdo a sus necesidades, y con los niños de su misma edad".

"Con respecto al proceso de integración que se ha trabajado con mi hijo en la institución me encuentro muy satisfecha, con su forma de educación y los alumnos.".

"Está bien todo lo que se hace por Lisbetty, sacándola adelante".

"No ha sido el adecuado porque unos maestros aplican los reglamentos, otros no".

"Yo como madre estoy muy satisfecha con la maestra y la institución, porque han sido de gran apoyo para mis hijos. Gracias".

"Es un proceso muy bueno y adecuado para este tipo de niños".

"Que ha sido una buena maestra que le ha ayudado bastante a superar sus notas, su letra y su autoestima. Se le da mucho valor para continuar y yo de mi parte la seguiré apoyando".

"Yo opino que gracias a los maestros que hasta hoy ha tenido mi hijo, ha recibido, gracias a Dios, apoyo y se que poco a poco si las maestras y nosotros los padres vamos de la mano, podrá salir adelante".

"Que es muy buena".

"Por lo general es bueno".

"Si estoy de acuerdo con la ayuda que me le dan a mi hija porque ha aprendido mucho. Espero sigan con esa ayuda para todos los niños que la necesitan".

"Es excelente. Muy bueno".

"Permite a los niños con adecuación aprender de acuerdo a sus posibilidades de conocimiento."

"Es un gran apoyo para que mi hijo salga adelante, agradezco mucho la ayuda".

"El niño manifiesta que se siente bien con todos los compañeros".

"Considero que el proceso que ha estado llevando es bueno y lo apoyan mucho".

"Pienso que para la capacidad de ella, está recibiendo muy bien la adecuación que el están brindando. A pesar de los problemas que estamos viviendo en mi hogar, ella ha superado mucho, y le va bien en el estudio".

"Siempre tuvo dificultades durante el año, pero le ha ayudado a salir adelante y a mejorar."

"Me parece muy bueno puesto que le ha ayudado mucho a mi hija y ha podido salir bien en los exámenes".

"Yo opino que el trabajo de integración al cual está sometida nuestra hija no se está llevando correctamente pues en años anteriores, o sea para ser más específico, en los dos años anteriores a este era notable y palpable el progreso en la educación de nuestra hija, espero sea interpretada nuestra opinión en el mejor de los sentidos en beneficio y progreso de nuestra hija".

"Yo como madre de una niña que participa en adecuación significativa me siento muy contenta por la especialidad que le dan a mi hija con problemas en el estudio. Muchas gracias por todo".

"A mí me cuesta mucho ayudar a mi hijo por que sé muy poco".

"Si yo no le puedo ayudar que le ayude la maestra".

"Considero que en parte es lento pero provechosa aunque me parece que el señor director no está muy al tanto de lo que una niña como mi hija necesita, como que a él estos casos no les pone mucha atención".

"Como yo no le puedo ayudar le ayuda la maestra".

"Yo considero que se le ha prestado la atención que necesita".

"Creo que es el mejor y el que mi hija necesita".

"Para mi ha sido muy bueno, él recibe adecuación curricular no significativa y la ha ayudado bastante ya que la maestra le ayuda mucho. Para mi ha sido un proceso muy bueno".

"Para mi ha sido muy bueno, ya que le ha servido para su rendimiento, y con la ayuda que su maestra le ha brindado ha sido de mucha ayuda. Estamos contentos con su rendimiento".

"Opino que les ayuda mucho, tanto en el desarrollo como en el desenvolvimiento, como sus necesidades del aprendizaje escolar y el apoyo que reciben de sus docentes".

"Nadie me explico bien que era el trabajo diferente que se le iba a realizar a mi hijo, este año estoy muy satisfecha con el trabajo que el niño desarrolla".

"Me encuentro muy contento con el apoyo y guía que hemos tenido, yo siempre me preocupo por saber que es el trabajo que tiene que realizar, pero espero que este tipo de adecuación se le pueda quitar".

"Con respecto a la integración creo que ha sido muy buena porque ha logrado superar muchos obstáculos y seguir mejorando cada vez más".

"Es mejor para que se adapte más a los reglamentos que se le ponen en las lecciones y desarrolle capacidades".

"Excelente me gusta por la superación de nuestros hijos. Gracias".

"Mi hijo se ha superado mucho, lo poquito que sabe es gracias a las maestras que le han ayudado".

"Me le ha ayudado para que aprenda a leer y escribir, está contenta la niña con sus compañeros".

"Me le ayudan a mi hijo a salir adelante en los estudios".

"Yo estoy de acuerdo con la ayuda que le brindan a mis dos hijos llamados..., porque han aprendido muchas cosas. Le pido a Dios que los tenga con salud a todos los maestros que ayudan a los niños que les cuesta el estudio.".

"Me siento muy contenta y agradecida con las docentes ya que mi hijo a recibido muy buen apoyo y ha aprendido. Gracias a eso sus calificaciones han mejorado".

"Me parece bueno ya que mi hijo se siente muy bien y le están brindando toda la ayuda necesaria por parte de las maestras".

"Es bueno para los niños, porque se marcan diferencias".

"Ha sido pésimo, pues se le discrimina constantemente y es objeto de burla de todos los alumnos y docentes a cargo a tal punto que lo vamos a retirar de la institución, para que sea remitido al aula integrada según visto bueno de la Asesoría de Educación Especial".

"Él sólo tiene una adecuación que esperamos sea superada".

"Muy bien".

"Yo... digo que es muy buena la ayuda que les dan a esos niños, ya que los sacan de ese estanque de aprendizaje que tienen esos niños".

"El proceso de integración ha sido positivo, ya que él ha alcanzado el nivel de sus compañeros y el apoyo de la docente ha sido muy fundamental para este cambio".

"Falta más integración".

"No tengo hijos en este proceso, pero B."

"Que es muy importante para la formación de los niños".

"...es una gran ayuda que le pueden brindar, un apoyo extra, el cual he notado resultados positivos en él".

"...es muy bueno para ella y que así aprenden más ¡Qué puede ser pobre pero con mucho orgullo! Yo opino eso sobre la institución".

"Algo que les sirve para que ellos se superen mucho y aprendan más".

"En general está bien".

"Me parece muy bien".

"Muy buena porque así un esfuerzo más en ellas y se motivan y no se sienten menos que los demás compañeros, ven la adecuación como una ayuda para salir adelante".

"Ha dado muy buen resultado académicamente".

"Para mi el proceso que están llevando mis hijos si es adecuado ya que a ellos les ha servido de mucho en su aprendizaje, ya que a ellos les ha costado mucho".

"Ha sido muy bueno, sólo que por las características de la planta física él está limitado a ciertos lugares para jugar o desplazarse, creo que se debe de mejorar en este sentido para que él se sienta más tranquilo a la hora de jugar, ingresar a la escuela o aulas, así como a la hora de trabajar en el aula falta un pupitre adecuado para él. Me parece que la escuela debe de cumplir en poco tiempo lo estipulado por la Ley 7600".

"...siento que le ha servido de mucho por que ahora él se ve más seguro, se le ve más interés y ha aprendido lo que le enseñan y le gusta mucho más con el trato que la niña le da lo hace sentir muy bien, porque nunca había visto una maestra tan comprensiva y aplicada como la niña... y la niña..., ellas dos le dieron mucha seguridad y confianza a...".

"...estoy tranquila en cuanto a mi persona y con mi hija también, para mi ha sido una gran ayuda para las dos, estamos contentas. Gracias".

"...no se le está aplicando como debería ser ya que él recibe la misma materia que se le da a los demás alumnos del grupo y el tipo de examen es el mismo que se le aplica a todos".

"Considero que la adecuación de eles es muy buena. La comunicación también, lo que falta es buenas rampas, baños adecuados y teléfono para los niños de silla de ruedas".

"No tengo conocimiento al respecto".

"Falta de motivación y un poco de comprensión a las presiones que tiene al no poder hacer las cosas bien".

"Yo estoy muy contenta con la ayuda que le han dado a mis hijos, porque es muy importante para ellos y nosotros sus padres. Ellos han aprendido muchas cosas. Que Dios les bendiga a ustedes maestros por el apoyo brindado a estos niños que les cuesta tanto aprender. Muy buena. ".

"Es buena pero puede mejorar en cuanto a la tención".

"La verdad la docente lo ha apoyado mucho y yo he visto una buena mejoría con mi hijo. Me gustaría saber como apoyarlo yo como madre, ya que hay momentos que siento que se me sale de las manos sobre todo en la conducta de mi hijo".

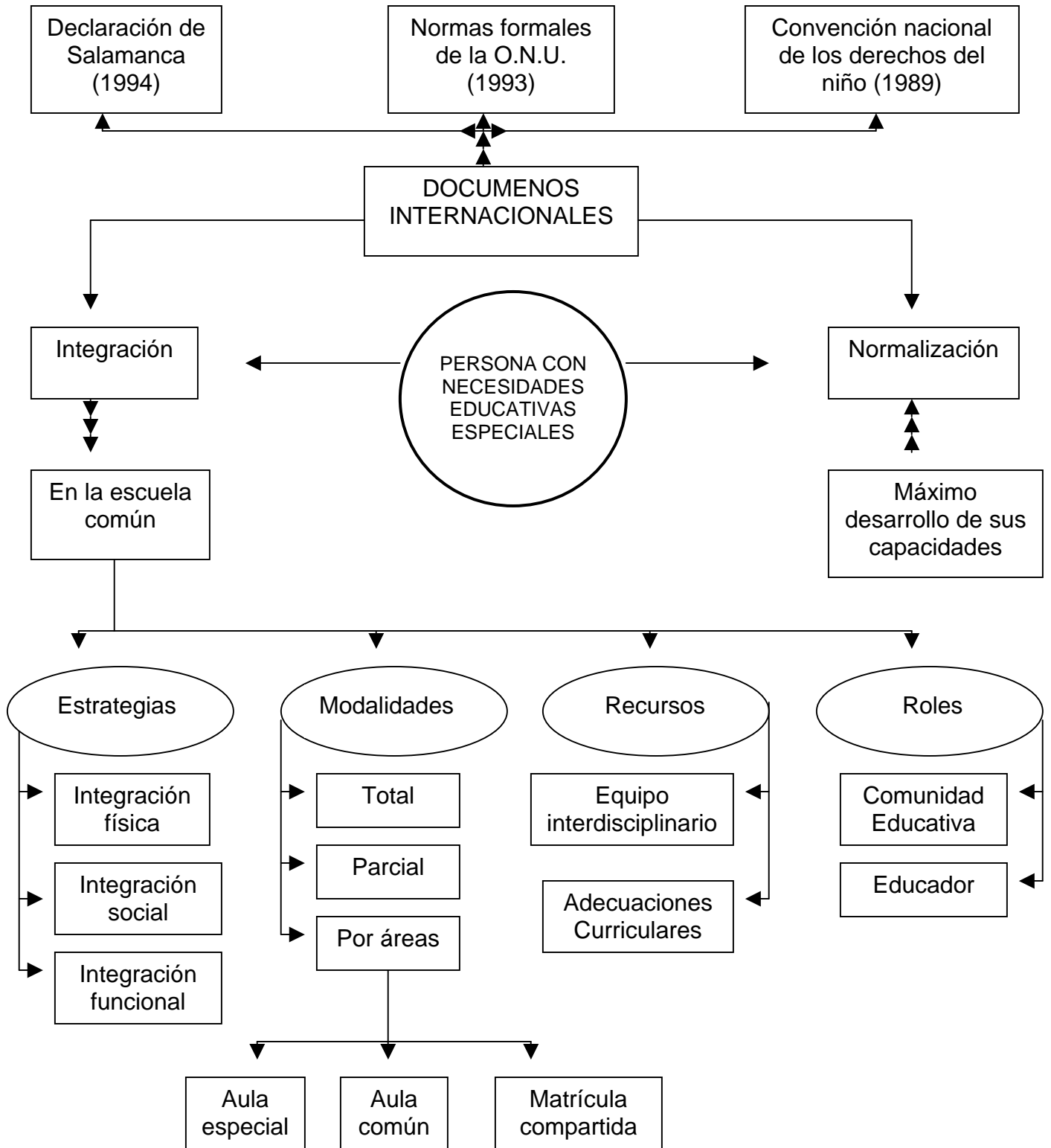
"Regular, mi hija requiere más ayuda".

"Creo que mi hija está en manos de grandes profesionales, aunque yo no sea una persona bien preparada educativamente confié en el trabajo que tanto realizan cada una de las docentes que están a cargo especialmente en las cuatro materias básicas".

"Es bueno pero podría ser mejor".

ANEXO 8

Documentación general relativa a la integración



VISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Cultura Griega:
Arrojados al río.

Cultura Romana:
Objetivo de
entrenamiento.

Cristiandad:
Consideración/labor
asistencial.

Reforma:
Sacrificados (castigo
de Dios)

Siglo XVII:
Enfermos en
instituciones
hospitalarias.

Siglo XIX:
Primitivas consideraciones (Darwin) 1º
obra de E. E. "Víctor o el niños
salvaje"

Siglo XX:
Test Binet-Simon.

Tomado de Sola, T.; López, N.; Cárceres, P. 2006. p. 19

FECHAS IMPORTANTES EN LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EE

Instituto de Sordomudos (Ponce de León)	1785
Escuelas para sordomudos y ciegos (Ley Moyano)	1857
Patronato Nacional de Anormales	1914
Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y anormales	1920
Escuela Nacional de Anormales (Ministerio de Instrucción Pública)	1930
Derecho de Asistencia Médica (M. de Gobernación)	1931
Casas de Salud o Manicomios Generales y Provinciales	1933
Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes (M. de Instrucción Pública)	1935
Escuelas Especiales (Ley de Enseñanza Primaria)	1945
Patronato Nacional de Educación Especial	1955
Enseñanza Oficial de Ciegos (ONCE)	1963
Se regulan las actividades del MEC sobre EE. Cursos de Pedagogía Terapéutica.	1965
L.G.E. (L/14/Atrs. 49-53). E.E. (Sistema paralelo al ordinario)	1970
I.N.E.E. (Instituto Nacional de Educación Especial)	1975
Plan Nacional de E.E. Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.	1978
Equipos Multiprofesionales y Centros de Recursos: Sustituyen al INEE y Real Patronato.	1980 1985
L.I.S.M.I. (L 13) Principios reguladores	1982
RD 334 de 6 de marzo de Ordenación de la E.E. LODE-Integración	1985
Planificación de la EE y Esp. Integración (85/86)	orden de 20-III-85
Creación del CNREE	RD 969/1986
Proc. de Transformación de UU de EE en Centros Ordinarios	Res. 15- VI-89
Ordenación de la Educación de ANEE	RD 28-IV- 05

Independientemente de la diversidad de enfoques y experiencias, los principios en que se basa la educación especial y/o la atención a la diversidad son siempre los mismos: integración, normalización, sectorización e individualización.

Principio de Integración: Se entiende como un proceso mediante el cual se pretende unificar la educación obligatoria y la especial con la intención de ofrecer un conjunto de servicios a todo el alumnado, según sus características personales.

Principio de sectorización: De acuerdo con este principio, las personas con necesidades educativas especiales deben ser atendidas por los servicios ordinarios en su propia comunidad, y solo cuando circunstancias especiales lo aconsejen, podrán recibir la atención que precisan en las instituciones específicas. es decir, la intervención con estos niños se ha de realizar en su ambiente físico, familiar y social, siendo el sector la unidad geográfica de población más adecuada para atender de manera eficaz las necesidades educativas que estos sujetos pueden requerir aproximando los recursos y servicios al lugar en el que se ubique el niño.

Principio de Normalización: El concepto de normalización fue utilizado por primera vez por el danés Hank-Mikkelsen en 1969 y presenta como planteamiento filosófico fundamental, velar para que las personas con necesidades educativas especiales puedan desarrollarse como cualquier otro ciudadano, respecto a su ritmo, opciones y oportunidades, dentro de una institución como fuera de ella. La aplicación de este principio introduce una serie de implicaciones, tal como “poner al alcance de los alumnos con necesidades educativas especiales (ANEE) unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad; así como la oportunidad de conocer y respetar a estas personas en el día a día, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones, a su marginación; lo que conllevaría, sin duda, a una reciprocidad provechosa para estas y para la sociedad” (Sola Martínez, 2006). Esas condiciones de vida comunes para este colectivo (ANEE), en relación al resto de la sociedad se centran en:

- Ritmo y tipo de actividades de cualquier persona de cualquier persona de la colectividad (horarios, trabajo y descanso).
- Características de cada etapa evolutiva (niño, adolescente, joven, adulto, anciano).
- Intimidad y derechos constitucionales (deseos, opciones, y aspiraciones).
- recursos económicos (ingresos para vivir).

Este concepto ha ido incorporando nuevas acepciones, con el paso del tiempo. Una de ellas se basa en considerar la normalización como un objetivo a lograr, en el que la integración sería el método de trabajo para conseguirlo. Otra de las implicaciones hace referencia a que nos e trata de normalizar a las personas, sino los entornos en lo que se desenvuelven, acercando los medios, recursos y condiciones de vida para responder a las necesidades educativas de las personas. Ése es el cometido final del principio siguiente de “sectorización”.

Principio de Individualización: La educación del alumno con minusvalías no debe realizarse desde pautas estandarizadas, haciéndose necesario un profundo conocimiento del desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del sujeto. No hay deficiencias, sino alumnos con déficits.

Tomado de Sola, López, Cáceres, P. 2006. pp. 21-22.

Los Equipos de Orientación Psicopedagógica:

en el campo de la educación especial, de la integración y más concretamente en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales colaboran diversos colectivos en la escuela: Equipos de Promoción y Orientación Educativa, Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración, Servicios de Apoyo Escolar, Equipos de Apoyo a la Educación de Adultos, etc. Tiene como objetivo fundamental la mejora de la calidad de la enseñanza y del sistema educativo después de ser superadas las necesidades básicas. Para evitar lagunas o solapamientos en la actuación de estos equipos se regulan mediante los planes de actuación conjunta en cada una de las Autonomías.

- S.O.E.V.s, son los Equipos Técnicos de Orientación que funcionaron, con éxito en la mayoría de las provincias españolas y que dieron origen, después de varias transformaciones a los actuales E.O.E.s. Aglutinaron junto con las inspecciones los diferentes servicios de orientación ya existentes que pertenecían a distintos Ministerios (Trabajo, Sanidad, etc.), entre funciones destacamos:
 1. Realizar diagnósticos a petición de los profesores de los centros.
 2. Impulsar la investigación-acción en el aula con motivo de la existencia de alumnos con necesidades educativas especiales.
 3. Fomentar la actuación conjunta y colaborativa de todos los elementos implicados en la educación para atender a la diversidad.
 4. Desempeñar actividades conjuntas entre profesores de diferentes centros y etapas.
 5. Organizar y mantener seminarios de formación del profesorado tomando como temática teórica y práctica los problemas y necesidades de los alumnos.
 6. Diseñar y desarrollar programa de orientación para todo el centro como garantía de atención a la diversidad.
 7. Organizar actividades de orientación e información a los padres propiciando colaboraciones concretas en los programas dentro y fuera del centro.
 8. Los E.P.O.E.s, son equipos que han venido desarrollando su actividad en los centros ocupándose de la evaluación psicopedagógica de los alumnos, estableciendo modalidades de escolarización, diseñando programas de desarrollo individual y prestando asesoramiento a profesores y familiares a través de diferentes actividades.

- Los E.A.T.A.I.s, han colaborado con los centros, facilitando la integración de los alumnos mediante el asesoramiento a profesores y padres y la intervención directa con los alumnos.

- Los S.A.E.s, se han ocupado de asuntos como aplicación de programas de desarrollo cognitivo de los alumnos, asesoramiento en el diseño de programas adaptados a las características y necesidades de los alumnos, seguimiento del preescolar en casa, apoyo a los colegios públicos rurales, creación de aulas ocupacionales y la atención para alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria.

Tras la publicación de la L.O.G.S.E. se han reorganizado los Equipos de Apoyo, denominados también, Equipos de Orientación Psicopedagógica o de Zona, potenciando la existencia de uno de cada zona rural o urbana con el fin de conseguir una mayor rentabilidad de los recursos del sistema educativo.

Estos equipos están compuestos por diferentes profesionales: Pedagogos, Psicólogos, Logopedas, Maestros, Médicos, Fisioterapeutas, etc., colaboran con los centros para atender diferentes necesidades educativas y realizan tareas como: evaluación, diagnóstico, asesoramiento, intervención, etc., con profesores, padres y alumnos.

En los centros desarrollan las tareas adecuadas a la educación adaptada o diversificada, de acuerdo con las capacidades, necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

Estas tareas están íntimamente relacionadas o vinculadas con el tercer nivel de concreción del currículum.

Los Equipos de Orientación actúan teniendo en cuenta tres formas básicas de actuación:

- a) El sentido de **complementariedad** en la labor educativa.
- b) la **interdisciplinariedad** para abordar las necesidades de los alumnos desde distintos enfoques, por cada uno de los miembros del equipo.
- c) Estos Equipos de Orientación ofrecen una **visión global** de las necesidades de la zona que en su conjunto exigen la coordinación con todos los estamentos implicados en la educación: Centros de Profesores, Inspección Educativa y otras instituciones.

El papel fundamental de estos servicios consiste en dinamizar pedagógicamente la vida escolar y posibilitar la práctica de acuerdo con la teoría y facilitando la actitud positiva del profesorado ante el cambio, la investigación y la innovación.

Se organizan por áreas y zonas, se facilita esta organización mediante programas que constituyen la forma de afrontar el trabajo de modo sistemático, siendo flexibles y adaptable a cada circunstancia.

Pueden existir varios programas en un misma área que pudiendo ser desarrollados y coordinados con autonomía pero evaluados de forma conjunta, de ahí la necesidad de establecer patrones de interdisciplinariedad. La planificación de las actividades de los Equipos de Orientación Educativa deben englobar todas las posibles opciones que se den en un centro educativo siempre en el marco de la atención a la diversidad.

Existen dos grandes grupos de estrategias: **Estrategias de carácter general y estrategias de carácter específico.**

Las **estrategias de carácter general** son aquellas que se contemplan en los documentos curriculares para dar respuesta a la diversidad de los alumnos desde la planificación del propio centro: Finalidades Educativa, Plan de Acción Tutorial, Plan de Formación del Profesorado, etc.

como estrategia de gran eficacia recomendamos la propuesta de López Urquizar, y Sola Martínez (1999: 112) de organizar el profesorado con la colaboración y participación de padres y alumnos en “Comisiones de Trabajo” según se describe en el gráfico número 14.

Tomado de Sola, T.; López, N.; Cáceres, P., 2006. p. 243.

