

Introducción

El tema

Las vivencias diarias en nuestro quehacer como docentes de educación especial, las experiencias significativas con los niños y las niñas de las escuelas, el trabajo con los padres y las madres de familia, así como el trabajo de las compañeras de los centros educativos han permitido realizar una introspección con respecto a la forma en cómo trabajamos y cómo apoyamos a nuestros estudiantes durante los procesos de integración.

El tener la oportunidad de acercarnos a las experiencias de todas las personas que participan en el proceso educativo es lo que ha permitido escoger el tema de la investigación y titularlo: “Experiencias con estudiantes integrados en una escuela pública de Heredia: hacia la construcción de líneas de acción desde un enfoque inclusivo”.

Justificación

Para poder iniciar con esta investigación se requirió de un tema o problema, el cual surgió de una necesidad del (C.E.E.H.), ya que se logró observar que en los niveles regional y nacional no existen guías de observación establecidos para la integración de estudiantes al sistema educativo regular costarricense.

Las ideas planteadas en este trabajo buscan identificar las líneas de acción que pueden ser utilizadas para orientar a las docentes del Departamento de Discapacidad Intelectual en los niveles de estimulación temprana, materno, transición, tanto de planta como itinerante del Centro de Enseñanza Especial de Heredia (C.E.E.H.), las líneas de acción utilizadas para orientar la inclusión de los niños y las niñas que podrían ser integrados a las escuelas regulares (en los diferentes niveles).

Además, por medio de las líneas de acción antes mencionadas, se pretende que el nuevo contexto educativo que acogerá a los estudiantes incluidos amplíe la visión acerca de las adaptaciones necesarias que se requieren para propiciar un ambiente inclusivo.

Las líneas de acción, a las cuales se hace referencia, toman en cuenta la experiencia laboral de todas las docentes del Departamento de Discapacidad Intelectual del C.E.E.H.,

docentes de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes, padres y madres de familia, directores de ambas instituciones así, como el aporte de cuatro estudiantes por medio de sus vivencias durante su período de integración al sistema educativo regular.

Los y las estudiantes del C.E.E.H. con discapacidad intelectual cuentan con muchas potencialidades, las que pueden ser desarrolladas desde sus primeros años de vida, mediante procesos asertivos de comunicación, coordinación y trabajo diario entre progenitores y docentes a cargo.

De acuerdo con Grenier (2012) los niños que poseen atención temprana a sus necesidades, “son potencialmente los más capaces de desarrollarse psíquicamente si cuentan con un medio social y cultural favorable...” (p. 1); el ambiente al que hace mención este autor incluye a la familia o encargados del niño o la niña, al docente especializado en atención temprana y a otras personas de la misma edad sin condición de discapacidad, que se relacionen y le involucren en actividades propias de su edad.

La estimulación que estos niños y estas niñas reciben de forma adecuada en las áreas física, emocional e intelectual en la institución educativa, logra evidenciar, con el tiempo, las capacidades que poseen, las cuales, con la ayuda de las adecuaciones curriculares y los servicios ofrecidos por el sistema educativo regular, les permitirá ser parte integral del grupo al que asisten.

Los niños y las niñas entre 0 y 7 años de edad que se encuentran ubicados en centros de enseñanza especial, cuentan con el servicio de estimulación temprana, el cual busca potenciar y desarrollar al máximo sus capacidades físicas, intelectuales, sensoriales y afectivas. Su desarrollo permite al estudiante ser incluido dentro de un sistema educativo regular, el que se prevé sea reforzador de las destrezas y las habilidades que ya posee, y fomentador de aquellas habilidades que aún no han sido desarrolladas.

La *Ley 7600* (Costa Rica, 2004) indica, en sus artículos 14, 15 y 16 (pp. 11-12), que las personas con discapacidad independientemente de cuál sea esta y la edad que tengan, tienen derecho a recibir una educación de calidad que responda a sus necesidades y que les permita, a su vez, desarrollarse y ser parte de las actividades que en el sistema educativo

surjan, con el fin de potenciar las habilidades que ya poseen, así como propiciar otras nuevas.

Además, en este estudio, se toman en cuenta varios aspectos, a saber: la experiencia de las docentes del Departamento de Discapacidad Intelectual, tanto de planta como itinerantes del C.E.E.H. y de las docentes de aula integrada de la institución que recibe a los estudiantes, Escuela Braulio Morales Cervantes, las características de los estudiantes y del proceso administrativo que se inicia con la selección del niño que va a ser integrado.

Por tanto, esta investigación se realizó con el propósito de plantear líneas de acción que orientaran a las docentes del Departamento de Discapacidad Intelectual del C.E.E.H. en el desarrollo de los procesos de integración educativa, así como orientar el nuevo contexto educativo, las adaptaciones necesarias tanto de infraestructura como de recursos materiales y humanos, con el fin de aportar información oportuna y eficaz en un trabajo conjunto entre ambas instituciones educativas.

Debemos aclarar que, como indican Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000), “la inclusión se crea como un proceso dirigido a eliminar o reducir las limitaciones y la participación de todos los y las estudiantes” (p. 8).

La educación inclusiva es considerada como una actitud que debe fomentarse, como un aspecto fundamental para hacer valer el derecho al acceso, a la educación, a la participación y al aprendizaje con la convicción de que, en general, los niños y las niñas son capaces de aprender cuando se les brindan las facilidades para hacerlo; además, busca propiciar redes de apoyo que fomenten las potencialidades y la participación social, mediante el aporte de padres y madres de familia en la etapa de transición educativa.

La inclusión es lo opuesto a la discriminación y la exclusión de niños y niñas, ya que no se trata de que la persona se integre a la comunidad (educativa, laboral, social, recreativa), sino que la comunidad sea accesible a la persona y respete sus características individuales (credo religioso, nivel socioeconómico, sexo, grupo étnico, cultura, afinidades y cualquier discapacidad que pueda presentar).

Por lo anterior, es necesario propiciar las estrategias necesarias y buscar los momentos oportunos que beneficien la tarea pedagógica, y permitan a la población escolar las oportunidades de aprendizaje necesarias para su formación integral.

Con el propósito de lograr una educación inclusiva que garantice la equidad y la justicia en el acceso de la educación, en la participación y el aprendizaje de esta población, se pretende desarrollar los procesos de integración desde una perspectiva que propicie la inclusión en el sistema educativo regular, en busca de una participación plena del o la estudiante en los diferentes entornos a corto, mediano y largo plazo.

Para realizar esta investigación se tomó en cuenta la vivencia de cuatro estudiantes del Departamento de Discapacidad Intelectual del C.E.E.H., quienes fueron integrados al sistema educativo regular en la modalidad de aula integrada, así como la experiencia de sus familias, docentes y personal administrativo quienes, de una forma u otra, fueron partícipes directa o indirectamente del proceso, con el fin de proponer líneas de acción que orienten a futuros participantes en una integración en la que se exponga la necesidad de visualizar un proceso que involucre no solo al niño o la niña, sino todos los entornos y, así, poder alcanzar una educación inclusiva.

Antecedentes

Para el desarrollo de esta investigación, fue necesario realizar una búsqueda bibliográfica sobre diferentes temas que la abarcan, así como la recopilación de algunos antecedentes importantes que fundamentan el estudio y sirvieron de base para esclarecer el problema planteado por las investigadoras.

Durante el proceso de búsqueda se consultaron diferentes fuentes bibliográficas y varias redes de bibliotecas de algunas de las universidades, tanto públicas como privadas, de nuestro país, que imparten la carrera de educación en la modalidad de educación especial, entre ellas: Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia, Universidad de Costa Rica, Universidad Católica de Costa Rica y Universidad Latina, así como también el Centro de Documentación del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial y

el Departamento de Información del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa.

Además de los lugares ya mencionados, por medio de la Internet, se tuvo acceso a artículos, documentos y otros materiales relacionados con el tema de integración e inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual al sistema educativo regular, los que se encuentran en revistas educativas, científicas y publicaciones periódicas, tanto impresas como en algunas digitales presentes en la red.

En el caso de la Universidad Nacional, se tuvo acceso a un trabajo final de graduación de Alfaro, Araya, Fontana y Villalobos (1997), titulado *El proceso de integración de los niños y las niñas con retardo mental en I y II ciclos del sistema educativo regular, del circuito 01 de la Dirección Regional de Heredia*. En este trabajo, además de analizar el proceso de integración en niños y niñas con retardo mental, se determinaron los elementos que se consideran importantes para la ejecución de la integración escolar y cómo influye la presencia o ausencia de estos elementos en dicho proceso.

Dentro de estos elementos, se consideran los siguientes:

- a. perfil del niño o la niña que se va a integrar
- b. la selección de las escuelas del sistema educativo regular
- c. la capacitación del docente de aula regular
- d. la docente de educación especial como apoyo a la docente de aula regular
- e. la preparación de los compañeros de los niños y las niñas con retardo mental
- f. la preparación de los padres y las madres de familia
- g. la evaluación del estudiante integrado
- h. la programación educativa individual
- i. las adecuaciones curriculares
- j. la preparación de la comunidad

Todos estos elementos fueron importantes para realizar la investigación, ya que cada uno de ellos es una parte significativa para realizar un adecuado proceso de integración; sin

embargo, se resalta el primer punto, pues el perfil se considera relevante para poder proponer aquellas líneas de acción que propicien la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, y el relacionarse con sus compañeros y compañeras en el sistema educativo regular.

Marín (2004) tituló su trabajo final de graduación, *Propuesta pedagógica para la atención a la diversidad, en los procesos educativos*, el cual tuvo como propósito orientar a un grupo de docentes del ciclo de transición del sistema educativo regular en el abordaje de la diversidad en los salones de clase. En él, busca la autoevaluación del docente así como la sensibilización sobre la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Por tanto, con base en la investigación realizada por esta autora, se incorporaron a nuestro estudio dos elementos: en primer lugar, que los niños y las niñas con discapacidad son parte de la diversidad y, en segundo lugar, la necesidad de orientar a los docentes en los criterios que se deben tomar en cuenta durante los procesos de evaluación.

En *Los procesos de integración de personas con necesidades educativas especiales en el sistema regular, en la Dirección Regional de Heredia, circuito educativo 01, Cubillo, Guadamuz y Mejías* (2006) indican que el objetivo de su investigación fue evaluar el proceso de integración escolar, con el fin de determinar el impacto individual y familiar del estudiante y el aspecto formativo de los docentes que llevan a cabo el proceso.

En las conclusiones que se exponen en ese trabajo, se destaca que existe un conocimiento por parte de los directores y los docentes de los centros educativos regulares sobre los procedimientos para realizar las integraciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales, aspecto que estipula el Ministerio de Educación Pública (M.E.P.) por medio de los lineamientos, las políticas, las normativas y los procedimientos para la atención educativa en el sistema educativo regular.

La misma tesis señala que los docentes poseen preparación académica y experiencia laboral, pues es importante que los profesionales que atienden a los niños y las niñas con discapacidad intelectual con miras a ser integrados, se capaciten y posean conocimientos sobre los planes de acción para ejecutar la evaluación de los y las estudiantes y, de esta forma, establecer criterios para su integración al sistema educativo regular.

De acuerdo con lo propuesto por Alfaro, González y Valverde (2006) en su trabajo final de graduación *Los procedimientos de integración de personas con necesidades educativas especiales de la Dirección Regional de San José. Aproximación Evaluativa*, gracias a los aportes de organizaciones nacionales e internacionales se ha logrado impulsar la preparación de algunos documentos legales que amparan los derechos de la población con discapacidad, lo que da inicio a un nuevo proceso en beneficio de esta.

En Costa Rica, se ejerce la práctica hacia la integración en los diversos centros educativos; sin embargo, en el ámbito mundial se incorporan transformaciones en cuanto a la educación inclusiva y se propone una educación para todos, la cual es el modelo ideal por seguir, aunque como proceso requiere de mayores retos por la necesidad de transformaciones sociales, educativas, de infraestructura y, sobre todo, de mayor apertura y concienciación hacia la diversidad.

Es importante mencionar que Durán, Martínez, Rojas y Vargas (2008), en su trabajo final de graduación titulado *Análisis de la participación del Comité de Apoyo en el proceso de integración escolar, de estudiantes con necesidades educativas en las escuelas públicas del circuito 01 de la Dirección Regional de Heredia*, indagaron sobre la participación del comité de apoyo educativo en el proceso de integración escolar de estudiantes con discapacidad.

Dos de las conclusiones a las que llegaron, mediante la investigación realizada, son que los padres de familia poseen poca información sobre las funciones que debe realizar el comité de apoyo educativo y que este órgano realiza más funciones de las que se encuentran estipuladas en *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (1997)*.

La relación existente entre esa investigación y el tema de nuestro estudio nos orienta en cuanto al cumplimiento de roles similares que se dan en el comité técnico asesor que existe en los centros de enseñanza especial y en el comité de apoyo educativo de las escuelas regulares, en materia de integración escolar.

En la biblioteca de la Universidad Católica de Costa Rica, se encontraron dos tesis relacionadas con el tópico de esta investigación. La primera de ellas es de Salazar (2007), titulada *Implicaciones de los procesos de integración escolar a nivel social y educativo de cinco estudiantes del Departamento de Deficientes Visuales del Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, en centros educativos regulares de la Región Educativa de San José, entre los años 1995 y 2000.*

Aunque la investigación de esta tesis se realizó en el área de discapacidad visual, guarda cierta relación con nuestro tema, pues para llevar a cabo ambos estudios se ha considerado el proceso de integración como el medio de canalización que permite a la persona con discapacidad, independientemente de cuál sea esta, formar parte de un todo que abarca el hogar, la comunidad, la escuela y la vida social.

Salazar (2007) destaca como una de sus conclusiones, el desacuerdo y la falta de motivación de los docentes del sistema regular en cuanto a la integración de personas con discapacidad, situación que es evidente en la actualidad. Además de estas conclusiones, hace énfasis en la importancia de promover la relación entre el docente de apoyo y la familia del estudiante por integrar, ya que las recomendaciones que se brindan, junto con el apoyo emocional y social, propician mayor confianza y apertura enfocadas a satisfacer las necesidades del estudiante.

Un aspecto rescatable que aportó esa investigación es el hecho de que al igual que en el C.E.E.H., el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, Departamento de Visuales, debe regirse por los criterios establecidos por el Comité técnico asesor para aprobar las integraciones al sistema educativo regular, criterios que son desarrollados a partir de las características y las necesidades de la población.

En el ámbito internacional existen varios trabajos de investigación desarrollados en el campo de la discapacidad y por estudiantes de educación especial en universidades latinoamericanas. Entre ellos podemos destacar que en la Universidad de Chile, en la Facultad de Ciencias Sociales, en el Departamento de Educación, Arias, Arriagada, Gandia, Lillo y Yáñez (2005) llevaron a cabo una investigación sobre integración escolar. Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, pues se realizó un estudio de casos

en una institución educativa de Santiago de Chile; su objetivo general fue conocer la visión de los profesionales y de los estudiantes en relación con el tema de integración escolar de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.).

A lo largo de esa investigación y partiendo del objetivo general se pudo identificar los elementos que intervienen en la visión sobre integración de estudiantes con N.E.E. que tienen los profesionales de la educación, así como la visión de los estudiantes regulares con la integración de estudiantes con N.E.E. y, por último, mediante el análisis de las visiones que los participantes poseen se pudieron comparar ambas. Para poder desarrollar el proceso investigativo se realizaron entrevistas semiestructuradas, aplicadas a profesionales con conocimientos sobre el tema, a docentes y a los alumnos y las alumnas partícipes en el proceso de integración.

De tal investigación, se logró concluir que los elementos que inciden en la visión de los profesionales que participan de los procesos de integración de estudiantes con N.E.E. está relacionado con los estudios académicos, el desempeño y la experiencia laboral de los participantes, aspecto que se consideró importante para nuestro estudio, ya que en él se buscó conocer los años de experiencia laboral y los estudios académicos que poseen las docentes del C.E.E.H. y del aula integrada de la Escuela Braulio Morales Cervantes, con el fin de establecer alguna relación de estos aspectos con los procesos de integración asertivos que se desarrollan en el Departamento de Discapacidad Intelectual, hacia el sistema educativo regular en el servicio de aula integrada.

Además de esta tesis, se encontró el artículo Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo, integración al aula regular (2004), publicado en Colombia, el cual es el resultado del trabajo de maestras y maestros de instituciones educativas que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, los profesionales de la Corporación Síndrome de Down y del equipo de la subdirección de la comunidad educativa.

En este escrito, se planteó desarrollar un plan sectorial de educación, en el que se propone ejecutar una transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza con una estrategia de inclusión social y protección a la niñez en la institución educativa. Este plan fomenta el surgimiento de escuelas que reconozcan y valoren la diversidad cultural de la

población estudiantil por medio de prácticas de enseñanza, planes de estudio y ambientes de aprendizaje diseñados a partir de estas diferencias. La Secretaría de educación del distrito, por intermedio de la subdirección de la comunidad educativa, coordinó y desarrolló, desde el sector educativo, la atención a escolares con discapacidad.

Después de haber sido publicado este trabajo, la Secretaría de Educación de Bogotá, creó los cuadernos de trabajo, en los que se propone a docentes, investigadores y trabajadores de la educación y la pedagogía, textos de referencia que articulan reflexiones teóricas y prácticas acerca de la atención e integración escolar de niñas y niños en condición de discapacidad o con talentos excepcionales.

Estos cuadernos contienen una recopilación de reflexiones y experiencias de trabajo proporcionadas por los docentes encargados de desarrollar la investigación. Con lo anterior, se desea enriquecer la construcción del pensamiento educativo y del saber pedagógico, así como ampliar los conocimientos teóricos o conceptuales que poseen los docentes encargados de atender a la población con “deficiencia cognitiva y autismo”.

Este artículo muestra la importancia de desarrollar un proceso de capacitación y de auto capacitación entre los profesionales encargados de desarrollar los procesos de integración, así como el reconocimiento de su saber pedagógico. Las investigadoras buscan establecer este aspecto como una necesidad presente en las docentes e instituciones encargadas de integrar y recibir estudiantes con discapacidad intelectual.

Además, en el documento se destaca la importancia de establecer aspectos generales de la integración y se indica que no se puede pasar de una sociedad excluyente a una inclusiva, sin un paso intermedio que se llama integración, el cual busca mostrar que los términos solidaridad, inclusión, normalización, no indiferencia son valiosos; no obstante, necesitan ser trabajados desde inicios de la etapa escolar mediante la concienciación, llegando a ser un aporte provechoso para la sociedad.

En nuestra investigación, se desea analizar y tomar en cuenta algunos de los criterios desarrollados en este artículo, entre ellos: el ingreso, las habilidades que se deben incluir, la evaluación y la promoción de los escolares con discapacidad intelectual.

El problema y su importancia

Las situaciones detectadas por las investigadoras motivaron la iniciativa de indagar cómo se han desarrollado los procesos de integración que se han dado en la educación, y proponer algunas líneas de acción, que orienten a los y las docentes del Departamento de Discapacidad Intelectual del Centro de Enseñanza Especial de Heredia para potenciar los procesos de inclusión educativa en las escuelas de Costa Rica.

Con base en lo anterior, surgió una pregunta que fue la base de la investigación realizada por las investigadoras, a saber: ¿Cuáles son los aspectos que orientan a las y los docentes involucrados en el desarrollo de los procesos de integración educativa de los niños y las niñas del Departamento de Discapacidad Intelectual, que asisten al Centro de Enseñanza Especial de Heredia?

Objetivos

Los objetivos que se plantearon para el desarrollo y la ejecución de la investigación son los siguientes:

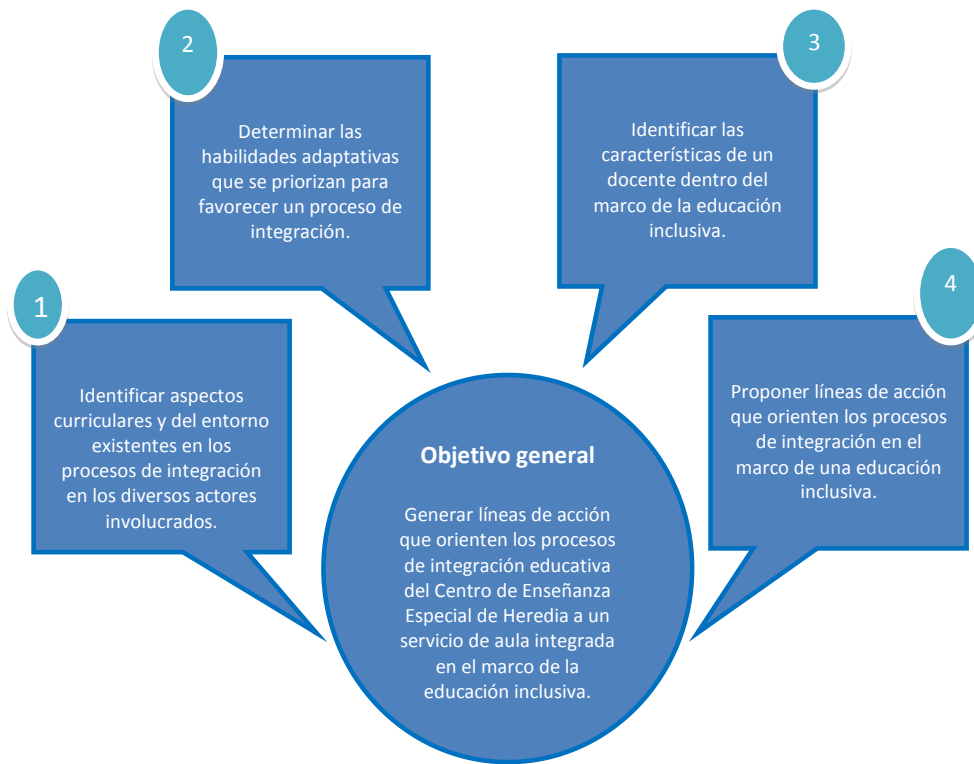


Figura 1. Objetivos general y específicos de la investigación. Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Con el planteamiento de los objetivos y la visión del problema establecido, se dio inicio a la investigación, la cual ayudó a la producción de este documento. Para esto, fue necesario conocer información sobre los orígenes de la educación especial y todo lo que ha trascendido desde el nacimiento de esta, hasta la actualidad, así como todo lo que ha vivido y está viviendo Costa Rica durante las últimas cuatro décadas; que es cuando se ha desarrollado el concepto de “integración educativa” y más recientemente “educación inclusiva”.

Sin embargo, es importante comentar que aunque en este estudio las investigadoras establecen la integración como el proceso que hoy se está desarrollando en este país, y principalmente en los centros educativos en general, es necesario aclarar que en la actualidad a nivel mundial se está desarrollando la tendencia de la educación inclusiva, viendo a esta como una actitud que genere bienestar y equidad social.

Capítulo II

Contextualización teórica

A través de la historia de la humanidad se han desarrollado muchos sucesos que han generado el surgimiento de diferentes enfoques y paradigmas, así como la evolución de aquellos conceptos relacionados con la atención de personas con discapacidad, los cuales han repercutido en la educación especial actual, el cual es un campo de acción complejo y en el que se pueden registrar contradicciones culturales, sociales y actitudinales, por parte de los diferentes participantes.

En este capítulo, se da cuenta, mediante la revisión de documentos, de una recopilación de eventos y posiciones teóricas que se han presentado en el campo de la educación especial, de sus antecedentes históricos, del surgimiento del principio de normalización del que resulta la propuesta de integración educativa con miras a garantizar los principios de equidad y de justicia de la educación inclusiva.

Aunado a lo anterior, se mencionan aspectos relacionados con la legislación nacional e internacional referente al tema investigado, así como una descripción de algunos conceptos relevantes e importantes de manejar para facilitar la lectura de este escrito.

Antecedentes históricos de la educación especial en el ámbito mundial

La conformación de la educación especial como una disciplina de las ciencias de la educación se ha visto enriquecida por una serie de acontecimientos históricos que han facilitado su desarrollo. Según Grau (citado por Salazar, 2007) es posible distinguir las siguientes cuatro etapas históricas de la educación especial: a) de las instituciones, b) de la educación especial en centros específicos, c) de la integración escolar y d) de la escuela inclusiva para todos. A continuación, se hace una breve explicación acerca de estos períodos.

Según Aguilar (2006), a finales del siglo XVIII, se inició una reforma de las instituciones cuyo objetivo fue ofrecer un trato más humano a las personas con discapacidad; pero no fue sino hasta el siglo XIX cuando la sociedad empezó a tomar conciencia sobre la necesidad de atender a esta población, aunque al inicio esa atención era

más asistencial que educativa y buscaba, en todo momento, proteger a las “personas normales” de aquellas que no lo eran.

A partir de esta búsqueda, comenzó la construcción de centros especializados para, así, poder ubicar a las personas con discapacidad fuera de las ciudades. Se iniciaron, de esta manera, las denominadas “épocas de las instituciones”, las que, con el afán de ubicar a las personas con algún tipo de discapacidad en centros especializados y en lugares fuera de la ciudad, repitieron las prácticas de segregación y de discriminación hacia ellas.

