Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)

INFORME FINAL

EDUCACIÓN INICIAL Y EDUCACIÓN ESPECIAL CON MIRAS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Código del proyecto: 724-B8-310

INVESTIGADORA PRINCIPAL:
MARÍA DEL ROCÍO DELIYORE VEGA

INVESTIGADORA COLABORADORA:
KAREN CAMACHO VALERIO

Fecha de presentación informe al INIE	26/01/2020

ÍNDICE

I. INFORMACIÓN GENERAL…….……3
II. ANTECEDENTES……..5
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA…….…….15
IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN…….……16
V. MARCO TEÓRICO……..17
Educación Inclusiva……...17
Marco legal de la educación inclusiva……...26
Percepciones hacia la educación inclusiva……...…….30
Rol del docente de Educación Especial……...……..31
Rol del docente de educación inicial……..32
Interdisciplinariedad para la educación inclusiva……..……36
VI. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO…….…….38
VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS……..44

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES……..74

I. INFORMACIÓN GENERAL:

Información administrativa del proyecto

Código del proyecto: 724-B8-310

Nombre del proyecto: Educación inicial y Educación especial con miras a la educación inclusiva desde la perspectiva docente.

Programa de investigación del INIE al que pertenece su proyecto: Programa de Investigación Mediación Pedagógica y Curricular.

Unidad Académica base donde está nombrado el personal investigativo: Escuela de Orientación y Educación Especial (investigadora principal) y Karen Camacho Valerio Cátedra de Investigación de la UNED (investigadora colaboradora).

Unidad de adscripción: INIE

Vigencia original del proyecto: 01/01/2018 al 31/12/2019

Investigadora principal: María del Rocío Deliyore Vega

Carga: 1/4T

Período: El periodo de nombramiento contempla los ciclos I y II Ciclo de los años 2018 y 2019.

Otro personal investigador asociado y colaborador nombre, carga, período:

La Master Karen Camacho Valerio, quién funge como docente de la cátedra de investigación de la UNED, participa como colaboradora de la investigación durante toda la vigencia del proyecto sin carga asignada.

Características de interdisciplinariedad:

El proyecto propone realizar un contraste de las percepciones del profesorado de Educación Inicial y el profesorado de Educación Especial a la luz de la Educación Inclusiva en la primera infancia. Para ello se toma la participación de docentes de ambas disciplinas y las enfrenta al diálogo y la reflexión en conjunto a lo largo de los grupos focales. Además, las investigadoras fueron las encargadas del tratamiento de datos, la interpretación y la devolución de la información a las personas participantes; que como antes se mencionó son una profesional en educación inicial y otra profesional en educación especial. En este sentido, tanto en la recolección de la información, como en su

tratamiento y análisis, se ven plasmandos intercambios disciplinares, que favorecen la cooperación de ambas disciplinas.

Resumen. El presente estudio busca analizar las percepciones de docentes de Educación Inicial y de Educación Especial en torno a la Educación Inclusiva, en la primera infancia, en cinco instituciones educativas costarricenses, desde una perspectiva cualitativa y en el marco de un estudio fenomenológico. Para ello, cuenta con la colaboración de dos investigadoras de ambas disciplinas de interés: Educación Inicial y Educación Especial, en función de triangular la información desde una mirada interdisciplinaria. En la investigación participan 10 docentes de cada disciplina, que tenían a su cargo estudiantes en condición de discapacidad y que trabajaron en espacios inclusivos. En función de describir las percepciones de la población docente, se realizaron grupos focales, en los que se aplicó una entrevista a profundidad para conocer los sentimientos y concepciones que mostraban hacia la educación inclusiva.

Por otro lado se entregó a cada participante, un diario personal para que escribieran durante tres semanas lectivas las opiniones y sentimientos que merecía la educación inclusiva durante su práctica profesional. Posteriormente, se recolectó la información y se realizó el tratamiento de datos cualitativos con el soporte del programa ATLAS.ti. Al finalizar esta etapa, se realiza una descripción protocolar sobre el fenómeno de estudio, que se presenta a las personas participantes por medio de un grupo focal final, en función de recopilar sus impresiones sobre el análisis realizado por las investigadoras y complementar así la definición del fenómeno. Los principales hallazgos emitidos hasta el momento, incluyen algunas coincidencias y discrepancias sobre la educación inclusiva que aún se encuentran en la etapa de análisis. A saber por el momento el profesorado de ambas disciplinas reconoce su responsabilidad sobre la educación inclusiva, sin embargo discute sobre las barreras que enfrenta, centradas en la cantidad de estudiantes a atender o las demandas curriculares poco flexibles. Reconocen también, que sus percepciones positivas inciden en una actitud de lucha para promover espacios de inclusión, pero que esta lucha puede enfrentar obstáculos significativos cuando las familias están poco involucradas en el proceso.

Descriptores:

- Actitud del docente
- Acceso a la educación
- Diversificación de la educación
- Educación de la primera infancia
- Educación Inicial
- Educación Especial

II. ANTECEDENTES

Introducción

La educación de calidad para todos y para todas, es un compromiso docente que impacta a la sociedad y marca el camino de un sentido de igualdad de oportunidades. Así, todas las personas involucradas en los procesos educativos, deben contar con un mismo mirar hacia los intereses colectivos de equidad y justicia. En esta línea, la participación inclusiva de todas las personas en la educación, es vital para el alcance de una sociedad de convivencia y una economía en desarrollo.

Por otra parte, la población estudiantil en primera infancia se encuentra en una etapa vital del desarrollo, óptima para la activación de múltiples competencias y capacidades que les permitan enfrentar el mundo con las herramientas más adecuadas a nivel intelectual, físico, emocional y lingüístico; pero también es el mejor momento para procurar desarrollar actitudes de aceptación, comprensión, inclusión, justicia y empatía; todas ellas esenciales para el desarrollo de una sociedad en crecimiento por y para la ciudadanía.

Ahora bien, en Costa Rica los procesos educativos de la primera infancia, le competen tanto las personas profesionales en Educación Inicial como a las profesionales en Educación Especial, sobre todo cuando en el marco de esta educación participan estudiantes en condición de discapacidad. Así las cosas, Debido a lo anterior es que el presente estudio se ha interesado en analizar cómo se manifiestan las coincidencias y

divergencias en la perspectiva que ambos grupos profesionales manifiestan sobre la educación inclusiva.
Para ello, se decidió elaborar una investigación cualitativa de corte fenomenológico en el que participaron dos docentes, una de educación inicial y otra de educación especial, con el fin de dotar de interdisciplinariedad las interpretaciones y triangular la información desde ambas miradas epistemológicas. Las personas participantes fueron 10 docentes de cada una de las disciplinas que en su ejercicio profesional vivieran experiencias de educación inclusiva, todas en la zona de la provincia de San José.

A continuación se detallan los antecedentes recolectados en la etapa inicial de la investigación, la justificación que enmarca el surgimiento del estudio y el encuadre teórico que lo respalda. Más adelante se describen los hallazgos obtenidos y la discusión de los resultados.

Antecedentes del proceso

La última década, se ha caracterizado por cambios importantes en la atención educativa a la diversidad. En esta línea, la educación inclusiva ha entrado en controversia con la educación convencional, pues no resulta nada sencillo, para esta última, dar respuesta oportuna y de calidad a todo el estudiantado, eliminando todo tipo de etiqueta, discriminación y exclusión ya sea por razón de discapacidad o de cualquier otra condición personal.

La educación convencional, sin lugar a dudas, enfrenta serios retos en virtud de responder al derecho fundamental de todo ser humano de contar con educación inclusiva. Este derecho, se articuló legalmente con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2006, en las Naciones Unidas. Costa Rica, como muchos otros países de Latinoamérica firmó este decreto y se comprometió así, a reducir la exclusión educativa y social.

A la luz de estos nuevos movimientos de igualdad, las investigaciones de los últimos años han velado por analizar los contextos inclusivos (o aquellos que pretenden serlo), en

virtud de promover las buenas prácticas y describir los progresos en las experiencias inclusivas.

Pese a ello, no se han encontrado investigaciones semejantes a la propuesta, en la que se analicen las perspectivas del profesorado en torno a la Educación Inclusiva desde el nivel Inicial y las contrasten con posturas de docentes de Educación Especial. Sin embargo, hay varias investigaciones que describen desde diversas posturas, la educación inclusiva vista desde los ojos del profesorado. A continuación se detallan algunas de ellas.

En Costa Rica, en el año 2011, Marín y Meléndez elaboran una investigación titulada "Proyecto: Construyamos Centros educativos inclusivos. Un modelo para evaluar actitudes, políticas y acciones institucionales". Este estudio consistió en una investigación-acción, en la que el principal objetivo versó en coadyuvar a tres centros de educación primaria, a analizar sus políticas, actitudes y prácticas, en función de alcanzar la educación inclusiva en sus instituciones. Para ello, participaron la primaria Escuela José Figueres Ferrer, la Escuela Granadilla Norte y la Escuela Monterrey Vargas Araya.

La investigación antes mencionada, estableció cinco grupos de acciones para trabajar en conjunto con los centros educativos. Según detallan las investigadoras dichas acciones son las siguientes:

a) capacitación a los comités coordinadores y funcionarios de los centros participantes, b) autoevaluación de los centros, c) sistematización del proceso de autoevaluación por parte de los comités coordinadores, d) diseño de los proyectos de centro, e) observación, registro y sistematización de todo el proceso vivido por los centros por parte de las investigadoras (Marín y Meléndez, 2011, p.5).

Las investigadoras enmarcan las acciones en la guía del "Index for Inclusion (2000)", apoyando a los centros educativos para determinar indicadores de la educación inclusiva y adaptar así instrumentos de autoevaluación. Dentro de los hallazgos más significativos del estudio, las autoras señalan que los centros participantes lograron "disponerse para la elaboración del proyecto de centro, con base en las prioridades y fortalezas que han sido

reveladas en los resultados de la autoevaluación" (Marín y Meléndez, 2011, p.7). Dicho proyecto, es bien acogido en las comunidades escolares participantes y genera beneficios importantes más allá de la educación inclusiva. Al respecto Marín y Meléndez (2011), señalan que un proyecto de educación inclusiva está en posibilidad de mejorar no sólo las condiciones educativas de todos los estudiantes, sino los conflictos internos causados por diferencias culturales y carestías económicas, así como acercar e involucrar a las familias en las intenciones transformadoras del centro escolar, que pretenden además impactar positivamente a la comunidad (p.8).

En concordancia con la presente investigación, el estudio que desarrollan las autoras Marín y Meléndez, consideró como principales protagonistas del éxito en la educación inclusiva, al personal docente de las instituciones. Esta postura, sin duda, enriquece la potestad de autoevaluación y de empoderamiento para la mejora en la calidad educativa. Asimismo, las autoras consideran, igual que en el presente estudio, las actitudes como eje elemental en la búsqueda de la educación inclusiva. No obstante lo atañen a la educación primaria perdiendo de vista las posturas de las docentes encargadas del nivel de preescolar.

Más adelante Sanhueza, Granada y Bravo (2013) realizan una investigación titulada "Actitudes del profesorado en Chile y Costa Rica, hacia la inclusión educativa". En dicho estudio se analizan las actitudes de 126 profesores en Costa Rica y 92 en Chile; todos ellos y ellas, docentes de primaria y secundaria; sobre la educación inclusiva. Su objetivo se centra en identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos grupos y reconocer los recursos con los que cuentan para la misma. Ellas, plantearon una investigación cuantitativa de tipo descriptiva que desarrollaron por medio de una encuesta. Así lograron detectar que las personas participantes tienen una actitud positiva hacia la inclusión, sin embargo, describen como limitantes el tiempo y los materiales. Las investigadoras, señalan que cuanto menos recursos humanos y materiales tenga el personal docente para hacer realidad la educación inclusiva, menos positiva será su actitud frente a la misma.

En esta ocasión, la investigación que plantean las autoras, concuerda con el presente estudio, en tanto busca describir la actitud del profesorado y contrasta dos grupos de docentes. No obstante el resultado del estudio solo considera la postura de docentes de primaria y secundaria, mientras que la investigación en curso, toma en cuenta las posturas tanto de docentes de preescolar como del profesorado de educación especial con el fin de obtener resultados contrastables en una misma comunidad educativa.

Por otra parte, en Colombia, Suárez (2014), realiza un trabajo de investigación titulado La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. En dicho estudio el autor caracterizó las experiencias de inclusión educativa de las participantes en las que se involucraba a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Las docentes participantes, escribieron sus experiencias y a partir de ellas el autor identificó tres categorías, "la primera se centró en la relación entre las normativas educativas, las experiencias y los niveles de las prácticas de inclusión. La segunda, en las tensiones y los retos de las experiencias y la tercera, en las acciones concretas que pueden ser transferibles tratando de establecer los niveles de las prácticas de inclusión que de dichas acciones se derivan"(pp.36-37).

Finalmente el autor describe que cuatro de las cinco docentes aún se encuentran en un nivel de integración, con prácticas aisladas del sistema educativo, resistentes al cambio y escépticas a la total transformación inclusiva. En esta línea, Wehmeyer, (2009), citado por Suárez (2014) indica que "hasta tanto las instituciones educativas no logren conformarse en comunidades de aprendizaje para brindar apoyos educativos que superen los etiquetamientos derivados de la discapacidad, es muy difícil lograr prácticas inclusivas de tercera generación."(p.45). Así las cosas, el autor logra determinar como las posturas que se tengan en torno a la inclusión repercuten directamente sobre el éxito de la misma. Lo anterior, concuerda con el propósito del presente estudio en tanto que busca determinar las perspectivas del profesorado y su relación con la educación inclusiva.

En Portugal, también se realiza un estudio titulado "Desafíos actuales a la inclusión: Un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. Las autoras Martínez, Páramo y

Claudino (2015) elaboran una investigación en la que valoran las percepciones de una docente acerca de la educación inclusiva en el nivel de preescolar, ubicado en la ciudad de Villa Real en Portugal. Ellas realizan una investigación cualitativa, de tipo estudio de caso, en la que utilizan entrevistas, notas de campo y registros audiovisuales, para encontrar varios puntos de reflexión.

Como principales logros del estudio, las autoras destacan tres dimensiones en las que la docente percibe la educación inclusiva. Entre ellas señalan dimensión física (en cuanto a cómo los espacios se organizan para atender a una práctica educativa inclusiva); dimensión funcional (que recoge reflexiones en cuanto a momentos y actividades que favorezcan esta realidad); dimensión temporal (la organización de la jornada escolar que pueda o no favorecer prácticas inclusivas); y por último la dimensión relacional (en el sentido de qué tipo de relaciones entre profesorado y alumnado se dan y si favorecen que la educación inclusiva se instaure en ese aula) (Martínez, Páramo y Claudino, 2015, p.15).

En este sentido las autoras concluyen que con relación a la dimensión física la accesibilidad frente a la estructura, generará espacios inclusivos que respeten la atención a la diversidad. En relación con las dimensiones funcional y temporal, ellas reconocen que si se ofrecen diversas actividades y se presentan de modo simultáneo, se amplían las oportunidades de participación del estudiantado y esto permitiría una atención individualizada del mismo y así más inclusiva. Finalmente en la dimensión relacional la docente percibe; según señalan las autoras; que la posibilidad de tener un aula mixta en grupos etarios favorece la educación inclusiva.

