



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
INSTITUTO INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SEDE DE OCCIDENTE**

**INFORME FINAL
PROYECTO INVESTIGACIÓN**

**Referentes teóricos y metodológicos de docentes en
servicio con una perspectiva de inclusión educativa
Nº 724-A5-060**

M.Ed. Helvetia Cárdenas Leitón

ENERO 2009

Índice general

Índice de anexos

Índice de cuadros



Informe final del Proyecto de Investigación

I Datos generales

Número de proyecto 724-A5-060

Nombre del proyecto: “Referentes teóricos y metodológicos de docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa”

Unidad responsable: Instituto de Investigación en Educación y Sede de Occidente.

Programa al que pertenece: INIE Programa para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje N°. 724-A3-904, Sede de Occidente La educación y sus perspectivas en la región occidental de Costa Rica N°. 540-A3-911.

Investigadora Principal: Helvetia Cárdenas Leitón
Unidad Académica: Sede de Occidente
Carga académica solicitada: 2/8 T.

Periodo por el que se solicita la ampliación:
01 de enero del 2005 al 31 de julio del 2007
Oficio: VI-DGI-5763-F-243-04

Periodo por el que se solicitó ampliación para presentación del informe
final
01 de agosto del 2007 al 31 de marzo de 2008
Oficio: VI-
INIE-1364-2007

Periodo al que se amplió la presentación del informe final
31 de julio 2008

Resumen: el proyecto “Referentes teóricos y metodológicos de docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa”, procura analizar los sistemas de creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las graduadas y los graduados en servicio de la carrera en Educación Primaria de la Sede de Occidente, que sustenta

la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes teóricos para una reestructuración curricular de las carreras de educación de la Sede de Occidente. Por la naturaleza del trabajo se requería un estudio exhaustivo desde el propio marco de referencia, por tanto se eligió una metodología cualitativa con un método etnográfico.

Se trabajó en dos Instituciones Educativas Públicas, mismas que facilitaron la investigación con docentes graduadas de la Sede de Occidente y que tuviesen a cargo la atención de niños y niñas con adecuaciones curriculares significativas. Finalmente se presentan una serie de conclusiones y recomendaciones en cuanto a la reestructuración curricular de la carrera de Educación Primaria en la Sede de Occidente congruente con una visión de educación inclusiva.

Descriptor: educación inclusiva, exclusión social y cultural, formación de formadores: sistema de creencias, referentes teóricos, referentes metodológicos, adecuaciones curriculares significativas.

II Antecedentes

I Introducción

En el presente capítulo se describen aportes desde diversas áreas de las ciencias sociales, que han reportado interesantes resultados en relación con las adecuaciones curriculares significativas. También se definen el problema y los propósitos de la investigación.

2. Antecedentes del proceso investigativo:

Desde el contexto nacional

Los movimientos políticos, económicos, sociales y culturales, están develando las transformaciones que está experimentando el Estado costarricense. La sociedad civil se encuentra pasando por un transe en donde se siente abandonada, en tanto que el Estado Benefactor y el Estado Administrador como llama Drucker (1994), están desapareciendo para dar lugar a una modalidad de Estado posiblemente con menor compromiso en el devenir de los grupos humanos. Indudablemente esto nos está empujando a una reconfiguración en todos los niveles.

Algunas de las consecuencias que la reducción del Estado está teniendo en los países latinoamericanos se refleja en la distribución y acumulación de la riqueza, que propicia entre otras cosas el ensanchamiento de la brecha en las clases sociales, aunado a la constante inflación y la privatización de muchos de los servicios, que estuvieron durante décadas administrados por el Estado y que hoy empujan a pasos agigantados a la gran clase media, que pobló los escenarios de algunos de los países del área, a

una clara desaparición. Cada vez más, los grupos poderosos conjuntamente con el Estado que construyen para su conveniencia, van consumiendo a la población bajo la línea de pobreza.

Asimismo las posibilidades de acceso a una vivienda, que significa la propiedad elemental a la cual un o una ciudadana tiene derecho, así como el derecho al trabajo o la libertad de emplearse en alguna actividad remunerada se van reduciendo en el mejor de los casos, como se reducen o anulan las posibilidades de ser electo en cargos públicos. La función básica que debería tener el Estado de redistribuir la riqueza, por la vía de controlar los servicios básicos, las garantías sociales, seguridad ciudadana, salud y vivienda, entre otros, desaparece y en su lugar los grupos económicamente poderosos que asumen se apropian de la potestad de especular con ellos.

Al reducirse las posibilidades laborales, también se reducen los derechos que le concede el contar con un trabajo digno, quedando excluida, no solo la persona sino muchas veces el núcleo familiar, del derecho a la seguridad social, a una vivienda digna, a la recreación, a la salud, entre otros, o de favorecerse de otras instancias y ayudas que se prestan a quienes tienen un trabajo estable.

Con el Estado de Bienestar muchos de los servicios fueron subvencionados, lo que permitía que las familias económicamente débiles tuvieran acceso a ellos; sin embargo la privatización de algunos servicios públicos y las elevadas cuotas para favorecerse de ellos llevan a excluir a las familias que se encuentran en condiciones de pobreza. Con la privatización los servicios ingresan en la lógica de mercado como otra mercancía que debe ser económicamente productiva con lo cual el proceso en espiral de aumento en los costes de acceso inicia para nunca terminar.

También las instituciones de bienestar social, sufren constantemente reducción de sus presupuestos o desvío de fondos, obligándolas a acortar su radio de acción, entre otros factores, de modo que solo algunas familias en condiciones paupérrimas, pueden obtener algún tipo de asistencia. Así la redistribución de la riqueza con equidad que se intentaba por medio del Estado de Bienestar, se va anulando cada vez más, optándose por focalizar las ayudas en aquellas familias o personas en extremo pobres.

En este proceso, otras personas, las menos, con capacidad de acumular capital, van reinvertiendo y favoreciéndose de las políticas nacionales que privatizan los activos del Estado. En muchos casos, este grupo que ve ensancharse los capitales, son los que comparten directa o indirectamente sitios donde se toman decisiones del gobierno.

Muchos países de Latinoamérica han vivido este proceso. En Costa Rica se ha iniciado el proceso de privatizaciones con lo cual, al igual que en aquellos países que lo han vivido, se inicia la reconfiguración del mosaico social, produciéndose una suerte de dos realidades extremas. Aquella que vive la posibilidad de mantener sus arcas personales o familiares llenas, lo que provee la posibilidad de permanecer incluidos en todos los ámbitos y quienes por un "sino" predeterminado por la distribución de la riqueza originaria y del poder, han quedado excluidos. Coexiste también un tercer grupo que hace bisagra entre los dos aludidos, son aquellos que dadas las condiciones históricas, han permanecido como asalariados, (muchos de ellos hoy son pluriempleados), y se les ha permitido tener acceso a algunos servicios y ofertas del mercado, con una inclusión relativa y muchas veces intermitente, la que se encuentra en correspondencia con sus ingresos. Este grupo debe luchar para mantenerse incluido, pues dados los vaivenes de las economías nacionales son los candidatos para engrosar el grupo de excluidos.

Estas situaciones tampoco debemos analizarlas independientemente del entramado que se teje en los espacios internacionales. Países de la región que experimentan la misma lógica de contracción del Estado, empujan a sus ciudadanos y ciudadanas a buscar estrategias de sobrevivencia fuera del país, llegando a reconfigurar el mosaico de sus pobladores. Se plantea así una conjunción de creencias, mitos, ritos, hábitos, entre otros, en los países de destino. Sin lugar a dudas los nativos, se comienzan a sentir desplazados del lugar que históricamente les había pertenecido. Las posibilidades de exclusión, consecuentemente aumentan, ya no solo por asuntos laborales y lo que ello conlleva, sino también por diferenciación cultural, la otredad se reconfigura en relación con aquel actor social que recién se incorpora a la vida nacional.

Esta lógica se refleja indudablemente en muchas de las escuelas de nuestro país, y hay quienes aún se resisten en asumir la población inmigrante como una pieza más del engranaje educativo. Estos movimientos no hay duda, están modificando las dinámicas de los centros educativos para la cual, no estábamos ni preparando ni preparados.

De manera que hoy más que nunca, debemos poner atención en la manera como va incidiendo en los espacios nacionales, lo que Drucker (1994) llamó el Estado Transnacional. La lógica de la exclusión también está mediatizada por las políticas transnacionales, los tratados de libre comercio, la regionalización, entre otros. Al igual que en los niveles micro, los países que mantienen el poder económico, han podido desarrollar conocimiento, y han aplicado conocimiento al conocimiento, de modo que nuevamente los excluidos son los países pobres.

Desde el contexto educativo

Nos encontramos en un cambio de época, tal como lo señala el autor brasileño José de Sousa (2000). Sin poder despojarnos de las consecuencias de la época anterior, nos encontramos en el quicio de una nueva, la neocultural que comprende los años que van del 2000 al 2020, en la cual se espera seguir trabajando algunos acuerdos producto de las cumbres mundiales organizadas por las Naciones Unidas (O.N.U.) en la década de los noventa en las que se permitió que los gobiernos tuvieran que enfrentar conjuntamente los temas más acuciantes de la mundialización.

También facilitó que representantes de la sociedad civil mundial pudieran encontrarse y conformar redes globales sobre temas específicos. De manera que el consenso local y regional se fue aglutinando para fortalecer las redes de la sociedad civil, permitiendo a los organismos de las O.N.U. incorporar nuevos indicadores sobre desarrollo humano sostenible. Así se incluyen en los temas de trabajo, el medio ambiente, género, cultura y nuevas generaciones como ejes articuladores del desarrollo humano sostenible.

La incorporación de los elementos anotados y de los sujetos que los representan puede convertirse en un factor determinante básico para establecer reformas para la transformación del sistema educativo incluyendo la universidad pública.

Las Naciones Unidas por medio de la UNESCO han propiciado al menos tres actividades sustanciales que han permitido el encuentro de personas de la mayoría de los países del mundo, y conforman el referente cercano que lleva a reflexionar en los posibles avances locales en la temática de educación.

La Conferencia Mundial de Educación para todos realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia, en la cual se acordó la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para niños pobres, desasistidos e impedidos; acceso universal a la

educación primaria; el mejoramiento de los resultados del aprendizaje; la reducción de la tasa de analfabetismo adulto mayor de 15 años para el año 2000; ampliación de los servicios de Educación Básica y de capacitación para los jóvenes y adultos y el aumento de la adquisición de los conocimientos de las personas y de las familias, entre otros.

Cuatro años después, en 1994 se realizó en España la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la cual "se expusieron los principios, las políticas y las prácticas para responder a las necesidades educativas especiales de todas las personas dentro del sistema común de educación" y un marco de acción "cuyo principio rector definió que todos los centros educativos debían acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, entre ellas la condición de discapacidad" (Navarrete; 1999:159).

Al iniciar este siglo, se efectúa el Foro Mundial de Educación, en Dakar, Senegal, en el cual "se propusieron respuestas a la falta de cumplimiento de los acuerdos mundiales anteriores, en el sentido de que la inclusión de personas con necesidades especiales o pertenecientes a minorías desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, entre otros, deberán ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos, antes del año 2015" (CENAREC; 7:2002).

Por su parte en el año 2001, los ministros de Centroamérica, declaran reconocer a la diversidad como fundamento para la paz y el fortalecimiento de la democracia, donde las diferencias se comprendan como aporte y no como fuente de antagonismo ni de segregación, y se comprometen a seguir promoviendo la educación en general y la Educación Inclusiva en particular, como un derecho fundamental de la humanidad, (Fraternidad, nov. 2001).

Tales acuerdos y recomendaciones han llevado al Ministerio de Educación Pública, a definir algunas orientaciones acordes con lo emanado de las actividades de las NN. UU y con la Ley 7600, Ley de igualdad de oportunidades. De ahí que la atención a la diversidad es en este momento el eje del quehacer del ministerio, sin embargo, se tiene la sospecha que una gran parte de las y los educadores todavía no comprende el "fenómeno" de atención a la diversidad, y no nos referimos a educadores con una amplia trayectoria profesional, que podríamos suponer que cuando se formaban los intereses y necesidades sociales, diferían sustancialmente de los actuales, sino

también a estudiantes docentes en servicio quienes con frecuencia expresan no poseer recursos para asomarse a eso de la atención a la diversidad y educación inclusiva.

Pensar en una educación para todos y con todos, nos permite establecer rupturas con la educación homogenizante, que ha privado históricamente en la formación de los formadores, y vigente hasta hace escasa una década, y que lejos hacer mutis del escenario educativo, pareciera que se resiste. En otras palabras encontramos resistencias para atender la diversidad dentro de una concepción de educación inclusiva.

Pero considerando que el hecho educativo, lo construimos hombres y mujeres, las resistencias, debemos anotarlas, son el producto posiblemente de las construcciones simbólicas que en la trayectoria de formación profesional, hemos logrado consolidar.

En los espacios áulicos, nos encontramos con la heterogeneidad que arrojan nuestras realidades sociales, culturales, económicas y políticas. A esa heterogeneidad debemos educar. Sin embargo arrastramos -creemos nosotros- una formación deficitaria que no nos permite aprehender esas realidades.

Hoy nos paramos frente a los grupos escolares, como si ellos fueran homogéneos, con un plan de estudio único para todos, que obvia las características personales y culturales. Ignoramos así que nuestras instituciones escolares, se están poblando de estudiantes que provienen no solo del barrio, sino de múltiples lugares, algunos más lejanos que otros.

De esa manera, en las escuelas se conforman grupos, en correspondencia con los patrones culturales y de clase que comparten. Ellos y ellas construyen una identidad. Esta dinámica de conformación de los grupos, muchas veces no es tomada en consideración cuando se construyen los planes de estudio y los currículos, Allí queda plasmada generalmente solo la voz del "experto", las otras voces quedan silenciadas, excluidas del currículo.

Debemos reconocer y celebrar que en la actualidad, el territorio nacional costarricense y escolar, dichosamente está plagado de "extranjeros", que dan la posibilidad de mirar la vida como un vitral, un mundo multicolor y desarrollar con más solidez valores humanistas. Sin embargo esto, no siempre es considerado en términos favorables.

Desde el contexto universitario

La experiencia como asesor en temas curriculares del Mtro. Rolando Quesada Sancho, quien participó en la investigación por un periodo de dos años y profesora del Departamento de Educación en la Sede de Occidente, ha reflejado la dificultad que se ha tenido para que algunas unidades académicas incorporen los temas de discapacidad, de género, de ecología, como ejes transversales en sus currículos, dificultad que deriva del interés por limpiar los planes de estudio, de aquellos temas que no son parte del paquete de saberes exclusivos de la disciplina, y porque según algunos y algunas docentes no se debe exigir a los y las estudiantes que conozcan temas que no son de la carrera; otros ejemplos se refieren al interés de algunas decanaturas y direcciones de escuela por eliminar el trabajo comunal universitario, que supone un vínculo entre estudiantes y comunidad. También los seminarios de realidad nacional, y hasta los estudios generales, han sido blanco de los intentos de eliminación.

Esta situación abona en la comprensión fragmentada de la vida, que ha llevado a creer que la disciplina en la cual nos preparamos o nos hemos preparado actúa aisladamente de otras. Podemos encontrar profesionales o especialistas en alguna área del conocimiento, como antropólogos y antropólogas, educadoras y educadores, economistas, médicos y médicas, entre otros, que no conocen o ignoran lo que se estudia en otras disciplinas. Por ejemplo, profesionales en salud no conocen para qué sirve y para qué le sirve a la medicina la antropología, algunos educadores y educadoras consideran que conocer acerca de la economía no es de su competencia, entre otros (Quesada y Monge; 2002).

La formación de formadores, corre un riesgo similar de caer en esa fragmentación, por ejemplo la variedad de carreras en educación puede interpretarse como que tenemos educaciones diferenciadas, contradiciendo con ello los acuerdos citados al inicio. Los planes de estudio en general, tienen una estructura de cursos que no favorece una adecuada interrelación y articulación horizontal y vertical, limitando así una adecuada formación holística, simultáneamente algunas profesoras y algunos profesores no conocen la totalidad del plan de estudio al que pertenece el curso que imparten, abriendo la posibilidad para que cada docente reproduzca, a su discreción, los conocimientos que considera que el y la estudiante debe poseer, situación demostrada en la investigación de Granados y Cárdenas (2006).

Por otro lado, la rigidez y la saturación de contenidos academicistas, de los planes de estudio, ha sido otro de los problemas que señalan algunos profesores y estudiantes de las carreras de educación. Esto puede limitar las posibilidades de aprehensión de los problemas nacionales y articular su profesión a las necesidades sociales; así los espacios educativos se restringen a lo estrictamente académico, estableciendo una ruptura con la vida cotidiana.

La pregunta obvia: ¿Cómo establecer rupturas con la cadena de producción reproducción y consumo cultural y conceptual, heredadas de profesores y profesoras, que nos permitan reinventar nuestro quehacer para atender la diversidad con una orientación inclusiva?

Para responder a las necesidades a dicha pregunta y a las demandas del Ministerio de Educación Pública, a las demandas de la Ley 7600 "Ley de igualdad de oportunidades", los educadores y las educadoras deben estar formadas, con una conciencia lúcida y una actitud crítica ante esos cambios, propuestos desde la UNESCO y asumida por los gobiernos nacionales, pero también con una posición profesional que apoye la atención a la diversidad para una educación inclusiva, que destierre de una vez, cualquier tipo de segregación. Esto decididamente procura el bien común del que nos habla el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica.

La toma de conciencia acerca de la discapacidad, de la multiculturalidad, de la pobreza, de la exclusión, de los desastres ecológicos y la segregación, nos abona al reservorio de saberes necesarios para formar formadores con recursos simbólicos que les permitan asumir el compromiso de atender la diversidad con miras a la reconfiguración de la educación con una visión crítica.

Concatenando lo expuesto, podemos decir que los cambios que están sucediendo nos llevan a revisar la educación básica, pero fundamentalmente a los sistemas conceptuales de los y las estudiantes docentes en servicio, no porque en ellos y ellas deba recaer exclusivamente la responsabilidad social de responder críticamente a los movimientos globales y locales, sino porque las transformaciones necesitan de la educación, para que toda la población participe de ellas en igualdad de oportunidades. Para ello entonces es importante conocer las creencias que sustentan las y los formadores, porque mucho de los cambios pasan primero por ahí, por la visión que se tiene ante la vida y ante la educación.

Con todo lo anterior vale la pena preguntarse ¿para qué educamos? porque hay que considerar que de acuerdo con la respuesta así van a ser las características de la educación que se ofrezca.

Consideramos que la educación latinoamericana, no ha podido dar respuesta a preguntas sustanciales como la anotada, o ¿por qué educamos? ¿Con quiénes educamos? ¿A quiénes educamos? ¿Con qué educamos? entre otras.

Objetivo general:

1. Analizar los sistemas de creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las graduadas y los graduados en servicio de la carrera de Educación Primaria de la Sede de Occidente, que sustentan la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes para una reestructuración curricular de las carreras de educación de la Sede de Occidente.

Objetivos específicos:

1. Conocer los recursos simbólicos y materiales de los y las estudiantes en servicio que les permiten atender la diversidad en forma satisfactoria.
2. Interpretar las actividades y acciones que realizan los y las graduadas en el aula para implementar la educación inclusiva.
3. Analizar el proceso de construcción de la noción de hecho educativo que habita en el imaginario de las graduadas y los graduados docentes en servicio.
4. Conocer las percepciones que algunos y algunas funcionarias del MEP tienen acerca del bagaje teórico, metodológico y profesional de las y los graduados en servicio.

III Referente teórico

Marco Teórico-referencial

Cambio de época

En la actualidad cuando nos asomamos a las realidades debemos tener cierta claridad acerca desde qué espacio simbólico la estamos mirando, esto es así por más sencilla que nos parezcan las realidades. Así que planteamos analizar algún tramo del

fenómeno educativo, nos lleva a echar mano de algunos referentes teóricos que nos acompañarán en el análisis de la información que nos conduzca a interpretar dicho tramo.

Todas estas realidades conforman una totalidad-mundo que vive una época, es decir un tiempo y un espacio determinado. La complejidad en las dinámicas que se generan presentan cambios que durante muchos lustros se han identificado como época de cambio. Nosotros sin embargo lejos de adherir a dicha noción pensamos que en este planeta mundo donde habitamos se han dejado de implementar cambios fortuitos, que por el contrario nos venimos enfrentando a un cambio de época.

Así nos alejamos de la noción de época histórica que se caracterizaba por la dominación de un sistema de ideas, un sistema de técnicas y una institucionalidad (De Souza, 2001). “Hace ahora más de cuatro décadas que el sistema de ideas, sistema de técnicas, mecanismos institucionales y consecuencias del industrialismo están bajo críticas crecientes e inoperables, empujando esta época histórica hacia una crisis irreversible” (De Souza, 2001:20).

Los cuestionamientos giran en torno a la visión de mundo, la naturaleza, rumbo y prioridades del paradigma de desarrollo, valores, conceptos, principios, premisas, promesas modelos teorías y paradigmas que constituían referentes para los actores sociales que implementaban el desarrollo. De esa forma se puede asegurar que ante la vorágine producto del cuestionamiento, se configura otra época, la época del informacionalismo, (De Souza, 2001).

El escenario de la configuración de la época, está constituido por tres revoluciones fundamentales: la revolución sociocultural producto de las luchas de los movimientos sociales, constituidos por aquellos grupos de personas que hasta el momento habían sido invisibilizadas y silenciadas, y que desde hace al menos cuatro décadas se vienen manifestando y reivindicando su participación en la construcción de la vida civil y política. Éstos movimientos denunciaron entre otras cosas, los absurdos derivados de la época del industrialismo, la vulnerabilidad de la humanidad y del Planeta y la necesidad de un desarrollo sostenible. La revolución económica, producto de la crisis económica de los años 70, en donde se pone de manifiesto el agotamiento del modelo productivo, basado en la triada tierra, capital y trabajo, dependiente del Estado-Nación, dando paso a la formación de un régimen de acumulación de capital, de naturaleza corporativa, carácter transnacional, dependiente de la información. Así la nueva

propuesta contiene conceptos que van desde globalización, reforma económica, hasta desregulación, reconversión productiva, flexibilidad laboral, entre otros. La revolución tecnológica inicia también en la década del setenta, con la dimensión microelectrónica la concepción de redes virtuales capaces de comprimir y desmaterializar el tiempo histórico y el espacio geográfico, nos propone la información como insumo y producto simultáneamente (De Souza, 2001).

Estos factores actuando simultáneamente y compartiendo espacios-tiempos crean tensiones con la época que está siendo desplazada, contradicciones que no dejan despejar con claridad el devenir de la humanidad promoviendo de esa forma futuros alternativos diferentes entre sí.

Desde esta perspectiva, no debemos seguir fragmentando adrede la realidad para interpretarla, se trata por el contrario de asumirla como totalidad y analizar desde allí el recorte que hagamos de la misma, esto por cuanto todas esas vertientes que están configurando esta nueva época, definen cualquier fragmento de la realidad que queramos trazar, pero este a su vez define dicha totalidad, de modo que en esta relación dialéctica contradictoria a veces, configuramos nuestro devenir.

El “otro” como factor de exclusión

La experiencia en Costa Rica y en otros países, ha reflejado que la “integración” como una opción para que las personas con discapacidad pudieran educarse en ambientes menos restringidos, no fue tan favorable como se esperaba. Esto porque aun cuando teóricamente se pensó que se produciría un cambio en la manera de relacionarse con los “otros” estudiantes que permanecían en el ámbito escolar, no sucedió en la práctica. Al respecto Cárdenas y Granados (2002) en la investigación *“Actitudes de docentes y compañeros de niños y niñas con necesidades educativas especiales, integrados al sistema regular”* señalan que el proceso de integración no fue efectivo ni en lo social ni en lo cognitivo, toda vez que las docentes en servicio no cuentan con las condiciones teóricas ni metodológicas de formación para enfrentarlo. No obstante, se debe reconocer que abrió un espacio y permitió visibilizar a la personas con discapacidad, aun cuando los procesos de integración no trascendieron el verdadero sentido de la relación humana en igualdad de condiciones.

Así, lejos de que se produjera una relación horizontal, el personal docente y los estudiantes que pertenecían a la escuela, “integraban” al otro que llegaba. Esta lógica

reafirmó nuevamente la desventaja de las personas con discapacidad, quienes ingresaban en condición de diferentes. De esa manera los cambios se quedaron en un plano de sensibilización, centrado en la culpa y la lástima, y en una categorización sin que se produjeran otros cambios que ayudaran a mirar la discapacidad como una diferencia más del individuo, un atributo humano, que forma parte de la diversidad escolar. Por el contrario, lo que produjo fue una categorización discriminatoria por discapacidad, instalando en el discurso la identificación como “los Down”, “los mielo”, de mielomelinocele, “los integrados”, “los de adecuación” entre otros, obviando en esta dinámica a los sujetos que viven la discapacidad. Por otro lado el concepto de necesidades educativas especiales, no logró provocar rupturas con lo establecido, pues se terminó por utilizar el concepto para identificar a aquellas personas “que tenían problemas”, cayendo nuevamente en la categorización.

Las diferencias entre los seres humanos tienen un fuerte componente cultural, por cuanto muchas de ellas son construcciones entre los grupos que con un afán de diferenciarse le asignan características al “otro”. En este sentido podemos pensar que en una sociedad o un grupo que comparte un espacio en determinado tiempo, se narran los cambios y los conflictos, se crean mitos y estereotipos, con la finalidad de ir perfilando los rasgos de pertenencia a una nación o al grupo, con el fin de pertenecer y para ser aceptados simultáneamente.

Sin embargo, no siempre se produce una aceptación del “otro”. La historia da cuenta de los constantes conflictos entre las naciones o los grupos humanos. Se dice que desde tiempos de los griegos ya el extranjero era recibido con reticencia, pues desde ese momento se les llamó “los bárbaros”, término que llegó para quedarse; en las batallas de hace 2500 años, en las de hace 500 y en las actuales se ha usado esa expresión para identificar peyorativamente al “otro”, que si bien se le ha dado otros significados, no ha perdido su esencia discriminatoria.

No obstante, de esta lógica no se logra salvar ningún grupo; los mexicanos llaman “gachupines” a los españoles, los argentinos llaman “gringos” a los italianos, a los sudamericanos los españoles les dicen “sudacas”, mientras que los argentinos apodan a los brasileños como “brazucas”. Sin embargo la lista no termina allí, también la discriminación se produce entre personas de grupos que comparten un territorio, en los barrios, y entre las personas que son diferentes por tener alguna discapacidad, entre otros.

Aún cuando los diferentes estado-nación han tratado de darle solución a esta realidad, unos mediante la subordinación de las diferencias a la idea de república, otros optaron por separar las etnias en ciudades y en barrios, otros mediante la integración nacional, sin embargo podemos asegurar que casi todas ellas se caracterizaron por la injusticia, la desigualdad y por las protestas continuas.