A partir de lo anterior, se originó la atención médica y la creación de instituciones destinadas a la atención de menores con dificultades, las cuales fueron financiadas por entidades caritativas o religiosas.

Después de esta etapa, siguió la “Época de la educación especial en centros específicos” la que surgió con el desarrollo del paradigma rehabilitador en el que se destacó como principio, el logro de la adquisición de un nivel alto de funcionamiento con miras a una posible integración de la persona con dificultad; para lograr ese objetivo se promovió la intervención interdisciplinaria.

Salazar (2007) menciona que, durante esta época, tanto la familia como el estudiante eran sujetos pasivos del proceso, puesto que las decisiones eran tomadas por los profesionales involucrados. El surgimiento del nuevo paradigma rehabilitador generó la necesidad de crear centros de enseñanza especial, en donde se categorizaban los pacientes de acuerdo con la deficiencia y no se consideraba importante la integración social del niño.

Es durante este período, cuando dio inicio la llamada “normalización”, la cual constaba de una norma filosófico-ideológica de la integración escolar. Wolfensberger (citado por Van Steenlandt, 1991) indica que para muchos el término normalización “constituye probablemente un error estratégico serio” porque “se deriva desgraciadamente de la palabra normal, culturalmente común y familiar, que tiene ya significados sólidamente establecidos en las mentes de casi todo el mundo” (p. 25).

De acuerdo con Van Steenlandt (1991), el pionero del concepto “normalización” fue Bank Mikkelsen quien, en ese entonces, tenía a su cargo la Dirección del Servicio danés

para la deficiencia mental, y formuló lo siguiente: “permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (p. 25).

En un principio, la normalización que Bank Mikkelsen promovía era con el objetivo de ayudar a las personas adultas con deficiencia mental de su país, para lo cual facilitaba a esta población condiciones de vida lo más similares a las del resto de ciudadanos. Así, surgieron los principios de integración y de sectorización; el primero de ellos es el que impacta, principalmente en el desarrollo de la educación especial.

Van Steenlandt (1991) indica que a la mitad del siglo XX (entre los años 50 y 60) dio lugar un cambio de mentalidad, de filosofía, basada en el respeto de los derechos humanos. Para este, la integración representó un medio de canalización que permitía a la persona con discapacidad normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad; sin embargo, no bastaba con ser “insertado” físicamente en un lugar común, sino que era imprescindible constituirse como “parte integrante de esa comunidad”.

Como consecuencia de los procesos de normalización surgió la “sectorización”, la cual buscaba aproximar a las regiones o localidades donde vivía la persona con discapacidad los servicios que estas requerían, lo que les permitía permanecer en su medio familiar y social “normal” dentro de estructuras “normales” sociales, educativas y de trabajo.

Fue así como los términos de normalización y sectorización brindaron una primera conceptualización de la integración.

A partir de lo mencionado, se comenzó a emplear el concepto de “integración social”, el cual se puede definir como el proceso de incorporar dentro de la sociedad, en forma física y social, a las personas que por su condición son segregadas o aisladas del resto.

Por lo anterior, se inició una nueva etapa en la que no solo las personas adultas que egresaban de los centros de enseñanza especial eran incorporadas a la sociedad, sino que, también, se buscaba, desde edades tempranas, integrarlos en los procesos académicos de instituciones educativas regulares, en donde se respetara la diversidad, y se dio inicio a la llamada integración educativa.

La integración educativa-escolar se refiere, según Van Steendlandt (citado por Meléndez, 2005), al "... proceso de educar-enseñar juntos a niños y niñas con y sin discapacidades, durante una parte o en la totalidad del tiempo (p. 56).

A partir de lo anterior rescatamos sobre la integración educativa que todo niño y niña tiene el derecho a ser educado en ambientes que propicien su desarrollo integral.

Meléndez (2005) considera que la integración en el sistema escolar fue asumida, inicialmente, como un cambio e incorporación física con apoyos, en el que los y las estudiantes con distintas discapacidades asistían a los servicios integrados de las escuelas del sistema formal de sus comunidades. Este proceso que indica esta autora debe ser ejecutado de forma gradual y paulatina, en pro de una escuela común que cubra las necesidades del estudiante, que busque el derecho que cada persona tiene de recibir una educación de calidad conforme a sus necesidades, que potencie todas sus habilidades para contar con los mismos beneficios y oportunidades que el resto de la población.

Para las investigadoras de este estudio, el concepto de integración se resume como "el proceso de enseñar-educar juntos a niños con o sin discapacidades durante una parte o en la totalidad del tiempo" (Van Steenlandt, 1991, p. 31).

A partir de la comprensión del término anteriormente mencionado, la investigación retomó los principios de la integración, con miras a una futura canalización de la inclusión en nuestro país, la cual podría brindar mejores oportunidades a la población perteneciente a un Centro de Enseñanza Especial para que participe de un sistema educativo regular y lograra una educación básica de calidad y sin exclusión.

En los años 80, dio inicio la época de la inclusión; sin embargo, no fue sino hasta años recientes que en Costa Rica empezó a conocerse e introducirse este término en el ámbito educativo.

Actualmente, en las instituciones nacionales se busca implementar un enfoque integral que parte del llamado "modelo ecológico", en el que se visualicen tanto el estudiante con discapacidad como los entornos en donde este se desenvuelve y desarrolla (Schallock, 1999). Este modelo considera que el comportamiento de un sujeto es el

resultado de las variables del ambiente interno y externo y la relación entre ellas, y que debe adaptarse a las modificaciones y exigencias que se le presenten a lo largo de su vida.

Para seguir con la idea de actualización en cuanto a las tendencias en educación especial, es necesario indicar que inclusión, según Meléndez (2005), se refiere a un

... concepto ideológico que aspira a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, permitiéndoles acceder equitativamente al espacio de las oportunidades... es una propuesta paradigmática que responde a intentar formas de vida regidas por el principio de atención a la diversidad... nos invita a aceptar la diferencia como un don colectivo y no como una carencia. (p. 20).

Para los autores Stainback y Stainback (2001), inclusión significa “el final de las etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales, pero no el de los apoyos necesarios ni de los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas” (p. 16). De acuerdo con lo expuesto por estos autores, el término inclusión está siendo utilizado en los ámbitos nacional e internacional con la intención de proponer una visión más acorde con la diversidad de nuestra realidad educativa y, así, avanzar de la teoría integradora a la práctica inclusiva.

Arnaiz (2003) sustenta con diferentes justificaciones la incorporación del término y los principios de la inclusión, en los que se destacan diversos aspectos, entre ellos los siguientes:

1. El concepto inclusión comunica, más claro 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, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.
2. El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria tanto educativa, física como socialmente.

3. La atención en las escuelas para todos se centra en cómo construir un sistema que esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. No se asume que las escuelas y las aulas tradicionales que están estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados “normales” o la mayoría, sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la integración de estos alumnos lleva implícito que realmente sean incluidos y participen en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que acomodar esta a las necesidades de todos y de cada uno de sus alumnos. (p. 58).

Las investigadoras consideran que el concepto inclusión es un modelo que debe ser acogido por la sociedad para ser practicado en todos los campos en donde los individuos se desenvuelven y a los cuales tienen derecho.

Actualmente, Costa Rica está atravesando un proceso de cambio de paradigma y está pasando del concepto de integración al de inclusión, pero para implementar este cambio es necesario promover la construcción de pensamiento orientado a establecer nuevas acciones que garanticen los derechos fundamentales del ser humano.

Antecedentes históricos de la educación en Costa Rica

En cada país, el sistema educativo es un conjunto institucional que integra a cada una de las estructuras educativas, las que, con base en lo que indica la ley, el gobierno establece. El Ministerio de Educación Pública (M.E.P.) tiene como función presidir y administrar lo referente a la educación y a la cultura, con el fin de poder brindar la oportunidad del aprendizaje a la sociedad y asegurar al país la formación de profesionales en distintas áreas.

En Costa Rica, el modelo educativo seguido fue el practicado por Francia y acogido por la mayoría de los países latinoamericanos; y es en 1844 cuando aparece por primera vez un apartado específico en la Constitución de nuestro país que indica sobre la responsabilidad del Estado con respecto a “la ilustración del Pueblo”. En 1869, se establece en el artículo 78 de la *Constitución Política* (1949, p. 19) “la enseñanza primaria de ambos sexos es obligatoria, gratuita y costeadada por el estado” y en la constitución que se

estableció de 1871 a 1949, se establece que “la educación general básica es obligatoria”, en este tipo de educación se contempla la que se imparte en el nivel de preescolar y la educación diversificada, ambas son gratuitas y costeadas por la nación.

De 1885 a 1889, la educación nacional se consolidó y en esta etapa, a partir de la reforma educativa impulsada por el Lic. Mauro Fernández, fue cuando se configuró el sistema educativo formal.

En la mencionada reforma educativa se indicó que el sistema educativo costarricense estaría estructurado de acuerdo con el esquema universal de educación, el cual inicia con la formación preescolar y se pasa, luego, a la educación general básica, compuesta por seis años de educación primaria y tres de educación secundaria; para llegar a la educación diversificada (últimos dos años de los colegios académicos y los últimos tres de los colegios técnicos). Por último, está la educación superior que agrupa a las universidades y otras entidades que ofrecen programas para después de la secundaria.

En Costa Rica, la *Constitución Política* de 1949, con reformas al 2003, en el Título VII: La educación y la cultura, capítulo único de los artículos 76 al 89, recoge temas generales referentes a la educación, los cuales tienen una carga importante para la educación superior, pero no hace mención expresa sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La obligatoriedad y la gratuidad se aprecian en el artículo 78:

La educación preescolar y la general básica son obligatorias. Estas y la educación diversificada en el sistema público son gratuitas y costeadas por la nación. ... El Estado facilitará la prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. La adjudicación de las becas y los auxilios estará a cargo del Ministerio del ramo, por medio del organismo que determine la ley. (Reforma Constitucional 7676 de 23 de julio de 1997).

En lo referente a la educación especial en Costa Rica, se destaca como antecedentes históricos, según Meléndez (2005), que a finales de la década de los años treinta, en nuestro país, la educación especial fue introducida por el profesor Fernando Centeno Güell, y fue

con este que se desarrolló el Centro de Enseñanza Especial que lleva su nombre, el cual fue fundado en 1940; y que, a la postre, se convirtió en la institución pionera de la educación especial en Costa Rica. El concepto aportado por este ilustre profesor, actualmente se vería como un modelo segregador, pues comprendía la unión de un grupo de estudiantes en razón de su discapacidad para aplicarles un plan de estudio especial, en un espacio físico separado y alejado de los recintos donde se encontraban los demás niños sin discapacidad.

A partir de la creación del Centro de Enseñanza Especial Fernando Centeno Güell hasta la década de los años 60, la educación especial creció en servicios educativos segregados (escuelas de educación especial).

En Costa Rica, a inicios de la década de los años 70, se comenzaron a desarrollar y a conocer los primeros pensamientos enrumados hacia la corriente integracionista, la cual tuvo un gran impacto en países como Estados Unidos, España y, particularmente, el Reino Unido después del Informe Warnock (Meléndez, 2005).

En nuestro país, para finales de la década de los 70, se dio la primera integración que de acuerdo con el M.E.P; (2005), se define como “el proceso que consiste en incorporar física, cognitiva y socialmente dentro de la sociedad a las personas que por alguna razón no lo están” (p.24). Esta integración se desarrolló con un grupo de estudiantes con discapacidad visual o baja visión en la escuela Manuel Ortuño Broutin, situada en San Rafael Arriba de Desamparados, provincia de San José, con lo que se creó el primer servicio de apoyo o aula de recurso y que, luego, se transformó en la modalidad de servicio de apoyo itinerante.

Con base en lo anterior y con la posibilidad de acceder a los servicios de apoyo fijo o itinerante, así como a los servicios complementarios con los que cuentan las instituciones, los docentes de educación especial de los centros de enseñanza especial, comienzan a trabajar en la identificación de niños y niñas que poseen ciertas habilidades y características en el nivel de conducta o socioemocional. Estos docentes de educación especial, mediante la observación, determinan si el menor requiere algún tipo de apoyo para ser integrado al sistema educativo regular y, después, ampliar las posibilidades de bienestar tanto personal como social.

En 1974, se organizaron las primeras aulas especiales, también conocidas como aulas diferenciadas, las que, en 1992, pasan a llamarse aulas integradas; estas estaban dentro de los centros educativos regulares, pero tenían la misma metodología segregadora, ya que se encontraban ubicadas en lugares alejados del resto de la población estudiantil de la Institución.

Para el M.E.P; (2005), en la actualidad, se conoce como aulas integradas el servicio que se brinda en las instituciones educativas del sistema regular de I y II ciclo de la educación general básica (educación primaria), por tanto, dependen técnica y administrativamente del director de la escuela. Este servicio atiende aquella población con discapacidad entre los siete y los catorce años de edad, pero que poseen mayor funcionalidad con respecto a los y las estudiantes ubicados en escuelas de educación especial. Este servicio debe abarcar las diferentes dimensiones del desarrollo humano, a saber: cognoscitiva, socio-afectiva y psicomotora, y utilizar, para la planeación de su trabajo diario, los programas de estudio del sistema educativo nacional, con las modificaciones y apoyos educativos necesarios para que respondan a las particularidades de cada estudiante.

Para ingresar al servicio de aula integrada es necesario que el proceso de integración haya sido realizado por un Centro de Enseñanza Especial y/o poseer un diagnóstico médico que indique que el estudiante tiene discapacidad intelectual y que, pese a dicho diagnóstico, posee las habilidades adaptativas. Podría darse el caso de que sea estudiante del sistema educativo regular y aunque tenga aprobada una adecuación curricular significativa no logre adquirir los aprendizajes y sea necesario ubicarlo en dicho servicio con el fin de proveerle acceso a la educación de acuerdo a sus necesidades (M.E.P., 2005).

Por habilidades adaptativas según el (M.E.P; 2005), se entiende, “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria”. (p.19), es necesario tener presente que cuando buscamos igualdad de oportunidades, debemos reconocer en la integración la diversidad existente en cada uno de los niños con discapacidad o sin ella, y, por lo anterior, es importante valorar y respetar las diferencias que pueden aparecer en el camino.

Indica Samaniego (2009) que la educación a nivel internacional y nacional a través de los años se ha caracterizado por ejercer prácticas discriminatorias y de exclusión hacia las personas con características diferentes según lo que manifiesta y considera la norma social, dicha norma reproduce como ya se indicó el orden social que impera y el cual se considera erróneamente, el correcto, lo anterior se hace más evidente a la hora de implementar dentro de los procesos constitucionales la educación como universal. (p. 34).

A partir del establecimiento de la educación como un derecho, aparecieron grupos de personas que, por sus características y su condición, comenzaron a quedar fuera de los estándares homogeneizadores, y vieron como algo normal la segregación y el fracaso escolar.

A causa de lo anterior, para finales del siglo XX, en nuestro país, surgió el movimiento por la normalización y la integración social, académica y laboral de las personas con discapacidad, con lo que se hicieron más evidentes y necesarios los cambios en el sentido de la justicia, los derechos de las personas y los valores sociales.

Se están dando cambios en varios frentes, entre los que están la justicia, los derechos de las personas y los valores sociales, todos ellos en relación con las personas con discapacidad, lo que influye en el sistema educativo costarricense.

Al principio, cuando se comenzó a llevar a la práctica el concepto de integración educativa, el cual fue definido por Van Steenlandt (1991) como “el proceso de enseñar – educar juntos a niños con o sin discapacidades durante una parte o en la totalidad del tiempo” (p.24). En nuestro país se inició esta práctica con los niños y las niñas de un centro de enseñanza especial quienes eran integrados al sistema educativo regular en el servicio de aula diferenciada, ya que los docentes de educación especial que los atendían, consideraron que los mismos podrían incorporarse de una forma más igualitaria que el resto de los estudiantes, se dieron resultados poco alentadores, en muchos casos, tanto para las personas con discapacidad y sus familias como para los profesionales entre ellos los de educación especial.

Ya que se fue observando durante la práctica que las instituciones educativas mantenían el carácter dual de la educación, y que, apenas, variaban las prácticas educativas para la población con discapacidad o N.E.E.

Por lo anterior es que, a partir de la detección de este aspecto, se hizo necesario comprender y aplicar la realidad de que todos los seres humanos poseemos capacidades diferentes que deben ser respetadas y reconocidas para, de esta manera, poder trabajarlas en las instituciones educativas. Entiéndase capacidades según el instituto colombiano de bienestar familiar (2010) como “atributos que posibilitan un funcionamiento adecuado del niño o la niña en la sociedad, entre ellas están las habilidades sociales y la participación en actividades” (p.11).

Por tanto, en la actualidad, se está buscando comprender y desarrollar asertivamente el proceso de educación inclusiva, tomando en cuenta los contextos generales que intervienen en el niño o niña para favorecer su educación.

A partir de esta experiencia, se desarrolló una atención educativa integrada para estudiantes con diferentes diagnósticos médicos y variadas discapacidades, por lo que se hace necesario identificar y dar respuestas a las necesidades educativas especiales que poseen los estudiantes, a partir de la evaluación diagnóstica realizada por los docentes de educación especial.

Con base en la necesidad de garantizar los derechos de las personas con discapacidad a un mayor acceso a las oportunidades que debe y puede tener derecho todo ciudadano, en abril de 1996 se logró que la Asamblea Legislativa aprobara la *Ley sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*, conocida como *Ley 7600*, cuyo objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades para la población costarricense en todo su desarrollo pleno dentro de la participación social, así como sus derechos y deberes.

Este documento, dio pie para que el M.E.P. (1997) dictara *Políticas, Normativa y Procedimientos para el acceso a la Educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* en el cual se define el concepto Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) como aquellas condiciones de aprendizaje diferentes o las dificultades para el aprendizaje mayores que el promedio de los estudiantes, las cuales impiden o hacen difícil

acceder al currículo correspondiente según su edad o el entorno físico en el que se encuentra ubicado el o la estudiante, con lo que se debe adaptar o adecuar las situaciones para aminorar esas diferencias (p. 19).

En el año 2008 la Asamblea Legislativa de Costa Rica aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad o ley 8661, cuyo objetivo es el disfrute en igualdad de condiciones y de manera integral la cual incluye: accesibilidad, libertad, salud, educación, empleo entre otros. En esta ley se reconoce el derecho de las personas con discapacidad sin discriminación, asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles.

Es por ello que se modifica el término N.E.E. por Barreras para el aprendizaje y la participación a través de la ley 8661 publicada en la gaceta 187 (2008), la cual indica que discapacidad “es el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras, debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás “ (p.1).

Según Salazar (2007), aunque en nuestro país el concepto de integración se venía desarrollando desde la década de los 70, fue a partir de 1994 cuando se contemplan los términos de necesidades educativas especiales y adecuaciones curriculares, gracias a la participación de nuestro país en la Conferencia de Salamanca de ese mismo año.

A partir de la integración de niños con diferentes discapacidades al sistema educativo regular, después de considerar sus necesidades educativas especiales y asignarles adecuaciones curriculares, se comenzó a evidenciar un cambio drástico en la organización de los servicios educativos en el área de educación especial, así como en la cantidad y la modalidad de atención a la comunidad estudiantil de nuestro país.

Desarrollo de los procesos de integración de los estudiantes de centros de enseñanza especial y I y II ciclo de la educación general básica hacia los servicios de aula integrada del sistema educativo regular

Para poder desarrollar, adecuadamente, los procesos de integración de los estudiantes con discapacidad intelectual, la cual se define como “condición que se manifiesta en la

capacidad de ejecución de las conductas y habilidades adaptativas, y en su desempeño en el entorno en el que intervienen factores ambientales (físicos, sociales y actitudinales en el que una persona vive) en situaciones vitales (M.E.P; 2005, p.32) se han implementado proyectos desde el M.E.P. que buscan garantizar la calidad de los servicios que se brindan y la permanencia de los y las estudiantes integrados a estos servicios. Al realizarse una integración desde un centro de enseñanza especial a los servicios de aulas integradas que se encuentran dentro del sistema educativo regular, se debe considerar, según indica el *Manual de Normas y Procedimientos* (M.E.P., 2005) que:

El docente a cargo refiere al Comité Técnico Asesor los candidatos para ser integrados, este realiza una valoración integral y con base en la misma emite su criterio, en un tiempo no mayor de 15 días hábiles. Si la integración procede, se establece un proceso de preparación tomando en cuenta el cambio de ambiente al que se enfrentará el o la estudiante, junto a los padres se selecciona la institución integradora y se les orienta sobre la responsabilidad que deben tener con sus hijos y los procesos administrativos a seguir. (p. 42)

Con el fin de fomentar la integración educativa hacia el sistema educativo regular, el Centro de Enseñanza Especial de Heredia inició las primeras integraciones en la década de los 90, con un estudiante ubicado en el nivel de transición. Según lo investigado, las estadísticas actuales de la región central de Heredia indican que esta institución cuenta con 48 estudiantes integrados a nivel general, tanto en los niveles de materno y transición como en I y II ciclo de la educación general básica, cuyas edades oscilan entre los cinco y los trece años aproximadamente, los cuales han sido integrados por el Departamento de discapacidad intelectual en trece centros educativos.

Asimismo, actualmente, se encuentran ubicados en el servicio de aula integrada nueve estudiantes con edades entre los siete y los catorce años, distribuidos en cuatro centros educativos que poseen este servicio.

Hacia la transición a una escuela inclusiva

Para dar inicio a la comprensión del significado de una escuela inclusiva se deben tener claros los nuevos conceptos formativos.

Existen algunos términos como necesidades educativas especiales, que antecedieron al concepto que actualmente utiliza como lo es las llamadas barreras para el aprendizaje, las cuales, como menciona Echeita (2006), se pueden dar cuando el contexto en el cual se desenvuelve el alumno influye de forma negativa, pues cuando su entorno social respeta y acepta las diferencias como parte de su realidad se vuelve más accesible y se pueden dar los apoyos necesarios para su desarrollo integral.

Si se toman en cuenta, de manera más específica, los factores que influyen (sociales, lingüísticos, físicos, psíquicos, sensoriales, conductuales o de desajuste curricular), se podría favorecer a esta población desde la atención a la diversidad, cuyo concepto consiste en “la oportunidad para las personas con discapacidad de participar abiertamente en todas las actividades educacionales, de empleo, de consumo, tiempo libre, comunitarias y de tipo doméstico que tipifican la sociedad actual” manual de normas y procedimientos para manejo técnico-administrativo de los servicios educativos para estudiantes con retraso mental (2005, p.25). Lo anterior con el fin de prevenir y dar respuesta a las necesidades educativas de una forma más asertiva.

A partir de estas ideas, nace la iniciativa de una educación para todos, con el compromiso de dar una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos, de una forma integral y aumentar su independencia ante la sociedad. Comprendiéndose el término educar para todos “repensar el modelo educacional y escolar actual en la búsqueda de un modelo alternativo, pertinente y adecuado a las necesidades y posibilidades específicas financieras entre otras de cada realidad nacional” Aguerrondo citado por Olgún, M (2011, p.11).

Como bien sabemos, la educación inclusiva se fundamenta en los derechos humanos que toman en cuenta la igualdad y la equiparación de oportunidades, para que todos los ciudadanos tengan derecho a participar libremente en la generalidad de contextos en busca de su identidad. Así pues, una escuela inclusiva es aquella que ofrece oportunidades educativas a todas las personas, para lo cual se fomenta un currículo flexible y una amplia concienciación en todos sus ámbitos: social, educativo, político y económico, con miras a lograr cambios progresivos y constantes que garanticen la participación e involucramiento real de los individuos.

La educación inclusiva es un modelo a seguir la cual constituye un solo sistema que viene a unir la educación especial con la educación general., “con el fin de educar al mayor número de alumnos con alguna discapacidad en las aulas regulares, compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje” Campabadal, M. (2001, p. 127). También Arnáiz (2003) explica que “las escuelas inclusivas basan, por tanto, el currículo y las actividades diarias de aprendizaje en todo aquello que se conoce sobre la buena enseñanza y el buen aprendizaje” (p. 62).

Las escuelas inclusivas tienen como prioridad la atención a la diversidad, lo cual es una responsabilidad de la educación común, pues las diferencias existentes entre los seres humanos están presentes en cualquier proceso educativo. Es sabido que la escuela inclusiva trae retos y gastos en material, capacitación, recurso humano; pero se constituye en una respuesta educativa acorde con la necesidad de cada persona, lo que va más allá del ámbito educativo y se manifiesta, también, con fuerza en otros sectores como el laboral, el de salud, el de participación social u otros que, de algún modo, tienen que ver con la calidad de vida de las personas.

Con base en lo anterior, se podría decir que la escuela inclusiva ha existido en nuestro entorno, ya que es una práctica pedagógica que se ha evidenciado en las escuelas rurales, en las que han sido educados juntos casi todos los niños por docentes que intentan ofrecer una respuesta diferente para cada uno de los estudiantes, según sus características individuales.