La investigación anterior, aporta dimensiones que clasifican la perspectiva docente en torno a la educación inclusiva. En este marco, se amplían las perspectivas y se obtienen resultados integrales. Aspectos todos coincidentes con los propósitos del presente estudio. Gerardo Echeita en el año 2014, realizó una investigación cuantitativa de tipo descriptiva en España para analizar la actitud que manifiesta el profesorado hacia el estudiantado con necesidades educativas especiales. Dicho estudio se llevó a cabo en la Comunidad de

Madrid. Participaron en el mismo, colegios de educación inicial y primaria, centros de Educación Preescolar e institutos solamente de educación secundaria.

Los resultados cuando se consulta a las y los docentes de educación ordinaria sobre la actitud que creen que el profesorado tiene hacia ese alumnado con necesidades educativas especiales, "la gran mayoría manifiesta una actitud positiva hacia ellos: el 87,8% está de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación, frente al 12,2% que se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo con ella" (Echeita, 2014, p.67). Pese a este resultado positivo, el autor relata que las etapas educativas muestran diferencias sustanciales, al respecto indica que "los maestros de Educación Infantil tienen la visión más positiva, mientras que el profesorado de los de secundaria son los más críticos con la existencia de esa actitud favorable". (Echeita, 2014, p.67)

Cabe mencionar que en la misma investigación, cuando se consulta al profesorado de educación inicial si las personas en condición de discapacidad deben asistir a centros de educación especial, un 89,9% considera que no es así, siendo solo un 13,1% quienes afirman que si deben asistir a dichos institutos.

Ahora bien, estas percepciones confluyen para generar cambios trascendentales en la vida escolar del estudiantado, pues es gracias a ellas que se decide sobre su posible integración o si se les garantiza el derecho de la educación inclusiva. A este respecto, el autor destaca como uno de los principales resultados lo siguiente Más allá de quien tiene el control de esta decisión, lo significativo e importante es que a la hora de la verdad y en muchas ocasiones de las que todos los implicados quisieran reconocer, esas decisiones no parecen estar basadas en función de un modelo interactivo respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje sino, casi exclusivamente, en base a las actitudes/ discapacidades de los alumnos y al número limitado de centros disponibles (Echeita, 2014, p.69).

Según la postura de Echeita, las actitudes docentes y la perspectiva médica hacia la discapacidad, en la que se dibuja el futuro educativo de una persona acorde con su diagnóstico y no a la luz de sus capacidades; son los elementos determinantes para garantizar el derecho a la educación inclusiva. De ahí la importancia de investigar en el

contexto nacional la postura que tiene el personal de educación inicial en relación con la educación inclusiva.

A tenor con las investigaciones antes mencionadas Almeida y Alberte (2009), realizan un estudio titulado “Concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa”. El objeto de la investigación consistió en “comprender las concepciones de los profesores de 1o CEB en el proceso de inclusión de alumnos con n.e.e.” (Almeida y Alberte, 2009, p. 3) Al igual que en las investigaciones señaladas al inicio de este apartado, los autores coinciden en que las actitudes del profesorado determinan la calidad en la atención educativa para las personas con necesidades de aprendizaje.

Sin embargo a diferencia de los estudios previos, en esta investigación los autores aportan un análisis de las percepciones determinando las divergencias que tenga en profesorado en la construcción de sus concepciones en función “del género, la edad, las habilitaciones académicas, la formación especializada, las funciones que se desempeñan, la relación entre las funciones que desempeñan, así como el mismo conocimiento de documentos relativos a la educación especial.” (Almeida y Alberte, 2009, p.3)

Los autores tomaron una muestra de 165 participantes quienes llenaron un cuestionario en virtud de las categorías mencionadas previamente. La lectura y análisis crítico general de los resultados parecen evidenciar que en cada categoría hay siempre un número elevado de profesores que manifiestan sus concepciones en la subcategoría desfavorable (Almeida y Alberte, 2009, p.3).

Aunado a ello, los autores indican que el profesorado muestra un desconocimiento significativo en torno a la legislación que ampara la educación inclusiva, incluyendo tanto el informe Warnock y la Declaración de Salamanca, en las que Portugal asumió el compromiso de garantizar el derecho a la educación inclusiva para todo el estudiantado.
En concordancia con la investigación anterior, Lissi y otros (2013) realizan un estudio en el que analizan las percepciones que tiene un grupo docente en torno a la inclusión y como ellas subyacen sus prácticas educativas y promueven la participación en igualdad

dentro del aula. Esta investigación, se titula “Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción”. Las autoras abordan la investigación por medio de un diseño cualitativo de estudio de caso en el que participaron dos grupos de tercer nivel de educación básica de Chile, en una institución subvencionada por el estado. En tal contexto, las investigadoras realizan entrevistas estructuradas, observaciones, fotografías y grabaciones a personas claves en el programa de integración escolar. Entre ellas mencionan a docentes de grupo, coordinadoras del servicio y docentes de educación especial.

Como resultado, las investigadoras obtienen elementos comunes de ambos grupos que promueven la educación inclusiva al vincularse con la literatura. Como principal elemento las autoras señalan que “las profesoras de ambos casos muestran una actitud positiva hacia la inclusión, en tanto ambas afirman que este proceso trae beneficios a las alumnas, tanto en su aprendizaje como en su desarrollo integral.” (Lissi y otros, 2013, p.166). No obstante, las autoras afirman que “la actitud de estas dos profesoras no necesariamente representa a la totalidad del establecimiento” (Lissi y otros,2013, p.66).
Otro de los principales resultados del estudio, tiene que ver con los vínculos afectivos construidos entre las docentes de apoyo y el estudiantado con necesidades de aprendizaje. Al respecto Lissi y otros (2013), indican que “el trato de las profesoras hacia las dos alumnas es cercano y afectivo, ya sea al momento de realizar las actividades pedagógicas como también en espacios de interacción social.” (p.167) Dicha relación, sin duda favorece la construcción de aprendizajes y beneficia la forma en que otros actores del proceso educativo perciban la participación en igualdad de todo el estudiantado.

Las investigaciones mencionadas en este apartado, coinciden en enmarcar al docente como eje elemental en la búsqueda de la educación inclusiva. Asimismo, atribuyen a sus actitudes la posibilidad de alcanzar el éxito en dicho proceso.

Investigaciones como la de Marín, y Meléndez, (2011), ofrecen una perspectiva cualitativa del análisis de la educación inclusiva, en la que se protagoniza al personal docente y se empodera para autoevaluar su práctica educativa en torno a la educación

inclusiva.

Por otra parte se encuentran varias investigaciones cualitativas de tipo de estudio de caso, en Portugal, en Medellín y en Chile, con las investigaciones de Martínez, Páramo y Claudino (2015), Suearez (2014) y Lissi y otros et al. (2013) respectivamente. En dichos estudios se obtienen divergencias importantes en relación con los resultados. Martínez, Páramo y Claudino (2015) por su parte, concluyen que el grupo docente percibe la educación inclusiva de modo diverso según las dimensiones física, funcional, temporal y relacional.

Suárez (2014) en cambio, al analizar las percepciones de cinco docentes, concluye que aún se encuentran en el nivel de integración, resistentes a evolucionar sus prácticas hacia la educación inclusiva. No obstante el autor atañe esta dificultad a la falta de comunidades de aprendizaje.

En esta misma línea Lissi y otros (2013) en Chile, incluyen a dos docentes de apoyo en su estudio de casos y contrario a lo que concluye Suárez, ellas encuentran una actitud positiva en ambas docentes hacia la educación inclusiva. Además agregan a los estudios revisados la posibilidad de incluir un análisis de los vínculos afectivos construidos entre docentes y estudiantes en pro de la educación inclusiva. Al respecto, ellas describen una relación proporcionalmente positiva entre el afecto que ofrece el profesorado a las estudiantes y su éxito en los procesos inclusivos.

Ahora bien, desde los estudios de orden cuantitativo revisados, se percibe que Sanhueza, Granada y Bravo (2013), en su estudio incluyendo a Chile y Costa Rica, encuentran que en su mayoría el profesorado cuenta con una actitud positiva frente a la educación inclusiva. Sin embargo, la falta de recursos humanos y materiales provocan actitudes negativas sobre la misma temática.

Del mismo modo, Echeita (2014), en España, coincide con encontrar en sus resultados, una mayoría con actitud positiva frente a la educación inclusiva, no obstante él reconoce

que el personal docente de educación inicial, tiende a mostrar una actitud más favorable acerca de la educación inclusiva que aquellos que trabajan en niveles superiores.

Es interesante destacar, que a diferencia de las investigaciones cuantitativas mencionadas, en Portugal, Almeida y Alberte (2009), obtienen resultados desfavorables con respecto a la percepción de 126 docentes sobre la educación inclusiva en Lisboa. En este estudio, se aporta la posibilidad de analizar las percepciones considerando las características etarias, de género, de formación y de funciones del profesorado, como elementos determinantes en la actitud que los mismos presenten frente a la educación inclusiva.

Si bien es cierto, que todos los resultados descritos ofrecen insumos elementales para la elaboración del presente estudio y refuerzan la importancia de conocer la percepción del profesorados sobre la inclusión en función de promover su éxito. También es cierto, que al tomar en cuenta a docentes de educación convencional para un mismo estudio, sin contrastar las percepciones de docentes de educación especial, se puede obtener resultados sesgados con un solo punto de vista dentro del sistema educativo.

En esta línea, la presente investigación pretende contrastar ambas posturas en el nivel inicial y analizar desde una perspectiva cualitativa, como las percepciones que tenga el profesorado pueden beneficiar o perjudicar la educación inclusiva. Generando además contrastes que permitan a las personas participantes autoevaluar sus prácticas y construir comunidades cooperativas institucionales para favorecer la educación inclusiva en la primera infancia.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A la luz de lo anterior, las investigadoras se han planteado responder

¿Cuáles son las convergencias y divergencias en las percepciones que tiene el profesorado de Preescolar y el profesorado de Educación Especial en torno a la educación inclusiva, en el contexto de la provincia de San José, Costa Rica?

IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general: Analizar las percepciones de docentes de Educación Preescolar y de Educación Especial en torno a la educación inclusiva, en la primera infancia, en cinco instituciones de la provincial de San José.

Objetivo específico1: Identificar las percepciones del profesorado de Educación Inicial que labora en la zona de San José, sobre al educación inclusiva en la población de la primera infancia.

Meta 1: Identificar las percepciones sobre la educación inclusiva, de al menos 10 docentes de educación Educación Inicial de la provincial de San José en cuyos grupos haya infantes identificados con necesidades educativas especiales.

Indicador 1: Percepción positiva o negativa del profesorado sobre la educación inclusiva del estudiantado en primera infancia.

Objetivo específico 2: Identificar las percepciones del profesorado de educación especial que labora en la zona de San José, sobre la educación inclusiva del estudiantado en primera infancia.

Meta 1: Percepciones positivas o negativas de al menos 10 docentes, de educación especial, sobre la educación inclusiva de estudiantes del nivel Educación Inicial.

Indicador 1: Percepciones positivas o negativas del profesorado de Educación Especial sobre la educación inclusiva de estudiantes del nivel preescolar, de la provincial de San José.

Objetivo específico 3: Determinar las coincidencias y discrepancias entre las percepciones de docentes de Educación Inicial y de Educación Especial , en torno a la educación inclusiva de estudiantes del nivel preescolar con necesidades educativas especiales.

Meta 1: Definir al menos 5 coincidencias y 5 discrepancias en las percepciones del profesorado de Inicial y de educación especial participante sobre la educación inclusiva en la primera infancia.

Indicador 1: Coincidencias y discrepancias en las percepciones del profesorado de preescolar y de Educación Especial sobre la educación inclusiva de estudiantes en la primera infancia.

V. MARCO TEÓRICO

Educación Inclusiva

La educación inclusiva, si bien tiene que ver con el deber gubernamental de ofrecer educación de calidad a todas las personas en un mismo contexto educativo y social sin separaciones relativas a las capacidades personales del estudiantado; depende principalmente de las concepciones internas de cada ciudadano y ciudadana para su éxito. En esta línea Arnaiz (2013) afirma que la inclusión "es, en primer lugar, una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela (…), debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado" (p.60). De este modo, la transformación que transitan los centros educativos hacia la educación inclusiva, se ha desarrollado lentamente apelando a cambios epistemológicos y ontológicos del quehacer docente. Estos cambios que enmarca en principios y políticas específicas que algunos autores a continuación detallan.

Ainscow (2014), describe la evolución de las escuelas hacia una práctica más inclusiva, como un *proceso de perfeccionamiento*. Según señala el autor, para hacer frente a la transformación de la Educación Especial las instituciones "se enfrentan a un doble problema: no pueden quedarse como están para poder responder a las situaciones nuevas, pero, al mismo tiempo, tienen que mantener cierta continuidad entre su presente y sus prácticas anteriores" (Ainscow, 2014, p.171).

Para responder a tal envergadura, las condiciones organizativas de aquellas instituciones que se han comprometido con el cambio, se encuentran en constante movimiento. Tales instituciones buscan un equilibrio entre el desarrollo de innovaciones y el mantenimiento de acciones de calidad que han tenido a lo largo del tiempo.

Se han definido entonces, seis condiciones que deben poseer las escuelas en movimiento. El *liderazgo* es la primera de ellas. Al respecto Ainscow (2014), detalla que para que una institución promueva la transformación, es necesario que la persona encargada de la dirección trabaje en conjunto con varios coordinadores, en función de "estimular el reconocimiento de que la individualidad es algo que hay que respetar e, incluso, celebrar" (p.178). Así las cosas, las personas encargadas de la coordinación fomentan la divulgación y uso de conocimientos que ya poseen los docentes sobre como estimular el aprendizaje, mismos conocimientos que se derivan de sus propias prácticas (Ainscow, 2014).

Ahora bien, con miras a una educación más inclusiva, Arnaiz (2013), valoriza también el liderazgo, afirmando que "para que los centros se muevan hacia situaciones más inclusivas necesitan que una persona, o más bien un grupo lidere, anime y mantenga el interés" (p.176).

La segunda condición es la **participación de docentes**, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones de la escuela por medio de actividades de aprendizaje cooperativo. En esta línea, el autor afirma que "el problema fundamental es que los maestros planeen sus clases y organicen sus aulas de forma que estimule la participación en las tareas y actividades que se fijen" (Ainscow, 2014, p.184).

La tercera propuesta para las escuelas en movimiento, consiste en la **planificación colaborativa**, es decir, el uso de estrategias de coordinación. El autor señala que "la participación activa del profesorado estimula la creación de fines comunes, la resolución de las diferencias y una base para la acción de los individuos". (Ainscow, 2014, p.186) De ello, que el autor aquilata la actividad de planificación, por encima de los planes mismos.

A este respecto, Arnaiz (2013), menciona la importancia de incluir al estudiantado en los procesos colaborativos. Ella afirma que "pedir a los estudiantes que se unan a los adultos en una acción colaborativa, es una estrategia crítica para fomentar el espíritu de

comunidad e igualdad que es básico para las experiencias escolares heterogéneas de calidad (…)" (p.170) En la misma línea, Echeita (2014), señala que la red de apoyo que se construya "es la que se nutre también de las buenas relaciones entre los profesores y los alumnos, como de las que éstos mantengan entre sí, así como de la de unos y otros con las familias y con la comunidad en la que se insertan" (p.133). Lo anterior versa en la imperiosa necesidad de crear un clima de seguridad emocional para toda la comunidad educativa, en virtud de resolver conflictos de modo asertivo, cooperar unos con otros y evitar individualismos que conduzcan a una labor docente solitaria y poco inclusiva.