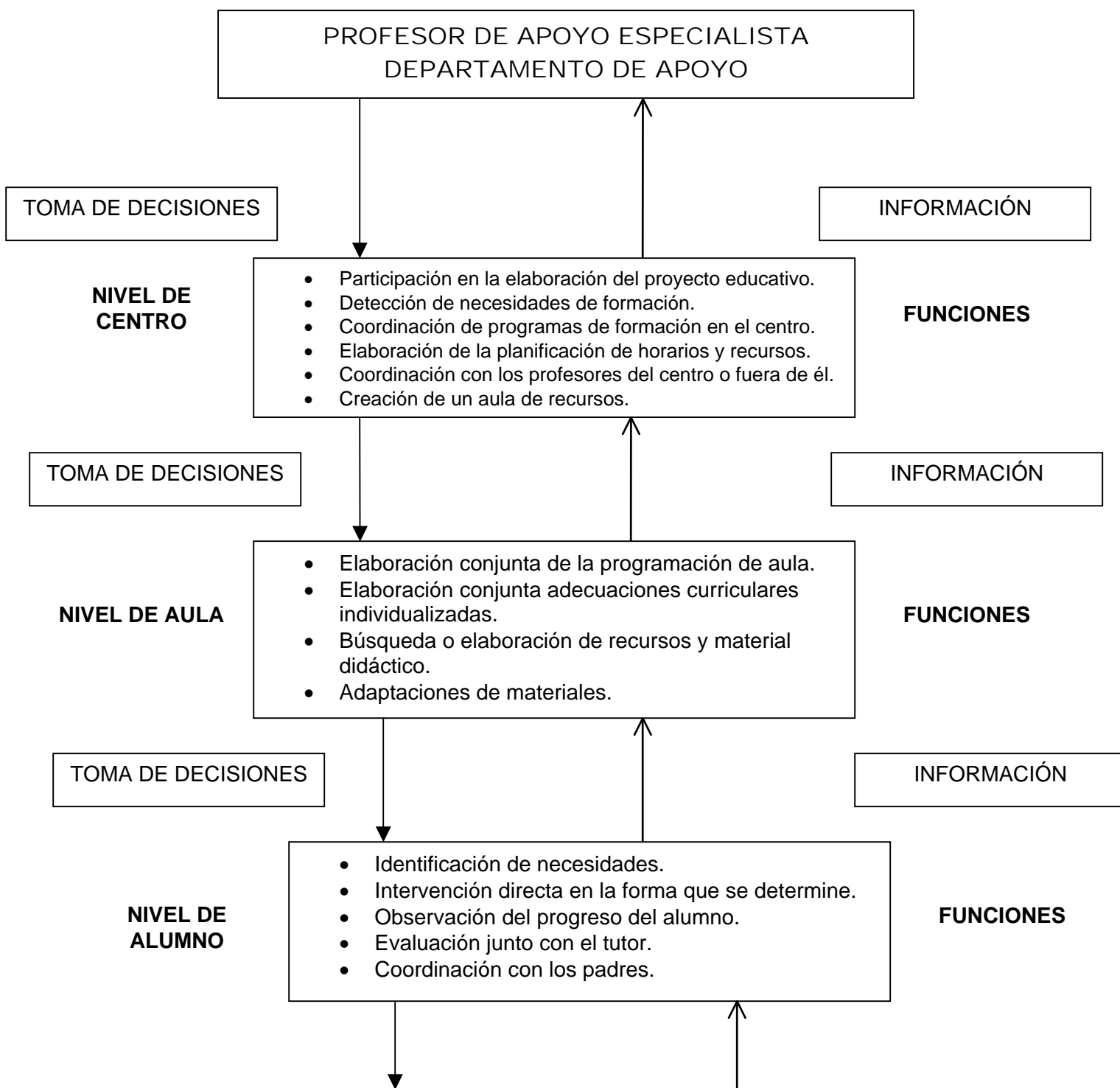
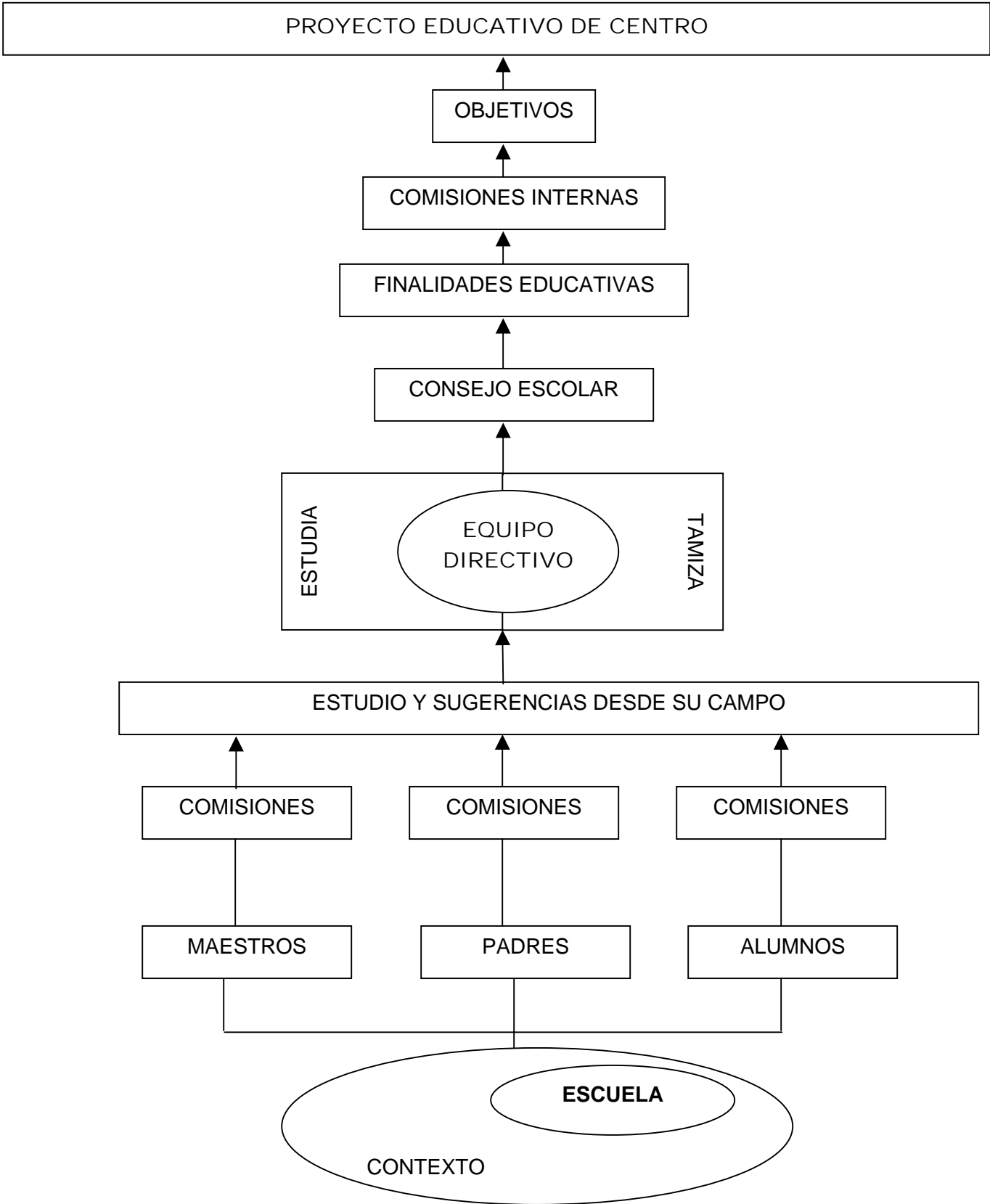


Gráfico nº 13: Funciones y proceso de toma de decisiones profesor de apoyo.

Tomado de Sola, T.; López, N.; Cáceres, P., 2006. p. 240.



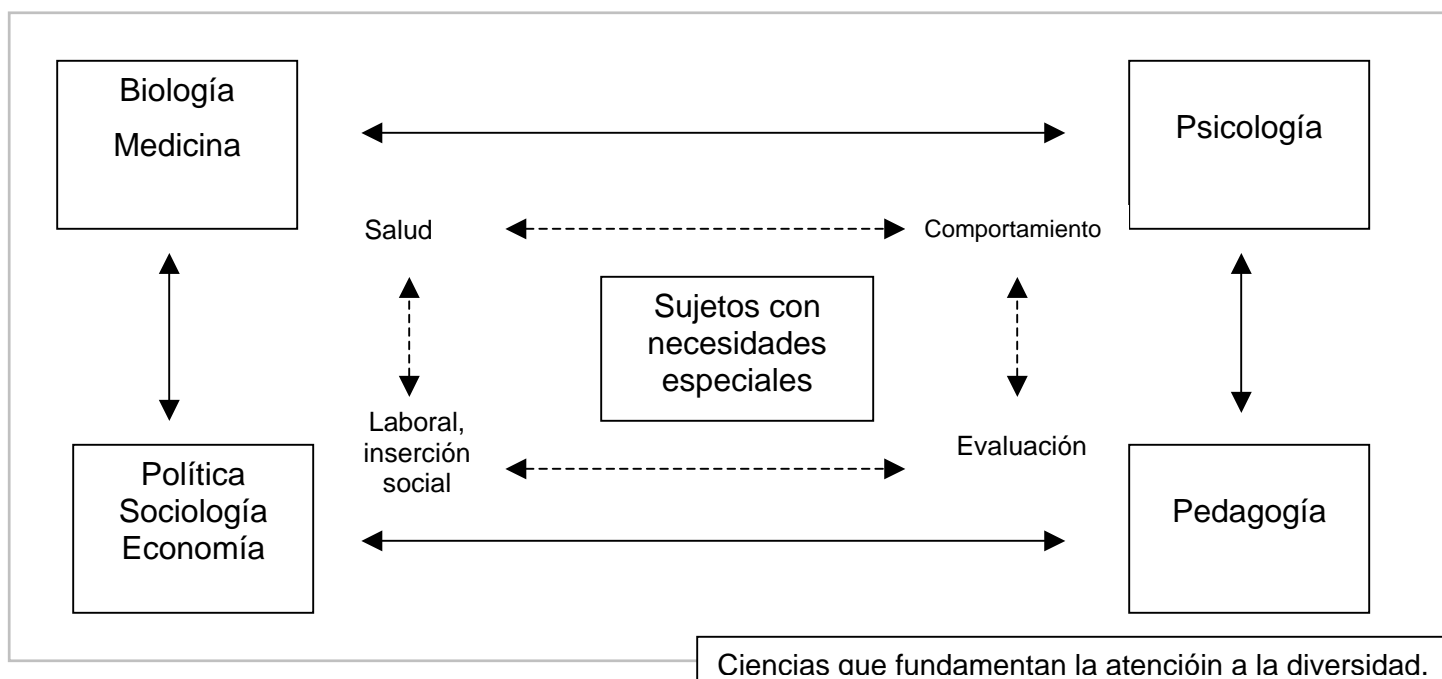
No es fácil la fundamentación de la Educación Especial desde la interdisciplinariedad ni la búsqueda de las ciencias que le son afines, pese a la necesidad de apoyarse en ellas y en otras disciplinas científicas.

“La interdisciplinariedad de la Educación Especial debe interpretarse como algo epistemológicamente constituido como una red de disciplinas para orientar su capacidad de actuación en problemas concretos”.

El tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales debe tomar ideas, orientaciones, información, etc. de cuatro tipos de disciplinas fundamentalmente:

- a) Ciencias biológico-médicas que fundamentarán las intervenciones desde el punto de vista de la salud de los sujetos con necesidades educativas especiales.
- b) Las Ciencias pedagógicas ofrecerán información acerca de los comportamientos, de las teorías de aprendizaje y de aspectos tan significativos como el diagnóstico, la etiología y otras implicaciones de carácter propio de su campo.
- c) Los aspectos laborales y de la inserción social deberán enriquecerse mediante las aportaciones de la política, la sociología y la economía.
- d) Ciencias de la educación, que en sus diferentes facetas aportarán datos precisos respecto a la intervención pedagógica en diferentes contextos respecto a las necesidades educativas de los alumnos: el centro, las aulas, la familia, la sociedad, etc.

En el gráfico se recogen esquemáticamente estas apreciaciones:



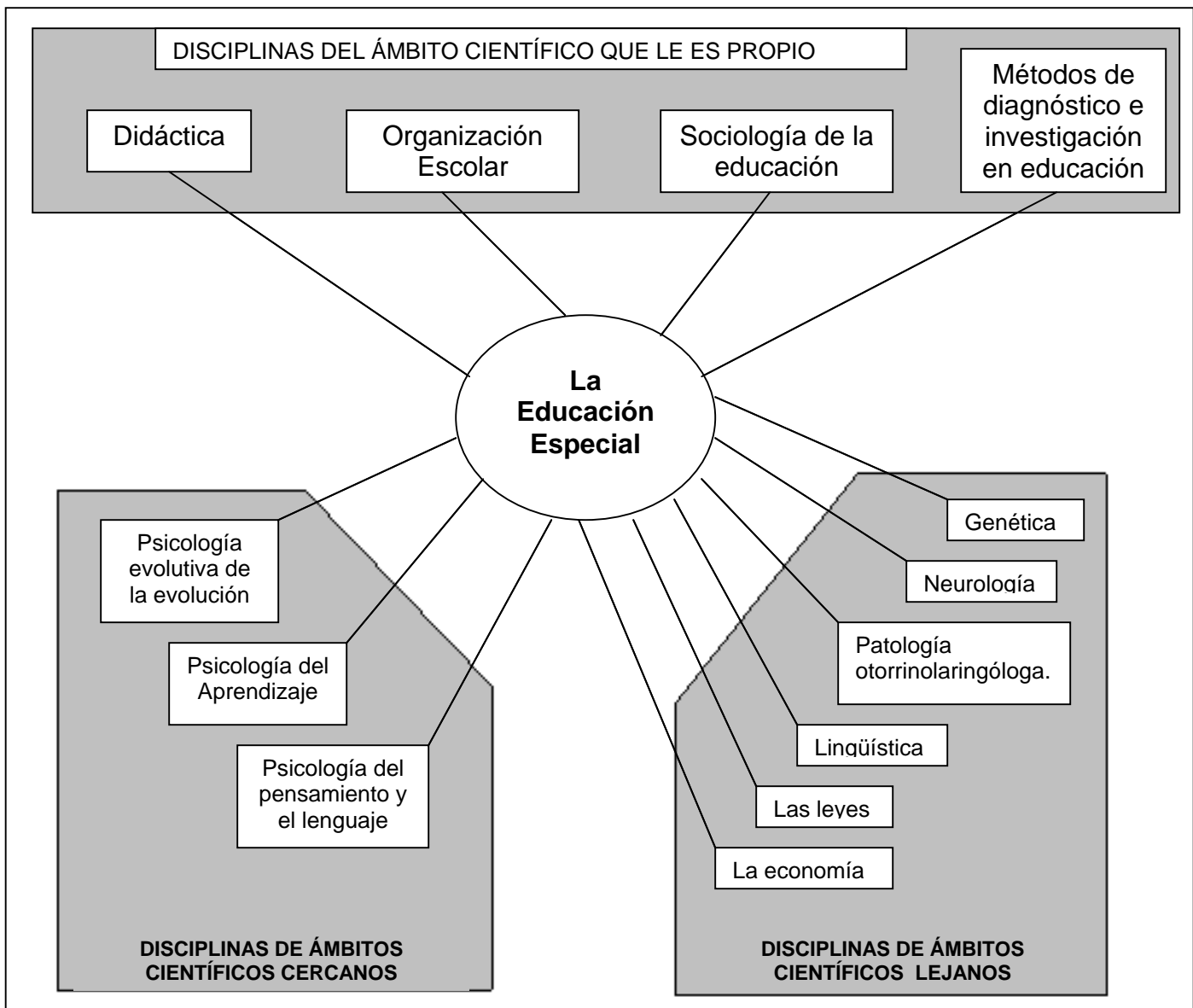
Rigo y Talens (1998) ofrecen una clasificación de ciencias relacionadas interdisciplinariamente con la Educación Especial que diferencian aquellas de espacio científico educativo respecto a otras disciplinas de espacio científico no educativo:

a) Disciplinas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagógicas: Organización Escolar; Diagnóstico y Evaluación; Metodología de Investigación; Sociología de la Educación; Formación de Profesorado; Tecnología Educativa. - Psicológicas: Psicología Educativa; Psicología del Pensamiento (inteligencia y memoria); Psicología y Psicopatología del Lenguaje; Psicología del Aprendizaje, etc.
b) Disciplinas no educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Biológicas y Médicas: Otorrinolaringología; Neurología; Endocrinología; Genética; Toxicomanía; etc. - Lingüística: Fonética; Fonología; Sintáctica; Semántica; Transcripción. - Derecho: Legislación Educativa; Legislación sobre menores inadaptados; Legislación laboral.

Los mismos autores, haciendo referencia a la Educación Especial en relación con otras disciplinas, clasifican a estas en tres categorías:

- Disciplinas muy cercas. Son aquellas que pertenecen al ámbito científico en el que está integrada la Educación Especial (Sociología de la Educación, Didáctica, Organización Escolar, Metodología de la Investigación, etc.)
- Disciplinas cercanas. Son aquellas que le ofrecen conocimientos útiles como la Psicología de la Educación, la Biología de la Educación, etc.
- Campos científicos lejanos. Que no estando relacionados directamente con la Educación Especial condicionan su actuación, la ilustran y la mejoran.

Reproducimos el cuadro de Rigo (1991), en donde se recogen estas ideas de una manera gráfica y expresiva, representando la interdisciplinariedad de las diferentes ciencias y la influencia que desde sus campos respectivos ejercen sobre la Educación Especial.



Relaciones de la Educación Especial con otras disciplinas Rigo (1991:72)

Mayor (1998:13) estima que la Educación Especial es una disciplina que emerge de la interacción de diversas disciplinas, cada una de las cuales *“aporta una perspectiva o estudia una de las muchas dimensiones que presenta este campo específico”*. La dependencia evolutiva entre estas disciplinas va desde la Medicina-Pedagogía... Pedagogía-Ciencias Psicológicas y, por último, Pedagogía- Ciencias Sociales, de ahí que a los grupos de Ciencias Médicas, Pedagógicas, Psicológicas y Sociales las llame “Disciplinas Madre”, en las que incluye otras ciencias menores como: Pediatría, Psiquiatría, Fisiología, Neurología, Pedagogía General, Didáctica, Organización Escolar, Psicología General, Psicología Evolutiva, Economía, Política, Sociología, Derecho...etc.

Rigo y Talens (1998) subrayan que la interdisciplinariedad no puede identificarse con amontonamiento. Aunque el objeto de estudio es complejo han de integrarse todas las aportaciones pero desde un punto de vista teleológicamente unitario. No se trata, pues, de establecer jerarquías ni de subordinar la Educación Especial a otras disciplinas, sino de engranarlas todas en un único fin común. Se trata de un sistema de relaciones perfectamente establecido de manera que todas puedan enriquecerse.

Los planteamientos de la Educación Especial le son propios y la relación que establece con otras disciplinas la hace estableciendo interacciones que le permiten construir un saber válido en armonía con su objeto de estudio. Por ejemplo, no aprovecha todo lo que le ofrece la Tecnología Educativa sino que reflexiona sobre qué puede hacer ese medio para que facilite la funcionalidad de acuerdo con los intereses de la Educación Especial. Es en este punto donde cobra sentido la interdisciplinariedad. Esta utilización de las aportaciones de otras ciencias por parte de la Educación Especial ha sido calificada de debilidad de la misma cuando, muy al contrario, resulta ser un signo de coherencia en su planteamiento.

Se ha recorrido un largo camino desde que la Educación Especial se desarrolló con fuertes dependencias disciplinares hasta el momento actual de la multi-interdisciplinariedad de la Educación Especial.

La Educación Especial en el marco de las Ciencias de la Educación

Cuando tratamos de contextualizar la Educación Especial en el marco de las Ciencias de la Educación destacamos como característica general y común a todas ellas el carácter de intencionalidad educativa. Cuando nos referimos a la Educación Especial como disciplina científica y pedagógica, podemos enfocarla desde diferentes perspectivas: desde el punto de vista histórico, social, curricular, interdisciplinar etc. Incluso no se puede hablar de una sola ciencia de la educación (la Pedagogía) sino varias ciencias de la educación interrelacionadas entre sí, configurando un sistema constituido por diferentes ciencias que pertenece a un sólo cuerpo científico. Álvarez Méndez (1987:11) expresa esta idea cuando dice: *“las llamadas ciencias de la educación sólo son explicables y comprensibles si se constituyen y funciona como sistema”*.

La noción de sistema significa un todo organizado de disciplinas dependientes entre sí y relacionadas en sentido funcional que necesitan de la interdisciplinariedad tanto para su comprensión como para su aplicación. Lo que subyace en el fondo de estas interconexiones es la noción de estructura. El análisis estructural nos permitirá estudiar la totalidad de las relaciones internas que se establecen dentro del sistema.

“El sistema respecto a las estructuras sería el todo estructurado, conjunto de elementos que actúan interrelacionados. La estructura, respecto al sistema, sería el conjunto de relaciones internas que se establecen dentro del sistema mínimo. Sistema y estructura se explican correlativa y simultáneamente. Sólo el proceder analítico nos permite separarlos”. (Álvarez Méndez, 1987:15).

El concepto de pedagogía es un concepto unitario, el concepto de Ciencias de la Educación es un concepto plural, que exige conexión mediante la organización estructural de un sistema.

Cabría explicar el paso de pedagogía a Ciencias de la Educación. Para ello nos servimos del término paradigma acuñado por Kuhn (1978) y la aplicación de teorías general de sistema de Bertalanffy (1976), que nos permite explicar la transición de una concepción monista de la pedagogía como un campo científico que estudia lo educativo, a una concepción sistemático-estructural de Ciencias de la Educación, que admite la complejidad del fenómeno educativo estudiado desde la especificidad de cada una de las diferentes ciencias.

Lo que Kuhn denominó “revolución científica” no es más que la transmisión a un nuevo paradigma (Pedagogía-Ciencias de la Educación). Paradigma reconocido unánimemente en la comunidad científica. Esta transmisión de un paradigma a otro no se ha realizado en forma de ruptura sino de una forma progresiva, constituyendo más una transformación e incluso como etapas distintas de un mismo proceso (Álvarez Méndez, 1987:18-19).

La Educación Especial participa también de esta realidad de “revolución científica” pasando desde la concepción tradicional de estudiar el hecho educativo configurado desde diferentes enfoques en una continuidad diacrónica se ha diversificado su ámbito de conocimiento en función de las exigencias presentadas por una sociedad en cambio. Esta diversificación se

refiere tanto a su transformación interna como al conjunto de relaciones en las otras ciencias en las que ha de apoyarse ya que es su cuerpo de conocimientos científicos se incluye la complejidad de la acción educativa y del sujeto de la misma desde el campo específico de su áreas de trabajo.

Esta diversificación disciplinar de la Educación Especial se justifica por las características de una época donde se subrayan los derechos humanos y entre ellos el acceso igualitario a la educación de todos los miembros de la sociedad, incluso aquellos que presentan dificultades de adaptación por diferentes causas personales o sociales. La situación histórica ha exigido la reconceptualización de la Educación Especial como disciplina científica y pedagógica. Puede pensarse que las exigencias sociales difícilmente pueden ser una base para transformar una disciplina en ciencia pedagógica y fundamentar la científicidad de la misma. No obstante, la construcción de la Pedagogía o de las Ciencias de la Educación puede ser modificada por una influencia social como queda justificado por determinadas concepciones epistemológicas actuales, concretamente las concepciones epistemológicas hermenéuticas de las Ciencias Sociales. (Pérez Gómez, 1989).

En el conjunto de las Ciencias de la Educación, dónde se ubicaría la Educación Especial y qué tipo de relaciones se establecería con todas ellas subrayando la Didáctica, la Organización Escolar y la Orientación Educativa es lo que veremos en el cuadro siguiente. Para ubicar la Educación Especial con respecto a las Ciencias de la Educación recurrimos a la propuesta hecha por Sanvisens (1984:33-34).