La inclusión en los sistemas e instituciones educativas

Podría decirse que la educación inclusiva es un paradigma educativo basado en los derechos humanos, que toma en cuenta la igualdad y la diferencia como dos valores que van de la mano, los cuales están fomentando, en la actualidad, la inclusión dentro y fuera de las instituciones educativas. En nuestro país, a partir de 2008, se introduce la política de un centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense, la cual tiene como finalidad que la educación sea integral y de calidad.

Es necesario mencionar que la inclusión es un principio social y político que surge a partir de la realidad de que todos los seres humanos somos semejantes y, por tanto, poseemos igualdad de derechos y deberes en la sociedad que habitamos. Una educación de

calidad que propicie la inclusión es esencial para el desarrollo de las personas, pues implica una oferta educativa que atiende las necesidades y las aspiraciones sociales, en general, y, sobre todo, de aquellas personas que conforman grupos menos favorecidos.

A partir de lo anterior, se destaca que es necesario desarrollar una democracia crítica en los habitantes que coexisten en una misma comunidad. Esta comunidad (barrio, escuela, institución o centro educativo) debe ser capaz de unir los planos individuales y de grupo para de alguna manera, favorecer el desarrollo de cada una de las personas que la conforman.

Algunos autores han planteado, en diferentes épocas, que la educación ha desarrollado prácticas discriminatorias y de exclusión, y que, mediante esta práctica, se ha reproducido el orden social. Para enfrentar esto se debe buscar el desarrollo de la educación como un derecho universal, para que se detecten los grupos de personas que quedan fuera de los estándares homogeneizadores, se les dé cabida en el sistema y se elimine la segregación.

Diferencias entre inclusión e integración

En la actualidad, una de las mayores dificultades en los sistemas educativos es considerar que los conceptos inclusión e integración son sinónimos, cuando en realidad existen diferencias fundamentales entre ellos. Esta confusión se da tanto en el nivel teórico como en el práctico.

En opinión de Samaniego (2009), esta operación nominalista, en la que se habla erróneamente de inclusión cuando lo que se hace, si acaso, es integración, es una de las primeras barreras por combatir para tener éxito en las escuelas que buscan ser inclusivas.

Existen algunas características que diferencian los conceptos integración e inclusión (Véase la tabla 1). En el sistema educativo regular costarricense se habla de integración, pues las características del término muestran la práctica que se observa en las escuelas regulares de nuestro sistema y no hemos llegado aún a la práctica de lo que se conoce como inclusión.

Tabla 1

Diferencias entre integración e inclusión

Integración	Inclusión
La integración mantiene el etiquetamiento y la homogeneización de los estudiantes.	La inclusión fomenta que todos somos diferentes libres de etiquetas y, por tanto, heterogéneos.
La inserción es total, pero condicionada a que el o la estudiante cumpla con ciertas características que le permitan a él o ella ajustarse al sistema. Esto implica el poseer ciertas habilidades adaptativas.	La inserción es total e incondicional, independientemente de sus características.
Busca realizar modificaciones sustanciales al currículo del o la estudiante, para que adquieran los conocimientos.	El sistema se adapta a las necesidades de los y las estudiantes, en igualdad de condiciones.
Defiende los derechos de las personas con discapacidad.	Defiende los derechos de TODAS las personas con discapacidad o sin ella.
Se utiliza el concepto de Necesidades Educativas Especiales que posee el estudiante.	Se incorpora el término de barreras para el aprendizaje que se basa en el contexto donde se desenvuelve el estudiante.

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Así pues, el modelo de integración considera que el estudiante integrado debe adaptarse al sistema, mientras que la inclusión busca promover la inserción y la participación del estudiante respetando sus características y ajustando el entorno a estas. La educación inclusiva promueve valores de respeto a las diferencias fundamentales para promover cambios de actitudes en los estudiantes y por lo tanto en la sociedad.

En el marco de la educación inclusiva que considera que las barreras para el aprendizaje y la participación se da cuando el individuo interactúa con el entorno.

Por esto, en nuestra investigación quisimos proyectarnos hacia un modelo ecológico, el cual busca comprender al niño o la niña como individuos integrales que son influidos por cada una de las experiencias de vida en los diferentes contextos en los cuales participan.

Modelo ecológico

El modelo ecológico es una propuesta interactiva que da énfasis a los aspectos ambientales y contextuales, tiene carácter comunitario y su finalidad es integradora. Este modelo intenta analizar los distintos ámbitos del entorno en que se encuentra inmerso el sujeto, entre los que se encuentran: el individual, el familiar, el cultural, las relaciones jerárquicas, la red social, entre otros. Todos estos ámbitos interactúan y es, precisamente, esa interacción o interdependencia el objeto de estudio (Shalock, 1999).

En nuestra investigación, se buscó conocer cómo las diferentes dimensiones en las que se involucran los estudiantes que son integrados en el sistema educativo regular interactúan y convergen para favorecer, potenciar, propiciar o afectar su integración en el sistema educativo regular.

Grau (1998) considera que el modelo ecológico es aquel en el que el comportamiento de un sujeto es el resultado de variables internas, externas o ambientales y de la interacción entre varias. Se supone que el individuo debe adaptarse a las exigencias del ambiente y que este se modifique para responder, adecuadamente, a las necesidades individuales. El proceso es dinámico y se encuentra en continuo cambio.

Ammerman citado por Grau, C (1998) menciona que en su investigación sobre el modelo ecológico se encuentra en una posición evolutiva y considera que “las capacidades y limitaciones que la persona manifiesta en los diferentes momentos de su vida están determinadas e influenciadas [*sic*] por estos sistemas o niveles” (p. 29).

Este autor diferencia cuatro ámbitos o niveles:

1. Primer nivel u ontogénico. Refleja las características del alumno que enfatizan las áreas intelectuales, apariencia física y personalidad.

2. Segundo nivel o microsistema. Está constituido por la familia, la cual afectará, de forma positiva o negativa al niño, de acuerdo con el nivel de aceptación familiar que se maneje.
3. Tercer nivel o ecosistema. Hace referencia a la comunidad donde vive la persona y su familia. La aceptación de los iguales es importante para los niños con discapacidad, por lo cual es importante que la familia busque instrumentos para promover la aceptación social desde la niñez y a lo largo de todo su ciclo de vida.
4. Cuarto nivel o macro sistema. Refleja componentes sociales y culturales, en ellos se estudian las actitudes sociales hacia la persona con discapacidad y el entendimiento en cuanto a prejuicios que maneja la sociedad hacia esta población.

Las investigadoras de este estudio consideran que si se posee una visión más abierta hacia lo que genera la discapacidad y se promueve el reconocimiento de los derechos que posee esta población, se podrán identificar las barreras a las que se tienen que enfrentar las personas con alguna condición, con el fin de combatir los prejuicios hacia ellas, para que puedan convivir de una manera integral dentro de una sociedad diversa.

Marcos normativos nacionales e instrumentos legislativos internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva

Se consideró importante retomar en la investigación la importancia y el contenido temático sobre inclusión en el territorio nacional, para lo cual se consultaron diferentes documentos, entre ellos: normas, leyes, códigos, decretos y reglamentos, cuyo contenido resulta pertinente y vigente en materia de educación inclusiva en nuestro contexto geográfico.

En 1948, se creó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Con este documento como base, la comunidad mundial ha ido estableciendo, por medio de acuerdos internacionales, marcos de acción y convenciones, un marco jurídico y normativo que afirme las bases hacia el reconocimiento de los derechos que poseen las personas con discapacidad a recibir y acceder a una educación de calidad; asimismo, con base en esto, establecer la obligatoriedad de los estados firmantes la eliminación de dificultades u

obstáculos que comprometan el ejercicio, en condiciones de calidad y de equidad de ese derecho.

Por lo anterior, se pueden destacar, a partir de su importancia, trascendencia y repercusión en materia de educación inclusiva como un derecho para todos, es decir, tanto para la diversidad individual como para las poblaciones desfavorecidas, entre ellas las personas con discapacidad, los siguientes acuerdos internacionales:

- Convención de los Derechos del niño (ONU, 1989)
- Declaración mundial sobre educación para todos (Jomtien, Tailandia, 1990)
- Marco de acción sobre necesidades educativas especiales de la Declaración de Salamanca (Salamanca, España 1994)
- Marco de acción de educación para todos de Dakar. (Dakar, Senegal, 2000)

Asimismo, se pueden mencionar los instrumentos internacionales dirigidos a orientar, específicamente, en materia de igualdad de oportunidades y derechos de las personas con discapacidad, que también suponen acuerdos de enorme importancia y trascendencia para el avance en el ejercicio del derecho a la educación de estas personas y en la eliminación de obstáculos y barreras que dificultan su participación y aprendizaje. Entre ellos se encuentran:

- Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 1993)
- Aprobación de la Convención latinoamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, *Ley N° 7948* (Costa Rica, 1999)
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), la cual fue ratificada en nuestro país por medio de la *Ley N° 8661*, publicada en el periódico oficial *La Gaceta* 187

En lo que respecta al área geográfica regional de América Latina y el Caribe, también se han firmado importantes acuerdos, entre los que están:

- Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área iberoamericana (ONU, 1992)
- Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999)
- Declaración del decenio de las Américas: por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016) y el Programa de acción para el decenio de las Américas de las personas con discapacidad (2006-2016). (OEA, 2006)

También, se cuenta con la ley *Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* y su reglamento conocido como *Ley 7600*, la cual es de suma importancia para la población con discapacidad de nuestro país, pues por medio de ella se declara de interés el desarrollo de este grupo poblacional en igualdad de condiciones, calidad, oportunidad, derechos y deberes que al resto de los habitantes de la nación. En ella, se involucra al gobierno en cuanto a la obligatoriedad de cumplir su articulado.

En el Título II. Capítulo I se habla sobre el acceso a la educación, para lo cual se toman en cuenta varios aspectos, entre ellos: el acceso, los programas educativos, la participación de las personas con discapacidad, las adaptaciones y servicios de apoyo, los materiales didácticos, los derechos de los padres de familia, los períodos de hospitalización y convalecencia y las obligaciones del M.E.P.

Es importante mencionar la *Ley 7948*, en el artículo 2, pues trata sobre la “prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad para propiciar su plena integración en la sociedad”.

La *Ley 8661*, en el artículo 1, destaca su propósito, el cual consiste en “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente”.

Estas leyes ratifican los alcances y propósitos de una Costa Rica más inclusiva, la cual tiene como fin primordial fortalecer esta población en el sentido de que todos seamos iguales y tengamos los mismos derechos y oportunidades dentro de la sociedad, mediante el respeto y la valoración de la diversidad.

Además, se cuenta con un manual titulado *Normativa para el manejo técnico-administrativo de los servicios educativos para estudiantes con retraso mental* (M.E.P., 2005). En este manual, se busca establecer la atención educativa desde diferentes perspectivas.

Consta de tres capítulos:

1. Se desarrolla el marco conceptual, este contiene la definición de retraso mental, las habilidades adaptativas y su descripción, los tipos de apoyos requeridos por parte de los estudiantes que poseen esta condición, los objetivos generales y los principios básicos.
2. Se establecen las normas y los procedimientos técnico-administrativos para atender, de forma adecuada, a la población con retraso mental.
3. Se exponen los aspectos técnico-curriculares que deben ser aplicados.

Es importante mencionar que este manual se desarrolla a partir de lo manifestado en la Declaración de Montreal, Canadá sobre discapacidad intelectual (OPS/OMS, 2004).

A partir de la información destacada en este capítulo las investigadoras logran adquirir, comprender y enriquecer los conceptos base de este estudio, para así desarrollar los métodos de investigación y analizar los resultados obtenidos.

Capítulo III

Marco metodológico

Este capítulo contiene los elementos concernientes a la metodología utilizada en la investigación, como son: el enfoque de la investigación, el tipo de estudio, los participantes seleccionados para el estudio, los métodos e instrumentos utilizados en la recopilación de información. Todo lo anterior busca crear las líneas de acción que orienten y faciliten la labor docente durante los procesos de integración que se desarrollan en el C.E.E.H., en el Departamento de Discapacidad Intelectual.

Enfoque de la investigación

La investigación que dio como resultado este documento fue de tipo cualitativo, ya que en este enfoque se parte de una realidad que le permite al investigador estudiar los significados humanos, descubrir, explicar y predecir aquello que lo lleva a un conocimiento de la realidad educativa, como son la integración de niños y niñas con discapacidad intelectual del C.E.E.H. al sistema educativo regular y así lograr ser parte integral del nuevo ambiente institucional.

Con respecto a esto, Barrantes (2005) menciona que el enfoque cualitativo “está interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa” (p. 72).

Así mismo, Álvarez-Gayou (2003) menciona que en los estudios cualitativos interesa responder preguntas como “¿Qué está sucediendo aquí? o ¿Qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer lo que están haciendo?” (p. 76), y ambas preguntas se consideran apropiadas en este apartado.

Según lo anterior, se consideró que el enfoque cualitativo era el más apropiado para desarrollar la investigación; ya que con esta se pretendía implementar las líneas de acción que ayudaran a los actores educativos a unificar criterios en los procesos de integración de la institución educativa escogida.

Características del enfoque cualitativo.

De forma muy puntual, se pueden enumerar algunas particularidades de este enfoque. Tamayo mencionado por Álvarez-Gayou (2003) considera que el científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a la realidad, mientras que este último autor indica que el punto de partida del científico es la realidad que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia y menciona las siguientes características del enfoque cualitativo pertinentes a esta investigación. En primer lugar, los investigadores que desarrollan estudios desde el enfoque cualitativo, “son sensibles a los efectos que ellos mismos pueden causar sobre las personas que son objeto de su estudio” (p.24).

Los estudios cualitativos buscan no alterar las estructuras establecidas dentro del campo de investigación, esto debido a que durante el proceso, las investigadoras están presentes adaptándose a la realidad sin involucrarse en el escenario para evitar juicios de valor y así tener una visión más clara y comprender mejor la realidad de los participantes.

Según Miles y Huberman (1994), citados por Álvarez-Gayou (2003), comenta que esta interacción “se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o la situación de vida” (p.10), permitiendo un acercamiento más subjetivo a la realidad y lograr enriquecer el análisis que esto conlleva.

Así mismo Sarbach (2005), explica que el modelo ecológico comparte del enfoque cualitativo y de las perspectivas etnográficas.

Tipo de estudio

Hernández, R Fernández, C y Batista, P (2010) mencionan que el estudio descriptivo busca “especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis, es decir es un estudio donde se recolecta la mayor información posible por medio de la descripción del fenómeno que se investiga”. (p.80).

Para que el estudio sea descriptivo, los investigadores deben ser capaces de definir o tener en cuenta quienes serán los participantes y sin modificar el entorno, recolectar datos que serán analizados.

Esta investigación busca identificar aspectos curriculares y del entorno existentes los procesos de integración que han vivenciado cuatro estudiantes del C.E.E.H. hacia el sistema regular en la modalidad de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes, los criterios o puntos de vista que los docentes del C.E.E.H. tanto de planta como itinerantes tomaron en cuenta en el niño y la niña para fundamentar dicha integración aunado a esto las intervenciones de otros profesionales y padres de familia.

Las informaciones obtenidas entre los participantes se emplean para identificar las necesidades dentro de los procesos de integración y generar líneas de acción que apoyen y orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H. hacia el servicio de aula integrada en el marco de una educación inclusiva.

Contexto donde se desarrolló la investigación

La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas públicas pertenecientes a la región educativa de Heredia, la primera de ellas es el C.E.E.H., el cual se encuentra ubicado en el Circuito educativo 04 y cuya población estudiantil presenta discapacidades varias, atiende estudiantes desde los cero meses hasta los veintiún años de edad.

La segunda institución es la Escuela Braulio Morales Cervantes, ubicada en el Circuito 01 de la misma región educativa; comprende los niveles de preescolar, I y II ciclos de la educación general básica y, también, cuenta con los servicios de aula integrada, problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta e itinerante en retraso mental (término asignado por el M.E.P.).

Reseña histórica del Centro de Enseñanza Especial de Heredia

De acuerdo con el documento *Proyecto curricular de centro*, la creación del centro de atención educativa para personas con discapacidad fue en 1970, en el cantón de San

Francisco de Heredia y contaba con tres docentes y 57 estudiantes.

En 1973, el C.E.E.H. se ubicó en Santiago, distrito número tres del cantón de San Rafael de la Provincia de Heredia. El centro está localizado un kilómetro al norte de la Universidad Nacional de Heredia, y en 1976, el M.E.P. construyó el edificio actual. El terreno de la escuela fue donado por la familia Hernández, vecinos de la zona; sin embargo, actualmente, está a nombre de la Municipalidad de San Rafael de Heredia.

Este centro educativo se especializa en la atención de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales de toda la provincia de Heredia. Por ser una institución pública, depende de las directrices emanadas desde el M.E.P. Cada departamento posee los lineamientos implementados por los documentos relacionados con normas y procedimientos oficiales.

Actualmente, el C.E.E.H. cuenta con un edificio escolar de tres pabellones y tiene a su cargo 340 estudiantes de planta y, además, 160 integrados en las diferentes instituciones regulares de Heredia.

Los estudiantes de planta están distribuidos en tres departamentos: retos múltiples, discapacidad intelectual y problemas emocionales y de conducta, en los diferentes niveles que comprenden su atención; esto es estimulación temprana, maternal, transición, I, II, III y IV ciclos; por ello, las edades de los educandos del centro oscilan desde los cero meses hasta los veintiún años de edad.

El C.E.E.H. cuenta con un total de 70 docentes y 20 personas entre profesionales y trabajadores no especializados en otras áreas. En la parte administrativa, los docentes se encuentran distribuidos de la siguiente forma: treinta y nueve docentes de planta en tres departamentos, ocho docentes de materias especiales, siete profesionales destinados a los servicios complementarios y dieciséis docentes itinerantes que atienden la población con discapacidad visual y discapacidad múltiple; también, asumen los diagnósticos de enfermedades neurodegenerativas, discapacidad intelectual y problemas emocionales y de conducta, y se encargan de brindar apoyo y seguimiento en las aulas del sistema regular donde se encuentran integrados estudiantes.

Asimismo, se cuenta con los servicios de apoyo fijo en discapacidad visual y problemas emocionales y de conducta. Además, como apoyo al proceso educativo, se cuenta con las materias complementarias de educación física adaptada, artes plásticas, educación musical, educación para el hogar y artes industriales. Como complemento, el C.E.E.H. posee los servicios de apoyo fijo en terapia física, terapia ocupacional, terapia de lenguaje, psicología y sociología.

El C.E.E.H., en su Departamento de Discapacidad Intelectual, cuenta con once docentes de planta que atienden una población estudiantil de ochenta y ocho estudiantes y seis docentes itinerantes, las cuales trabajan con una población aproximada de ciento veinte estudiantes, quienes poseen diagnósticos varios dentro de la misma discapacidad.

Reseña histórica de la Escuela Braulio Morales Cervantes

De acuerdo con la información facilitada por la Secretaría del centro educativo seleccionado y la monografía realizada por la docente de informática a partir de una monografía confeccionada por esta en el año 2011, se destaca lo siguiente; la Escuela Braulio Morales Cervantes se encuentra localizada 250 metros al sur de la Parroquia de la Inmaculada Concepción, sobre la calle central y avenida 8, pertenece al Circuito 01 de la Dirección Regional de Heredia.

Fue creada en 1914, a partir de la donación de un terreno de 2 279 m, por parte de la señora Esmeralda Gutiérrez viuda del señor Braulio Morales Cervantes, quien fue agricultor y comerciante de la zona, el cual se preocupó por brindar a la población infantil de la época acceso a la educación.

Actualmente, esta escuela posee una población heterogénea de estudiantes, que provienen de distintos lugares del área central de la provincia de Heredia; esta institución es de horario alterno.

La población estudiantil que acude a este centro educativo cuenta con los siguientes niveles educativos: maternal, transición, I y II ciclos y aula integrada en ambos ciclos educativos. Además, cuentan con los siguientes servicios educativos: materias complementarias (inglés, música, hogar, educación física, religión, informática) y servicios

de apoyo (itinerante en retraso mental, apoyo fijo en problemas emocionales y de conducta, problemas de aprendizaje, discapacidad múltiple, audición y lenguaje y discapacidad visual).

El servicio de aula integrada cuenta con dos docentes de educación especial asignadas en propiedad, cada una de ellas atiende un nivel (I y-o II ciclo) doce estudiantes con distintos diagnósticos asociados con retraso mental.

Participantes

La selección de los participantes se dio de forma intencional, pues debido a nuestros intereses investigativos la escuela Braulio Morales es la institución que ha realizado mayor cantidad de integraciones a nivel de Heredia, a partir de esto se seleccionaron a cuatro estudiantes integrados y sus familias, seis docentes de planta que trabajan en los niveles de estimulación temprana, materno, transición y primer ciclo que son quienes desarrollan los procesos previos a la integración. Además las docentes itinerantes que participan en el proceso previo y durante el proceso de integración y finalmente las docentes de aula integrada que trabajan en la escuela Braulio Morales; ya que están a cargo de la población integrada.

A continuación, se presenta la tabla 2 en la que se enumeran los participantes del estudio y la cantidad de estos en cada una de las instituciones investigadas.

Tabla 2

Participantes del estudio

Participantes	Centro de Enseñanza Especial de Heredia	Escuela Braulio Morales Cervantes
Directores	1	1
Docentes de planta	6	2
Docentes itinerantes	6	0
Estudiantes	0	4
Padres de familia	0	4

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

En esta investigación, se trabajó con un grupo de docentes en la modalidad de planta e itinerantes del C.E.E.H., del Departamento de Discapacidad Intelectual de esta institución.

El Departamento de Discapacidad Intelectual del C.E.E.H. cuenta con once docentes de planta, de las cuales seis fueron parte de la investigación, pues todas poseen experiencia en los procesos de integración que se han desarrollado en este centro educativo. Las seis docentes atienden estudiantes que oscilan entre cero y nueve años de edad, los cuales poseen diagnósticos varios por lo que deben recibir una atención especializada de acuerdo con sus necesidades.

La información que las docentes de planta brindaron en la investigación está relacionada con el trabajo que ellas realizan en la atención de estudiantes, para potenciar sus habilidades y, así, crear en ellos una mejor capacidad de desempeño tanto en el nivel educativo como en el social.

El C.E.E.H., también, cuenta con seis docentes itinerantes, las cuales atienden a una población aproximada de ciento veinte estudiantes, quienes poseen diagnósticos varios dentro de la misma discapacidad y de los cuales no todos han sido o fueron estudiantes integrados por la institución.

Las docentes itinerantes de discapacidad intelectual aportaron su visión en la práctica educativa en cuanto a los procesos de integración que han iniciado en el C.E.E.H. hacia el sistema educativo regular y, a su vez, proveyeron datos referentes a las habilidades adaptativas que, se supone, deben poseer los estudiantes para optar por la posibilidad de ser integrados.

Ambos grupos de docentes brindaron información apreciable para el estudio, gracias a las experiencias recopiladas en una serie de instrumentos, con el fin de utilizarlos como aportes en forma práctica, teórica y funcional y, así, obtener resultados valiosos que ayuden a promover la integración de estos estudiantes.

En la investigación, se incluyeron otros profesionales, los cuales forman parte del comité técnico asesor del C.E.E.H., el cual es el encargado de tomar decisiones relevantes,

acompañar, sugerir, recomendar, guiar y disponer acciones administrativas en beneficio de los estudiantes, padres y madres de familia y docentes. Este comité está conformado por un representante de cada uno de los departamentos, a saber: docentes de otras discapacidades (problemas emocionales y de conducta, discapacidad visual y retos múltiples), un docente de materias especiales (educación física, música, educación para el hogar y artes plásticas) y un especialista de los apoyos complementarios (terapia física, terapia ocupacional, terapia de lenguaje, sociología, psicología y servicios de apoyo fijo en problemas emocionales y de conducta y visuales) y como responsable de este grupo de profesionales está la Directora de la institución.

Desde el punto de vista del sistema educativo regular, se contó con la participación de dos docentes del servicio de aula integrada de la Escuela Braulio Morales Cervantes. Con ellas, se buscó obtener información importante sobre su experiencia educativa al recibir a cuatro niños ubicados en ese servicio en esta institución y que, también, fueron integrados por el C.E.E.H. en esta modalidad educativa. Con esto, se pretendió detectar tanto los aspectos positivos y negativos sobre los procesos de integración, como la práctica pedagógica que se debe implementar para procurar la integración total del individuo no solo a un sistema educativo regular, sino, también, a la sociedad.

Por otro lado, se observó a cuatro estudiantes que se encontraban ubicados en el servicio de aula integrada de esta institución educativa y que, en años anteriores, fueron integrados por el C.E.E.H., y que, en la época de la investigación, se encontraban asistiendo, regularmente, a ese centro.