En relación con lo anterior, Ainscow (2014) propone como cuarta condición de las escuelas en movimiento, **la coordinación**. Señala el autor que "hace falta un estilo cooperativo y bien coordinado de trabajo que dé al profesorado la confianza suficiente en sí mismos para improvisar, buscando las respuestas más adecuadas para los alumnos que tengan en sus clases (…)"(p.189). Para esto, la competitividad o la individualidad han de ser exentos en las relaciones interpersonales dentro la comunidad educativa.

En un ambiente cooperativo, el objetivo es "estimular un sistema conectado de forma más ligera, en el que los esfuerzos de los individuos se coordinen con el fin de maximizar su influencia" (Ainscow, 2014, p.190), es decir, que cada miembro del equipo se enriquezca con los aportes de otros y edifiquen en conjunto acciones inclusivas que discurran en el respeto mutuo.

Frente a esta cuestión, Echeita (2014), describe las culturas de colaboración en las instituciones como las "cualidades, actitudes y conductas generalizadas que abarcan todos los momentos, todos los días de las relaciones entre docentes" (p.132). Agregando que "la ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura se sitúan en el centro de estas relaciones" (p.132). Para ello, se vitaliza la reciprocidad de los apoyos y compromiso por dignificar las diferencias.

La quinta condición de las escuelas en movimiento, consiste en **la investigación y la reflexión**. A este respecto, el autor señala que "las escuelas que se percatan de que la

indagación y la reflexión son procesos importantes les resulta más fácil mantener su impulso y están mejor situadas para supervisar hasta qué punto las políticas vigentes producen los cambios deseados" (Ainscow, 2014, p.196). El autor afirma, que "cuando se estimula a los maestros a ayudarse mutuamente para estudiar determinadas dimensiones de su trabajo mediante la observación mutua, conduciéndoles a hablar entre ellos sobre aspectos detallados de su práctica, esto influye significativamente en sus acciones" (p.196).

Es coincidente que la investigación crítica dentro del aula escolar, sea tomada por los autores como elemento vital en la búsqueda de una escuela inclusiva. Al igual que Aiscow, Echeita (2014), afirma que la investigación; al desarrollarse de modo participativo y crítico en un contexto escolar; ofrecerá "excelentes oportunidades para mejorar la comprensión de las situaciones objeto de estudio para iniciar y mantener procesos de cambio" (p.156). Así las cosas, para suscitar una transformación real de la educación tradicional hacia prácticas inclusivas, es indispensable unificar la investigación con la práctica educativa.

Finalmente, Ainscow (2014) recomienda, como sexta condición, la **formación permanente del profesorado**, basada en la práctica. Al respecto, el autor señala que la formación se debe dar a partir de dos elementos, en el seminario y en la práctica. Sin embargo, para que los cambios sean significativos en ambas esferas, es necesario que el conocimiento que se desarrolla en las academias, pueda llevarse a la práctica por medio de ajustes sustantivos de organización en las escuelas. En palabras de Ainscow (2014), "no podemos lograr estos cambios en el lugar de trabajo sin alteraciones drásticas, en la mayoría de los casos, de la forma de organización de nuestras escuelas" (p.198). Para ello, el equipo docente ha de contar con espacios de tiempo para construir aprendizajes y apoyar el desarrollo mutuo de destrezas, por medio del trabajo colaborativo.

Ciertamente, la formación constructivista a la que apelan los autores, requiere de un alto grado de compromiso e interés por parte de la comunidad educativa. Pues la construcción

de aprendizajes depende del intercambio social aplicado a la práctica he impulsado por la motivación.

Así las cosas, se hace indispensable que los docentes de educación regular, asuman con ultranza la pesquisa por una educación inclusiva. Ello implica, según Arnaiz (2013) "su aceptación de estudiantes excluidos con anterioridad como miembros valiosos e iguales de la clase. Si el profesor no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito" (p.72). En ese sentido, la formación debe valorizar las emociones de seguridad y pertenencia que imperan en un ambiente de cooperación, para establecer nuevos objetivos de formación en promoción de prácticas de igualdad en la dinámica de aula.

Dentro de esta perspectiva, Arnaiz (2013), y Echeita (2014), llegan a coincidir en algunos principios que complementan las seis dimensiones de Ainscow (2014) para formular la organización de escuelas inclusivas. A saber, mencionan en un primer momento la **aceptación de la comunidad.** En esta línea, Arnaiz (2013), propone que "a pesar de el grado o de la naturaleza de la discapacidad, son miembros bienvenidos y valorados por la comunidad escolar." (p.160) Es decir, que sin importar la condición de diversidad presente en el salón de clase, o el nivel de apoyo requerido para participar total o parcialmente de una u otra actividad; todos los miembros, han de sentirse bienvenidos y valorados. Tanto en los momentos en los que reciben apoyo, como cuando aportan con sus capacidades el apoyo para otra persona. En este sentido, el aprendizaje y el desarrollo humano, se enriquecen y se vitalizan con la construcción de valores tales como la empatía y la solidaridad.

Los autores también mencionan el principio de la **educación basada en resultados**. Dicha corriente, "anima a los profesores a ser flexibles, y a proporcionar experiencias educativas centradas en una gran variedad de formas que permitan diversificar tareas, de manera que todos los alumnos no tengan que realizar las mismas cosas de igual modo, en el mismo tiempo y como sus compañeros" (Arnaiz, 2013, p.161). Los resultados entonces, se consideran primero para establecer los objetivos que quieren alcanzarse al

final del periodo escolar. Objetivos a su vez, que responden a áreas del currículo más amplias que las materias reduccionistas que han prevalecido hasta el momento en América Latina. Los autores invitan a trascender en busca de áreas de conocimiento vinculadas con la comunicación, el razonamiento, la resolución de problemas, el desarrollo personal y la responsabilidad social, implicando además la tecnología y nuevas disciplinas (Arnaiz, 2013). Esto respetando los estilos y ritmos de cada estudiante.

De cara a una visión respetuosa de la diversidad, Arnaiz (2013) incluye la **educación intercultural** como un principio elemental en la búsqueda de la educación inclusiva. Ella afirma que los fundamentos teóricos que respaldan la interculturalidad, se enfocan en

> promover los derechos humanos y el respeto de la diferencia; reconocer el valor de la diversidad cultural; promover un entendimiento de la elección de vida alternativa; establecer justicia social y la igualdad de oportunidades; y facilitar la distribución equitativa de poder entre los individuos y los grupos (p.162).

Este enfoque busca eliminar todo acto discriminatorio, desigual y etiquetante que segregue a una persona por sus condiciones culturales. Fortaleciendo así la educación basada en valores humanos que se valga de la innovación para construir espacios de igualdad y justicia social.

La diversidad incluye también, las variadas formas en las que una persona desarrolla sus habilidades. En este marco, Echeita (2014), incluye la teoría de las **inteligencias múltiples** como uno de los principios de las prácticas inclusivas. Esta postura, rompe con esquemas tradicionales de la percepción de la inteligencia, comúnmente basados en la valorización de las habilidades lógico-matemáticas por encima de otras múltiples destrezas en los individuos. Esta teoría emplea las inteligencias de cada estudiante como apoyo para otros. Así se alternan las actividades de clase en función de los múltiples talentos de los miembros del grupo. De ese modo, cada estudiante apoya a otros y es apoyado generando una codependencia positiva, que promueve la educación inclusiva; es

decir que se produce un andamiaje entre los estudiantes, lo que ayuda a generar conocimiento a partir de las interacciones con sus pares.

En este sentido, Echeita (2014) explica que "los profesores, desde esta perspectiva de la inteligencia, están en posición de apreciar el comportamiento "no convencional" de los estudiantes y buscar aplicaciones productivas de estas habilidades dentro del un contexto de aprendizaje" (p.163). Prestan especial atención a las capacidades del estudiantado, por encima de sus limitación para desarrollar las actividades curriculares. Así pues, logran que cada miembro del grupo sea reconocido por sus logros y así mismo construya su identidad, en armonía con su capacidad.

Por otra parte Arnaiz (2013), propone que el **aprendizaje constructivista**, supone un principio elemental en la educación inclusiva. Al respecto, ella afirma que "el constructivismo fomenta la idea de que todos estamos aprendiendo siempre y que no se puede parar el proceso" (Coll y otros, 1995, mencionados por Arnaiz, 2013, p.163).
Echeita (2014) coincide con Arnaiz (2013) y explica que para hacer efectivo el aprendizaje constructivista, es necesario que se den "dos mecanismos básicos de influencia educativa: la construcción de significados compartidos y el traspaso de control" (p.120). Para el primer mecanismo, las "representaciones intrasubjetivas del profesor y el alumno, deben aproximarse" (Echeita, 2014, p.120), mientras que para el traspaso de control, se requiere que el profesorado ofrezca ayuda al estudiantado, según este vaya desarrollando competencias para el aprendizaje, lo anterior hasta el momento en que el estudiante puede continuar de modo independiente y entonces, la ayuda puede desaparecer (Echeita, 2014).

En el constructivismo la educación debe edificarse a la luz de las capacidades de aprendizaje de cada estudiante, siendo la diversidad quien rige las prácticas docentes. El constructivismo, como un acto social de aprendizaje, debe ser cooperativo y dialógico para enriquecerse de la diversidad y edificar aprendizajes no solo académicos sino también de valores humanos.

Los autores proponen el uso de estrategias prácticas de aprendizaje constructivista. Entre ellas, “los modelos de aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con el compañero y la enseñanza basada en la experiencia” (Arnaiz, 2013, p.164). Dichas estrategias consideran las diversas habilidades del estudiantado como el principio sobre el cual se construye el aprendizaje, de ese modo propugnan la codependencia positiva en el aprendizajes.

Otro principio de la educación inclusiva es la **valoración de los aprendizajes**. Al respecto Arnaiz (2013), propone el uso de valoraciones auténticas, que constituyen “exhibiciones de aprendizaje que se reúnen a lo largo del tiempo, para mostrar una evidencia de progreso, adquisición y aplicación” (p.165). En dichas evaluaciones el estudiantado debe resolver problemas en contextos reales, integrar las destrezas de varias personas para completar una tarea mayor y negociar los criterios sobre los cuales desarrollarán sus aprendizajes.

Esta forma de evaluación, se relaciona estrechamente con la “valoración individualizada y basada en la actuación” (Arnaiz, 2013, p.165), por tanto responde a una educación inclusiva que reconoce diversas exposiciones del aprendizaje del estudiantado, en lugar de solo considerar apropiada la evaluación sumatoria tradicional de los aprendizajes.

Uno de los principios que más llama la atención, es la agrupación multiedad y flexible que propone Arnaiz (2013). Ella en esta línea señala que el aula multiedad “se opone a la práctica tradicional de la agrupación según el curso, que presume que los alumnos que tienen la misma edad tienen necesidades y habilidades de aprendizaje parecidas, beneficiándose de una instrucción similar” (p.166). Por el contrario, se basa en “la asunción de que el aprendizaje es un proceso continuo y dinámico” (Arnaiz, 2013, p.166), para el que la diversidad es indispensable. Su vinculación con la educación inclusiva, radica en que se anima al profesorado a construir aprendizajes con el estudiantado respetando los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, apegando las estrategias al nivel de desarrollo de cada individuo.

El **uso de la tecnología**, es una forma oportuna de responder a la diversidad. La misma "fomenta el entusiasmo por aprender en todos los niños" (Arnaiz, 2013, p.167) y además permite "incluir estudiantes con discapacidades que necesitan la tecnología para acceder al currículum, expresar su conocimiento o controlar su entorno" (Arnaiz, 2013, p.167). Los avances tecnológicos deben estar al alcance del estudiantado y eliminar barreras de participación, fomentando la igualdad de oportunidades en los espacios de aula. Para ello, es necesario que el profesorado cuente con el apoyo de la comunidad educativa en la búsqueda y aprovechamiento de los recursos.

Es valioso retomar en esta línea, la postura de Echeita (2014), quien asegura que cuando el profesorado no cuenta con un sentido de pertenencia en el centro educativo, "se refugia en la adopción de métodos "seguros" y abandona la innovación y la búsqueda creativa de soluciones y métodos de enseñanza"(p.131), lo que reduce las posibilidades de que se decida a incursionar en el uso de tecnología para promover la educación inclusiva.

Como último principio de la educación inclusiva, los autores prestan especial atención a las **amistades y vínculos sociales**. En relación con ello, Echeita (2014), menciona que

> la mejora del clima afectivo y emocional de las aulas y los centros resulta, (…) un ámbito de intervención relevante por un triple motivo: por su incidencia en los alumnos a la hora de que sean capaces de atribuir sentido a lo que aprenden, por su incidencia en el clima de convivencia de aulas y centros escolares y por su incidencia en el equilibrio emocional del profesor. (p.130)

En este sentido, la amistad representa un valor elemental para la construcción de redes de apoyo y colaboración necesarias para la educación inclusiva. Dichas relaciones son indispensables tanto en el profesorado, como en el estudiantado para construir un sentido de pertenencia en el que el respeto y el apoyo mutuo lideren los actos de aprendizaje.

A la luz de lo anterior, Arnaiz (2013), afirma que el profesorado debe fomentar dichas relaciones de amistad en el estudiantado "identificando intereses en común,

comprendiendo a los alumnos con discapacidad, hablando de amistad, animando a la colaboración, a la cooperación y facilitando la participación" (p.169). De ese modo, las personas implicadas en los procesos de aprendizaje aprenderán a valorar y dignificar las diferencias y tendrán el compromiso personal de apoyar a otros y de solicitar apoyo cuando así lo requieran, todos ellos, actos indispensables para la educación inclusiva.

Marco legal de la educación inclusiva

La educación inclusiva ha sido parte de las agendas de organismos nacionales e internacionales por décadas, sin embargo el cambio ha sido un proceso lento en toda América Latina. Es por ello que ha sido necesario avanzar en la creación de un marco legal que delimite las garantías educativas que debe recibir la población en condición de discapacidad para obtener una atención de calidad en igualdad de condiciones.
A continuación se detallan las acciones políticas y legales que han impulsado la educación inclusiva a nivel internacional:

La Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales, fue firmada en el año 1994, esta constituye una primera aproximación a la educación inclusiva poniendo sobre la mesa el concepto de "educación integradora". Esta declaración proclamó que "las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades" (p.viii), apelando a la comunidad internacional a "defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales" (p.x). Si bien, esta postura responde a un paradigma rehabilitador que no cumple a cabalidad con los principios de la inclusión, establece por primera vez la necesidad de compartir un mismo sistema educativo para toda la población.