Luego, esta composición multiétnica se fue volviendo cada día más compleja, conforme se acrecentaron las migraciones, tanto del campo a las ciudades, a las capitales o bien entre países. Situación que lejos de debilitarse pareciera que se consolida y se alambica con otros problemas relacionados con el narcotráfico, con las luchas étnicas, las luchas de poder entre gobiernos, las constantes crisis económicas, sociales, entre otros.

Así, en el escenario cotidiano, los grupos culturales interactúan dentro de una lógica de convivencia, que establece que lejos de que esa composición se convierta en una sumatoria de fragmentos culturales separados unos de otros, se produce en cambio una combinación cultural, donde cada identidad cultural se comienza a reconocer por lo diferente que tiene con las otras, pero en el momento hace suya prácticas que le pertenecían al "otro": Lo anterior da como resultante el desarrollo de procesos de interculturalidad, asumida como un manojito de culturas en interacción constante, donde todas se resignifican en su cotidianidad, así como reconocen las diferencias. Las culturas entonces no pueden interpretarse aisladamente. Como se anotó, estos procesos no están exentos de conflictos, en las pujas las diferentes culturas tratarán de hacer valer sus intereses, y ahí unas lograrán su cometido, otras influenciarán para que la propuesta original cambie de acuerdo a sus intereses. Esta dinámica permite concebir la interculturalidad con una perspectiva crítica, donde se reconocen y valoran las diferencias.

Esta pintura se refleja en las instituciones de la familia y la escuela, las cuales constituyen las unidades básicas de reproducción cultural. Allí se aprende y se aprehende aquello que nos acompañará en un gran trayecto de nuestras vidas. De estas dos instituciones, la familia ha sido desvalorizada, mientras que la escuela ha tenido una posición dominante. En esta condición, el niño o la niña que proviene de hogares empobrecidos, deben someterse a lo homogeneizante, o serán doblemente excluidos por el sistema escolar que privilegia a quienes se ajustan a su oferta académica, o a los que tienen una familia que "coopera" con la escuela. Así, se coloca en desventaja a muchos estudiantes que provienen de familias que no responden a los

patrones socialmente aceptados: hijos de madres jefas de familia, de hogares con situaciones declaradas de riesgo: alcoholismo, drogas, entre otras. De esta manera, la dinámica educativa les empuja a la exclusión.

Esto muestra que para cualquier proyecto social que se emprenda, es de suma importancia trabajar con tales instituciones, en tanto que allí se comienza la recreación y transmisión cultural, por consiguiente, para promover cambios sustanciales en el devenir humano, es preciso reconocer que nuestras cotidianidades están pobladas de diferencias culturales, sociales, de género, ocupacionales, estilos de conocimiento, niveles y ritmos de aprendizaje, entre otros, los que determinan que las oportunidades son diferentes para todos.

La interculturalidad como principio de la inclusión

En una sociedad o un grupo que comparte un espacio y tiempo determinado, se narran los cambios y los conflictos, se imaginan mitos y estereotipos, con la finalidad de ir perfilando los rasgos de pertenencia a una nación o al grupo, en ambos sentidos para pertenecer y para ser aceptados. Esta relación se comprende como una relación dialéctica.

Así quienes comparten un cúmulo de prácticas y experiencias de vida se asumen como grupo, que ocupan un espacio determinado. Ellos y ellas han construido una identidad. Sin embargo, la dinámica de conformación y reconfiguración de los movimientos sociales, admite que a los grupos culturalmente ya constituidos, ingresen y salgan otras personas. Este movimiento nos plantea una relación dialéctica, entre la persona que llega al grupo y al que se le puede reconocer como el “extranjero” y la persona que ha consolidado un sentido de pertenencia al grupo, identificado como el “nativo”. “Ambas partes, extranjeros y nativos, después de un proceso muchas veces escabroso, modifican los bagajes identitarios iniciales para hibridizarse, y obtener nuevas y resignificadas prácticas culturales que los y las identificarán” (Quesada: 2003, 31).

Desde esta perspectiva la extranjería es una construcción que se fundamenta no siempre porque se pertenece a un país diferente, por el contrario, cuando hablamos de “ser extranjero”, nos referimos a la construcción de las fronteras simbólicas que día con día construimos para diferenciarnos, que nos sirven para cercar aquellos “espacios simbólicos y objetivos, que deseamos sean pisados solo por “nosotros”

(Quesada: 2003, 31). Esta acción no es más que una necesidad del ser humano que lo lleva a consolidar su identidad, que los diferenciará de quienes no acuden o pizan el cerco, quienes además, de acuerdo con esta lógica automáticamente se convierten en extranjeros. Sin embargo, si nos asomamos a las experiencias identitarias que cotidianamente suceden a nuestro alrededor, “el otro” que salta el cerco para incorporarse a un espacio nuevo o que no es propio, en forma paulatina se va despojando de su reservorio identitario que compartía con el grupo de procedencia para adquirir e incorporar aquellos de nuevo espacio que obviamente no es el propio. Este proceso no es ni fácil ni automático, elementos adquiridos comparten con otros viejos, otros se resignifican para ir construyendo “lazos” que lo identifiquen con el grupo al que llega.

Este proceso está caracterizado por generarse en una arena dominada por las relaciones de poder entre las partes, de modo que no todos llegan a ser un “nosotros”; pues depende por un lado de las características tanto colectivas como individuales, que pueden promover la inclusión o la exclusión al grupo ya constituido. Así las características individuales, pueden significar un motivo para invisibilizar a las personas y assimilarlas a una extranjería.

“No basta entonces con desear ser nativo y apropiarse de un espacio simbólico determinado, sino que es necesario ser asumido por el grupo nativo. Esto nos permite construir la “extranjería”, ciertamente para referirnos a un “otro” con nacionalidad diferente, o al que viene llegando de otra provincia, de otro barrio, de otra escuela y hasta de otra aula de clase, que pretende asumirse como nativo, es decir como del grupo. Pero también tratamos como extranjeros y extranjeras a quienes tienen diferencias individuales y las invisibilizamos, porque no son consideradas como “normales”. Con esta acepción de extranjero nos referimos a mujeres, a negros y negras, a indígenas, a personas “gay” y lesbianas y a quienes tienen alguna discapacidad, entre otros, abonando al encasillamiento histórico como personas “no normales” (Quesada: 2003, 31).

Reconocemos que en la actualidad nuestro territorio nacional y escolar, dichosamente está plagado de “extranjeros”, y celebramos que esa diversidad nos permite la posibilidad de mirar la vida como un vitral multicolor y desarrollar con más solidez valores humanistas. Pero también que esta nueva realidad no siempre es producto de una decisión personal, sino que son expulsiones que experimentan las personas debido a factores como: inequidades, desigualdades en todo sentido, guerras,

narcotráfico, que en todo caso es una decisión dominada por un espíritu de sobrevivencia.

Las culturas entonces no pueden interpretarse aisladamente de aquellas que las definen, pero tampoco se debe analizar una de ellas sin comprender la definición que desde ella se elabora de las otras.

Como se anotó, estos procesos no están exentos de conflictos, pues es ahí donde se localiza el motor que mueve la idea, donde se reconstruye y legitima lo simbólico. Los conflictos asumen múltiples representaciones y complejidades. Esto podría entonces promover las resistencias interculturales y las resistencias de ellas en relación con la cultura de referencia.

En la puja las culturas tratarán de hacer valer sus intereses, y ahí unas lograrán su cometido, otras influenciarán para que la propuesta original cambie de acuerdo a sus intereses. Esta dinámica permite concebir la interculturalidad con una perspectiva crítica, que lejos de obviar las diferencias, las asume y las rescata para valorar el acceso y la movilidad de recursos simbólicos y materiales, reservorios que permiten dominar las relaciones y ejercer el poder al interior de los grupos y entre los grupos mismos.

En los espacios educativos, la mirada es similar, pues la configuración mostraría un mosaico policromo de los diferentes grupos que participan del hecho educativo, la interacción y los procesos de mestizaje o hibridación

Más aun, la representatividad asume características amplias, en tanto que no solo diferencias culturales estarían configurando esos espacios, sino personas con características individuales diferentes, que por razones múltiples no se les han ofrecido las atenciones adecuadas. Esto por cuanto la educación cumple una función homogenizadora, cuyo currículo no ha permitido el ingreso de la cotidianidad como componente del hecho educativo, promoviendo de esa manera, una separación entre éste y la realidad que lo contextualiza.

La educación por lo tanto, no ha incorporado suficientes elementos que la redireccionen hacia la atención a la diversidad, y ha dejado descubierta la promoción de las diferencias como característica del entorno, mientras sí ha insistido en la homogenización y masificación de la educación en detrimento de aquellas personas.

Uno de los resultados ha sido la exclusión, en tanto que, apesar de crear símbolos identitarios, las personas o los grupos que no los consuman quedarán ausentes del sistema educativo.

Hacia una educación inclusiva

La lógica descrita también es propia de los espacios educativos pues allí los grupos se configuran y conforman diversidades y procesos de hidridación o intercambio cultural los cuales son parte de su cotidianeidad reproduciendo así mecanismos de exclusión.

Estos mecanismos se producen, entre otros factores, porque la educación cumple una función homogenizadora, donde se reproducen prácticas culturales que no siempre coinciden con las que experimentan diariamente las personas que acuden a los centros, promoviendo de esa manera, una separación entre ellas y la realidad que contextualiza la actividad educativa.

Es necesario incorporar suficientes elementos que redireccionen la educación hacia la atención a la diversidad, donde personas no solo diferentes culturalmente sino aquellas con diferencias individuales como quienes tienen alguna discapacidad, puedan tener acceso a los espacios áulicos regulares, esto permite comprender las diferencias como componente inmanente del entorno.

Muchas veces nos enfrentamos a situaciones en donde decimos o escuchamos decir que: “hay que estar en los zapatos de fulano o fulana, para saber lo que se siente” o bien “¡qué suerte la mía que no fui ese fulano!”. Tales expresiones reflejan una actitud que no nos deja aproximarnos al “otro”, analizamos desde nuestras propias condiciones la del otro. Por el contrario, opacando el reconocimiento de la diversidad y la desigualdad, transferimos la culpa que nos genera, pensando que viviremos y enfrentaremos dicha situación algún día. Esta lógica no es más que la manifestación del etnocentrismo, que no nos permite descubrir qué tipo de punto de vista mantenemos respecto del mundo, qué clase de ser humano somos realmente (Geertz, 1996).

Mantenerse en sus propios zapatos para comprender al otro en sus condiciones de vida, es un esfuerzo real de tolerancia y deseo de enseñar y aprender en y con la diversidad. La toma de conciencia de que cada persona vive en condiciones diferentes plantea la necesidad de modificar el entorno y comprender que el derecho a aprender

requiere entre otras cosas, equiparar las condiciones sociales y económicas respetando las diferencias individuales.

Entonces, más allá de la tolerancia vacía, se apela a una aceptación comprometida de la diferencia, que permita redimensionar actitudes tradicionalmente esgrimidas hacia las personas que se alejan de la norma, como el paternalismo, la indiferencia y la arrogancia, evaluando cuándo pueden ser útiles, y cuando no lo son y se requiere algo más creativo e imaginativo. En definitiva, debemos conocernos los unos a los otros con nuestras capacidades y limitaciones y vivir según ese conocimiento o acabar aislados.

La atención a la diversidad en los centros educativos, supone una atención a todas las personas, con todas y para cada una, donde se demanda un reconocimiento de todas las identidades para promover una experiencia democrática, caracterizada además por el respeto mutuo, la cooperación, la solidaridad, la justicia y la igualdad. Esto redundaría en proponer una educación imaginativa, transformadora y democrática y en atender las necesidades de todas las personas.

Tal como hemos expuesto, las necesidades derivan de situaciones culturales o personales, lo que plantea la urgencia de establecer una ruptura con la educación homogenizante y masificadora que excluye las personas diferentes para promover una educación que atienda la diversidad y que sea inclusiva, donde todas las personas se encuentren representadas e identificadas en los currículos.

La educación inclusiva supone un movimiento que pretende un cambio en la visión de mundo de las personas que participan del hecho educativo. Los sistemas de referencia de valores y de creencias, los prejuicios, en fin, todas las características humanas del orden de la cultura, deben resignificarse para asumir que todas las personas que habitamos un centro educativo, una comunidad, un país, en fin... el planeta, tenemos los mismos derechos y deberes, las mismas oportunidades y debemos vivir dentro de un marco equitativo, justo y libre. Es asumir la reconstrucción de la sociedad para que todos y todas nos sintamos parte de ese espacio, donde se nos incluye pero que incluimos a la vez.

Revalorar el quehacer educativo es urgente, pues es el espacio donde se construyen, reconstruyen y reproducen muchas de las prácticas culturales que nos acompañarán toda la vida. Pero esa revaloración no puede realizarse autónomamente, todas las

personas que participan en el hecho educativo tienen la responsabilidad de apropiarse de las propuestas de la educación inclusiva, para que logren luego, en forma orgánica, incorporar a su quehacer esa perspectiva.

Es posible que todas las características que forman parte de las individualidades y colectividades, abonen para que las personas que estudian enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación. Por lo que, la escuela, la familia y la sociedad en general, deben estar preparadas para que lejos de significar un factor excluyente, la diferencia sea un factor que identifique.

La educación se visualiza como un derecho de todos, especialmente de los niños. Esta se ha implementado a través de la educación formal, que debido a su expansión hacia todas partes del territorio nacional, se ha convertido en la institución de mayor impacto sociocultural. Según Ryan, (2000) esta se basa en el proceso de enseñanza, el cual “es un aspecto restringido de la educación, es una actividad de aprendizaje consciente que se realiza en los modernos estados-nación, dentro del marco jurídico-político de lo que hemos denominado la institución de la escuela.” (Ryan 2000 p.65)

Este es un espacio de producción y reproducción de la cultura, en donde la enseñanza está a cargo del profesor, el cual resulta ser el actor de mayor peso del proceso. Este debe interpretar el día a día de la gran cantidad de aulas y escuelas costarricense, en comunidades urbanas y rurales, con mucho o poco apoyo o presupuesto, y una variedad enorme de niños y niñas que tienen necesidades distintas para ingresar correctamente al sistema educativo nacional.

La implementación de una normativa legal (Ley 7600, 1996), nos ha hecho reformular nuestra concepción de la enseñanza y ha puesto en duda el sistema educativo actual. La integración de personas que anteriormente habían sido excluidas del sistema educativo formal, implica una completa reestructuración del paradigma actual, y por lo tanto adaptar las políticas sociales y las estrategias pedagógicas a una realidad nacional heterogénea, desde una visión de respeto por la diversidad y la diferencia.

“Estamos ante una situación que nos conduce a cambiar nuestra manera de ver el mundo, nuestra cosmovisión, Dicha reconfiguración debemos asumirla desde dos grandes instituciones: la familia y la escuela. Ellas constituyen las unidades básicas de producción, reproducción, distribución y consumo cultural.” (Quesada 2003 p.27)

El proceso de integración es complejo, e implica una visión del entorno y de los distintos actores sociales que participan del mismo. Analizar la actitud, conocimientos y

experiencias de los actores involucrados, es esencial para entender el proceso. Una correcta comprensión e interpretación del contexto del aula y de la escuela, se debe gestar desde una investigación abierta, en donde predomine el dato cualitativo y desde la percepción de los mismos actores.

¿Que es la Educación Inclusiva?

Partiendo de la conceptualización de la educación inclusiva, es menester mirar sus pilares básicos, como la diversidad y el respeto por la diferencia, en la estructura pedagógica del paradigma actual. Establecer o reformar la educación en su perspectiva humana, significa gestar un nuevo paradigma, un nuevo contrato social, en la cual la ejecución de los derechos individuales, adquieran dentro de un marco de acción los principio universales de igualdad y atención a la diversidad.

“La inclusión también conocida como integración de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, no es el simple hecho de hacer modificaciones dentro del sistema educativo; más que un método de trabajo es una filosofía.” (Chacón y Vieto 1996 p.4)

Esta se asume como esperanza y posibilidad, y en ese sentido como una totalidad siempre en construcción, que tiñe la visión de mundo que poseemos. (Quesada 2003) Este nuevo enfoque implica “cambiar el paradigma de atención y de asignación de una condición a una persona, de tal manera que no se haga una clasificación de ella, sino que, más bien se de una caracterización de una persona con una condición específica.”(Soto 2000, p.2)

Según Chavarría (2005), los procesos de integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales han venido a significar una opción que permite a los estudiantes con necesidades educativas especiales (principalmente asociados con discapacidad), su participación en el sistema educativo regular costarricense. Los principios esenciales de esta son el respeto por la diversidad y las diferencias, la elaboración de un Currículo Multi-Nivel, lo que implica abrirse a un método de aprendizaje cooperativo, de instrucción temática, con pensamiento crítico y buscando la resolución de problemas y la valoración auténtica. Asimismo, se debe preparar a los profesores para que enseñen interactivamente, desde una posición horizontal y debe mantenerse un apoyo continuo en las aulas; desde una enseñanza en equipo, fomentando una experiencia compartida y de colaboración de las personas involucradas.

Desde este punto, se debe abogar por la interpretación de las realidades desde una perspectiva plural, con equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes materiales y simbólicos (Quesada 2003), tomando en cuenta el contexto

ambiental y socio-cultural del aula, así como la participación conjunta y organizada de todas las personas que influyen directa e indirectamente en el proceso: Estado, instituciones formadoras y capacitadoras, familia, comunidad, director, profesor especial y regular y alumnos.

“Se debe considerar importante la interacción que se da entre la persona y su entorno y determinar de que manera el entorno influye en el desarrollo integral de la persona, y de que manera el entorno favorece u obstruye el acceso de la persona con discapacidad a todas aquellas actividades que le corresponde realizar como “tarea de desarrollo”, de tal manera que al participar la persona en igualdad de condiciones e igualdad de oportunidades, logre una mejor calidad de vida y una mayor participación en el entorno en que se desarrolla (Soto 2000 , p.1)

En general, la inclusión educativa implica la utilización de una metodología que logre la integración de los diversos sujetos sociales, a través de una nueva concepción del sistema pedagógico y social, en el cual se repiense la diferencia como una característica básica del ser humano.

La Inclusión Educativa en Costa Rica

Ya en 1937 surge el Departamento de Higiene y Mental Infantil (como dependencia de salubridad pública y protección social) como institución precursora de la educación especial en Costa Rica y ya para 1938 existían varias escuelas que brindaban atención a un buen número de retrasos En la década de los 40 un grupo de médicos, maestros (as), padres y madres de familia, dirigidos por el Profesor Fernando Centeno Güell, presentaron a la Secretaría de Educación Pública (actualmente Ministerio de Educación Pública) un proyecto de decreto para el establecimiento de una escuela oficial de enseñanza especial. Para 1944 se emite la Ley No 61, que define una política pública en educación especial, ya ala vez declara de interés público la educación de los niños y niñas discapacitados. (Cabezas et al. 1998)

Durante la era de la institucionalización, se crea el Patronato Nacional de Rehabilitación en 1955, en 1961 se crea la Asociación Nacional de Rehabilitación. En 1965 se crean varias escuelas de educación especial en San Carlos y San Isidro de General y se fundan las primeras Asociaciones de Padres de Niños Sordos de Costa Rica.

En 1968 se formaliza la Comisión Interministerial para el Estudio de la Educación Especial. Gracias a los logros de la Comisión Centroamericana de Inválidos, en donde se puso en marcha comisiones nacionales, que durante un tiempo ejercieron funciones coordinadoras e impulsadoras de acciones en el campo de la

rehabilitación y la educación especial en cada uno de los países. En este mismo año se construyó la Escuela para Niños Sordos, ubicada en Cartago

En 1973 se creó la Asesoría de Problemas de Aprendizaje, El Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial y se llevó a cabo el Primer Taller sobre Retardo Mental. Ya para 1974 inicia el Programa de Aulas Diferenciadas, de acorde con los principios de integración y normalización prevalecientes en ese periodo. Las primeras aulas diferenciadas funcionaban como un aula más en la institución y estaban bajo la responsabilidad administrativa del director de la escuela, y atendidas por un maestro o maestra especializado. (Cabezas et al. 1998)

En los años posteriores fue inaugurado el Centro Nacional de Rehabilitación y empiezan a funcionar las aulas-recurso, que cumplían una función de apoyo dentro del sistema educativo para la población estudiantil que requiere atención específica y especializada en algunas áreas de su desarrollo.

En 1980 se logra sistematizar la integración educativa en nuestro país. Se inician acciones tendientes a lograr la adaptación de medios recreativos para personas con discapacidad, eliminándose barreras arquitectónicas y promoviendo actividades deportivas y culturales. Para 1990 Costa Rica cuenta con 19 escuelas de Educación Especial, 180 Aulas Diferenciadas, 413 Aulas Recurso atendiendo a una cantidad aproximada de 17395 casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales. (Cabezas et al. 1998)

En esta etapa el termino deficiente (“discapacitado” en el contexto educativo costarricense) es sustituido por el concepto de “estudiantes con necesidades educativas especiales” (E.N.E.E.), haciendo referencia a aquellas alumnos que presentan dificultades de aprendizaje mayores que el resto de sus compañeros, que le impide acceder a los aprendizajes dispuestos en el currículo para sus edad, requiriendo adaptaciones de acceso y/o significativas en una o en varias áreas del currículo.” (MEP 1997, p.5)

En Costa Rica, la Comisión Especial Mixta, nombrada con el propósito de que estudiara, propusiera y dictara la legislación pertinente para actualizar y reformular las regulaciones existentes en el campo de la discapacidad y poder brindarle su debida atención, se creó con el surgimiento de las ideas de crear condiciones materiales y jurídicas tendientes a eliminar la discriminación para que fuera un instrumento facilitador para generar un cambio de actitud en la sociedad, y cuyo propósito era contribuir efectivamente en el logro de una verdadera igualdad de oportunidades para las personas que sufren alguna discapacidad. Esta comisión mixta integrada por diputados, y técnicos especialistas fue nombrada por el Consejo Nacional de Rehabilitación en 1996.

Para Soto (2003) Los procesos educativos han pasado de desarrollar procesos asistenciales a procesos en los cuales se respeta la individualidad de las personas, en función de sus necesidades, características e intereses, y se pone énfasis en el entorno, como elemento que favorece o retrasa los procesos de participación de las personas con necesidades educativas especiales. (Chavarría 2005)

Desde 1996, en Costa Rica, empiezan a gestionar, a través de diferentes organismos, proyectos que mejoren la calidad de vida de la persona con discapacidad, respaldados por los principios universales de los derechos humanos. (Chavarría 2005 p.57)

Legalidad Actual

Desde 1996 se empieza a ejecutar una serie de leyes a nivel nacional que tratan de promover el desarrollo integral de la población con discapacidad, buscando la igualdad de oportunidades a nivel laboral, educativo, de adquisición de bienes y servicios, y sobre todo, la integración a la sociedad civil como individuos activos o participantes (Asamblea Legislativa, Ley 7600: Igualdad de oportunidades)

Su fundamento político y moral se basa en la Carta Fundamental de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad.

“Esta ley garantiza a todas las personas, sin diferencia de ningún tipo el derecho a disfrutar de los principios de paz, democracia, libertad e igualdad, consagrados en la Constitución Política y las leyes de Costa Rica tal y como fueron establecidos en los principios de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención sobre Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, el Convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo, el Programa de Acción Mundial para los Discapacitados, las Normas Uniformes sobre la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidades de las Naciones Unidas.” (Chacón y Vieto 1996)

Asimismo, esta ley se enmarca dentro de varios convenios internacionales. En el año 2001, los Ministros de Educación de Centroamérica declaran reconocer la diversidad como fundamento para la paz y el fortalecimiento de la democracia, donde las diferencias comprendan como aporte y no como fuente de antagonismo ni de segregación, y se comprometen a seguir promoviendo la educación en general y la

Educación Inclusiva en particular, como un derecho fundamental de la humanidad (Quesada 2003, Fraternidad 2001)

Conjuntamente con esta ley, se crea el documento legal Políticas, Normativas y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEP 1997), con la intención de orientar las políticas públicas o sociales en materia de la rehabilitación y la educación especial, institucionalizando el cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Dentro de estas políticas se enmarcan las adecuaciones curriculares, las cuales son la base para el desarrollo del proceso de inclusión educativa en las instituciones educativas costarricenses.

Esta ley “visualiza al maestro como eje central de la transformación educativa. No obstante la mayor exigencia que se le hace al maestro, no se ha hecho acompañar del apoyo y los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Los docentes han debido enfrentar un proceso educativo diferente hacia la transformación de la sociedad, utilizando sus propios recursos, mediante el conocimiento adquirido en su vida personal y profesional.” (López 2001 p.13)

La Ley 7600 es un gran aporte en la establecimiento de los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, pero esta iniciativa no se ha visto acompañada de políticas reales de acción, incorporado programas de capacitación, y de revisión del currículo universitario, ya que realmente en el aula la integración real no está aconteciendo.

Proceso de Integración en Costa Rica

Entender el proceso de integración educativa en Costa Rica, implica una revisión de la literatura escrita sobre el tema, en donde la mayoría de las investigaciones científicas han sido realizadas desde las áreas de educación y educación especial y en menor grado desde la psicología. Los métodos utilizados para recopilar la información son principalmente de orden cuantitativo, buscando medir y generalizar las opiniones, conocimientos y experiencias de los distintos actores que irrumpen en el proceso. Todas concuerdan que el proceso de integración educativa, se conforma por una multiplicidad de variables y de actores sociales con roles distintos, en donde una disposición positiva hacia la inclusión es esencial para su logro.

“La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales es todo un proceso, un proceso de cambio, de innovación y de progreso. La inclusión dentro del aula regular, no es fácil, ni sencilla e implica muchos factores. Pero la inclusión se da solo cuando absolutamente todos quienes rodean a esa persona están totalmente convencidos de los beneficios que

conlleva este acto, y cuando se han capacitado e instruido acerca de la mejor manera de hacerla efectiva”. (Chacón y Vieto 1996 p.29)

Dentro de esta compleja variedad de espacios, actores, funciones y recursos, la necesidad de un trabajo conjunto entre la academia, el Estado, las instituciones educativas, la familia y la comunidad, es imprescindible. Este debe ser visto como un sistema social abierto y cambiante, en donde la participación activa y crítica (creativa) de todos los actores es esencial para su funcionamiento.

“Para incluir a un niño o niña en el sistema de educación regular, es indispensable primero, la inclusión en su comunidad y sobre todo, se debe comenzar tal inclusión en el hogar con los miembros de la familia. En este sentido, cobra importancia la concepción de una institución educativa dentro de un sistema social.” (Chacón y Vieto 1996 p.43)

El proceso de integración educativa en Costa Rica, se ha llevado de la mano con la conceptualización de la discapacidad, así como del desarrollo de pedagogías para la incorporación de personas que poseen algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva se ha formulado el concepto de necesidades educativas especiales.