PANORAMA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

0. Tratado general y sistemático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogía General ▪ Pedagogía Sistemática
1. Fundamentación teórica, Filosófica y psicológica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría de la Educación. ▪ Filosofía de la Educación ▪ Teoría del Aprendizaje
2. Descripciones e interpretación históricas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia de la Educación y de la Pedagogía ▪ Historia de las Instituciones Educativas
3. Aspectos biológicos y	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biología de la Educación

antropológicos psicológicos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antropología pedagógica ▪ Psicología de la Educación ▪ Sociología de la Educación
4. Aspectos metodológicos, lingüísticos y lógico-matemáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación Educativa. ▪ Pedagogía Experimental. ▪ Lingüística Aplicada a las Ciencias de la Educación. ▪ Lógica aplicada a las Ciencias de la Educación. ▪ Matemática aplicada a las Ciencias de la Educación.
5. Teoría y metodología de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica General ▪ Didácticas especiales ▪ Fundamentación y Desarrollo del Currículum ▪ Enseñanza Individualizada y Socializada. ▪ Enseñanza Programada ▪ Formación Profesional. ▪ Artes de la Educación (Prácticas Educativas). ▪ Evaluación y control.
6. Aplicaciones Orientaciones y Conductivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación Educativa y Escolar. ▪ Pedagogía Social (en relación con los grupos 3 y 7) ▪ Educación familiar, cívica, política y religiosa ▪ Pedagogía de la expresión (en relación con el grupo 5) ▪ Pedagogía de la Creatividad (en relación con el grupo 5)
7. Educación Diferencia y Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogía Diferencial ▪ Pedagogía Terapéutica ▪ Rehabilitación Educativa ▪ Educación Sexual
8. Aspectos político, administrativos y económicos (en relación con el grupo anterior)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación educativa y escolar ▪ Organización educativa escolar. ▪ Política educativa. Legislación ▪ Administración educativa y escolar ▪ Supervisión educativa y escolar (en relación con los grupos 5 y 6) ▪ Economía de la educación (en relación con los grupos 3

	y 9).
9. Aspectos sistémicos comparativos y prospectivos (en relación con el grupo anterior)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría del sistema educativo Modelos. ▪ Análisis de sistemas educativos ▪ Pedagogía comparada ▪ Pedagogía Internacional ▪ Pedagogía Prospectiva
10. Aplicaciones tecnologías (en relación con el grupo 5)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecnología Educativa (medios técnicos). ▪ Medios audiovisuales en educación. ▪ Informática educativa. ▪ Nuevas técnicas en la enseñanza.
11. Ámbito de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogía de la comunicación. ▪ Dinámica del grupo educativo (en relación con el grupo 3). ▪ Pedagogía cibernética. ▪ Comunicación escolar (comunicación-aula). ▪ Pedagogía de los medios de comunicación (en relación con el grupo 10). ▪ Educación a distancia (en relación con el grupo 10).
12. Educación para la vida y formación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación permanente: <ul style="list-style-type: none"> - Actualización educativa - Educación de alumnos - Educación compensatoria - Educación del tiempo libre... ▪ Educación ambiental. Ecología y Educación. ▪ Formación del profesorado.

Panorama de las Ciencias de la Educación.



“La inclusión como base de la Educación del Siglo XXI”

Ronald Soto Calderón

DIRECTORES,

DR. TOMÁS SOLA MARTÍNEZ
DR. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA
DRA. INMACULADA AZNAR DÍAZ

OCTUBRE, 2007

TABLA DE CONTENIDOS

I Parte	
Una aclaración del viaje que se emprende con esta propuesta	
A manera de introducción	4
I. Un viaje inicial hacia la comprensión de la esta propuesta	7
II Parte	
El encuentro con los principios teóricos	
2.1. Inclusión: un término que nos hace partícipes de un proceso compartido	11
2.2. La persona como eje de la Inclusión	17
2.3. Principios y valores de la inclusión en el Siglo XXI	24
2.3.1. Principios	26
2.4. La Filosofía Holista un encuentro con sus elementos teóricos	36
2.4.1. En el camino al Holismo	36
2.4.2. Holismo: comprender su concepto	38
2.4.3. Al encuentro de la Educación: una propuesta desde el Holismo	39
2.4.4. Educación Holista: Principios que le dan sentido	41
2.4.5. Inteligencia una nueva concepción a partir del Holismo	43
2.4.6. Aprendizaje: su concepto desde el Holismo	44
2.5. La Ecoeducación el encuentro de la educación con la sustentabilidad	46
2.6. La ecopedagogía: Un encuentro entre lo individual, lo social, lo espiritual y lo planetario	50
2.7. La ecopedagogía desde los principios del holismo	56
2.8. Concepto de Espiritualidad Holista	62
2.9. La inclusión como una respuesta a la atención educativa de las personas con aprendizaje diverso desde la perspectiva de la ecopedagogía: Una tarea inconclusa	63
2.9. La inclusión como una respuesta a la atención educativa de las personas con aprendizaje diverso desde la perspectiva de la ecopedagogía: Una tarea inconclusa	65
III LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA TAREA DE TODA UNA SOCIEDAD	
Un modelo de educación inclusiva como respuesta a la Educación del Siglo XXI	
3.1. A manera de introducción	70
3.2. La Inclusión: entre el ser y el deber ser	72
3.3. ¿Cómo obtener los resultados más satisfactorios?	77
3.4. Dificultades que se enfrentan en los procesos de inclusión	78
3.5. ¿En que áreas deben poner atención las escuelas inclusivas?	79
3.6. A manera de cierre	83
Lista de referencias	85

I Parte

Una aclaración del viaje que se emprende con esta propuesta

Introducción

Hablar del concepto de inclusión en el siglo XXI, es más que pensar en la respuesta educativa que se les debe dar a las personas con necesidades educativas especiales, desde el trabajo que se propone se pretende compartir ideas propias y ajenas acerca de la necesidad de que todas las personas se desarrollen en una sociedad justa e inclusiva, que logre una respuesta para todas las personas, teniendo en cuenta sus necesidades, características, intereses y potencialidades.

Para que el proceso educativo logre el cometido antes mencionado, debe generarse un accionar tanto político, como económico y social que no tenga en cuenta solamente aspectos relacionados con género, grupo étnico, condiciones asociadas a discapacidad, credo religioso, participación política, etnia, nacionalidad, y cultura entre otras condiciones causantes de exclusión y desigualdad, sino que más bien conciba al aprendiente como un ser humano que en el proceso de aprendizaje transforma su cotidianidad y toma conciencia social de su participación activa en el desarrollo tanto de su aprendizaje como de la sostenibilidad del entorno en el cual vive.

Cuando el aprendiente y el mediador realizan un proceso consciente de que todas las actuaciones individuales y grupales, afectan en diferente medida el entorno en el cual realizan su experiencia de aprendizaje, toman una mayor conciencia, y provocan entonces acciones desencadenantes que buscan la realización del potencial de todas las personas.

A partir de las ideas anteriores y teniendo en cuenta que la América Latina en la que vivimos se caracteriza por sociedades muy desintegradas y a la vez fragmentadas debido a la desigualdad en la distribución tanto de los ingresos, los recursos y el acceso a la educación, la cultura y diferentes servicios, es que se considera necesario replantear a la luz del concepto de inclusión una serie de principios, enfoques y valores que sean la base de la educación en el siglo XXI. Claro está teniendo en cuenta que para eso se debe transformar la visión de mundo, de los valores, del concepto de educación, de aprendizaje, de aprendiente, de mediador, de procesos de enseñanza, de evaluación, de cultura entre otros, que le den un sustento paradigmático y epistemológico a la educación.

Sin embargo, para el desarrollo de la propuesta se parte de la idea de que la educación como experiencia transformadora e innovadora desde la visión de la inclusión, debe tener en cuenta aquellos elementos que han favorecido el desarrollo de acciones en pro de la equidad y equiparación de oportunidades para los diferentes grupos que componen la sociedad, o sea es dar una respuesta a la diversidad. Es en este sentido que se toma en cuenta la presencia de diferente maestros con los que he podido compartir durante este proceso doctoral que me han sido propuestos, o que en el devenir de la transformación de mi cotidianeidad, me he encontrado en anaqueles de diferentes bibliotecas, algunas veces escondidos y otras muchas como una propuesta para el cambio de pensamiento y la toma de conciencia.

Al realizar este trabajo se quiere ampliar el concepto de **Inclusión**, que sea algo más que la inclusión educativa, en este sentido se comparte con Blanco (2005)

Lograr la plena participación y aprendizaje requiere, a su vez, asegurar el derecho a la propia identidad; es decir, respetar a cada uno como es. Este derecho supone un conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro (p. 54).

Es en sentido amplio que se quiere abordar la inclusión, la cual utilizará como medio a la educación, para de esta manera lograr la socialización de las personas mediante la apropiación de la cultura a la cual pertenecen y de la que son parte, favoreciendo así la individuación de cada persona en la sociedad, y permitiendo la autoorganización, la autonomía, y promoción del proyecto de vida propio.

A partir de las ideas anteriores, se pretende que por medio de la inclusión como base del siglo XXI se asuma que tanto la persona como la sociedad a la cual ella pertenece tienen características que le son propias, y que una valoración positiva de ellas enriquecen la visión de conjunto de la sociedad planetaria, y que cualquier otro tipo de valoración conlleva a la exclusión, segregación e inequidad.

La inclusión por tanto, es un valor que debe sustentarse en las actitudes de las personas, no es una simple estrategia. La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno” (Pearpoint y Forest , 1999, p. 15).

I. Un viaje inicial hacia la comprensión de la esta propuesta

En la búsqueda de la tolerancia, los seres humanos deben encontrarse a sí mismos como seres individuales, con características propias, pero a la vez como seres sociales, desde donde parte su respeto y comprensión de las diferencias, en tanto cada quien desde su experiencia individual, aporta a los demás aquellos aspectos que le permiten a una sociedad, trascender la diferencia para unirse en la autoorganización. Principio básico del proceso de aprendizaje para la vida.

Uno de los conceptos que se ha venido desarrollando en los últimos años en la atención de personas con necesidades educativas especiales es el concepto de inclusión; durante muchos años, este grupo de personas había sido objeto de múltiples situaciones de exclusión, basadas principalmente en experiencias de aprendizaje en las cuales primaba el aspecto cognitivo, y si alguien no podía responder a los parámetros establecidos por la sociedad por medio del sistema educativo propuesto, entonces se exponía a ser rechazado o expulsado del proceso educativo.

A finales del siglo XX y en los albores del siglo XXI se ha dado evidencia suficiente para demostrar que no sólo los aspectos cognitivos son importantes sino que también el ser humano al compenetrarse en una experiencia de aprendizaje, puede lograr una serie de experiencias para la vida, mediante el desarrollo de principios éticos que favorecen su interacción con los demás miembros de la aldea planetaria en que vive.

El ser humano, al sentirse partícipe de una experiencia de aprendizaje autopoiética, logra de alguna manera convertirse en un ser responsable no sólo de su aprendizaje sino de toda experiencia compartida con los demás, para

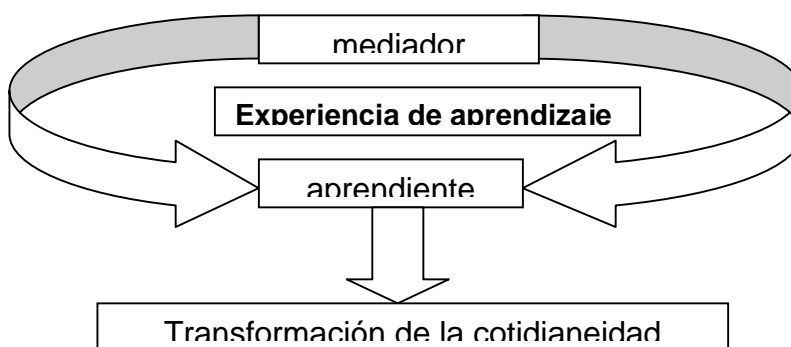
evolucionar tanto de forma individual, como en la realización grupal y espiritual, y de esta manera convertirse en transformador de su cotidianeidad, en unión con quienes interactúa.

La educación del siglo XXI debe convertirse en una experiencia cotidiana que permita al aprendiente, no sólo comprender aquello con lo que interactúa, sino también sentirse parte de una planetariedad, en donde asuma con responsabilidad su paso por este transitar interactivo con los demás. La educación no puede asumirse simplemente como un proceso individual, que le permite a una persona ser autosuficiente, sino más bien debe favorecer la transformación en el grupo en el cual se interactúa, de esta manera, cualquier decisión o acción que desarrolle el aprendiente, será parte integral de la transformación del grupo. En este sentido, la realidad circular en la que está involucrado el aprendiente se verá afectada por las acciones y experiencias de los demás, y a su vez por sus propias acciones.

La educación del siglo XXI no debe concebirse como un fin en sí mismo, sino como un proceso que favorece la interacción, el encuentro y la transformación de las experiencias que se comparten desde una realidad sistémica, en la que todas aquellas personas que interactúan afectan y ven afectadas su cotidianeidad, para de esta manera ser parte de una experiencia grupal. Es desde aquí que la educación debe ser transformada, no como una utopía, sino como un encuentro de interacciones transformadoras en donde cada quien aporta su experiencia y trasciende la individualidad, en tanto una experiencia grupal más allá de un acto egocéntrico e irrelevante, que deshumaniza al ser humano.

Esta educación que se propone no sólo trasciende la individualidad, sino también la ética, la política, la economía, la cultura, la tecnología, entre otras,

además asume las implicaciones que se tiene al vivir en una comunidad, al participar en una institución y una familia, al enfrentarse a una sociedad desde cada uno; es adquirir conciencia de la forma en que las acciones afectan la cotidianidad de todos, la educación debe ser un aprendizaje para vivir, en tanto, cuando se vive también se aprende, y por lo tanto, no sólo aprende el aprendiente, sino también quien media las experiencias de aprendizaje, ya que ambos se sumergen en una experiencia transformadora.



Esta propuesta, pretende brindar una serie de aspectos relacionados con la persona que participa en un proceso de aprendizaje, los principios y valores, los fundamentos teóricos, epistemológicos y éticos de la inclusión, de manera que se pueda desde lo sistémico, ecológico y holístico favorecer la inclusión como base de la educación del Siglo XXI.

II Parte

El encuentro con los principios teóricos

2.1. Inclusión: un término que nos hace partícipes de un proceso compartido

No mires mi condición, sino también todo aquello que me hace un sujeto aprendiente, mi género, mi credo religioso, mi situación familiar, mi situación económica, mis influencias culturales, mis características personales, que me hacen sentirme parte de un mundo diverso, múltiple, y a la vez único. Hazme partícipe de las realidades que le dan sentido y pertinencia a la realidad que comparto con todos los otros, sin dejar de ser yo.

La inclusión no puede ser concebida únicamente como un proceso que se presenta en la actualidad ante las dificultades de participación que presentan ciertos grupos de personas, como anotan Pearpoint y Forest en Staimback y Staimback (1999) “(...) La inclusión es más que un método, una filosofía, o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida del extraño” y en volver a ser todos uno” (p. 17).

La inclusión no es un término que puede ser aplicado únicamente en situaciones asociadas con aspectos relacionados a la educación, es más bien un vivir que se debe desarrollar en las personas como partícipes de una cotidianeidad, es ir más allá de la concepción de un vivir individual, se trata entonces de una forma de interacción con los otros en un proceso de transformación de realidades circulares, en las cuales nos vemos inmersos, de tal forma que las diferentes actuaciones de las personas afectan e influyen las actuaciones y relaciones de los otros.

Se puede decir que la inclusión es garantizar a todas las personas sin importar su condición, sea esta por discapacidad, por situaciones económicas, políticas, religiosas o sociales, cultural u otra, su participación en igualdad y

equiparación de oportunidades, y que a su vez sean reconocidas por lo que cada una pueda aportar en sus múltiples interacciones; y para efectos de este trabajo, principalmente con lo relacionado a la educación. En este caso específico, la inclusión es poder permitirle a cada aprendiente los apoyos y oportunidades que requieren para que su experiencia de aprendizaje sea exitosa, y que por medio de estas pueda transformar su cotidianidad.

En la inclusión propuesta desde una perspectiva de la educación del siglo XXI, se persigue que el aprendiente logre ser consciente de la responsabilidad que tiene tanto con él o ella, así como con los demás. Se pretende desarrollar relaciones de solidaridad y respeto hacia cada uno y los demás, y que por otro lado, no se vean amenazados por sus características, sino que se sientan aceptados y acogidos por aquello que son, tanto social como educativamente. De esta manera, cada participante del proceso educativo valora aquello que puede aportar a la sociedad en la cual interactúa y de la cual es parte.

Todo lo anterior es posible si se asume que desde un enfoque ecológico y holístico todas las decisiones dependen de la participación de los diferentes miembros de la comunidad, los padres de familia, los aprendientes y los mediadores, favoreciendo así un funcionamiento cotidiano adecuado, es por esto que todos y cada uno tiene algo que aportar en las comunidades de aprendizaje en las cuales desarrollan sus procesos de aprendizaje.

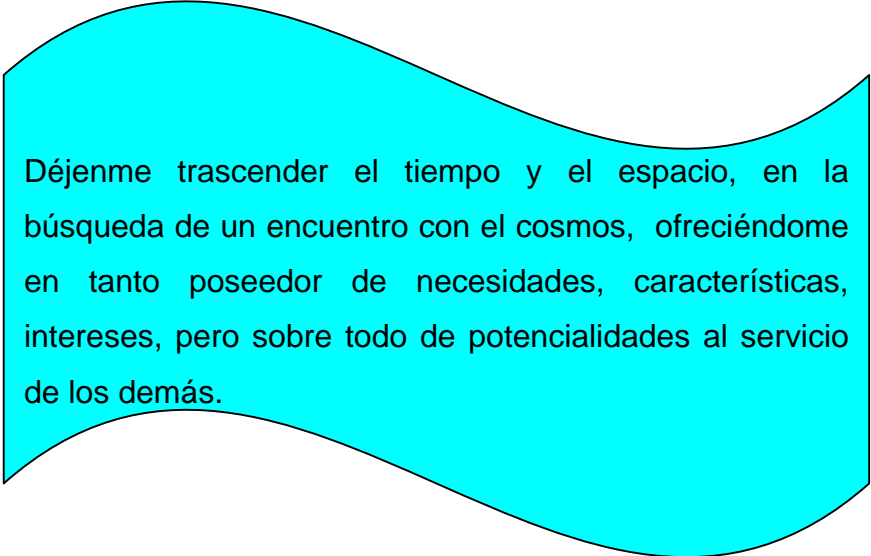
La inclusión si se quiere llevar más allá es trascender la individualidad, la transformación individual y las expectativas puramente cognitivas, para hacer de la educación una experiencia transformadora de todo lo que rodea a los aprendientes, es no asignar necesariamente un papel a cada uno de los

participantes en el proceso educativo (aprendiente y mediador), es un compartir responsabilidades, mantener una actuación ética ante el uso de los recursos y la toma de decisiones con respecto a todos aquellos medios que favorecen el desarrollo de las personas y los grupos. De alguna manera, la inclusión se puede concebir como anotan Stainback y Stainback (1999)

Aunque se trata de un enfoque relativamente nuevo, utilizado sólo por un número reducido, aunque en aumento, de escuelas, se reconoce ya de forma generalizada la necesidad de hacer más para desarrollar comunidades y aulas inclusivas. Aunque la enseñanza de carácter integrador comenzó como un esfuerzo para acoger y apoyar a los alumnos con discapacidades en escuelas y aulas ordinarias, hay que reconocer que este enfoque es especialmente importante en relación con la educación de *todas las personas*¹ (p. 12).

La inclusión por lo tanto, debe dar respuesta a las características, necesidades, intereses y potencialidades de los aprendientes, de tal forma que se vean involucradas en comunidades de aprendizaje inclusivas, en donde se respete a cada persona y se le brinde no solamente un currículo modificado, sino que favorezca un cambio de actitudes y desarrollo de valores y espiritualidad desde la ecopedagogía. Es de alguna manera, brindarle a cada persona la oportunidad de transformar su cotidianeidad y la de los demás, en la búsqueda de un beneficio mutuo. Es por esto, que no puede asumirse como una tarea individual, sino que es compartida por todos los que participan en un aprendizaje, es vivir para aprender y convivir aprendiendo, pero esto debe ser una decisión consciente, desde donde cada quien pueda compartir sus capacidades, necesidades e intereses, es una vivencia hacia el encuentro con los demás seres vivos, con la naturaleza y de alguna manera con la espiritualidad.

¹ La cursiva es del autor



Déjenme trascender el tiempo y el espacio, en la búsqueda de un encuentro con el cosmos, ofreciéndome en tanto poseedor de necesidades, características, intereses, pero sobre todo de potencialidades al servicio de los demás.

Se puede decir entonces que la inclusión es un juicio de valor (Pearpoint y Forest en Staimback y Staimback , 1999). Es una responsabilidad que compete a todas las personas que tenemos parte en procesos educativos y por lo tanto, se debe tomar conciencia y asumir la responsabilidad que corresponde en este momento histórico, no se puede dejar que otros decidan por nosotros, es necesario ser propositivo, luchar por un cambio y de alguna manera intervenir por una educación justa y brindada en igualdad y equiparación de oportunidades a todas las personas, es ver a cada aprendiente tal cual es, es reclamar el acceso a todos a una educación, sin diferencias. Es ofrecer una experiencia de aprendizaje transformadora, es crear conciencia en los aprendientes en ser solidarios, respetuosos y colaboradores, es enseñarles a ellos la posibilidad que tienen de poder enfrentar mediante estrategias creativas las situaciones críticas que se les presentan en los diferentes momentos de la vida, es ayudarles a sentirse parte y ser aceptados, es realizar sus potencialidades en beneficio de todos. De esta manera y según Delors (1996) “La educación puede ser un factor de cohesión si

procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social” (p. 59). El autor continúa con las siguientes ideas

El respeto a la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental, que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Así, tienden cada vez más a dar prioridad al desarrollo del conocimiento abstracto en detrimento de otras cualidades humanas como la imaginación, la aptitud para comunicar, la afición a la animación del trabajo en equipo, el sentido de la belleza o de la dimensión espiritual, o la habilidad manual. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situación de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones (p. 59).

Los aspectos antes señalados recobran importancia desde la inclusión si se toma en cuenta tanto los aspectos individuales como los culturales de la sociedad en que cada aprendiente interactúa, de esta manera el respeto a la diversidad y a la pluralidad, da sentido a la multiculturalidad de la cual este es miembro. De esta manera se comparten las ideas de Delors (1996) al mencionar que

(...) Es importante, en particular, permitir que cada individuo se sitúe dentro de la comunidad a la que pertenece en primer lugar, las más de las veces en el plano local, al mismo tiempo que se le proporcionan medios de abrirse a las otras comunidades. En este sentido, es importante promover una educación intercultural que sea realmente un factor de cohesión y de paz (p. 60).