Posteriormente en junio del año 1999 se celebra la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad,

en la ciudad de Guatemala, la cual se aprueba en Costa Rica por medio de la Ley N. 7948 en noviembre del mismo año. En este documento se establece que

> "discriminación contra las personas con discapacidad" significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales (p.76)

Entendiendo la educación como un derecho humano fundamental, esta Convención, protege a la población con discapacidad de cualquier acto de exclusión en este contexto.
Más adelante el marco de un enfoque social de la discapacidad, se empodera a las personas con discapacidad a alcanzar la mayor autonomía posible, eliminando barreras del entorno y ofreciendo un diseño universal para una comunidad accesible. En este contexto se crea la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad firmada en el año 2006, esta en el artículo 24 sobre Educación establece que,

> Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema educativo inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (…) (p.18-19)

Para hacer efectivo este derecho los estados partes se asegurarán, entre otros aspectos a que "se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión" (p.19). Así los países participantes se comprometen a partir del año 2006 a tomar medidas para el alcance de una inclusión plena en los entornos educativos.
Esta convención se aprueba en Costa Rica por medio de la Ley 8661 en el año 2008, comprometiéndose a "adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra

índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la Convención" (artículo 4)

Al margen de estos compromisos Legales, surge también el Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016), en busca de la "eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad". Este compromete a los países americanos en materia de Educación a "asegurar y garantizar a las personas con discapacidad el acceso en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación a una educación inclusiva y de calidad incluyendo su ingreso, permanencia y progreso en el sistema educativa, que facilite si inserción en todos los ámbitos de la sociedad" (p.3). Lo anterior promoviendo acciones concretas tales como "crear y fortalecer una cultura de percepción positiva del potencial humano, autodeterminación e independencia individual, conocimientos, méritos, habilidades y aportes a la sociedad de las personas con discapacidad promoviendo el respeto y protección de su dignidad y derechos" (p.4).

Por otra parte, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible una Oportunidad para América Latina y el Caribe (Naciones Unidas, 2016), en su objetivo 4, propone "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y para todas" (p.15). Costa Rica, por su parte está comprometido con el alcance los objetivos de la Agenda y deberá atender estas demandas.

En relación con lo antes expuesto es que Costa Rica ha realizado múltiples esfuerzos por promover la educación inclusiva. Como primer acercamiento surge en 1957 la Ley Fundamental de Educación N. 2160/1957 en la que se establece en su artículo 1 que "todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada" (p.1). Esto por supuesto incluye a toda la ciudadanía, sin embargo al no especificar de modo segmentado a la población con discapacidad y no ofrecer servicios educativos de calidad para ellos y para ellas, este grupo poblacional se mantuvo excluido del sistema educativo.

Siendo entonces que aún en la década de los noventa, existía una gran cantidad de personas en condición de discapacidad no escolarizadas y sufriendo discriminación para la participación social en múltiples escenarios, en el año 1996 se publica en la Gaceta N 102, la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad Ley N. 7600. La cual en su Capítulo I contempla desde el artículo 14 hasta el 22 las demandas para garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad. Particularmente en el artículo 18 se indica que "las personas con necesidades educativas especiales podrán recibir su educación en el Sistema Educativo Regular, con los servicios de apoyo requeridos"(p.7).

Son ya múltiples los documentos legales que, como se ha mencionado, buscan garantizar la educación inclusiva, prevalecen aún en el sistema educativo costarricense los servicios educativos segregantes que separan al estudiantado de los grupos o de las instituciones por razón de discapacidad.

En el año 2013, la Organización de las Naciones Unidas, por medio del Comité Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, realiza una valoración sobre la situación de Costa Rica en el cumplimiento de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Entre otras cosas, concluye que en Costa Rica "se tiende a perpetuar un sistema educativo que separa la educación regular y la especial, y se mantiene a muchos estudiantes con discapacidad en ambientes diferenciados y segregados" (p.13). Por esta razón, el Comité recomienda en el artículo 24

> Que el estado costarricense, con el fin de impulsar y lograr avances efectivos en materia de educación inclusiva, a través del Ministerio de Educación Pública (MEP) y las Universidades del país que forman docentes, reformule la formación actual, a fin de que todas y todos los educadores se formen dentro de los postulados y un sistema de educación inclusiva y de calidad, que respete y celebre las diferencias, eliminando cualquier forma de educación que segregue o discrimine a las personas con discapacidad. (p.13)

Es por esta razón que en el año 2018, se publica el Decreto Ejecutivo N. 40955-MEP señalando en su artículo 2, sobre "Sistema Educativo Inclusivo, equitativo y de calidad" indica que

> El Ministerio de Educación Pública en conjunto con el Consejo Superior de Educación como rector general de la enseñanza costarricense, implementará en todos los niveles y modalidades un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad que garantice el acceso a los servicios de apoyo que requieran las personas con discapacidad. (p.7)

Ahora bien, toda esta legislación nacional e internacional compromete a todo el sistema educativo a trabajar a favor de la igualdad y la calidad de la educación. Sin embargo, entendiendo que la inclusión educativa parte de un conjunto de valores, podría decirse entonces que para alcanzar procesos educativos justos y exitosos, es necesario concatenar la epistemología de las disciplinas que componen las ciencias de la educación, con los principios de convivencia y el marco legal. De otro modo el esfuerzo sería en vano, por tanto la presente investigación, comprendiendo la educación inclusiva como un derecho, se preocupa por reconocer prioritariamente las percepciones de quienes son responsables de que ese derecho sea una realidad.

Percepciones hacia la educación inclusiva

Una percepción de acuerdo con la Real Academia Española, se trata de una "sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos" (en: http://dle.rae.es/?id=SX9HJy3) (Real Academia Española, 2018, en red)- no se si se pone por criterio del INIE toda la dirección), mientras que para Batanero (2013), la percepción vista desde un enfoque educativo "es un concepto que engloba creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza aprendizaje" (p.87). En este caso, de el personal docente tanto de preescolar como de educación especial que labora con procesos inclusivos.

Siendo la educación inclusiva un espejo de una educación democrática, igualitaria y justa,

requiere de quienes se comprometan con ello un alto sentido de convicción, de creer en políticas de solidaridad, respeto, cooperación y responsabilidad social.

Como se ha mencionado, la educación inclusiva inicia en cada persona para generar una ciudadanía activa a favor del cambio. Es por ello que resulta indispensable reconocer las percepciones del profesorado que tiene en sus manos la posibilidad de romper con patrones de desigualdad y emplear la diversidad para el enriquecimiento curricular.

Rol del docente de Educación Especial

En el año 2018, se realiza en Costa Rica un análisis epistemológico de la Educación Especial, en aras de vislumbrar hacia donde debe dirigirse en esta era de cambio. El Observatorio Nacional de Educación Inclusiva, entonces realiza una investigación cualitativa por medio del desarrollo ya análisis de jornadas nacionales sobre la educación inclusiva, consultando a profesionales en ejercicio, expertos internacionales, jerarcas del Ministerio, directivos de las instituciones y académicos, cuál es el rol que debe asumir la persona profesional en Educación Especial.

Al respecto, el equipo concluye que "el educador especial está llamado a ser un mediador efectivo en la educación para la diversidad" (Castillo y otros, 2018, p.16). Esto, en el marco de un sistema educativo inclusivo y de calidad, gestando los apoyos, el conocimiento y las estrategias necesarias para procurar aprendizajes en igualdad de condiciones.

Por otro lado el equipo concluye que

> Es necesario entonces que los educadores especiales no sean tampoco los reparadores de los yerros de la educación regular, sino que acompañen una mejor respuesta de la educación regular a todo el estudiantado, mediante programas efectivos de interacción pedagógica colaborativa, que alcancen hasta el estudiantado que requiere apoyos extensos y generalizados (p.16).

En este sentido no excluye a ninguna persona del sistema educativo, sino que se centra en

ajustar el sistema tanto como se necesite, sin poner en tela de duda las capacidades del estudiantado. Por otra parte, el rol del educador especial apela a la cooperación con las demás áreas de la educación en función de complementar el diseño y desarrollo curricular para una mejor educación, democrática y de calidad.

Rol del docente de educación inicial

De acuerdo con el Programa de Estudio para la Educación Preescolar publicado en el año 2014, el objetivo principal de la educación preescolar es: "el desarrollo de las potencialidades e intereses de los niños y las niñas satisfaciendo sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras, a través de un abordaje pedagógico integral". (Ministerio de Educación Pública, p.10, 2014).

Lo anterior, se vincula con lo establecido en la Ley Fundamental de Educación (1957), en su Artículo 12, el cual establece los fines de la Educación Preescolar descritos a continuación:

a) Proteger la salud del niño estimulando su crecimiento físico armónico,
b) Fomentar la formación de buenos hábitos,
c) Estimular y guiar las experiencias infantiles,
d) Cultivar el sentido estético,
e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación,
f) Facilitar la expresión del mundo interior infantil,
g) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación. (p. 3)

Estos fines responden a la integralidad en la formación de la niñez al propiciar el cuidado de la salud por medio del consumo de alimentos saludables, la realización de actividad física y la práctica de hábitos de aseo, orden y cortesía, entre otros; asimismo, promueven el desarrollo de la expresión, comunicación, imaginación, capacidad creativa y el sentido estético, mediante la realización de variedad de actividades artísticas, de indagación en las que puedan explorar, experimentar, tomar decisiones y resolver problemas propios de su entorno la construcción del conocimiento, la formación de actitudes y valores para su desenvolvimiento en la sociedad. (MEP, p.10, 2014).

La Educación Preescolar según el Programa de estudio del MEP (2014) “educa con la finalidad de que se propicie el afecto, el respeto, la imaginación, la creatividad, la flexibilidad, la libertad, el disfrute pleno y el aprendizaje” (p.13). Para ello, insta a las personas profesionales en educación a hacer de “la educación una experiencia de vida, por medio de vivencias pedagógicas flexibles, abiertas, participativas que respondan a las necesidades, características y condiciones particulares del estudiantado con el propósito de favorecer su desarrollo integral” (MEP, 2014, p.13).
En esta línea, los principios de la Educación Especial, bajo una filosofía inclusiva, no distan de los intereses de que establece el MEP, para la Educación Preescolar; pues ambas posturas promueven el respeto, se centran en el desarrollo integral de cada miembro del salón de clases y consideran las particularidades de cada quien para enriquecer currículum.

Sobre esta temática, es importante mencionar que en la Educación Preescolar se aplica un modelo pedagógico desarrollista planteado por el curriculista Rafael Florés Ochoa, quien indica que este “propone como meta educativa que cada persona logre alcanzar, progresiva y secuencialmente, el nivel superior de desarrollo de acuerdo con sus necesidades, características y condiciones particulares” (MEP, 2014, p.18). Debido a este modelo, es que se considera oportuno la realización de la inclusión educativa, ya que se parte de las necesidades, características e intereses de cada individuo, ofreciendo espacios flexibles y oportunos para alcanzar el máximo potencial de cada persona.

Cabe mencionar, que bajo esta perspectiva, se justifica que a nivel preescolar, no se aplican adecuaciones curriculares, pues, como se ha mencionado se aplica un currículo con una atención individualizada que atienda las necesidades y particularidades de cada uno.

La diversidad en la etapa preescolar:

En la Educación Preescolar convergen estudiantes de distintas culturas, etnias, capacidades, intereses, características y contextos. Esto supone para el personal docente,

una oportunidad para valorar estas diferencias como elementos de enriquecimiento curricular.

En esta línea, el Programa de Estudios de Preescolar del MEP (2014), menciona a Del Carmen, citada por Parcerisa (2006), quien recomienda considerar los siguienes aspectos para realizar adaptaciones que respondan a la diversidad en la etapa preescolar:

- Los niños y las niñas no son idénticos entre sí, tienen características que los diferencian a unos de otros. Entre ellas están la manera que cada uno tiene de aprender, por lo que el personal docente debe apoyarse en estrategias didácticas diversas para poder ofrecer variedad de opciones al estudiantado.
- Cuando los niños y las niñas llegan al centro educativo poseen conocimientos previos y construyen otros, estableciendo relaciones entre lo que se les ofrece y sus experiencias y conocimientos anteriores.
- La motivación es un requisito imprescindible para que se produzca el aprendizaje. El personal docente requiere conocer tanto la situación familiar y personal del estudiantado, como la percepción y la imagen que estén construyendo de sí mismo, para ayudarlo y alentarlo desde sus posibilidades.
- Cada niño y niña tiene que percibir sus logros y limitaciones en las actividades que realiza, ya que esto le va a ayudar a obtener una imagen positiva del aprendizaje. Es importante recordar que no toda la población estudiantil se encuentra en el mismo momento de desarrollo, además de que no conoce ni se interesa por las mismas cosas.
- El apoyo que se le brinde al niño y a la niña depende de las necesidades detectadas. La evaluación continua es importante para la toma de decisiones con respecto al abordaje que el personal docente realice (p.14).

Comprendiendo los aspectos mencionados, el personal docente, sea de Educación Inicial o Educación Epecial, se enfrenta a la responsabilidad de atender a la diversidad bajo un marco de respeto, con currículums creativos y sensibles que logren generar aprendizajes significativos para toda la población estudiantil.

En ocasiones las diferencias que poseen los niños y las niñas por: pertenecer a otras culturas, a contextos caracterizados por carencias económicas y sociales, género, tener dificultades de aprendizaje, entre otros, han generado desigualdad de oportunidades, por lo que el personal docente debe gestionar los apoyos necesarios y brindar el acompañamiento que cada estudiante requiere para su desarrollo por medio de procesos educativos de calidad, derecho fundamental de toda persona.

Según el MEP (2014) la persona profesional en Educación Preescolar debe responder a un perfil en donde

> demuestre consideración hacia el estudiantado y tenga presente que las diferencias entre ellos pueden ser por género, procedencia, identidad cultural, condición social, económica, entre otras y que todos tienen los mismos derechos. Esto significa que se deben ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos y a todas. (p.31)

Además, las docentes de educación preescolar deben permitir el acceso, la presencia y la participación de todos los niños y de las niñas en los procesos de aprendizaje por lo que debe eliminar cualquier tipo de barreras que se lo impida, es donde se vislumbra que es un deber de las docentes aplicar una educación inclusiva. (MEP, 2014, p.31).

La docencia es una profesión que más allá de cumplir con meros requisitos académicos debe basarse en una verdadera vocación hacia el trabajo con infantes; ya que de los maestros y maestras depende el éxito o el fracaso de quienes transitan por el sistema educativo; en donde lo primordial es que se le brinden experiencias de calidad que potencien los aprendizajes. De ahí que Prieto (2008) expone que el profesional docente "no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y que, con su docencia transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de menores (…)" (p.327)

Ahora bien, siguiendo la postura del Autor, y en consonancia con la educación inclusiva, vista como un cambio epistemológico de la Educación y como una visión de mundo más justa y democrática. Podríamos suponer que para que esta cale como en el imaginario colectivo, es necesario que se geste desde edades tempranas. Es decir, para asegurar el éxito de una sociedad inclusiva, se debe iniciar con una educación que haga de la diversidad una celebración desde la primera infancia. De este modo, las sociedades que crecen en un marco de respeto, acostumbradas a ver la diversidad como parte de su propia identidad, tendrán menos posibilidades de promover actos segregantes y de discriminación en el futuro.

Interdisciplinariedad para la educación inclusiva

La participación de varias disciplinas para generar una verdadera educación inclusiva es vital, pues de lo contrario, si un grupo de profesionales fueran los únicos responsables de hacer una educación de calidad sin el apoyo de las demás personas, el sentido de compromiso, empatía y verdadero respeto por el otro sería imposible de alcanzar.

Resulta imperioso, que la educación inclusiva sea una tarea conjunta, así el equipo de profesionales que compartan un mismo objetivo podrá unir esfuerzos desde diversas disciplinas para asegurar el éxito en la construcción de una verdadera comunidad de convivencia pacífica y cooperativa.

Ahora bien, cabe aclara la razón por la que en la presente investigación se ha decidido utilizar el término de cooperación por encima de otros conceptos semejantes. En esta línea, hemos de referirnos a Pulolás (2009), quien afirma que “la cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos” (p.27). Este compromiso con quienes comparten un mismo propósito en torno a la educación inclusiva, genera nuevos espacios de reflexión, de construcción de saberes y nuevas comunidades donde las diferencias sean parte de una convivencia en libertad.