“Pese a los avances en que ha alcanzado el estudio de las dificultades de aprendizaje, en nuestro país continúa en vigencia el modelo que descansa en un currículo común y en la atención a las NEE. Este concepto deja de manifiesto la heterogeneidad de alumnos que asisten a la escuela y con ella la diversidad de respuestas que deben brindárseles, no obstante es el maestro el que desde su punto de vista personal y profesional (intuitivo) decide cual niño es y cual no es alumno con NEE y por tanto merecedor de trato particularizado.” (López 2001, p. 33)

Discapacidades físicas, mentales o sociales

El concepto de discapacidad, se ha utilizado principalmente para designar a las personas que tienen la incapacidad de realizar una acción o conducta por parte de una persona con una deficiencia dentro de su grupo social. La deficiencia se da cuando una persona pierde una estructura o función fisiológica, psicológica o anatómica. (Soto 2000), Aunque en general existe una carencia de acuerdos en la definición de los criterios de clasificación del tipo y grado de discapacidad. (Chavarría 2005)

Es primordial integrar a las personas con discapacidades físicas y psicológicas al sistema educativo nacional, por lo que las características socioculturales que influye en los procesos de educación, ha sido obviado. La asignación de una discapacidad implica una diferenciación, la separación del resto de personas que no comparten

ciertas características físicas o mentales, por lo que no se consideran como individuos normales, adaptados a la realidad social y productiva nacional.

“Tanto las causas como las consecuencias de la discapacidad varía en todo el mundo. Esas variaciones son el resultado de las diferentes circunstancias socioeconómicas y de las distintas disposiciones que los Estados adoptan a favor de sus ciudadanos.” (Cabezas et al. 1998 p.47)

Según López (2001), dentro del aula escolar, las mayoría de las situaciones que son potencialmente generadoras de demandas pedagógicas particularizadas (SPGDPP) son las dificultades en matemáticas, problemas de lectura y de escritura., problemas de conducta, pobreza extrema, hijos de madre soltera, hijos de padres separados, ausencia constante y bajo rendimiento académico. Otras realidades presentes pero menos frecuentes como son la hiperactividad, talento excepcional, agresividad, dificultades de relacionarse depresión, abuso sexual, abandono de niños, síndrome de Down, autismo, parálisis motora, retardo mental, etc.

Dentro de estas problemáticas vemos como las dificultades de aprendizaje no solo se deben asignar desde el concepto de discapacidad, sino ampliarlo hacia todas aquellas personas que tratamos “como extranjeros y extranjeras, a quienes tienen diferentes individualidades y las invisibilizamos, porque no son consideradas como “normales”. Con esta acepción de extranjero nos referimos a mujeres, negros y negros, a indígenas, a personas “gay” y lesbianas y a quienes tienen alguna discapacidad, entre otros, los que abonaba al encasillamiento histórico como personas “no normales”. (Quesada 2003, p.28)

Quesada explica esta definición de extranjería diciendo que el “ser extranjero no siempre significa que se pertenece a un lugar fuera de las fronteras de un determinado estado-nación, sino que esas fronteras son construcciones que se utilizan para cercar aquellos espacios simbólicos y objetivos, que deseamos sean pisados solo por “nosotros”, lo que nos sirve para identificarnos y diferenciarnos de quienes quedan fuera del cerco. (Quesada 2003 p.28)

Adecuación Curricular

La adecuación curricular es un instrumento institucionalizado que se utiliza para plantear estrategias pedagógicas alternativas, para implementar la integración educativa.

Según Cabezas et al. (1998) en el caso de la educación en Costa Rica, las adecuaciones curriculares están fundamentadas tomando en cuenta aspectos psicopedagógicos, neurológicos, socioculturales y legales y contemplan tanto factores internos como externos. (Cabezas et al. p.55)

- *Factores Internos*: objetivos, contenidos, actividades de mediación, recursos, tiempo y procedimientos de evaluación.
- *Factores Externos*: fundamentos, fuentes, ambiente en que se desenvuelve el alumnado, apoyo administrativo y técnico pedagógico que reciben los docentes.

Para Chavarría, estas deben plantearse desde un currículo multinivel: abierto a un método de aprendizaje cooperativo, con una instrucción temática, donde se fomente un pensamiento crítico, de resolución pacífica de problemas y e incentivando la valoración auténtica de cada persona. (Chavarría 2005)

Este debe ser un proceso permanente de ajuste y enriquecimiento, para asegurarle la funcionalidad, pertinencia y relevancia, coherentes a las necesidades, intereses y experiencias del sujeto que aprende y su entorno cultural y social. “La adecuación curricular no trata de elaborar un currículo alterno, sino de fortalecer el existente con aporte de la realidad inmediata, en donde el aprendizaje sea significativo, en términos de comprensión e incorporación al currículo de la realidad local y de la cultura, siempre dentro del encuadre del contexto nacional.” (Mendieta 1999 en Chavarría 2005 p.60)

En general se habla de un currículo de acuerdo a la realidad nacional y las particularidades de la persona y el entorno donde se desear integrar, a través de “la enseñanza de destrezas utilizadas en la vida diaria, o que le permitan a las personas salir adelante en el mundo en que interactúa de la forma mas independiente mente posible. (Soto 2002 p.3)

El documento legal Políticas, Normativas y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEP 1997), fue creado con la intención de orientar las políticas públicas o sociales en materia de rehabilitación y educación especial, institucionalizando el cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad, a través de la implementación de adecuaciones curriculares de de tres tipos:

- *De acceso*: Corresponde a la modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación.

- *No significativas*: Aquellas que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial. Constituyen acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas.
- *Significativas*: Aquellas que consisten en la eliminación de contenidos esenciales y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación.

Estas adecuaciones deben ajustarse al diagnóstico y evaluación del proceso de integración, a través del apoyo previo, que prepara al niño o niña para un proceso posterior; un apoyo simultáneo, que se realiza en el aula regular y un apoyo posterior, en donde se retoman temas desarrollados en el aula. (Chavarría 2005)

Según Chacón y Vieto (1996), estos apoyos tienen que tener cuatro condiciones:

- **Material**: material tangible y recursos en general.
- **Moral**: Interacción persona a persona entre los actores sociales.
- **Técnico**: Estrategias, métodos e ideas. Entrenamientos y capacitación.
- **Evaluativo**: Asistencia y eficacia en el proceso de evaluación.

Apoyo Material

Este se refiere principalmente a condiciones infraestructurales y a los recursos físicos necesarios para brindar las mejores condiciones a la gran variedad de personas que necesitan integrarse al sistema de educación regular.

Apoyo Moral

Es imprescindible la elaboración y desarrollo de un programa de concientización, que favorezca el proceso de integración, estimulando una disposición favorable de todos los actores involucrados Tanto desde el Ministerio de Educación Pública y las instituciones de educación superior, como desde la misma institución escolar: dirección y administración, profesores, alumnado, padres de familia y comunidad.

Apoyo Técnico

El trabajo multidisciplinario y en equipo, debe conformarse a través de una constante interacción entre los actores institucionales. El apoyo y colaboración de un profesional de educación especial, así como la elaboración y desarrollo de un plan de capacitación del personal de la institución, debe ser propiciada desde la dirección, a

través de estrategias participativas de interacción y discusión, en donde se incluya la comunidad.

Apoyo Evaluativo

La mejor forma de conocer los resultados del proceso de integración escolar, es a través del análisis de las experiencias de los docentes en el aula. Este debe suceder antes, durante y después del proceso, utilizando una metodología que demuestre la realidad del aula, así como el desempeño del profesor y el grupo de alumnos.

En general, estas opciones para replantear la educación, no han tenido el impacto esperado en las aulas costarricenses. Debido principalmente a la poca o no adecuada incorporación de las mismas en el currículo educativo institucional y en la formación de los docentes: la formación de formadores.

“La mayoría de los profesores manifiestan que no hay necesidad de utilizar adecuaciones curriculares o solamente de acceso. Los resultados muestran incongruencias a la atribución de adecuaciones, principalmente asociadas a riesgos psicosociales, a trastornos emocionales y del comportamiento. Los que genera una inquietud respecto al nivel de conocimiento que tienen los docentes con respecto a lo que son adecuaciones curriculares y su aplicación en el aula.” (López 2001 p.55)

Instituciones Formadoras

Dentro de este nuevo paradigma de integración, la formación de formadores juega un rol preponderante en la institucionalización del derecho humano, ya que es a través de la responsabilidad intelectual y ética de los educadores, donde se debería construir una conciencia crítica, la cual reconozca la diversidad como una característica intrínseca del ser humano, reconociendo las comunidades y escuelas de acuerdo a realidad nacional y supranacional. Se deben formar profesores y profesoras críticos, que lleven en su interior la necesidad de transformar las prácticas educativas para atender la diversidad con la meta de construir una educación inclusiva. (Quesada 2003)

Según Chavarría (2005) los profesores “expresan un temor natural para hacer frente a su actuación pedagógica, ya que su formación docente está cuestionada en otro modelo o enfoque”, (p.23) ya caduco, impregnado de postulados y creencias superadas, que aun hoy siguen definiendo los lineamientos de las instituciones de formación profesional y por ende reproduciéndolos en el espacio laboral (la escuela) por sus graduandos.

La capacitación de los profesores debe provenir de su propia realidad, reconociendo las limitaciones que tienen los mismos, por lo que el conocimiento de sus experiencias es imprescindible.

“Estas nuevas vivencias de la vida cotidiana del docente en las escuelas son básicas para visualizar la importancia de investigar cual es la posición del docente hoy, cuáles son sus inquietudes, opiniones, intereses, y sobre todo cuáles son sus necesidades de apoyo frente a los procesos de integración y atención de personas con necesidades educativas especiales en el aula.” (Chavarría 2005 p. 5)

Situación del Docente

Al ser la escuela una institución de producción reproducción cultural, “Es en esta vivencia misma que posee el procesos educativo en una institución escolar, que el maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas y de las concepciones sobre los alumnos y sobre su trabajo que le permiten sobrevivir en la escuela” (García y Rojas 1998 p.34)

Algunos aspectos que inciden en el desempeño docente en la escuela, es la utilización de las instalaciones para varias jornadas diarias, compartiendo un mismo espacio físico, lo que convierte el aula en un espacio ajeno para el estudiante y el docente, dificultándole la disposición de materiales y recursos que deberían encontrarse permanentemente en la clase. (Chavarría 2005)

El docente se considera como el elemento esencial del proceso, ya que este ha sido asignado con la tarea de incluir al niño o la niña dentro del espacio áulico. A pesar de sus falencias académicas, interpersonales o profesionales y con poco o ningún apoyo institucional o de capacitación, estos se ven comprometidos (por ley) a realizar un proceso que pocos entienden.

La mayoría de los docentes de aula regular asumen el proceso de instrucción del estudiante con necesidades especiales solos, sin apoyo de la unidad administrativa de la escuela, quien no solo oriente y apoye, sino también supervise la labor.” (Chavarría 2005 p. 55) Esto lo confirma López (2001) diciendo que “en el contexto del aula el maestro evalúa la diversidad de condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje y decide que niños requieren ayuda extra.” (López 2001 p.33)

“Los profesores de educación regular y educación especial, sienten que se les viene encima un trabajo extra para el que no están preparados y ven con amargura como la administración no les hace llegar los recursos materiales y humanos prometidos. Como consecuencia, se muestran apáticos y escépticos ante la integración.” (Chavarría 2005 p.14)

Los resultados de algunas investigaciones realizadas entre profesores costarricenses de preescolar y primaria, han demostrado que la mayoría de los docentes tienen un conocimiento insuficiente sobre las políticas de integración educativa, y que desconocen las estrategias metodológicas o pedagógicas para resolver la diversidad de circunstancias que se les presentan en el aula. Asimismo, no reciben apoyo de docentes de la escuela de enseñanza especial, o profesionales en la materia, ni existe suficiente apoyo a nivel ministerial, institucional y de las familias. Por lo que es obvio establecer que los y las docentes costarricenses, no están preparados ni académica, ni materialmente para ejecutar correctamente la integración educativa, sino más bien ven el proceso como una carga más impuesta por una ley. (Cabezas et al. 1998, Casto 1998; López 2001; Chavarría 2005)

A pesar de esto, la mayoría ha tenido la oportunidad de atender niños con discapacidad y califican su experiencia como satisfactoria e interesante; mostrándose a favor de la inclusión, siempre y cuando se les brinde la información y capacitación adecuada. Existe una desconexión entre las políticas institucionales y la labor concreta y específica que se realiza en el aula de los docentes que deben integrar a un niño o niña con una necesidad educativa particularizada. (Chacón y Vieto 1996; Casto 1998; Chavarría 2005)

La realidad es que “en el contexto del aula el maestro evalúa la diversidad de condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, y decide que niños requieren ayuda extra.” (López 2001 p.33)

“El maestro regular juega un papel muy importante dentro del proceso de inclusión, sin embargo en muchas ocasiones serán fundamentales las contribuciones de representantes de diversas disciplinas afines a la educación.” (Chacón y Vieto 1996. p.32)

Es imperante que el docente regular, la dirección, el docente especial y la familia trabajen de forma conjunta e interactiva con miras a dar respuestas a las necesidades del alumno y del mismo profesor que debe integrarlo ya que “la educación no debe verse como propiedad exclusiva del maestro, sino más bien como un proceso que se inserte en la construcción socio-cultural y política de un país y de una región en particular” (López 2001 p.54).

Debe existir comunicación con los padres, esta debe aprovechar y explotar al máximo los potenciales del niño, y empezar por promover el principio de aceptación e inclusión entre todos los miembros de la familia, los amigos y personas cercanas. (Chacón y Vieto 1996)

Desde esta perspectiva, el docente debe transformar su labor y convertirse en algo más.

“El docente debe ser un facilitador, un mediador, un agente de cambio y desarrollo. Debe tener buena inteligencia práctica, despierta y flexible, para captar donde se encuentra la dificultad de comprensión y reacción rápida ante situaciones sumamente cambiantes en el aula. Este debe asumir tres roles: docente, guía y evaluador,” (Chavarría 2005 p.25)

Esta nueva practica docente, hace converger lo personal y lo profesional, ya que los profesores son componentes esenciales del proceso. Estos asumen el papel de facilitadores dentro de una dinámica de enseñanza-aprendizaje en la cual también ellos o ellas son modificados. Proponer que el profesor debe fungir como docente, guía y evaluador implica que este mismo debe conocer y analizar el proceso de integración, reconociendo sus limitaciones y utilizando técnicas cualitativas y de recolección sistemática de información, de la vida cotidiana en el aula escolar. En otras palabras, se debe entender el contexto del aula, así como las experiencias y desempeño de los profesores, mediante una correcta evaluación del proceso de integración escolar, que involucre al mismo profesor como el sujeto investigador.

“Proponer que los educadores y las educadoras se conviertan en investigadoras en sus propias prácticas, nos plantea una nueva visión acerca de lo que es la investigación, del para qué la investigación, y pone en entredicho la elaboración de saberes que histórica y políticamente interesaba que permanecieran ocultos”. (Quesada 2003 p.33)

Investigación en el aula

La investigación es la ruta que permite a la comunidad educativa reflexionar sobre sus propias prácticas y concienciar todas las formas ideológicas que la alienan. (Quesada 2003 p.36)

Según Romero (1991) en el aula se deben analizar tanto los factores afectivos como los factores operativos. Los afectivos se refieren al clima psicológico del grupo del aula y los operativos a la organización del grupo alrededor de las tareas correspondientes. La autora menciona varias técnicas para recopilar información: la revisión documental de los expedientes de los estudiantes, la observación simple, la observación no estructurada, los tests psicométricos y la entrevista. Todas estas técnicas, si se las realiza correctamente, ayudan a comprender mejor la dinámica del aula y por ende el proceso de integración.

Las creencias

¿Qué son?

Según Dewey (1989), las creencias son una afirmación o confirmación de un hecho del cual no disponemos un conocimiento seguro, que simplemente aceptamos como verdad. Desde esta posición, se entienden como prejuicios, ideas preconcebidas, no implican una actividad mental reflexiva en su formulación.

Por su parte Ortega y Gasset (1963) las definen como “ideas que somos” y no ideas que pensamos. Estas no se formulan, se aluden ya operan en el fondo de nuestro pensamiento. No tenemos conciencia expresa de ellas, actúan latentes en nuestros pensamientos, conductas y expresiones.

Para Araya (2002: 44) las creencias son proposiciones simples, concientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase. El contenido de una creencia puede: 1. describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto, 2. evaluarlo como bueno o malo, 3. propugnar un cierto curso de acción o cierto estado de existencia como indeseable.

Rojas (2002) menciona varios teóricos de las creencias como Fishbein y Bauch (1984) que las definen como la interrelación de un objeto con algún atributo esperado, como una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento. Para Walhstrom (1982) estas son una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto, que los evalúa como bueno o malo y predispone a la acción, según la situación. Wellman (1995) por su parte, diferencia entre creencias y deseos, siendo las primeras constructos que influyen en el conocimiento, las convicciones, suposiciones, ideas y opiniones; y los segundos se influyen en las actitudes, ansias, anhelos y preferencias.

De la Pienda (1999) expone que las creencias son una condición ontológica del ser humano, una vivencia ordinaria, no reductible a otras. A pesar de la dificultad para establecer un concepto claro de estas, las define como una evidencia, supuesto o proposición, que ni racional ni empíricamente puedo demostrar a otros de manera que los obligue a aceptarlo. Continúa diciendo que estas implican la aceptación en un acto de sentimiento no necesario. Ya que esta aceptación implica voluntad, que vuelve la creencia más firme o estable si se une al sentimiento.

De la Pienda (1999) reconoce varios tipos de creencias:

Existen *creencias existenciarías*, que reconocen la existencia de un mundo exterior a nuestra conciencia. Solemos vivirlas de forma inconsciente, las damos por supuestas o evidentes Sus bases son inseguras, pero nos proporcionan seguridad en nuestros procesos mentales. Son el punto de apoyo de la conducta.

Son los *postulados fundamentales de cada cultura*, como creencias básicas en donde se desarrollan una cultura y su transmisión en un sistema educativo. Estas disertan sobre la naturaleza del mundo, de la humanidad, lo bueno y lo malo, etc. En occidente, estas creencias tienen una visión lineal hacia el futuro, como el mito moderno de progreso y actualmente de desarrollo.

La cosmovisión que tiene cada cultura impregna las creencias. Esta concepción de mundo es vivida, intentando interpretar las experiencias cambiantes de la vida. Se decide sobre el significado y sentido del mundo, sobre la base de una imagen de él. Toda cosmovisión se apoya en una jerarquía de valores, que la configura.

Dentro de cada cultura, las creencias también fungen *como fundamentos de cada una de las ramas del saber*, ya sea científico, religioso o artístico. Estas se elaboran dentro de las instituciones que tienen a cargo las áreas del conocimiento y les otorgan significados. Su función es entender el universo como una realidad ordenada, que se puede analizar hasta cierto punto.

Para Álvarez et al. (2003) las creencias constituyen ideas generalizadas por un grupo cultural, estas son transmitidas y recibidas como parte de una herencia social, pero al mismo tiempo, todo ser humano como individuo, construye su propio marco de referencia a partir del cual interpreta la realidad, imprimiéndole sentido.

“La creencia es una puerta a la realidad, pero por su propia naturaleza, es también una limitación a la comprensión total y última de la misma. Su carácter subjetivo la hace radicalmente relativa a quien la tiene y vive de ella.” (De la Pienda 1999: 241)

¿Qué elementos las conforman, como se estructuran y como se expresan?

El ser humano interioriza el ambiente y su realidad, a través de representaciones construidas por modelos; estos sirven para entender el funcionamiento del mismo y los efectos de nuestra acción en él. Este es un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad exterior, a través de la experiencia propia. (Delval 1990)

Desde su nacimiento, las personas se incorporan a una cultura y tradición histórica, llena de signos y repertorios de comportamientos. En la interacción del niño con el adulto van apareciendo procesos psíquicos superiores, inicialmente son intersíquicos y compartidos, pero durante el desarrollo de la persona, estos procesos se internalizan, se hacen intrapsíquicos. Esto último es la internalización de los modos

de operar de la información culturalmente organizada e históricamente determinada. (Siguán 1993)

Primaria: Es el primer mundo del individuo, caracterizado por la inevitabilidad relacional del ser humano y los significantes culturalmente determinados en un proceso interpsíquicos.

Secundaria: Se concibe en el funcionamiento de una serie de rituales para la incorporación a la sociedad, que se refuerzan a través de la participación de y en instituciones culturales como la escuela, iglesia, partido político, etc., que enseñan una serie de creencias a los individuos que participan de ellas. (Rojas 2002)

Podríamos hablar de una socialización *terciaria*, que inicia aun como aprendizaje en la enseñanza superior, donde obtiene las herramientas teóricas y prácticas, para interactuar en su futura profesión.

Existen muy variados agentes socializadores que transmiten una visión de mundo socialmente construida, estos pueden darse a nivel familiar o comunal como familiares, educadores, vecinos. Pero también existen otros agentes más relacionados a los estilos de vida contemporáneos, como los medios de comunicación y los video juegos.

Gofi y Rivera (1998) interpretan que el sistema de creencias de una persona, está determinado por su historia de vida (como experiencias de observación y experimentación), dentro de un contexto histórico y sociocultural determinado. A través de la experiencia de vida, se construyen ideas, puntos de vista, teorías, significados y símbolos, que siempre contemplan la dinámica social donde se inscriben, y nos enseñan roles o rutinas sociales

Para Álvarez et al. (2003), las creencias mantienen un contacto constante con los actitudes y los valores. En donde la observación y la experimentación dentro de un contexto histórico y cultural, nos permiten desarrollar creencias sobre las cosas, personas y situaciones que nos rodean. En la medida que empleamos y confrontamos estas creencias, se orientan y consolidan nuestras actitudes y por ende nos posicionamos y creamos valoraciones al respecto.

“Como resultado; la naturaleza, el contexto cultural, los elementos y los sujetos, así como la experiencia propia, influyen en cada una de las personas para crear y dar forma a un conjunto de conceptos, ideas y significados que hacen validos en la mente para pensar, sentir y actuar ante determinadas situaciones de la vida.” (Álvarez et al. 2003: 16)

Las creencias se manifiestan en *actitudes* como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, que funcionan en la evolución de un determinado objeto, persona, suceso o situación. Estas también valoran el

conocimiento social; cuando surgen inconsistencias, las actitudes son menos estables y más fáciles de modificar. (Pozo 1991) Este proceso de pensamiento y acción se percibe como un modelo circular abierto, en donde las personas no solo reciben información, sino también se posicionan y actúan sobre ella.

Podemos visualizar este proceso de construcción de las creencias desde la sociología del conocimiento, como lo entienden Berger y Luckman (1968) en la realidad de la vida cotidiana. Esta realidad, se encuentra ordenada, sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen: se nos presenta ya objetivada.

Experimento la vida cotidiana en grados diferentes de *proximidad* y *alejamiento*, espacial y temporal con los elementos que interactúo. Es un mundo intersubjetivo que comparto con otros, con los que tengo que comunicarme e interactuar continuamente, pero reconozco que estos no tienen una perspectiva idéntica a la mía. Lo que existe es una correspondencia continua entre mis significados y sus significados, en donde compartimos un sentido común por las rutinas normales y autoevidentes de la vida cotidiana. (Berger y Luckman 1968)

Otro enfoque complementario es el de las representaciones sociales, formulado por Moscovici y Farr (1984). Este nos ayuda a visualizar este proceso intersubjetivo de comprensión y acción en sociedad. En donde la interacción tiene dos características principales: 1. quien se comunica puede hacerlo consigo mismo, 2. y esta comunicación crea la realidad.

Las representaciones sociales (Mora 2002), se forman a través de un conocimiento cultural acumulado en la sociedad, que está constituido por creencias, valores y referencias históricas y culturales, que conforman una memoria colectiva que comparten los habitantes de la misma. Todo esto se materializa en diversas instituciones sociales (prácticas, lengua y objetos materiales). Las fuentes que determinan las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada, y en el sistema de creencias y de valores.

Así mismo Moscovici y Farr (1984) definen los mecanismos de objetivación y anclaje, por los cuales se construye el campo de representación. El primero concierne a la forma en que los saberes e ideas de determinado objeto, persona o hecho cultural, se decodifican, recodifican y resignifican, pero dependiendo del anclaje, que consiste en la incidencia de las estructuras sociales sobre la formación de las

imágenes sobre el mismo, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones.

Finalmente la actitud es un elemento comportamental de las representaciones sociales, que ayuda a orientar la conducta de las personas, y su función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa de la representación.. (Araya 2002)

El acto de representación implica una construcción, y en lo que se refiere a la comunicación, conlleva una parte de autonomía y creación (individual o colectiva) La representación social tiene por tanto un carácter creativo y autónomo, que no solo se refiere al objeto que se representa, sino que influye sobre el comportamiento del sujeto. Es un sistema de valores, ideas y prácticas que proporciona un código que ordena y facilita la comunicación; por medio de esta acción se nombran y ordenan los diferentes aspectos del mundo. (Araya 2002: 49) Se le da un sentido de familiaridad a lo desconocido, gracias a que lo integra en un sistema de categorías, le da un valor y lo ubica en una jerarquía, ya que lo desconocido es amenazante si no se posee una categoría para clasificarlo.

Existe un cúmulo social de conocimientos, que nos provee de esquemas tipificadores requeridos en las rutinas de la vida cotidiana, así como para integrar los elementos aislados de la misma. Este conocimiento está distribuido socialmente de forma desigual. Todos tenemos un acceso diferenciado al mismo, según la posición en el espacio social y nuestras experiencias personales. (Berger y Luckman 1968)

Tanto Álvarez et al (2003) como Rojas (2002) mencionan que se deben tomar en cuenta los conocimientos previos que tienen los estudiantes. Pozo (1991) define tres tipos de concepciones.

Concepciones espontáneas: dan significado a las actividades cotidianas mediante el uso de reglas de inferencia en procesos empíricos (sensoriales y perceptivos)

Concepciones inducidas: Las creencias que se comparten culturalmente y se aprenden en la vida cotidiana, que impregna de ideas a los estudiantes.

Concepciones analógicas: Proveen significaciones útiles para comprender dominios de conocimiento en áreas donde se carece del mismo.

Desde el socioconstructivismo Vygotsky (1978) explica que estos procesos psicológicos superiores, se adquieren primero en el contexto social y luego se internalizan, en un continuo impulso interpersonal e intrapersonal, donde el lenguaje nos permite apropiarnos de instrumentos y herramientas culturales, y de construir o estructuras cognitivas. Durante la socialización primaria, el lenguaje facilita la

comunicación en los procesos intersubjetivos, en la socialización secundaria, este facilita la introspección y reflexión, propiciando procesos intrasubjetivos.