En relación con las ideas anteriores, y siempre dentro del concepto de inclusión, es importante señalar que entre mejor se comprende a los demás, es mayor la posibilidad de conocerse a uno mismo, y es en este sentido que se asumen las ideas del autor antes mencionado

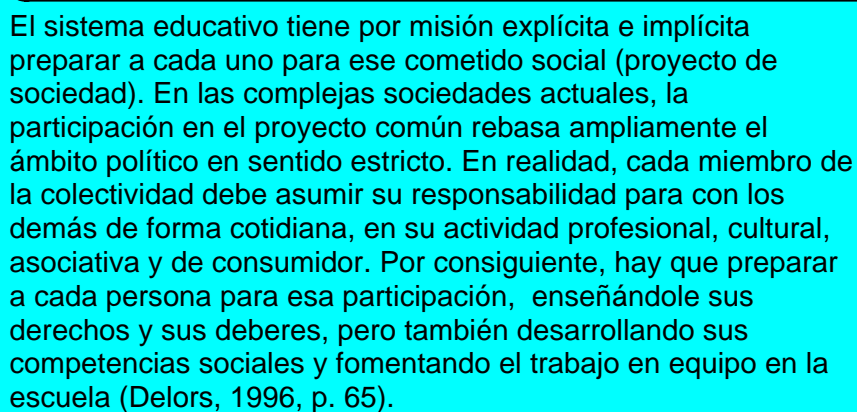
(...) Toda forma de identidad es de hecho compleja, porque cada individuo se define en relación con el otro, con los otros y con varios grupos de pertenencia, según modalidades dinámicas. El descubrimiento de la multiplicidad de estas pertenencias, más allá de los grupos más o menos reducidos que constituyen la familia, la comunidad local e inclusive la comunidad nacional, conduce a la búsqueda de valores comunes adecuados para establecer la “solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (p. 52).

La inclusión como base de la educación del siglo XXI debe por lo tanto, asumirse como la posibilidad de llevar a cabo experiencias de aprendizaje compartidas y transformadoras, desde donde se logre una sociedad más justa y solidaria, ética y responsable, tolerante, respetuosa de las culturas y valores espirituales de cada una de ellas, y no basar sus procesos únicamente en los aspectos económico, técnicos e intelectuales, es ir más allá, es hacer referencia a la humanización de la globalización. Sin embargo, según anota Delors (1996)

La educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndolos suscribir a valores comunes forjados en el pasado. Debe responder también a las preguntas: vivir juntos, ¿con qué finalidad? ¿para hacer qué? y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad (p.65).

La inclusión por lo tanto, no es una tarea individual, sino que debe involucrar a todos los miembros de la aldea planetaria a participar en ella, y solo así podrá concebirse como la base de la educación del siglo XXI, es una tarea que apenas inicia, y nos compete a todos, la tarea puede resultar ardua, pero no imposible, así que el momento es ahora, y el lugar es todo el cosmos. Bienvenidos a la experiencia transformadora de nuestra cotidianidad.

2.2. La persona como eje de la Inclusión



El sistema educativo tiene por misión explícita e implícita preparar a cada uno para ese cometido social (proyecto de sociedad). En las complejas sociedades actuales, la participación en el proyecto común rebasa ampliamente el ámbito político en sentido estricto. En realidad, cada miembro de la colectividad debe asumir su responsabilidad para con los demás de forma cotidiana, en su actividad profesional, cultural, asociativa y de consumidor. Por consiguiente, hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela (Delors, 1996, p. 65).

El aprendiente con sus necesidades, características, intereses y potencialidades es el eje de la inclusión, ya que es hacia él a quien se dirige toda experiencia educativa, y transformadora de la cotidianidad.

El ser humano (asumido este como persona o sujeto aprendiente) es quien lleva a cabo diferentes experiencias que permiten una interacción con los otros, para de esta manera poder ejercer su derecho de interactuar de manera activa en una sociedad de la cual es parte. Por otro lado, es el ser humano el que ha llevado a cabo diferentes cambios culturales que de alguna manera han afectado negativa o positivamente su desarrollo.

Es él quien ha diseñado a partir de diferentes experiencias medios que le permiten mantenerse en contacto con los otros, estableciendo relaciones persona a persona ya sea en encuentros cara a cara, o mediados por medios tecnológicos, que logran acercarlos aun cuando ellos se encuentren en la distancia. En este sentido, anotan Osorio y Weinstein (1993)

La humanidad empieza a ser una posibilidad. Sigue siendo un término retórico. Mantiene su connotación de género, sin alcances cualitativos. Puede ser, por mucho tiempo, o para siempre, una quimera, un sueño, una esperanza. Sin embargo bajo las apariencias más adversas hay condiciones emergentes que dan un espacio virtual a la antigua fantasía de la integración humana, al anhelo, presente en el inconsciente colectivo de la especie, de formar una gran familia de iguales, comunicados, solidarios, respetuosos de la diversidad, asumiendo la integración con la naturaleza, con la vida, con el pasado, aportando creadora y ecológicamente al desarrollo y al planeta (p. 17).

Es así como al asumir al ser humano desde su humanización, la inclusión puede verse asociada a diferentes factores mencionados y descritos por Osorio y Weinstein (1993), a saber:

1. Lo que ellos denominan el acercamiento relativo persona a persona, o denominado nivel instrumental.
2. Lo relacionado con las necesidades humanas insatisfechas, en este sentido según los autores "(...) Humanidad, para estos propósitos, no es sólo contacto, comunicación, sino propuesta de transformación conjunta, de avances en el desarrollo de condiciones humanas que hagan posible, desde otra conciencia, desde otra ética, mejorar la calidad de vida" (p. 18).
3. "(...) adelantar la conciencia compartida de unidad, en el camino a un "para sí", un nosotros, en el proceso de avanzar en el asumir el entorno y lo otro las "circunstancias" comunes. (...) las preocupaciones que trascienden fronteras y van creando condiciones para la autoconciencia integrada de la especie" (p. 18).

Todos los aspectos antes mencionados son los que de alguna manera favorecen la posibilidad de que las personas ejerzan el derecho a ser humanos. En este sentido, los cambios en la percepción de los aspectos que en diferentes

momentos plantearon la división entre los diferentes grupos sociales, y potenciaron el desarrollo del individualismo ha ido perdiendo vigencia, y es así que se genera desde lo emergente y la diversidad la alternativa humanizadora.

Con respecto a las ideas anteriores, los autores mencionan que

(...) existe la llamada opción por la alternativa, en el sentido de la búsqueda de un desarrollo con bases distintas a las actuales, no confrontacional con la ciencia y la técnica, no fundamentalista, con propuestas propias cuya actualización es incompatible con el desarrollo hegemónico, es el arco iris de las tendencias a la humanización, al desarrollo evolutivo hacia una humanidad que viva la historia, la realización del Homo Sapiens (p. 20).

En relación con lo anterior, continúan los autores,

(...) Desde la opción por un desarrollo para todos los seres humanos, por la emergencia de la humanidad, en armonía con la naturaleza , atenta a la búsqueda de sentido, a la ética, a la trascendencia ; asumimos al “arco iris” como un símbolo para el conjunto de sensibilidades, búsquedas espirituales que confluyen, respetando su diversidad al emerger de una alternativa cultural básica al paradigma dominante (p. 21).

A partir de las ideas que se proponen en los párrafos anteriores y en procura de establecer una relación directa con la inclusión, se comparte también las ideas de Osorio y Weinstein (1993) en la relación del arco iris con la alternativa humanizadora en tanto “Desde lo operativo, el arco iris comprende una vasta gama de opciones humanizadoras, de aportes al desarrollo de una humanidad unida en la diversidad, en armonía con la vida y la naturaleza, aceptadora de la relatividad del conocimiento, atenta tanto a la cotidianidad como a la trascendencia” (p. 21).

Con relación a las ideas anteriores, es importante señalar que lo que marca el ser en su constante evolución dinámica está relacionado con el cuestionamiento y búsqueda incesante de solución a los obstáculos que se le presentan y no le

permite su comprensión ni el desarrollo de una conciencia superior, y esto por lo tanto afecta su visión de totalidad más allá de su estrechez de pensamiento, el cual por los procesos educativos actuales es fijo y limitante. Por lo tanto, la educación debe estar dirigida a la totalidad de la persona y no solamente a lo que ha ocurrido hasta la actualidad, una educación que solo pone énfasis en lo cognitivo, de carácter reduccionista y parcelada, y producto de todo esto es que la situación actual se ha caracterizado por la destrucción total del planeta, y por que no decirlo, de todo lo que vive y compone la aldea planetaria en la cual vivimos, es por esto que se hace necesario trabajar en una educación de la persona que le permita aprender a vivir, no solo individualmente, sino también con los demás, y con los recursos con los que cuenta, y es aquí donde toma especial importancia la condición humana de los aprendientes.

La tarea de los facilitadores, se convierte por lo tanto en ser competentes para poder enseñarle a cada aprendiente a vivir bajo las circunstancias en la cual convive con los demás, es la búsqueda de la superación del mero aprendizaje, es poder convertir el aprendizaje en una experiencia compartida en la búsqueda de la transformación individual y compartida. En este sentido Diesbach (2003) compartía

Pocos todavía en nuestro planeta tenemos una visión global y esencial – una visión humanista y supramental- de nuestro mundo, de nuestra realidad, así que pocos podemos educar. Mientras seguimos educando gente para manejar nuestras instituciones, tendremos robots sin conciencia y porvenir. Mientras los educadores y los educandos son, y aceptan ser, los objetos de una sociedad centrada en el rendimiento, la ganancia y lo superfluo, no habrá sujetos capaces de organizar instituciones adaptadas a las circunstancias cambiantes de nuestro mundo y al servicio real de las circunstancias apremiantes y relevantes de sus habitantes, sólo se aprovechará de ellos. Pascal también se había ya dado cuenta de la

desviación de la educación: “No se enseña a los hombres a ser razonables y se les enseña todo lo demás (p.7).

Como se puede deducir de la cita anterior, los sistemas educativos de los países consideran que es importante dar y dar información para que los aprendientes memoricen y de alguna manera llenen su cabeza de conocimientos, los cuales no siempre le serán útiles o muchas veces solo representan un problema para ellos. El mantener estas prácticas es lo que parece indicar que a las autoridades en educación se les ha olvidado que los seres humanos son más el aspecto cognitivo o una memoria, son además cuerpo, sentimientos, emociones, inteligencia, espíritu y conciencia, además seres sociales que interactúan con otras personas y se ven influidos por ellas, así como ellos las influyen a ellas, cada aprendiente es una ser humano que busca transformar su experiencia y la de los demás. Es por esto que no se puede trabajar con el ser humano por partes, porque es un todo, por lo tanto será necesario emprender experiencias de aprendizaje que le permita a cada aprendiente transformar de manera armoniosa, balanceada, caótica y autopoietica las realidades en las que interactúa y comparte con los demás. Es necesario que el ser humano se haga visible a todo aquello que se le a enseñado hacer invisible: la afectividad, la espiritualidad, el temor a ser en tanto seres autorrealizables, o sea que se le ha negado al ser humano lo que Hurlock (1991) denomina

(...) autorrealización de los potenciales genéticos. A esto, Maslow le dio el nombre de “autoactualización”: el esfuerzo para ser la mejor persona posible, tanto física como mentalmente. Es la urgencia de hacer aquello para lo que se está capacitado. Para que se sienta feliz y esté bien ajustada, se le debe dar a la persona la oportunidad de satisfacer ese apremio (p. 23).

Es a partir de las ideas anteriores que se considera que la educación tiene como tarea fundamental el desarrollo del ser humano integral y no continuar formando personas dóciles, maleables, automatizados, sin asumir una visión de futuro tanto en su desarrollo como en la utilización de los recursos de los que se dispone, es necesario formar a personas conscientes de su realidad, y de las realidad de los demás, y no únicamente basarse en principios utilitaristas para lograr sus objetivos. Los aprendientes deben convertirse en el eje de la educación en tanto, esta se dirige a una experiencia para todos, es por esto que se comparte con Diesbach (2003) las ideas de que “La verdadera educación promueve la “libre realización de nuestras potencialidades evolutivas y creativas” y este tipo de educación es “urgente para nuestra supervivencia colectiva” (p. 7).

Sin embargo, con respecto a las ideas anteriores se considera importante tener claro que la educación, si quiere cumplir su objetivo debe considerar que la responsabilidad de que cada persona sea un ser en plenitud, le corresponde

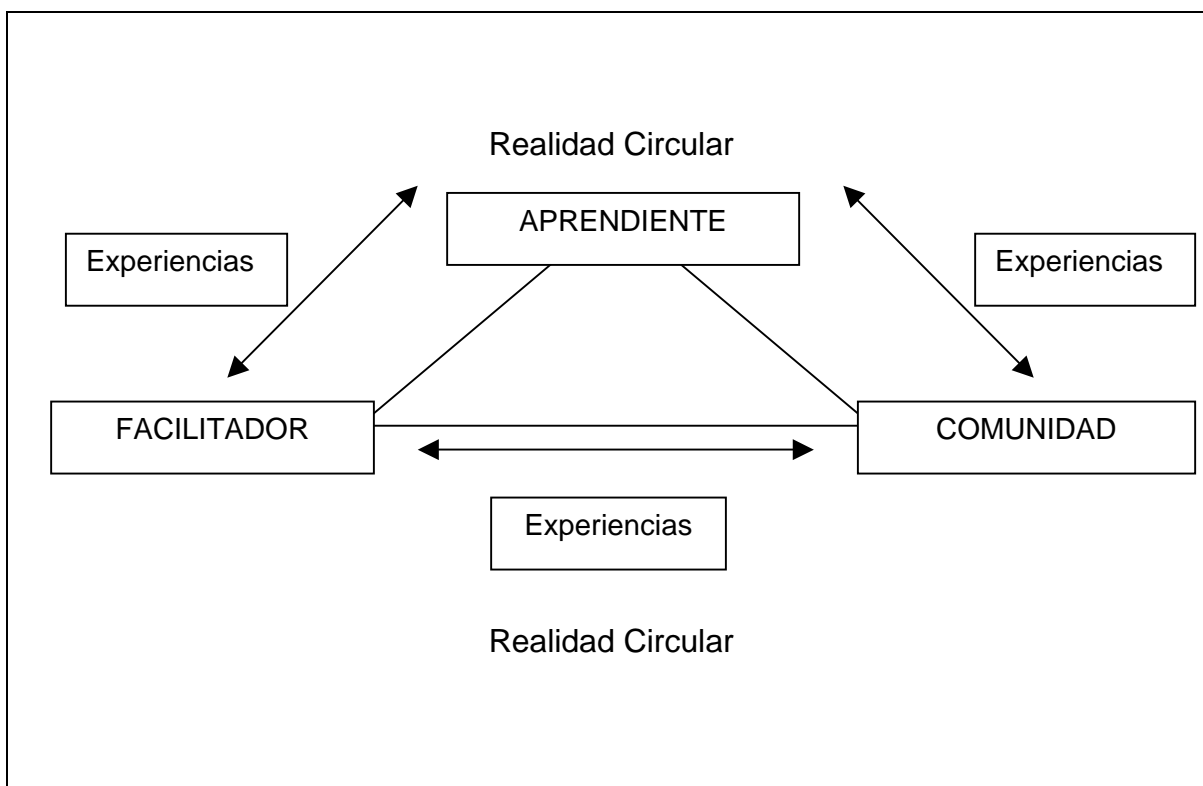
a. **a los facilitadores**, en este sentido se considera importante mencionar lo que apunta Diesbach (2003)

¿Quién educará a los educadores? escribía Marx en una de sus tesis sobre Feuerbach. Contesta el sociólogo y ahora educador Edgar Morín: “Será una minoría de educadores, animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y regenerar la enseñanza. Serán unos educadores que tengan interiorizado ya en ellos el sentido de su misión (p. 7).

b. **a los padres de familia**, y

c. **a la comunidad o sociedad en que cada aprendiente interactúa.**

Sin embargo, se debe ser consciente de que no se puede dar aquello que no se tiene, y es por esto, que si se considera al ser humano como el eje de la inclusión, en tanto tiene una participación activa y transformadora de la realidad en que vive, este debe verse involucrado en experiencias significativas de convivencia y aprendizaje. La tríada aprendiente, facilitador y comunidad, debe enriquecerse por las múltiples experiencias en las que todos se influyen y construyen una realidad circular.



2.3. Principios y valores de la inclusión en el Siglo XXI

Conocer lo humano no es sustraerlo del Universo sino situarlo en él. Todo conocimiento, (...) debe contextualizar su objeto para ser pertinente (Morin, 1999, p. 46)

Referirse a los principios y valores de la inclusión del Siglo XXI, debe tener congruencia con la propuesta educativa que se plantea, por lo tanto es importante abordar aquí algunos conceptos importantes que hagan referencia a este aspecto.

Al referirse a una educación de finales del siglo XX se debe destacar que las políticas educativas han sido propuestas den el papel como muy parecidas, sin embargo, en la práctica han seguido caminos muy diferentes, ya que ellas se han desarrollado en contextos muy diferentes, y de alguna manera han procurado ser coherentes con el momento en que se encuentra la evolución de la educación el cada país. Para efectos de una propuesta de reforma educativa se considera necesario al menos tener presente tanto las nuevas políticas como diferentes acciones que favorezcan la puesta en práctica de ellas.

Lo anterior es importante tenerlo en cuenta debido a que las políticas van a adquirir relevancia social, en tanto sean ejecutadas, asimiladas y adoptadas, y que no se conviertan solamente en experiencias piloto, sino que más bien impacten la rutina diaria de los aprendientes, facilitadores y demás actores sociales del proceso educativo, teniendo en cuenta además la dinámica propia que estos procesos puedan adquirir en su implementación.

Las ideas antes expuestas nos llevan a tener presente que cualquier cambio o reforma educativa se convierte en una experiencia de aprendizaje en la

cual participan todos los miembros de una sociedad, y en la cual se toma en cuenta tanto las concepciones filosóficas como la lógica política. Es por esto, que en el desarrollo de este proceso se involucran múltiples actores, y los resultados que se obtengan van a depender de los estímulos externos y los procesos internos de adaptación, asimilación, estructuración y reestructuración producto de la dinámica que se genere de las interacciones en la puesta en práctica y su seguimiento.

Con relación a lo anterior, se considera necesario que durante los procesos de ejecución de las propuestas se genere el desarrollo de una educación permanente de todos quienes participan y un diálogo mediante el cual se busque el consenso en un inicio, pero que sea continuo durante la vida de la propuesta. No se deben buscar cambios a corto plazo, ya que a menudo ellos resultan inestables y frágiles, y por ende requieren ser nutridos constantemente con capacidad política y técnica de quienes han promocionado la propuesta de cambio. Es por esto que se debe tener en cuenta lo sensible que son estas propuestas a los procesos evolutivos del contexto social, político y cultural.

A partir del desarrollo de este doctorado he iniciado un análisis crítico sobre el sistema educativo y por ende, se genera este trabajo en el cual se pueda ver la inclusión como eje de la educación del siglo XXI y como una respuesta al país, en la búsqueda de la igualdad y equiparación de oportunidades y donde la educación emerja como el lazo que establezca la unidad dentro de la diversidad, y por lo tanto de respuesta a una sociedad pluralista. No obstante, las propuestas que se generen en los países deben ser lideradas por miembros locales de la sociedad, es así que se procura un papel relevante de los centros educativos, los

facilitadores, administradores educativos, los aprendientes y sus familias, y todos aquellos actores que participen en los procesos educativos.

2.3.1. Principios

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, uno de los principios de la inclusión como base de la educación del siglo XXI, estará determinada por el **involucramiento de los miembros locales**, quienes tengan un mayor poder de decisión. Como anota Morin (1999) “Para pensar localmente hay que pensar globalmente, como para pensar globalmente hay que saber también localmente” (p. 31). Es por esto que se considera importante tener en cuenta que “(...) todo acontecimiento, información o conocimiento dentro de la relación de inseparabilidad, respecto a su entorno cultural, social, económico, político y desde luego, natural” (Morin, 1999, p.30).

Y con relación al principio antes mencionado se debe tener en cuenta que el **papel que asumen los facilitadores es muy importante**, ya que ellos son quienes deben tener claro para qué desarrollando el proceso de aprendizaje en los aprendientes, y por esto es competencia de ellos la toma de decisiones en los procesos pedagógicos. El papel que a estos actores les corresponde asumir debe ser dinámico, consciente y crítico, tener claro que solo mediante la propuesta de experiencias transformadoras es que el estudiante puede llevar a cabo cambios en su cotidianidad y la de los demás. Esta ideas se refuerzan con lo expresado por Morin (1999) al citar a Durkheim “(...) el objetivo de la educación no es dar al alumno unos conocimientos cada vez más numerosos, sino crear en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia, sino durante la vida entera” (p. 59).

Por lo tanto se considera necesario que los facilitadores sean conscientes de que no es más importante llenar las memorias de información, sino que por el contrario, brindar al aprendiente la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades, y que eso le permita una mejor utilización de sus potencialidades, para de esta manera transformar creativamente sus interacciones con los demás miembros del entorno. De alguna manera, las experiencias de aprendizaje que se desarrollen en interacción facilitador aprendiente, debe permitirle a este realimentar su proceso, y por lo tanto iluminar su vida

Además otro principio de la inclusión como base de la educación del siglo XXI es que ella **debe dar respuesta a las condiciones, necesidades e intereses y características locales**, esto es congruente con la idea de que los países atraviesan por diferentes momentos de desarrollo, y aun cuando llevan a cabo enfrentamiento de desafíos similares, los sistemas educativos se encuentran en diferentes estadios evolutivos, y además cada país debe dar una respuesta propia a sus regiones y localidades, sin perder de vista que todo aquello que se lleve a cabo afectará de manera directa e indirecta la comunidad planetaria. Como comenta Morin (1999)

Se trata de buscar las relaciones e inter-rretroacciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas todo/partes: cómo una modificación del todo repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute en las partes. Se trata al mismo tiempo de reconocer la unidad en el seno de la diversidad, la diversidad en el seno de la unidad, de reconocer, por ejemplo la unidad humana a través de las diversidades individuales y culturales, las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana (p. 30).

Sin embargo, la respuesta propuesta no implica solamente ver el contexto, sino partir de las particularidades de las personas, es visualizar a los aprendientes

como seres individuales y a la vez sociales, por lo tanto se comparte con Morin las ideas de que “La educación debe contribuir a la autoafirmación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un Ciudadano. Un ciudadano en una democracia, se define por su solidaridad y responsabilidad respecto de su patria, lo cual supone el arraigo en sí de su identidad” (p. 83).

Otro principio que debe tenerse en cuenta en cualquier propuesta es que se debe **contar con comunidades de aprendizaje donde se favorezca la investigación y el intercambio de información**, en este sentido es necesario partir de las relaciones e interacciones de estas comunidades con las instituciones locales así como al acceso a la información internacional, teniendo claro que en un mundo globalizado, y de conocimiento, la utilización de diferentes recursos conlleva al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), permite interacciones constantes con diferentes redes a nivel mundial, lo cual dinamiza el intercambio de información, la actualización y por ende, una mayor incidencia en los procesos educativos de un país.

La experiencia histórica ha demostrado a científicos, expertos, educadores, políticos, líderes comunitarios, empresarios que comunicar adecuadamente no es una tarea fácil, y que casi siempre resulta más difícil y frustrante de lo esperado. Muchos aspectos entran a influir en un proceso comunicacional o de información a una población dada o grupo, así: los intereses creados, la falta o falla de estrategias eficaces de comunicación, la complejidad de los mensajes; la falta de conocimiento del público o grupo meta por parte de quienes son responsables por la transmisión del mensaje, conocimiento o información etc. (López, 2005).