En este sentido, Pulolás (2009), afirma que “trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa” (p.27-28), lo cual es indispensable para construir una filosofía inclusiva.

Batanero (2013) , por su parte, en su investigación sobre competencias docentes para la promoción de la educación inclusiva, señala que para que las personas profesionales logren atender a la diversidad, es indispensable que tengan la capacidad de“conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional”(p.84). Así puede decirse que la educación inclusiva es una responsabilidad conjunta que solo puede ser alcanzada en el marco de la cooperación y no del individualismo dentro de los sistemas educativos.
Ahora bien, quienes laboran cooperativamente para una educación inclusiva, se convierten en modelos de colaboración para su estudiantado. De este modo la cooperación trasciende tanto en espacios laborales como en espacios de aprendizaje.
En este marco, se hace necesario destacar que

> inclusión y aprendizaje cooperativo son dos conceptos que se interrelacionan. Solo pueden aprender juntos estudiantes diferentes en un contexto de cooperación en que todos se ayudan para alcanzar objetivos comunes, y a su vez, no puede haber un desarrollo pleno de la cooperación –con el desarrollo de la solidaridad y el respecto a las diferencias que esta supone– si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”. (UNESCO, 2008, p.142)

Así las cosas, tanto la educación inclusiva como la cooperación forman parte de la construcción social que, en el marco de la educación, pueden ser promotores de una mejor sociedad. Batanero (2013), señala en esta línea, que la “colaboración y reflexión sistemática (…) forman parte de la preparación para el aprendizaje en el puesto de trabajo y para el desarrollo de la capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión (p.85). Es decir, la dualidad de ambas posturas, es esencial para preparar a hombres y mujeres gestores de sociedades con menor desigualdad.

VI. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

La presente investigación pretende involucrarse con el mundo social del contexto educativo, en función de entender el significado que las personas participantes den a la educación inclusiva. En esta línea, el enfoque cualitativo de investigación, es el que mejor responde a dicho propósito. Al respecto, Peréz, Galán y Quintanal (2012) afirman que una investigación cualitativa, se caracteriza porque "busca interpretar o valorar los acontecimientos, las acciones, los hechos, desde la perspectiva que tienen los sujetos que las protagonizan" (pp.460-461).

En el marco de un diseño cualitativo, las investigadoras asumen una participación activa, en tanto que "tratan de comprender a los sujetos investigados poniéndose en su lugar, tratando de identificarse con ellos tanto como sea posible" (Peréz, Galán y Quintanal, 2012, p.462).

Así mismo, siendo una investigación cualitativa, no pretende ser representativa, mas sí contribuir a la reflexión crítica en el contexto local específico del estudio, sobre las percepciones que el profesorado participante emita sobre la educación inclusiva. Ello con el fin de promover transformaciones personales que deriven en mejoras sociales. Ahora bien, con el fin de describir las percepciones vividas por otras personas, la investigación se enmarca en un estudio fenomenológico. Siendo este particularmente útil para captar "la inter-subjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socio-educativos" (Gurdián, 2007, p.152). El enfoque fenomenológico permitirá a las investigadoras "comprender lo objetivo en términos de los actos subjetivos" (Gurdián, 2007, p.152). Es decir, las acciones que emita el profesorado hacia el estudiantado con necesidades educativas especiales, serán comprendidas a la luz los sentimientos que le merezcan a la educación inclusiva.

La población participante se selecciona por muestreo a juicio, es decir se elige un grupo a partir de ciertos criterios. De modo se tomarán en cuenta 20 docentes, 10 que laboren en el nivel de Educación Inicial y 10 que laboren en los servicios de apoyo de Educación Especial en las mismas instituciones. Dicha población debe cumplir con los siguientes

criterios:

• Ser docente de Educación Inicial y de Educación Especial de la zona de San José.

• Tener a su cargo uno o más estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad, en proceso de inclusión.

• Laborar con estudiantado en primera infancia.

• Ser parte de un equipo de trabajo dentro de la institución de educación convencional pública o privada que cuente con los servicios de apoyo de Educación Especial en el área de Preescolar. Participaron profesionales de Educación Inicial y de Educación Especial. Para contactar a las personas participantes, se contactó a las direcciones de las siguientes escuelas participantes, quien colaboraron con la búsqueda de población y la coordinación para su participación en el estudio:

- Centro Educativo Figueres Ferrer: Institución pública en el este de la provincia de San José. Participaron cinco docentes: dos de Educación Especial y tres de Educación Inicial.
- Centro Educativo de educación inclusiva Granadilla Norte: Institución pública en el este de la provincia de San José. Participaron cinco docentes: tres de Educación Especial y dos de Educación Inicial.
- Centro Educativo Monterrey: Institución privada en el este de la provincia de San José. Participaron tres docentes: dos de Educación Inicial y una de Educación Especial.
- Centro Educativo Sant Mary: Institución privada en el oeste de la provincia de San José. Participaron cuatro docentes: dos de Educación Especial y dos de Educación Inicial.
- West Land School: Institución privada en el oeste de la provincia de San José. Participaron tres docentes: dos de Educación Especial y una de Educación Inicial.

Cabe mencionar que con el fin de proteger la identidad de las personas participantes, tanto las investigadoras como las participantes van a convenir las disposiciones específicas de participación, por medio de un consentimiento informado (ver anexo 1).

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2008), en este documento, “cada nuevo participante en el estudio es informado del propósito y se le asegura la confidencialidad y el anonimato.”(p.431) En el marco de lo anterior, cada docente, una vez informada de los detalles de su participación, decidirá libremente si forma parte de la investigación. Con respecto a los instrumentos que se emplearán en el estudio, se propone que los mismos se ajusten a las diferentes etapas del proceso fenomenológico. Para describirlos con mayor detalle, se procede a explicar el procedimiento del estudio fenomenológico: Etapa previa: En esta etapa se realizará una revisión teórica en función de “explicitar los supuestos teórico-,epistemológicos en que se sustenta el estudio” (Gurdián, 2007, p.153). Para ello se definen las categorías a priori en relación con la percepción del profesorado y se contrastan con la teoría que les respalda. Las categorías a priori consiten en una clasificación de información a fin de encontrar patrones y regularidades en los datos que se obtengan en etapas posteriores.

Etapa descriptiva: En esta etapa se realizará una “descripción del fenómeno que estudiamos lo más completa y libre de prejuicios, que sea posible, y que refleje la realidad vivida por cada persona (…)” (Gurdián, 2007, p.153). Para cumplir con dicho objetivo se realizarán tres subetapas:

-La primera consiste en el diseño y la validación de los instrumentos de recolección de información. En un primer momento de acercamiento se empleará la entrevista a profundidad. Dicha selección radica en que autores como Taylor y Bodgan (1996), explican que por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras. (p.101)

Este acercamiento flexible entre las investigadoras y las personas participantes, ofrecerá un intercambio discursivo que permita vislumbrar los sentimientos y concepciones que la persona tenga sobre la educación inclusiva.

Con el fin de estructurar las preguntas y orientar la discusión, se elabora la guía de la entrevista (ver anexo 2). Al respecto, Taylor y Bodgan (1996) la definen como "una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante". (p.119) Dicho documento, se validará por medio del juicio de expertos.

Escobar y Cuervo (2008), definen la validez por juicio de expertos como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones." (p.29) Con el fin de realizar este proceso, se seleccionarán los jueces, de acuerdo a los siguientes criterios: Educadores especiales con grado de maestría o superior que tengan trayectoria investigativa en materia de educación inclusiva. Los mismos además, deberán contar con experiencia en el trabajo con población estudiantil en procesos de educación inclusiva.

Por otra parte se utilizará como segundo instrumento de recolección, el diario personal de las personas informantes (ver anexo 3). Dicho documento de acuerdo con Taylor y Bodgan (1996), consiste en "relatos escritos en primera persona (…) sobre un acontecimiento o temas específicos" (p.140), el mismo "es una excelente fuente de datos a causa de su intimidad y de la reflexión sobre las propias experiencias inmediatas". (p.141) Este documento consiste en un espacio libre en el que las docentes participantes podrán escribir los sentimientos y opiniones que vivan en sus prácticas educativas en torno a sus experiencia educación inclusiva, diariamente. Lo anterior por un periodo de tres semanas lectivas.

-La segunda subetapa de la etapa descriptiva, consiste en la recolección de información y la reducción fenomenológica, es decir, cuando se toman los datos y se observa la "variedad y complejidad de las partes" (Gurdián, 2007, p.154). En este periodo deben emitirse categorías que puedan relacionarse con las categorías a priori para organizar los resultados del estudio.

Las categorías a priori que se considerarán para la investigación son las siguientes: Percepción positiva sobre la educación inclusiva: Considerando todas aquellas posturas

que fomenten la participación del estudiantado en igualdad de condiciones. Percepción negativa sobre la educación inclusiva: Consiste en aquellas posturas que se vinculen con actos de exclusión social.

-La tercera subetapa de este mismo momento del estudio, consiste en una descripción protocolar del fenómeno de estudio "que sea lo más completa posible y que no contenga conjeturas" (Gurdián, 2007, p.154). Lo anterior se realizará por medio de la triangulación de datos, entendida según Taylor y Bodgan (1996) como "un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes" (p.92). Al realizar esta concatenación de instrumentos, se obtendrán datos relevantes que delimiten las unidades temáticas para su posterior análisis.

Etapa Estructural: Una vez descrito el fenómeno, se procederá a "realizar una entrevista-encuentro final con las y los sujetos actuantes" (Gurdián, 2007, p.155) con el fin de realizar con ellas y ellos una lectura general de la descripción y así registrar sus impresiones al respecto.

Etapa cooperativa: Posteriormente se discutirán los resultados comparándolos con "las conclusiones de otras investigaciones para comprender las diferencias y llegar a una mayor integración y enriquecimiento del área o tema estudiado". (Gurdián, 2007,p.155)

Durante las diversas, etapas del proceso fenomenológico, se procederá a realizar el análisis de la información. Para ello, en un primer momento se tomarán los datos no estructurados de las entrevistas y diarios y se estructurarán.

Este ordenamiento se da por medio de la revelación de "patrones, tendencias, condiciones o características y otras dimensiones de interés, de tal forma que la creatividad, imaginación y experiencia de las investigadoras, les permita (…) dilucidar lo que empieza a emerger." (Gurdián, 2007, p.230). Así se organizarán las categorías emergentes en relación con las categorías a priori y se clasificarán las evidencias de acuerdo a las mismas.

Posteriormente, se procederá a realizar un análisis detallado de los datos por medio del método comparativo constante, es decir que las investigadoras simultáneamente codificamos y analizamos datos para desarrollar conceptos (Taylor y Bodgan, 1996). En dicho proceso de análisis "el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente". (Taylor y Bodgan, 1996, p.155) para ello, se comparan las categorías y se establecen relaciones y jerarquías.

Ahora bien, con el fin de cumplir con criterios de rigor, la investigación debe lograr la credibilidad. Para hacerlo el estudio debe ser reconocido como verdadero por las personas participantes que han estado en contacto con el fenómeno investigado (Gurdián, 2007), así las cosas, se procederá a registrar su participación en la devolución de los resultados de modo que conozcan en profundidad el manejo de los datos recolectados. Lo anterior se realizará en la etapa estructural del proceso fenomenológico. En virtud del rigor del estudio, la investigación debe también ser confirmable, esto es "la habilidad de otro investigador de seguir la pista de lo que la investigadora o el investigador original hicieron" (Gurdián, 2007, p. 245). Esto se cumplirá en tanto las investigadoras agreguemos a los anexos del estudio, las transcripciones completas de las entrevistas y diarios, ello con el fin de que cualquier persona pueda consultar los registros originales con las notas analíticas de las investigadoras.

El tercer criterio de rigor con el que debe cumplir el estudio es la transferibilidad, el mismo, consiste en la "posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones" (Gurdián, 2007, p.245). Si bien es cierto, una investigación cualitativa no pretende que sus resultados puedan ser reproducibles en otro contexto, sin duda si pueden extenderse sus resultados positivos a diversos escenarios educativos. Finalmente para cumplir con la transferibilidad, las investigadoras describiremos en detalle los lugares de estudio, así como las características de las personas participantes en el marco del fenómeno estudiado. De ese modo nuevos investigadores considerarán la similitud de los contextos para considerar la transferibilidad de la investigación.

VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En virtud de cumplir con los objetivos del proyecto centrados en identificar las percepciones del profesorado de Educación Inicial y de Educación Especial en torno a la educación inclusiva, se presenta a continuación una serie de redes con categorías que emanan de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos; tanto las entrevistas como los diarios de campo. Cada red cuenta con subcategorías así como con siglas que identifiquen la fuente. Es decir que señalan si proceden de las entrevistas o de los diarios de campo. Así mismo, se colocan siglas que identifican a la persona participante como docente de Educación Inicial o de Educación Especial.

Sirva la tabla a continuación para definir las siglas a utilizar.

Tabla 1: Siglas para facilitar la interpretación de las redes de análisis de datos. Fuente: Equipo investigador, 2019.

Según la persona participante	Educadora de Educación Inicial	EI
	Educadora de Educación Especial	EE
Según el instrumento de recolección de información utilizado	Dato tomado de la entrevista	E
	Dato tomado de los diarios de campo	D

Para dar inicio al análisis de la información, se procederá a presentar apartados con cada categoría y subcategoría de acuerdo con los hallazgos obtenidos para el alcance de los objetivos.

Perspectiva del profesorado en torno a la educación inclusiva

La perspectiva del profesorado de Educación Inicial, así como la del profesorado de Educación Especial, en torno a la educación inclusiva, como toda representación social, parte de los conocimientos y experiencias previas que la persona haya vivido en torno al tema. Por esta razón las investigadoras indagan sobre el concepto de diversidad con que cuentan los grupos participantes con el fin de construir en adelante un fenómeno más complejo como lo es la educación inclusiva.

Concepto de diversidad en el profesorado participante

En esta línea, el concepto de diversidad se define a partir de tres subcategorías desde la perspectiva del profesorado participante: la diversidad como parte de la identidad, en cuyo caso las personas participantes se describían ellas y ellos como un colectivo diverso en sí mismo identificándose con la pluralidad. Por otra parte surge la definición de la diversidad centrada en otros, es decir señalando como diversos a otras personas que por alguna razón no cumplen con un parámetro de homogeneidad.