Sobre el lenguaje, Berger y Luckmann (1968) lo definen como un sistema de signos vocales, que descansa en la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano, que nos permite comunicar y comprender significados y experiencias, que trascienden el tiempo y el espacio. El lenguaje hace más real mi subjetividad para mi interlocutor y para mi mismo. A pesar de encontrarse en cambio constante, el lenguaje es un sistema de signos preestablecido (objetivado con anterioridad) que me limita u obliga a adaptarme a sus pautas. Así mismo, este es un instrumento que posibilita producir, utilizar y transformar las objetivaciones que formulo de las experiencias personales y colectivas, otorgándoles un significado personal y social, comprensible para otros.

En la construcción de conceptos, Vygotsky (1978) propone que estos se pueden producir espontáneamente o científicamente. Los primeros se construyen en las experiencias de la vida cotidiana, intentando resolver problemas en situaciones específicas. Los segundos, plantean una lógica racional distinta a los anteriores, pero en muchos casos están formados estos. Ambos conceptos se desarrollan complementariamente en el quehacer diario.

Rojas (2002) en su tesis, plantea que las creencias surgen de la actividad práctica que realizan los sujetos en la vida cotidiana, en un constante contacto y relación con otros. Estas se conciben como representaciones individuales basadas en experiencias enmarcadas en contextos históricos y sociales. Más a fondo, estas experiencias de vida, se definen como episodios de contacto con una pauta cultural, en situaciones de la interacción social.

Estas pueden ser de tres tipos:

- *Experiencias directas* de conocimiento del objeto. Son compartidas con otros en situaciones de la vida diaria, lo que implica un conocimiento histórico compartido, pero en constante reformulación.
- *Experiencias vicarias* por la observación del objeto o sujeto y sus usos o prácticas.
- *Experiencias simbólicas*, canalizadas lingüísticamente, en una conversación, texto, discurso, imagen, etc.

En general, las creencias se forman a través de representaciones de nuestra realidad en sociedad (historia y cultura). Este es un proceso continuo y dialéctico, donde se reciben y seleccionan conocimientos (objetivación y anclaje), que mediados

por el lenguaje y otras herramientas socio-cognitivas, nos llevan a comprender, valorar y actuar (actitud) con otras personas, objetos y situaciones de la vida cotidiana. Estas concepciones de mundo se asumen como propios (verdades) y se utilizan para interpretar y dar sentido a lo que se hace, en una realidad llena de desigualdades y relaciones de poder

Las creencias y la ideología correlación con intenciones

Las creencias y la ideología están muy relacionadas, ya que ambas abarcan aspectos sociales e históricos particulares y solo que la segunda se concibe como un conjunto de ideas o representaciones que se imponen como verdades (creencias), pero que tienen impresa una intención o meta por parte de ciertos grupos o personas que comparten un sentido de pertenencia e identidad y desean comunicarlo o imponerlo.

La ideología se ha definido de muy variadas formas y desde diversas corrientes. Desde una posición materialista histórica, Rojas (2002) comenta a Marx y Engels, cuando analizan la ideología como *falsa conciencia*, como representaciones deformadas o invertidas de la realidad. Concebidas como un conjunto de significaciones (ideas, creencias, valores) que le dan sentido a la praxis social, pero que al mismo tiempo sirven a los intereses de los grupos o clases sociales dominantes, ya que estas representan regularmente su visión de mundo.

La determinación social de la ideología para otorgar significados y sentido a la realidad, según Gramsci, fundamenta la capacidad movilizadora o desmovilizadora de una idea, concepción o sistema de creencias. En este mismo enfoque marxista de la ideología, Rojas (2002) menciona que Althusser propone la existencia de un conjunto de aparatos ideológicos del Estado, que a través de su lógica propia, basada en imágenes, mitos, ideas y conceptos, se intentan reproducir o reformular las relaciones asimétricas y desiguales ya existentes. Finalmente Poulantzas plantea que las ideologías se fijan en un discurso relativamente coherente, en una relación del individuo con sus condiciones de existencia, investidas en una relación imaginaria. (Rojas 2002)

Desde un enfoque de la psicología social, la ideología es una de las condiciones de reproducción de las representaciones sociales. Es uno de los elementos de causalidad que interviene en la génesis de las representaciones sociales, pero esta relación de causalidad es de tipo circular, puesto que la representación puede modificar a su vez los elementos ideológicos que han contribuido a su propia formación. (Araya 2002)

La ideología será asumida desde este punto, como los aspectos ideacionales (creencias, ideas, mitos, imágenes) y las practicas materiales (costumbres y ritos) que juegan un papel determinante en la reproducción y transformación de la realidad social. (Solano 1987)

La importancia de contemplar la ideología dentro de las creencias, o viceversa, se debe a la necesidad de reconocer las desigualdades económicas y sociales en su construcción, así como los elementos estructurantes de las mismas y la posición que ocupan en el espacio social. Es a través de la ideología, desde donde se asoman las verdaderas necesidades, intereses u objetivos de los individuos que las promueven y legitiman.

Para reconocer las creencias se deben promover cambios

Ya que las creencias se interiorizan en el desarrollo personal y social, a través de varios procesos de socialización y actúan inconscientemente en nuestras actitudes y conducta, estas se podrán evidenciar ante un conflicto cognitivo, que lleve a su reflexión y concientización. Para conocer las creencias, estas se deben someter a duda, incorporando disonancias cognitivas, como repertorios de esquemas culturales que excedan las creencias del sujeto y permita una reflexión y clarificación de las mismas.

“El cambio de creencias, está ligado a un interés intrínseco, a un contexto favorable y al deseo de hacer las cosas de una forma diferente, a como cotidianamente se han venido haciendo. Las creencias aunque suelen ser muy eficaces en las rutinas diarias a veces pueden interferir en determinados aprendizajes. Se ha comprobado en diferentes dominios que las creencias, dificultan la asimilación de ciertos conocimientos disciplinares en situaciones de aprendizaje. Sin embargo para llegar a un conocimiento cualitativamente superior al que se tienen se debe partir de las creencias que poseen los sujetos sobre determinado dominio.” (Rojas 2002: 81)

Es así como la vida cotidiana se decide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros presentan problemas de diversas clases. El sector no problemático de la realidad cotidiana, permanece hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema (zonas limitadas de significado), buscando integrarlo y resignificarlo, a través de una serie de instrucciones y procesos que nos provee el *sentido común*. (Berger y Luckman 1968)

Cuando un mensaje es lo suficientemente persuasivo, puede modificar una actitud, las valoraciones del mismo según las posiciones y estructuras socioculturales del productor y receptor, son factores esenciales para entender este proceso

intersubjetivo e intrasubjetivo. Hoy en día, más allá de mensajes persuasivos, se busca someter a la persona a situaciones de conflicto sociocognitivo, cuya resolución requiera modificar las creencias y actitudes hasta ahora mantenidas.

Sanabria (1992) en Rojas (2002) propone tres tipos de conflictos que pueden generarse para inducir al cambio de actitudes:

- *Conflicto sociocognitivo*: Se desarrolla cuando nuestro grupo de referencia con el cual nos identificamos, mantiene actitudes diferentes a las nuestras.
- *Conflicto de disonancia cognitiva*: Participa la actitud del aprendiz y su propia conducta. Como cuando percibo que mi conducta no se ajusta a mis creencias o preferencias.
- *Conflicto de actitud y conocimiento social*: Se realiza mediante la transmisión, recepción y reflexión de nueva información sobre determinada creencia.

Desde esta perspectiva constructivista, el conflicto es una condición necesaria pero no suficiente para crear una reestructuración cognitiva, se requiere no solo uno, sino un cúmulo de conflictos. Se debe promover un conflicto conceptual y empírico, con el fin de transformar la teoría y la práctica, en un proceso circular de retroalimentación personal y colectiva, que lleve a las creencias a un conocimiento cualitativamente superior. (Rojas 2002)

Este proceso cualitativamente superior, requiere de una reflexión conciente de la situación, que puede llevar a contribuir a una revisión racional de las propias creencias. Para realizar un cambio en las creencias, es necesario explicitarlas. Esta toma de conciencia del hecho de expresión de una creencia, en algunas ocasiones estimula un proceso cognitivo, que van del conocimiento implícito hasta la conciencia reflexiva. La reflexión implica una forma de verbalización o imagen del objeto, sujeto o situación problemático, en donde la mente tiene la capacidad de revisar sus propias operaciones.

En el proceso de asimilar o comprender nuevas situaciones, se produce no solo un crecimiento o expansión de los conocimientos previos, también como consecuencia de estos desequilibrios entre los conocimientos previos y la nueva información, se produce un proceso de reflexión. Tomando en cuenta que esta reflexión siempre debe contemplar los conocimientos anteriores de las personas, así como su relación con el contexto ambiental y sociocultural donde se desarrollan.

Creencias en la Institucionalidad Educativa Costarricense

Para Bordieu y Passeron (1977) toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural que supone la autoridad pedagógica. Esta acción pedagógica es un trabajo de inculcación con una duración suficiente, para producir un habitus, que interioriza los principios de arbitrariedad cultural, siendo este capaz de perpetuar estas prácticas, una vez finalizada una acción pedagógica.

El sistema escolar se ha dispuesto institucionalmente para producir un habitus capaz de reproducir la arbitrariedad cultural dominante y reproducir las rutinas de enseñanza del arbitrario. Las prácticas que surgen de estos, están determinadas por las condiciones históricas y culturales en que se estructuran según el volumen del capital económico y cultural que posean las personas que las llevan a cabo. (Bordieu y Passeron 1977)

La presencia de niños o niñas con discapacidades en las aulas regulares del sistema educativo costarricense, es un logro obtenido gracias a la ley 7600 de Igualdad de Oportunidades. Pero las dificultades en su difusión y correcta implementación, han impedido una integración real de esta población en las clases regulares.

El sistema educativo costarricense, responde a las directrices del Estado, el cual promueve y legitima una visión de mundo. Se basa en discursos, que denomina “oficiales”, y otorgan significados y valoraciones a conocimientos sobre objetos, personas o hechos culturales; pero también sobre modelos de percepción y comportamientos en sociedad. Se incluyen aspectos materiales y simbólicos para la validación histórica y reproducción social de estos referentes y prácticas compartidas.

Para guiar a las nuevas generaciones en este mismo proceso, se han creado contextos que faciliten la interpretación de los discursos y sus contenidos, así como se estructuran y organizan tareas (prácticas culturales), que posteriormente se transfieren (ya objetivadas) hacia los aprendices.

Álvarez et al. (2003) afirman que la escuela constituye uno de los aparatos ideológicos del Estado y consideran que la finalidad primordial de los enfoques pedagógicos ha sido la de inculcar roles, conductas, creencias y valores de la ideología imperante. Las metodologías e indicaciones del docente, el desarrollo curricular y la escogencia de libros de texto, permite mantener un control de la institución escolar, para la transmisión de estos saberes de grupos dominantes.

El *currículo* se entiende como la selección, organización y transmisión de la cultura. En nuestro país esa selección de los contenidos culturales la realizan asesores nacionales del Ministerio de Educación Pública, basados en sus creencias acerca de que contenidos deben presentar las diferentes asignaturas. Así como las disposiciones políticas educativas que contemplan aspectos ligados a las corrientes educativas contemporáneas y a los intereses particulares del grupo que detenta el poder. (Rojas 2002: 97)

El currículo educativo está orientado por la constitución política, la política educativa y los planes educativos, desde donde se elaboran programas de estudio que se organizan de acuerdo con objetivos, contenidos, procedimientos y criterios de evaluación. Su papel es socializar al los individuos, dentro de contenidos culturales y sociales.

Asimismo, están los currículos de estudios universitarios, que se plantean desde áreas de la ciencia específica, que no solo provienen de creencias existencialistas y culturales, sino que también poseen su lógica propia, como postulados o axiomas que por su propia naturaleza son indemostrables. El saber científico, está cargado de creencias pre-científicas o a-científicas. (De la Pienda 1999)

Actualmente los currículos y planes de estudios de las universidades no fomentan la incorporación de temas como ecología, género y discapacidad como ejes transversales, ni fomentan el vínculo entre los estudiantes y las comunidades. Asimismo, la rigidez academicista de algunos planes de estudio ha limitado el análisis de los problemas nacionales y han ayudado a construir una realidad fragmentada, que no favorece una adecuada interrelación y articulación horizontal y vertical, para implementar nuevas pedagogías y didácticas. (Quesada 2003)

“Por lo general las universidades entrenan a los maestros para la puesta en práctica de los contenidos culturales que aparecen allí, los adornan proponiendo técnicas didácticas novedosas, o realizando adecuaciones curriculares, pero la estructura de los programas sigue siendo la misma.” (Rojas 2002: 99)

La adecuación curricular, plantea una adecuación de los contenidos a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos y la comunidad, potenciando habilidades y destrezas que los alumnos tienen y siguiendo diferentes alternativas didácticas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Pero generalmente, los profesores consideran que el ambiente es pobre, de escaso nivel intelectual y es reducido el estímulo que los niños reciben en sus casas. (Rojas 2002: 191)

El currículo es sin lugar a dudas la concreción de los fines sociales y culturales de socialización que se le asigna a la educación escolarizada. Por condiciones históricas la peculiaridad del contexto, estos contenidos se expresan en ritos, mecanismos, etc., que han adquirido orientaciones filosóficas, sociales y pedagógicas múltiples y algunas veces contradictorias, gracias a la gran variedad de tradiciones y enfoques que se entremezclan en el proceso de enseñanza.

Mediante el currículo se reproduce la ideología de las clases dominantes. Esto se evidencia en el énfasis que se pone a los contenidos de la cultura sistematizada, ignorando la cultura tradicional y propia de los estudiantes. (Rojas 2002)

Como deficiencias básicas del currículo, Rojas (2002) dice que falta claridad en su relación con la sociedad, la cultura y la educación, incorporando contenidos y acciones pedagógicas que chocan con la realidad donde se aplican. La función en este punto es reproducir, transmitir y lograr la asimilación de las normas y las relaciones establecidas por los grupos de poder.

“Los dogmas y el dogmatismo no son solo cosa de las religiones. El saber científico, en su contexto educativo, se transmite dogmáticamente. Al educando no se le permiten iniciativas particulares. No hay flexibilidad para los errores.” (De la Pienda 1999: 244)

Creencias de las y los docentes

El o la docente se consideran como los elementos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que han sido asignados con la tarea de incluir al niño o la niña con discapacidad dentro del espacio áulico. A pesar de sus falencias académicas, interpersonales o profesionales y con poco o ningún apoyo institucional o de capacitación, estos se ven comprometidos (por ley) a realizar un proceso que pocos entienden.

Para un educador o educadora, el proceso de enseñanza-aprendizaje inicia al momento de ingresar al sistema educativo como estudiante; se vive, observa y aprende de sus profesores y compañeros, durante la escuela, el colegio y la universidad; siendo la última la base para su posterior desarrollo profesional. La educación superior es esencial en la adquisición de conocimientos teóricos así como de estrategias prácticas (pedagógicas), que no solo incorporen a un nuevo profesor o profesora al sistema educativo nacional, sino que también le ayuden a resolver problemas actuales (como la integración de personas con discapacidad), acorde a las características socioculturales, del proceso de aprendizaje y enseñanza.

En general, los resultados de las investigaciones realizadas entre profesores costarricenses de preescolar y primaria, han demostrado que la mayoría de los

docentes tienen un conocimiento insuficiente sobre las políticas de integración educativa, y que desconocen las estrategias metodológicas o pedagógicas para resolver la diversidad de circunstancias que se les presentan en el aula. Asimismo, no reciben apoyo de docentes de la escuela de enseñanza especial, o profesionales en la materia, ni existe suficiente apoyo a nivel ministerial, institucional y de las familias. Por lo que es obvio establecer que los y las docentes costarricenses, no están preparados ni académica, ni materialmente para ejecutar correctamente la integración educativa, sino más bien ven el proceso como una carga más impuesta por una ley. (Cabezas et al. 1998, Casto 1998; López 2001; Chavarría 2005)

La mayoría de los docentes de aula regular asumen solos el proceso de instrucción del estudiante con necesidades especiales, sin apoyo de la unidad administrativa de la escuela, quien también debe supervisar la labor. (Chavarría 2005) Esto lo confirma López (2001) diciendo que “en el contexto del aula el maestro evalúa la diversidad de condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje y decide que niños requieren ayuda extra.” (López 2001: 33) Como una conceptualización espontánea del contexto, que “cuando han carecido de una formación previa explícita donde no se ha reflexionado sobre la tarea que realizan, suelen reproducir los modelos docentes e instruccionales que los han recibido en su formación inicial.” (Rojas 2002: 78)

“Por lo general los docentes reproducen el currículo. Se reproducen las vivencias que han tenido, así como los modelos, por lo general reproducen lo que han vivido, lo que han visto... los mismos métodos de los años 30, 40 y 50. Porque para los educadores, reproducir estos modelos le da cierta seguridad, mientras que innovar les produce inseguridad, ya que no saben hacia donde los puede conducir.” (Cita de entrevista realizada por Rojas 2002: 193)

Según Chavarría (2005) los profesores expresan un temor natural para hacer frente a su actuación pedagógica, ya que su formación docente está cuestionada en otro modelo o enfoque ya caduco, impregnado de postulados y creencias superadas, que aun hoy siguen definiendo los lineamientos de las instituciones de formación profesional y por ende reproduciéndolos en el espacio laboral (la escuela) por sus graduandos.

Los docentes en las escuelas sobrevalorizan los Programas de Estudio que imparten desde el Ministerio de Educación. Estos han tomado ante las autoridades una postura sumisa. Se evidencia una preocupación por la escasa pertinencia de los contenidos con la realidad de los estudiantes, pero no se realizan esfuerzos para

relacionarlos y terminan apegándose a los mismos. Han interiorizado un habitus que reproduce la cultura arbitraria u oficial.

Así mismo, se ha partido de una falsa homogeneidad entre los estudiantes, que propone que todos somos iguales y que no hay diferencias; lo cual justifica y perpetua las desigualdades existentes. Pero al ser la escuela una institución de producción y reproducción cultural, “Los maestros no solo enseñan contenidos, sino también transmiten creencias, actitudes, prejuicios, ritos, etc.” (Quesada 2003: 27).

Las rutinas pedagógicas o ritos del aula que utilizan los profesores, mantienen una relación directa con sus creencias, sus experiencias vividas dentro y fuera del proceso de enseñanza y aprendizaje, determinan las conductas y expectativas del educador.

Schumann (1999) opina que todo lo que los educadores hacen, dicen, entienden e interpretan en su práctica docente, esta influenciado por el sistema de creencias que poseen. Esta práctica, esta conformada por concepciones, creencias y significados, que los docentes adquieren en relación con su formación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Álvarez et al. (2003) dicen que las educadoras se basan en las creencias sobre enseñanza y aprendizaje que aprendieron en su historia profesional y su práctica pedagógica. Las experiencias previas que tuvieron al ser estudiantes, remite a las relaciones con sus docentes y la manera en que ellos actuaban, pudiendo logran influir en las relación que este mantendrá con sus alumnos y la comunidad estudiantil, así como el desempeño de su rol

“Los docentes en el desarrollo de su práctica pedagógica transmiten creencias, ideas, ritos, costumbres y mitos, los cuales son asumidos por los estudiantes como verdaderos, que a su vez reproducen con otros sujetos con los que interactúan en la vida cotidiana.” (Rojas 2002: 76)

Muchas de las actividades que realizan las y los educadores en el aula, las han aprendido por modelaje en los cursos de formación docente. Este modelaje es mayor, cuando las conductas a insertarse son simples o fáciles de reproducir. (Rojas 2002: 71)

“La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Enormes responsabilidades para el personal docente que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación. Lo que está en juego es considerable y pone en primer plano los valores morales adquiridos en la infancia y durante toda la vida.” (Delors 1996: 162)

El hecho es que las experiencias que han tenido los docentes con estudiantes con discapacidad, no ha promovido un cambio significativo en sus creencias. Por esta razón, develar las creencias de los educadores y las educadoras sobre la discapacidad, nos mostrará contenidos y significados construidos culturalmente, que a pesar del impacto de las políticas de derechos humanos, aun no se han logrado su aplicación real y por esta razón se mantienen las relaciones sociales excluyentes y de negación hacia esta población.

Cambios necesarios

¿Por qué las personas con discapacidad en un aula, son un conflicto sociocognitivo para los educadores?

El currículo actual se plantea por contenidos, por lo que Rojas (2002) propone que este podría programarse por áreas, o por preguntas generadoras. Asimismo, las estrategias de aprendizaje deben estar formuladas a partir de los intereses y expectativas de los estudiantes, de forma activa y lógica.

Es primordial integrar a las personas con discapacidades físicas y psicológicas al sistema educativo nacional, pero desde esta perspectiva, el aspecto sociocultural que influye en los procesos de educación, ha sido obviado. La asignación de una discapacidad implica una diferenciación, la separación del resto de personas que no comparten ciertas características físicas o mentales, por lo que no se consideran como individuos normales, adaptados a la realidad social y productiva nacional.

La adecuación curricular es un instrumento que se puede utilizar para plantear estrategias pedagógicas alternativas, para implementar la integración educativa. Estas deben desarrollarse desde un currículo multinivel: abierto a un método de aprendizaje cooperativo, con una instrucción temática, donde se fomente un pensamiento crítico, de resolución pacífica de problemas e incentivando la valoración auténtica de cada persona. (Chavarría 2005)

Tiene que ser un proceso permanente de ajuste y enriquecimiento, que asegure la funcionalidad, pertinencia y relevancia, coherentes a las necesidades, intereses y experiencias del sujeto que aprende y su entorno cultural y social. “La adecuación curricular no trata de elaborar un currículo alterno, sino de fortalecer el existente con aporte de la realidad inmediata, en donde el aprendizaje sea significativo, en términos de comprensión e incorporación al currículo de la realidad local y de la cultura, siempre dentro del encuadre del contexto nacional.” (Mendieta 1999 en Chavarría 2005 p.60)

En general se habla de un currículo de acuerdo a la realidad nacional y las particularidades de la persona y el entorno donde se desear integrar, a través de la

enseñanza de destrezas utilizadas en la vida diaria, o que le permitan a las personas salir adelante de la forma más autónoma e independientemente posible, respetando siempre sus características históricas y culturales. (Soto 2002)

Dentro de este nuevo paradigma de integración, la formación de formadores juega un rol preponderante en la institucionalización del derecho humano, ya que es a través de la responsabilidad intelectual y ética de los educadores, donde se debería construir una conciencia crítica, la cual reconozca la diversidad como una característica intrínseca del ser humano, reconociendo las comunidades y escuelas de acuerdo a realidad nacional y supranacional. Se deben formar profesores y profesoras críticos, que lleven en su interior la necesidad de transformar las prácticas educativas para atender la diversidad con la meta de construir una educación inclusiva. (Quesada 2003)

La capacitación de los profesores debe provenir de su propia realidad, reconociendo las limitaciones que tienen los mismos, por lo que el conocimiento de sus creencias y experiencias es imprescindible. Por esta razón, las universidades deberían profundizar en su ideal del estudiante crítico, promoviendo espacios de discusión académica (conferencias, foros, textos) sobre temas controversiales contemporáneos, en donde se complemente con una actividad práctica reflexiva, que logre acercar a los estudiantes a situaciones cotidianas y problemáticas de la realidad histórica y cultural donde viven.

“La interacción es el reconocimiento del otro, quien opina, disiente, aporta y tiene motivaciones, de esta manera aprender no es adquirir y asimilar contenidos, por el contrario, es un proceso donde se despliegan todas las potencialidades del sujeto.” (Rojas 2002: 96)

El aprendizaje se debe ver como un proceso de cambio conceptual, además de metodológico y actitudinal, disponiendo de técnicas y recursos que permitan conocer los conocimientos de los alumnos, para modificarlos, confrontándolos con nueva información. Los procesos asociativos se apoyan en modelos de miméticos de aprendizaje, mientras que los procesos constructivos tienen su origen en la toma de conciencia de los fracasos, o desequilibrios. (Pozo 1991)

Una renovada práctica docente, hace converger lo personal y lo profesional, ya que los profesores son componentes esenciales del proceso. Estos asumen el papel de facilitadores dentro de una dinámica de enseñanza-aprendizaje en la cual también ellos o ellas son modificados. Proponer que el profesor debe fungir como docente, guía y evaluador implica que este mismo debe conocer y analizar el proceso de integración, reconociendo sus limitaciones y utilizando técnicas cualitativas y de

recolección sistemática de información, de la vida cotidiana en el aula escolar. En otras palabras, se debe entender el contexto del aula, así como las experiencias y desempeño de los profesores, mediante una correcta evaluación del proceso de integración escolar, que involucre al mismo profesor como el sujeto investigador.

El o la docente se convierte en un ente que facilita y canaliza el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la importancia radica en el conjunto de relaciones sociales que se llegan a establecer entre ambos participantes, y se hacen efectivas en el ambiente más propicio y agradable. Su función no es la simple transmisión del saber, también le corresponde organizar las situaciones de aprendizaje; no solo se debe estimular el desarrollo o progreso hacia ciertos objetivos, también se debe reconocer la relación del alumno con el grupo, para descifrar las dificultades que este experimenta individualmente. (Álvarez et al. 2003)

“Si se quiere que los educadores dejen de reproducir en el ejercicio profesional las mismas formas con las cuales fueron enseñados, o si se desea que el educador encuentre la manera de dejar de hacer lo que con el hicieron, para comenzar a hacer lo que hubiera querido que con el hubiera hecho, es necesario romper con la estructura obsoleta en la que descansan los centros de formación de los educadores. Solamente así se estará en condiciones de promover en ellos un perfil de desempeño flexible en el que se abandone la imagen del educador técnico y se procure formar a los educadores con determinada autonomía que les permita realizar una intervención pedagógica consciente y reflexiva.” (Rojas 2002: 80)

Partir de las creencias de los educadores para desarrollar el currículo es una condición necesaria para que los educandos asuman una actitud responsable ante sus propios aprendizajes y puedan establecer puentes entre sus propios conocimientos y los nuevos. (Rojas 2002) Las situaciones en donde existen estudiantes con discapacidad en el aula, plantean procesos conflictivos, que el docente debe resolver a pesar de que no tiene ni el conocimiento ni las herramientas para esto.

Es en estos conflictos, donde saltan a la vista las creencias que tiene el educador con relación a este tema, este es unos momentos reflexivos y retrospectivos, que busca en la memoria los elementos o referentes, que le ayuden a resolver el problema inmediato. Pero al no existir un conocimiento claro sobre esta situación, se pueden llegar a retar y modificar las creencias anteriores al respecto.