Es por lo anterior que se considera pertinente que todas las personas que se vean involucradas en el campo de la educación trabajen en equipo con expertos en comunicación y la información, teniendo claro que comunicar e

informar deben contemplarse como procesos interactivos a largo plazo, y que por lo tanto requieren estrategias específicas para cada grupo de población o territorio determinado. Los involucrados en procesos de intercambio de información y comunicación deben contemplar la idea de que estos no son un fin en sí mismos, sino que por el contrario comunicar por comunicar no conduce a nada, y que si se hace solo en un momento o se está cambiando continuamente los contenidos de un mismo mensaje, este se paraliza y a la vez confunde. Por lo tanto un acceso a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías con equipo y herramientas adecuadas para contar con nuevos conocimientos y confrontar los disponibles, servirán de diálogo y aprendizaje de manera permanente, lo cual generará un intercambio dinámico transformación real de las cosas. De alguna manera se considera pertinente el acceso a las nuevas tecnologías (TIC's) favoreciendo así la erradicación de la brecha social y por ende de la brecha digital.

Producto del análisis o resultados obtenidos en el pasado de nuevas propuestas educativas, el tener a la Inclusión como base de la educación del siglo XXI, implica convertirla en una **experiencia a largo plazo**, ya que cualquier otra propuesta conllevaría a proyectos limitados en el tiempo y el espacio, y de los cuales se han tenido muchas experiencias anteriores. Esto debido al poco impacto y estabilidad sostenida que se genera de estas experiencias. Pero para esto debe haber compromiso y voluntad políticos y de la sociedad, para general un efecto perdurable. Esto se favorecería si todos los componentes de los sistemas de país comprendan la importancia de sus interacciones y los resultados que de ellas se generan, es por esto que no se considera apropiado impulsar una educación preescolar y primaria si no se cuenta con universidades que respondan.

Cuando se habla de la inclusión como base del siglo XXI se tiene presente que se requiere un cambio desde la educación preescolar a la Universitaria, la educación continua y la educación permanente, no se puede soñar que en un abrir y cerrar de ojos todo va a cambiar, será necesario crear conciencia en los diferentes actores del proceso educativo, e ir ascendiendo de tal manera que en un futuro los diferentes niveles educativos hayan participado de manera activa en lo cambios. Pero para esto será necesario que el sistema educativo afecte con mayor impacto los sistemas de valores y actitudinales de la sociedad, y que se pueda concebir la educación como una educación para toda la vida, o sea una acción permanente del ser humano en la búsqueda de su trascendencia humana. Pero para esto es necesario tener instituciones sólidas y consolidadas que den respuesta a las implicaciones que conlleva que la inclusión sea la base de la educación del siglo XXI, es por esto que será necesario abrir la posibilidad de acceso a la educación sin importar la condición de las personas, ni tampoco las limitaciones que se puedan generar por su ubicación tanto en tiempo como en lugar, será necesario echar mano de todos aquellos recursos y tecnologías, y además de toda la creatividad de quienes asumen el reto de favorecer la educación de todas las personas.

Nuestras sociedades tienen actualmente una gran oportunidad, y ella consiste en extender un puente para cerrar la brecha que nos permita ingresar a la sociedad del conocimiento pero con identidad propia y dando así respuesta a la igualdad y equiparación de oportunidades para la diversidad, pero esto solo será posible si cada actor participa de manera activa, imaginativa, con pasión,

perseverancia y precisión. Pero para esto es necesario tener claro el tipo de educación que se quiere así como sus valores.

Los seres humanos en su proceso evolutivo han generado siempre culturas complejas que les han permitido su organización social, y esto gracias al uso del lenguaje como forma de comprender y comunicarse simbólicamente, lo cual se ha visto enriquecido por la propuesta de valores, normas y estructuras sociales, entre las cuales emergen la sociedad, la familia y la escuela, todas ellas impregnadas por la cultura.

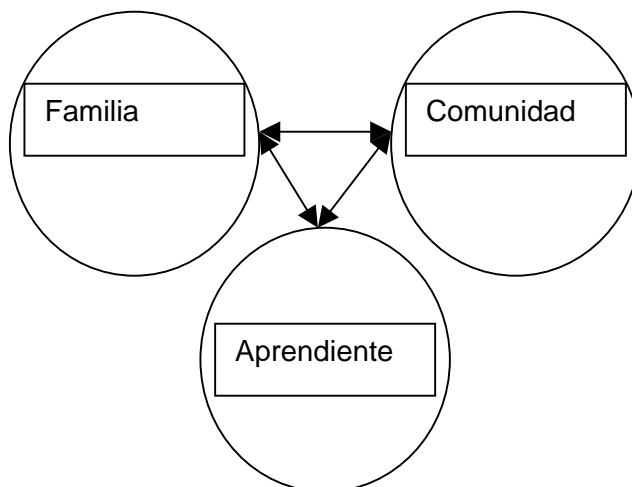
1. La sociedad, compuesta por instituciones sociales organizadas alrededor de importantes valores, y tiene a cargo entre otras funciones la educación y la información. De alguna manera se pretende que mediante ella se faciliten los procesos vitales, esto mediante el acoplamiento de la persona a diferentes momentos y situaciones los cuales debe enfrentar de manera creativa y generadora de experiencias, lo que ha generado la producción cultural que se transmite de generación en generación. Esto requiere importancia en tanto se concibe a la persona como un ser humano que se reorganiza en el transcurso del tiempo, como respuesta a las características propias de su entorno. En este sentido se debe hacer referencia a las esferas socioculturales en que ha estado inmerso el ser humano, las cuales involucran a la humanidad y de alguna manera humanizan el entorno. De alguna manera los principales elementos que se asumen aquí son la familia y la educación, la primera porque favorece la socialización temprana, y la segunda porque mediante ella se busca el respeto y cuidado de las

condiciones ecológicas en la formación de cada miembro de la sociedad de manera integral.

2. La familia o el hogar es vital para que las personas se ajusten e integren a su entorno, en ella se generan una serie de experiencias que le permiten una vida en sociedad. Con el advenimiento de sociedades más complejas se originan nuevos mecanismos de acomodación y surgen otras formas de organización orientadas por las relaciones con el entorno y los sistemas de valores.
3. La educación que es en esencia un sistema, en el cual el aprendiente obtiene servicios que le permiten ajustarse a su entorno tanto individual como social. Este proceso de ajuste es concebido como un ser social en su relación dinámica con el entorno. En este sentido es importante tener en cuenta las ideas de Bronfenbrenner (1979) y Thomas y Marshall (1977) con respecto a la concepción evolutiva del ambiente ecológico de la persona y su relación con este, así como de la creciente capacidad de la persona de descubrir, sostener o alterar sus prioridades, siempre teniendo en cuenta que el desarrollo continuo va de la mano con la función de la educación. Educar por lo tanto implica transformar la sociedad, de allí que sea un proceso complejo en tanto su principal insumo son los seres humanos, dinámico y de compromiso pues al concebirse como un hecho sociohistórico acontece bajo circunstancias y contextos sociales que son particulares, y que por lo tanto les debe dar respuesta. Por otro lado, es importante con relación al concepto de educación descrito, aportar que para efectos de este trabajo el autor propone que *el aula se conciba como el*

espacio - tiempo en el que interactúan múltiples intersubjetividades, donde cada una de las personas aporta sus propias características, necesidades, intereses y potencialidades, y de esta manera se influyen y determinan entre ellas. Y se amplia con las ideas de Hamilton quien considera al aula como el conjunto de medios comunicativos, en los cuales los hechos que constituyen la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre facilitadores y aprendientes, de esta manera se producen intercambios e interacciones entre las personas y esto genera una convivencia (Wittrock ,1997).

Como se puede ver se considera importante involucrar tanto a la comunidad, como a la familia y al aprendiente en la educación del siglo XXI, ya que es a partir de ellas que se construye una tríada interactiva, sinérgica, transformadora, y autopoietica que genera transformaciones en las realidades cotidianas que comparte y modifican sus experiencias, y es en esta constante interacción aprendientes, facilitadores, padres de familia e instituciones logran un mayor avance tanto individual como social.

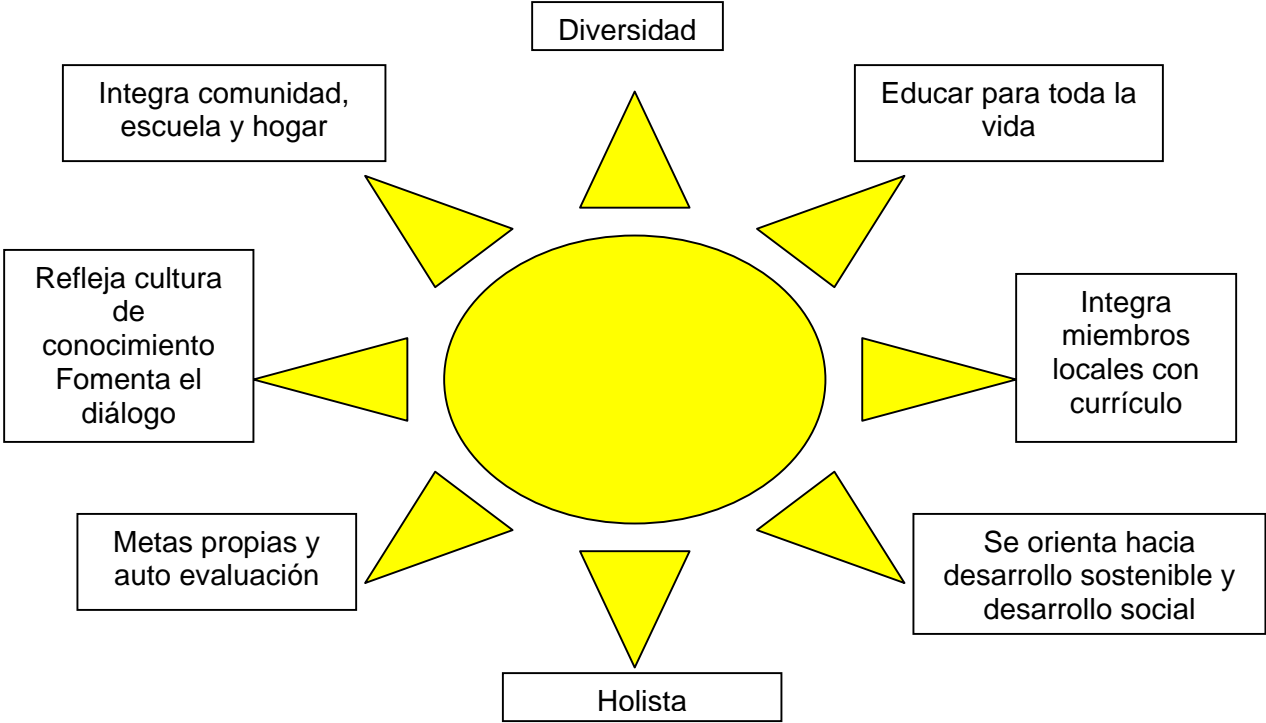


Principios de la inclusión como base de la Educación del siglo XXI

Principio	Manifestación en la inclusión como base del siglo XXI
Involucramiento de los miembros locales	Quienes proponen los procesos educativos que se deben desarrollar, son miembros de las comunidades, y no sujetos externos a ellas. Se mantiene así el principio de identidad.
Papel de los facilitadores	Es importante ya que se convierten en guías que promueven el desarrollo de los aprendientes, desde una perspectiva del aprendizaje dinámico y bilateral. En algunos momentos el facilitador se convierte en aprendiente y viceversa
Dar respuesta a las condiciones, necesidades e intereses y características locales	En este sentido se procura dar respuesta a la diversidad, partiendo de la idea de que la sociedad es una pero a múltiple a la vez, y por lo tanto la educación debe satisfacer sus requerimientos.
Contar con comunidades de aprendizaje donde se favorezca la investigación y el intercambio de información	Las comunidades de aprendizaje formadas por los habitantes de las sociedades o grupos donde se desarrollan los procesos educativos deben ser conscientes de la importancia de participar en procesos de investigación que promueva el desarrollo en igualdad y equiparación de oportunidades de todas las personas, y que además se promueva el intercambio de información dando un uso adecuado y eficiente de los recursos tecnológicos con que se cuenta, esto facilitará por lo tanto la divulgación de la información y su aprovechamiento. Esto favorecerá la conectividad social, el acceso apropiado a las nuevas tecnologías, la dimensión social y humana como centro de afirmación de la democracia y los derechos humanos y las responsabilidades.
Experiencia a largo plazo	No se puede pensar en los procesos educativos como experiencias a corto plazo y poco transformadoras, se deben

	<p>implementar procesos continuos y flexibles, en los cuales se produzcan seguimientos que los realimenten, y a la vez permitan la innovación, a partir de los requerimientos tanto individuales como sociales. Esto contribuirá a la noción de ciudadanía planetaria en todas las comunidades, favoreciendo su identidad cultural, única posibilidad de asumir la sostenibilidad del planeta.</p>
--	--

Los principios antes expuestos se consideran necesarios para poder dar respuesta a la inclusión como base de la educación del siglo XXI. Como se puede ver de ellos se derivan conceptos importantes como: incluyen la diversidad, se propone educar para toda la vida, se integran a los miembros locales con el currículo, se orienta hacia el desarrollo sostenible y el desarrollo social, se definen metas propias y se propone la auto evaluación, se fomenta el diálogo y refleja una cultura de conocimiento, integran la escuela, la comunidad y el hogar y es holista.



Principios de la inclusión como base de la Educación del Siglo XXI

Pero para darle mayor coherencia y consistencia se requiere el desarrollo de una serie de valores éticos, relacionados principalmente con el holismo, ya que este le da sentido al trabajo. Es por esto, que a continuación se hace una descripción de aquellos conceptos que se consideran pertinentes sobre el holismo, para una mejor ubicación de trabajo, el recorrido por diferentes aspectos del holismo se incluye con el fin de favorecer para una mejor comprensión por parte de los lectores

2.4. La Filosofía Holista un encuentro con sus elementos teóricos

2.4.1. En el camino al Holismo

Para iniciar con los antecedentes del holismo, se hará una descripción de las tres visiones de mundo diferentes que se han presentado a partir de la Edad Media hasta la fecha, con el fin de describir como se ha dado todo el proceso hasta llegar a la visión del mundo holista, esto según Gallegos (1996).

- a. Visión del mundo Dogmática: Prevalció a partir de la Edad Media hasta el Siglo XVII, se caracterizó por un dominio de la iglesia en la interpretación del mundo, además basó las explicaciones de la vida en el dogma, la tradición, la autoridad y la fe.
- b. Visión del mundo Cientificista-Mecanicista: Ha predominado desde el Siglo XVII hasta fines del Siglo XX, nació de la crítica al paradigma dogmático; basó sus explicaciones sobre la vida en procesos mecánicos de causa-efecto lineales, en información empírica obtenida por los sentidos o con aparatos para ampliar su capacidad, lo que produjo una pérdida del sentido

de vida y una depredación generalizada de los recursos naturales del planeta.

- c. Visión del mundo Holista: Tiene sus raíces a principios del Siglo XX con el desarrollo de la física cuántica, surge como una alternativa para superar los paradigmas dogmáticos y cientificista; se basa en la integración del conocimiento: ciencia, arte, espiritualidad y tradiciones se articulan para crear una cultura de sabiduría que supere la fragmentación del conocimiento expresado en las disciplinas académicas.

Según el autor antes mencionado la visión holista lo que pretende es incluir una nueva ciencia y una nueva espiritualidad, establecidas en poder comprender el universo y quiénes somos; lo que busca no es confundir ciencia con espiritualidad como ocurrió en el paradigma dogmático, ni separarlas como en el paradigma científico, sino integrarlas bajo la experiencia humana. Considerando, que el principio fundamental de esta visión es el supuesto de “totalidad”, donde se percibe que el universo está vivo y no separado de las personas, están unificados en continua relación, por lo tanto permite tener conciencia de la evolución planetaria y del cosmos como totalidad.

El nuevo modelo es transdisciplinario por naturaleza, porque no comprende la realidad desde disciplinas aisladas, sino que surge como un paradigma integral ecológico, donde el mundo ya no es percibido en forma fragmentada en disciplinas, sino que deberá partir de una visión integral, viendo la vida social como una red de relaciones organizadas, Gallegos (1996).

Partiendo de las tres visiones de mundo diferentes y de los principios de la visión holista, se podría decir que este nuevo paradigma puede ser el punto de

partida de una forma de vida de la humanidad, donde por medio de la educación las personas encuentran un nuevo funcionamiento de la conciencia humana que rebasa los procesos cognitivos, la lógica y el lenguaje; donde exista una mayor apreciación de la ciencia y de la vida al mismo tiempo.

2.4.2. Holismo: comprender su concepto

El Holismo según Gallegos (1996), es una corriente que ve al individuo de forma integral, bajo un concepto de espiritualidad que le permite vivir en un mundo de paz, armonía con el planeta y el universo; es una visión integradora que busca formar personas con un gran sentido de tolerancia, respeto, solidaridad y abiertos a la diversidad.

El autor también comenta que es una filosofía que reconoce una relación más humanitaria y espiritual entre las personas, concibiendo que son transdisciplinarias por naturaleza, seres que poseen una integración de su conocimiento, partiendo de la ciencia, el arte y su realidad. Es nutrida de un autoconocimiento al conocimiento del mundo, donde al partir desde esta perspectiva, el holismo nos brinda una visión de paz y amor hacia la humanidad y la naturaleza.

Por otra parte, el autor anota que el holismo es una visión que le permite a las personas expresar sentimientos, emociones y puntos de vista que deben ser validados y respetados, ya que la sabiduría y devoción del holismo es formar una unidad, donde conocimiento no esté desligado del amor y el amor no este desligado del conocimiento Gallegos (1996) señala "(...) en un sentido profundo conocer es amar, amar es conocer" (p. 80), para combatir ese paradigma que ha prevalecido en los últimos años, donde el amor y la vida espiritual humana, son

seducidos por el dinero, el poder y el placer, provocando que vivamos insensibles a la propia humanidad, al planeta y al universo.

Por lo tanto, el holismo busca crear una conciencia de cambio social planetario, no percibiendo a la humanidad fragmentada y con un panorama como el que existe ahora, sino dándole valor a la vida en general, desde nuestros cuerpos físicos hasta nuestro espíritu, al tomar en cuenta que nuestro planeta está vivo, constantemente en movimiento y cambio, que debe ser valorado, respetado y amado.

2.4.3. Al encuentro de la Educación: una propuesta desde el Holismo

La educación en el holismo sería importante que se proyectará partiendo de la espiritualidad, que se desarrolla en el transcurso de un autoconocimiento profundo, donde éste nos lleva a la búsqueda de la verdad y a ordenar nuestra conciencia, a partir de ello se dan manifestaciones de amor, libertad, paz, compasión, respeto, solidaridad; que permite abrir nuestro conocimiento a la humanidad. Tomando en cuenta que por medio de la educación lo que se busca es omitir el odio y el conflicto, para considerar que ésta debe ver la mente y el espíritu como una misma cosa, ya que si nuestra espiritualidad esta bien definida, si cada uno se conoce así mismo y conoce su verdad, el espíritu estará en paz y armonía, la mente estará muy clara sobre lo que quiere y lo que cree, de tal forma que permitirá tener un conocimiento y pensamiento muy abierto hacia la vida y el aprendizaje.

Es importante analizar que la educación holista no solo considera los métodos educativos o las teorías de la educación, sino que va más allá de esto, al plantear una búsqueda de procedimientos para enseñar y aprender, que se basa

en principios acerca de la conciencia humana, la relación entre los seres humanos y el universo que habitan; la conformación donde florece el amor universal, la libertad incondicional, la fraternidad, la paz y la compasión.

Es oportuno mencionar que la principal influencia de la educación holista deriva de los grandes pedagogos: Steiner, Montessori, Krishnamurti, Pestalozzi, Dewey y Rousseau. Ellos subrayan “(...) una educación para el desarrollo humano, con una pedagogía del ágape que despiertan la inteligencia y el desarrollo de la belleza del espíritu” (Gallegos, 1996, p.45), que implica un profundo respeto por la diversidad y la experiencia interior de cada aprendiz. Esto significa que el profesional del área de educación y las demás personas, no deben imponer, juzgar, o considerar sólo su criterio; sino ser mediadores en los niveles de la conciencia humana afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico, para que ellos y ellas por sí mismos encuentren el camino del proceso de descubrimiento de la vida.

Para responder a lo anterior, la educación holista plantea un cambio de la filosofía mecanicista–materialista a una visión holista–espiritual de los procesos educativos; donde se perciba al ser humano como un potencial ilimitado, con una inteligencia mutidimensional, con contenido ético; como un ser espiritual orientado al significado, con una curiosidad innata por aprender y que aprende de diversas maneras a ritmos diferentes expresando este aprendizaje en una gran variedad de formas.

Se consideró que realmente existen muchos contenidos prioritarios en la educación holista, pero se puede pensar como una pedagogía del amor universal, donde existe un proceso para formar seres humanos integrales, un canal donde se

puede sustentar lo mejor del espíritu humano, con el propósito del crecimiento potencial intelectual, emocional, artístico y espiritual de cada persona.

Para ello es relevante distinguir las cuatro dimensiones en que se basa la educación holista, Gallegos (1996)

- a. Científica: Se refiere a la formación de una conciencia científica y al aprendizaje de la nueva ciencia: no lineal
- b. Ecológica o ambiental: La ecoeducación es una forma de aprender a vivir con límites en una cultura sustentable.
- c. Social: Educar para la paz, participación social y ciudadanía global.
- d. Espiritual: Es aquella que permite conocer nuestra naturaleza real, es el lugar de residencia de los auténticos valores humanos y el sentido estético inherente a la conciencia humana (pp. 64-67).

Estas cuatro dimensiones proponen un cambio, ir de la enseñanza donde el o la docente es el sujeto activo, a un aprendizaje donde los aprendientes son el sujeto activo, y el conocimiento es investigado por ellos, en el contexto de su realidad. Esto lleva al educador o educadora a centrarse más a aprender que a enseñar, o sea es convertirse en un facilitador del proceso, siempre teniendo en cuenta la diversidad.

Es importante aclarar que en la educación holista, la tecnología es un recurso como cualquier otro a la mano, para ser usado en su justa medida y con los cuidados que demanda; no sustituye en ningún sentido a la experiencia del mundo real que los y las estudiantes necesitan, ni a la inteligencia humana como recurso de indagación en el misterio de la vida, Gallegos (1996).

2.4.4. Educación Holista: Principios que le dan sentido

Después de conocer el concepto de educación desde la visión holista, es importante mencionar los diez principios básicos de ésta, sobre los cuales se van

a trabajar dictados por la Alianza Global para la Transformación de la Educación,
(Gallegos, 1996, pp.17-18):

- a. Educación para el desarrollo humano: El aprendizaje implica una ampliación de las relaciones consigo mismo, la familia, la comunidad, el planeta y el cosmo.
- b. Honrando a los estudiantes como individuos: Aceptar las diferencias individuales y estimular en cada estudiante un sentido de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad humana.
- c. El papel central de la experiencia: Es un proceso que introduce a los estudiantes en el mundo natural y social, así como también en su propio mundo interno.
- d. Educación holista: Celebra y hace un uso constructivo de puntos de vista alternativos, en evolución de la realidad y de las formas múltiples de conocer. No son solamente los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano los que necesitan orientación y cultivo, sino también los aspectos físico, moral, estético, creativo y en un sentido no sectario espiritual. Tiene implicaciones de gran significado para la ecología y la evolución humana y planetaria.
- e. El nuevo papel del educador: Debe considerar que el aprendizaje es un proceso natural y no un producto que se puede crear según la demanda.
- f. Libertad de escoger: El estudiante debería determinar el currículo y los procedimientos, de acuerdo con su capacidad para asumir responsabilidades. La libertad de elección incluye la libertad para investigar, para expresarse y para el desarrollo personal.
- g. Educar para una participación democrática: significa potenciar a cada individuo para que participe en forma activa en los asuntos de su comunidad.
- h. Educar para ser ciudadanos globales: Se basa en un enfoque ecológico que pone énfasis en la conexión y dependencia mutuas de la naturaleza con la vida y la cultura humana.
- i. Educar para una cultura ecológica planetaria: Debemos cultivar una relación entre lo humano y el mundo de la naturaleza que sea sustentadora y no explotadora. Porque nuestros niños y niñas requieren un planeta sano en el cual puedan vivir, aprender y crecer.
- j. Espiritualidad y educación: La parte más importante y valiosa de una persona es su vida interior, subjetiva: la individualidad o espíritu. La

ausencia de la dimensión espiritual es un factor crucial en la conducta autodestructiva. La educación debe cultivar el crecimiento sano de la vida espiritual en vez de hacer violencia con una constante evaluación y competencia.