Finalmente surge la aceptación de la diversidad como una subcategoría densa en unidades de análisis, donde el profesorado plantea la necesidad de reconocer y respetar la diversidad en todas sus formas tanto en espacios escolares como en todo el entramado social. Sirva la siguiente red, para ilustrar los hallazgos obtenidos en esta categoría:

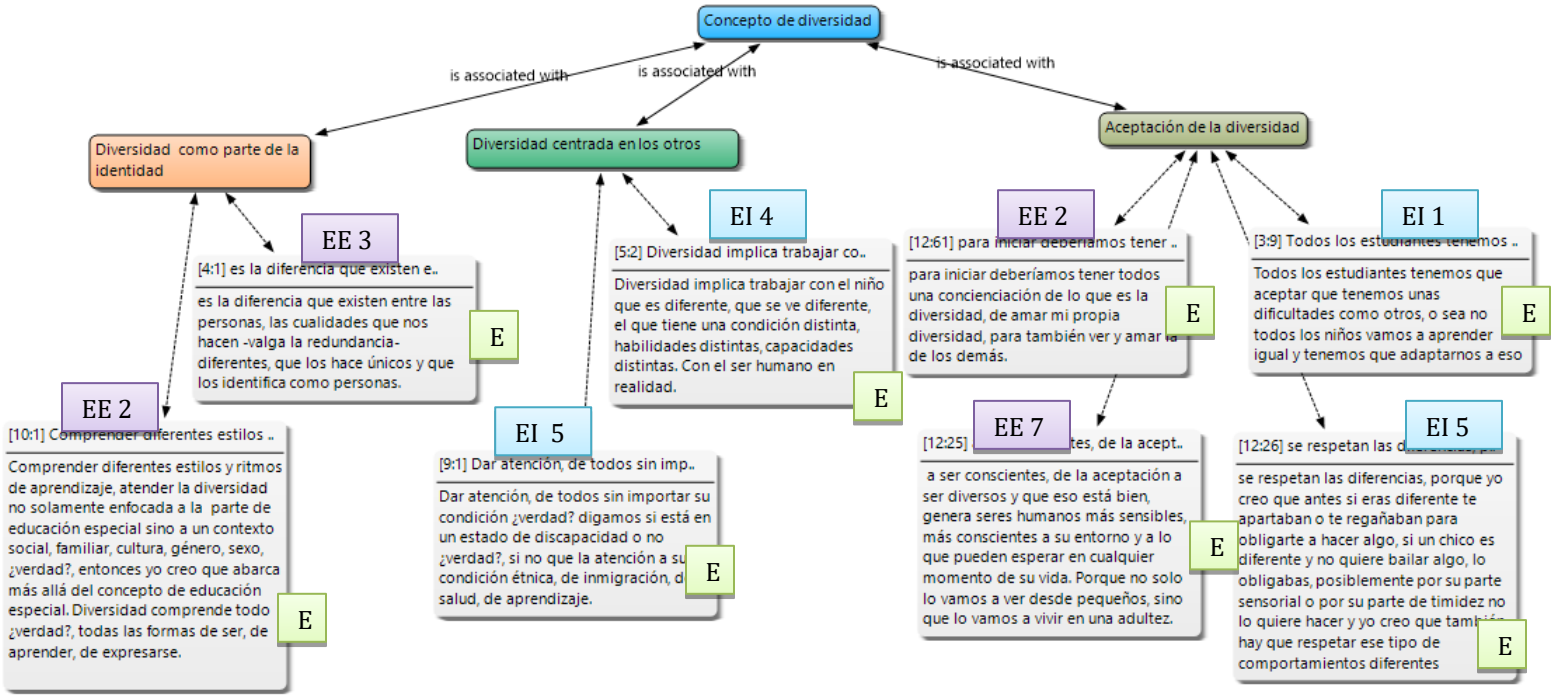


Figura 1. Concepto de diversidad, datos tomados de las entrevistas a profundidad. Elaborada por el equipo investigador.

Es interesante apreciar cómo las docentes de educación especial que forman parte del estudio se sienten **identificadas con la diversidad** cuando la definen. Cuando se refieren

a la diversidad en sus acepciones ellas y ellos se encuentran implícitos como diversas o diversos. La posición de EE 3, en la figura 1, muestra cómo señala que *"las diferencias nos hacen únicos",* haciéndose partícipe del colectivo. Por otra parte la docente EE 2 en esta misma figura 1, realiza una definición un tanto taxonómica de la diversidad agrupando la pluralidad en aspectos culturales, familiares, educativos, de género, de aprendizaje, etc.; tal como lo hace la docente EI 5 describiendo la diversidad con una taxonomía semejante, pero con la diferencia de que ella se refiere a la diversidad como parte del rol docente. Esta última docente señala al respecto que debe de atenderse la diversidad, siendo esta una característica de la otredad. Es por ello que las investigadoras reconocen la subcategoría de **diversidad centrada en los otros**. Es decir, cuando las personas participantes señalan como diversos o diversas personas de un colectivo con el que ellos o ellas mimas no se identifican. Sirva la postura de la docente EI 4 en la figura 1 para resaltar lo anterior. Ella coincide con su colega EI 5 en tanto que la diversidad es parte de una labor docente, mientras que agrega que la diversidad tiene que ver con una persona que sale de lo convencional en cuanto a capacidad e imagen.

En este sentido las docentes de educación inicial y las de educación especial, reconocen la diversidad desde una perspectiva taxonómica semejante, sin embargo el grupo de participantes de Educación Especial, manifiesta ser parte de este colectivo pluralista que compone la diversidad, mientras que las docentes de educación inicial en su mayoría se identifican como quienes deben brindar apoyo a aquellas personas diversas, posicionándose ellas fuera de ese colectivo.

Ambos grupos de participantes, reconocen la **aceptación de la diversidad** como un elemento enriquecedor del proceso educativo. La participante EE 7 en la figura 1 por su parte afirma que exponer al estudiantado de primera infancia al respeto por la diversidad promueve el desarrollo de personas sensibles a lo largo de la vida. En esta misma línea la participante EE 1 afirma que es necesario amar las diferencias propias para así hacerlo también con las de otras personas. Por otra parte las docente EI1 y EI5, como puede verse en la figura 1, también señalan la necesidad de respetar y aceptar diferencias, sin embargo, ellas se centran en las dificultades de alguna persona en particular

posicionándose nuevamente fuera del concepto de diversidad desde donde se comprende al otro, sin ser necesariamente parte de esa otredad.

Concepto de educación inclusiva en el profesorado participante

El profesorado participante define la educación inclusiva desde varias aristas que hacen emerger subcategorías asociadas al tema. Un grupo de docentes la define desde una perspectiva de derechos humanos, haciendo énfasis en que la educación inclusiva es el órgano garante de los derechos de las personas sin distinción, en el marco de la diversidad que cada quién posea.

Por otra parte definen la educación inclusiva centrándose en una sola persona que según detallan cuenta con alguna condición de discapacidad dentro de su grupo de estudiantes. Es él o ella, y su experiencia educativa el referente con el que logran definir la educación inclusiva. En este sentido, no se centran en la calidad de la educación que recibe el grupo de estudiantes en su totalidad, ni tampoco consideran la diversidad del grupo como parte del concepto, por el contrario, hacen énfasis en los logros de una sola persona del grupo para validar la educación inclusiva, partiendo de la superación del déficit.

Contraria a esta posición otras docentes se refieren a la educación inclusiva como aquella que se construye con base en las capacidades del estudiantado dentro del diseño curricular para ofrecer calidad en los procesos educativos.

De la mano con la anterior definición, un grupo de docentes define la educación inclusiva como aquella que asegura una participación en equidad. Es decir, la encargada de eliminar barreras del entorno y asegurar a cada persona los apoyos necesarios para hacer posible su participación libre de discriminación.

Finalmente, otro grupo mayoritario de personas participantes asegura que la educación inclusiva es una tarea colectiva que depende de la cooperación y el compromiso de toda la comunidad educativa.

En la red de la figura 2, se muestran las unidades de análisis seleccionadas por el equipo investigador para ilustrar estos hallazgos:

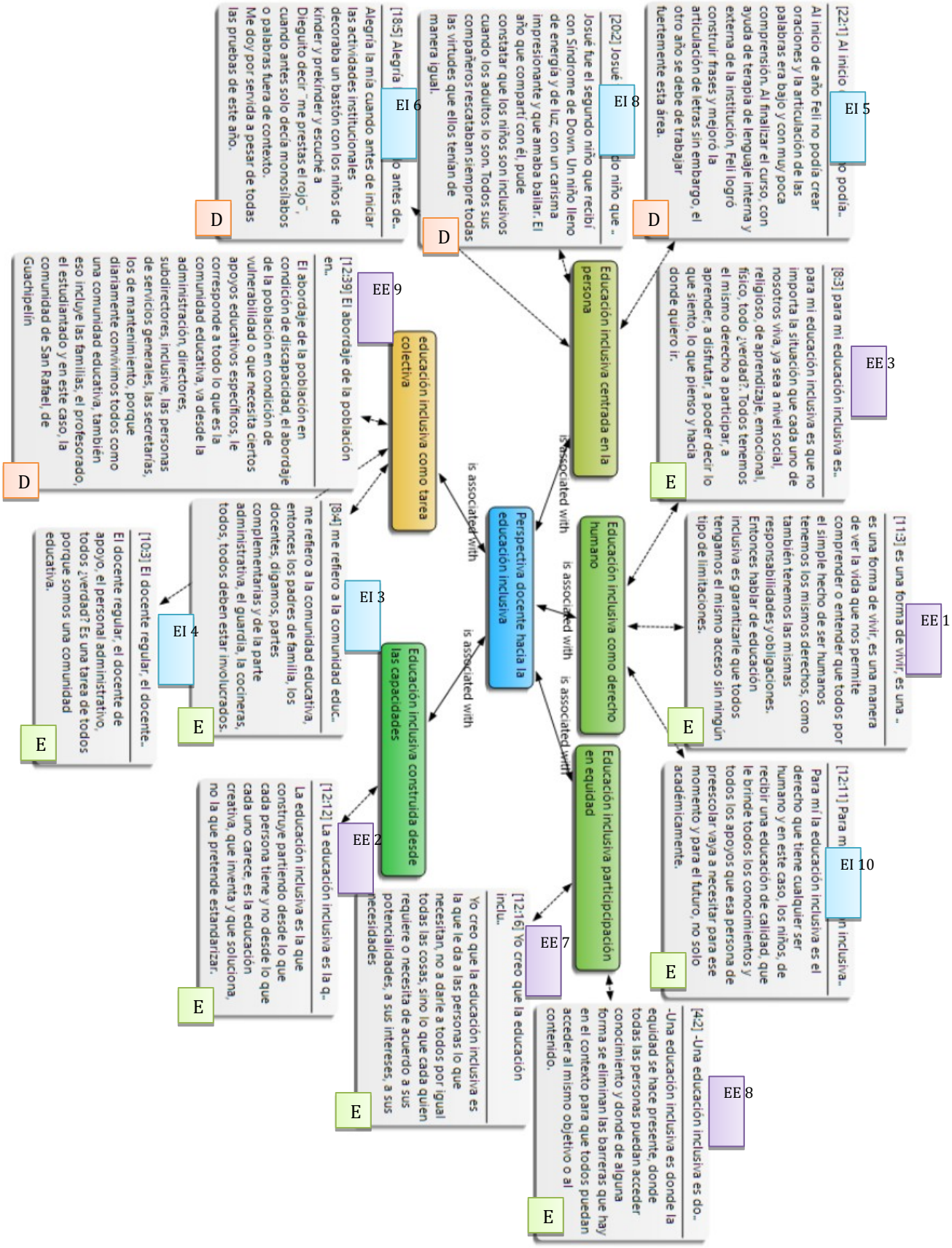


Figura 2. Concepto de educación inclusiva tomado de las entrevistas a profundidad y los diarios de campo. Elaborado por el equipo investigador.

Como puede verse en la figura 2, en las unidades de análisis de las personas participantes EI 5, EI 8 y EI 6; para hacer referencia al término de educación inclusiva, las docentes primero hacen alusión al desempeño de una sola persona en el grupo que; contando con alguna condición de discapacidad, haya alcanzado éxito en tareas académicas. EI 5 por ejemplo, refiere que *"Felipe no podía crear oraciones y la articulación de las palabras era bajo y con muy poca comprensión. Al finalizar el curso (...) Feli logró construir frases y mejoró la la articulación",* mientras que EI 8 menciona al estudiante Josué, iniciando con la frase "*fue el segundo niño que recibí con Síndrome de Down*", al igual que EI 6 quien para referirse a la educación inclusiva afirma *"escuché a Dieguito decir "me prestas el rojo" cuando antes solo decía monosílabos"*. En todas estas afirmaciones, el profesorado se centra en el déficit, refiere a diagnósticos o centra el éxito de la educación inclusiva en un solo miembro del grupo de estudiantes, alejándose de los principios diversidad y bienestar colectivo en los que se centra la educación inclusiva. Pues no se refieren al grupo en su totalidad ni cómo cada miembro impacta en la calidad educativa de su grupo enriqueciéndose con las diferencias más que con el déficit.

Llama la atención al equipo investigador, que esta perspectiva es compartida en su mayoría por docentes de Educación Inicial, mientras que el profesorado de Educación Especial participante en el estudio, define la educación inclusiva como la participación en equidad y construida desde las capacidades. Evidencia de lo anterior son las posturas de EE 8, EE 7 y EE 2 de la figura 2. Estas personas definen la educación inclusiva como una fuente de equidad que se basa en brindar los apoyos necesarios para que todas las personas puedan aportar cooperativamente y desde sus capacidades, en la construcción de los aprendizajes del colectivo.

En esta línea EE 7 afirma *"no darle a todos por igual todas las cosas, sino lo que cada quien requiere o necesita de acuerdo a sus potencialidades, a sus intereses, a sus necesidades"*, coincidiendo con EE 8 quien señala *"es donde la equidad se hace presente, donde todas las personas pueden acceder al conocimiento y donde de alguna forma se eliminan las barreras que hay en el contexto para que todos puedan acceder al mismo objetivo".* Ambas afirmaciones reconocen el valor de la codependencia positiva en la construcción de los aprendizajes. Así mismo interpretan la educación inclusiva como

flexible y cambiante en tanto EE 2 señala *"es la educación creativa, que inventa y que soluciona, no la que pretende estandarizar".*

En este sentido puede notarse como las docentes de Educación Especial participantes cuentan con una definición de educación inclusiva centrada en el alcance de la equidad, el goce de los derechos humanos en igualdad y construida a partir de las capacidades. Mientras que el profesorado de Educación Inicial participante, comprende la educación inclusiva como aquella que logra el éxito académico de algunos estudiantes en condición de discapacidad dentro del sistema educativo regular.

Ahora bien. Ambos grupos están de acuerdo en afirmar que la educación inclusiva es una tarea colectiva, que requiere del involucramiento de toda la comunidad educativa. Como puede verse en la Figura 2. EE 9 al respecto afirma que es necesario contar con el apoyo del personal administrativo, incluyendo todos los miembros de la Dirección del centro, así como el personal de limpieza del centro, las familias y todos quienes conviven diariamente con el estudiantado. Del mismo modo EI 3 y EI 4 en la misma figura 2, vuelven a mencionar la importancia de que las familias se involucren en el quehacer de la educación inclusiva, así como todo el profesorado, tanto de Educación Especial como de Educación Inicial como miembros de una comunidad educativa.

Este interés por el trabajo cooperativo, demuestra el valor que el profesorado participante reconoce en el desarrollo de objetivos conjuntos y trabajo en equipo para lograr el éxito en la educación inclusiva. Esto pone en manifiesto cómo una disciplina requiere de otra tanto para el diseño curricular como para la implementación de estrategias y la convivencia inclusiva del estudiantado.

Matices de la educación inclusiva desde la perspectiva del profesorado participante

Cuando el profesorado participante elabora la percepción que tiene sobre la educación inclusiva a lo largo de la investigación, expone algunos aspectos relacionados a esta temática que se agrupan en subcategorías y que pretenden ofrecer una visión más amplia de los elementos que; de acuerdo con las personas participantes; confluyen para definir su posición en torno a la educación inclusiva.

En primera instancia emerge la subcategoría de perspectivas negativas hacia la educación inclusiva, esta subcategoría tiene pocas unidades de análisis asociadas, sin embargo las investigadoras consideran necesario analizar las posturas que de una u otra forma muestran rechazo del profesorado hacia la educación inclusiva y que por tanto se han agrupado como una percepción negativa.