Por último, se incluyó la información extraída de las opiniones y los sentimientos de los padres y las madres de estos estudiantes que han sido integrados por parte del C.E.E.H., hacia el sistema educativo regular, específicamente, al aula integrada de la Escuela Braulio Morales Cervantes. Se realizaron entrevistas a tres madres y a un padre de familia de los estudiantes integrados, los cuales tienen edades que oscilan entre los 40 y 55 años de edad. Las tres madres entrevistadas son encargadas de hogar, mientras que el padre entrevistado es dispensador de combustible (pistero). Todos los padres completaron la educación primaria y una de ellas completó el noveno grado. Lo anterior se llevó a cabo de esta forma

debido a que se tomó en cuenta el tiempo disponible de los padres para completar la información requerida.

Características socio-demográficas de los participantes del proyecto de investigación 2011

Esta investigación se desarrolló con la participación de un total de 24 participantes, en su mayoría mujeres. Este grupo se conformó por profesionales de la educación especial, administrativos, padres y madres de familia con diferentes grados académicos y estudiantes de ambos niveles educativos del servicio de aula integrada de la Escuela Braulio Morales Cervantes.

A continuación, se presenta la tabla 3 la cual incorpora a los directores participantes en la investigación y especifica su sexo, grupo profesional y experiencia en el puesto que administra.

Tabla 3

Directores participantes en la investigación

Directores	Sexo	Grupo profesional	Experiencia en el puesto
Director 1	F	Et-4	3 años
Director 2	M	Pt-6	12 años

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Se dio la equidad de sexo, ambos profesionales contaban con el grado de licenciatura en sus respectivas áreas educativas (educación especial y educación general básica). Sin embargo, se logró determinar que un director poseía mayor experiencia en cuanto a años laborados.

Seguidamente, en la tabla 4, se aporta la información sobre los docentes de planta del departamento de discapacidad intelectual del C.E.E.H., quienes participaron en esta investigación, en la misma se indica su sexo, título académico y años de experiencia como docentes en educación especial.

Tabla 4

Profesionales en educación especial de planta del C.E.E.H. participantes en la investigación

Docentes planta C.E.E.H.	Sexo	Título académico	Años de experiencia
Docente 1	F	Licenciatura	8 años
Docente 2	F	Bachillerato	25 años
Docente 3	F	Bachillerato	26 años
Docente 4	F	Licenciatura	19 años
Docente 5	F	Licenciatura	7 años
Docente 6	F	Licenciatura	14 años

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Se contó con la participación de solo mujeres, quienes, en su mayoría, poseen el título académico de licenciatura o Et-4; sin embargo, una de ellas posee una maestría (sin licenciatura) que, en el M.E.P., solo es tomada en cuenta para fines de carrera profesional; casi en su totalidad, ellas poseen amplia experiencia en el área de trabajo. Los años de servicio de las entrevistadas varían entre siete a veintiséis años de labor en diferentes instituciones.

La tabla 5 hace alusión a las docentes itinerantes que participaron en la investigación, la cantidad de estas, su sexo, título académico y experiencia laboral como docentes de educación especial.

Tabla 5

Docentes itinerantes participantes en la investigación

Docentes itinerantes C.E.E.H.	Sexo	Título académico	Experiencia laboral
Itinerante 1	F	Licenciatura	7 años
Itinerante 2	F	Licenciatura	5 años
Itinerante 3	F	Bachillerato	4 años
Itinerante 4	F	Bachillerato	9 años

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Todas las profesionales participantes son mujeres con grados académicos entre Et-3 y Et-4, poseen entre cuatro y nueve años de laborar en esta área. Tienen a su cargo la visita de al menos tres escuelas, en las cuales brindan apoyo a las docentes tanto del área regular como especial, personal administrativo y padres-madres de familia.

A continuación la tabla 6 hace referencia a las docentes participantes en la investigación que laboran en el servicio de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes, la misma indica su sexo, título académico y experiencia laboral como docentes de educación especial.

Tabla 6

Docentes del servicio de aula integrada de la Escuela Braulio Morales Cervantes, participantes en la investigación

Docentes Braulio Morales	Sexo	Título académico	Experiencia laboral
Docente 1	F	Licenciatura	8 años
Docente 2	F	Licenciatura	16 años

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Ambas profesionales son mujeres con grados académicos de Et-4, catalogadas en el M.E.P. como licenciadas, se encuentran ubicadas en propiedad en dicho centro educativo y poseen ocho y dieciséis años de experiencia en servicios de educación especial.

La siguiente tabla expone la información referente al padre y madres de familia de los estudiantes integrados en el servicio de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes, su sexo, escolaridad, edad y profesión u oficio que desempeñan.

Tabla 7

Padre y madres de familia, participantes en la investigación

Encargado	Sexo	Escolaridad	Edad	Profesión u oficio
Encargado 1	F	Primaria	54 años	Quehaceres del hogar
Encargado 2	F	Primaria	50 años	Quehaceres del hogar

continúa

Encargado 3	F	Noveno	44 años	Quehaceres del hogar
Encargado 4	M	Primaria	41 años	Dispensador de combustible (pistero)

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

En este grupo, predominó el sexo femenino; ya que solo se contó con la participación de un hombre. El nivel más alto de escolaridad entre los participantes fue el de noveno año aprobado de la educación secundaria y sobresalió el grado académico de primaria concluido. Sus edades oscilan entre los 41 y 54 años. Del grupo femenino, todas las participantes dijeron trabajar en los quehaceres del hogar y el padre entrevistado se desempeñaba como dispensador de combustible (pistero) en una gasolinera de una empresa privada.

La siguiente tabla 8 nos muestra las características de los estudiantes participantes en la investigación, quienes asisten al servicio de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes, su sexo, edad y grado escolar.

Tabla 8

Estudiantes, participantes en la investigación

Características	Sexo	Edad	Grado escolar
Estudiante 1	Masculino	9	Aula integrada aprestamiento
Estudiante 2	Masculino	11	Aula integrada aprestamiento
Estudiante 3	Femenino	10	Aula integrada aprestamiento
Estudiante 4	Masculino	12	Aula integrada aprestamiento

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Se contó con la participación de tres niños y una niña, cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años, estos niños han vivenciado el pertenecer al C.E.E.H. desde edades tempranas (estimulación temprana), por lo cual las docentes y padres de familia han trabajado en desarrollar sus capacidades para lograr mayor adaptación al momento de su integración escolar.

Actualmente estos niños se encuentran ubicados en su mayoría en el nivel de I ciclo de educación general básica en la modalidad de aula integrada, únicamente se involucró a un estudiante del II ciclo, quien está próximo a ser egresado y con miras a ser integrado al C.E.E.H. en el nivel de III ciclo.

Categorías preestablecidas de análisis

Comentario [K1]: Observación h
Quedaron solo las sugeridas por el profesor Rafael

Con el fin de tener una visión más clara de la orientación de la investigación, se abordarán los siguientes conceptos como parte fundamental del proceso de integración educativa de los niños y las niñas del Departamento de Discapacidad Intelectual del C.E.E.H., que permita, además, la construcción asertiva de los instrumentos necesarios para la recolección de la información.

Para poder llevar a cabo la investigación y establecer las medidas para recabar la información y hacer un análisis de los datos obtenidos las investigadoras establecieron tres dimensiones, las cuales comprenden las diferentes áreas en las que se desenvuelven los participantes y que son claves para comprender y orientar el estudio.

Dimensión curricular. El currículo permite planificar las actividades académicas de forma general, y prevenir las acciones que promuevan la formación de los educandos.

Dimensión del niño y la niña y su entorno. Entorno en el cual se desenvuelve el niño o la niña, del cual se toman en cuenta aspectos que pueden influir directa o indirectamente sobre el estudiante.

Dimensión sociodemográfica. Análisis, estudio y obtención de datos y conclusiones sobre un grupo social determinado, para obtener un perfil que señale las características actuales de la población del sector grupal, de acuerdo con las variables: sexo, situación laboral y estudios logrados.

Estrategias metodológicas

La investigación se desarrolló mediante una serie de momentos, los cuales se presentan a continuación en un orden cronológico para una mejor comprensión del lector.

Previo al trabajo de campo

El tema de esta investigación surgió a partir de la inquietud por parte de las investigadoras, las cuales reconocieron la necesidad de dar a conocer a las docentes del Departamento de Discapacidad Intelectual en los niveles de estimulación temprana, materno, transición, tanto de planta como itinerante del C.E.E.H., líneas de acción que orienten la inclusión de los niños y las niñas que podrían ser integrados en las escuelas regulares (en los diferentes niveles).

Diferentes momentos del proceso investigativo

Se considera que la investigación se desarrolló como un proceso de realimentación, pues cada uno de los momentos requiere de un aporte cíclico que lo enriquezca y ayude al logro del objetivo.

Primer momento.

Elaboración del anteproyecto.

El proceso investigativo se inició por la inquietud de conocer cuáles son los criterios técnicos y pedagógicos que median en los procesos de integración de los estudiantes con discapacidad intelectual en el C.E.E.H., ya que no existen pautas establecidas ni unificadas que se apliquen en el ámbito nacional, que funcionen como guías del proceso de integración educativa.

Al ser elegido y delimitado el tema, las investigadoras iniciaron su labor de buscar literatura que respaldara su investigación, fuentes en las que pudieran apoyarse para que la propuesta tuviera mayor validez y confiabilidad. Definido el tema, continuaron con el segundo y tercer momentos.

Segundo momento.

Trabajo de campo.

Exploración o reconocimiento de la realidad: diagnóstico.

Las investigadoras se dieron a la tarea de consultar literatura relacionada con la integración educativa. Comenzaron con una breve descripción del proceso por el cual ha pasado la educación especial tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Asimismo, indagaron sobre las investigaciones realizadas en este campo (tesis presentadas en diversas universidades que tienen relación con el tema seleccionado).

En este momento de la investigación, se realizó la primera visita a los dos centros educativos escogidos para llevar a cabo el estudio, con el fin de iniciar la elaboración del diagnóstico de nuestro trabajo, mediante la formulación de entrevistas y desarrollo de un grupo focal.

Posteriormente, se conocieron y se seleccionaron los participantes, y, al mismo tiempo, se gestionaron los permisos previos para realizar el trabajo.

Tercer momento.

Enriquecimiento teórico.

El marco teórico fue elaborado a partir de la consulta literaria, la cual ayudó a establecer cuatro capítulos que contendría no solo la historia de la educación especial, sino, también, la importancia de proponer la educación inclusiva tomando como aporte el modelo ecológico, en los procesos de integración que actualmente se realizan con los estudiantes del Departamento de discapacidad intelectual del C.E.E.H.

Por ello, las investigadoras comenzaron a acercarse a la realidad de los estudiantes integrados y realizaron visitas coordinadas con la institución educativa a la que, actualmente, asisten los estudiantes que pasaron por todo un proceso de integración desde el C.E.E.H. hacia el sistema educativo regular.

Cuarto momento.

Acercamiento a la realidad.

Se pretendió recabar la mayor cantidad de información mediante las técnicas o instrumentos anteriormente mencionados (entrevistas y grupos focales) en relación con los participantes, los cuales vivenciaron el proceso de integración desde el C.E.E.H hacia la

escuela Braulio Morales Cervantes incluyendo las opiniones de los docentes de ambas instituciones y del padre y madres de familia en cuanto a su experiencia, e incorporando aspectos positivos y negativos del proceso.

De esta forma, se inició la elaboración de líneas de acción que propicien un proceso de integración y que potencie el desarrollo integral del estudiante, dirigidas a orientar a las docentes del C.E.E.H.

Quinto momento.

Líneas de acción desde un enfoque inclusivo.

En esta etapa, se trabajó en la identificación de aspectos positivos o negativos que pudieran intervenir en el proceso de integración de los estudiantes trasladados al sistema educativo regular, a partir de su realidad con base en las opiniones que poseen los docentes de cada institución y el enriquecimiento mediante el análisis y la realimentación del proceso investigativo. Esto con el fin de poder determinar líneas de acción que propiciaran un proceso de integración en el que se potencie el desarrollo integral del estudiante desde un enfoque inclusivo.

De esta forma, se inició la ejecución de la investigación, para lo cual se tomaron en cuenta las entrevistas y los grupos focales con los diferentes profesionales de ambas instituciones educativas. Con ello, se logró reconocer ciertas necesidades que motivaron a buscar soluciones con las que se pudiera fortalecer la construcción de líneas de acción.

Sexto momento.

Ejecución.

Esta fase comprendió el diseño y el desarrollo de la investigación, en la que se buscó la participación de todos los actores involucrados. Esta etapa se efectuó a partir del diagnóstico en cada centro educativo, con el propósito de proponer posibles soluciones a las necesidades identificadas.

Sétimo momento.***Después del trabajo de campo.***

A partir de las necesidades detectadas por las investigadoras mediante las entrevistas a los diferentes participantes y el desarrollo de un grupo focal, se descubrió la necesidad de elaborar líneas de acción para potenciar el proceso de integración educativa, hacia un enfoque inclusivo de los niños y las niñas del Departamento de Discapacidad Intelectual del C.E.E.H.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, las participantes recurrieron al uso de tablas, las cuales contienen información relacionada con la investigación y que sirvieron para sistematizar y ordenar los datos obtenidos en cada una de las etapas. Una vez ejecutado este paso, se puede analizar con mayor agilidad y pericia los datos que allí se observan, lo que facilitaría la detección de aspectos enriquecedores para la consecución de los objetivos.

El trabajo de análisis fue desarrollado por el equipo de investigadoras, cada una de las cuales colaboró y detectó datos que fueron unidos en función de los objetivos planteados; la revisión y el análisis global de los datos recolectados estuvo a cargo de todas las investigadoras.

Conforme se avanzaba en los análisis y se adquiría conocimientos sobre la temática, se tomó conciencia de que a partir de la información que se lograra obtener se podrían extraer muchas conclusiones y recomendaciones, las cuales no solo sirvan para esta investigación, sino que puedan ser tomadas en cuenta para desarrollar procesos de integración asertivos hacia el sistema educativo regular. Lo anterior puede favorecer no solo a la institución integradora tomada en cuenta en la investigación, sino a otras instituciones que cuenten con el servicio de aula integrada. Así mismo, las investigadoras consideraron que los aportes presentados podrían servir para orientar y guiar nuevos proyectos de investigación relacionados con este tema.

Técnicas e instrumentos utilizados

Para la recolección de la información, durante todo el proceso investigativo se emplearon diferentes técnicas de naturaleza cualitativa las cuales fueron utilizadas desde la etapa de diagnóstico con los y las docentes del C.E.E.H. y de la Escuela Braulio Morales Cervantes, así como con el padre, las madres de familia y los estudiantes.

En la investigación se utilizaron las siguientes técnicas para la recolección de datos: observación no participativa, entrevista abierta y grupo focal.

A continuación las investigadoras detallarán cada una de las técnicas que se utilizaron en la investigación:

Entrevista.

Para aplicar la técnica cualitativa denominada entrevista, se desarrolló en forma abierta a los participantes, a cada grupo de ellos se les planteó una entrevista con diferentes dimensiones a saber: curricular, el niño, la niña y su entorno y sociodemográfica.

Dicho instrumento tiene como fin identificar aspectos curriculares y del entorno existentes en los procesos de integración en los diversos actores involucrados.

A través de las mismas se pudo conocer las realidades de los contextos en estudio y poder así determinar los aspectos que potencien o limiten los procesos de integración.

Según Barrantes, R (2010) “la entrevista es una conversación entre el entrevistado y el entrevistador” (p.194), siguiendo este autor nos basamos en la entrevista dirigida ya que la misma sigue un procedimiento estructurado mediante preguntas previamente seleccionadas.

La entrevista, según Casanova (citado por Mora, 2006), es una "conversación intencional" la cual permite obtener datos que, de otra manera, no se conseguirían por su carácter confidencial. (p. 105).

Según mencionan López y Deslauriers (2011) en su artículo, la entrevista abierta debe contar con preguntas precisas, redactadas previamente por el investigador las cuales deben

llevar un orden y la persona entrevistada responder a la pregunta en forma libre sin salirse de ella. Seguidamente, se hace un resumen de cada una de las entrevistas que se realizaron a los informantes del estudio. (p. 5).

Entrevista I. Directores.

Este instrumento se aplica al Director de la escuela Braulio Morales Cervantes, así como a la Directora del Centro de Enseñanza Especial de Heredia. Está formado por dieciséis preguntas de respuesta abierta, las cuales fueron divididas en tres secciones: aspectos socio demográficos, dimensión del niño y la niña y su entorno y dimensión curricular.

Dicha entrevista tiene como finalidad recopilar información valiosa relacionada con los procesos de integración de estudiantes con discapacidad intelectual al sistema educativo regular, las cuales se han llevado a cabo en su institución.

Además por medio de la misma se busca recolectar información valiosa sobre los aspectos administrativos que se deben desarrollar antes, durante y después del proceso de integración educativa.

Entrevista II. Docentes de planta.

Esta entrevista se aplico a seis docentes de planta del C.E.E.H., dicha técnica esta constituida por once preguntas de respuesta abierta.

Este instrumento tiene como fin recopilar información valiosa relacionada con los procesos de integración de estudiantes con discapacidad intelectual al sistema educativo regular.

Todo lo anterior servirá para determinar líneas de acción que orienten al docente integrador en cuanto a los procesos dentro del marco de la educación inclusiva.

Entrevista III. Docentes itinerantes.

Entrevista dirigida a cuatro docentes del servicio de apoyo itinerante del departamento de discapacidad intelectual del C.E.E.H. dicho instrumento consta de once

preguntas de respuesta abierta, cuyo objetivo es recopilar información valiosa relacionada con los procesos de integración de estudiantes con discapacidad intelectual al sistema educativo regular, así como indagar acerca de los conocimientos que poseen y los métodos que llevan a cabo las docentes itinerantes antes y durante los procesos de integración, tanto en el C.E.E.H. como en la Escuela Braulio Morales Cervantes.

Entrevista IV. Docentes de aula integrada.

Esta entrevista se aplicó a dos docentes de la Escuela Braulio Morales Cervantes del circuito 01 de la Dirección Regional de Heredia, en la modalidad de aula integrada.

Dicho instrumento está conformado por veintitrés preguntas de respuesta abierta. Su objetivo es recopilar información valiosa relacionada con los procesos de integración de estudiantes con discapacidad intelectual al sistema educativo regular, así como indagar sobre los conocimientos de ambas docentes en el tema de integración educativa, su práctica en esos procesos y el protocolo que se debe seguir previo a la integración.

Entrevista V. Padre y madres de familia.

Dicha entrevista es realizada a un padre y tres madres de familia de los estudiantes integrados por el C.E.E.H. la cual consta de diez preguntas de respuesta abierta, divididas en dos partes: aspectos socio demográficos, dimensión del niño y la niña y su entorno.

Su objetivo principal es recopilar información valiosa relacionada con los procesos de integración de estudiantes con discapacidad intelectual al sistema educativo regular así como conocer la experiencia de los padres en cuanto al sus vivencias relacionadas con la integración educativa que realizaron sus hijos.

Entrevista VI. Estudiantes.

En dicha entrevista se busca ajustarse a las normas y el lenguaje del entrevistado por lo cual las preguntas realizadas se plantearon de forma dirigida sin que exista intensión por parte de las investigadoras inducir a las respuestas de los estudiantes entrevistados. Es por ello que se tomo en cuenta las características de los niños y las niñas ya que los mismos

poseen lenguaje verbal limitado, la misma consta de 13 preguntas cuyas respuestas se basan en dos opciones (SI o NO).

Este instrumento tiene como finalidad conocer el sentir de los niños y las niñas en la institución a la que fueron integrados.

Observación no participativa

Salvia y Ysseldyke (citados por Mora, 2006), consideran que el término observación se refiere "...al proceso de obtención de información por medio de los propios sentidos (visual, auditivo)... para captar hechos y realidades al alcance del observador" (p. 286).

Benguria, S, Martín, B, et al (2010), menciona que "la observación no participante es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado" (p. 32).

En nuestra investigación, se utilizó la observación no participativa con el fin de identificar características de un docente dentro del marco de la educación inclusiva esto para determinar el proceso de enseñanza de las docentes del C.E.E.H. y determinar las estrategias que utilizan en su metodología de trabajo e intervención. La información subjetiva se obtiene mediante un instrumento fiable e importante para la investigación, pero debe ser desarrollada y registrada por medio de un plan previamente elaborado en el cual se deben contemplar los pasos y los aspectos básicos.

Grupo focal.

La organización de los grupos focales aportó algunos datos importantes y, a la vez, se realimentó la información obtenida en los instrumentos antes citados.

Dicha técnica tiene como finalidad determinar las habilidades adaptativas que se priorizan para favorecer un proceso de integración educativa dentro del marco inclusivo.

Esta técnica de investigación socio-cualitativa basada en entrevistas colectivas y semi-estructuradas, y realizada con grupos homogéneos, apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación del sentido común; busca la profundidad y detalle, de los comportamientos sociales y las prácticas cotidianas.

A esta técnica también se le denomina entrevista exploratoria grupal (Focus group); en ella, un grupo reducido (de seis a doce personas), con la guía de un moderador, se expresa libre y espontáneamente sobre un tema dado.

Para realizar esta técnica, se contó con el grupo de docentes de planta del Departamento de Discapacidad Intelectual del C.E.E.H., de diferentes niveles (desde estimulación temprana hasta cuarto ciclo de la educación especial).

La actividad se desarrolló con una lluvia de ideas sobre los procesos de integración, mediante una comparación de años anteriores y de la actualidad, ya que algunas de las docentes de este departamento poseen una larga trayectoria en la institución y han tenido oportunidad de desarrollar procesos de integración hacia el sistema educativo regular. Otras, pese a que, de igual manera, cuentan con varios años de labor en el C.E.E.H., no han tenido esta oportunidad y no conocían los procesos que se debían desarrollar.

Por otro lado, también se contó con docentes que eran nuevas en el C.E.E.H., pero que han trabajado por largos períodos en el sistema educativo regular, en los servicios de apoyo y han recibido estudiantes integrados en años anteriores.

De la aplicación de esta técnica se desprendieron los elementos que las mismas docentes del C.E.E.H. tomaban en cuenta para determinar si un estudiante estaba preparado o no para realizar la transición de un centro de enseñanza especial hacia una escuela regular; a partir de lo anterior las investigadoras consideraron que no solo se debe centrar la atención en el estudiante, sino que además es necesario desarrollar modificaciones sustantivas en los contextos en los que el mismo se desenvuelve. Mediante ella se obtuvieron puntos clave que resultaron importantes para poder elaborar las líneas de acción que orientaran a los docentes en el desarrollo de los procesos de integración mediante un enfoque inclusivo.

A continuación, se detalla el trabajo de campo que se desarrolló para poder implementar esta técnica.

Taller realizado el día 9 de marzo de 2012.

Para poder desarrollar el grupo focal se contó con la siguiente agenda de trabajo:

- *. Saludo
- *. Explicación del trabajo por realizar
- *. Participación generalizada del personal docente, por medio de una lluvia de ideas
- *. Desarrollo de la presentación
- *. Preguntas, dudas
- *. Aporte. Las docentes tendrán un documento donde se mencionan las habilidades establecidas a partir de las entrevistas realizadas previamente mediante el cual podrán modificar, eliminar o enriquecer lo que allí se les presenta.
- *. Se comparte con el personal docente el motivo por el cual se les solicitó su aporte y participación y, además, como introducción se les solicita que manifiesten el conocimiento que poseen sobre el término integración y educación inclusiva y sus implicaciones, así como los procesos que se desarrollan en el C.E.E.H. para integrar estudiantes al sistema educativo regular en el servicio de aula integrada y sobre el proceso que se lleva a cabo en el sistema regular para recibir y acoger a los estudiantes integrados.

Después, se comenta a partir de lo observado por las investigadoras sobre el proceso de integración que se sigue en el C.E.E.H., tomando en cuenta la información obtenida por medio de las entrevistas a las docentes del centro de enseñanza y docentes de la escuela Braulio Morales, los directores de ambas instituciones, padre y madres de familia y estudiantes.

Al tener la información suministrada en el grupo focal, las investigadoras intercambian opiniones con relación al término e implicaciones de la educación inclusiva, donde las participantes consideran que se ha llevado un manejo inadecuado de dichos procesos; puesto que se ha centrado el mismo en modificar las características del niño o niña y no en adaptar los contextos donde se involucrará.

Con el fin de dar a conocer las habilidades destacadas por los participantes en las entrevistas y la información rescatada en el grupo focal, las investigadoras se dan a la tarea de elaborar líneas de acción para desarrollar los procesos de integración desde una perspectiva inclusiva.

Es producto de lo anterior que al finalizar la presente investigación, se podrá elaborar un documento en donde se tomen en cuenta cinco habilidades adaptativas claves, extraídas de las entrevistas, así como aspectos que se requieren adaptar en los diferentes contextos para poder brindar una educación inclusiva.

Aplicación de los instrumentos

Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron aplicados por las investigadoras durante el último trimestre de 2011 y el primer trimestre de 2012. Su aplicación se llevó a cabo de manera verbal y en forma personal, a la población en estudio (directores, docentes, niños, padre y madres de familia).