2.4.5. Inteligencia una nueva concepción a partir del Holismo

Desde la perspectiva holista y según Gallegos (1997) el amor es inteligencia, porque si actuamos partiendo del amor a nosotros mismos y a la humanidad, somos seres inteligentes que nos abrimos a la diversidad cultural, y planteamos un respeto a la diversidad humana, para educar niños y niñas al servicio del bien común.

La educación holista busca una nueva visión de la inteligencia, basada en principios que nutran el espíritu humano; al respecto Gallegos (1996), plantea

(...) la genuina inteligencia holista está basada en la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso; se basa en principios éticos del bien común; está orientada a desarrollar el potencial ilimitado de los seres humanos. La inteligencia holística es la capacidad de reconocer nuestra interdependencia y las acciones que la destruyen” (p.77)

Es la percepción de la totalidad, el reconocimiento del valor de la red de la vida; cuando una persona adquiere la capacidad de percibir esto de manera directa, no utilizará sus habilidades para destruir a otros o destruirse a sí mismo.

La inteligencia es un proceso creativo más cerca de la sabiduría que del conocimiento; está ligada de manera incondicional a los valores humanos: no es posible separar la inteligencia del amor, la compasión, la libertad, la gratitud, el respeto, la humildad, la solidaridad, la amistad, la honestidad. Es el despliegue de la comprensión del valor de toda vida y todo ser humano (Gallegos, 1996).

El concepto de inteligencia también se puede concebir como la capacidad de conocernos a nosotros mismos de manera directa y creativa como lo señala

(Krishnamurti citado por Gallegos, 1996). Directa porque por medio del autoconocimiento llegamos a respetarnos y a aceptar a los demás; creativa porque se nos abren las oportunidades de que nuestro aprendizaje en tres aspectos, cuerpo, mente y espíritu, de acuerdo con nuestros intereses, necesidades y en nuestro propio ambiente. Además en la medida en que aprendamos a respetarnos, se verán beneficiados la humanidad, el planeta y el cosmos.

Por lo tanto inteligente desde la visión holista es aquel que tiene una expresión natural de alegría de vivir, que aprende a usar su mente y espíritu, con interrogantes en cómo preguntar, cómo escuchar, cómo indagar; sin que exista a su alrededor personas deseosas de controlar con autoridad, sino trabajando más allá de lo intelectual y en relación con nuestra capacidad de amar.

2.4.6. Aprendizaje: su concepto desde el Holismo

La educación holista considera múltiples vías para aprender y diversos estilos de aprendizaje. No significan diferencias de nivel en la inteligencia, sino que son expresión de la importancia de la individualidad en la educación. Por lo tanto, cada individuo tiene su propio estilo para aprender igual de válido que los demás.

Aprender en educación holista, es el punto central de todo el proceso educativo; es más importante que enseñar; ya no se puede hablar de enseñanza-aprendizaje porque no tienen la misma importancia. En esta visión todos los involucrados en el proceso educativo: facilitadores, familia, estudiantes, otros, tienen un mismo objetivo: “aprender”, Gallegos (1996).

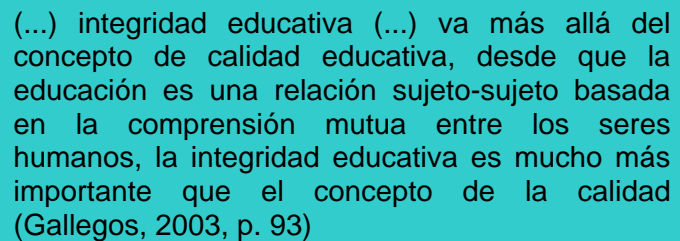
Es importante considerar los cuatro aprendizajes estratégicos para la educación del siglo XXI, que ha señalado la educación holista, estos son (Gallegos, 1996, pp. 83-85):

- a. Aprender a aprender: Inicia con aprender a preguntar; su objetivo real no es tanto el ser contestada sino el ser indagada. Cuando un niño o niña pregunta es para investigar, explorar el mundo que le rodea; esta capacidad de preguntar sin miedo es la base de un buen aprendizaje. Aprender a aprender significa tener capacidad para dirigir y hacerse responsable del propio aprendizaje, saber dónde buscar el conocimiento. Está relacionado especialmente con una **conciencia científica**.
- b. Aprender a hacer: Significa aprender a transformar la sociedad con acción inteligente y responsable. Aprender a hacer significa saber tomar riesgos y tomar la iniciativa. Está relacionado especialmente con una **conciencia social**.
- c. Aprender a vivir juntos: Implica aprender a vivir responsablemente, respetando y cooperando con otros seres humanos y en general con todos los organismos vivos del planeta. Considerando el valor de la paz y la sustentabilidad como elementos que nutren a las comunidades. Aprender a vivir juntos significa aprender a establecer relaciones correctas. Esta relacionado con el desarrollo de una **conciencia ecológica**.
- d. Aprender a ser: Significa el descubrimiento de la verdadera naturaleza humana, el encuentro con la esencia de uno mismo que vas más allá del aparato psíquico de pensamientos y emociones. Es aprender a pertenecer a la totalidad, el descubrimiento de nuestra dimensión universal donde moran los valores humanos genuinos que no son individuales, el descubrimiento del propio ser y la sabiduría interior que se logran por el autoconocimiento de uno mismo. Es el despertar de la **conciencia espiritual**.

De los cuatro aprendizajes estratégicos, se puede rescatar que el primero representa la conciencia científica, el segundo la social, el tercero la ecológica y el cuarto la espiritual, aspectos muy relevantes que se deben considerar en el aprendizaje holista, que permiten que se vean implicadas habilidades, actitudes, valores y conocimientos que no pueden ser fragmentados.

El aprendizaje es un proceso que permite hacer conciencia de que el mundo es una unidad, una totalidad interdependiente; con un gran sentir de la vida y de pertenencia a la naturaleza humana. Por que si aprendemos que somos parte del universo y de la naturaleza, se disminuirá tanta destrucción y cuidaremos de ella como un ser más como nosotros.

2.5. La Ecoeducación el encuentro de la educación con la sostenibilidad



(...) integridad educativa (...) va más allá del concepto de calidad educativa, desde que la educación es una relación sujeto-sujeto basada en la comprensión mutua entre los seres humanos, la integridad educativa es mucho más importante que el concepto de la calidad (Gallegos, 2003, p. 93)

Comprender los procesos por los que ha pasado el ser humano, para favorecer cambios y buscar respuestas a las situaciones de la actualidad, y brindar respuestas para los procesos futuros, asegurándole a las poblaciones venideras, una vida bajo condiciones que les permita desarrollar tanto sus potencialidades, como hacer un uso adecuado de los recursos, y medios, es una tarea que le compete a la ecopedagogía.

Vivir es por lo tanto, un convivir en el aprendizaje con los demás, y aprovechando al máximo todos los medios y recursos con los que se cuenta en el momento histórico que se vive, pero no convirtiéndose en un depredador de los recursos, sino haciendo un uso consciente y con medida, de aquello que la naturaleza ofrece para el desarrollo del ser humano, bajo condiciones de superación y utilización de recursos de una manera responsable y sustentable.

Conforme avanza el ser humano, va descubriendo etapas, procesos, productos, recursos, organizaciones, en fin, procura dar respuesta a toda un serie de cuestionamientos, que muchas veces lo sumergen en un actuar inconsistente y desenfrenado en la destrucción, y esto sólo por tener cada vez más, y sentir capacidad de un uso irracional de los recursos de la naturaleza. Esto ha favorecido por lo tanto, una educación que le procure al ser humano el conocimiento de la naturaleza para usarla, transformarla, y explotarla, de alguna manera, para someterla y sentir que es dueño de todo lo que lo rodea.

Es por esto, que si la educación actual no se transforma, la crisis que viene enfrentado el ser humano en su relación con la naturaleza (creación) desembocará en una experiencia poco agradable para él, y esto se está viviendo actualmente con los fenómenos que se han venido dando en diferentes puntos de esta gran comunidad llamada Tierra, y en la cual, los efectos devastadores de la naturaleza, poco a poco le hacen saber al hombre su impotencia ante los efectos que ella puede producir.

La educación por lo tanto debe propiciar en el ser humano, una conciencia clara de su papel como heredero y albacea de una riqueza natural, de la cual es responsable, y protector, de alguna manera, lo denominado ecoeducación, trasciende lo sustentable, y pretende una respuesta futura, en donde todos los seres humanos sin importar su condición, puedan adentrarse en la fuerza y energía, que da vida, le permite compartir, y por ende, vivir aprendiendo, y aprendiendo a vivir, teniendo en cuenta diferentes aspectos éticos, donde converge la naturaleza, lo humano, lo cultural y lo social, para involucrarse en una experiencia espiritual que respeta y trasciende lo diverso, y de alguna manera

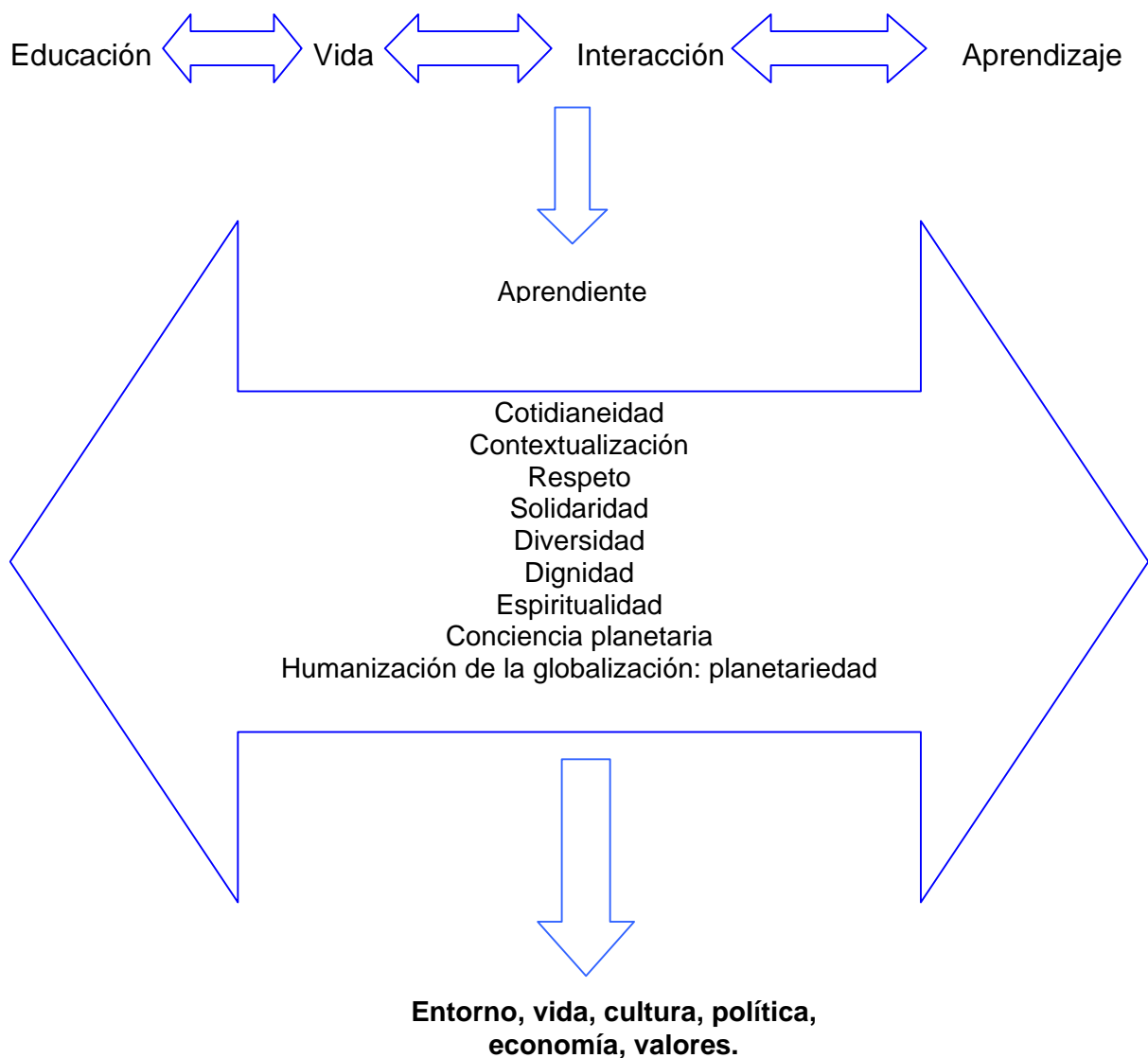
favorece lo inclusivo, lo cotidiano, la convivencia, el respeto y la afectividad transformadora de las relaciones. Y como decía Vigostky, se acompaña en el aprender, a partir de sus experiencias compartidas con los otros, ya que es en esa interacción donde se puede producir la transformación que caracteriza el aprendizaje, pero el otro no es sólo el ser humano, sino también el entorno en que se convive, y se comparte.



Son los medios, los recursos, las experiencias, las creaciones en fin, todas las relaciones que hacen que los sistemas o los subsistemas de un sistema interactúen entre sí, para que se perciba la realidad circular, donde cada persona que participe en un proceso, afecte al otro y al medio, es como se ha visto ya en otros momentos, el “efecto mariposa”, efecto que en algún momento puede ser imperceptible, pero conforme avanza se hace más evidente.

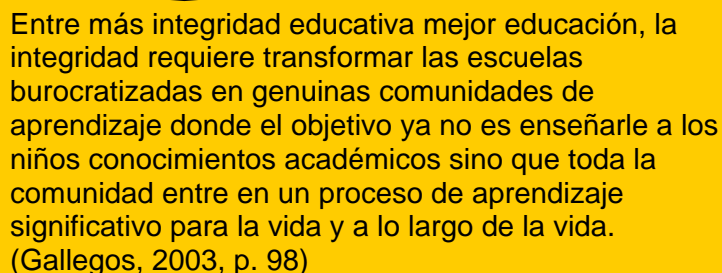
Es entonces necesario transformar la visión de la educación, que para poder ser transformada en ecoeducación, procure dar un viraje a la currícula, no sólo en los contenidos sino en cuanto a la propuesta metodológica, los medios, los recursos, a la organización y utilización del tiempo y el espacio, en enseñar experiencias significativas para la vida, o sea convertir el aprendizaje en una educación para todos, en un proceso donde cada centro sea inclusivo, y responda

desde su contextualización curricular a las potencialidades de todas las personas, sin importar su condición, donde prevalezca el respeto, y se potencie el ser humano, en toda su dimensión.



La educación por lo tanto, debe buscar que cada aprendiente, se sienta parte de esta gran Patria llamada Tierra (GAIA, para algunas personas).

2.6. La ecopedagogía: Un encuentro entre lo individual, lo social, lo espiritual y lo planetario



Entre más integridad educativa mejor educación, la integridad requiere transformar las escuelas burocratizadas en genuinas comunidades de aprendizaje donde el objetivo ya no es enseñarle a los niños conocimientos académicos sino que toda la comunidad entre en un proceso de aprendizaje significativo para la vida y a lo largo de la vida.
(Gallegos, 2003, p. 98)

La ecopedagogía, como una respuesta a las encrucijadas que se proponen desde la organización económica, política, social y cultural, se enmarca dentro del concepto del holismo, el cual se considera como un enfoque filosófico, por ser una corriente que concibe a la persona de manera integral, bajo un concepto de espiritualidad que le permite vivir en un mundo de paz, armonía con el planeta y el universo, Gallegos (1996).

Por otro lado, en la visión holista se plantea el concepto de inteligencia como **un saber vivir**, en comunión con los otros y la naturaleza, e integrando mente – espíritu, con el fin de ecoeducar aprendientes al servicio del bien común, y fomentar en ellos una relación más solidaria, humanista, y consciente, que les permita expresar sus sentimientos, emociones y puntos de vista diferentes, los cuales deben ser respetados, se hace referencia entonces al respeto por la **diversidad**. Es fomentar en los seres humanos que su cotidianidad los hace parte de una unidad, en la que se incluye a todos, sin importar su raza, credo o condición.

La ecoeducación conlleva una serie de valores que le facilitan a los aprendientes, en interactuar con los demás, desde una perspectiva caracterizada por una construcción en conjunto, y donde cada quien aporta según sus características, necesidades, intereses y potencialidades, pero prima lo individual, pero busca la realización grupal.

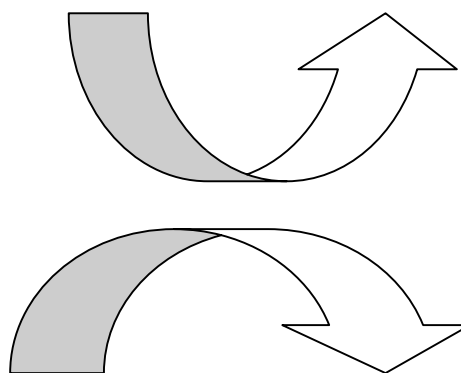


Bruner comenta:

Esta concepción de educación que se propone, elimina cualquier consideración utilitaria relacionada bien con el futuro profesional, bien con la capacidad competitiva de los países. Por el contrario se sitúa en el centro del futuro de las personas como fuente de liberación y de identidad, como manera de que cada persona encuentre su propio camino, para realizarse y aportar cosas a un contexto cultural determinado, y en definitiva a una comunidad.

Prima lo individual

Ecopedagogía



Motivando lo social,
solidario, ético, diverso.

La ecopedagogía trasciende lo natural y sustentable, para elegir su acción en el encuentro creativo desde la cotidianidad, para entonces construir una

conciencia cósmica y planetaria, en la búsqueda de una gran patria, donde se conviva en constante comunión e interacción con la naturaleza y el resto de los seres vivos. Cuando se habla de lo individual no se habla de una posición antropocéntrica, sino más bien de la posibilidad de la expresión de las características que le son propias a cada uno, es una actuación desde lo diverso para construir la Unidad. No es la suma de las partes para formar un todo, es un todo en constante y dinámica interacción, en donde se generan bucles de evolución y relación, en una secuencia en algún sentido caótico, para generar un todo organizado. La ecoeducación en tanto respuesta transformadora debe ir más allá de la comprensión de la realidad, debe ser más bien vivir la cotidianeidad desde su propia interacción, sin dejar de lado a quienes constituyen un espacio tiempo de aprendizaje, es vivir en un constante aprender, y aprender en un devenir para vivir.

Vivir para aprender ↔ Aprender para vivir

Es por lo anterior, que la ecopedagogía, puede asumirse como una visión planetaria del aprendizaje, desde donde se concibe al planeta como un ser vivo, que se dona a sí, para verse transformado en las múltiples y adecuadas relaciones con los diferentes seres vivos que le habitan, pero además demanda de ellos un uso adecuado y consciente de los recursos que pone a su disposición. Es comprender que más allá de una visión egocéntrica de aumentar conocimientos, y tener medios dominados, es distribuir de manera equitativa los recursos, y a la vez, hacer conciencia de su utilización para un bien común.

El concepto de la ecopedagogía trasciende la conservación de los recursos, y más bien mediante un currículo transformado propone una nueva experiencia de aprendizaje desde los valores que le son propios.

Es comprender que aprender no es solamente lo que está en los libros de texto o lo que comparten los facilitadores con los aprendientes, o que la conciencia planetaria o cósmica se construye en edades avanzadas; **no**, es favorecer en los aprendientes desde muy tempranas edades una actitud crítica y activa que proponga soluciones viables y sustentables a las experiencias que se le presentan, es asumir su papel de responsable de la “**parcela**” que le fue entregada como talento para ser cuidado y utilizado con mesura, no es obviar que la utilización inadecuada de los recursos puede constarle muy caro, y esto lamentablemente lo estamos aprendiendo los habitantes de la tierra en los últimos años y días, hasta ahora hemos asumido con múltiple asombro que la naturaleza, en su conciencia quiere recobrar aquello que le pertenece, y que de alguna manera fue ultrajado por los habitantes de la tierra.

Poco a poco, el involucrarse en el nuevo paradigma y el repensar la educación desde él, va creando una conciencia planetaria que nos invita a uso adecuado y con mesura de los recursos, es por esto, que desde nuestra experiencia de vida, debemos poner al servicio de los demás, todo aquello que nos ha sido facilitado para desarrollarnos, y transformar nuestra experiencia de vida, pero hacerle desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades, donde todos tengamos acceso sin importar la condición, raza, credo religioso o político. En este sentido anota Trilla (2001)

(...) si hay que seguir creyendo en los ideales de la modernidad como igualdad y solidaridad, habrá que continuar buscando las filosofías, las políticas y las prácticas (y entre todas ellas, las educativas) que construyan el camino para ir acercándonos a aquellos ideales (p. 147).

Y el autor amplía sus ideas mediante el siguiente texto

En el siglo XXI el discurso pedagógico deberá seguir elaborando la crítica a las condiciones de desigualdad social en que se da la educación y la función perpetuadora, cuando no acrecentadora, de la misma que, a menudo sigue cumpliendo (p. 147).

Por otro lado, se comparte con Vila (2001) las ideas con respecto a Vigotsky, quien aducía que "(...) el desarrollo de las criaturas y los procesos de enseñanza y aprendizaje son interdependientes" (p. 221), también es importante mencionar que el autor citado hace ver la importancia que tiene para Vigostky, que la educación no sea concebida únicamente como aprendizaje formal, sino que más bien la trasciende, hacia la familia o los grupos de iguales, se puede decir entonces que la educación o el aprendizaje es producto de las múltiples interacciones transformadoras de los aprendientes con los otros miembros de la sociedad con quienes comparte la experiencia de vida; y se resalta de además la importancia de la cultura a partir de la significación, lo que va a favorecer el desarrollo tanto individual como social. Por lo tanto se considera necesario mencionar que

(...) la cultura, en un sentido vigotskiano, abarca todo un conjunto de procedimientos y herramientas que van, como hemos visto, desde las obras de arte hasta los usos más descontextualizados del lenguaje, sin olvidar la lógica y la matemática. Y, muchas de estas herramientas como ya hemos señalado, forman parte de la vida cotidiana y se incorporan desde las relaciones sociales informales que tenemos las personas. Por eso, desde una perspectiva vigotskiana, todo aquello que redunde en la mejora no sólo de las prácticas educativas escolares sino del conjunto de prácticas educativas en las que participamos las personas redundará, a la vez, en el desarrollo humano (Vila, 2001, p. 222).