Para posibilitar un cambio en las creencias, es menester que los educadores conozcan al menos otras hipótesis interpretativas del mundo. Promover otras experiencias de síntesis alternativas, así como un diálogo y reflexión sobre las mismas, las convierte en objeto de análisis y promueve un proceso psicológico cualitativamente superior. (Rojas 2002)

“Es necesario que los educadores generen un clima de reflexión acerca del porque de los contenidos culturales que imparten, porque se incorporan unos y se desechan otros, cuales son las fuentes de ese currículo y mediante cuales metodologías los estudiantes reflexionan sobre estos particulares.” (Rojas 2002: 98)

Los docentes no lo saben todo, la educación es un proceso que nunca acaba. Es por esto que es necesaria una constante capacitación y actualización, así como una buena disposición y actitud crítica para avanzar, cambiar y afrontar las situaciones que forman parte de su realidad profesional y personal. Se debe promover un aprendizaje abierto y constructivo que contribuya a la reflexión y reelaboración de sus creencias.

Es imperante que el docente regular, la dirección, el docente especial y la familia trabajen de forma conjunta e interactiva con miras a dar respuestas a las necesidades del alumno y del mismo profesor que debe integrarlo ya que “la educación no debe verse como propiedad exclusiva del maestro, sino más bien como un proceso que se inserte en la construcción socio-cultural y política de un país y de una región en particular” (López 2001 p.54).

IV Procedimiento metodológico

En este capítulo se describe la metodología empleada en el presente trabajo. Incluye, una caracterización del tipo de estudio, el método y las técnicas y procedimientos que se utilizaron para la recolección de la información, análisis y tratamiento de la misma.

4.1 Tipo de investigación

Para analizar los sistemas de creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las graduadas y los graduados en servicio de las carreras de Educación de la Universidad de Costa Rica, que sustentan la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes para una reestructuración curricular de las carreras de educación de la Facultad de Educación y la Sede de Occidente, se requería un estudio exhaustivo desde el propio marco de referencia. Por tanto, se eligió una metodología cualitativa pues es la que mejor se ajustaba a los propósitos de la investigación. Al respecto Sandín (2003, p 123) señala,

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Desde esa perspectiva se recurrió a la investigación cualitativa, Gurdíán (2007, p.67) plantea respecto de este paradigma lo siguiente:

En la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser producto no puede desprenderse de su dimensión holística.

Este tipo de investigación permitió el análisis del problema planteado en forma unificada e integral, pues como lo manifiesta Gurdíán (2007, p.57) “se orienta al descubrimiento de categorías o patrones que se obtienen a partir de observaciones y descripciones”. Para este estudio se partió del conocimiento tanto científico como vivencial que tienen los y las docentes graduadas en servicio y que conforman la plataforma que los acerca o aleja de la implementación de la educación inclusiva, en la Sede de Occidente. Dicha plataforma nos conduce irremediamente a las experiencias de vida de manera que se intenta llegar a las intencionalidades que dan origen a las comprensiones y horizontes del hecho educativo.

Este estudio, se realizó mediante la reconstrucción de los sistemas conceptuales y vivenciales, de los y las graduadas en servicio de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, de manera que se realizó desde una perspectiva cualitativa.

Característica de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa representa al paradigma emergente, alternativo, naturalista, constructivista, interpretativo, cualitativo. Así mismo los métodos cualitativos hacen énfasis en el estudio de procesos sociales.

La investigación cualitativa centra su atención en el contexto; la experiencia humana y se origina en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquéllos. Se caracteriza por ser inductiva, dado que procura estudiar la realidad sin imponer criterios preexistentes en la investigación.

Resulta importante referirse a la importancia de la investigación cualitativa, para ello Flick, U. (2004), señala que este tipo de investigación tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales; indica además que esta pluralización requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de las problemáticas. Señala que el vertiginoso cambio social y la diversificación resultante de los mundos vitales están enfrentando cada vez más a los

investigadores del área social a nuevos contextos y perspectivas sociales. Así, la investigación social se ve forzada a hacer uso de estrategias inductivas, requieren de conceptos sensibilizadores para enfocar los contextos sociales que deben estudiarse. El mismo autor indica, “La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” Flick, U. (2004, p.27).

Relacionado a lo anterior Guba y Lincoln, citados por Szasz, I. (1996, p 59), señalan que “los paradigmas pueden ser vistos como un conjunto de creencias básicas”, “representan una visión del mundo que define, para quien los detenta”, “creencias que deben ser aceptadas sobre la base de la fe”, propone además, que cada paradigma responde a tres preguntas estrechamente interrelacionadas, que suponen una estructura social y un tipo de actor específicos, así como la forma particular de conocerlos,

- a) La cuestión ontológica, que exige una definición respecto de la forma y la naturaleza de la realidad, y de lo que se puede conocer de ella.
- b) La cuestión epistemológica, que exige una definición respecto al tipo de relación que se establece entre el científico que conoce y la realidad que se conoce.
- c) La cuestión metodológica, que exige una definición respecto de los métodos específicos con los que se puede conocer la realidad. Szasz, I. (1996, p.60).

Dado que el objeto de estudio de la presente investigación son las creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las graduadas y los graduados en servicio de las carreras de Educación de la Universidad de Costa Rica, que sustentan la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes para una reestructuración curricular de las carreras de educación de la Facultad de Educación y la Sede de Occidente, resulta fundamental asumir la investigación cualitativa, pues esta tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, el encuentro con el acontecimiento que se va a estudiar es el punto de partida de la investigación, mientras que la determinación de sus cualidades es la meta. En el caso particular interesa comprender las creencias de las docentes, y para ello resulta necesario ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada, es decir desde la perspectiva de las docentes, de las niñas y los niños con adecuaciones curriculares significativas, de las directoras de las instituciones colaboradoras y las asesoras nacional y regional de Educación Especial

Tal como lo señala Flick (2004), la investigación cualitativa ofrece la oportunidad de acercarse a la realidad desde diferentes ámbitos, una de ellas es la etnografía educativa, cuyo objeto es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. Así mismo se centra la atención en el ambiente natural, se incorporan como coinvestigadores a algunos sujetos estudiados y evitan la manipulación de variables por parte del investigador, Martínez 1996.

4.2 Descripción y sustento del método utilizado

La etnografía se caracteriza por una participación intensa del investigador en el medio social a estudiar, el uso de técnica múltiples de investigación con énfasis en la observación participante y en la entrevista con informantes clave, y un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación holista de la conducta y los eventos dentro de un sistema funcional.

La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativo y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones. (Sandín M. 2003, p.158)

Atkinson y Hammersley, citados por Flick, U. (2004, p.162) señalan como rasgos de la investigación etnográfica,

- Un fuerte interés por la exploración de la naturaleza de un fenómeno social particular, más que la determinación a examinar hipótesis sobre ellos.
- Una tendencia a trabajar primariamente con datos “no estructurados”, es decir, datos que no se han codificado en el punto de su recogida desde la perspectiva de un conjunto cerrado de categorías analíticas.
- Investigación de un pequeño número de casos, quizá sólo uno, en detalle.
- Análisis de datos que implica la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, cuyo producto toma principalmente la forma de descripciones y explicaciones verbales, desempeñando la cuantificación y el análisis estadístico, a lo sumo un papel subordinado.

Según Martínez (1997), entre las investigaciones etnográficas se pueden considerar los estudios de casos, donde predomina el uso de la observación participante. Al

respecto Sandín (2003, p. 176) señala, en el estudio colectivo de casos “el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino el estudio intensivo de varios casos”.

Esta investigación se enmarca también como estudio de casos porque su propósito primordial fue realizar un análisis a profundidad de todo lo que ocurría en el aula con las niñas y los niños con adecuaciones curriculares significativas en dos Instituciones Educativas, los aspectos evidentes y los elementos simbólicos que acerca la diversidad en la niñez emergieron durante el trabajo de campo, los cuales subyacen en las prácticas cotidianas de interacción entre las personas que participaron en el estudio (niñas y niños con adecuaciones significativas, docentes, directoras y asesoras regional y nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública, entre otras).

Este estudio de casos fue adecuado para realizar un análisis intensivo y profundo de los sistemas de creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las graduadas y los graduados en servicio de las carreras de Educación de la Universidad de Costa Rica, que sustentan la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes para una reestructuración curricular de las carreras de educación de la Facultad de Educación y la Sede de Occidente. El estudio se llevó a cabo en un ambiente natural, donde se produjeron eventos y acontecimientos, a los cuales la investigadora principal se aproximó para comprenderlos, interpretarlos y analizarlos rigurosamente.

4.3 Descripción y sustento de las técnicas utilizadas

En la presente investigación los datos se recolectaron por medio de la observación participante; la entrevista en profundidad así como el empleo de fotografía. En cuanto al análisis documental se analizaron los expedientes de cada niña y niño con adecuación curricular.

1. Los propósitos fundamentales de la observación son; explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social; describir comunidades contextos o ambientes, las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan; comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, eventos que suceden a través del tiempo entre otras. Hernández S. (2007).

Por su parte Flick, U. (2004) indica que los rasgos principales del método son que el investigador se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro pero también influye en lo que se observa debido a su participación. Flick, U. (2004, p. 159), sostiene que “el método de la observación se acerca más a una concepción de la investigación cualitativa como proceso, porque supone un periodo más largo en el campo y en contacto con las personas y los contextos que deben estudiarse”. Para efectos de la investigación se realizaron de 203 observaciones semanales durante el año lectivo 2007 para ello participaron tanto la investigadora principal como su asistente.

2. Las fotografías, responden al uso de un medio visual con fines de investigación, al respecto Lick, U. 2004 señala que las fotografías, las películas y el video se utilizan cada vez más como formas genuinas y fuentes de datos. El autor indica que el material visual no sólo se alcanza frente a ciertos antecedentes teóricos, sino que también se percibe e interpreta desde un punto de vista específico. En el caso particular, la investigadora observó los sujetos y tomó fotos que posteriormente analizó de la elección de la materia que se fotografía.

Es importante señalar que no sólo se utilizó la fotografía en la observación sino en la entrevista también.

3. La entrevista, Hernández S. (2007) señala que la entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión para intercambiar información entre una persona y otra u otras. Así mismo indica que se caracterizan por: 1) el principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso pueden efectuarse en varias etapas, 2) las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes, 3) ser anecdóticas, 4) el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista, 5) el contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados, 6) el entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado, y 7) tienen un carácter más amistoso; Hernández S. (2007, p. 673).

Se aplicó la entrevista en profundidad a las docentes, Directoras de los Centros Educativos, la Asesora Regional de Educación Especial y la Directora del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública, de manera que se obtuvo información para comprender sus creencias respecto de las adecuaciones curriculares significativas.

4. Análisis documental, se procedió además, a analizar los expedientes acumulativos

de las niñas y los niños con adecuaciones significativas.

4.4 Sujetos y fuentes de información

Dado que no se pretende la generalización de las conclusiones en la investigación de carácter cualitativo, sino descubrir-construir una teoría que justifique los datos, Gurdíán (2007), en la presente investigación las principales fuentes de información la conformaron docentes graduadas y graduados en servicio que tenían en su aula al menos una persona con discapacidad y que trabajaban en la zona de influencia de la Sede de Occidente.

Las instituciones educativas elegidas se ubican en la Dirección Regional de Educación de San Ramón.

Para su elección se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- Facilidad de acceso para los investigadores.
- Docentes colaboradoras de I Ciclo de la Enseñanza General Básica
- Presencia de, al menos un niño o niña con discapacidad, en los grupos elegidos con adecuación curricular significativa
- La disposición que mostraron las docentes en colaborar con la investigación.
- Se dispuso realizar 10 observaciones de 80' en cada caso.

Se recurrió a una muestra intencional, la cual se usa “cuando no se busca la generalización como objeto importante... cuando solo algunas características de la población son relevantes para el problema en estudio...” (Martínez 1994, p. 55).

4.5 Descripción del procedimiento seguido para recolectar y analizar los datos

Rodríguez, Gil y NG (1996), exponen que el acceso al campo constituye la apreciada posibilidad de recolectar un tipo de información que los participantes y las participantes en un proceso educativo sólo proporcionan a aquellas personas en quienes confían y que ocultan a los demás. Por ello, se considera que el acceso al campo es la llave que el investigador o la investigadora debe cuidar, pulir y conservar como un apreciado tesoro, durante todo el proceso de investigación. De ahí que Rodríguez y otros (1996) afirmen que es una tarea que persiste, con mayor o menor exigencia, a lo largo del proceso de recolección de datos.

Con el objetivo de que esta investigación fuese más contextualizada y fiel con la realidad que se pretendía comprender, la investigadora inició su primer acercamiento en agosto del 2006 con la Dirección Regional de Educación de San Ramón, en la

persona del Dr. Pérez Director Regional, quien de inmediato realizó el contacto con la Asesora de Educación Especial de la Región, se dio a conocer los términos generales y el propósito de la investigación que pretendía realizar con niños y niñas con adecuaciones curriculares significativas; la Asesora facilitó un listado por circuito e Institución de las niñas y niños con ese tipo de adecuación. Con esa información y la anuencia absoluta de la Asesora, la investigadora procedió a elegir las Instituciones Educativas y continuar con el proceso de negociación.

La semana siguiente la investigadora se apersonó a la Escuela I y logró luego de una cita fijada por ella, conversar con la directora; el principal objetivo en esa primera visita fue convencer a la directora sobre la importancia de que su escuela fuera una de las protagonistas de la investigación. En esa visita se le entregó a la directora de la escuela, una carta formal de petición de acceso al centro educativo (anexo 1) y un documento titulado "Acuerdos entre las partes", en el cual se explicaba brevemente en qué consistía la investigación, los compromisos de la escuela, así como los compromisos de la investigadora (anexo 2).

De igual forma se procedió en la Escuela II. La amabilidad y el respeto brindados por ambas directoras, además de su afinidad a la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica en su condición de Graduadas, permitió que el corto encuentro sostenido se desarrollara bajo un clima confortable y amistoso. Fue así como ubicar a las docentes de ambas instituciones no fue difícil dado que ambas directoras las recomendaron; en los casos citados se concedió el permiso a la investigadora de acceso a las Escuelas I y II, y se le comunicó respectivamente a las asistentes de dirección que ella realizaría una investigación con los grupos, de manera que colaborara con ella en los asuntos logísticos.

Se negociaron los horarios y dada la apertura de las escuelas, ese mismo día, la investigadora aprovechó y contactó a las docentes quienes participarían del estudio. Se les informó del proyecto y se les entregó copia del documento "Acuerdos entre las partes". Las profesoras se mostraron interesadas en el proceso y mostraron su anuencia a que se observara las clases y se revisaran los expedientes acumulativos de las niñas y niños sujetos de estudio.

La investigación se desarrolló en dos Instituciones Educativas Públicas de la Dirección Regional de San Ramón, Escuela I correspondiente al circuito 01 y la Escuela II correspondiente al circuito 06; ambas son escuelas Dirección 5. Se consideró que la mejor manera de comprender lo que sucedía en las Escuelas era analizando el significado de los comportamientos que asumían las personas observadas en determinado contexto y participando en esos entornos, desempeñando roles

semejantes y analizando con detenimiento lo que hacían, decían y sentían las personas participantes del estudio.

La Escuela I, está situada en el cantón de San Ramón. En este centro educativo se seleccionaron dos docentes graduadas de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, que tenían mínimo una adecuación curricular significativa en su grupo de primaria; así mismo en la Escuela II, se seleccionaron dos docentes graduadas de la Sede de Occidente de la misma Universidad, con niños o niñas a cargo con adecuación curricular significativa.

En los procesos de observación se contó con la colaboración de la asistente, quien se alternó con la investigadora, y en algunos momentos realizaron la observaron simultáneamente. Durante estas visitas se observó la totalidad de la población de estudio en sus espacios aúlicos respectivamente. Se tomó nota de todas las situaciones de interés del estudio que se presentaron. Posteriormente, esas notas se recrearon durante el proceso investigativo y el estudio de todos los casos.

En cada una de las observaciones se procedió a tomar “notas crudas” con todos los detalles posibles, sin obviar lo que “inicialmente” se podría considerar insignificante para la investigación, con el fin de que cuando se analizara la información en forma holística, se pudieran considerar tanto todos los detalles presentes en la realidad observada, como los ausentes, pues se respetó lo señalado por Giroux (1997) en cuanto a que la noción de ausencia indica que, lo que la problemática excluye es tan importante como lo que incluye (es un concepto dialéctico).

También el procedimiento de la observaciones se realizó en forma detallada e integrando todos los acontecimientos porque se coincide plenamente con Flóres (1997), en cuanto a que “...en las ciencias humanas la interpretación teórica no se logra aislando variables sino articulándolas todas, como invitadas cuya participación conjunta se vuelve imprescindible para acertar en la comprensión del sentido del acontecimiento como totalidad. Así la parte no se comprende sin referencia al todo, el cual a su vez depende de su relación con las partes, cada una con su propio contexto e interacción con el contexto del intérprete o investigador”. (Flóres, 1997, p.XXXI=XXXII).

Se utilizaron dos tipos de notas, las crudas y las cocidas. En las “notas crudas” se consignó información sobre los eventos o acontecimiento observados, ubicándolos en el tiempo (horario de inicio y finalización) y en el espacio (lugar donde sucedieron). De cada una de las “notas crudas” se elaboró una “nota cocida”, procurando que entre una y la otra no transcurriera mucho tiempo, para evitar el sesgo de memoria.

Para la aplicación de las entrevistas se tomó en cuenta lo que señala Maxwell (1996) acerca de la reactividad, que es la influencia del investigador o de la investigadora

sobre el evento o las personas estudiadas. Para Maxwell (1996) eliminar tal influencia es imposible, por lo que debe comprenderse y usarse productivamente. Por ello, en las entrevistas, se evitaron las preguntas dirigidas y comprometedoras, así como aquellas que inviten a las personas a responder de una manera obvia o congraciante con el investigador o la investigadora o con otras personas. También, se consideraron los espacios, los tiempo y los escenarios más pertinentes y oportunos en que se realizaron las entrevistas, es necesario señalar que el atraso en la entrega del presente informe obedece entre otros pero como aspecto fundamental en el atraso de la cita para su entrevista a la Directora del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública.

Por otro lado, el análisis de los expedientes de los niños con adecuaciones curriculares significativas sujetos de investigación estuvieron disponibles para la investigadora en el momento oportuno.

4.6 Forma de análisis de la información

El análisis de los datos resulta uno de los aspectos de la investigación cualitativa que más claramente lo distingue de otros tipos de investigación, como los estudios experimentales, y también es el aspecto que es menos familiar a los investigadores y a las investigadoras que “venimos” a la cualitativa de otras tradiciones (Mawell, 1996). Según este mismo autor, el paso inicial en el análisis cualitativo es la lectura de las transcripciones de entrevistas antes de las transcripciones es también una oportunidad para el análisis, así como el proceso actual de las transcripciones de entrevistas o de re-escribir y reorganizar las notas de observación “crudas”.

La tarea “Reducción de los datos” se llevó a cabo simplificando o “resumiendo” los datos pero vigilando que la información fuese abarcable y manejable. Para lograrlo, se procedió a categorizar y codificar los datos. Los datos finales se transformaron en descripciones detalladas de las creencias de las docentes en relación con las adecuaciones curriculares significativas, además requirió un proceso de contrastación teórica que se sirve del marco conceptual.

Finalmente, se realizaron lecturas exhaustivas de la información con el propósito de lograr interpretaciones lo más cercanas a la realidad estudiada, y así se construyeron y re-construyeron las respuestas a las interrogantes planteadas.

Como parte de la etapa analítica, no solo el procesamiento de los datos cobró vida, sino que además, paralelamente, se estableció la devolución de la información a la docente en cinco ocasiones, dicha estrategia se desarrolló por medio de conversaciones informales.

4.7 Conceptos y categorías

Siendo esta una investigación cualitativa, citamos las categorías con las cuales se trabajó:

Creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las y los estudiantes docentes que sustentan la implementación de la educación inclusiva.

Se entenderá por creencias teóricas, metodológicas y profesionales el conjunto de saberes y prácticas que las docentes y los docentes graduados aplican en el hecho educativo, para trabajar y atender la diversidad individual y cultural.

Para ello se tomarán en cuenta los siguientes elementos:

Recursos simbólicos y materiales de los y las estudiantes en servicio que les permiten atender la diversidad.

Procesos obstaculizadores para la implementación de la educación inclusiva en los espacios áulicos.

Ajustes que realizan las graduadas en servicio en su práctica profesional para tender la diversidad individual y cultural.

Operacionalización que realizan las y los sujetos de los recursos teóricos adquiridos durante su formación.

Estrategias novedosas en el aula, tendientes a la atención de la diversidad.

Creencias, costumbres, mitos y ritos con que los y las estudiantes en servicio se aproximan al hecho educativo.

Procesos de creación, recreación y transmisión de conocimientos.

Coherencias e incoherencias entre la formación teórica y metodológica y las demandas del MEP.

Fortalezas y debilidades en la formación para la educación inclusiva en cada Sede.

V. Análisis y discusión de los resultados

5.1 ¿Qué se hizo?

Para la consecución del objetivo general del trabajo se procedió de la siguiente manera:

Objetivo general:

Analizar los sistemas de creencias teóricas, metodológicas y profesionales de los y las graduadas en servicio de la carrera de Educación Primaria de la Sede de Occidente, que sustentan la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes para una reestructuración curricular de las carreras de educación del Departamento de Educación de la Sede de Occidente.

Objetivo específico # 1

Conocer los recursos simbólicos y materiales de los y las graduadas en servicio de la carrera de Educación Primaria de la Sede de Occidente, que les permiten atender la diversidad en forma satisfactoria

Cuadro #1

Metas, actividades desarrolladas y dificultades enfrentadas

Metas	Porcentaje de logro alcanzado	Actividades desarrolladas	Dificultades enfrentadas y la forma en que fueron resueltas
<p>Identificación de los procesos obstaculizadores para la implementación de la educación inclusiva en los espacios áulicos.</p> <p>Identificación de los enfoques teórico-metodológicos que apoyan la atención a la diversidad.</p> <p>Identificación de los ajustes que realizan las graduadas en servicio, en su práctica profesional para atender la diversidad individual y cultural.</p>	<p>La consecución de las metas requirió la organización del trabajo por fases enumeradas de I a IV (ver proyecto original presentado ante la Vicerrectoría de Investigación. Para visualizar el porcentaje de logro alcanzado en el caso particular de las fases propuestas se detalla a continuación las actividades realizadas.</p> <p>100%</p>	<p>I FASE Consulta bibliográfica: 1. Construcción del referente teórico y metodológico con que se elaboró la investigación. Para ello se visitó diferentes centros de documentación tales como Centro de Recursos en Guadalupe, Biblioteca Luis Demetrio Tinoco Sede Rodrigo Facio (UCR), Biblioteca Carlos Monge Alfaro (UCR), Biblioteca Arturo Agüero Chaves Sede de Occidente (UCR), Centro Nacional de Didáctica (CENADI), Biblioteca de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) Centro de Documentación CIDE, Universidad Nacional, Centro de documentación de la Facultad de Educación (UCR); así mismo se tramitó la compra y solicitud de</p>	<p>No hubo</p>

		<p>literatura para el proyecto por parte del INIE.</p> <p>Fecha de cumplimiento: Febrero 2006</p> <p>2. Definición y primer acercamiento con la población con la que se trabajará, las informantes y los informantes clave (ver apartado dificultades y manera de enfrentarlas).</p> <p>Fecha de cumplimiento: Setiembre 2006</p> <p>3. Revisión bibliográfica pertinente.</p> <p>Fecha de cumplimiento: Diciembre 2006</p> <p>4. Análisis de los proyectos de acción social e investigación, finalizados y en proceso de los y las profesoras de la Facultad y el Depto. De Educación de la Sede de Occidente en relación a la temática. (Anexo 1).</p> <p>Fecha de cumplimiento: Marzo 2007</p>	
--	--	---	--

Objetivo específico # 2

Interpretar las actividades y acciones que realizan los y las graduadas en servicio de la carrera de Educación Primaria de la Sede de Occidente, en el aula para implementar la educación inclusiva

Cuadro # 2

Metas, actividades desarrolladas y dificultades enfrentadas

Metas	Porcentaje de logro alcanzado	Actividades desarrolladas	Dificultades enfrentadas y la forma en que fueron resueltas
<p>Conocimiento en profundidad de la operacionalización que realizan los y las sujetos de los recursos teóricos adquiridos durante su formación.</p> <p>Discriminación de los recursos obtaculizantes de la implementación de la educación inclusiva.</p> <p>Interpretación de estrategias novedosas en el aula, tendientes a la atención de la diversidad.</p>	<p>100%</p>	<p>IIFASE</p> <p>5. Elaboración de instrumentos</p> <p>6. Revalidación de los instrumentos para entrevista y observaciones etnográficas. (Anexo 2).</p> <p>Se realizaron un total de 40 observaciones a los niños y niña con adecuaciones curriculares significativas en dos instituciones educativas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón.</p> <p>Fecha de cumplimiento: noviembre 2007</p>	<p>En el primer ciclo 2006 parte de la sistematización de la investigación se vio interrumpida pues la investigadora M.Ed. Helvetia Cárdenas Leitón fue sometida a una cirugía, debido a ello permaneció dos meses incapacitada. Sumado a ello, solicitó permiso para atender a una hermana en estado terminal, ese proceso se extendió hasta agosto del mismo año. En tanto el investigador Mtro. Rolando Quesada Sancho continuó con el proceso de investigación en la sede Rodrigo Facio. Se desarrollaron tareas pendientes del proyecto de investigación como revalidación de los instrumentos de observación y</p>

		entrevista que serán aplicadas en el I ciclo 2007,
--	--	--

Objetivo específico # 3

Analizar el proceso de construcción de la noción de hecho educativo que habita en el imaginario de las graduadas y los graduados docentes en servicio de la carrera de Educación Primaria de la Sede de Occidente.