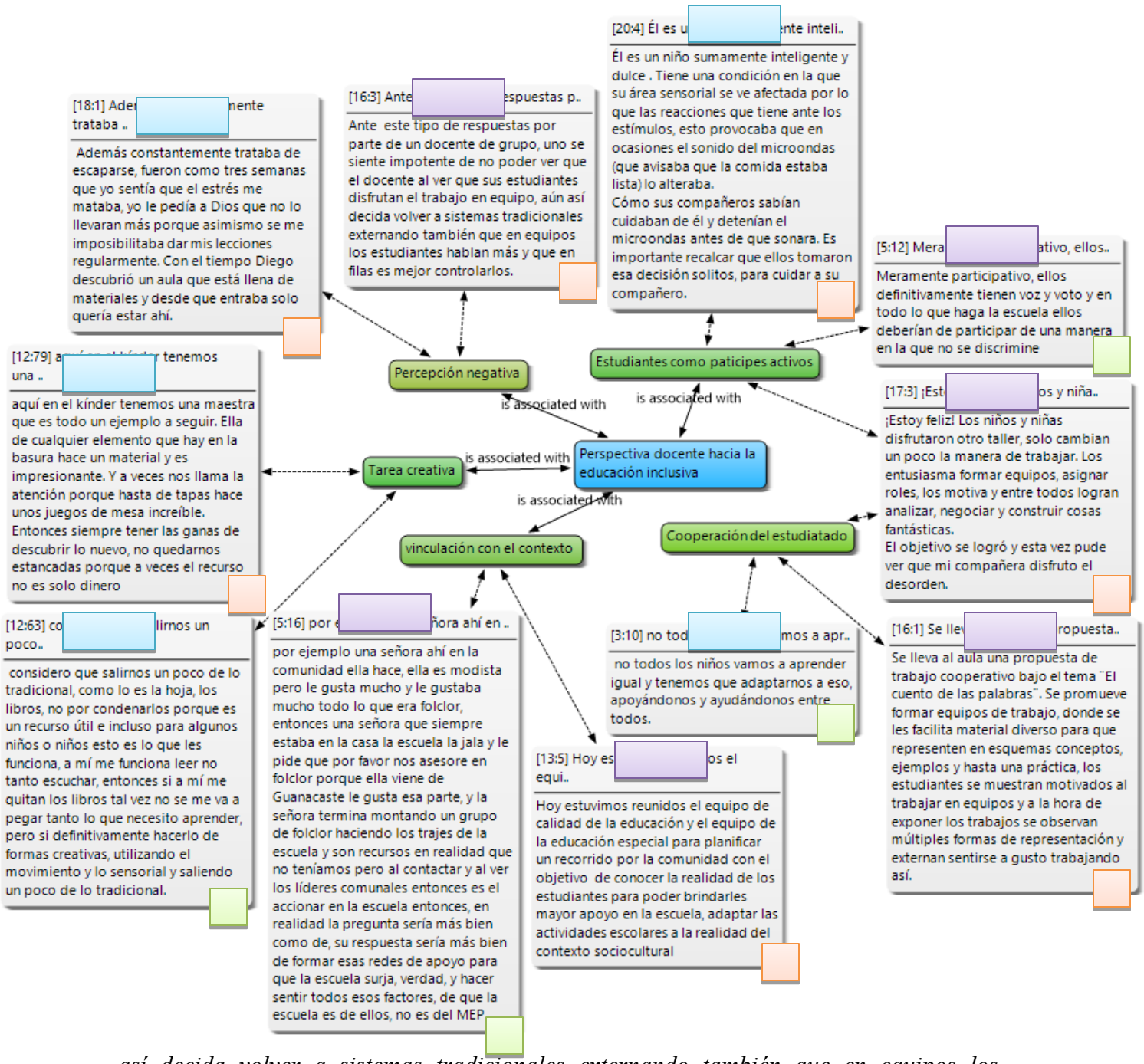
Por otra parte surge la caracterización de la educación inclusiva como una tarea creativa, vista así desde la mirada de las personas participantes, siendo esta característica señalada como una condición catalizadora del éxito en la calidad educativa del estudiantado.

El profesorado participante, además hace referencia a la necesidad de contar con una vinculación entre la institución educativa y el contexto comunal en virtud de ofrecer educación inclusiva para todo el estudiantado y expandir sus beneficios a nivel social fuera del centro educativo.

Aunado a lo anterior, la información recolectada evidencia que para el profesorado, la participación activa del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje, constituye un elemento suasorio para el alcance de la educación inclusiva. Relacionado a lo anterior, llama la atención que las personas participantes, además consideran que la cooperación en el grupo de estudiantes también es elemental para lograr esta meta.

En este sentido el profesorado considera que el estudiantado asume un rol protagónico en el que no solo debe ser responsable y consiente de su propio aprendizaje, sino que también debe responsabilizarse por el aprendizaje de sus pares, velando por una labor cooperativa, de codependencia positiva para la construcción de aprendizajes en la educación inclusiva.

A continuación, se muestra la figura 3, con la red que ofrece las unidades de análisis relacionadas con los matices de la educación inclusiva desde la perspectiva del profesorado participante.



así decida volver a sistemas tradicionales externando también que en equipos los estudiantes hablan más y que en filas es mejor controlarlos"

Considerando que todas las instituciones participantes cuentan con equipos de apoyo que atienen los niveles de Educación Inicial, podría decirse entonces que, ambas percepciones negativas recurrentes entre el profesorado; tanto el temor por la presencia de estudiantes en condición de discapacidad en el grupo, como la impotencia por el rechazo a trabajar

disciplinas representadas en las personas participante. La docente EI 9 en la figura 3, por su parte manifiesta los sentimientos que emanaron cuando ella recibió en su grupo de preescolar a un estudiante en condición de discapacidad, al respecto ella manifiesta *"el estrés me mataba, yo le pedía a Dios que no lo llevaran (...)"*. Estas expresiones así como los demás datos derivados del estudio ponen en evidencia sentimientos de temor por parte del profesorado de Educación Inicial cuando reciben a una persona en condición de discapacidad dentro de su estudiantado. Llama la atención que no expresaban este temor frente a cualquier otra forma de diversidad, sin embargo si proyectan la necesidad de contar con mayores recursos de información y capacitación que les permitan realizar un abordaje curricular oportuno para todo el estudiantado cuando hay población con discapacidad dentro del grupo.

Es interesante que mientras las percepciones negativas del profesorado de educación inicial se relacionan con el temor de contar con poco conocimiento para atender a una población en condición de discapacidad; las percepciones negativas del profesorado de Educación Especial, se asocian con el rechazo del profesorado de educación regular a trabajar estrategias de trabajo cooperativo para generar una educación más inclusiva. Sirva de ejemplo la postura de EE 2 quien afirma que *"uno se siente impotente de no poder ver que el docente al ver que sus estudiantes disfrutan el trabajo en equipo, aún así decida volver a sistemas tradicionales externando también que en equipos los estudiantes hablan más y que en filas es mejor controlarlos"*

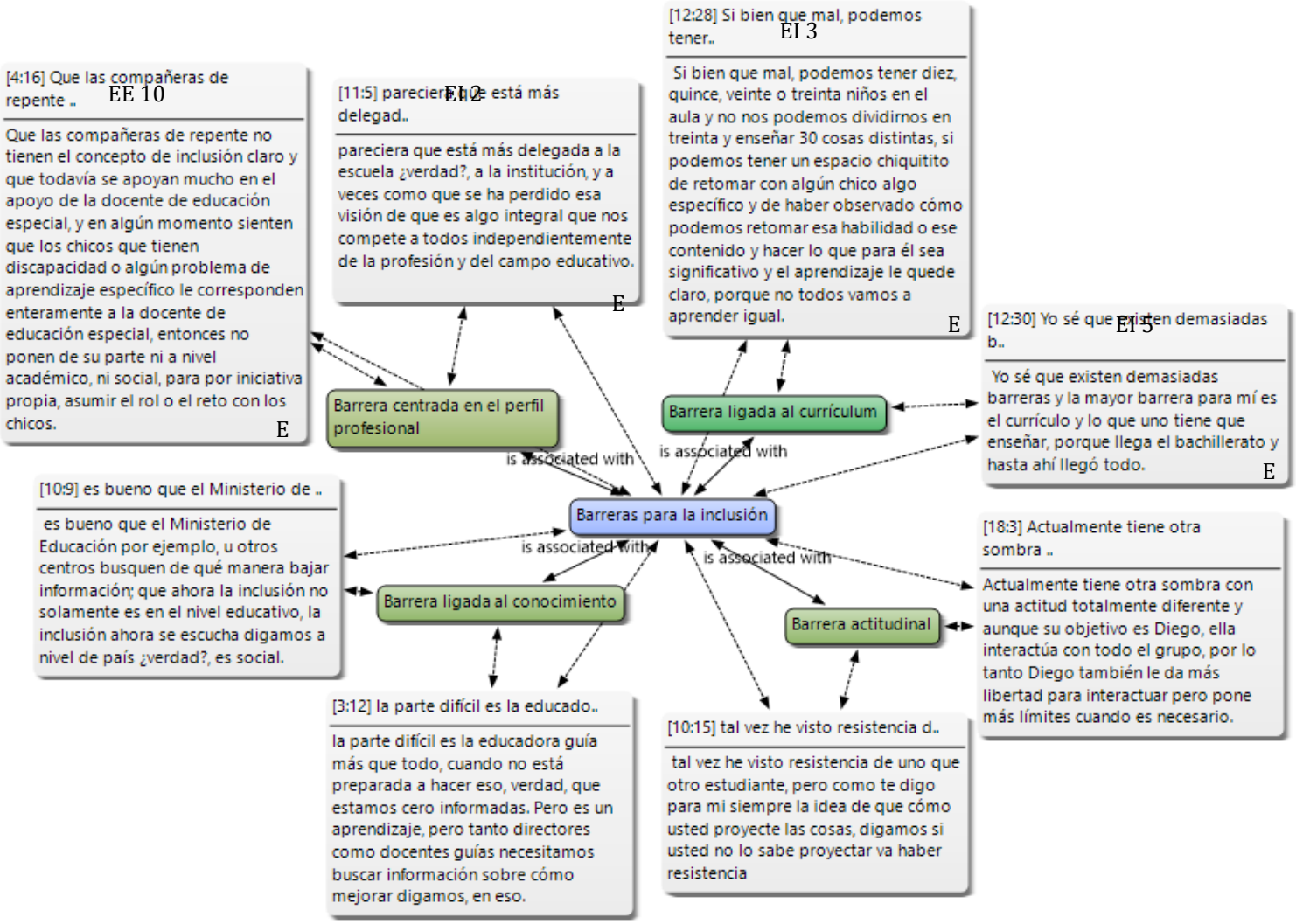
Considerando que todas las instituciones participantes cuentan con equipos de apoyo que atienen los niveles de Educación Inicial, podría decirse entonces que, ambas percepciones negativas recurrentes entre el profesorado; tanto el temor por la presencia de estudiantes en condición de discapacidad en el grupo, como la impotencia por el rechazo a trabajar cooperativamente con el estudiantado; pueden deberse a una clara necesidad de contar con espacios más oportunos para trabajar el diseño curricular y su seguimiento de modo cooperativo entre ambas disciplinas.

Por otra parte, el profesorado de Educación Inicial en su mayoría afirma que la educación inclusiva requiere de una labor creativa por parte del profesorado apelando al uso de

elementos poco tradicionales y cargados de información sensorial que pueda ser percibida por medio de todos los sentidos. EI 6, por ejemplo, en la figura 3, hace alusión a una docente que utiliza material de desecho para buscar nuevas alternativas en el diseño de estrategias didácticas. Mientras que EI 2, señala que es importante hacer uso del movimiento y de elementos sensoriales que complementen los recursos tradicionales en virtud de responder a las diferentes necesidades manifiestas en el grupo.

Mientras tanto, el profesorado de Educación Especial, hace énfasis en la necesidad de extrapolar los esfuerzos para la educación inclusiva al contexto comunitario. Esto en función de adaptar el desarrollo educativo que se genera en la institución a la realidad sociocultural de la comunidad. EE 7 relata como la institución contacta a una mujer de la zona de Guanacaste que tiene talento para el baile folclórico y que logra organizar un grupo y realizar un taller en la escuela generando así identidad entre la escuela y la comunidad por medio de las redes de apoyo. En esta misma línea EE 3, relata en su diario que se realizó una reunión entre el equipo de calidad de la educación y el de Educación Especial para planear un recorrido del profesorado por la comunidad para ajustar el diseño curricular al contexto.

Ahora bien, ambos grupos participantes, profesionales de Educación Especial y Educación Inicial, coinciden en valorar tanto la participación activa del estudiantado en su desempeño educativo, como la cooperación entre estudiantes para el alcance de la educación inclusiva. En este sentido, la persona participante EE 1 describe en la figura 3, como al llevar una propuesta de trabajo cooperativo, el estudiantado muestra motivación y mejora su desempeño asumiendo diversos roles acordes a sus capacidades e intereses. Así mismo, EI 10 comenta cómo sus estudiantes del grupo de preescolar se organizan y planifican estrategias para apoyar a un compañero en condición de discapacidad para que logre realizar oportunamente el uso del microondas. Mientras que EE 10 señala la necesidad de que el estudiantado pueda contar con *"voz y voto*" en la toma de decisiones dentro del centro educativo, sin discriminación.



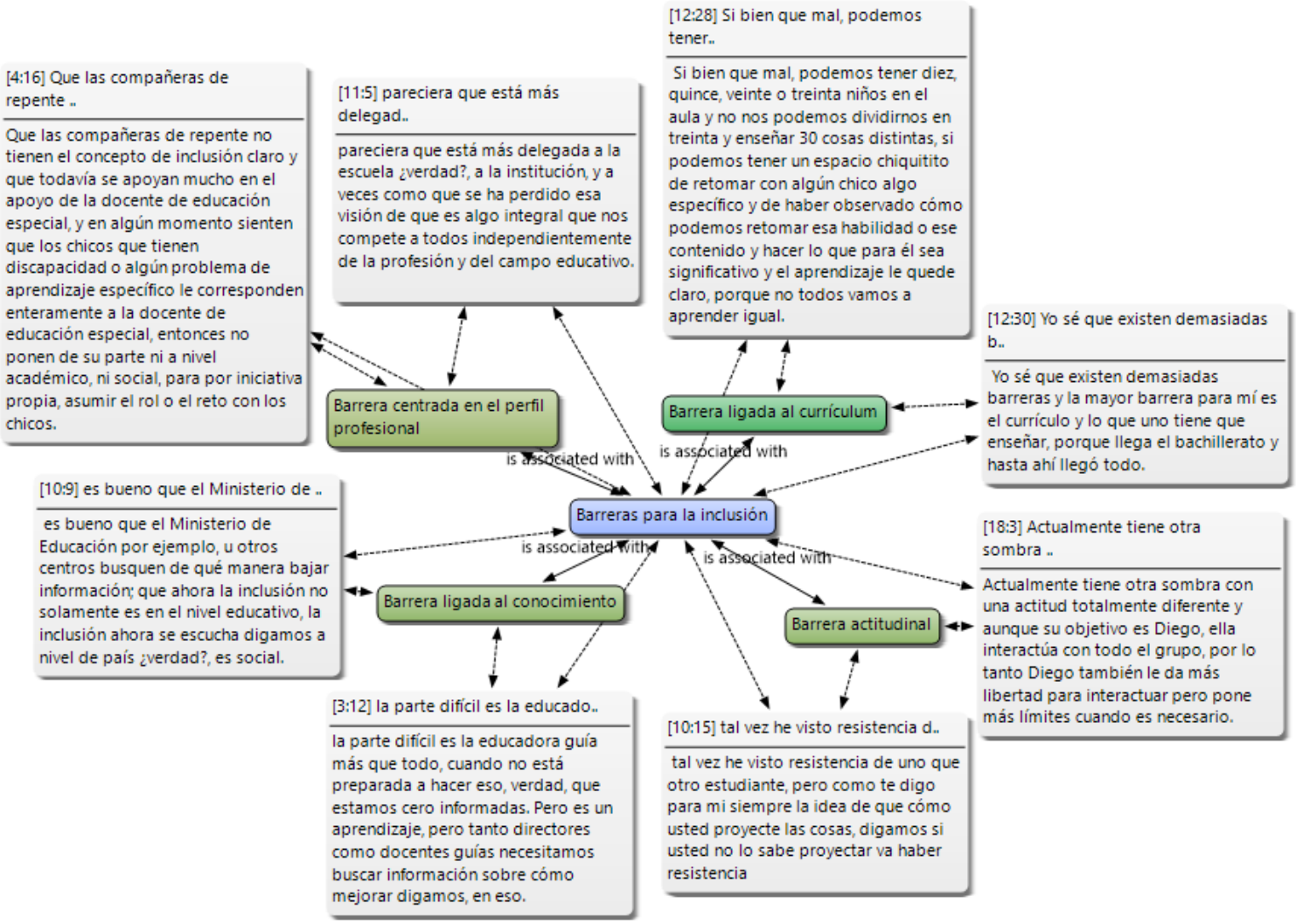
Barreras para la educación inclusiva

Si bien es cierto que las personas participantes se manifiestan mayoritariamente positivas y promotoras de la educación inclusiva en ambas disciplinas; también es una realidad que denuncian la existencia de sendas barreras que limitan el alcance oportuno de lo que esta tarea conlleva.