En las dos instituciones en estudio hubo anuencia, por parte de los entrevistados, para responder a las preguntas que se plantearon en los instrumentos. Tanto los docentes como el padre y las madres de familia mostraron mucho interés en el tema propuesto. Sin embargo, el factor tiempo resultó una limitante, ya que fue difícil la coordinación de períodos factibles para responder preguntas (tiempo laboral de los profesionales entrevistados, del padre y las madres de familia y de las entrevistadoras).

Consideraciones éticas

La presente investigación surge a partir de una necesidad del C.E.E.H. considerando que a nivel nacional y regional no se encontraron criterios establecidos para desarrollar procesos de integración de centros de enseñanza especial hacia el sistema educativo regular costarricense dentro del marco de una educación inclusiva.

Ante esta necesidad, se consultó a la coordinadora del departamento de discapacidad intelectual, quien labora para el centro desde hace veinticinco años, la cual se interesó con la propuesta de investigación.

Se solicitó el respectivo permiso mediante una carta a la Directora actual del C.E.E.H., lugar en donde se inicia la indagación, con las docentes de planta se coordina la posibilidad dentro de su horario de responder a la entrevista planteada por las investigadoras y observar dentro del salón de clase los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con las docentes itinerantes se consulto sobre la posibilidad de contar con su participación en las entrevistas el día de coordinación de las mismas en el C.E.E.H., asimismo una vez seleccionados los participantes, se les solicita el permiso respectivo a los padres-madres de familia de los cuatro niños que ya habían sido integrados al sistema educativo regular por parte del C.E.E.H.

Por otro lado, las investigadoras solicitan el permiso respectivo mediante una carta al Director de la Escuela Braulio Morales Cervantes para proceder a realizar dicha investigación en la institución que él representa así mismo se conversa con ambas docentes del aula integrada para solicitarles su colaboración y participación en las entrevistas correspondientes y a su vez la observación dentro de sus salones de clase.

También se le consultó a una integrante del equipo regional itinerante de educación especial en la dirección regional de Heredia, acerca de la propuesta y ella reafirmó la importancia de desarrollar tal temática.

Por otro lado, se solicitó el permiso respectivo a los asesores en educación especial de Heredia, con el fin de poder llevar a cabo la investigación.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de resultados

Este capítulo contiene los análisis e interpretación efectuados a cada grupo de participantes, a partir de las entrevistas las cuales según Casanova (citado por Mora, 2006), “es una conversación intencional” la cual permite obtener datos que, de otra manera, no se conseguirían por su carácter confidencial. (p. 105).

Según mencionan López y Deslauriers (2011) en su artículo, la entrevista abierta “debe contar con preguntas precisas, redactadas previamente por el investigador las cuales deben llevar un orden y la persona entrevistada responder a la pregunta en forma libre sin salirse de ella”. (p. 5).

Dichas entrevistas, fueron divididas y analizadas en tres dimensiones: socio-demográfica, dimensión del niño y la niña y su entorno y dimensión curricular.

La dimensión socio-demográfica se refiere a los datos personales de los participantes; la dimensión del niño, la niña y su entorno tiene relación con el contexto en el cual se desenvuelve el niño o la niña tomando en cuenta aspectos que pueden influir sobre el estudiante y, finalmente, la dimensión curricular se relaciona, directa o indirectamente, con las actividades académicas de forma general y permite la previsión de las estrategias que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos.

Una vez efectuadas las entrevistas, se analizaron los resultados según cada dimensión desarrollada. En el caso del padre, madres y estudiantes solo se toman en cuenta dos dimensiones de análisis, las cuales corresponden a: la dimensión socio-demográfica y la dimensión del niño, niña y su entorno, pues en las entrevistas solo se consideraron estas. Así mismo, después de realizadas las entrevistas se estudiaron las respuestas y se seleccionaron los aspectos coincidentes que pueden aportar información relevante, tanto en las categorías de análisis como en las subcategorías que emergen durante su estudio.

Para lograr la mayor cantidad de información se crearon tablas que se anexan en las que se desglosan las preguntas elaboradas por las investigadoras con las respectivas respuestas dadas por los entrevistados. Esta práctica contribuye a comprender, de mejor manera, la información obtenida en esta investigación.

Además se tomó en cuenta los datos obtenidos a partir de la realización de un grupo focal donde participaron solamente las docentes de planta e itinerantes del C.E.E.H.

A continuación, se presenta las dimensiones con su correspondiente análisis en forma de relato. (el análisis de la dimensión sociodemográfica se encuentra en el apartado de participantes).

Análisis de las dimensiones presentes en las entrevistas realizadas a los participantes

Entrevista 1. Directores.

Análisis de la dimensión del niño, la niña y su entorno desde la perspectiva de los directores

Para esta entrevista, se contó con la participación del Director de la escuela Braulio Morales Cervantes, quien se interesó por el tema de esta investigación, ya que en la institución que él dirige se estaba iniciando un plan piloto sobre educación inclusiva; no obstante, en las respuestas de las entrevistas, la información aportada fue muy escueta y con puntos de vista contradictorios. Por ejemplo, se mantenía un discurso que enfatizaba la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad, propiamente, sin incorporar a los estudiantes que, por su realidad personal y sociocultural, también, son excluidos del sistema, sin tomar en cuenta que la inclusión abarca la diversidad de todos los estudiantes.

Las investigadoras consideran que la coyuntura que vive actualmente Costa Rica está atravesando un cambio de paradigma y está pasando del concepto de integración al de inclusión, sin embargo consideran que es necesario promover la construcción del pensamiento orientado a establecer nuevas acciones que garanticen los derechos fundamentales del ser humanos.

Para los autores Stainback y Stainback (2001), inclusión significa “el final de las etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales, pero no de los apoyos necesarios ni de los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas” (p. 16).

Por otra parte, la Directora 1, por su carga laboral y nivel de trabajo, aunque estaba muy anuente a atender a las investigadoras para responder la entrevista, esta se tuvo que realizar en forma rápida y precisa. Por esto, fue difícil recoger, en forma detallada, los datos que maneja sobre los procesos de integración.

A continuación, se presentan los análisis correspondientes a las entrevistas planteadas por dimensión a los participantes.

En cuanto a la entrevista dirigida a los directores sobre la dimensión del niño y la niña y su entorno tabla 9 (anexo 8) en la cual ambos exponen sus diferentes puntos de vista con respecto a esta área, las investigadoras encontraron que el Director y la Directora entrevistados, son consientes de que en su institución se desarrollan procesos de integración desde el centro de enseñanza especial hacia el sistema educativo regular.

Así mismo, se detectó que ambos poseen noción de los candidatos por integrar y con respecto al director 1, este maneja conocimiento de aquellos estudiantes integrados en el sistema educativo regular de la escuela Braulio Morales Cervantes, lo cual es de suma importancia ya que; dicho director 1 procura dentro de sus funciones no solo guiar y orientar dentro del ámbito administrativo, sino que procura conocer cada uno de los procesos que se atienden en su institución, las características y destrezas de los niños y niñas que serán integrados.

Por otro lado, los dos mencionan que al menos en una oportunidad, han logrado asistir al aula para conocer la población y observar el trabajo de la docente con el grupo, aunque uno de ellos indica que “asiste al aula de estudiantes integrados para vigilarlos cuando la docente no ha llegado; pero recalca que el área de educación especial no es su especialidad”; sin embargo intenta hacerlo de la mejor manera.

(García, 2003). Blanco (2005) mencionado por Richmond, V (2009) “hay que pensar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles

profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los docentes que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad (p.89).

Dentro de los principios de una educación inclusiva, está proveer una educación que procure atender las características y las necesidades presentes en los estudiantes, por tanto el hecho que el director 2 manifieste que en su institución se desarrollen procesos de educación inclusiva, no es solamente conocer la teoría del término, si no asumir los retos en cuanto a la capacitación propia y de su personal para así lograr un proyecto de calidad.

A partir del comentario anterior de uno de los directores, se puede deducir que este cumple al asistir a los salones de clase, donde están incorporados los niños integrados, pero se limita a desempeñar su función de Director según lo establece el manual descriptivo del puesto (revisar planes de trabajo, acompañar a los niños en caso de ausencia del docente, entre otros) sin involucrarse directamente, ni darles seguimiento en su integración.

Sin embargo el director 1 muestra más que una asistencia esporádica al aula; manifiesta dominio sobre el manejo técnico-administrativo de los procesos de integración. Además al estar involucrado activamente al comité técnico asesor de la institución (donde se comentan las situaciones de estudiantes propuestos para integrar y otras particularidades de estudiantes, por medio de indagaciones o informes del personal) evidenció manejo y conocimiento de las situaciones presentes en los estudiantes en proceso de integración.

Debido a que solo el C.E.E.H. desarrolla procesos de integración hacia el sistema educativo regular, se le preguntó, específicamente a este director sobre las principales habilidades adaptativas que se deben poseer para optar por un proceso de integración, a lo que respondió “la niña o el niño que sea candidato para el traslado necesita habilidades que le permitan desarrollarse en un ambiente más amplio, como es la institución educativa, con igualdad de oportunidades y mejor desenvolvimiento con respecto al área socioafectiva” Director 1 (2011) .

Por lo anterior, se concluyó que el director es de suma importancia, dentro del proceso de integración ya que; su intervención acertada tanto con los docentes como con el comité de apoyo educativo o técnico asesor, ayuda a que el estudiante y su familia se

integren y logren cubrir las necesidades en todas sus áreas. El director siendo el encargado del centro educativo, debe procurar que los procesos se lleven de forma asertiva, que se den orientaciones y capacitaciones a su personal para obtener un mayor impulso a la educación inclusiva.

Sin embargo la Directora del C.E.E.H muestra más que una asistencia esporádica al aula; ella manifestó dominio sobre el manejo técnico-administrativo de los procesos de integración. Además al estar involucrada activamente al comité técnico asesor de la institución (donde se comentan las situaciones de estudiantes propuestos para integrar y otras particularidades de estudiantes, por medio de indagaciones o informes del personal) evidenció manejo y conocimiento de las situaciones presentes en los estudiantes en proceso de integración.

Debido a que solo el C.E.E.H. desarrolla procesos de integración hacia el sistema educativo regular, se le preguntó, específicamente a la Directora de este centro sobre las principales habilidades adaptativas que se deben poseer para optar por un proceso de integración, a lo que respondió “la niña o el niño que sea candidato para el traslado necesita habilidades que le permitan desarrollarse en un ambiente más amplio, como es la institución educativa, con igualdad de oportunidades y mejor desenvolvimiento con respecto al área socioafectiva” Director 1 (2011).

Por lo anterior, se concluyó que el director es de suma importancia, dentro del proceso de integración ya que; su intervención acertada tanto con los docentes como con el comité de apoyo educativo o técnico asesor, ayuda a que el estudiante y su familia se integren y logren cubrir las necesidades en todas sus áreas. El director siendo el encargado del centro educativo, debe procurar que los procesos se lleven de forma asertiva, que se den orientaciones y capacitaciones a su personal para obtener un mayor impulso a la educación inclusiva.

Análisis de la dimensión curricular desde la perspectiva de los directores

Las investigadoras aplicaron la entrevista a los directores de la escuela Braulio Morales Cervantes y del CE.E.H, tabla 10 (anexo11) en la misma ambos directores coincidieron en que han trabajado bajo la concepción de integración y han dejado a un lado las barreras sociales, culturales e ideológicas, para establecer mejoras en la calidad de vida de las personas con discapacidad y empezar a promover, así, los principios de educación inclusiva.

Sin embargo, ellos comentan que ha sido un camino largo que aún no terminan de recorrer, ya que, como lo mencionó uno de ellos, “para el docente es una desventaja, porque eso implica más trabajo”. Director 2 (2011). Además el mismo indica que “Esto ocasiona que los mismos maestros traten de evitar tener en sus aulas algún niño con algún tipo de discapacidad”.

Sin embargo, respetando la ley 7600 sobre igualdad de oportunidades, los niños y las niñas tienen el derecho a una educación de calidad, según menciona Campabadal, M (2001) “con el fin de educar al mayor número de alumnos con alguna discapacidad en las aulas regulares, compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje” (p.127).

Por otro lado, ambos directores mencionaron la importancia de que el niño o la niña esté preparado para una integración, para lo cual debe poseer, al menos, conductas básicas, entre ellas: buen funcionamiento en sus áreas conductual (conductas sociales) y funcional (independencia y autonomía para las actividades diarias).

Este trabajo tiene orientaciones que rescatan criterios relacionados con el modelo ecológico, en el cual el individuo no es el objeto del cambio, sino que lo es el ambiente el que se debe de modificar y al cual va a pertenecer.

No obstante, las investigadoras consideran que ambos directores tienen claro que este paradigma (integración) debe irse modificando en miras alcanzar una educación inclusiva, en la cual sea el entorno el que se modifique y adapte para que el aprendizaje del estudiante sea construido en forma integral.

Entrevista 2. Docentes de planta.

Análisis de las dimensiones del niño, la niña y su entorno desde la perspectiva de las docentes de planta.

Para esta entrevista, se contó con la participación de seis docentes del Departamento de Discapacidad Intelectual del C.E.E.H; las que se encuentran ubicadas en los niveles de estimulación temprana, preescolar y I ciclo, para poder desarrollar las entrevistas, se programó con cada una de las participantes un día y una hora. Estas entrevistas fueron realizadas en forma privada y en los respectivos salones de clase de cada una.

Las docentes de estimulación temprana poseen amplia trayectoria laboral en esta institución y gracias a lo anterior, nos suministraron información valiosa sobre los inicios y el desarrollo de los procesos de integración hasta la fecha. Mencionaron la importancia de establecer líneas de acción que orienten los procesos de integración y comentaron que la selección de los estudiantes para estos procesos se ha realizado según la subjetividad de los docentes que los tienen a su cargo. Indicaron que los procesos de integración deben ser desarrollados desde los niveles de estimulación temprana, para, de esta manera poder motivar y hacer partícipes a los padres y madres de familia.

Por otro lado, las docentes que se encuentran ubicadas en los niveles de materno, transición y I ciclo, son educadoras que también poseen amplia trayectoria laboral en el C.E.E.H; pero han trabajado en otros niveles educativos y cuentan con la experiencia de haber desarrollado procesos de integración hacia los niveles de materno y aula integrada en el sistema educativo regular. Estas docentes manifestaron interés en cuanto a la investigación que se está desarrollando y comentaron que sería muy enriquecedor, tanto para ellas como para la familia, el poseer líneas de acción o algún otro material que les oriente ante estos procedimientos.

El análisis que podemos realizar a partir de la tabla 11 (ANEXO 10) es que las profesionales que participaron en la investigación poseen criterios propios, con respecto a las habilidades que deben ser adquiridas por parte de los estudiantes postulados para los procesos de integración hacia el sistema educativo regular; algunos comentarios de las mismas se refieren a aspectos propios del niño y la niña que deben mejorar como lo son

“que logren hacer las cosas solos”, “comportarse de manera correcta en diferentes ambientes” ellas se basan en dichos aspectos ya que toman en cuenta las habilidades que se mencionan en la *Normativa para el manejo técnico-administrativo de los servicios educativos para estudiantes con retraso mental* (M.E.P., 2005). Sin embargo del total de las habilidades conocidas, las docentes de planta mencionaron cuatro de ellas como las más importantes que pueden ser tomadas en cuenta para este trabajo, las cuales son: comunicación, autonomía e independencia, autorregulación y académicas funcionales.

Por otro lado, las educadoras mencionaron las líneas de acción que requieren realizar durante el trabajo diario y los períodos de observación de los procesos de integración; algunos de los criterios que ellas indicaron como importantes son: independencia en la alimentación, cuidado personal, seguimiento de instrucciones, permanecer sentado, control de esfínteres, conocimientos de conceptos básicos, capacidad de auto regularse, entre otros.

Las investigadoras determinaron que aún estas docentes perciben las conductas del niño o la niña como el principal obstáculo para la integración ya que; apoyadas en la teoría de Samaniego (2009), estas percepciones son unas de las primeras barreras por combatir para formar escuelas inclusivas puesto que; se debe valorar el entorno como agente de cambio y desarrollo.

Para poder ejemplificar lo anterior las docentes de planta consideraron importante que el estudiante posea la capacidad de auto regularse (manejar y controlar sus estados de ánimo en diferentes ambientes), y dejaron claro que el niño o la niña es quien debe cambiar ante el sistema y no que el sistema deba cambiar ante las necesidades del estudiante.

Al respecto las investigadoras comprenden que la inclusión es un cambio de actitud, en donde se requiere analizar el entorno y no solo se debe observar las características de los niños y las niñas como objetos de cambio.

Todas las docentes entrevistadas consideraron importante que los padres y las madres de familia formen parte del proceso de enseñanza aprendizaje y de integración hacia el sistema educativo regular (cualesquiera de sus niveles o servicios), ya que; como lo mencionaron, son ellos los que seleccionan las posibles instituciones integradoras, analizando todo su entorno tanto físico como el personal humano que trabajará con su hijo

o hija, tomando en cuenta sus características y necesidades para lograr favorecer los aprendizajes de los mismos.

Esta actitud de incluir a los padres-madres de familia dentro de los procesos de integración es de suma importancia ya que; las docentes son conscientes de que aunque ellas sean las encargadas en la parte académica, no son si no los mismos padres quienes conocen mejor las características y necesidades de sus hijos e hijas y buscan junto a las docentes las mejores opciones que promuevan una educación inclusiva.

Constituye un reto encontrar el punto de equilibrio para que las familias participen y apoyen el proceso de integración y el trabajo que este implica; cabe recordar que hay urgencia por cubrir las necesidades básicas (el tiempo que poseen, por lo general, lo utilizan para trabajar y, así, poder proveer el dinero necesario para satisfacer las necesidades básicas de la familia), pues la falta de trabajo y la angustia producida por esto, restringen las posibilidades de acción y de participación por parte de los padres-madres, además de desconocimiento al carecer de acceso a fuentes de información o no poseer suficiente formación académica como para exigir y/o colaborar en los procesos formativos de sus hijos e hijas.

Análisis de la entrevista dirigida a los docentes de planta desde la dimensión curricular.

El análisis que podemos realizar a partir de la tabla 12 (ANEXO 11) correspondiente a la entrevista realizada a los docentes de planta del C.E.E.H, en donde el mismo ha venido actualizando e innovando aspectos relacionados con el proceso que se debe desarrollar en lo que respecta a las integraciones educativas hacia el sistema educativo regular de sus estudiantes, por ende, a partir de este deseo de mejorar e incrementar el éxito de las integraciones que se realizan, esta institución se ha dado a la tarea de investigar sobre las fortalezas y las debilidades que han tenido estos procesos en tiempos anteriores y presentes (tanto por los que se mantienen en el sistema educativo regular como por aquellos que, por una razón u otra, debieron ser reubicados, nuevamente, en el C.E.E.H.); todo lo anterior, con el fin de mejorar la calidad educativa de sus estudiantes y propiciar la igualdad de oportunidades.

A partir del deseo de esta institución por innovar e incrementar el éxito de los procesos de integración, actualmente, para poder desarrollarlos se involucra, por medio de observaciones asignadas, a las docentes itinerantes para escoger a los candidatos de integración propuestos, se asigna a una docente de planta para que elabore una plantilla de integración y la pase al comité técnico asesor, posterior a esto y de que esta docente itinerante realice las observaciones necesarias (más de tres), todos los profesionales que trabajan de forma directa con el niño (materias especiales y servicios de apoyo que recibe) ejecutan un informe colegiado para indicar si están de acuerdo en que el candidato o candidata propuesto posea las características necesarias para interactuar y desarrollarse académica y socialmente en el sistema educativo regular.

Al concluir esta etapa, se envía el informe realizado al comité técnico asesor para su respectiva validación. Una vez que se tiene el aval de dicho órgano institucional se inician las inducciones del o la estudiante a la escuela que cuenta con las características necesarias para favorecer el desarrollo integral del niño o la niña dentro de una escuela inclusiva.

Las investigadoras consideran que el concepto “integración” que actualmente utilizan las participantes es un término que en la práctica cotidiana de los sistemas educativos está presente, es así como ellas hablan de “plantillas de integración” “candidatos propuestos” sin embargo, en la actualidad, la UNESCO está promoviendo un nuevo modelo educativo, la de una educación inclusiva que se vincula de manera muy próxima al modelo social de la discapacidad en el cual la sociedad debe adaptar sus espacios y contextos a las necesidades del estudiante recordando que el objetivo base de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.

Por otro lado, durante el desarrollo de estos procesos, las docentes de planta manifiestan tener conocimiento de las acciones que se deben realizar antes y durante la integración; además; se visualizan a sí mismas como mediadoras, encargadas de postular los candidatos y de coordinar con las docentes itinerantes y padres o madres de los y las estudiantes, por lo que vienen a ser como una especie de enlace entre los participantes.

Con respecto a lo anterior, es importante enfatizar que, a criterio de las investigadoras, las docentes del C.E.E.H. conocen el protocolo por seguir ante una

integración; pero al responder a nuestras preguntas omitieron algunas particularidades de dicho proceso e incluyeron a otros involucrados, por lo que da la impresión de que desconocen las figuras que forman parte de este (muchas omiten la figura y función del comité técnico asesor del C.E.E.H.).

Durante el transcurso del proceso, las docentes del nivel de transición consideraron que debían orientar al padre, a la madre o al encargado del o la estudiante, así como trabajar con estas áreas débiles detectadas en las observaciones realizadas.

Las investigadoras, consideran que estos procesos deben ser desarrollados desde la etapa de estimulación temprana, para lograr involucrar a los padres y las madres de familia, mediante una concienciación en ellos acerca de la importancia de trabajar en conjunto con los docentes, las habilidades que sus hijos poseen y aquellas que están por adquirir, esto con el fin de no brindar falsas expectativas, en procura de una cercanía más concreta a la realidad de cada uno de los estudiantes tomando en cuenta que la institución a la cual asistirá el menor debe poseer todas las características necesarias que favorezcan la inclusión total en cada una de sus áreas de forma integral.

Para esto, es importante que tanto padres, madres y docentes logren desarrollar en conjunto, un plan de trabajo educativo que visualice las realidades a las que se deberá enfrentar el niño o la niña tanto dentro como fuera de la institución. Por tanto, es necesario que este plan se elabore desde estimulación temprana y que, con el transcurso de los niveles, se vaya adaptando a las características culturales, sociales, emocionales, económicas, personales, entre otras, en las cuales está inmerso el estudiante.

Según Ainscow y Miler citado por Richmond, V (2009) “la preocupación por las respuestas individualizadas, que han sido una característica de la educación especial, sigue desviando la atención de la creación de formas de enseñanza que puedan llegar a todos los educandos” (p.89).

Las docentes de planta que imparten lecciones en los niveles de estimulación temprana, preescolar y I ciclo han sido pioneras de estos cambios propuestos, para enriquecer y potenciar los procesos de integración. A partir de los cambios realizados, se ha incrementado la obtención de resultados favorables en los estudiantes integrados al

sistema educativo regular; sin embargo, estas docentes indicaron que pese a que se han llevado a cabo muchos cambios e introducido novedades, reconocen que todavía falta mucho por mejorar, y manifestaron que no poseen capacitaciones que beneficien su labor y enriquezcan sus conocimientos que les permita aplicar innovaciones en los estudiantes.

Por lo anterior, la población entrevistada manifestó la necesidad de que se incrementen las capacitaciones que se les brindan en diferentes temas, en particular sobre cómo desarrollar y propiciar los procesos de integración, contar con instrumentos o líneas de acción que orienten al docente en evaluar cuál niño puede optar por un proceso de integración o no, y contar con planes de acción que se promuevan año tras año con los estudiantes, para, así, poder tener una mejor idea sobre la continuidad del trabajo por ejecutar y las condiciones reales del o la estudiante para ser integrado.

Con respecto a los avances generados mediante las mejoras ejecutadas en los últimos años a los procesos de integración, estas participantes indicaron que, en la actualidad, se destaca como positivo de esos procesos que los mecanismos de comunicación que se han implementado en la coordinación entre docentes (tanto de planta como itinerante) han mejorado, y que este seguimiento se ejecuta con mayor profesionalismo y claridad en lo que se espera y a lo que se va enfrentar el o la estudiante y su familia. Existe mayor apoyo de los padres y las madres o encargados y gracias a esos cambios ejecutados, las instituciones integradoras se han abierto más a recibir e integrar a esta población y propician que una vez que el o la estudiante se encuentra ubicado en su nueva sede educativa logre nivelarse socialmente.

En cuanto a la apreciación anterior, las investigadoras consideran que no es positivo que el niño o la niña solo logre nivelarse socialmente, pues lo que se busca es trascender este ámbito y que el niño o la niña se integre en todas sus áreas, a saber: cognitiva, social, emocional, entre otras y, de esta forma, consigan ser parte integral de su grupo.

Por otro lado, también, las docentes aclararon que no todo ha sido positivo, pues las características de estos estudiantes, tanto físicas, conductuales, emocionales como académicas hacen que, aún, algunas instituciones o docentes no posean apertura a recibirlos y trabajar con ellos.