Cuadro # 3
Metas, actividades desarrolladas y dificultades enfrentadas

Metas	Porcentaje de logro alcanzado	Actividades desarrolladas	Dificultades enfrentadas y la forma en que fueron resueltas
<p>Identificación de las creencias, las costumbres, los mitos y los ritos, con que las y los graduadas en servicio se aproximan al hecho educativo.</p> <p>Reflexión acerca de la importancia que tienen los sistemas de creencias en los procesos de creación, recreación y transmisión de conocimiento.</p>	100%	<p>III FASE</p> <p>Se realizaron 10 observaciones a cada niño con adecuación curricular significativa en su grupo. Se Documentó el caso en relación a la adecuación curricular.</p> <p>Se entrevistó a las docentes de las instituciones educativas participantes en el proyecto.</p> <p>Fecha cumplimiento: noviembre 2007</p> <p>Entrevistas a directoras de instituciones educativas involucradas en el estudio. (Anexo 3).</p> <p>Fechas de cumplimiento: Noviembre 2007</p>	<p>Los aspectos señalados para la elección de los informantes de la investigación dificultaron el trabajo de campo, toda vez que en la Sede de Occidente las estudiantes de licenciatura en Educación Primaria no tenían nombramiento, estaban dedicadas exclusivamente a la licenciatura, no por elección propia sino porque el Ministerio solicita para nombrar docentes de preescolar y primaria una titulación con grado de licenciatura y dos años de experiencia. En el caso de la sede Rodrigo Facio se presento una</p>

		<p>situación similar a Occidente, pues los y las estudiantes docentes en servicio que eran los informantes clave de la investigación no tenían nombramiento.</p> <p>Para solventar la dificultad anterior los investigadores tomaron la decisión de variar los criterios de selección de los informantes a saber:</p> <p>Facilidad de acceso para los investigadores.</p> <p>Docentes colaboradoras de I Ciclo de la Enseñanza General Básica (cuatro casos), graduadas tanto de la Sede de Occidente como de la Sede Rodrigo Facio en las carreras de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria.</p> <p>Presencia de, al menos un niño o niña con discapacidad, en los grupos elegidos con adecuación curricular significativa.</p> <p>Disposición de las docentes en colaborar con la investigación.</p>
--	--	--

		<p>Se dispuso realizar 10 observaciones de 80' en cada caso.</p> <p>Es necesario señalar que, atendiendo la realidad de las Sede en cuanto a las estudiantes en servicio, y la decisión del investigador Mtro. Rolando Quesada Sancho, de separarse del proyecto para asumir la Dirección de la Escuela de Antropología; los objetivos y metas difieren de los propuestos inicialmente y en adelante se plantean de la siguiente manera:</p> <p>Analizar los sistemas de creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las y los graduados de la carrera de Educación Primaria de la Sede de Occidente, que sustentan la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes para una reestructuración curricular de la carrera de educación</p>
--	--	--

			primaria de la Sede de Occidente.
--	--	--	-----------------------------------

Objetivo específico # 4

Conocer las percepciones que algunos y algunas funcionarias del MEP tienen acerca del bagaje teórico, metodológico y profesional de las y los graduados en servicio de la carrera de Educación Primaria de la Sede de Occidente.

Cuadro # 4
Metas, actividades desarrolladas y dificultades enfrentadas

Metas	Porcentaje de logro alcanzado	Actividades desarrolladas	Dificultades enfrentadas y la forma en que fueron resueltas
Identificación de coherencias e incoherencias entre la formación teórica y metodológica y las demandas del Ministerio de Educación Pública.	100%	<p>IV FASE Esta fase se atendió en el primer ciclo 2008 toda vez que la Vicerrectoría de investigación acogió la solicitud de prórroga solicitada por la investigadora, y permitió a través del Consejo Científico del INIE la presentación del informe hasta el 31 de julio del 2008 a fin de cumplir con los objetivos estipulados en el proyecto.</p> <p>Como parte de las actividades se realizó una entrevista a la Asesora de Educación Especial de la Región de San Ramón.</p> <p>La entrevista a la Asesoría Nacional para comparar lo requerido por el Ministerio de Educación en</p>	<p>Otro aspecto relevante para la investigación es la decisión del Mtro. Rolando Quesada de suspender por un año el proyecto, este asumió a partir del mes de marzo la dirección de la Escuela de Antropología y Sociología, no obstante, en común acuerdo, la investigadora asociada al proyecto asumirá el proceso de investigación como investigadora principal con el apoyo tanto de los programas a los cuales está adscrito como de la Vicerrectoría de Investigación</p>

		<p>relación con la realidad de lo observado y manifestado por las docentes, no fue posible su realización hasta el mes de octubre del 2008, debido a las múltiples ocupaciones de la Asesora tanto nacionales como internacionales. Se entrevistó a la Profesora destacada en la Escuela José Joaquín Salas Pérez quien se encarga de brindar apoyo a las y los docentes que tienen niños y niñas con adecuaciones significativas en sus aulas. (Anexo 4).</p> <p>Fecha de cumplimiento: Marzo 2008</p> <p>Identificación de coherencias e incoherencias entre la formación teórica y metodológica y las demandas del Ministerio de Educación Pública</p> <p>Fecha de cumplimiento: Octubre 2008</p>	
--	--	--	--

Es necesario señalar que el objetivo 5 del proyecto original que pretendía *Establecer un análisis entre la experiencia de los estudiantes en servicio de la Facultad de Educación de la Sede Rodrigo Facio y el Departamento de Educación de la Sede de Occidente*, se elimina toda vez que el Mtro. Rolando Quesada Sancho decide asumir la Dirección de la Escuela de Sociología y Antropología y para ello suspende el proyecto, de manera que el proyecto sólo involucra la experiencia con las graduadas de la Sede de Occidente.

Como parte de las actividades realizadas se participó con una ponencia en las Jornadas de Investigación y Acción Social en la Sede de Occidente, agosto 2007. (Anexo 3)

Análisis de datos y resultados obtenidos

El análisis de los datos, tal y como se indicó en el capítulo anterior, es un proceso que se inicia con el trabajo de campo. Esto por cuanto, la investigadora tiene la tarea conocer los referentes teóricos y metodológicos de docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa y las creencias, desde la perspectiva de los propios actores. Y es, precisamente, en este capítulo en el que se recupera el dato en su relación directa con las preguntas y objetivos de la investigación.

Como estrategia para la recolección de la información se procedió a entrevistar a las docentes participantes de la investigación a las directoras de las instituciones educativas, a una de las docentes de apoyo de la Escuela I y a las Asesoras Regional y Nacional respectivamente.

5.2 Categoría - Creencias de las docentes acerca de la capacidad de aprendizaje de las niñas y los niños con adecuaciones significativas.

Las opiniones de las docentes involucradas en la investigación respecto de las capacidades de aprendizaje de las niñas y niños con discapacidad resultan relativas sobre todo si se considera que un factor determinante es la discapacidad misma.

La docente "G", señala,

_ dependiendo de la discapacidad, el entorno y el estímulo que se dé a estos niños (as), así será su aprendizaje, la mayoría logra adquirir habilidades básicas para desenvolverse e integrarse a la sociedad.

Por su parte la docente "C" indica,

_ por supuesto que ellos no logran aprender totalmente todos los objetivos y contenidos, pero si se da el aprendizaje, no importa el tipo de discapacidad que tenga.

La docente "J" indica,

_ son niños iguales que todos y sus potencialidades son diferentes y como tales uno tienen que aprender las dificultades que ellos tienen de una manera independiente poder ayudarles gradualmente a ir solventando la necesidad que presenta, no todos tienen las mismas necesidades.

La docente "I" quien trabaja en la Escuela I en el comité de apoyo, indica,

_ depende de cómo se aborde la enseñanza, depende de la metodología con estos niños, es más importante las conductas adaptativas para la vida antes que lo académico y ya si el niño desarrolla habilidades para su desenvolvimiento en el medio y puede adquirir aprendizajes académicos mayores lo más importante es que aprendan a defenderse, con habilidades propias.

La opinión de las directoras resulta coincidente con lo expresado por las docentes sobre todo en cuanto a las conductas adaptativas, la directora de la escuela 2 indica, _he tratado a lo largo de los años de ir eliminando cualquier tabú con respecto a las niñas y niños que tienen adecuaciones significativas, resulta que ellas y ellos son inteligentes en muchas cosas y su dificultad es en un área determinada pero en el resto está muy bien. Se trata de entender hasta donde llega su poder de avanzar en el área académica y tratar de desarrollar en todas las otras habilidades que son las que realmente los van a ayudar a vivir en este mundo tan complejo.

Refiriéndose a esa capacidad de aprender, la directora de la Escuela 1 indica, _considero que son niños muy capaces de aprender de acuerdo, siempre y cuando se les facilite los recursos que ellos necesitan para hacerlo, son iguales que los demás, pueden aprender en un estilo diferente pero aprender y pueden ir obteniendo cada año el nivel en que están cursando un rendimiento académico regular, lo pueden obtener. Resultan significativas las apreciaciones tanto de la Asesora Regional de Educación Especial como de la Directora del Depto de Educación Especial, por cuanto ambas apuntan otros aspectos fundamentales en relación con las creencias de las docentes para la atención de niñas y niños con adecuaciones significativas.

La Asesora Regional indica:

_es diferente, los procesos de aprendizaje son diferentes tanto desde un paradigma inclusivo, como desde uno de integración. Las docentes necesitan especialistas alegan que como ellas no estudiaron eso, entonces no lo pueden abordar, de manera que esperan a que venga un especialista para que atienda a la niña o al niño que “sí lo maneje de verdad”, o que lo atienda con una metodología específica. Incluso tienen el pensamiento de que las líneas de desarrollo son diferentes, es decir, se sigue considerando a las niñas y niños con adecuaciones significativas como diferentes. Las docentes tienen en su imaginario que va a venir “alguien” que va a decirle como tienen que hacerse las cosas, como al estilo médico con una receta.

Hay mucho temor, por varias razones por no querer causar daño, por inseguridad en que lo que puede hacer no resulte efectivo o por indiferencia. Otra de las situaciones es aquellas docentes que buscan por todo lado, la información y no la pueden integrar, entonces hay una inconsistencia de las cosas que hacen, porque no concluyen nada. Definitivamente hay un tanteo enorme, y es aquí donde tenemos en las aulas niñas y niños “macetas” muy doloroso por cierto, pues no hay igualdad de oportunidades.

Por su parte la Directora del Depto. de Educación Especial opina que las creencias que manejan las docentes es que todos tienen que ir a un mismo ritmo, en definitiva es un asunto de actitud. Es decir, no se está migrando a un cambio paradigmático sino

que esta población es considerada un problema. Las niñas y niños no son considerados sujetos de derechos sino son catalogados como problemas.

Por eso es que en vez de pensar y planificar metodologías para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños, se consideran una carga que requiere mucho trabajo, cuando la actitud debe ser la disposición para determinar que existe una particularidad en ese estudiante, y una condición en él para de una forma positiva partir de la fortaleza es decir, tiene esa particularidad pero cuál es la capacidad, es decir, son actitudes.

Por otra parte se tiende a pensar que la dificultad está centrada en la persona, ese es el paradigma antiguo de rehabilitación y especialización solo pueden ser atendidos por especialistas y volvemos al punto de la actitud, el punto es votar concepciones porque no es de hablar de sensibilidad es un trabajo más de actitud.

Entrevistas en profundidad

Por otra parte, las observaciones realizadas en el aula permitieron identificar que las niñas con adecuación curricular significativa del estudio se muestran pasivas retraídas y totalmente dependientes de las docentes a su cargo.

**Cuadro N° 5
Características de los casos de niños Con
Adecuaciones significativas**

casos información	VR	ST	NL	AN
Fecha de nacimiento	26-6-98	9-4-97	2-6-97	17-10-99
Edad	9	10	10	8
Sexo	F	F	M	M
Tipo de adecuación	Significativa	Significativa	Significativa	Significativa
Materia o materias en la que se le aplica la adecuación	Todas	Todas	Todas	Todas
Lugar que ocupa en la familia	Hija mayor de 3 hermanos.	Hija mayor primera de tres.	Primer hijo	Segundo hijo un hermana de 13 años.
Diagnostico	Encefalopatía congénita no progresiva, hipotrofia cerebral por TAC	Posee compromiso cognitivo	Dificultades emocionales y de conducta. Autoestima	Problemas emocionales, agresión y malas palabras
Año al que asiste	II Año	IV Año	I Año	II Año

Fuente: expedientes de las niñas y niños con adecuación significativa del estudio, Anexo 4

El caso de la niña “V” que según su expediente presenta, *“encefalopatía congénita no progresiva, hipotrofia cerebral por TAC, convulsiones controladas, conducta hiperquinética, recibe tratamiento de valproato de sodio; se muestra muy dependiente de la docente y tal como lo señaló la directora en este caso lo más importante son las conductas adaptativas porque su capacidad intelectual no supera los contenidos del primer año.*



Fotografía 1. La docente “R” trabajando de manera individual con la niña “VR” en una clase de español. Extracto de observación N° 7



Fotografía 2. La niña “VR”, escuchando la explicación de la docente respecto del trabajo que realizarán luego de regresar del comedor. Extracto observación N° 9, Anexo 5 Bitácora de observaciones

El caso de la niña “S”, con menos dependencia de la docente “J”, que la pequeña anterior, también está siempre esperando a que la docente sea quien dirija su trabajo

de hecho algunas veces se queda sin hacer nada en espera que la docente se desplace hasta su escritorio para indicarle lo que debe realizar.



Fotografía N°3. La niña “S”, mientras es guiada por la docente “J” para el trabajo de matemática de ese día. Extracto observación 4.



Fotografía N°4. La niña “S”, pensativa no tenía trabajo asignado, esperaba a que la docente “J” le indicase qué hacer. Extracto de la observación 8.

Resulta muy interesante referirse a lo observado en el aula de la docente “J”; el hecho de que la niña “S”. *1 y 2 lecciones de la mañana, trabajan en matemática, mientras solicita al grupo que saquen el cuaderno de borrador o tareas para trabajar y escribe en la pizarra una serie de sumas con decimales, toma de su diario una ficha y se dirige al escritorio de “S”, le explicó lo que debía hacer para ello se agachó y explicó*

con un tono de voz que sólo ellas compartían, la niña inició su trabajo. Una vez que la docente se fue a trabajar con el resto del grupo “S” volteó el cuaderno hasta la última página y copió las sumas del pizarrón y se dio a la tarea de resolverlas, para ello se ayudaba con los dedos, algunos niños y niñas pasaban y las resolvían en la pizarra y ella evidentemente muy alegre celebraba sus aciertos, cuando la docente desde el escritorio le preguntó cómo le iba entonces, tomó la ficha y empezó a trabajar en lo asignado; la docente se percató y se vino, le indicó que empezara a trabajar entonces “S”, tomó la ficha y empezó a resolverla”.

Es significativa la anécdota, pues evidentemente la niña quería realizar el mismo trabajo que sus compañeros y compañeras, pero sabía que tenía que cumplir con otro trabajo asignado, por ello cuando la docente se acercaba cerraba el cuaderno y dobló la hoja donde resolvía lo de la pizarra. Esta situación evidencia no solo su deseo de hacer lo mismo que los demás, sino también el nivel de la niña para ese contenido estaba igual que el del resto del grupo por cuanto podía resolver los ejercicios con facilidad. No obstante en una conversación informal con la docente, luego de discutir lo observado ella argumenta que es muy difícil con esta niña pues presenta un compromiso cognitivo importante, es decir está ubicada en cuarto año y tiene manejo de contenidos de segundo año, por ejemplo “estoy trabajando la multiplicación y no ha logrado que le comprenda que la multiplicación es una suma abreviada, le explico así $2 \times 2 = a \ 00 \ 00$, o $2 \times 3 = a \ 00 \ 00 \ 00$, $2 \times 4 = a \ 00 \ 00 \ 00 \ 00$, ella le dejó para que resolviera $2 \times 5 =$ y hasta el momento no ha podido resolverlo.

En el caso de “A”, quien según su expediente presenta el síndrome de Asperger, su realidad es totalmente diferente, se revela cuando el trabajo asignado no le agrada en algunas ocasiones se muestra agresivo y difícil de controlar.

“Los niños y las niñas daban quejas de “A”, pues golpeó a un compañero por la cara, el niño golpeado tenía su cara roja y el ojo derecho también. Entró la docente al aula y señaló: _ La conducta de “A” es lo que no aceptamos hoy, a veces levantamos la mano a un compañero y lo golpeamos con fuerza y con intención ¿fue así, como pasó “A”? con la verdad, él niño contesta sí, entonces la docente le solicita que se disculpe con el compañero, él le dice perdón entonces la docente le pide que vaya a la pileta y se lave la cara y le abraza y señala que él está más lastimado del corazón que de la piel, “A” se sienta en su lugar.”

Extracto de la observación No.2



Fotografía N° 5. La docente “C”, atendiendo al niño “A” en la clase de español, extracto de la observación N°9.

Es importante señalar que el niño “A”, también es atendido por la profesora de Problemas emocionales 1 vez por semana, se le atiende para reforzar el proceso de lectoescritura.



Fotografía N°6. El niño “A”, atendido de manera individual por la docente de Problemas emocionales.

El niño “N”, es un niño muy callado, aparte, no socializa, es necesario repetirle varias veces las indicaciones, prefería jugar en solitario. En el año 2004 ingresó a primer año y dominó algunos conceptos de apresto, no así la escritura de trazos ni números. *“En el año 2006, la asesoría de educación especial aprueba la adecuación curricular significativa, quien se ubica en primer año. Se recomienda como al servicio de apoyo dificultades emocionales y de conducta. El equipo itinerante recomienda aplicar adecuación curricular significativa con un nivel real de funcionamiento de primero inicial”*

Expediente caso “N”



Fotografía N°7. Niño “N”, trabajando en español en conformación grupal.

Como información importante es necesario destacar que el hermano menor de “N” es su compañero de clase, por edad le corresponde ese nivel, según la docente en una conversación informal señala que ella considera que el hecho de que compartan grupo le ha beneficiado a “N”, porque se anima a viajar con su hermano y realizar tareas juntos, por estrategia señala “los ubica en el mismo grupo cuando deben trabar de esa forma”. Durante las observaciones la docente dio un trato idéntico a “N” que al resto de compañeros pues según el expediente y la conversación con la docente la asesoría de educación especial pese a su edad aprueba la adecuación curricular significativa, “con un nivel de funcionamiento de primero inicial”.



Fotografía N°10. El niño “N”, completando una ficha de asociación de palabras entregada por la docente, “G”. Extracto de la observación 3.

5.3 Categoría: Elementos obstaculizadores para la atención de las niñas y los niños con adecuaciones curriculares significativas.

Los elementos obstaculizadores para la atención de las niñas y los niños con adecuaciones curriculares significativas son dimensionados de manera diferente por los tres grupos de profesionales en la entrevista en profundidad, según las docentes los elementos obstaculizadores más comunes son,

_ Las familias, porque utilizan las adecuaciones para promocionar a sus hijas e hijos
_ uno en la escuela trata de que el niño sea independiente, de que pueda resolver sus problemas por más pequeños que sean, que tengan la capacidad de resolverlos, pero el padre de familia quiere que uno como le dé o que le cubra todas las necesidades que el niño tenga, para mí eso es un error, hay que hacer niños independientes no dependientes.

En su totalidad las docentes entrevistadas señalan el número de estudiantes por grupo como un elemento obstaculizador muy importante en la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas. Las docentes G y C opinan al respecto

_ Obstaculizan la atención de estos niños el tamaño de los grupos, la cantidad elevada de actividades extra que el docente debe organizar, el tiempo con el que cuentan los comités de apoyo no es suficiente para poder “apoyar” y colaborar con el docente, falta de capacitación al respecto.

_ lo primero es la gran cantidad de estudiantes que se tienen que atender y que esos chiquitos también tienen problemas de aprendizaje, quizá no tan serios, pero sin embargo son niños (as) que también requieren atención individual entonces al tener grupos tan numerosos es difícil atender en forma individual un estudiante que requiere darle mucho tiempo y mucho apoyo, mucho apoyo porque tenemos que atender todo el grupo, tenemos que ver todos los contenidos, que preparar ese grupo para que vaya bien al nivel que le corresponde pero a la vez usted tiene un estudiante que requiere mucho apoyo, mucho tiempo y a veces, yo pienso que es ahí donde está la limitación más grande, los grupos tan numerosos. Yo no puedo descuidar a mi grupo y atender al estudiante como debe ser, entonces ahí es donde uno tiene que ingeniárselas para lograr atender a ambos y no perder el hilo y lograr que el otro grupo vaya bien preparado al nivel que le corresponde.



Fotografía N°11. Grupo de niñas y niños de cuarto año donde se ubica una de las niñas con adecuación significativa. Extracto de observación 9.

La docente R por su parte señala la cantidad de niñas y niños con adecuaciones significativas y no significativas que requieren de mucha atención, y el espacio físico como elementos que obstaculizan o afectan la aplicación de las adecuaciones curriculares. Otros aspectos importantes indicados por las entrevistadas es el trabajo en papelería que representa la sistematización de la adecuación en cada caso, son gran cantidad de documentos y algunas veces repetir la información; también los recursos, según la docente R _ cada docente debe gestionar la compra de materiales para organizar lo relativo a la adecuación es decir aquellos materiales de apoyo para trabajar la adecuación, sean fichas, rompecabezas, láminas etc.

Resulta muy interesante confrontar las opiniones de las personas participantes de la investigación que desempeñan puestos administrativos y administrativos docentes, con las opiniones de las docentes, pues ellas desde su gestión administrativa y técnica dimensionan los elementos obtaculizadores de manera diferente, las directoras indican que los comités de apoyo son insuficientes de acuerdo a la matrícula de las instituciones pues se deben atender muchas adecuaciones significativas, enfatizan en que la capacitación aunque hay disposición requiere de mayores esfuerzos y apoyo; la directora de la Escuela 1, opina _ la cantidad de estudiantes, estos niños si bien es cierto necesitan de esta integración para sentirse queridos y avanzar en la parte social y emocional, necesitan en la parte académica atención directa especializada con más paciencia y a veces estar con 30 miembros, con 30 compañeros ó 28 ó 27, que es lo que nos permite bajar el rango de matrícula no permiten que uno los atienda con la paciencia, con la disposición, con lo que ellos necesitan para poderlos ayudar a avanzar más porque estamos con 28 compañeros que van a marcar la diferencia de lo que ellos creen, sin

embargo la parte social ellos interactúan muy bien, pero si necesitamos grupos más pequeños, muchísimo más apoyo, equipo especializado para poder avanzar, yo pienso que las compañeras hacen todos los esfuerzos profesionales, humanos, morales pero debemos preocuparnos mucho más.

La directora de la Escuela 2, señala la resistencia por parte de las y los docentes como un elemento obstaculizador, y agrega que “es comprensible” porque son grupos muy numerosos, por otra parte argumenta,

_ el Ministerio no ofrece ningún estímulo para ello, y no estoy hablando de estímulo económico, no, estímulo de ambiente laboral, ¿cómo qué?, como darle un rango menor de matrícula a ese grupo, ¿cómo qué?, como facilitarle a la docente todos los materiales que requiere para trabajar con ese niño o esos 2 niños que tiene en el aula, darle más tiempo, darle un tiempo extra para hacer los planeamientos y elaborar materiales, eso a nivel de Ministerio, a nivel de contexto familiar cuando el docente trabaja son el mínimo compromiso por parte del padre de familia, cuando el padre de familia cree que, cuando el padre de familia se lo cree que le aprobaron la adecuación significativa entonces dice, ahí ya no tengo que ayudar entonces más bien sueltan al niño o niña entonces se convierten en una carga más para el docente porque eso es lo que pasa con las adecuaciones cuando no tenemos apoyo, cuando el docente no empieza a tener apoyo desde la Dirección de los centros educativos, de las supervisiones, de los circuitos escolares y de las mismas Regionales. Ahí es donde muchas veces empieza la resistencia del docente mismo porque les están diciendo tome esto, júguesela a ver que hace usted, usted va a trabajar con grupos de 32, 33 estudiantes, usted tiene que ver que de la misma plata que dan los padres de familia de los poquitos que dan la contribución para compra de materiales de apoyo, fotocopios, elaborar un material, de ahí mismo tienes que sacar la plata para el plan individual que se le hace a estos niños porque a ellos hay que hacerles un programa anual completamente diferente, desde ahí también es una carga tanto a nivel profesional, tanto en lo que es a nivel educativo, a nivel económico también es una carga para el docente y el docente tiene que escuchar a los comités decirle, “día” pero ese niño cada vez que se le hacen los exámenes ampliados salen costando tanto y la mamá no da un cinco y ¿de dónde lo sacamos?. Eso es lo que pasa, a las mismas supervisiones no llega material, a las mismas Regionales no llega material. Yo aquí me voy a nivel macro, es a nivel de las Asesorías Nacionales para mí donde está la falta de apoyo, las Asesorías nacionales lo único que hacen es dictar directrices y nada más, y escuchar las quejas de los papás, porque cuando llega una queja de papás si le llega a uno un documento así de largo y ni siquiera tienen la ética profesional de decirle a los padres de familia, si le estoy asumiendo la queja que usted me trae, voy a buscar la solución y venir y mandar primero

el documento pidiendo explicaciones, sino dan por hecho la queja del padre. Eso es el apoyo que tenemos de Asesorías nacionales.

__“Tenemos un Centro de Inclusión”, que a mí me da risa cuando veo todos estos libros, vea que montón de plata, mejor se la dieran en materiales a las escuelas.____, yo no sé si usted conoce el centro de inclusión, todo esto, ¿usted conoce el centro de inclusión?, mejor se lo dieran en materiales a las docentes y haríamos más con eso. El centro de inclusión, inclusive para un problema que tuve con un niño con síndrome yo le dije bueno, ¿ustedes que apoyo me ofrecen a mí y a la docente?, ninguno, nosotros no podemos intervenir, nada más observar, para hacer esto (señala los libros). Me gustaría “manosear” los libros y están limpios, porque cuando un centro de inclusión sirve nada más para hacer investigación y documentar. _____ Nosotros lo que necesitamos es apoyo”.

En su lugar tanto la asesora regional de Educación Especial de la Región como la Directora del Depto de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública señalan la actitud de las y los docentes como un elemento esencial y determinante en la aplicación de las adecuaciones significativas. Según la Asesora Regional algunas docentes son como

_ Hormiguitas verdad, buscan información, preguntan, indagan, investigan y entonces empiezan a crear cosas muy bonitas y muy interesantes, en cambio otras no se preocupan y tienen a estos niños y niñas como “macetas en el aula”.

La directora del Dpto de Educación Especial del MEP, puntualiza un aspecto más preocupante aún, pues presenta la organización escolar real como un elemento obstaculizador, ella sostiene que las adecuaciones curriculares significativas no se abordan como parte del plan curricular de centro sino como una acción más, en consecuencia las y los docentes no se comprometen con ese ámbito.

_ Los docentes no se sienten parte del Ministerio, eso cae dentro de la cultura institucional son elementos que hay que tomar en cuenta no se sienten Ministerio, después a pesar de que existe una plataforma con los comités de apoyo se centra igual en la especialización y casi que eso es como una organización más como el ornato es decir en la gestión administrativa no hay una integración en cuanto al desarrollo curricular, y al no considerarse ese gran ámbito de cualquier organización curricular no impacta en el aula, el docente hace lo que el MEP solicita el comité de evaluación se vuelve una acción mecánica no hay sinergia este es el foco de atención pero todo tiene que girar en función del desarrollo del currículo del aprendizaje que se dé en el aula. Que si estamos en un contexto escolar porque no se toma en cuenta, porque la comunidad es vista como el apoyo para conseguir fondos para las canoas, el piso, el comedor, las aguas, y no en función al desarrollo curricular y la optimización de los procesos de enseñanza y

aprendizaje es decir eso como que quedó atrás como que solo el MEP lo habla en el terreno de la ejecución del trabajo.