*Desde las ideas de Bruner (1997):
La educación se convierte en la puerta de la cultura, entendida ésta como el conjunto de conocimientos, herramientas, valores, normas, etc., que hace posible la existencia de sistemas simbólicos compartidos y formas tradicionales de vivir y trabajar juntos*

A partir de las ideas contempladas en los párrafos precedentes se puede decir que desde las ideas de Vigotsky y Bruner se concibe la educación desde una perspectiva antropológica y que por lo tanto el espacio - tiempo donde se enseñe, se convierte en un referente importante para que las personas logren encontrar su camino en la transformación de la cotidianidad en un contexto cultural determinado, y que a partir de esa experiencia transformadora, logre la comprensión de este contexto cultural con sus características, complejidades y contradicciones. En fin, la comprensión de que al asumir la cotidianidad como experiencia de vida y aprendizaje compartida, se transforme y cristalice el aprendizaje, en tanto toma de conciencia planetaria, es un transitar por la vida asumiendo y transformando las experiencias.

Es así, como la educación debe ser repensada, redefinida, y propuesta desde una visión más amplia y transformadora, donde se logre brindar un currículo integral, que responda a las ideas, principios, valores, características y sustento teórico del nuevo paradigma, pero no sólo se debe proponer un nuevo currículo, también es necesario una nueva propuesta metodológica tanto en lo relacionado a lo que se debe aprender, como a la forma en que se pueda determinar los

procesos de transformación de los aprendientes, para de esta manera, realizar un proceso más ecopedagógico.



De lo local a lo global,
de lo global a lo local,
que importa.

Nuestra búsqueda está en que la ecopedagogía y sus prácticas, devengan en contextos de desarrollo, que le permitan al ser humano tener un futuro pleno de esperanza, caracterizado por la igualdad, la solidaridad, la sensibilidad, con valores éticos y morales, pero sobre todo en una sociedad inclusiva, con conciencia planetaria, donde se respete la diversidad, y que esta experiencia de transformación de la cotidianidad, se represente en proyectos futuros

2.7. La ecopedagogía desde los principios del holismo

Todos los aspectos de la educación deben ser vistos a la luz de la integridad, la calidad debe subordinarse a la integridad, cuando esto no sucede la burocracia se hace más importante que la educación misma, la administración debe estar al servicio del aprendizaje significativo (Gallegos, 2003, p. 98).

Cuando se hace referencia al holismo, es necesario aclarar que esta visión de mundo tiene sus raíces a principios del Siglo XX, con el desarrollo de la física cuántica, y surge como una alternativa para superar los paradigmas dogmáticos y cientificista; se basa en la integración del conocimiento: ciencia, arte, espiritualidad y tradiciones que se articulan para crear una cultura de sabiduría que supere la fragmentación del conocimiento expresado en las disciplinas académicas.

Según Gallegos (1996) la visión holista lo que pretende es incluir una nueva ciencia y una nueva espiritualidad, establecidas en poder comprender el universo y quiénes somos; lo que busca no es confundir ciencia con espiritualidad como ocurrió en el paradigma dogmático, ni separarlas como en el paradigma científico, sino integrarlas bajo la experiencia humana. Considerando, que el principio fundamental de esta visión es el supuesto de “totalidad”, donde se percibe que el universo está vivo y no separado de las personas, están unificados en continua relación, por lo tanto permite tener conciencia de la evolución planetaria y del cosmos como totalidad. Es este sentido lo que se pretende es desarrollar la planetariedad, y la conciencia planetaria.

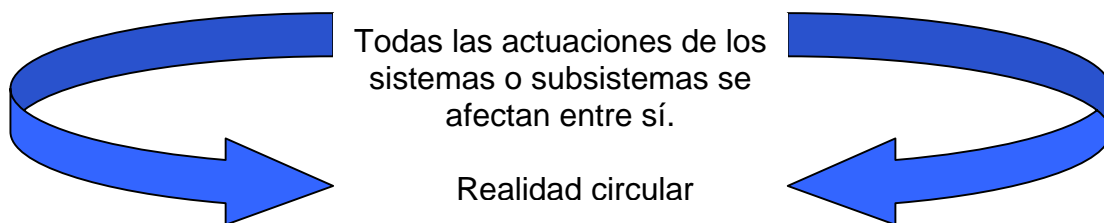
El nuevo modelo es transdisciplinario por naturaleza, porque no comprende la realidad desde disciplinas aisladas, sino que surge como un paradigma integral ecológico, donde el mundo ya no es percibido en forma fragmentada en disciplinas, sino que deberá partir de una visión integral, viendo la vida social como una red de relaciones organizadas, Gallegos (1996). En este sentido se debe comprender la autopoiesis, y con la ecopedagogía este proceso desarrollado en los aprendientes puede entonces dar fundamento a la concepción integral y de unidad de los seres.

Con relación a lo anterior surge entonces una ecopedagogía que se fundamente en principios del Holismo, a saber:

- a. Unidad: Los seres humanos no están separados del universo que habitan; el verdadero conocimiento es un acto unitario en el que sentimientos, cogniciones, intuición y discernimiento se presentan unificados.
- b. Totalidad: Las partes están armónicamente relacionadas y sólo pueden ser adecuadamente comprendidas por la dinámica de la totalidad.

- c. Desarrollo cualitativo: Es transformativo, integrativo y tiene sentido. Incluye la novedad, la diversidad, la impredecibilidad y el orden – caos.
- d. Transdisciplinariedad: Abarca los diferentes campos de conocimiento humano: ciencia, arte, tradiciones y espiritualidad, en vez de ser contradictorias son complementarias.
- e. Espiritualidad: Es la experiencia directa de la totalidad (amor universal, compasión y libertad incondicional), son la naturaleza de la espiritualidad. No está relacionada con iglesias y creencias religiosas.
- f. Aprendizaje: Es un discernimiento personal – social con significado humano que ocurre en niveles intuitivo, emocional, racional, espiritual, físico, artístico, cognitivo y espacial, es incorporado a través de un sentido personal de significado (Gallegos, 2003, pp. 17-18).

Como se puede extraer de la cita anterior, la ecopedagogía se convierte en una experiencia de transformación integral, que favorece en el ser humano - aprendiz- no solo su aprendizaje a partir de las interrelaciones con los demás, sino en la trascendencia que éste conlleva, pero para poder tener acceso a este proceso el docente (que es aprendiz a la vez) debe compartir los principios básicos del holismo y la ecopedagogía, asumiendo así que su papel de mediador se basa en una concepción sistémica, donde todos los subsistemas o sistemas que participen se influyen entre sí; se asume por lo tanto el concepto de realidad circular, o sea todo lo que cada sistema o subsistema realiza, afecta a los demás sistemas o subsistemas, y por lo tanto, se generan respuestas que no sólo favorecen el desarrollo individual, sino también el grupal. En este sentido es importante aclarar que la ecopedagogía desde la integralidad, debe entonces trascender lo sistémico par entonces humanizar la educación.



Con relación a lo anterior, y siguiendo las ideas de Gallegos (2003), se podría decir que

(...) la diferenciación entre integridad y calidad y la relación sujeto-sujeto y sujeto-objeto son la base para la construcción de un nuevo paradigma educativo de naturaleza integral, la educación holista es la emergencia de este paradigma, por ello el estudio y desarrollo de la integridad es la genuina base de una mejor educación, integridad es el asunto más importante de la educación, el gran contexto dentro del cual deben ser vistos todos los demás asuntos educativos incluida la administración institucional de la educación (calidad) (p. 98).

Es a partir de las ideas anteriores, y desde el holismo, que la ecopedagogía puede tener su significado en relación con lo que apunta el autor supracitado.

Las comunidades de aprendizaje entonces, buscan fortalecer la integridad y favorecerse con la sinergia resultante, aquí lo importante es que todos los miembros de la comunidad vivan en continuo aprendizaje integral, desarrollando su ser social, cognitivo, emocional, estético, corporal y espiritual –*en armonía con la naturaleza y desde una perspectiva de conciencia planetaria*² (p. 100).

La ecoeducación es la dimensión ambiental de la educación holista que se orienta a una cultura sustentable. Esta es aplicable en todos los niveles educativos. El modelo ecoeducativo está sustentado en la convicción de que una comunidad educativa es, en esencia, una comunidad ecológica. Se debe transitar a una visión ecoeducativa para garantizar la viabilidad de nuestra comunidad. Las y los alumnos no son máquinas, recipientes vacíos o materia prima a ser procesada; son gente viva y en crecimiento que tiene sus propios conocimientos y la necesidad de encontrar sus propios significados. El niño o la niña aprende en

² La cursiva es del proponente de este trabajo.

un proceso de interrelación con su grupo; el o la docente es un recurso de este aprendizaje como son la biblioteca, la computadora, el ambiente y otros factores, Gallegos (1998).

La ecoeducación lo que busca es trabajar sobre los problemas por los cuales esta pasando la naturaleza y la humanidad, tales como la depredación del medio ambiente, el fracaso escolar de los aprendientes, la violencia, la corrupción, las intolerancias religiosas, la pobreza y otros, que son el resultado de la visión fragmentada industrial - científica en que está basada nuestra cultura, para proponer como primer paso una educación integral donde se reconozca al planeta como nuestro hogar, que debe ser cuidado y valorado.

Por medio de la ecoeducación se desea plantear un proceso de enseñanza que haga conciencia en las personas que somos parte de un mundo vivo, no separado de nosotros; donde se pueda tener nuevos principios sobre lo que es la inteligencia, el aprendizaje, el ser humano, la naturaleza, la ciencia, la espiritualidad, la sociedad. Dando oportunidad a los seres humanos de establecer un nuevo tipo de relación con la naturaleza como un nuevo paradigma educativo holístico.

Si las personas encargadas de la educación de los aprendientes, logran educar a éstos y éstas, para que sean capaces de percibir el planeta como algo vivo, se puede entonces establecer un nuevo tipo de relación con la naturaleza basada en el respeto por la vida, brindará personas más sensibles y tolerantes a la raza humana y por ende a su diversidad. Que estarán formadas con bases sólidas en el respeto por el ambiente, la paz, los valores, la espiritualidad, la ciencia, a la diversidad como paño que conforma la vida misma.

La ecoeducación es una educación para la vida, más allá de la pura formación profesional; por lo tanto, el primer paso para lograr una educación integral es reconocer a nuestro planeta como nuestro hogar, que debe ser cuidado y que representa el más sabio maestro del cual podemos aprender, e implica un cambio de valores profundo, es decir, la visión ecoeducativa reconoce la importancia fundamental de la espiritualidad.

Al respecto Clark citado por Gallegos (1997, pp. 156-157), señala los ocho principios que rigen los sistemas ecológicos de la educación:

- a. Interdependencia: Todos los miembros de una comunidad ecosistémica de aprendizaje están interconectados en una compleja red de relaciones.
- b. Sustentabilidad: La supervivencia a largo plazo de una comunidad ecosistémica de aprendizaje depende de una base de recursos limitados.
- c. Diversidad: El mantenimiento exitoso y la estabilidad de una comunidad ecosistémica de aprendizaje, dependen sustancialmente del grado de complejidad y diversidad de la red de relaciones.
- d. Asociación: Todos los miembros de una comunidad ecosistémica de aprendizaje están funcionando en un proceso de competencia y cooperación que incluye patrones de estrategias sociales.
- e. Coevolución: Las especies y los grupos humanos coevolucionan a través de una interacción de creación y mutua adaptación.
- f. Ciclos ecológicos: Todos los miembros se encuentran dinámicamente conectados a través de un continuo intercambio de información, así como a través de ciclos variados o intercambios de retroalimentación.
- g. Flexibilidad fluctuante: Ellos mantienen el equilibrio de las comunidades de aprendizaje, con fluctuación entre determinadas tolerancias en las limitaciones de la base de recursos.
- h. Energía: La energía solar se transforma en energía química por medio de la fotosíntesis. La información se transforma en conocimiento a través de la mente humana, y de esta manera, influye en todas las comunidades ecosistémicas de aprendizaje.

Con estos principios se pone en marcha un proceso de creatividad y de formación de una conciencia sustentable en los aprendientes, que tiene como misión ayudarles a los y las estudiantes a que aprendan a aprender, para que puedan establecer relaciones responsables con el mundo natural, el mundo social y consigo mismos.

2.8. Concepto de Espiritualidad Holista

La espiritualidad se refiere a una fuerza viva dentro de cada persona, a nuestra más profunda y real naturaleza por ende es el corazón de la educación holista, por medio de ésta el niño y la niña descubren la belleza implícita en todo lo que ve, escucha, siente y experimenta de manera individual, natural y directa.

Es importante señalar algunos de los valores espirituales más importantes de la educación holista, los cuales son, Gallegos (1996, pp.206-207)

- a. Paz
- b. Confianza
- c. Cooperación
- d. Responsabilidad
- e. Libertad
- f. Amor
- g. Compasión
- h. Humildad
- i. Fraternidad
- j. Bondad

La espiritualidad en la educación holista no se considera aislada, al contrario hace un balance y un equilibrio con la ciencia y el arte, para que los niños, las niñas se sientan parte de una gran familia humana y del universo. Cabe aclarar que la espiritualidad se puede dar también por medio del diálogo. Cuando el diálogo se aplica al ámbito educativo, los resultados suelen ser extraordinarios, los valores humanos genuinos despiertan y la espiritualidad brilla (Gallegos, 1996).

2.9. La inclusión como una respuesta a la atención educativa de las personas con aprendizaje diverso desde la perspectiva de la ecopedagogía: Una tarea inconclusa

Hablar de ecopedagogía e inclusión es quizás un discurso no acabado (o tal vez no iniciado hasta el momento), porque se ha considerado como si fuera inherente al proceso, pero la discusión debe darse, puesto que esto conlleva a una toma de conciencia, en la cual las interacciones entre los miembros de una comunidad es asumida como una participación transformadora y creativa.

El respeto por lo diverso, es quizás parte del discurso que se emplea desde la ecopedagogía, en la cual cada persona interactúa desde sus características, necesidades, intereses y potencialidades, es por lo tanto, una búsqueda de la UNIDAD en la DIVERSIDAD, es comprender que en la cotidianeidad, y la transformación creativa es que se genera el aprendizaje, pero este aprendizaje debe asumirse de manera creativa y proactiva, es trascender la significación del aprendizaje, es asumir una conciencia planetaria que busque responder a las interacciones armoniosas entre seres vivientes y naturaleza, para de esta manera vivir en un espacio - tiempo en el cual se superen las concepciones atomizadoras y duales de la realidad que se vive.

La tarea está inconclusa porque no se ha abordado un concepto de la inclusión desde la ecopedagogía, concepto que debe asumir una valoración de lo diferente desde los mismos valores del holismo y la ecología, es brindar respuestas desde lo pedagógico, para aquellas experiencias que se han invisibilizado desde el cotidiano vivir del ser humano. Parte de la tarea que nos queda pendiente es favorecer un diálogo entre lo inclusivo, interactivo, participativo, y activo de la ecopedagogía, para así desde este nuevo paradigma generar transformaciones hacia una conciencia ecológica y planetaria que humanice la educación desde una perspectiva planetaria. En este sentido, y según anota Gallegos (2003) “(...) una educación con rostro humano solo puede construirse desde la lógica de la integridad” (p. 101).

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, y siendo consciente de la importancia de la visión de una ecopedagogía, como respuesta a muchas de las inquietudes y problemáticas a las que nos enfrentamos actualmente, considero importante lo aportado por Freire y citado por Zúñiga (2000, p.21),

La educación es el tránsito de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, mediatizada por las relaciones del ser humano con la sociedad y con el ambiente. Si se ha de hablar de una educación para la libertad, debemos decir que el hombre y la mujer no se liberan solos sino en comunidad con el otro, a la vez, el hombre y la mujer como individuos o comunidad no se liberan solos sino con el ambiente natural, que espera también su propia liberación.

Y es en este sentido de liberación, desde el que quiero realizar el nuevo proceso, transformación de la cotidianidad que comparto en este entorno de encuentros y desencuentros de experiencias y realidades, el diálogo continúa y la

conversación está inconclusa, mi tarea es enfrentar esta realidad, y darle sentido a la labor propuesta.

2.10. Atención a la diversidad: Una experiencia desde los centros inclusivos

Diversidad, término que indica multiplicidad de objetos, datos, personas, ideas, opiniones, entre otros. La diversidad desde el ámbito educativo, implica no solo el reconocimiento de que existen estudiantes con características diversas que los hacen únicos, como es el caso de aprendientes con discapacidad. El hecho de que en un centro educativo existan diversos seres humanos con características que los hacen igualmente diferentes, provoca que los facilitadores y encargados de la administración del sistema deban enfrentarse a una gran variabilidad de formas de aprender, ritmos de aprendizaje, diferencias individuales, que se traducen en diferentes predisposiciones para aprender, intereses desiguales y apoyo para aprender (Arnaiz, 1999).

Para poder considerar a todas las personas aprendientes dentro de diferentes culturas, se debe partir de una perspectiva multicultural en los procesos de identificación, tomando en cuenta la diversidad de culturas (Shea y Bauer, 1999), asumiendo que su conducta y su comportamiento forman parte de esa amplia gama de orígenes culturales.

La aparición de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 1996), ha hecho que se tolere, respete e integre un poco más a la sociedad a todos los aprendientes que presenten una condición asociada a discapacidad, lo cual se ha traducido en posibilidades de acceso, igualdad de oportunidades, respeto a las diferencias, y cambios de actitud, sin embargo, esto es aplicable a otras características que no

necesariamente tienen que ver con discapacidad, sino con etnia, credo religioso, opción política, cultura, entre otros.

El facilitador debe reconocer que existe la diversidad cultural en sus aulas, y en toda su organización, ya que a ella no solo llegan aprendientes con discapacidad, sino que llegan niños, niñas, jóvenes y en algunos casos adultos con diferente nivel cultural, económico, social, con características familiares muy particulares, que provocan un entorno en el que se respira el mismo aire, pero se deben compartir y respetar las ideas y condiciones específicas de cada uno de sus miembros.

Ante esta diversidad se plantean nuevos retos en los centros educativos y esto provoca cambios y transformaciones curriculares y sobre todo organizacionales, desde donde se brinde una acción de igualdad y equiparación de oportunidades.

En las escuelas donde se reconoce que existe esta diversidad cultural y diversidad de aprendientes, se practican principios de comprensión, tolerancia y el respeto que se encausan en una cultura propia de los centros educativos. Obviamente, corresponde a los facilitadores y a los administradores educativos dar el ejemplo y partir desde su propia experiencia para tratar de moldear un cambio productivo y positivo con miras a la inclusión de todos aquellos que entran dentro de la gama de la diversidad.

Por eso es que la cultura se concibe como un instrumento para la reproducción social y su carácter dinámico permite ubicarla como proceso inacabado con potencial transformador, y todo esto en función del desarrollo del aprendiente y el facilitador, en una experiencia dinámica y compartida.

Esto desde la nueva perspectiva debe cambiarse, de tal manera que se responda a la diversidad cultural que se incorpora a los procesos de transformación de la cotidianeidad, para que los aprendientes puedan entonces verse desarrollados desde su diversidad, y bajo unos principios y valores que promuevan la inclusión como una forma de respeto y tolerancia, en procura de una sociedad inclusiva.

Sin embargo lo anterior, puede mejorar si se asumen que la inclusión debe convertirse en una experiencia que no solo sea educativa, como ya se ha mencionado anteriormente, sino que involucre otros muchos aspectos ya sean estos sociales, políticos o económicos, sin embargo para las condiciones actuales se requiere que haya una transformación en el sistema educativo de tal manera que emerja una propuesta desde la cual se vaya creando conciencia en los aprendientes de la importancia que tiene el convivir en una sociedad múltiple y diversa, desde donde deben ser enfrentadas todas las experiencias transformadores y el respeto a la diversidad.

Este proceso requiere por lo tanto, una reconstrucción de las experiencias institucionales, ya sean en el ámbito del sistema nacional como de institución educativa, esto le permitirá a todos los aprendientes llevar a cabo experiencias constructivas y compartidas entre todos ellos, sin importar sus condiciones, pero bajo el principio de respeto y tolerancia. De esta manera, el énfasis se pone en la atención integral del aprendiente, en su interacción tanto con otros aprendientes como con el facilitador o facilitadores, y donde no prima necesariamente el aspecto cognitivo.

Anteriormente se mencionaron los principios de la inclusión como base de la educación del siglo XXI, lo cual facilita la respuesta a la diversidad. Y es por esto que se hace eco de lo expuesto por Arnaiz (2005) con respecto a la inclusión

(...) significa implementar una modalidad de currículo multinivel. Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículo (...) Los profesores de clases inclusivas se están alejando cada vez más de la enseñanza basada en un libro de texto, y utilizan métodos de aprendizaje cooperativo, instrucción temática, el pensamiento crítico, resolución d problemas y la valoración auténtica.

Para poder entonces ser congruente con las ideas anteriores, los facilitadores que trabajan dentro de un enfoque inclusivo deben tener claro que en sus clases se acoge una diversidad de aprendientes, que el currículo debe ser más amplio y flexible, que los procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser interactivo y además que se convierta en experiencias transformadoras de las realidades de los participantes, sean estos aprendientes o facilitadores, que siempre se contará con un apoyo y que además se debe involucrar a los padres de familia en el proceso.

Y es con relación a estos últimos aspectos que se genera una propuesta de educación inclusiva como parte de este proceso.

III. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA TAREA DE TODA UNA SOCIEDAD

Un modelo de educación inclusiva como respuesta a la Educación del Siglo XXI

3.1. Introducción

Mucho se ha oído hablar de la respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes que asisten a las escuelas regulares y que han sido trasladados de servicios de apoyo fijo o de escuelas de educación especial, ha menudo se ha hecho referencia al concepto de integración, de participación, de adecuaciones curriculares, en fin, de todo un sin número de términos que podría o no dar sentido a los procesos que se desarrollan tanto en el país como en el ámbito mundial.

Algunas veces pareciera ser que los facilitadores asumen su tarea más por una cuestión personal, que por una profesional, y pareciera ser que el principio del derecho a la educación lejos de legitimar el que todos los miembros de una sociedad participen en igualdad y equiparación de oportunidades (Asamblea Legislativa, 1996) sin importar su condición, se favorezca más bien una situación en la cual nadie tiene claro lo que se hace en las aulas a las que asisten los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En los últimos años y como producto de los procesos de globalización y cambios en los enfoques de la educación especial, se ha visto como en los medios educativos se ha empezado a hablar de inclusión educativo, término que pareciera justificar nuestra propia falta de claridad de aquello que se propone desde el Sistema Educativo Nacional, con respecto a la unificación de un currículo propuesto por las altas jerarquías.

No se puede hablar de inclusión en tanto, no se haya realizado un análisis y discusión de los diferentes procesos dentro de los cuales se ha venido enmarcando la experiencia educativa de las personas con necesidades educativas

especiales, y los procesos de formación de los facilitadores, y diferentes profesionales relacionados con el trabajo con estas personas.

La historia ha demostrado que no solo es necesario un cambio en el uso de los términos, ni tampoco, que aquello que parece mejor en una situación o país, deba convertirse en moda a ser asumida en otro país, ni tampoco en verdad absoluta. Hoy en día, los cambios que se han generado a partir de la experiencia del ser humano, la cotidianeidad y las formas de abordar las realidades estudiadas, nos obligan a replantearnos las formas de trabajo, las experiencias y en fin, todo aquello que implique un abordaje integral de todo nuestro quehacer profesional, donde el entorno se constituye en un elemento primordial.