Por esto, ellas apuntaron algunos aspectos por tomar en cuenta para mejorar y enriquecer estos procesos, dijeron que sería oportuno que el M.E.P. brinde más capacitaciones a los docentes del sistema educativo regular, no solo sobre cómo trabajar con esta población, sino que, además, se brinde instrucción sobre derechos e igualdad de oportunidades que los menores poseen.

Sin embargo, la inclusión nos recuerda que un docente inclusivo debe procurar ser autodidacta y estar en constante actualización ya que; el mismo se enfrenta día con día a diferentes situaciones las cuales requieren ser resueltas en el momento con el fin de atender las necesidades de la población.

Conforme el sistema educativo evoluciona hacia el marco de la educación inclusiva, el desarrollo profesional de los docentes adquiere aún mayor importancia, pues los mismos son necesarios para responder a los nuevos retos a los que se enfrentarán, según la cuadragésima octava reunión de la UNESCO (2008, p.35) “el perfeccionamiento profesional, debe considerarse parte de una concepción de cambio del sistema en su conjunto”.

Las docentes consideran que en la provincia de Heredia existe poco conocimiento sobre el C.E.E.H., por lo que se hace necesario que la institución se proyecte a la comunidad para que se dé a conocer y promueva información asertiva acerca de la discapacidad y la posibilidad de aprendizaje de estos niños y estas niñas. Además, otra alternativa consiste en realizar pasantías por parte de las docentes regulares en el C.E.E.H., lo cual favorecería la visión y la sensibilización de ellas hacia la población con barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que incentivar esta práctica se ve como una necesidad.

Otro aspecto en el que hicieron énfasis fue que realizar dos o tres observaciones por parte de la itinerante no es un proceso que guíe o brinde información pertinente para tomar una decisión sobre un estudiante, por lo que recomendaron que las docentes itinerantes inicien su labor de observación de los y las estudiantes desde inicio del año lectivo, para poder emitir un criterio más objetivo o que, de ser posible, se pueda contar con el servicio de apoyo a la integración de forma permanente en planta, para que cuando una niña o niño

sea postulado, se vea como el inicio de un proceso que concluye con su ubicación dentro del sistema educativo regular.

Por último, solicitaron que se les brinde un documento o instrumento que les ayude a detectar las conductas, los criterios y las habilidades necesarias para desarrollar los procesos de selección de los candidatos que se perfilan para una posible integración. Por ello, y a causa de esas necesidades detectadas, las investigadoras proponen líneas de acción que guíen un proceso de integración con mayor sustento teórico y experimental, tomando en cuenta todas las áreas vistas desde una perspectiva integral, la cual se retoma en el capítulo v.

Entrevista 3. Docentes itinerantes.

Análisis de la dimensión del niño, la niña y su entorno desde la perspectiva de las docentes itinerantes

Este grupo estuvo conformado por cuatro docentes, quienes laboraban en la modalidad itinerante. De ellas, el nivel académico más elevado era el grado de licenciatura y la persona con mayor experiencia tenía ocho años de laborar en ese servicio. Estas docentes asisten, como mínimo, a tres escuelas y su escuela sede es el C.E.E.H. y atienden a una población aproximada de ocho a doce estudiantes.

Una vez al mes van al C.E.E.H. para asistir a una reunión de coordinación del servicio en la que se discuten asuntos relacionados con las integraciones que se desarrollan hacia el sistema educativo regular. En el momento de hacer la entrevista, las docentes itinerantes se encuentran en el recinto asistiendo a la reunión, por lo que fue fácil tener acceso a ellas y preguntarles de manera individual.

La entrevista realizada a las docentes itinerantes contenía tres dimensiones. A continuación, se presentan las tablas que contienen las preguntas planteadas y sus respuestas, así como algunos otros aspectos atinentes al contenido de ellas.

A continuación se analiza la entrevista dirigida a las docentes itinerantes del C.E.E.H (anexo12), donde se toma en cuenta la dimensión del niño, la niña y su entorno, en la cual

se abarcan tres preguntas realizadas a las docentes de apoyo itinerante en discapacidad intelectual del C.E.E.H; indicando de forma explícita la forma de apoyar esta investigación.

Se logró evidenciar que las docentes itinerantes más que un apoyo educativo son coordinadoras y orientadoras de los procesos ya que; según la *Normativa para el manejo técnico y administrativo de los servicios educativos para estudiantes con retraso mental* (M.E.P., 2005).

“Su tarea primordial consiste en proporcionar atención pertinente a las necesidades educativas de los alumnos integrados. La acción educativa debe servir para que el estudiante se desempeñe con éxito en su proceso escolar. De igual manera, debe ser responsable del acompañamiento, coordinación y del trabajo en equipo con el(los) docente(s) responsable(s) del estudiante”. (p. 89)

Así mismo, las docentes de planta consideraron importante el enlace que genera la docente itinerante entre los padres de familia, la docente regular integradora en el sistema educativo regular y el C.E.E.H., pues según lo que indicaron son las docentes itinerantes las que conocen la realidad en cuanto a necesidades, características y posibilidades de las aulas regulares, lo que propicia la coordinación de los procesos de integración.

Una vez ejecutado el proceso dentro del C.E.E.H., con el fin de conocer las instituciones en donde podrán ser integrados sus estudiantes, las docentes solicitan ayuda a la itinerante para que ella les brinde información sobre las características infraestructurales y de servicios de las escuelas postuladas y, de esta forma, poder realizar una elección objetiva de la institución que más se ajusta a las particularidades del futuro o futura estudiante por integrar.

Cuando ya se conoce la institución que albergará dentro de su recinto educativo al o la estudiante, la profesora a cargo y la itinerante solicitan, en conjunto, que, dentro de la medida de lo posible, la docente que se asigne posea propiedad en la plaza, experiencia en la labor con estudiantes integrados, formación académica y disposición a llevar a cabo mediaciones pedagógicas que propician los apoyos pertinentes.

Las docentes entrevistadas coincidieron en que es de suma importancia tomar en cuenta cuatro de las diez habilidades que se mencionan en la *Normativa para el manejo técnico y administrativo de los servicios educativos para estudiantes con retraso mental* (M.E.P., 2005), y establecer, a partir de estas, un criterio en cuanto a la posibilidad de postular a un niño o una niña en términos de conductas adaptativas para ser candidato a un proceso de integración total en el sistema educativo regular, conductas que deben beneficiar al estudiante dentro de un ambiente más amplio para lograr potenciar todas sus capacidades físicas, intelectuales y sociales.

Las habilidades que estas docentes mencionaron fueron:

Cuidado personal. Abarca todo lo relacionado con la apariencia personal, higiene, alimentación, áreas como la socialización (discriminación por apariencia física e higiene personal), uso del servicio sanitario, vestido y desvestido cuidado de la salud, sexualidad, entre otras.

Autodirección, autorregulación. Corresponde a la toma de decisiones para elegir y resolver dificultades de forma independiente.

Comunicación. Forma en que el individuo comprende y transmite la información en forma verbal o gestual; además, la utilización de métodos alternativos o aumentativos de comunicación si fuera el caso.

Trabajo. Habilidades específicas relacionadas con el comportamiento social apropiado de movilidad, autocuidado y autodirección. Involucra cómo el niño o la niña puede permanecer sentado todo el tiempo requerido, sin presentar conductas inadecuadas que puedan afectar el trabajo propio o el de otros.

Pese a que las docentes entrevistadas indicaron como aspecto importante de tomar en cuenta los conceptos de autonomía e independencia, estos términos no están contemplados dentro de las diez habilidades, sino que son términos que aparecen constantemente en cada una de ellas, ya que las docentes entrevistadas consideran que si el niño no logra realizar sus actividades diarias solo, no estaría propuesto para ser integrado, según la demanda que implica estar dentro del sistema educativo regular, hipótesis que las investigadoras

consideran inadecuadas ya que; si observamos la perspectiva desde los planteamientos del modelo ecológico, no es el niño o la niña quien debe cambiar, más bien el cambio debe generarse desde el entorno según sus necesidades y así visualizar un escuela inclusiva.

Por otro lado, consideraron que una buena comunicación es fundamental para el éxito de las relaciones interpersonales y más cuando se habla de la educación escolar de los niños y las niñas con alguna barrera para el aprendizaje y la participación. La comunicación cercana entre padres y madres, maestros y otros involucrados en el proceso de enseñanza del menor es un factor determinante para el éxito de las integraciones hacia el sistema educativo regular, por ende, las docentes itinerantes coincidieron en que siempre se debe tomar en cuenta al padre, a la madre o al encargado del menor, para decidir sobre las acciones que requieren llevarse a cabo con respecto a su hijo o hija.

Análisis de la dimensión curricular desde la perspectiva de las docentes itinerantes.

El siguiente análisis presenta la entrevista realizada a las docentes itinerantes en discapacidad intelectual del C.E.E.H, (anexo13). En dicho instrumento las investigadoras la dimensión curricular y sus respectivas respuestas, junto con aspectos coincidentes en las mismas, lo anterior con el fin de enriquecer esta investigación.

Todas las participantes resaltaron que su labor principal, durante el desarrollo de los procesos de integración, es el de ser mediadoras y coordinadoras entre ambas instituciones (C.E.E.H. y nueva institución), además de colaborar en la elaboración del informe colegiado, por lo que se concluye, a partir de lo anterior, que conocen y cumplen con el reglamento del servicio que dice claramente: “De igual manera, la docente de apoyo debe ser responsable del acompañamiento, de la coordinación y del trabajo en equipo con el(los) docente(s) responsable(s) del estudiante” (M.E.P., 2005, p. 52-53).

De acuerdo con lo que indicaron las docentes itinerantes, se enfatiza que los actores principales dentro del C.E.E.H., en lo que respecta al proceso de integración de esta institución de educación especial hacia el sistema educativo regular, son: el comité técnico asesor, los docentes a cargo, los de materias especiales y otros docentes que trabajan con el niño o la niña. En general, aunque la consulta se hizo con respecto a los docentes de este centro educativo, las itinerantes no dudaron en indicar que la participación del padre o

encargado del niño o la niña es esencial para desarrollar cualquier acción relacionada con el futuro académico del menor, pese a que estos no son considerados como parte del C.E.E.H.

Según las docentes itinerantes, es importante a la hora de solicitar y seleccionar (junto al Director de la escuela integradora) al docente que va a recibir al estudiante proveniente del C.E.E.H, este demuestre una visión inclusiva, mediante actitudes positivas ante situaciones nuevas que impliquen cambios en las acciones diarias, y se desarrollen propuestas alternativas, así como que sean propietarias de la plaza en la que se encuentran trabajando, que en sus salones de clase cuenten con poca matrícula, que sean empáticas y con conocimientos suficientes para atender, de la mejor manera posible, a la población que esté bajo su responsabilidad.

Otro aspecto que se logró obtener fue que las docentes integradoras no contaban con capacitaciones o apoyos de actualización que les pudiera ayudar a realizar su labor de forma más eficaz y pronta, aunque sí se rescata que las itinerantes, en ocasiones, capacitan de forma directa a la docente, si esta lo requiere.

Como se indicó anteriormente, se recuerda la necesidad que las docentes debe ser proactivas en búsqueda constante de conocimientos que sirvan para atender a la población asignada.

Para concluir, dentro de los aspectos positivos y/o negativos que se pueden destacar a partir de las respuestas de las docentes itinerantes, se rescataron como aspectos negativos que las docentes, en su mayoría, coincidieron en que los tiempos de observación y la coordinación con otras instituciones se ejecutan en períodos muy cortos y que la ejecución de estos se desarrolla a destiempo. En cuanto a los aspectos positivos que resaltaron las docentes itinerantes están que los procesos se desarrollan con muy buena disposición de las docentes de planta y, además, que durante su ejecución se brindan métodos de coordinación bastante propicios.

Manifestaron, también, que una vez que el estudiante se encuentra integrado, como aspecto muy positivo se pueden observar los logros alcanzados por estos estudiantes en el nivel de socialización y comunicación, lo que les permite desarrollar una vida igual, o lo más similar posible.

El involucramiento de los padres llega a ser un punto intermedio, ya que, para algunas docentes, se da un amplio apoyo por parte de estos, mientras que para otras existe poca participación y acompañamiento en los procesos educativos.

A partir de la información extraída en las entrevistas aplicadas a las docentes itinerantes, se rescataron dos aspectos específicos que ellas proponen para mejorar los procesos de integración del C.E.E.H. hacia el sistema educativo regular: a) que debe existir, en todo momento, una estrecha relación entre los docentes y los padres-madres de familia y b) que es importante propiciar pasantías en el sistema de educación especial a las docentes del sistema educativo regular y viceversa, para favorecer con una perspectiva más clara sobre las características particulares que se manejan en ambos sistemas educativos; de esta forma; se pretende conocer a quién proponer, cómo abordarlo y qué esperar en cuanto a conductas, niveles, entre otros.

Propusieron, también, realizar más visitas a las instituciones integradoras o inducciones, con el niño o la niña, pero que, además, durante el proceso se realicen visitas al hogar del o la estudiante con el fin de conocer el contexto en donde se desenvuelve. Por último, consideraron oportuno que se efectúen más visitas a los salones de clase del C.E.E.H., para observar y detectar posibles candidatos.

Entrevista 4. Docentes de aula integrada

Análisis de la dimensión del niño, la niña y su entorno desde la perspectiva de las docentes de aula integrada.

La tabla 15 (anexo 14) muestra las preguntas realizadas a las docentes del servicio de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes, la cual abarca la dimensión del niño, la niña y su entorno

Las respuestas que se tomaron en cuenta en esta sección fueron aportadas por dos docentes que trabajan en la Escuela Braulio Morales Cervantes en la modalidad de aula integrada y que reciben integraciones del C.E.E.H. Es importante destacar que una de las profesionales entrevistadas posee más de veinte años de experiencia en el área de educación especial.

Ambas participantes consideraron importante tres áreas dentro de las diez habilidades que dispone la normativa, estas son:

- Auto-cuidado, ya que es indispensable que el estudiante domine conocimientos en el área de salud personal, aseo e independencia. Pensaron en esta área, pues en el aula regular es difícil para el docente acompañar al estudiante a realizar este tipo de actividades.
- Habilidades sociales, pues los niños deben aprender a interactuar con sus iguales, con discapacidad o sin ella, y promover un ambiente de respeto mutuo.
- Comunicación, ambas docentes se refirieron a la importancia de esta área como medio para lograr relacionarse con sus compañeros, tanto dentro como fuera del salón de clase, al igual que con docentes mediante lenguaje oral, gestual o utilizando métodos alternativos o aumentativos de comunicación.

Las docentes respondieron que, normalmente, realizan reuniones mensuales o de acuerdo con la necesidad que se presente en el trabajo que se desarrolla con él o la estudiante.

Análisis de la dimensión curricular desde la perspectiva de las docentes de aula integrada.

La entrevista dirigida a las docentes de aula integrada (anexo15) abarca la dimensión curricular, en ella se observan las respuestas dadas por las participantes, así como aspectos coincidentes entre ambas.

Ambas docentes poseen un grado académico superior en lo correspondiente a educación especial y por el servicio que brindan conocen sobre el *Reglamento de Normas y Procedimientos para la Atención de Niños y Niñas con Retraso Mental (M.E.P 2005)*; sin embargo, mencionan que la mayor parte de la experiencia la han adquirido mediante la práctica educativa diaria, utilizando diferentes estrategias que no les enseñó la universidad (conocimiento empírico).

Para las investigadoras la información relatada anteriormente es importante, pues la misma indica que estas docentes han tenido que desarrollar e improvisar a través de la práctica diferentes estrategias o técnicas, para trabajar en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

No obstante, mencionan que no reciben capacitaciones por parte de la asesoría con respecto a las integraciones sin embargo; esta dirección tiene apertura cuando la han solicitado, lo mismo que el apoyo recibido por parte del C.E.E.H, particularmente de las docentes itinerantes, ya que a causa de la duplicidad de servicios, la docente de apoyo solo en el caso de discapacidad intelectual puede desarrollar el proceso de integración sin dar un seguimiento al niño o niña en su nuevo ambiente.

En cuanto al motivo de la investigación, las docentes integradoras y el C.E.E.H. manejan pautas para la integración de estudiantes, cuentan con el acompañamiento del comité de apoyo educativo, en el que analizan la situación. La docente itinerante explica las características del niño o la niña que será integrado y brinda recomendaciones y apertura al plan propuesto.

Entrevista 5. Padre y madres.

Análisis de los procesos de integración del C.E.E.H. hacia el sistema educativo regular desde la perspectiva del padre y las madres de familia.

La tabla 17 (anexo 16) siguiente muestra las diez preguntas realizadas al padre y madres de familia, donde se indaga acerca de la experiencia de sus hijos e hijas relacionadas con el proceso de integración educativa. Así mismo se hace una síntesis de los aspectos coincidentes de los participantes en dicha experiencia.

El rol de la familia, principalmente el de los padres-madres del niño o niña por integrarse, es muy importante ya que; ellos brindan aportes significativos sobre el conocimiento que poseen acerca de su hijo o hija, y trasladan este conocimiento a las docentes a cargo e itinerantes durante el abordaje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y también, al momento de seleccionar, junto con los padres-madres, las mejores

opciones educativas e institucionales que acogerán al estudiante en los siguientes años educativos.

Según Sarto, M. (2001) “la familia es el primer contexto socializador por excelencia en donde los miembros que lo forman evolucionan y se desarrollan a nivel afectivo, físico, intelectual y social según modelos vivenciados”. Ellos deben de ofrecer oportunidades para desarrollar habilidades y competencias personales y sociales que le permitan mayor independencia y así poder desarrollarse en forma asertiva.

Este conocimiento que los padres y madres poseen sobre su hijo o hija y la realidad de la situación y contexto donde habitan, va de la mano con la responsabilidad que las docentes mencionadas tienen para escuchar atentamente y valorar las contribuciones que emanan de la vivencia de ellos; por otro lado, es importante informar sobre las acciones por ejecutar con respecto al proceso académico y formativo que se desea desarrollar con la o el estudiante, pues la mayoría de los padres y madres indican que no hubo información previa sobre el proceso de integración, lo que los atemorizó y creó, a su vez, dudas.

Además, es indispensable dotar a las familias de las herramientas necesarias para complementar, en casa, el trabajo institucional, fortalecer sus procesos de interrelación y propiciar la interacción entre ellos como grupo, para que sea aún más enriquecedor el proceso de aprendizaje e integración que se desea desarrollar. Ellos indican que la integración de su hija o hijo fue adecuada y están convencidos de que esta era necesaria.

El padre y las madres, en su mayoría, indican que tuvieron participación del proceso de integración, con excepción de una familia que indicó no estar satisfecha con el involucramiento que se les brindó y el poco seguimiento que se dio al niño en el sistema educativo regular. A partir de esto, se hace constar que los encargados de los estudiantes conocen algunas de las funciones de las docentes itinerantes en el proceso de integración, pero no la totalidad de ellas ni el período que comprende su participación.

La discapacidad de un hijo produce un fuerte impacto en el núcleo familiar, porque aún no sabe hacerle frente al diagnóstico. Muchos padres y madres comienzan un camino creativo de descubrimiento para sostener y ayudar a su hija o hijo, a ser uno más en esta sociedad que, en ocasiones, los discrimina; por esto, el apoyo que se obtenga de la familia

va a ser determinante en el futuro del o la menor, ya que ellos podrían potenciar o disminuir sus capacidades.

Dentro de los procesos de integración, los padres y madres son un punto clave para el éxito de su hijo o hija, pues son ellos los que pasan la mayor parte del tiempo cuidándolos, y pueden promover su desarrollo integral. Cabe destacar que parte del éxito en la integración escolar es ver a los niños y niñas felices en ese ambiente y la mayoría de los padres indica que esto está ocurriendo.

Un niño que ha sido estimulado en la institución y en el hogar quien cuenta con los recursos necesarios para propiciar su desarrollo integral desde pequeño, tiene mayor posibilidad de ser insertado a un sistema educativo regular; ya que sus conductas adaptativas son reforzadas, constantemente, lo que les permite desarrollarse, de la mejor manera, en un ambiente tan amplio como lo es la escuela; mientras que un niño cuyo padre o madre pasa poco tiempo enseñándole, no refuerza lo visto en el centro de enseñanza especial para mejorar conductas y además, omite áreas fuertes del menor, posiblemente, sea un niño o una niña que tenga alguna desventaja ante otros en cuanto a la integración. Los padres-madres, en su mayoría, consideran que sus hijos han contado con lo necesario en cuanto a recursos materiales y humanos, para garantizar el éxito en su integración.

Estos padres-madres consideran la lectura y la escritura como la prioridad en el proceso de aprendizaje que se debe desarrollar una vez integrado el estudiante al sistema educativo regular. Al finalizar las entrevistas, todos los padres mencionaron que durante el proceso de integración se pudo detectar aspectos positivos en diferentes campos, entre ellos la socialización y la superación personal, aunque todos se enfocan en diferentes puntos de acuerdo con su apreciación.

Entrevista 6. Estudiantes.

Análisis de los procesos de integración del C.E.E.H. hacia el sistema educativo regular desde la perspectiva de los estudiantes.

El siguiente análisis de la tabla 18 (anexo 17) está dirigido a cuatro estudiantes con discapacidad intelectual ya integrados al sistema educativo regular, en la modalidad de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes. La misma consta de 13 preguntas directas adaptadas a las necesidades de cada estudiante, cuyo lenguaje se caracteriza por ser limitado.

En dicha entrevista los niños y las niñas tomados en cuenta para esta investigación, aunque tienen la misma edad cronológica no son iguales, cada uno es único y especial, poseen sus particularidades en lo que respecta al aprendizaje, a su estatura, talla, gustos, aficiones, personalidad o aversiones. Si bien es cierto, poseen características similares no, necesariamente, son las mismas. Presentan diferencias importantes.

Por tratarse de un estudio sobre estudiantes con discapacidad intelectual integrados al sistema educativo regular, la condición de su discapacidad (rasgos físicos e intelectuales) puede ser el factor que más les excluya en el nivel educativo y participación social; sin embargo, según las entrevistas realizadas a los niños y las niñas integrados, la mayoría de ellos se sienten felices de pertenecer a una escuela regular, donde se les respeta sus capacidades especiales y se les brinda la oportunidad de potenciar sus habilidades sociales, académicas y funcionales. Por esto, es importante darles la posibilidad de aprender junto a otros niños calificados de “normales” y que se beneficien según sus diferencias y particularidades.

Recordemos que según Grau (1998) el sujeto es el resultado de variables internas, externas o ambientales y de la interacción entre estas.

Se ha logrado detectar que en todos los contextos existen personas (niños, jóvenes y adultos) “diferentes”, diferencias que son consideradas, casi siempre, como un peligro para los demás miembros de la sociedad, por lo que se les ha tratado de eliminar o aislar del contexto inmediato.

Nuestros participantes indicaron que se sienten felices dentro de la escuela, la mitad consideró que no les agrada el aula, ya que ellos quieren jugar fuera; sin embargo, no se oponen a ser parte de ella. Les gusta participar y compartir en entornos donde convergen con otros niños de igual o diferente nivel académico, edad, entre otras características, como suele ocurrir al acudir al comedor, salón de la biblioteca, sala de cómputo, pero, principalmente, durante los recreos.

Les gusta compartir con sus compañeros dentro de la institución, todos ellos dijeron que poseen amigos. Además, manifestaron agrado por la docente a cargo y opinaron que asisten a la escuela a estudiar y a jugar, la mayoría a trabajar (con excepción de un estudiante que no lo considera así), pero algo que llamó mucho la atención es que todos declararon que también asisten a la escuela a pelear.

Ante el análisis de las entrevistas realizadas a los participantes en este estudio, las investigadoras desarrollan una propuesta, cuyo objetivo es generar líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H. al sistema educativo regular, buscando una educación inclusiva para todos en igualdad de condiciones.

Como resultado del análisis de la información suministrada por los participantes de esta investigación, se desarrolla a continuación una tabla que hace referencia a los aspectos coincidentes en dos de las dimensiones a saber: dimensión del niño, la niña y su entorno y dimensión curricular. Ambas dimensiones fueron destacadas debido a que las investigadoras consideran que estas enfatizan aspectos importantes para desarrollar el objetivo principal planteado en tal estudio, el cual es: “Generar líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del Centro de Enseñanza Especial de Heredia a un servicio de aula integrada en el marco de la educación inclusiva”.

Partiendo de la totalidad de las entrevistas realizadas se destacan algunas coincidencias presentes en la tabla 19 (anexo 18) entre los participantes en general, en las dimensiones analizadas, mismas coincidencias que ayudaran a establecer las líneas de acción que orientaran los procesos de integración educativa del C.E.E.H. a un servicio de aula integrada en el marco de una educación inclusiva.

Entre los aspectos coincidentes se destaca que tanto los directores como las docentes de planta e itinerantes del C.E.E.H., del aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes, así como el padre y madres de familia mencionan que todos participan de las acciones que se realizan previas a la integración del estudiante por medio de reuniones, informes del estudiante y coordinación de los procesos desarrollados.