Según la Asesora Nacional el plan doscientos los ha movilizado un poco, sin embargo lo que piden son adecuaciones curriculares, la aplicación de la ley 7600 vino a develar que el planeamiento curricular no responde a la diversidad. No se considera la diversidad de la población. Por otra parte es muy evidente y constituye una de las dificultades más importante para las adecuaciones curriculares significativas es que el sistema educativo costarricense está centrado en la evaluación. Es decir, el problema es que el sistema no le permite devolverse tiene que continuar, y se puede hacer porque es el mismo objetivo con un grado de profundidad menor, en primaria es posible en secundaria no.

Entrevistas en profundidad

Anexo 5

Durante las observaciones se pudo constatar efectivamente que la matrícula de los grupos observados es numerosa, si se considera que lo estipulado administrativamente es que en cuanto haya una adecuación significativa se debe reducir la matrícula. Las docentes deben distribuir el tiempo de cada lección entre atender el grupo y a la niña o niño con adecuación significativa, situación que hace que en muchos momentos se decidan por el grupo, y asignan el trabajo al caso que trabajan de manera individual y le ofrecen menos seguimiento, resulta una cuestión de lógica si partimos de que el trabajo de estas niñas y niños es diferente al del grupo.

Casi como constante durante las observaciones, las docentes se acercan a la investigadora y le comentan la impotencia a veces de dar más ayuda a esos casos, pues el tiempo no les alcanza para hacerlo deben atender el grupo porque “no se pueden atrasar”, otro aspecto significativo es que algunas de ellas señalan que requieren apoyo especializado, inclusive lo solicitaban a la investigadora, lo que se convirtió en un intercambio de pareceres y bibliografía, se evitó en todo momento la toma de decisiones pues estos casos se discuten en los comités de apoyo y es en ese ámbito donde se decide el tratamiento que requiere cada niña o niño.

En reiteradas ocasiones las docentes se refieren al recargo de trabajo al tener que realizar planeamientos, exámenes y materiales adicionales a lo que el grupo requiere porque eso nadie lo valora ni se los paga.

Resulta interesante que aún cuando las docentes señalan que los principales obstáculos son el número de estudiantes por grupo y la falta de apoyo de las familias, lo observado coincide con lo expresado tanto por las asesoras a nivel regional y nacional, pues la actitud de las docentes hacia las adecuaciones curriculares significativas está cargado de creencias negativas respecto de estos niños y niñas, es decir, aún cuando se muestran

cariñosas, pacientes, y eficientes en la mayoría de los casos; no integran el trabajo de estos niños y niñas al trabajo del resto del grupo; se atienden de manera diferente y totalmente individual, como consecuencia estas niñas y niños están de alguna manera separados del grupo a excepción del niño "N" a quien el planeamiento se le sigue igual que al resto porque la adecuación es por situación social y dadas sus condiciones y característica es un niño que no causa dificultades en el grupo por su edad (10 años).

Otro aspecto de gran importancia es lo expresado por la asesora nacional, en relación a la organización escolar real como elemento obstaculizador, con ello se refiere a que las adecuaciones curriculares significativas no se abordan como parte del plan curricular sino como una acción más de las responsabilidades de la escuela; esta percepción de la Asesora no fue observada, pues contrario a ello las docentes y directoras participantes mostraron gran preocupación por las adecuaciones. Lo que sí resulta coincidente entre lo expresado por la asesora y lo observado es que las docentes no se sienten parte del Ministerio, pues se expresan como si de "él" recibieran "órdenes" imposibles de cumplir y que no responden en absoluto a la realidad del aula.

Categoría 4. Medios o formas de transmisión o creación recreación del conocimiento de los profesores hacia los niños y niñas con discapacidad

En relación con los medios o formas de transmisión o creación recreación del conocimiento de los profesores hacia los niños y niñas con discapacidad, la docente "G" señala, _en mi caso particular he trabajado con material concreto, empleando juegos como rompecabezas, siluetas; también material de refuerzo como fichas de trabajo y con actividades vivenciales y prácticas acorde a cada tema. En tanto la docente "R" opina, _depende mucho de la disposición del docente. Por ejemplo se utiliza mucho lo gestual, hablar en voz alta, bueno en realidad eso fluye con las necesidades que se presentan y con la creatividad que tenga el docente. La docente "C", señala que es más que todo el trabajo con los estudiantes no lo que uno piensa de ellos, sino como coordinar uno ese trabajo para que sea efectivo en el aula. "J" indica _ con niños que presentan problemas de aprendizaje se tiene que ser concreto, por ejemplo si estamos trabajando en matemática con sumas, es trabajar con tuquitos, bloques, un ábaco material que ellos tengan a mano con botones, chapas, con los mismos lápices de color que tienen, es usa mucho material concreto para que ellos puedan visualizar y conceptualizar e interiorizar mejor lo que uno les está dando, entre más concreto mejor, si también dependiendo del nivel en el que se encuentre, porque igual hay concepto matemáticos que son muy abstractos, sin embargo a un niño con problemitas no se le va a dar un nivel tan elevado". Resulta interesante el contraste de opiniones entre las docentes entrevistadas y las personas que tienen cargos administrativos como el caso de "I", ella, señala _ "yo pienso

que todos necesitamos saber más pero lo que pasa tal vez con las docentes que se graduaron hace mucho años tal vez no se han asesorado y otras que sí que les interesa saber más y van a asesoramiento y están más pendientes de ver como ayudar a los chiquitos verdad”.

La Asesora de Educación Especial de la Región señala “ha habido un gran discusión en el tiempo hay errores conceptuales porque trabajamos con niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales como si fueran diferentes. Cuando lo que varía realmente es el ritmo. Resulta que puede ser que los chicos con retraso mental puedan tener, compromisos a nivel de procesar de analizar, de clasificar, de identificar el conocimiento, pero eso no significa que no puedan hacerlo, lo llevan a un “x” ritmo.

—“Yo diría que es una cuestión de marco teórico o manejo teórico, el Ministerio de Educación no puede hacer nada porque los docentes llegan a trabajar con una formación definida, otro asunto es que ya hace 10 años que esta temática se trata, no pueden las Universidades alegar que le corresponde al Ministerio de Educación todo en esta temática cuando se supone que en la formación de las y los futuros profesionales se debe asumir”.

Otra situación sumamente lamentable es el hecho de que desde normas y principios en la ley 7600, las niñas y niños con necesidades educativas especiales quedan invisibilizados completamente, tan desigual es la atención de los que tienen dificultades como de aquellos talentosos el sistema no está listo para atenderles.

Por su parte la directora de la Institución “A”, señala —las docentes trabajan a pura mística, vocación, pura vocación, por ejemplo me llega un chiquito de traslado con adecuación, más o menos lo ubico con una profesora, cuando veo que tiene adecuación pues uno tiene ya un perfil de las docentes que trabajan con uno, Fulana de tal tiene una actitud más aconsejable para trabajar con este niño con adecuación. Se lo lleva y cuando uno le dice, Niña tiene adecuación, “ay niña V” uno más, porque tal vez ya tiene uno, “uy niña Vera, como me trae esto”; diay mi amor, viene de un traslado, tengo que dárselo, mi cielo haga lo que usted pueda, en lo que te pueda servir yo y el comité de apoyo y la compañera de apoyo fijo, lo que podamos hacer y que Dios nos ayude”. Porque no existe esa capacitación permanente. Creo yo, y ya le digo, no me estoy quejando de la asesoría de la Dirección Regional de San Ramón porque ellos igual que nosotros trabajan con las niñas y yo no puedo nunca decir que a mí se me ha negado una ayuda de la asesoría regional, pero es lo mismo, están tan llenos, tan agobiados de trabajo que uno se tiene que esperar un año para que le vengán a dar una capacitación de una mañana. No es una capacitación, es un brochazo, un brochazo es, porque no es una capacitación, no se puede capacitar a un docente mediante generalidades. Cuando yo reúno, porque aquí la mayoría de las docentes tienen adecuación curricular y de todos los niveles hay AS y cuando reúno un personal, un personal de 35 docentes y vienen a trabajar una mañana

con ellos de que hablan, generalidades, entonces a final de cuentas tal vez la profesora con su mística había logrado la especificidad que necesitaba y cuando vienen a hablar de generalidades entonces entran en conflicto con la información que le vienen a dar, entonces las tengo aquí detrás de mí, “niña “V” recuerde que estaba trabajando así pero ahora vinieron y nos dijeron esto”. _Yo les digo, chiquillas utilicen el sentido común, lo que a ustedes les funciona en el aula que esta mañana que trabajamos, ayer con ellos, no sea para retroceder sino para más bien, tomemos lo que nos puede funcionar de esas generalidades que dijeron, sigan haciendo su trabajito en el aula. No, no podemos trabajar con capacitaciones a partir de generalidades y es lo que ellos nos pueden ofrecer”.

En resumen la directora opina que es necesario que se le dé un tiempo extra para planeamiento, pero cuando la maestra tiene que llevar 2 planeamientos y los exámenes y todo por lo mismo, por Dios, _”yo sé que el docente tiene mística pero santos no son”. Tienen mística, casi, la mayoría tiene mística, porque aquí no voy a decir que el 100% tiene mística, casi la mayoría tiene mística, unos que otros no salen con mística. Ustedes que están en la Universidad como formadoras de docentes, ustedes lo saben, que a veces sacan estudiantes que ustedes mismas dicen ese no lleva mística, ese lleva profesión pero no mística.

También las directoras opinan que es necesario ofrecer a las estudiantes de las carreras de Educación, cursos que tengan que ver con problemas de aprendizaje, clasificación de problemas.

En tanto la Asesora Nacional, señala que las formas de transmisión o creación *recreación del conocimiento de los profesores hacia las niñas y niños* con adecuaciones curriculares significativas, depende de la casa de formación, y depende del enfoque de derechos tenemos que reconocer que tienen capacidades, independientemente de la deficiencia tenemos que reconocer que son personas con limitaciones y capacidad, aquí la discapacidad mas difícil son los trastornos o problemas emocionales y de conducta, que es la parte más difícil en realidad en las otras manifestaciones cognitivas, físicas el punto debe ser desde el propósito de reconocer no solo la dificultad sino la habilidad, porque se trata de potenciar el desarrollo no es remediar volvemos al paradigma es decir a partir de ahí que podemos desarrollar y potenciar y viene de los derechos de las personas. Antes de la ley estábamos trabajando para reconocer que los niños y niñas con adecuaciones curriculares significativas tienen potencialidades que eso es parte de la formación universitaria para el docente regular y las de educación especial, que apenas se gradúan vienen a pedir capacitación.

Las observaciones por su parte aportan al análisis de esta categoría el complemento de lo actuado y lo vivenciado en las aulas, pues resulta evidente la responsabilidad con que las docentes del estudio asumen las adecuaciones significativas, no obstante, aún cuando las

relaciones interpersonales entre las niñas y niños con adecuación observados y las docentes responsables, se caracterizaron por la atención individualizada y la empatía, en algunos momentos los niños y niñas permanecían inactivos debido a la imposibilidad de la docente de atender de forma simultánea al grupo y la adecuación, tal es el caso de *“S”, levantó su mano para ser atendida por la docente, esperó, en tanto la docente atendía el grupo con una serie de trabajos en la pizarra, la estudiante “S” en voz alta iba resolviendo la ficha y contaba, para ser atendida por la docente transcurrieron 15 minutos; ella le explicó a la docente el trabajo y ésta le indicó lo que debería corregir para continuar”*.

Estracto observación 3 caso docente “J”

Lejos de plantear lo observado con anterioridad como una crítica destructiva, esa constituye la realidad de las aulas, por más planificación que la docente realice de las actividades que emprenderá con las niñas y niños con adecuación significativa, su ritmo y particularidad no se ajustan a los tiempos estipulados por el adulto, y esa condición es necesario considerarla tanto en el avance como en el logro de los objetivos propuestos. Por otra parte se observó que el trabajo elegido por la docente para éstos niños y niñas no siempre se ajustó a sus necesidades reales, algunas veces estuvo por debajo de la capacidad requerida y otras con un grado de dificultad muy superior; en el caso particular de las docentes observadas es necesario señalar que las cuatro profesoras tienen más de 10 años de graduadas, es decir, si comparamos su formación en la diversidad educativa durante sus años de especialización universitaria con los marcos teórico actuales se puede comprender en parte el desfase existente, porque los planes de estudio con los cuales fueron formadas partían de una visión de “problema de aprendizaje” de manera que se le ofrecía una atención “remedial”; hoy se trabaja con una visión de diversidad educativa, donde todas y todos requieren una atención individualizada de acuerdo al ritmo y estilo de aprendizaje.

Por otra parte es un interés primordial en la educación propiciar una oferta educativa congruente con el desarrollo humano que enfatice en las personas, al respecto Bogantes 1999, citado por Fallas (2000:42) define el desarrollo humano como “una corriente que aspira a la comprensión de un proceso, y desde una perspectiva humanista centrada en las personas, pretende alcanzar la plenitud humana a través del máximo desarrollo del potencial de la persona y en consideración de la condición humana como una totalidad”.

Esa visión del desarrollo humano sitúa al docente en un rol de mediador, que propicia por una parte el desarrollo de forma individualizada y por otra, una respuesta educativa adecuada a un colectivo de estudiantes heterogéneo, con necesidades de formación diversas e intereses personales diferentes. Esta perspectiva resulta congruente con el

principio de atención a la diversidad al que hace referencia Aguilar (2000:113) donde señala que atender la diversidad escolar consiste en

“... un conjunto de intervenciones educativas, que desde una oferta básicamente común para todos los alumnos, ofrece unas respuestas diferenciadas para cada uno de ellos y ajustadas a sus características individuales”.

Categoría 5. Ajustes que realizan las docentes en el quehacer educativo para atender la diversidad individual y cultural.

Entre los materiales utilizados para atender la diversidad la docente “J”, utiliza fichas elaboradas específicamente para la niña “S”. (1era observación) Trabajan en matemática. Libros de lectura de acuerdo al nivel de lectura de “S”. Trabajan en Español.

“La docente “J” saluda a todos y todas las niñas al llegar, hacen la oración y la docente les recuerda que van a trabajar en Español. La docente “J” se acerca a “S” y le pide que saque el libro, ella lo hace y acuerdan en cuál página trabajará”

La docente “J” toma su lapicero y escribe directamente en el cuaderno de “S” para que ella trabaje.

Otra estrategia utilizada por la docente para el trabajo con “S” es llevarla al escritorio mientras el grupo está resolviendo un trabajo que ella les asignó en la pizarra. “La docente hace una seña con la mano a S y ella se va con el cuaderno para el escritorio de la niña J, quien trabaja con ella. Mientras la docente le explica la niña la mira fijamente a los ojos, la maestra le pregunta y ella contesta y le dice “niña es que me confundí”, así trabajan cerca de 10 minutos.

Simbólicos

“la docente explicó a la niña lo que tenía que realizar, para ello se agachó y explicó con un tono de voz que sólo ellas compartían; de inmediato la pequeña inició su trabajo”. (1era observación) La niña S es quien maneja la grabadora en la celebración organizada por el grupo para festejar el cumpleaños de la docente.

“desde el escritorio la docente “J” pregunta a “S” si ya terminó, la niña asiente con la cabeza a lo que la docente le hace un gesto de aprobación y le sonríe.

“S” se acerca a la docente y le dice que no entendió, la docente “J”, la abraza, le explica nuevamente y le dice “usted puede vaya”, a lo que “S” se retira a su escritorio y prosigue el trabajo.

La Directora del Departamento de Educación Especial del MEP con una visión integral del abordaje de las adecuaciones significativas señala, que los ajustes realizados por las

docentes para aplicar las adecuaciones curriculares significativas, deben ser producto de la evaluación permanente. En lo individual, debe estar ligado al contexto, y ahora tenemos diversidad de cultura, y es necesario tener cuidado, es que es fragmentado no es un continuo en el desarrollo de la clase de la docente, es que no es integral sino asignaturista, la docente debe de integrar en la práctica, la individual en la mecánica de las angustias de las responsabilidades no disfrutan de proceso de enseñanza y aprendizaje ellas mismas se ponen la camisa de fuerza, y en mi experiencia les pregunto pero quien dice que tienen que ser así, yo les digo en las charlas esa es la abominación más grande porque es considerarlos a todos iguales. Plantear la planificación en paralelo es muy común pero lo más inapropiado que hay, debe partir de un diagnóstico y ese es otro problema que hay que creen que sólo se hace a principio de año, no utilizan la evaluación diagnóstica para orientar el proceso y el planeamiento y a pesar de que en las directrices curriculares está, y el proceso formativo de la evaluación. Es la cultura de la organización en la forma en que la institución funciona

- El problema es que todo es adecuación ahora. En mi opinión ya no podemos hablar de adecuaciones curriculares sino de diversidad esa es mi perspectiva y en este Departamento nos estamos debatiendo en ello.
- Adecuación curricular se ha vuelto peyorativa.
- Playón escribió el problema de la concepción de persona con necesidades educativas especiales se volvió peyorativo, lejos de ayudar ha venido a clasificar, no recuerdo los datos de la última estadística de necesidad educativa como pueden ser ciento y resto de mil de adecuación no significativa es como un 14% de la población.
- Es decir la evaluación es el factor más importante si no evalúo como están los niños y niñas, eso permitiría trabajar con la realidad. Las pruebas nacionales sólo evalúan resultados no procesos.
- Todo es muy visual, los docente utilizan materiales abstractos, en la propuesta individual debe ajustar lo necesario. Los docentes lo que consideran que la organización del proceso determina lo que hace, se ve el niño con adecuación por allá y el resto del grupo aquí.
- Insisto si la universidad propone un curso de evaluación, el curso de evaluación debe ser más rico de lo que normalmente los profesores lo consideran la observación pasar listas de cotejo, no sentarse ella misma puede ver cómo

trabajan y sistematizarlo en una lista de cotejo, tienen que usar la evaluación deben utilizar las herramientas, hay conceptos que confunden, técnica, método y se les hace un sancoche; cómo se organiza la información para dársela. Pero se usa la evaluación para la promoción únicamente.

Por su parte la asesora de Educación Especial de la Región indica que muy a su pesar no ve los ajustes, pues sólo tiene la oportunidad de observar maestras que están siendo demandadas, arguye no tener la oportunidad de seguir procesos adecuados sino lo que más bien, es docentes que escudan oficios o padres de familia o directores, que solicitan intervención debido a lo inadecuado de los procesos. Los ajustes sin embargo más empleados son de acceso, no he logrado observar adaptaciones que tengan que ver con una real flexibilización del currículo, no lo he logrado observar. _ la dinámica que se establece cuando yo llego a observarlas para apoyarlas, siempre el clamor es ¡sáqueme este niño de aquí!. Sí, él no tiene porque estar aquí; Yo no puedo con él y a veces se convierte en una cuestión casi como de apoyo al niño, no de apoyo a la maestra en términos de que al final piense mejor si lo saco de aquí, porque por más, yo estoy ahí media hora o dos horas y luego le brindo seguimiento a los dos meses digámoslo así y un niño en esas condiciones de alguna otra manera, lo manejo con los padres de familia, le sugiero algunas cosas, ¡qué sé yo!; y me lo termino llevando; ubicándoselo a una docente, que quizá más que la oferta educativa en sí, lo que necesito es darle contención emocional al pobre chiquito que ha estado en un proceso muy lamentable, muy duro.

La asesora regional señala que en el papel si ha visto mucho, “cosas muy lindas en el papel” pero en la práctica es otra cosa, lo que sí he podido presenciar es que “toman un objetivo del plan de estudios, verdad y se utiliza el mismo nada más que con un nivel de jerarquización del objetivo de la destreza cognitiva inferior, pero también hay que ser justo al decir, que algunas de las prácticas, para estos chicos con mayor compromiso, por ejemplo: enseñarles a lavarse los dientes, o enseñarles a aplachar o enseñarles a caminar por las vías públicas, eso no lo puede abordar una maestra del sistema ordinario, con una cantidad de estudiantes “x” , no puede llevarse. Otra situación importante es que algunas docentes se convierten en “informadoras” más que pedagogas, focalizan siempre en dar el tema, pero no en abordar los procesos, los requisitos, los prerrequisitos que se necesitan para abordar los diferentes temas con el grupo y no se realizó un buen diagnóstico inicia sin considerar los procesos que implica el abordaje de ese tema y las características de las niñas y los niños involucrados, es decir si los procesos involucrados son la memorización, la identificación, la clasificación, si lo logramos ver, incluso para hacer los planes

educativos individuales sería más fácil, es más fácil pero no lo ven desde ese punto de vista. Los procesos y los ritmos de aprendizaje son la diferencia, expresado de otra forma no podemos olvidar que de que en el individuo operan capacidades y destrezas adquiridas y hay destrezas por adquirir solo con esa premisa se puede realizar una intervención pedagógica adecuada.

La directora de la Escuela II, señala que los ajustes que realizan las docentes están totalmente vinculados con la actitud de las mismas, a aunque al principio hay un evidente rechazo, una sensación de agobio, de que ya saben lo que eso significa lo asumen. Este es un punto álgido pues a nivel legal hay implicaciones fatales para los docentes, la sensación de que si me equivoco, que hago un procedimiento mal me van a denunciar y cuáles son las consecuencias que ellos llevan. Después, a nivel laboral, ya se sabe que de hecho se trabaja mucho más, otro planeamiento, exámenes diferentes, crear materiales especiales, es decir hay un recargo y hay que asumirlo de alguna manera, por ejemplo un niño con una particularidad psiquiátrica, adaptarlo al grupo es sumamente difícil se requiere de seguimiento por parte de un especialista que está ausente en el proceso, implica un desgaste de los compañeros, entender por que este niño se comporta de una forma o de otra, y tienen que entenderlo.

Y la otra parte el niño o niña con adecuación curricular que se revela porque no quiere hacer trabajos diferentes a sus compañeros, no quiere un trato diferenciado. Y el tipo de niño que nos desconcierta con el comportamiento o desarrollo, por ejemplo un Síndrome de Asperger, nos pierde, no sabemos cómo actuar con él. También están las adecuaciones de niños extranjeros y su adecuación no es tanto porque no ha aprendido sino por el retraso sociocultural que tienen, un niño de 13 años que está ingresando a primero grado, que lo ha tenido ningún contacto con la cultura escolar y obviamente como niño se siente muy mal en primer grado, y necesitamos enseñarle a leer y a escribir, podríamos pasarlo a un sistema como el aula abierta, pero no todos los niños quieren ir allá, no todos los papás los pueden mandar.

Como parte de las entrevistadas está la compañera de apoyo de una de las instituciones quien colabora con las adecuaciones significativas, ella opina que los ajustes que realizan las docentes, consisten, en el planeamiento propiamente, y la metodología, dar más tiempo, por ejemplo un resumen de un tema definido más corto que el del resto del grupo, lo más importante es que el niño o la niña con adecuación se sienta incluido pero hay ocasiones en que el nivel del chiquito es mucho menor al del grupo entonces ahí la docentes tiene que hacer adaptaciones mayores y también por supuesto la evaluación que se hace para adecuaciones significativas, preparan materiales como fichas, lecturas; lastimosamente a veces lo que es material concreto

tal vez cuesta que lo preparen, resúmenes diferentes, fichas especiales por ejemplo para trabajar fracciones, las operaciones, y algún material concreto.

Las docentes entrevistadas que atienden a las niñas y niños con adecuaciones curriculares significativas, señalan como ajustes para atender las adecuaciones, distribuir el tiempo lo mejor posible, indagar en cuanto a materiales y los recursos que se requieran, solicitar mayor apoyo al padre de familia, también se requiere distribuir mejor el espacio con el que se cuenta. Material concreto, también es necesario ajustar el planeamiento, porque debe responder a las necesidades de cada niño y niña con adecuación, fichas, carteles, juegos y las adaptaciones necesarias en el momento que surja alguna situación de disciplina. Es muy importante que los materiales sean lo más parecido a lo que se utiliza con el resto del grupo para evitar la discriminación y la diferencia.

Es importante señalar que los ajustes en cuanto a materiales didácticos representan un esfuerzo muy grande, es mucho más cansado, aunque al final le queda a uno la satisfacción porque al final usted logra lo que se propuso y alcanza, es decir vale la pena el esfuerzo, sin embargo debería bajarse el número de niños por aula cuando hay una adecuación porque un niño representa mucho más trabajo; por darle un ejemplo hay facturas que no se le pueden cobrar a nadie porque el niño o niña con adecuación curricular tiene una situación económica difícil y no se le puede recargar al comité el material que se utiliza con él o ella, de manera que eso lo asume el docente, no hay ningún reconocimiento económico, ni de tiempo.

Cabe señalar que durante las observaciones realizadas se pudo constatar el uso de materiales especialmente diseñados para las niñas y los niños con adecuaciones curriculares significativas. Tal es el caso que se detalla a continuación:

La docente "C" escribe en la pizarra un asocie que luego le pide a "A" que lea, ella le señala con su dedo lo que debe leer, él lo hace muy bien. La docente le indica que tome las sílabas que tiene montadas en paletas y forme palabras en un mural en forma de gato y otro en forma de oso que ella ubicó en la pizarra y tienen casillas.

Estracto de observación N°1, caso docente "C"

"V" observa a la docente quien hace lectura en voz alta y pregunta en relación al contenido de la lectura, "vamos a leer todos juntos" menos "V" quien observa. La docente saca del diario una ficha especial y se le entrega a "V" y con el dedo le indica que inicie, la pequeña saca del salveque la cartuchera y empieza a trabajar, únicamente la niña con adecuación la desarrolla.

Estracto la observación N°2, caso docente "R"

Categoría 6. Elementos teóricos y metodológicos que le parecieron innecesarios en su formación universitaria.

La opinión de las docentes respecto de los elementos teóricos y metodológicos innecesarios en la formación universitaria es diversa,

_yo creo que la confección de material didáctico como mural y material que no se utilizan, yo nunca los llegue a usar porque a veces lo que te dan en los cursos es totalmente diferente a lo que se encuentra en el aula. También la confección del polígrafo que era con un rodillo y “dele” para tirar fichas, ahora, con las fotocopiadoras usted saca cantidad de fichas en un momento y con mayor nitidez, en este momento sería indispensable enseñarle a los futuros educadores a utilizar Internet en el aula, sería increíble, yo se que no todas las escuelas tienen medios de Internet pero que el MEP tiene que abrirse y las universidades son una de las grandes herramientas para hacer presión.

_ Considero que del todo innecesario no han sido, pero si pienso que falta profundizar en cuanto a determinación de dificultades y elaboración de planes individuales, trabajo conjunto con el hogar.

_ Creo que todo ha sido muy útil porque nos ayuda a implementarlo en le quehacer educativo, no hay recetas, hay que crearlas de acuerdo a cada situación. Considero que sí, todos los he aprovechado pero considero que podría darse el curso de problemas de aprendizaje 1 teórico y el problemas de aprendizaje 11 más práctico, sería muy buena opción para los estudiantes.9

_Yo no creo que sea así, yo creo que uno siempre toma de lo que recibió un poco y de ahí va modificando o cambiando pero que sea innecesario no; todo lo que aprendí lo he puesto en práctica y lógicamente he tenido que investigar.