Por lo tanto, cuando se habla de inclusión se abren expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver en el trabajo con personas que requieren los apoyos necesarios para enfrentar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en sus familias y comunidades, en fin todos aquellos aspectos relacionados con la cultura en la que se desarrollan las personas, en este sentido comenta Heward (1998) “(...) la herencia cultural que un niño recibe también varía enormemente. No podemos olvidar que el grupo cultural al que pertenecen los alumnos influye sobre sus valores y conductas” (p. 62).

Al hablar de inclusión se quiere decir tolerancia, respeto, solidaridad, pero sobre todo de aceptación de las personas sin importar sus condiciones. Sin marcar diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos por sus limitaciones, y como anota Heward (1998) “ (...) Para sobrevivir, un grupo social debe adaptar y modificar el ambiente en el que vive” (p.62).

3.2. La Inclusión: entre el ser y el deber ser

La inclusión debe verse como una interacción que se genera en un respeto de las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades en la sociedad, independientemente de los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y “la condición” de la persona o grupo de personas. O sea, es necesario en una sociedad como la nuestra llevar a cabo procesos de concienciación, donde todos comprendamos quienes somos y con quienes compartimos, de alguna manera identificar y tratar a las personas tal cual son, “ellas mismas”, “una de ellas”, “el hijo de “x”, y además esa persona comprende que siempre hay alguien que escucha, que la entiende, y no necesariamente que le enseña, pero si que le comprenda.

En este sentido, según anota UNESCO (1994)

(...) La tendencia de la política social durante las dos últimas décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades (p. 11).

Desde este punto de vista es importante mencionar que las condiciones que determinan la desigualdad de la existencia de una persona en una sociedad concreta, son determinadas por contextos históricamente construidos y por lo tanto, pueden ser revisados a partir de la participación de los ciudadanos.

Con relación a las ideas anteriores, UNESCO (1994) comenta

La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de la comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo común, no solo de toda la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios (p.11).

Es así como la inclusión debe ser concebida además, como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es el acceso a la educación, pero no es la única vía. Por lo tanto, la integración educativa y escolar están relacionadas con la inclusión a la educación básica regular de todas las personas, sin importar sus condiciones, de esta manera la decisión de si las personas se ven involucrados en procesos de intervención o acción correctiva o participan de un modelo educativo, corresponde a la familia y la sociedad a la cual pertenecen, y no es tarea de los expertos, sean estos técnicos, científicos o los profesionales, como se ha querido asumir.

Se puede decir entonces que se está ante un hecho social y no natural, es más una construcción social que una construcción que se desarrolla sobre las recomendaciones planteadas en la Declaración de Salamanca, va más allá ya que está relacionada con los Derechos Humanos, con los Derechos de las niñas y los niños, de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en fin con toda aquella jurisprudencia que vela por el bien de todos los miembros de una sociedad sin importar su condición.

Teniendo en cuenta lo anterior, la inclusión educativa va más allá del ámbito de la escuela, propone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención a cada uno de las personas según sus necesidades, características, intereses y potencialidades.

Mediante la inclusión se persigue brindar a las personas con alguna condición (permanente o transitoria) las mismas oportunidades que tienen todos los miembros de un país, en igualdad y equiparación de oportunidades de acceder al proceso educativo, pero aquí no acaba el proceso, es necesario que la persona pueda conectarse con redes interpersonales que traspasen todas las antiguas fronteras, en este sentido es importante contar con dos iniciativas desde la inclusión:

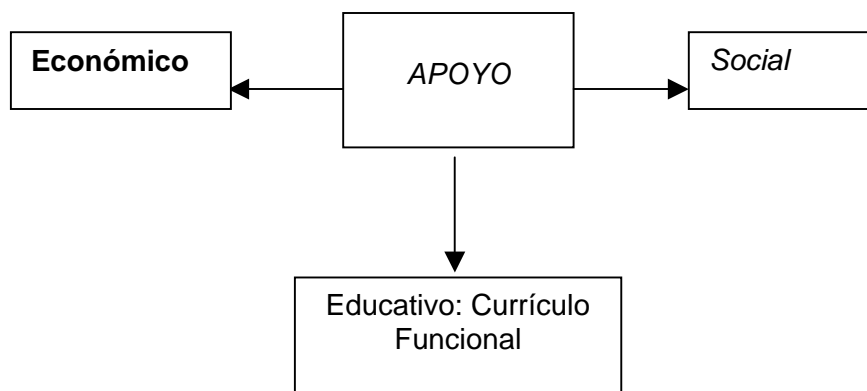
1. Lo que los estudiantes aprenden debe ser funcional para ellos en el entorno de una comunidad inclusiva (opuesto a lo que es solo funcional o cómodo en un entorno segregado)

Cuando se habla de currículo funcional se hace mención a la enseñanza de destrezas utilizadas en la vida diaria, o que le permitan a la persona salir adelante en el mundo en que interactúa de la forma más independientemente posible.

2. Asegurarse de que el estudiante socialice o forme parte de una comunidad natural.

Por medio de la inclusión lo que se hace es aprovecharse de cada experiencia, situación o evento que se da en un proceso interactivo, como una

acción para el aprendizaje y brindar todos aquellos apoyos que las personas necesitan, entre otros



En este sentido es importante acotar que sin la inclusión recíproca básica de la persona con alguna condición discapacitante y sus compañeros primarios en espacios diádicos compartidos de unión afectivo social, no pueden surgir formas más avanzadas de unión humana (cognitivas, comunicativas y lingüísticas) en las que tienen lugar los procesos naturales de aprendizaje y desarrollo de las personas. De esta manera, ellos precisan ser incluidos en la co-cimentación de sus propios espacios: cognitivo, comunicativos y lingüísticos.

Todas las personas con necesidades precisan tomar parte activa en situaciones, acontecimientos y experiencias que nutran la co-construcción (lo que se persigue es tener en cuenta los significados compartidos) de sus temas de aprendizaje y conversación.

Por lo anterior, es importante prestar atención o acento en los cambios que se deben hacer en el centro educativo, para adaptar el proceso de enseñanza a

todo el alumnado, o de lo contrario, los esfuerzos puestos individualmente en la integración de los estudiantes pueden resultar a la postre estériles.

Lo anterior está íntimamente unido a la comprensividad del Sistema Educativo, es una opción de la política educativa, más allá de opciones personales a favor de promover al máximo el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, al hablar de una educación inclusiva (o de una educación para todos) se debe prestar especial interés a la forma en que los estudiantes son incluidos en sus grupos, los apoyos que se les brindan y la forma en que estos le permiten a los estudiantes acceder al proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de sus necesidades, características, potencialidades, intereses y limitaciones.

De alguna manera, la educación inclusiva hace referencia al derecho que todas las personas tienen a la educación, o sea, es una construcción teórica y filosófica. Para operacionalizar esa definición conceptual se le tiene que dar la dimensión práctica. La dimensión práctica variará de contexto en contexto. Así, la forma real que tome la educación inclusiva, dependerá de los recursos humanos, del estado de desarrollo del sistema educativo relacionado con la formación pedagógica, de las facilidades físicas, de los recursos económicos, entre otros, este concepto ha sido debatido y se ha relacionado con los derechos y dignidad humanos.

Lo que debe tenerse en cuenta, para dar fundamento a la integración de una manera más clara como camino a la inclusión, es la opción que existe entre la educación regular y especial, y no corresponde únicamente a un diagnóstico de un profesional o un experto, sino de la elección de un padre de familia bien orientado.

De esta manera, para poder comprender y teorizar sobre educación especial, se debe llevar a cabo un proceso de teorización de la educación regular. Se trata de un enfoque incluyente de la educación regular y de la vida participativa de la sociedad, de todas las personas, sin ninguna distinción.

En este sentido, se habla de que los países que han venido desarrollando los procesos de integración de manera acertada, parecen tener un potencial para la Educación Inclusiva, pero ¿cuál sería la forma adecuada de llevar a cabo este proceso? Este modelo debe surgir de una revisión profunda y estar asumida por consenso, de esta manera es posible que se tenga éxito.

Cuando se habla de consenso se hace referencia a un análisis de las políticas, en el cual deben implicarse personas que tienen experiencia, y donde deben participar tanto los educadores de aula regular comprometidos con los cambios como los partidarios de una educación especializada, ya que es importante que ellos debatan sobre la escuela, y además se requiere una unificación conceptual y práctica sobre la Educación Inclusiva, esto recalca lo mencionado anteriormente sobre la construcción teórica de la inclusión, la cual debe adquirir un significado que se ajuste al concepto en el cual se desarrolla, relacionándose con las finanzas, la capacidad y preparación de los docente, el trabajo de un equipo nacional y lo que es capaz de ofrecer la educación regular, entre otras cosas.

3.3. ¿Cómo obtener los resultados más satisfactorios?

Para logra éxitos en la inclusión se deben tener en cuenta dos aspectos, a saber

1. Trabajar con un equipo educativo que tenga la misma filosofía, que sea entusiasta y dispuesto a colaborar en un frecuente estudio (análisis, reestructuración, organización, entre otros) de los planes y los proyectos de centro.
2. Los grupos de amigos, los cuales se reúnen alrededor de una persona con necesidades educativas especiales, para apoyar su inclusión a la comunidad natural.

No obstante, no debe olvidarse que la integración es un proceso que ha perseguido que las escuelas sean más permeables a las necesidades de todos los estudiantes y que por lo tanto, pudieran atender a aquellos que presentaban necesidades especiales y que hasta entonces eran sistemáticamente marginados de los centros ordinarios.

3.4. Dificultades que se enfrentan en los procesos de inclusión

Muchas son las dificultades que pueden presentarse en la puesta en práctica de los procesos de inclusión, entre ellos se pueden mencionar los siguientes

1. Desde la formación de los profesionales y la cultura organizacional de los centros, hasta la falta de modelos (organizativos, curriculares y metodológicos) y el compromiso de la Administración Educativa con estos procesos. En este sentido según comenta Ramón-Laca (1998) “ (...) una de las críticas –al menos en España- que se ha hecho a la integración escolar es que se ha implantado demasiado pronto, cuando el profesorado del sistema general no estaba preparado para recibir en sus aulas a alumnos con discapacidad” (p. 13).

2. Desconocimiento por la mayor parte de los miembros de los Centros del enfoque de Inclusión (escuela para todos)

No obstante, no se puede obviar que se han dado experiencias con el uso de material de UNESCO (Necesidades Especiales en el Aula) que han demostrado la forma en que se pueden dar pasos adelante, si el Centro se muestra favorable ante la Inclusión, y si viven el reto como una posibilidad de desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, más que discutirse el concepto de Inclusión, es más importante evaluar las distintas sociedades en las cuales se concretizan las acciones institucionales, examinándose el contexto en el que ocurren las tomas de decisiones y los intereses que las determinan.

Por lo tanto, las ideas no pueden ser entendidas aisladas de un contexto, sino más bien como producto de los análisis de los hombres frente a las condiciones sociales, políticas, económicas y regionales concretas de una sociedad.

Es necesario entonces llevar a cabo un análisis de la diversidad que se atiende en las aulas, ya que es allí donde se deben concretar los principios democráticos de nuestra educación.

3.5. ¿En que áreas deben poner atención las escuelas inclusivas?

Las condiciones para una escuela inclusiva son variadas y todo va a depender del contexto y realidad que viva cada centro educativo, ya que es ahí donde nacen los procesos de educación para todos.

Un primer momento implica una reflexión del profesorado sobre su práctica diaria y búsqueda de alternativas para mejorarla, tomando así conciencia de los principios fundamentales que orientan el trabajo de aula.

Entre los aspectos que deben tomarse en cuenta, está el hecho de que todos los facilitadores son necesarios para lograr el éxito. Y que el aprendizaje tiene un origen social, por lo que el aula debe ser abordada como comunidad educativa.

Partiendo de los principios antes mencionados se recomienda entonces:

1.- Trabajo colaborativo entre los profesores: Trabajo en equipo que implica el planeamiento, las actividades, el desarrollo de la autoestima, entre otros, de alguna manera implica crear conciencia de que todos los facilitadores participan de un proyecto, el cual está definido desde el centro.

2.- Estrategias de enseñanza y aprendizaje: estas deben permitir la atención de todos los estudiantes que comparten la comunidad educativa, desarrollando el mismo plan de trabajo, pero contando además con todos los apoyos que requiere cada persona para participar en igualdad y equiparación de oportunidades, fomentando de alguna manera, el trabajo colaborativo y cooperativo entre los estudiantes. Es importante que los facilitadores pueda dar un uso óptimo a los materiales y recursos con que cuentan tanto él como la institución, para llevar a cabo su práctica docente. Al respecto menciona Ramón-Laca (1998)

(...) al tutor le será tanto más fácil diseñar estrategias globales, cuanto mayor sea el conocimiento individual de sus alumnos, para lo que el profesor de apoyo es fundamental. La forma de incorporarse al proyecto global es peculiar y propia de cada alumno y de su propio nivel (p. 11).

3.- Atención a la diversidad desde el currículo: es importante en este aspecto que los facilitadores logren procesos de capacitación que les permitan plantearse objetivos compartidos por todos los facilitadores del centro, donde se plasme la política tanto gubernamental como institucional, y que se aborden todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo los relacionados con la evaluación y seguimiento, áreas en las que muchos centros están ayunos de conocimiento e información. En este sentido, según anota Ramón-Laca (1998)

(...) Podríamos decir, por tanto, que el centro ordinario es hoy un lugar natural para escolarizar a un niño, a cualquier niño, con necesidades educativas especiales, o sin ellas. Pero debemos añadir “si da respuesta adecuada a ese niño”, si cuenta con los recursos humanos y materiales suficientes para hacer frente a las necesidades del alumno y de su familia (p. 4).

4.- Administración y organización interna: los centros educativos que participen en un proceso de inclusión o de escuela para todos, deben abocarse a procesos de análisis de centro, de estudios que le permitan una autoevaluación y evaluación interna, y de conocimiento de la cultura organizacional, y además contar con una organización administrativa que permita el trabajo en equipo, y la cohesión entre los participantes del proyecto institucional. Organizar el espacio y el tiempo que los estudiantes permanecen en la institución, operacionalizando y haciendo uso efectivo del tiempo.

5.- Colaboración escuela-familia: este es uno de los aspectos más importantes, ya que de ello depende el éxito del proyecto educativo, y el involucramiento de las familias en el trabajo de la escuela, de esta manera los

facilitadores deben llevar a cabo reuniones de tipo formal e informal que le permita a los padres de familia sentirse parte del proyecto educativo en el cual participan sus hijos e hijas.

6.- Transformación de los recursos y servicios destinados a la educación especial: este aspecto se considera básico, ya que los facilitadores de apoyo deben convertirse en la clave del trabajo colaborativo, y destinados a participar en todo el centro, y teniendo en cuenta que deben estar centrados en el currículo, además, es importante que en el centro participe un equipo interdisciplinario, el cual debe involucrarse en todo el proyecto de centro. Ramón-Laca (1998) comenta al respecto

Parece contradictorio que hablemos de necesidades individuales y a la vez de un currículo único, de objetivos generales de grupo. Sin embargo no lo es, se trata de incorporar a los alumnos al proyecto global para su integración en la Sociedad, por eso hablamos de “escuela inclusiva” (p. 11).

También con respecto al docente de apoyo la autora escribe la siguiente reflexión

El verdadero especialista en nuestro sistema es el profesor de apoyo que suele ser un profesor de educación especial. Su misión es prestar atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero por encima de esto, es el principal y más firme puntal básico de que se sirve el profesor – tutor en la difícil tarea de que se ha venido hablando hasta aquí. Con él planifica toda la actividad del aula. Al mismo tiempo, gracias a su preparación específica es el profesional que detecta y evalúa las necesidades educativas especiales de forma individualizada y proporciona las técnicas y recursos para hacerles frente (pp. 14)

Como se puede apreciar de la lectura de los párrafos anteriores, la inclusión o educación para todos es una tarea que le compete a la sociedad, pero sobre todo a los centros educativos, los cuales deben de alguna manera, cuestionarse

sobre su proyecto de centro y su compromiso como institución, para responder a las demandas de los estudiantes con necesidades educativas de su comunidad, la tarea es difícil, pero si los centros educativos pretenden brindar el apoyo para el cual han sido constituidos y cumplir con su objetivo, será necesario, abandonar las ideas de las dificultades que se presentan y avenirse a un estudio sistemático y consciente de su realidad, de tal manera que los estudiantes que conforman la comunidad institucional se vean beneficiados al participar en un proceso educativo en igualdad y equiparación de oportunidades.

Con respecto a estas ideas, es importante señalar como anota Ramón-Laca (1998)

En la atención a la diversidad se ha pasado de centrar los problemas en las limitaciones de algunos alumnos a considerar las carencias de la escuela, los fallos del sistema escolar. También se ha prestado atención a los procesos de aprendizaje, se ha aprendido a conceder importancia al cómo aprenden y maduran los niños y adolescentes, tratando de conocer los procesos mentales y circunstancias sociales y familiares que tanto condicionan la educación (p. 14).

3.6. A manera de cierre

Los procesos de inclusión no corresponden únicamente a la Educación, sino que va más allá, y se convierte por lo tanto, en un fenómeno social y comunal, que debe partir de las experiencias que se desarrollan en las interacciones de todas las personas, que conviven en un contexto.

Estos procesos deben generarse de un análisis de las experiencias que se llevan a cabo desde la Educación Regular y la puesta en práctica de un currículo para todos, es desde aquí desde donde debe comprenderse la inclusión, y no necesariamente desde la Educación Especial, ya que se habla de educación para

todos, sin importar cuestiones de etnias, religión, sexo y condiciones personales o de grupo.

La inclusión no implica solamente poder atender a todos los estudiantes en el aula, es comprenderlos, escucharlos y responder a sus necesidades, intereses, características, y potencialidades, sin involucrarse en actos de discriminación hacia ninguno de los participantes en el aula.

Es por lo tanto, que la inclusión debe partir de un análisis real de los procesos educativos que se desarrollan en cada centro educativo, o sea que se de un proceso contextualizado y de carácter colectivo, en el cual se involucren los padres de familia, los facilitadores, los directores, los estudiantes, en fin, todos los miembros de la comunidad educativa.

De esta manera la inclusión se convierte en una experiencia humanizante, donde todas y todos se ven como miembros de una comunidad que comparte sus experiencias en el desarrollo de una sociedad más justa, democrática, solidaria, tolerante e inclusiva.

La historia dirá que fue lo que aportamos desde esta sociedad a los procesos de inclusión, y mientras tanto, es importante permitir que los procesos de integración mejoren la participación de nuestros estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema regular, como respuesta a una normativa que rige en la actualidad, así que adelante en nuestra tarea.

Lista de referencias

Asamblea Legislativa (1996) **Ley de Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidad**. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Albericio, J. J. (sf) **Educación en la Diversidad**. Madrid, España: Editorial Bruño.

Arnaiz, S. P. (1996) *Las escuelas son para todos*. En: **Siglo Cero**. 27(2). pp. 25-34.

Arnaiz, S. P. (1997) Integración, segregación e inclusión. En Arnaiz, S. P. y de Haro, R. R. (eds). **10 años de integración en España**. Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnaiz, S. P. (1999) El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En Sánchez, P. et al. (coord.) **Los desafíos de la Educación Especial en el Umbral del Siglo XXI**. Almería, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnaiz, S. P. (1999) Comunicación personal. Conferencia. *Atención a la Diversidad en contextos inclusivos*. En Memoria **Congreso Internacional Reto Social para el próximo milenio: "Educación para la diversidad"**. Congreso celebrado para el 25 aniversario de la AEDES. Madrid: España.

Arnaiz, P. (2005) **Atención a la diversidad: Programación curricular**. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Asamblea Legislativa (1996) **Ley 7600: Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad en Costa Rica**. San José, Costa Rica: FUNdación REhabilitación y DESarrollo.

Blanco, R. (2005) *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. En **III Encuentro Internacional: El conocimiento que educa**. Bogotá, Colombia: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Red Docente de América Latina y el Caribe, KIPUS y Universidad Pedagógica Nacional.

Boff, L. (1996). **Ecología. Grito de la Tierra, Grito de los pobres**. Madrid: Editorial Trotta, S.A.

Bronfenbrenner, U. (1979) *An integrative perspective on children's divorce adjustment*. **American Psychologist**. 36, pp. 856-866.

Delors, J. (1996) **La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI**. Madrid, España: Santillana S.A.

Diesbach, N. (2003) **Perspectivas sobre el nuevo Paradigma de la Educación**. Conferencia dictada en el Tercer Congreso Internacional Nuevo Paradigma de la Ciencia. Gaceta UNAM Iztacala México. Memoria del Congreso.

Gallegos N. R. (1996) **Proyecto Quantum. Un modelo Ecoeducativo para una Sociedad Sustentable**. México: Editorial ANUIS.

Gallegos N. R. (1998) **¿Hacia dónde vamos? Visión Holista para crear una cultura sustentable**. México: Editorial Pax.

Gallegos N. R. (1999) **Educación Holista: Pedagogía del Amor Universal**. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.

Gallegos N. R. (2000) **El espíritu de la Educación: Integridad y Trascendencia en Educación Holista**. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.

Gallegos N. R. (2001) **Educación para la vida y la Paz: La Visión Integral de la Educación Holista**. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.

Gallegos, N. R. (2003). **Comunidades de aprendizaje: transformando las escuelas en comunidades que aprenden**. México: Fundación Internacional para la Educación Holística.

García, N., Rojas, M. y Campos, N. (2002) **La Administración Escolar para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas**. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Gutiérrez, F. y Prado, C. (s.f.). **Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria**. Heredia, Costa Rica: Editorial ILPEC.

Heward, W. (1998). **Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial**. 5ta. Edición. España: Prentice Hall.

López, A. O. (2002) **Sociología de la Educación**. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia (EUNED). 6ª reimpresión de la primera edición.

Osorio, J. y Weinstein, L. (1993) **El corazón del Arco Iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en Educación y Desarrollo**. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). *Prólogo*. En Stainback, S., y Stainback, W. **Aulas Inclusivas**. Madrid, España: NARCEA S.A. DE EDICIONES.

Ramón-Laca, Ma. L. (1998) **El reto de la atención a la diversidad: El trabajo en el aula de integración educativa**. Manuscrito si publicar. México, Saltillo de Coahuila.

Sánchez P. A. y Torres, G. J.A. (2002) **Educación Especial: Centros Educativos y profesores ante la diversidad**. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Salvador, M. F. (1999) **Didáctica de la Educación Especial**. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Shea, T y Bauer, A. (1999) **Educación Especial. Un enfoque ecológico**. 2ª Edición. México: McGraw-Hill.

Shiva, V. **Biopiratería. El saqueo de la naturaleza y del conocimiento**. Barcelona: Romanya /Vals, S.A.

Soto, R. (2003) La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. En: **Actualidades en Educación (INIE-IIMEC)**

Stainback, S. y Sainback, W. (1999). **Aulas Inclusivas**. Madrid, España: NARCEA S.A. de Ediciones.

Thomas, E. y Marshall, M. (1977) Clinical evaluation and coordination of services: An ecological model. **Exceptional Children**. 44, pp. 16-22.

Trilla, B. J. (2001). *Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas* En: Trilla, J. (coordinador). **El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI**. Barcelona: GRAO.

UNESCO (1994) **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales**. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: ACCESO y CALIDAD. Salamanca, España: UNESCO

Vila, M. I. (2001). *Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación*. En: Trilla, J. (coordinador). **El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI**. Barcelona: GRAO.

Wittrock, M. (1997) **La investigación de la enseñanza: enfoque, teorías y métodos**. Barcelona, España: Paidós.

Zúñiga, M. (2000). **Didáctica Ambiental**. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (UNED).