Dentro de las funciones establecidas por parte de las docentes de planta e itinerantes en cuanto a la integración de sus estudiantes, estas consideran que sus labores primordiales consisten en ser mediadoras en el proceso y procurar la participación de todos los involucrados. Este punto es importante dentro del marco de la escuela inclusiva; ya que son dichas docentes las que inician los enlaces con las redes de apoyo con que cuenta el sistema educativo regular, en miras a eliminar las posibles barreras para el aprendizaje al que se expondrán una vez integrados los estudiantes, son ellas las que inician el trabajo en equipo entre los diferentes participantes con el fin de atender la diversidad y buscar la empatía con respecto a las necesidades individuales del estudiante.

Por otro lado, las docentes de planta e itinerantes del C.E.E.H., y de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes, concuerdan en que los procesos de integración se desarrollan mediante diversas acciones tales como: observación del estudiante y el nuevo contexto, inducción del niño o la niña en el centro educativo seleccionado, visitas varias tanto de las docentes del C.E.E.H. hacia el aula integrada como viceversa, reunión y elaboración de informes que describen las habilidades del estudiante.

Lo anterior sirve de información a las investigadoras para identificar aspectos importantes previos a la integración del niño o la niña que ayudarán a que una vez que esté se encuentre incluido en el sistema educativo regular, se trabaje en eliminar las posibles barreras para el aprendizaje que puedan obstaculizar el proceso académico y de socialización al que se enfrente el estudiante.

Y para finalizar, las investigadoras determinaron que los mismos involucrados en el proceso, han considerado que el cambio se debe de dar en el niño o la niña incrementando sus destrezas y habilidades; las docentes indican que dentro de las habilidades adaptativas que observan para que el estudiante pueda ser integrado son: independencia, autodirección,

comunicación y habilidades sociales. Sin embargo; es importante resaltar que el estudiante no se puede incluir al nuevo contexto sin la eliminación de las “barreras para su aprendizaje” desde una perspectiva inclusiva, donde no solo debemos potenciar las habilidades propias del estudiante si no que el entorno se debe de modificar a partir de las características y necesidades individuales de cada niño.

Dentro del objetivo de la investigación se planteó el desarrollo de un sub apartado correspondiente al análisis de los datos emanados por los entrevistados con el fin de generar líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H. a un servicio de aula integrada con miras a una educación inclusiva.

Líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H a un servicio de aula integrada con miras a una educación inclusiva.

Para que los procesos de integración puedan acercarse más desde la perspectiva de la educación inclusiva, no solo es necesario dirigir la mirada hacia el niño o la niña con una condición de discapacidad y buscar que este o esta cambie conductas, adquiera competencias y satisfaga las necesidades del entorno, sino que es relevante que el medio en donde se le integra, se cuestione, analice, modifique y se adapte a las necesidades del menor. Además de lo anterior, existe una urgencia para que el docente se empodere en su rol de facilitador, pues es importante que el mismo favorezca espacios para el aprendizaje no solo académicos sino también mediar pedagógicamente para potenciar las habilidades sociales, emocionales, conductuales, entre otras, de sus educandos, con el fin de propiciar una mejor calidad de vida.

Las investigadoras consideran la importancia de fomentar el trabajo en equipo entre los involucrados que participan de los procesos formativos en las escuelas, para que los mismos hagan conciencia con respecto a que la educación inclusiva es una actitud y forma de vida, donde la diversidad es el respeto a lo diferente, que empieza por uno mismo con la interacción con otros.

Es por ello que es importante considerar la diversidad desde todas las perspectivas posibles (familiar, comunal, escolar, social) y asumirla como un recurso valioso que

englobe un aprendizaje integral en donde exista el interés de comprometerse para lograr un mayor progreso respetando las particularidades de todos.

Con el fin de cumplir el objetivo de este trabajo, las investigadoras han elaborado líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H a un servicio de aula integrada en miras a la educación inclusiva, donde es importante que exista una serie de actitudes, competencias y valores que deben ser parte inherente de toda la población en los diferentes entornos educativos.

Tomando en cuenta los principios del modelo ecológico el cual plantea que para lograr una educación inclusiva es necesario un cambio de actitud de todos los involucrados, las investigadoras plantean diversas líneas de acción dirigidas a: docentes, entorno y padres-madres de familia, las cuales se verán a continuación:

Líneas de acción que fomenten una educación inclusiva en la formación de docentes

Estas líneas de acción buscan identificar actitudes, conocimientos, competencias y valores que puedan ser desarrollados e identificados desde los centros educativos superiores.

Las investigadoras, a partir de este estudio, consideraron que es de suma importancia que las personas que elijan la docencia como carrera, dentro de su aprendizaje, interioricen y practiquen los conceptos referentes al tema, entre ellos: diversidad, inclusión, auto capacitación, creatividad, iniciativa hacia el cambio, apertura para el trabajo en equipo, los cuales les servirán para desarrollar y trabajar en entornos inclusivos.

Con base en lo anterior, consideramos que los individuos que busquen desarrollarse dentro de la carrera de la docencia practiquen:

Atender a la diversidad: estar capacitados para rescatar la diversidad que posee cada uno de sus estudiantes, como un recurso o aporte a la labor educativa y al entorno escolar.

Ser creativos: promover el aprendizaje académico, social, práctico y emocional de todos los estudiantes, mediante enfoques metodológicos variados y acordes a las necesidades del estudiantado.

Capacidad de trabajar en equipo: poseer apertura para solicitar y recibir la colaboración de otros profesionales de la educación que apoyen y promuevan las prácticas inclusivas y de los padres-madres de familia como importantes aliados.

Autodidactas: estar en constante búsqueda de información, para capacitarse como parte indispensable de su formación, y por ser la docencia un proceso de aprendizaje diario.

Innovadores: estar dispuestos a desarrollar diferentes metodologías didácticas.

Cooperativos: propiciar la adquisición de los conocimientos en un entorno de cooperación entre los diferentes involucrados.

Solidarios: facilitar y conducir el crecimiento y desarrollo de los estudiantes dentro de una comunidad solidaria.

Gestores de cambios: desarrollar proyectos educativos que tomen en cuenta las características y necesidades que posee la población estudiantil a su cargo.

Empáticos: conocer, con detalle, las necesidades del estudiante para propiciar el desarrollo y la aplicación de planes de intervención didáctica individuales, esto como apoyo a la diversidad

Líneas de acción para el entorno educativo de los procesos de integración en el marco de la educación inclusiva

Con el fin de desarrollar las líneas de acción desde un marco inclusivo no podemos obviar la necesidad de que el contexto comprenda y se adapte a las características y necesidades del estudiante. Por tanto, es importante definir las características que debe poseer el centro educativo donde se integrará el niño o la niña, las cuales deben tomar en cuenta la administración de los recursos técnicos, infraestructurales y humanos que se poseen. Es una tarea ardua, pero necesaria, por lo que, para lograrlo, se deben considerar algunos aspectos relevantes:

- La responsabilidad de las labores por desempeñar estén a cargo de todos los miembros de la institución educativa y que desaparezcan, con esto, las jerarquías en donde no sea solamente el director y el comité de apoyo quienes estén a cargo de las

integraciones de los niños y las niñas sino que sea una responsabilidad de todo el personal docente, administrativo, padres y madres de familia así como los mismos estudiante quienes también son partícipes de dichos procesos directa o indirectamente.

- El empoderamiento sobre el término de educación inclusiva como una actitud, una forma de vida sea promulgado al personal docente y administrativo de la institución, así como a padres-madres o encargados.
- El trabajo sea realizado, en mutua cooperación, entre los diferentes profesionales y especialistas que intervienen con la población educativa.
- La dignidad humana y los derechos de las personas se respeten y se protejan.
- La realidad escolar, social y/o familiar de los estudiantes, así como otros aspectos relevantes de estos, se conozcan y se tomen en cuenta.
- La institución, el personal docente y administrativo, padres y madres de familia y estudiantes, tenga apertura y sensibilidad ante las necesidades y características del entorno en donde se desenvuelven.
- Los problemas, las carencias y las dificultades en el nivel comunal, institucional y humano, tanto de los estudiantes como del personal, sean identificados, para buscar soluciones al respecto.
- Los docentes se interesen, constantemente, por su crecimiento personal y profesional por medio de capacitaciones y otras formas de enriquecimiento en cuanto a nuevas técnicas metodológicas, estrategias de intervención, conceptos, tecnologías modernas, entre otros.
- Los conflictos que se presenten dentro del centro educativo, así como fuera de este, por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa, sean resueltos por medio del diálogo.
- El éxito en las actividades educativas y sociales de los estudiantes, el uso y aprovechamiento de los servicios de apoyo (informativo, moral, técnico, económico, educativo, entre otros) sean tomados en cuenta.
- La orientación en el área familiar, profesional y personal a los miembros de la comunidad educativa que así lo requieran, sea ofrecida de manera expedita.

- Algunas empresas y otras entidades administrativas sean involucradas en sus proyectos hacia una educación inclusiva.
- La confianza para coordinar y trabajar en equipo entre todos los involucrados, con respecto a procesos formativos dentro o fuera de la institución, se dé en todo momento.
- Un educador de la institución designado como coordinador de apoyo. Su función será la de facilitar los recursos existentes y guiar el aprovechamiento adecuado de las redes naturales de apoyo.
- Las actividades para fomentar la creatividad tanto para los educadores como para los educandos en constante desarrollo.
- Es importante que la inversión que realice toda institución en recursos tecnológicos propicien la investigación dentro de un marco inclusivo, con el fin de responder a las necesidades presentes en la comunidad estudiantil.
- El proyecto educativo de centro impacte con su relevancia a los estudiantes y sus familias y no sea una información destinada solo a la población docente administrativa.
- El material escolar usado respete la diversidad presente en el salón y la institución.
- La labor del docente y otros profesionales expertos en la atención de los estudiantes (cuando lo requieran) sea valorada y propiciada.
- La evaluación que se realice sea dinámica y personalizada mediante la aplicación de pruebas adaptadas a las necesidades y características de los estudiantes.

Líneas de acción orientadas a guiar la labor pedagógica desde el marco de la educación inclusiva

La elaboración de esta propuesta se ha llevado a cabo ante la necesidad de que las docentes de planta, así como las docentes itinerantes del C.E.E.H., del Departamento de discapacidad intelectual, manifestaron no poseer un instrumento que las oriente o guíe para reforzar aquellas áreas que requieren un mayor desempeño con sus estudiantes en miras a una posible integración e informar, mediante este, a los padres-madres de familia sobre las destrezas que se pueden trabajar desde el hogar.

No obstante, de acuerdo a las nuevas tendencias sobre la educación inclusiva, estos conceptos deben irse modificando; ya que el docente no debe visualizar solamente al estudiante como el “problema”, si no analizar el posible entorno a donde va a iniciar nuevos procesos y junto a los padres-madres de familia fomentar la concientización en cuanto a eliminar las barreras ideológicas, culturales y sociales que pueden influir en los procesos de integración en miras a una educación inclusiva.

Por tanto, dicho documento tiene el objetivo de generar líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H. a un servicio de aula integrada en miras a una educación inclusiva con esto se procura la igualdad de condiciones y favorecer a los y las estudiantes en las dinámicas propias de su entorno.

Para desarrollar las líneas de acción propuesta las investigadoras toman como punto de referencia el documento de Políticas, Normativa y Procedimientos para el acceso a la Educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” ”. M.E.P (1997), de las diez habilidades adaptativas que ahí se mencionan, se seleccionan cinco; las cuales fueron destacadas en las entrevistas realizadas, tanto a las docentes de planta como a las itinerantes del C.E.E.H. y docentes de aula integrada de la escuela Braulio Morales Cervantes.

Como punto de referencia, el o la docente toma en cuenta los alcances obtenidos por el estudiante según el plan de estudio individual propuesto por la misma y selecciona aquellos objetivos ya logrados mediante la nomenclatura “A” (adquirido), y “P” (en proceso), cuando el niño o la niña requiere un mayor apoyo en ciertas áreas básicas que son importantes en cualquier contexto en el que se encuentre propiciando con ello mayor independencia, seguridad y aprendizaje.

Con esto, se genera un análisis y reflexión coordinada por parte de las personas involucrados (docentes, padre o madre de familia) el cual se plasma en forma escrita mediante un informe colegiado con el fin de buscar y desarrollar las adaptaciones necesarias para procurar la educación inclusiva del estudiante en su nuevo entorno educativo.

A continuación, se presentan las habilidades destacadas por las docentes antes mencionadas con el objetivo de generar líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H. a un servicio de aula integrada en miras a una educación inclusiva.

Habilidades de comunicación.

Objetivo general.

Brindar al docente una orientación acerca de los aspectos por reforzar en los estudiantes, con miras a la educación inclusiva a partir de las destrezas comunicativas que poseen los niños y las niñas.

Se tomaron en cuenta las habilidades de comunicación que se consideran importantes, para que el estudiante exprese sentimientos y deseos de una forma oral, gestual o con la utilización de algún método aumentativo o alternativo de comunicación que le permita involucrarse, activamente, en los procesos que se generen en su nuevo contexto.

Se tomó en cuenta que en la utilización de los métodos aumentativos o alternativos tanto el padre-madre de familia, la institución integradora como otros miembros del contexto inmediato requieren dominio de su aplicación, para promover una comunicación exitosa por parte del estudiante integrado con el resto de los educandos.

Tabla 20
Rúbrica para identificar las habilidades de comunicación del estudiante y las condiciones del entorno educativo al que formará parte

Destrezas lingüísticas	A/P	Práctica inclusiva	Observaciones
Es estudiante :		El entorno:	
Se comunica por medio de: -Sonidos -Frasas y oraciones simples -Oraciones estructuradas -Método alternativo o aumentativo		Conocimiento por parte del personal docente y administrativo de métodos alternativos y aumentativos de comunicación, Lesco (lenguaje de Señas Costarricense) Braille	
Establece relación entre sonidos del habla e instrucciones (sigue órdenes o instrucciones)		Señalización en toda la institución educativa apoyada en pictogramas y Braille en servicios sanitarios, aulas, dirección entre otros.	

Responde al nombre		Asignación de personal capacitado para atender el servicio de Terapia de Lenguaje e itinerantes en audición y lenguaje para la atención de esta población. Asignaciones presupuestarias para la compra de implementos necesarios que apoyen en le elaboración de materiales para el acceso del aprendizaje como: máquina perkin, computadoras, impresora braille, emplastificadoras, hojas léger, perforadores, entre otros	
Responde a la indicación “NO”			
Utiliza SÍ y NO en forma funcional			
Reacciona ante intentos de comunicación			
Transmite mensajes (oral, gestual u otros)			
Responde cuando se le habla			
Ejecuta indicaciones sencillas (tome, deme, siéntese)			
Comunica que quiere algo en forma funcional			

Nota. Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011 con base en la información recopilada a partir de perfiles del grupo de docentes itinerantes del C.E.E.H.

Habilidades sociales.

Objetivo general.

Promover en el o la docente de planta del C.E.E.H el desarrollo de actividades que fomenten las habilidades sociales en los niños y las niñas, para una mejor interacción dentro del ambiente educativo.

La socialización es una necesidad de todo ser humano que lo faculta para relacionarse y convivir con el medio que lo rodea. Por esto, otro objetivo importante dentro de esta propuesta son las habilidades sociales que debe promover la docente en sus actividades diarias, mediante la dotación de herramientas que permita al estudiante participar activa y respetuosamente en las dinámicas que se desarrollen y que, al mismo tiempo, propicien su interacción tanto con sus pares como con los adultos.

El o la estudiante, igual que todo individuo, requiere poseer normas de interacción y convivencia social, que le permitan desenvolverse, positivamente, en su entorno y le faciliten la adquisición gradual de las normas sociales.

Rúbrica para identificar las habilidades sociales del estudiante y las condiciones del entorno educativo al que se va acceder

Habilidades sociales	A/P	Práctica Inclusiva	Observaciones
El estudiante:		El entorno:	
Se adapta a cambios de ambiente: personas, actividades		Personal docentes y administrativos con conocimiento de las características individuales que el mismo posee para evitar situaciones conflictivas o bien la dependencia y sobreprotección de los niños. Sensibilización a la población docente, administrativa, padres de familia y estudiantes para comprender y respetar la diversidad. Participación en actividades dentro y fuera de la institución de todos los niños y niñas en igualdad de condición. Anticipación de las actividades que se realizan en la institución de forma que los y las docentes así como estudiantes y padres de familia conozcan la dinámica por desarrollar y busquen actividades y lugares de fácil acceso para la participación de todos los niños y niñas.	
Sigue reglas de juego imitando a otros niños y niñas			
Sigue reglas de juego en grupo dirigido por un adulto			
Espera turno durante juego u otras actividades			
Expresa sentimientos y deseos			
Respeto el espacio de otros			
Respeto lo ajeno			
Trabaja en grupo			
Participa de juegos dentro y fuera del salón de clase			
Respeto las normas de interacción social			

Nota. Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011 con base en la información recopilada a partir de perfiles del grupo de docentes itinerantes del C.E.E.H.

Habilidades de cuidado personal.

Objetivo general.

Orientar a los docentes en cuanto al fomento de habilidades de cuidado personal, aspecto relevante para promover en los niños y las niñas una buena salud física, mental y emocional.

Es importante que el o la estudiante practique adecuados hábitos de cuidado personal, pues esto incrementa la salud física, mental y emocional del ser humano. Además, facilita la aceptación y el agrado por parte de otras personas en sus relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, promueve la independencia en sus actividades diarias.

Tabla 22

Rúbrica para identificar las habilidades de cuidado personal y las condiciones del entorno educativo al que va acceder el estudiante

Cuidado personal El estudiante:	A/P	Práctica inclusiva El entorno:	Observaciones
Practica hábitos de higiene: -Lavado de manos -Lavado de dientes -Baño diario -Limpieza de nariz y boca		Cuenta con ayudas técnicas para la ingesta de alimentos	
Uso de cierres: zipper, velcro, broches, botones		Conocimiento de las necesidades y características particulares en cuanto a preparación de alimentos para los estudiantes, cuando es por condición de salud.	
Se amarra y desamarra los cordones			
Se autoalimenta			
Procura mantenerse limpio en la escuela			
Utiliza la servilleta adecuadamente		Elaboración de alimentos acorde a las necesidades de los estudiantes a nivel salud.	
Mantiene una postura apropiada al comer		Acceso a utensilios adaptados o de uso práctico, los cuales propician la alimentación independiente	
Toma la cuchara			
Abre y cierra recipientes			
Limpia la mesa		Baños y lavatorios adaptados.	
Indica la necesidad de ir al baño (gestual, verbal, moviendo el cuerpo,		Implementos de aseo	

método alternativo de comunicación)		personal, como: toallas húmedas, papel higiénico, pasta dental, otros.	
Asiste al servicio sanitario de forma independiente		Cambiadores para niño y adulto en un espacio físico acorde.	
Usa adecuadamente el papel sanitario de acuerdo con la necesidad fisiológica que lo requiera		Cumplimiento de la ley 7600 a nivel de infraestructura: rampas, dimensión de baños, agarraderas, entre otras.	
Reconoce de acuerdo con su género dónde se encuentra el servicio sanitario al que debe asistir			
Tiene cuidado de mantenerse limpio al comer			
Mantiene un adecuado comportamiento al utilizar los servicios públicos			
Evita comer alimentos sucios o tomados del suelo			

Nota. Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011 con base en la información recopilada a partir de perfiles del grupo de docentes itinerantes del C.E.E.H.

Habilidades de trabajo.

Objetivo general.

Reforzar actitudes positivas en cuanto al seguimiento de instrucciones y trabajo, que el docente implementará en los niños y las niñas que se integran al sistema educativo regular.

El trabajo diario e independiente de los niños y las niñas que se integran al sistema educativo regular es de suma importancia para lograr un buen desempeño en el área académica, el acatamiento de instrucciones, la conclusión de trabajos y el seguimiento de la rutina propuesta le facilitarán al niño o la niña asimilar, de mejor manera, los objetivos generales preestablecidos.

Tabla 23

Rúbrica para identificar las habilidades de trabajo del estudiante y las condiciones del entorno educativo al que va formar parte

Conductas hacia el trabajo El estudiante:	A/P	Práctica inclusiva El entorno:	Observaciones
Respetar reglas dentro del salón de clase		Implementación de la ley 7600 (ayudas técnicas, apoyos tecnológicos y movilización).	
Muestra respeto ante la autoridad		Conocimiento de las características y necesidades propias de cada estudiante, por parte del docente. Material adaptado según su necesidad ya sea visual, kinestésico, auditivo entre otros.	
Ejecuta instrucciones: -Simples () -Complejas ()			
Muestra tolerancia a la frustración			
Acepta cambios de rutina o de ambiente			
Mantiene orden y aseo en su lugar de trabajo			
Ejecuta los trabajos en forma independiente			
Hace uso adecuado del material de trabajo			
Realiza las tareas que se le asignan			
Concluye los trabajos que se le asignan			
Busca ayuda cuando la requiere			

Nota. Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011 con base en la información recopilada a partir de perfiles del grupo de docentes itinerantes del C.E.E.H.

Habilidades de autorregulación y autodirección.

Objetivo general.

Reforzar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que faculte a los estudiantes que son candidatos o serán integrados al sistema educativo regular, en cuanto a los comportamientos apropiados de acuerdo con su edad.

Las habilidades de autorregulación y autodirección son consideradas por las investigadoras como unas de las más importantes dentro de esta propuesta, ya que permite al docente desarrollar habilidades que refuercen las destrezas ya adquiridas.

Si bien es cierto, proponemos líneas de acción dirigidas a desarrollar competencias en el estudiante, esto no sería posible realizarlo, si el docente no incorpora en su labor diaria los paradigmas diversidad y educación inclusiva. Por tanto, para poder desarrollar una labor conjunta, las investigadoras consideran necesario proponer algunas recomendaciones que incluya las características que debe poseer el docente que tiene a cargo los procesos de integración.

Tabla 24

Rúbrica para identificar las habilidades de autorregulación y autodirección del estudiante y las condiciones del entorno educativo al cual será parte

Autorregulación y autodirección El estudiante:	A/P	Práctica Inclusiva El entorno:	Observaciones
Presta atención (auditiva, corporal, visual): -1 a 5 minutos () -5 a 10 minutos () -10 a 15 minutos () -Más tiempo ____ ()		Manejo de técnicas para el control de conductas dentro y fuera del salón de clase	
Mantiene contacto visual			
Presenta imitación verbal y motora		Cuenta con redes de apoyo como: hospital, PANI,	
Sigue instrucciones: simples (una indicación), complejas (dos o más indicaciones)		especialistas en diversas áreas, entre otros para abordar	
Se mantiene dentro del salón de clase el tiempo		situaciones diversas de manera	

requerido		integral	
Permanece sentado por un período: -1 a 5 minutos () -5 a 10 minutos () -10 a 15 minutos () -Más tiempo____()		Disposición para auto capacitarse y capacitarse. en estrategias para el manejo de grupo, atención a la diversidad e innovación didáctica	
Muestra tolerancia ante diferentes situaciones: contacto físico, actividades de trabajo que no son de su agrado, enojo, sonidos, otros			
Acepta los cambios de rutina			
Controla conductas agresivas de tipo: -Verbal: () -Físico: () -Psicológico: ()			
Controla conductas de autoestimulación			
Controla conductas de autoagresión			
Evita realizar berrinches			
Controla la ansiedad de separación			
Permanece en el aula sin llorar			
Controla la frustración al recibir un “no” o un “después” como respuesta			
Controla la frustración al estar en lugares con otras personas			
Toma decisiones en forma independiente			
Termina los trabajos asignados			
Solicita ayuda cuando lo requiere			
Se ajusta a situaciones que no le agradan			
Sigue horarios establecidos			

Nota. Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011 con base en la información recopilada a partir de perfiles del grupo de docentes itinerantes del C.E.E.H.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

El nacimiento de un hijo o una hija con discapacidad produce un fuerte impacto en el núcleo familiar. Aunque, al inicio, los miembros de la familia no saben cómo hacerle frente al diagnóstico, poco a poco, padres y madres emprenden un camino creativo de descubrimiento para sostener y ayudar al nuevo miembro a ser un individuo más de la sociedad, la cual, en la mayoría de las ocasiones, lo discrimina.

Por esto, el apoyo que obtenga el niño o la niña durante el proceso de formación y educación en sus primeros años por parte de la familia, del Centro de Enseñanza Especial, el Centro integrador y de todos los docentes involucrados con el estudiante, va a ser determinante en su futuro, ya que sus capacidades pueden ser potenciadas con base en los estímulos y apoyos recibidos de manera oportuna.

En este estudio, es importante rescatar las conclusiones obtenidas del trabajo de campo para, como investigadoras y con base en los aportes de los participantes, dar recomendaciones a todos los involucrados en estos procesos y fortalecerlos para el beneficio de los niños y las niñas que van a ser trasladados de una escuela de enseñanza especial a un centro educativo regular.

A continuación, se presentan las conclusiones que se rescataron de este trabajo investigativo según los diferentes grupos involucrados en el tema en estudio y las recomendaciones correspondientes, las cuales se ordenaron en tablas para facilitar la relación entre unas y otras. Al final, se muestran las conclusiones y las recomendaciones generales, y las limitaciones que las investigadoras consideraron como obstáculos al realizar el estudio.