Por su parte las personas que se desempeñan en puestos administrativos expresan opiniones quizá más apegadas a la teoría actual para la atención de las adecuaciones significativas, como el caso de la profesora “1”, encargada de problemas emocionales de la Institución Educativa 1, quien opina _ yo considero que falta mucho en lo que a formación se refiere, tal vez por parte del MEP para las docentes porque se plantean las adecuaciones especialmente las significativas pero a veces no se da como una asesoramiento a las docentes regulares y muchas de ellas le comentan a uno que no saben cómo abordar algunos casos, especialmente cuando son más complejos verdad porque cuando es un niño que le cuenta un poquito no hay que darle más tiempo o cuestiones así, pero ya cuando son niños con un síndrome de asperger por ejemplo, se les dificulta más.

Categoría 7. Atención diferenciada entre niños con y sin discapacidad

La atención diferenciada entre niños y niñas con y sin discapacidad, está muy relacionada con lo discutido anteriormente respecto de los ajustes que realizan las docentes para atender las adecuaciones curriculares significativas. A continuación se expresan algunas de las opiniones de las docentes,

_ mira, debe ser la misma porque igual un niño merece la misma cantidad de atención que los otros 26 o 27 que tiene uno en el aula y ahí está el gran desgaste que tiene uno como docente, estar atendiendo a uno y a 27 al tiempo sin fallarle a ninguno y es muy duro porque a veces uno sale dando vueltas, ambos tienen derecho a recibir la mejor atención que yo les pueda dar.

_ En lo personal porque no puedo hablar por las demás personas, yo pienso que uno quizá con ellos se identifica un poquito más verdad, porque uno sabe que ellos necesitan un poco más atención entonces quizá a veces uno llega a identificarse más. Es un cariño diferente, digamos un poco más especial porque uno sabe que ellos necesitan más apoyo.

_ En muchas ocasiones se evidencia naturalmente esa atención en uno u otro grupo y los niños se sienten discriminados porque no se les brinda la atención en un momento dado. También dependiendo de la discapacidad se les ve como un trauma y se apartan por lo que se sienten excluidos. Además de que los niños hacen la diferencia por lo que hay que trabajar con ellos para que no les aparten ni los sobreprotejan porque también se da eso.

_ Hay momentos y situaciones en los que lógicamente debe hacer diferencias, además se debe hacer hincapié en que también se refuerzan valores como la tolerancia y el respeto a las diferencias individuales.

Las personas involucradas en la investigación que ocupan puestos administrativos, opinan _a veces la adecuación sobre todo cuanto es en área social, lo que se logra más es con las conductas adaptativa que propiamente con la parte académica y eso es más funcional que lo otro, porque como usted dice, un niño que tiene problemas a nivel neurológico, eso no va a ceder. También opinan que la atención diferenciada depende mucho de cómo la docente lo aborde y los padres y madres; es una realidad todos perciben el trato diferente, los trabajos que no coinciden y la atención distinta que ofrece la docente, sin embargo conforme pasa el tiempo lo empiezan a ver de manera diferente. _ Si yo pudiese cambiar algo trabajaría en la actitud de las docentes, porque aunque hay maestras que no tienen el conocimiento lo buscan, tratan de investigar piden ayuda, están pendientes de cómo ayudar a ese niño. Definitivamente es una sensibilidad de la situación del niño y de tratarlo igual que a los demás, solo darle el apoyo que necesita.

Categoría 8. Fortalezas y debilidades en la formación para la educación inclusiva

Entre las fortalezas y debilidades en la formación para la educación inclusiva recibida las docentes señalan,

_El fortalecimiento de valores como tolerancia, respeto y solidaridad, en mi caso la voluntad para tratar con ellos y el intentar adecuar lo que sé a los casos que me corresponde atender. Pero hay debilidades como la falta de formación “especializada”, el poco conocimiento en cuanto a detección de problemas específicos.

_ Todo niño tiene derecho a integrarse a la educación, pero con políticas adecuadas en cuanto a espacio sobre todo y a cantidad de niños con situaciones especiales. En muchas ocasiones estos niños sufren dificultades en cuanto al ritmo de aprendizaje y socialización lo que dificulta su desempeño. Es decir, fortaleza es que le permite la socialización y más seguridad al niño pero en cuanto a desventajas el sistema no ofrece las condiciones adecuadas para el trabajo con ellos.

_ se aprende mucho, yo creo que uno aprende bastante con ellos pero a veces, se encuentran dificultades en el camino y a veces uno llega a casa y empieza a pensar que hago, que busco, que traigo, que material preparo, como veo ese tema con él, y yo creo que uno logra salir adelante pero sin embargo para mí la dificultad más grande es la cantidad de estudiantes en el aula, yo siento que se necesita trabajar con menos estudiantes para poder atenderlos mejor y en general al grupo, y en cierta forma el tiempo que usted le dedica a estos estudiantes es tiempo en el que usted debería estar trabajando con el grupo y si usted tiene todos los chiquitos como computadoras programados y que todos fueran iguales entonces usted sabe que todos van a responder igual pero no es así.

_ Fortalezas en que el niño no se ve o se menosprecia, se socializa con el resto del grupo. Debilidades el gran desgaste que tenemos nosotras como docentes, considero que es demasiado el trabajo que hay, estar moviéndose de un lado para otros, estar atendiendo 2 grupos completamente diferentes y tener que hacer exactamente lo mismo por un niño que por 28, eso desgasta, lleva tiempo y hasta recursos financieros porque usted tiene que buscar el material y un montón de cosas.

Por su parte las administrativas tanto de las Direcciones de las Instituciones Educativas participantes de la investigación como las Asesoras Regional y Nacional, opinan _ que empiecen a hablar de barreras para el aprendizaje y dejen atrás el concepto de necesidades educativas especiales, y no confundan, porque no es lo mismo, la transición de lo que se construyó hace años era pertinente para ese momento hoy no lo es. Es preciso como opina la Asesora Regional llegar a la educación inclusiva, la educación para todos no es nueva sino eliminar barreras para

el aprendizaje desde el punto de vista de la administración financiera, curricular, es decir equilibrado para que se puede atender de manera pertinente.

Categoría 9. Estrategias novedosas aplicadas para atender las adecuaciones significativas

Las docentes quienes permanecen en las aulas con las niñas y los niños con adecuaciones curriculares significativas indican que para atenderlas de manera novedosa utilizan entre otras,

_ Mucha motivación, estimular a la niña para que haga los deberes, realmente las técnicas salen de momento porque yo veo que le está costando algo y es de toda la experiencia que tengo de lo que sale en ese momento, a veces son técnicas que no tenía planeadas y salen. Por ejemplo al multiplicar o dividir usando colores, entonces las tablas cada una va de un color entonces ella memoriza la tabla no del 2 sino del color amarillo porque hasta eso se le olvida, coto te digo son esas estrategias que le ayudan, pequeños grandes detalles porque hay momento en que ni para atrás ni para adelante, que no te logran comprender y uno tiene que buscar como hago para salir adelante y en lo más sencillo está la respuesta. Utilizo juegos, con sílabas hacer familias de palabras con sílabas, plastilina, con "S" era una lucha con la "b" t ka "d" porque las confundía, con plastilina, las reconoció o diferenció.

_ Realmente hay que ser muy creativo, todo el material que usted se imagine, todo, rompecabezas, yo tenía un tren para formar palabras con sílabas, loterías,

_ Se trata de brindar el apoyo y la atención necesarias con los recursos disponibles y sobre todo con la sensibilidad necesaria para que esta población no se sienta rechazada, yo utilizo más materiales visuales porque esta área hay que explotarla más pues ellos son muy visuales, mucho más trabajo táctil con ellos, la flexibilidad del tiempo es indispensable y muy importante, es decir que sea más lúdica y menos teórica la clase para que sea más fácil la adquisición del conocimiento para ellos.

_ Actividades de reconocimiento de habilidades y esfuerzo mostrado por los niños, cooperación en el trabajo en clase y apoyo mutuo entre los niños y niñas.

Según la Asesora Nacional _ se trabaja a través de proyectos piloto, centrados en diferentes ámbitos, más de apoyo del docente en el aula, no algo aislado las benditas aulas de apoyo no deben existir el servicio de apoyo de problemas de aprendizaje, que dentro del aula con el docente, ese es el enfoque novedoso es decir la mediación tienen que ser con todos y todas, porque de lo contrario estamos excluyendo.

VI. Hallazgos concluyentes

-Las creencias de las docentes estudiadas en relación con la capacidad de aprendizaje de los niños y las niñas con adecuaciones curriculares significativas, son el producto de un análisis de conceptos subyacentes en su práctica de trabajo diario, es decir, que más que un discurso teórico, las afirmaciones presentadas en la presente investigación, son el producto de un sistemático proceso de observación y análisis de conceptos subyacentes.

-Las docentes continúan basando sus opiniones y prácticas metodológicas en un marco teórico que responde a la diferencia y no a la diversidad, en consonancia claro con lo planteado por el Ministerio de Educación Pública (2005:14) el alumno con necesidades educativas especiales “es aquel estudiante que presenta condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje mayores que el promedio de los alumnos, lo que le dificulta o impide acceder al currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere para compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo”.

-La práctica de trabajo diario devela, que el concepto de adecuación curricular significativa, que asumen las docentes del estudio, está cargado de prejuicios, especialmente, porque en todo momento asumen la atención individualizada de las niñas y los niños con adecuación, más que la inclusión educativa.

-La práctica docente es el marco por excelencia para develar las creencias del maestro, debido a que el discurso teórico-conceptual que expresan las docentes en relación con los niños y niñas con adecuación curricular significativa, no siempre se traducen en estrategias o propuestas tendientes a la inclusión educativa de dicha población.

-En relación con los elementos obstaculizadores, se señala el número de estudiantes, las familias que en gran número utilizan las adecuaciones significativas como sinónimo de promoción, el trabajo administrativo, planeamiento, exámenes, seguimiento al expediente y materiales de apoyo.

-Desde los puestos administrativos y técnico-docentes, se visualiza la actitud de la docente como el elemento obstaculizador de más peso, pues si la docente se dispone a trabajar con las adecuaciones curriculares significativas, lo puede hacer, pero si su actitud es negativa por más asesorías y capacitaciones no funciona. Además se indica por parte de estas funcionarias la falta de estímulos, matrícula, materiales y tiempo para planificar.

-La atención de las niñas y los niños del estudio se caracteriza por un trabajo totalmente individualizado, no se procura la inclusión de esta población al trabajo

grupales excepto en uno de los casos. Esto a pesar de que las docentes expresan la importancia de tratarlos a todos por igual.

-Existe un contraste entre las opiniones de las docentes del estudio y las Asesoras Regional y Nacional con respecto a las adecuaciones curriculares significativas, para las primeras el trabajo es arduo y no reciben apoyo, y en muchos casos desconocen el manejo adecuado de las particularidades que presentan las niñas y niños que reciben; y para las segundas es cuestión de actitud, las docentes no se sienten parte del Ministerio de Educación, lo conciben como el ente que ordena las acciones por seguir, sin cuestionárselas.

-La práctica educativa de algunas de las docentes observadas está cargada de mística y buenas intenciones, pero se aleja del manejo pertinente de la adecuación significativa que enfrenta en su aula.

VI.2 Recomendaciones

VI.2.1 Para el Ministerio de Educación Pública

- La individualización y el trato separado como estrategia metodológica por excelencia, utilizadas por las docentes para las adecuaciones curriculares significativas, exigen un análisis profundo del tema de la inclusividad, especialmente de cara a futuras reformas educativas.
- Analizar el manejo de las adecuaciones curriculares significativas que realizan las docentes, especialmente, de cara a las propuestas de educación inclusiva.

6.2.2 Para la Universidad

- Investigar en profundidad el concepto o conceptos que tienen las futuras y los futuros docentes de la población con adecuaciones curriculares significativas, con el fin de identificar posibles prejuicios que actúen de manera silenciosa en las futuras prácticas pedagógicas de los docentes.
- Ofrecer cursos de actualización profesional, a sus graduadas que incluyan temáticas relacionadas con el análisis de la práctica docente, especialmente, en la atención de la atención a la diversidad, a través de proyectos de Extensión Docente, y o espacios de reflexión en Seminarios y Simposios.
- Investigar a profundidad el rol que se le concede a las niñas y los niños con adecuaciones curriculares significativas dentro del currículo escolar costarricense, con el afán de contar con otras informaciones que orienten futuras reformas educativas en lo relativo a la inclusividad y atención a la diversidad.

6.2.3 Para las y los docentes

- Resulta indispensable un análisis de la práctica docente, a la luz de los conceptos subyacentes que en ella se entremezclan, con el objetivo de poder evidenciar cambios reales que solo se logran con la identificación clara de las creencias propias.

6.3 Generando nuevas interrogantes

Las creencias de las docentes en relación con las adecuaciones curriculares significativas de las niñas y niños que atienden en sus aulas, es en sí mismo un tema que requiere de futuras réplicas, con el objetivo de establecer evidencias cada vez más sólidas que confluyen en práctica de aula cada vez más inclusivas, y reformas educativas más orientadas a los nuevos paradigmas que asuman la diversidad como un reto para mejorar la convivencia de los seres humanos en este planeta.

El objetivo general del estudio plantea *“analizar los sistemas de creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las graduadas y los graduados en servicio de la carrera de Educación Primaria de la Sede de Occidente, que sustentan la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes para una reestructuración curricular de las carreras de Educación de la Sede”*; atendiendo el mismo se procedió a plantear una propuesta de reestructuración del curso de Problemas de Ajuste y Aprendizaje por uno con más pertinencia epistemológica con la educación inclusiva, esto como producto de la inclusión de un eje transversal en la carrera de Educación Primaria y Preescolar de Atención a la diversidad. (Anexo 7)

6.4 Limitaciones encontradas al realizar el estudio.

En el primer ciclo 2006 parte de la sistematización de la investigación se vio interrumpida pues la investigadora M.Ed. Helvetia Cárdenas Leitón fue sometida a una cirugía, debido a ello permaneció dos meses incapacitada. Sumado a ello, solicitó permiso para atender a una hermana en estado terminal, ese proceso se extendió hasta agosto del mismo año. En tanto el investigador Mtro. Rolando Quesada Sancho continuó con el proceso de investigación en la sede Rodrigo Facio.

Los aspectos señalados para la elección de los informantes de la investigación dificultaron el trabajo de campo, toda vez que en la Sede de Occidente las estudiantes de licenciatura en Educación Primaria no tenían nombramiento, estaban dedicadas

exclusivamente a la licenciatura, no por elección propia sino porque el Ministerio solicita para nombrar docentes de preescolar y primaria una titulación con grado de licenciatura y dos años de experiencia. En el caso de la sede Rodrigo Facio se presento una situación similar a Occidente, pues los y las estudiantes docentes en servicio que eran los informantes clave de la investigación no tenían nombramiento.

Para solventar la dificultad anterior los investigadores tomaron la decisión de variar los criterios de selección de los informantes a saber:

- Facilidad de acceso para los investigadores.
- Docentes colaboradoras de I Ciclo de la Enseñanza General Básica (cinco casos), graduadas tanto de la Sede de Occidente como de la Sede Rodrigo Facio en las carreras de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria.
- Presencia de, al menos un niño o niña con discapacidad, en los grupos elegidos con adecuación curricular significativa.
- Disposición de las docentes en colaborar con la investigación.
- Se dispuso realizar 10 observaciones de 80' en cada caso.

Es necesario señalar que, atendiendo la realidad de las Sede en cuanto a las estudiantes en servicio, y la decisión del investigador Mtro. Rolando Quesada Sancho de suspender su participación en el proyecto, los objetivos y metas difieren de los propuestos inicialmente y en adelante se plantean de la siguiente manera:

Objetivo general

Analizar los sistemas de creencias teóricas, metodológicas y profesionales de las y los graduados de las carreras de Educación de la Universidad de Costa Rica, que sustentan la implementación de la educación inclusiva, con el fin de construir referentes para una reestructuración curricular de la carrera de educación primaria de la Sede de Occidente.

Objetivos específicos:

1. Conocer los recursos simbólicos y materiales de los y las graduadas en servicio que les permiten atender la diversidad en forma satisfactoria.
2. Interpretar las actividades y acciones que realizan las y los graduados en el aula para implementar la educación inclusiva.
3. Analizar el proceso de construcción de la noción de hecho educativo que habita en el imaginario de las y los graduados en servicio.

4. Conocer las percepciones que algunas y algunos funcionarios del MEP tienen acerca del bagaje teórico, metodológico y profesional de las y los graduados en servicio.

La condición de graduadas de la Universidad de Costa Rica en la Sede de Occidente, como criterio de selección, obedece a que la investigación se propone determinar la realidad de los graduados de las carreras de educación de la Universidad de Costa Rica, en educación inclusiva, con el propósito de construir un referente para la reestructuración curricular de las carreras de educación en la Sede de Occidente. No obstante contar con docentes en ejercicio graduados en la región de Occidente permite el logro de los objetivos.

Una de las limitaciones más importantes en el proceso de investigación fue la entrevista a la Asesora Nacional pues reprogramó en diferentes fechas, fue hasta el mes de noviembre del 2008 cuando fue posible hacerlo. Esta situación explica en parte el atraso en la presentación del informe.

7 Las observaciones o recomendaciones

Desde que el proyecto se planteó requirió del aporte conjunto de ambos investigadores, el trabajo resultó equitativo y equilibrado considerando tanto la experiencia de ambos en el objeto de estudio, como la formación en antropología por parte de uno de los investigadores y en educación por parte de la otra investigadora. Para ejecutar cada una de las actividades correspondientes a los objetivos planteados, la solidaridad, compromiso, el respeto y la coordinación fueron constantes mientras se compartió el trabajo del proyecto *Referentes teóricos y metodológicos de docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa*.

Otro aspecto relevante para la investigación es la decisión del Mtro. Rolando Quesada de suspender por un año el proyecto, este asumió a partir del mes de marzo del 2008 la dirección de la Escuela de Antropología y Sociología, no obstante, en común acuerdo, la investigadora asociada al proyecto asumió el proceso de investigación como investigadora principal con el apoyo tanto de los programas a los cuales está adscrito como de la Vicerrectoría de Investigación.

8. Publicaciones

Las publicaciones producto de la investigación se encuentran en proceso. El material es amplio para la producción de dos artículos uno compartido con el Mtro. Rolando

Quesada Sancho y otra con carácter individual que responderá a los resultados propiamente del proyecto.

9. Presupuestos

DETALLE DE PRESUPUESTO POR PARTIDAS Y POR AÑO

PARTIDA		MONTO AÑO 2005	MONTO AÑO 2005
14 – 15		Imp, reproducción y encuadernación	20.000
21 – 10		Útiles y materiales educativos	10.000
21 – 13		Útiles y materiales de imprenta y fotografía	10.000
21 – 17		Útiles y materiales de computación	30.000
42 – 06		Horas estudiante	158.718
		TOTAL	228.718

El detalle de la ejecución del presupuesto 2006 se notificara directamente del INIE a la Vicerrectoría, en la persona de Xenia Mejía, Jefa Administrativa del Instituto.

VII Bibliografía

Aguilera B. y otros (2004). **Educación intercultural**. España: Popular.

Álvarez, M. Castro, A. Garro, Y. González, D. Herradora, G., Jiménez, A. (2003) **Las creencias que poseen las docentes, las directores y los padres de familia en relación con el apresto del grupo interactivo II**. Memoria del seminario de graduación para el grado de licenciatura en educación preescolar. Universidad de Costa Rica.

Arguedas, A. y Centeno, A. (1994) **El sistema de creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, su influencia en la práctica docente**. Tesis de grado para optar por el grado de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica

Artavia J., Cárdenas H. (2001). **Actitudes de las docentes hacia los niños con necesidades educativas especiales de los compañeros hacia estos niños y la efectividad del proceso de integración de ellos, en las aulas del proceso regular de I y II ciclos de la E.G.B., en tres escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón**. Tesis para optar por el grado de maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia.

Asamblea Legislativa (1996) **Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica**. Publicado en La Gaceta, San José, Costa Rica.

Aubert A., y otros (2004). **Dialogar y transformar**. Barcelona: Graó.

Ayara, S. (2002) **Las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión**. Cuaderno de Ciencias Sociales. FLACSO. San José.

Berger, M. y Luckman, T. (1968) **La construcción social de la realidad**. 19na reimpresión. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Bermúdez K., y otros (2004). **Mediación intercultural**. Madrid: Popular, S.A.

Billoch R. y otros (2002). **Equidad y calidad para atender a la diversidad**. 1er. Congreso Internacional de Integración de Niños con Discapacidad a la Escuela Común. Buenos Aires: Claudina Thévenet.

Bordieu, P. y Passeron, J. (1977) **La reproducción**. Editorial Laia. Barcelona

Cabezas, G.; Camacho, F.; Gamboa, W.; Madrigal, G.; Morera, P.. (1998) **Análisis del proceso de integración de los niños con necesidades educativas al primer y segundo ciclo de la educación general básica en la dirección regional de enseñanza de San Ramón**. Memoria de seminario de graduación para optar por el grado

Cabezas, Grace; Camacho, Flory; Gamboa, William; Madrigal, Gabriela; Morera, Paola. (1998) **Análisis del proceso de integración de los niños con necesidades educativas al primer y segundo ciclo de la educación general básica en la dirección regional de enseñanza de San Ramón**. Memoria de seminario de graduación para optar por el grado académico de licenciatura en ciencias de la educación, con énfasis en educación primaria. Universidad de Costa Rica, San José.

Castro, E. (1998) **Evaluación de la aplicación de las políticas de educación especial y su relación con la Ley de Igualdad de Oportunidades**. Informe final para optar al grado de Magíster con énfasis e administración educativa. Universidad Costa Rica. San José

Castro, Erika (1998) **Evaluación de la aplicación de las políticas de educación especial y su relación con la Ley de Igualdad de Oportunidades**. Informe final para optar al grado de Magíster con énfasis e administración educativa. Universidad Costa Rica. San José

Chacón, Liliana; Vieto, Nancy (1996) **Lineamientos administrativos para la inclusión de niños con necesidades educativas en el aula regular a nivel de preescolar**. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica, San José

Chavarría, A. (2005) **Implicaciones de la integración escolar de la persona con necesidades educativas especiales sobre el desarrollo de la practica docente en el aula las necesidades de formación y capacitación docente de la dirección regional de San José**. Tesis de licenciatura en educación especial, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Chavarría, Andrea (2005) **Implicaciones de la integración escolar de la persona con necesidades educativas especiales sobre el desarrollo de la practica docente en el aula las necesidades de formación y capacitación docente de la dirección regional de San José**. Tesis de licenciatura en educación especial, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

De la Pienda, J. (1999) Filosofía de las creencias. **Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica** Vol.37 No.92. San José, Costa Rica

Delgado F. y otros (1996). **La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades**. Madrid: CEAPA.

Delval, J. (1990) **Crecer y pensar**. Paidós. Barcelona.

Dewey, J. (1989) **Como pensamos**. Exposición de la reflexión del pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós. Barcelona

Flick, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

García, Nadia; Rojas, Marta (1998) La capacitación del maestro desde la perspectiva etnográfica: una experiencia a partir de la investigación en el aula. **Revista Educación**. No.22 Vol. 1: 33-43. Universidad de Costa Rica. San José.

Gañi, E. y Rivera, K. (1998) **El sistema de creencias sobre género en niños y niñas preescolares y su manifestación e el contexto escolar**. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación. Universidad Nacional. Costa Rica

Gurdián,A. (2007). **El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa**. Costa Rica: IDER

López, K. (2001) **Teorías intuitivas docentes sobre los alumnos y alumnas con necesidad educativas especiales**. Tesis para optar por el grado de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica, San José

López, Kattia (2001) **Teorías intuitivas docentes sobre los alumnos y alumnas con necesidad educativas especiales**. Tesis para optar por el grado de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica, San José

Martínez, M. (1997). **Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación**. México: Trillas.

Ministerio de Educación Pública (1997) **Políticas, Normativas y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales**. MEP. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (2005). **Políticas, Normativas y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales**. MEP. San José, Costa Rica.

Mora, M (2002) **La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici**. Atenea Digital. No.2. Otoño. Guadalajara

Moscovici, S. y Farr, R. (1984) **Social Representations**. Cambridge University Press. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. Paris

Navarrete L. (1999). "Dificultades de acceso y exclusión de estudiantes con discapacidad de la educación primaria" En *Revista Educación No. 32*. Universidad de Costa Rica.

Pozo, J. (1991) **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Morata. Madrid

Quesada R., Monge G. (2002). "Academia y diversidad en la Educación

Superior" En: Jiménez, R. Las personas con discapacidad en la Educación Superior. Fundación Justicia y Género.

Quesada, R. (2003) **¡Dejad que las diferencias vengan a mi! Universidad y educación inclusiva**. Revista Educación No.27 Vol.2: 27-38, San José, Costa Rica.

Quesada, Rolando. (2003) ¡Dejad que las diferencias vengan a mi! Universidad y educación inclusiva. **Revista Educación** No.27 Vol.2: 27-38, Universidad de Costa Rica San José.

Rojas, G. (2002) **Creencias que construyen los sujetos que participan del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, en una escuela primaria**. Tesis de doctorado en Educación. Universidad de Costa Rica.

Romero, María Cristina (1991) Apuntes sobre una experiencia de investigación en el aula. **Revista Educación** No15 Vol. 1: 113-120. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Ryan, Maikel (2000) **Un entrenamiento legal para el nuevo milenio. Condiciones que afectan el proceso de transmisión adquisición de cultura en un contexto escolar urbano**. Tesis para optar por el grado de licenciado en antropología social. Universidad de Costa Rica, San José

Sandín, P. (2003). **Investigación Cualitativa en Educación**. Madrid: Mc GrawHill.

Schuman, S. (1999) **Las creencias que manejan las docentes y los alumnos en el salón de clase**. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación. Universidad Nacional. Costa Rica

Solano (1987) **La psicología de las clases sociales**. Editorial Alma Mater. San José, Costa Rica.

Soto, R. (2000) **Más allá de la clasificación y la comprensión de los conceptos de los grupos de discapacidad: La persona**. Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica. 24(2): 135-149. San José, Costa Rica

Soto, Ronald (2000) **Más allá de la clasificación y la comprensión de los conceptos de los grupos de discapacidad: La persona**. Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica. 24(2): 135-149. San José, Costa Rica

Torres J. (2001). **Educación en tiempos de neoliberalismo**. Madrid: Morata.

Villar, F (1994) **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy. Marfil España

Vygotsky, L. (1978) **Pensamiento y lenguaje**. Laurato Buenos Aires.

VIII Anexos