Conclusiones y recomendaciones obtenidas durante el proceso de investigación dirigidas a los participantes

Tabla 25

Conclusiones y recomendaciones dirigidas a la directora y docentes de planta e itinerante del C.E.E.H.

Conclusiones	Recomendaciones
-El trabajo de todos los participantes en el proceso de integración debe ejecutarse en equipo, mediante una visión y misión común: la educación inclusiva. Esto permitirá evaluar la metodología utilizada y a partir de esta, los logros y/o avances obtenidos.	-Generar espacios para que los profesionales relacionados con el estudiante puedan realizar el plan educativo individual anual del estudiante en forma integral, para poder evaluar y observar los logros obtenidos y aquellos por adquirir.
-No existen líneas de acción oficiales que utilicen las docentes del Departamento de Discapacidad Intelectual en los niveles de estimulación temprana, materno, kínder y preparatoria, tanto de planta como itinerante del C.E.E.H, para proponer los niños y las niñas que serán integrados hacia las escuelas.	-Considerar líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H. a un servicio de aula integrada en el marco de la educación inclusiva.
-Las características físicas, conductuales, emocionales o académicas de los estudiantes integrados por el C.E.E.H., hacen que, aún, algunas instituciones o docentes no posean apertura para recibirlos y trabajar con ellos.	-Proyectar el C.E.E.H. a la comunidad educativa y, en general, a la provincia de Heredia, con el fin de sensibilizar y concientizar sobre el derecho a una educación para todos, a ser parte de un grupo, a participar y aprender todos juntos. Lo que implica el respeto a la diversidad.
	-Propiciar espacios para que las docentes pertenecientes al sistema educativo regular compartan e interactúen con la población docente y educativa del C.E.E.H., con el fin de sensibilizar a estas docentes y a sí mismo por medio de este compartir adquirir estrategias de enseñanza y de aprendizaje así como técnicas de modificación de conducta y otras.

(continúa)

- Las docentes, tanto de planta como itinerantes, del C.E.E.H., así como las integradoras, en su mayoría, coinciden en que los tiempos de observación y los de coordinación con otras instituciones, se ejecutan en períodos muy cortos y, también, que su ejecución se desarrolla a destiempo.
- Iniciar las visitas de observación al grupo donde se ubicarán los estudiantes que podrán ser candidatos por integrar, con el propósito de ir conociendo al estudiante por un lado y al centro educativo que lo acogerá.
- Facilitar a la población docente integradora del sistema educativo regular en el servicio de aula integrada, la posibilidad de realizar pasantías en el C.E.E.H. y/o viceversa, con el fin de sensibilizarlos y reforzar o adquirir conocimientos sobre estrategias de enseñanza y de aprendizaje para desarrollar con los estudiantes.
- Desarrollar procesos de inducción más amplios para así procurar sensibilizar a la población docente, administrativa y educativa (estudiantes, padres y madres de familia del C.E.E.H.) y además ir identificando las posibles barreras para el aprendizaje y la participación que tendrán que ser adaptadas o eliminadas para propiciar una educación inclusiva.
- Las investigadoras lograron determinar que los procesos de integración realizados por parte del C.E.E.H., en su mayoría, se han realizado según los lineamientos establecidos por *Normas y procedimientos para el manejo técnico administrativo de retraso mental* (2005).
- Seguir implementado los lineamientos establecidos por *Normas y procedimientos para el manejo técnico administrativo de retraso mental* (2005) y considerar dentro de su labor pedagógica el desarrollo de líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H. a un servicio de aula integrada en el marco de una educación inclusiva.

-Existe apertura por parte del C.E.E.H. en cuanto a brindar capacitaciones a docentes regulares con respecto a métodos y estrategias para abordar la atención educativa.

-Las docentes del C.E.E.H. cuentan con pocas capacitaciones en cuanto al manejo y la atención específica de la población con discapacidad con la que laboran.

-Existe poca participación de los padres, madres y encargados de los niños en cuanto al proceso de integración que se desarrolla con sus hijos en el C.E.E.H.

-Los docentes a cargo de los procesos de integración en el C.E.E.H. tienen poca coordinación sobre un mismo plan de trabajo con los servicios complementarios (terapia ocupacional, terapia física, terapia de lenguaje, psicología, sociología y servicio de apoyo fijo en problemas emocionales y de conducta) que recibe el estudiante.

-Las docentes itinerantes del C.E.E.H. brindan recomendaciones a partir de lo observado, para que todos los involucrados refuercen

-Continuar apoyando a las docentes del sistema educativo regular con capacitaciones y asistencia al C.E.E.H. para lograr un trabajo colaborativo entre las colegas del departamento de planta así como de apoyo itinerante de dicho centro para atender la diversidad dentro del sistema educativo regular.

-Es necesario fomentar en las docentes de planta e itinerante del departamento de discapacidad intelectual del C.E.E.H. la búsqueda de capacitaciones y auto capacitaciones, con el fin de satisfacer las necesidades en la atención que poseen los niños y niñas con los que trabajan para así eliminar posibles barreras para el aprendizaje y la participación.

-Involucrar a padre/madre/encargado en los procesos de integración, para que reconozcan la importancia de promover los apoyos que requieren y de esta manera lograr un trabajo coordinado e integral con la institución educativa.

-Informar a padre/madre/encargado sobre acciones por ejecutar con respecto al proceso académico y formativo que se desea desarrollar con él o la estudiante.

-Establecer planes de trabajo en equipo con los servicios complementarios (terapia ocupacional, terapia física, terapia de lenguaje, psicología, sociología, y servicio de apoyo fijo en problemas emocionales y de conducta) que recibe el estudiante, con el fin de elaborar y coordinar estrategias que propicien la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

-Procurar la participación de las docentes itinerantes en los grupos de trabajo en equipo, de los estudiantes candidatos a ser parte del

<p>aquellas habilidades que aún se requieren fortalecer para que, de esta manera, el entorno funcione como facilitador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>	<p>sistema educativo regular.</p> <p>-Es necesario que las docentes itinerantes no solo brinden recomendaciones a partir de lo observado en los salones de clase a los candidatos a ser parte del sistema educativo regular, con respecto a las habilidades que requieren ser reforzadas sino que a su vez las docentes itinerantes consideren las posibles barreras para el aprendizaje y la participación que podrían tener estos estudiantes en la institución educativa que los acogerá y formulen recomendaciones y/o adaptaciones para atender las necesidades del estudiante, en el marco de una educación inclusiva.</p>
---	--

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Tabla 26

Conclusiones y recomendaciones dirigidas al director y docentes de la escuela Braulio Morales Cervantes

Conclusiones	Recomendaciones
<p>-Las docentes del aula integrada indicaron que la Asesoría de educación especial no ha ofrecido capacitaciones o apoyos de actualización, que les puedan ayudar a realizar su labor de forma más eficaz y pronta, con respecto a las integraciones que reciben del C.E.E.H.</p>	<p>- Fomentar en las docentes del sistema regular la búsqueda de capacitaciones y auto capacitaciones, para la atención de sus estudiantes con el fin de brindar una atención oportuna a sus necesidades y así eliminar posibles barreras para el aprendizaje y la participación.</p> <p>-Solicitar a las asesoras regionales la implementación de capacitaciones que permitan trabajar en la atención oportuna de los estudiantes en lo académico, emocional, físico y de comunicación, entre otros.</p> <p>-Propiciar, a final de año, por parte del C.E.E.H., la capacitación de las docentes del sistema educativo regular que serán encargadas de los estudiantes, en cuanto a la atención de sus necesidades y la eliminación</p>

de posibles barreras para el aprendizaje y la participación.

-Brindar la posibilidad de establecer redes de apoyo en las diferentes áreas de atención que se trabajará con los niños ingresados al sistema educativo regular, con el fin de buscar alianzas estratégicas en beneficio del estudiante.

-Las instituciones deben conocer las necesidades de los niños y las niñas para respetar sus diferencias y, así, evitar la discriminación por parte del resto de la población estudiantil.

-Contar con docentes capaces de reflexionar desde su práctica pedagógica, para el mejoramiento de las metodologías y estrategias que utilizan y utilizarán con los estudiantes.

-Establecer jornadas de coordinación entre los diferentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje y los servicios complementarios (terapia ocupacional, terapia física, terapia de lenguaje, psicología, sociología, servicios de apoyo fijo en problemas emocionales y de conducta) en cuanto al desarrollo y manejo de un mismo plan de trabajo.

-Las docentes de aula integrada mencionaron que, a pesar de haber asistido a la universidad y concluir sus estudios en el nivel de licenciatura, la mayor parte de la experiencia la han adquirido mediante la práctica educativa diaria, utilizando diferentes estrategias que no les enseñó la universidad (conocimiento empírico).

-Solicitar a las universidades en las que se imparte la carrera de docencia que valoren los diferentes programas educativos, con el fin de capacitar a las futuras y actuales docentes sobre las diferentes técnicas de intervención, mediación, asistencia y evaluación para que mantengan la pertinencia con las demandas de la realidad educativa

-Desarrollar grupos de apoyos entre las diferentes docentes de la institución educativa para compartir técnicas de atención, intervención, mediación, evaluación, entre otras, para atender las demandas de la realidad educativa.

Tabla 27

Conclusiones y recomendaciones para padres, madres o encargados

Conclusiones	Recomendaciones
<p>-Se considera que la inducción del involucramiento de los padres-madres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje es muy importante, para ejecutar una labor coordinada y que cuente con el apoyo del hogar.</p>	<p>-Presentar a padres-madres y encargados a las docentes itinerantes y otros involucrados en la atención del estudiante.</p> <p>-Trabajar en conjunto padres-madres, docentes y otros involucrados en la elaboración del plan de trabajo acorde a las necesidades que posee el estudiante.</p>
<p>-Padres-madres o encargados conocen algunas funciones de las docentes itinerantes, pero no la totalidad, ni el período que abarca el seguimiento de estas en el sistema educativo regular.</p>	<p>-Facilitar la información a padres-madres y encargados las funciones que tienen las docentes itinerantes con respecto al seguimiento y trabajo que deben realizar.</p>
<p>-La mayoría de los padres dijeron desconocer los pasos previos a la ubicación de sus hijos en el servicio de aula integrada, por lo cual se crearon temores y dudas con respecto a esto.</p>	<p>-Llevar a cabo reuniones de coordinación entre los diferentes grupos involucrados, para así procurar informar y aclarar dudas que puedan surgir en el camino.</p>
<p>-Los padres de familia expresaron que creen en el proceso desarrollado previo a la integración de su hijo o hija; ya que durante este hubo apoyo y un adecuado trato hacia ellos y hacia el niño o la niña, y que han contado con lo necesario en cuanto a recursos materiales y humanos.</p>	<p>-Seguir fortaleciendo la confianza de padres, madres y encargados, para que su apoyo aumente y se enriquezcan estos procesos.</p>
<p>-Los padres de familia indicaron que la ubicación en el sistema regular en el servicio</p>	<p>Promover la educación inclusiva en el sistema educativo regular es fundamental pues</p>

de aula integrada de su hija o hijo fue adecuada y están convencidos de que esta era necesaria. promueve más y mejores oportunidades de participación a nivel educativo y social.

(continúa)

-Los padres de familia opinaron que la lectoescritura es la prioridad en el proceso de aprendizaje que se debe desarrollar, una vez el estudiante se encuentre en el sistema educativo regular; asimismo, expresaron que sus hijos han mejorado en otros aspectos, tales como la socialización y la superación personal. Es importante hacer ver y comprender a los padres de familia que la atención en las escuelas para todos se centra en cómo construir un sistema que este estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Tabla 28

Conclusiones y recomendaciones para el Departamento de Educación Especial de la Asesoría Nacional y la provincia de Heredia

Conclusiones	Recomendaciones
-Existe poco conocimiento por parte de las docentes de aula integrada en cuanto al manejo, atención, intervención y otros procedimientos de las N.E.E., que poseen los estudiantes a su cargo.	-Si bien es cierto que el docente es el responsable de capacitarse y auto capacitarse en la atención que deben brindar a sus estudiantes, también sería importante solicitar a la Asesoría Regional de Educación Especial de la provincia de Heredia, capacitaciones a docentes sobre manejo conductual y técnicas metodológicas de enseñanza y de aprendizaje así como sobre derechos e igualdad de oportunidades.
-Falta participación e involucramiento por parte de la Asesoría Regional de la provincia de Heredia en la ubicación de los niños que salen del C.E.E.H. hacia el sistema educativo regular.	-Solicitar a la Asesoría Regional de la provincia de Heredia, jornadas donde se puedan conocer como se están desarrollando los procesos.

Nota: Elaborada por Érika Frutos, Adana Romero y Nancy Vives, 2011.

Conclusiones generales obtenidas durante el proceso de investigación

- Las diferentes personas involucradas en los procesos de integración manifestaron que lo más positivo que se puede observar, una vez que el estudiante se encuentra integrado, son los logros en los niveles de socialización y de comunicación que alcanzan estos, lo que les permite, a partir de eso, desarrollar una vida lo más parecida posible a sus pares, acercándose a fomentar aspectos fundamentales de la educación inclusiva, como es el derecho de pertenecer a un grupo, a participar y aprender entre sus iguales.
- Las investigadoras establecieron la integración como el proceso que se está desarrollando en este país y, principalmente, en los centros educativos seleccionados; sin embargo, es necesario aclarar que en el ámbito nacional, es necesario desarrollar una educación que responda a la diversidad de los estudiantes y para ello los centros educativos deben llevar a cabo los ajustes necesarios. Con el propósito de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- La estimulación temprana en enseñanza especial es sumamente importante para desarrollar las capacidades y potencialidades de los estudiantes. Un niño que ha sido estimulado desde la institución y el hogar, con los recursos necesarios para propiciar su desarrollo integral desde pequeño, aumenta así las posibilidades de tener mayor éxito a nivel escolar.
- La práctica de la educación inclusiva brinda más y mejores oportunidades a la población perteneciente a un centro de enseñanza especial de formar parte en el sistema educativo regular, pues el entorno al que va acceder el estudiante se adaptará a sus necesidades, generando el derecho a aprender y participar todos juntos, lo que implica el derecho a la diversidad.
- Actualmente Costa Rica está atravesando un proceso de cambio de paradigma pasando del concepto de integración al de inclusión.

Recomendaciones generales para todas las personas involucradas en el proceso de investigación y otros interesados

- Es necesario promover la construcción de un pensamiento orientado a establecer nuevas acciones que garanticen los derechos fundamentales del ser humano.
- Es importante para comprender y desarrollar asertivamente el proceso de educación inclusiva, tomar como base la realidad de los diferentes contextos donde el estudiante interactúa con el fin de favorecer los procesos educativos.
- Las instituciones educativas deben contar con un Proyecto Educativo Institucional, que se fundamente en la aceptación de la diversidad y propicie la integración escolar de las personas, para así atender la diversidad. Para poder llevar a cabo lo anterior resulta

ineludible involucrar a todos los agentes participantes en el proceso educativo como son educandos, docentes y padres/madres/encargados.

- Considerar por parte de las docentes de planta e itinerantes del departamento de discapacidad intelectual las "Líneas de acción que orienten los procesos de integración educativa del C.E.E.H. a un servicio de aula integrada en el marco de una educación inclusiva".
- Se propone que las universidades encargadas de la formación de docentes consideren implementar estrategias, para que tanto los docentes regulares como de enseñanza especial unifiquen un mismo plan de trabajo en el cual se busque responder a las características y necesidades de todos los individuos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, G. (2006). *La educación inclusiva: conceptualización y puesta en práctica. Taller internacional de la educación, salvando al niño*. Montelimar, Nicaragua: Save the children-International Education Workshop.
- Alfaro, M., Araya, M., Fontana, A., y Villalobos, M. (1997). *El proceso de integración de los niños y las niñas con retardo mental en I y II ciclos del sistema educativo regular, del circuito 01 de la Dirección Regional de Heredia*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Alfaro, K., González, V., y Valverde, G. (2006). Los procedimientos de integración de personas con necesidades educativas especiales de la Dirección Regional de San José, aproximación evaluativa. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Alpizar, D. (2009). *La gestión del cambio de la educación especial tradicional a la educación inclusiva: desarrollo del proyecto educativo hacia una escuela para todos*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Álvarez Gayau, J. (2003) *Fundamentos y metodología: ¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México, D. F.: PAIDÓS.
- Arias, L., Arraigada, C., Gavia, L., Lillo, L., y Yáñez, N. (2005). Visión de la integración de niños/as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos/as. Universidad de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/arias_i/sources/arias_i.pdf
- Arnaiz Sánchez, P. (2009). *Atención a la diversidad*. (2ª Reimpres.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Barrantes, R. (2005). *Investigación. Un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. (2ª Reimpr.). San José, Costa Rica: EUNED.

- Benguria, S., Martín, B., Valdés, M., Pastellides, P., y Gómez, L. (2010). *Observación*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf
- Benguria, S, Martín, B, Valdés, M, Pastellides, P, Gómez, L (2010). *Métodos de investigación en educación especial* www.uam.es/personal_pdi/InvestigacionEducativaEspecial/observacion_trabajopd
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Ediciones CSIE, Mark Vaughan.
- Borsani, M. J. (2004). *Necesidades especiales: ¿Cuándo es posible la integración?* México, D.F.: Novedades Educativas.
- Campabadal, M. (2001). *El niño discapacitado y su entorno*. EUNED, San José, Costa Rica.
- Colombia. Secretaría de Bogotá. (2004). *Integración de Escolares con Deficiencia Cognitiva y Autismo*. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/integracion_escolares_def_cognitiva_autismo.pdf
- Comes, Nolla, G. (2003). *Lecturas y libros para alumnos con necesidades educativas especiales*. Barcelona, España: Editorial CEAC.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Compendio Ley 8661/copilado por dpto. de información CENAREC 1ed- San José, Costa Rica 2009*
- Costa Rica. Asamblea Legislativa. (2004). *Ley 7600. Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. San José, Costa Rica: EDITORAMA.
- Costa Rica. Conferencia Episcopal de Costa Rica. (2007). *Hacia una educación inclusiva que propicia la dignidad y la justicia social*. San José, Costa Rica: Autor.

- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. (1997). *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: Autor.
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. (2005). *Planes de estudio: aula integrada y escuelas de enseñanza especial*. San José, Costa Rica: Editorama.
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. División de desarrollo curricular (s. f.). *Addendum del documento "Lineamientos para el trámite, aprobación, aplicación y seguimiento de las adecuaciones curriculares significativas"*. Recuperado de http://www.drea.co.cr/educacion_especial/apoyo/DE_LAS_A_C_SIGNIFICATIVAS/4_1_Addendum_del_documento_lineamientos_para_el_tramite_apl.pdf
- Costa Rica. Tribunal Supremo de Elecciones. *Constitución Política de 7 de noviembre de 1949 y sus reformas*. (1949). Recuperado de <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/constitucion.pdf>
- Coto, R., y Espinoza, C. (2009). *Procesos que se aplican para la integración de estudiantes con discapacidad múltiple a nivel preescolar por parte de un Centro de Enseñanza Especial*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Cubillo, D., Guadamuz, J., y Mejías, A. (2006). *Los procesos de integración de personas con necesidades educativas especiales en el sistema regular, en el circuito educativo 01 de la Dirección Regional de Heredia, aproximación evaluativa*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Dubrovsky, S. (Comp.). (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Durán, K., Martínez, V., Rojas, V., y Vargas, A. (2008). *Análisis de la participación del Comité de apoyo en el proceso de integración escolar, de estudiantes con necesidades educativas en las escuelas públicas del circuito 01, de la Dirección*

- Regional de Heredia*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: NARCEA.
- Fernández, M., y Morantes, L. (1998). *Desafíos para una escuela inclusiva: integración escolar de personas con necesidades educativas especiales*. Recuperado de www.noveduc.com/10010026.htm
- Fontana, A. (1997). *El proceso de integración de los niños con R.M. en I y II ciclos del circuito 01 de la Dirección Regional de Heredia*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Gómez, R. (2002). *De la integración a una educación para todos: la atención a la diversidad desde la educación primaria a la universidad*. Madrid, España: CEPE.
- Grau, C. (1998). *Concepto de retraso mental y sus implicaciones educativas y rehabilitadoras*. Recuperado de <http://www.google.com/url?url=http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%2520Y%2520LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/RETRASO%2520MENTAL%2520-%2520IMPLICACIONES.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=ccYpVPyNLq3jsASShoKgBw&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNFgtM0UU8SWusFMwWu7GfG67kOe5g;?>
- Grenier, M. (2012). *La estimulación temprana: un reto del siglo XXI*. (Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación). Recuperado de <http://www.campus-oei.org/celep/grenier.htm>
- Hernández, R Fernández, C y Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, quinta edición McGraw-Hill, Editorial El Comercio, Perú.
- Hernández, S., Ramírez, A., y Villagra, K. (2004). *Integración del niño con retardo mental leve al sistema educativo regular en la Escuela Miguel Obregón Lizano de Alajuela*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2010). *Orientaciones pedagógicas para la para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de*

seis años con discapacidad cognitiva. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/Editoriales1/CARTILLA-COGNITIVA-7.pdf>

López, R., y Deslauriers, J. (2011). *La entrevista cualitativa como técnica para investigación en trabajo social.* Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

Loría, A. (2006). *Prácticas educativas utilizadas por docentes de educación general básica en los espacios académicos y recreativos que favorecen un ambiente inclusivo.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica de Costa Rica, Moravia, San José.

Marín, M. (2004). *Abordaje de la diversidad derivada de necesidades educativas especiales en aulas del sistema regular.* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Mc. Nally, C., y Villegas, P. (1992). *Diagnóstico de necesidades y manual de apoyo para la capacitación de docentes de preescolar y I Ciclo de educación general básica que tiene niños integrados en sus aulas niños con PCI.* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José Costa Rica.

Meléndez, L. (2003). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual.* Bogotá, Colombia: GLARP II PD.

Meléndez, L. (2005). *La educación especial en Costa Rica, fundamentos y evolución.* San José, Costa Rica: EUNED.

Mercosur. (s. f). Educación para todos. Recuperado de [http://www.unesco.org.uy/educación/es/areas-de-trabajo/educación/inicio/en-portada/que/es la educación para todos.html](http://www.unesco.org.uy/educación/es/areas-de-trabajo/educación/inicio/en-portada/que/es%20la%20educación%20para%20todos.html) es la educación para todos.html

Ministerio de Educación Pública. Diagnóstico Institucional. Escuela Braulio Morales. Documento no publicado. (s.f).

- Monografía Proyecto Curricular de Centro (s.f) Centro de Enseñanza Especial de Heredia, Costa Rica.
- Mora, L (2006). *Evaluación Diagnostica en la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Editorial EUNED, San José Costa Rica
- Olgún, M. (2011). *Oportunidades y limitaciones que se les presentan a los estudiantes con barreras para el aprendizaje, en los centros educativos privados para acceder a una educación en igualdad de condiciones*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Organización de Estados Americanos (OEA). (1992). *Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las personas mayores y personas discapacitadas en el Área Iberoamericana*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2006). *Declaración del Decenio de las Américas: por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016) y el Programa de Acción para el Decenio de las Américas de las Personas con Discapacidad (2006-2016)*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Richmond, V. (2009). *El camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica*. *Revista Educación*, 33(2), 81-93.
- Rodríguez, L., Vargas, M., y Vindas, A. (2009). *Propuesta pedagógica para la atención de la diversidad, programa de atención de adultos Andrea Jiménez S.* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Rozo, C., Lara, G., Castro, R., Rodríguez, N., Toro, I., Guido, S., Delgado, E. (2008). *Comunicación, lenguaje y tecnología para la inclusión educativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar Monge, I. (2007). *Implicaciones de los procesos de integración escolar a nivel social y educativo de cinco estudiantes del Departamento de Deficientes Visuales del Centro Nacional de Educación Especial Fernando Güell, en centros educativos regulares de la Región Educativa de San José, entre los años 1995 y*

2000. (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica de Costa Rica, Moravia, San José.
- Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*, Madrid, España. Editorial CINCA, colección CERMI número 39.
- Sarbach, A (2005) *¿Qué pasa en la clase de Filosofía? Tesis doctoral, Extraída el 12-9-2013 desde http://www.tdx.cesca.es/TDX_0426106_160909/index*
- Sarto, M. (2001). *III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”*. Universidad de Salamanca . Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Artículo Recuperado de <http://wwwcampus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5pdf.23-11-2014>
- Shalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/.../conf6.pdf>
- Stainback, S., y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo mundo de enfocar y de vivir el currículo*. (2ª ed). Madrid, España: NARCEA.
- UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Unidad de E.E. ¿Integración o separación?* (1991) Santiago, Chile: Autor.
- UNESCO. *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión (2008) Ginebra.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Andros Ltda. Santiago, Chile.
- Vélez, C. M. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Weuschelbaum, S., y Gentile, A. (2000). *Integración: educación inicial con espacio para todos*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.