Las barreras para la educación inclusiva que emergen en el estudio se clasifican en cuatro subcategorías. En primera instancia se evidencian las barreras centradas en el perfil profesional. Estas son aquellas en las que el profesorado no reconoce claramente a cual o

EE 6 E EI 8 EE 3 EI 9 D

E E



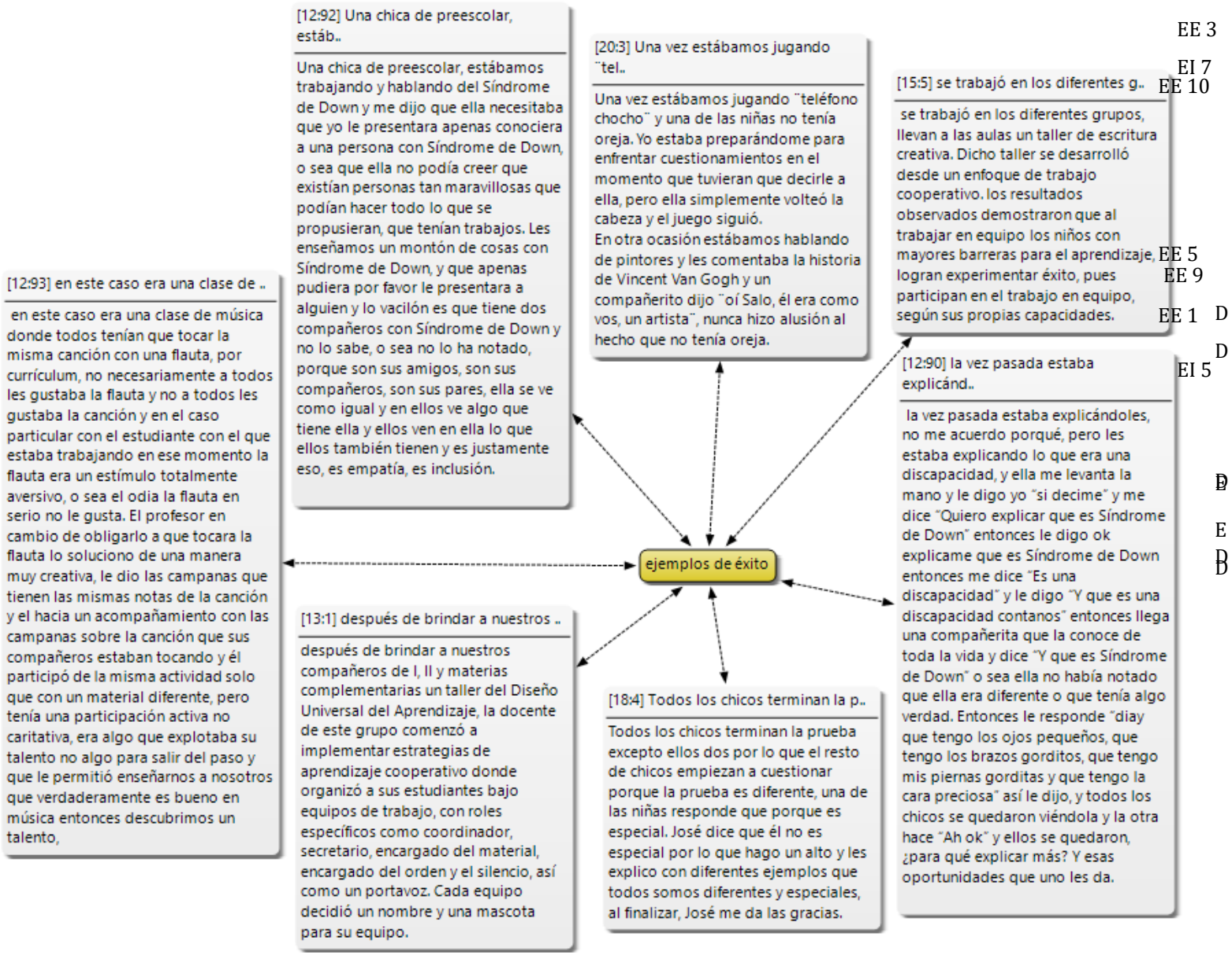
Coincidiendo con lo anterior, la docente EI 5 manifiesta que "*yo se que existen muchas barreras, y yo se que la mayor barrera para mi es el currículum y lo que uno tienen que enseñar"*. En este sentido las docentes se sienten encasilladas por cumplir con un estándar gubernamental que no les permite centrarse en potenciar los talentos y habilidades sociales del estudiantado partiendo de sus intereses individuales.

Por otra parte, el personal docente tanto de Educación Especial, como de Educación Inicial, alegan que una barrera importante en el alcance de la educación inclusiva tiene que ver con la falta de conocimiento donde tanto EE 6 como EI 8 manifiestan la necesidad de contar con mayor información, ya sea que derive de iniciativas ministeriales

o de la propia persona docente, a fin de aumentar el conocimiento que les permita responder a las demandas actuales para generar una educación más inclusiva.

Finalmente, las docentes de ambas disciplinas también coinciden en expresar que una barrera importante para el logro de la educación inclusiva tiene que ver con las actitudes. EE 3 en la figura 4, por su parte, se refiere a las actitudes de resistencia por parte del estudiantado para ser parte de la educación inclusiva. Sin embargo ella reconoce la capacidad de la persona docente en promover positivamente esta práctica, de modo que todas las personas se sientan agradadas de formar parte de la iniciativa.

También en relación con las barreras actitudinales, EI 9, en la misma figura, relata en su diario la experiencia de un estudiante que contaba con una docente de apoyo para la



A continuación se muestra una red con los relatos de las personas participantes en la figura 5.

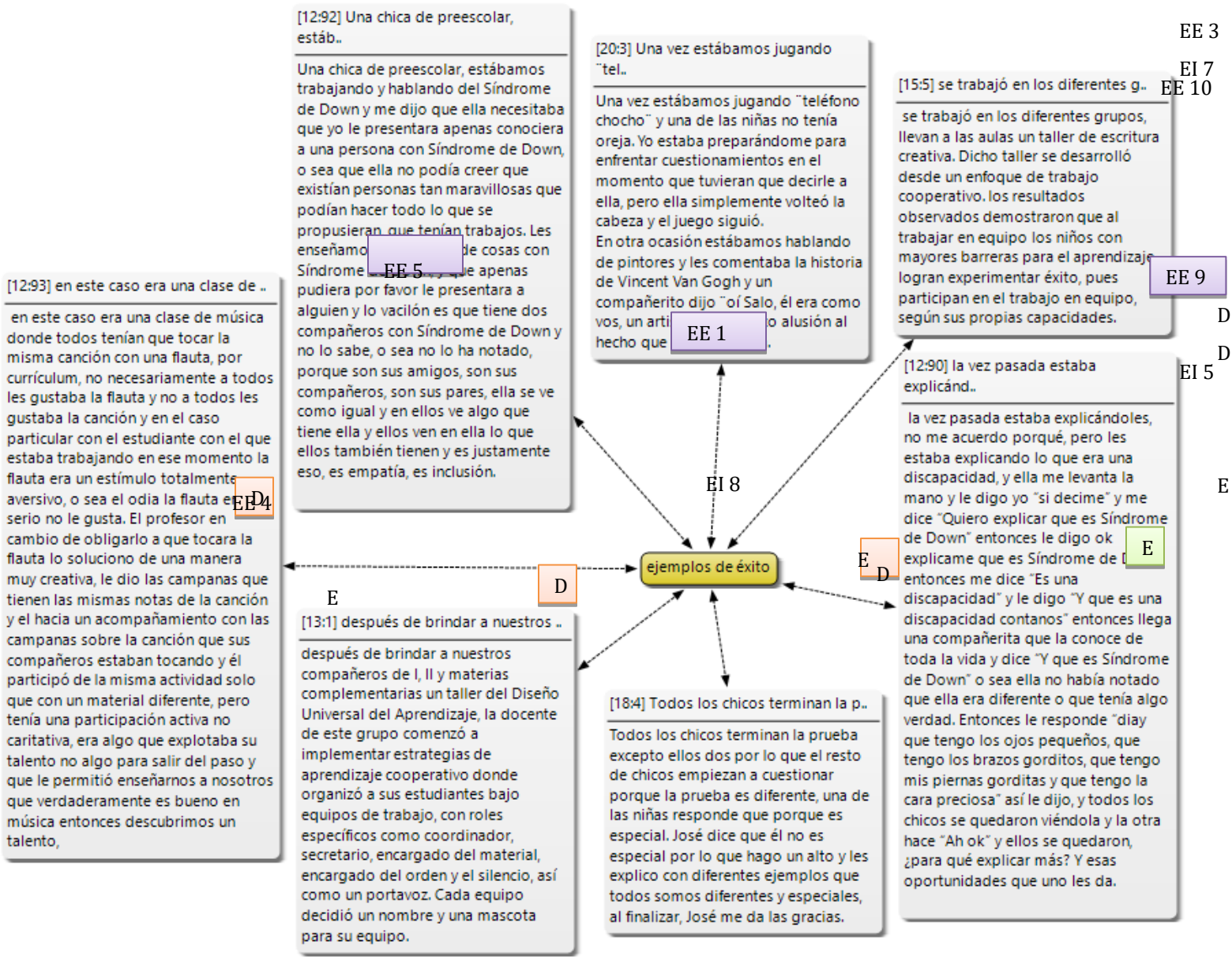
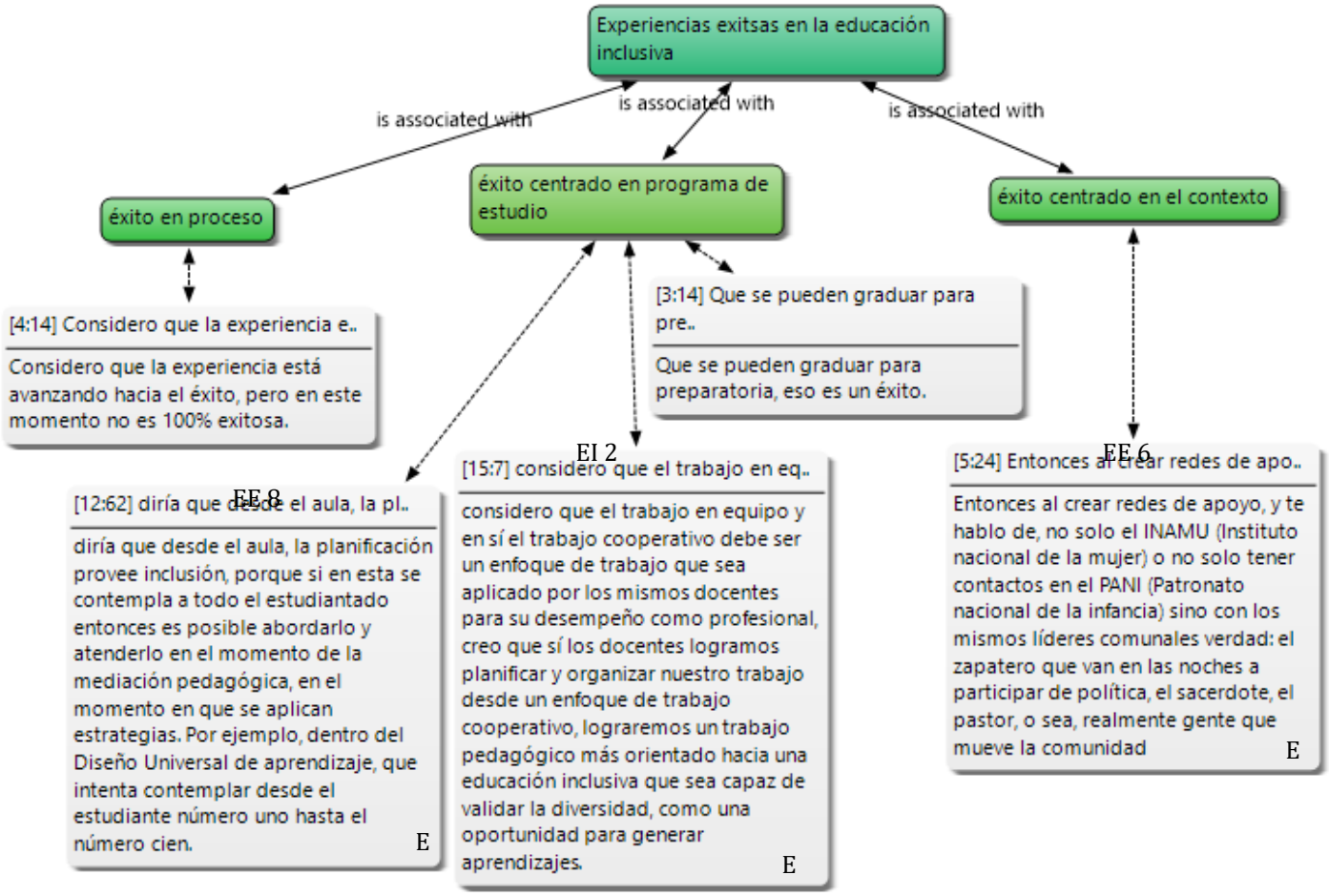


Figura 5. Relatos de experiencias exitosas en la educación inclusiva, tomados de las entrevistas a profundidad y los diarios de campo. Elaborado por el equipo investigador.



Como puede observarse en la figura 5, las personas participantes EE 9, EE 5 y EE10 describen experiencias donde se ha realizado una labor de equipo desde el ejercicio docente, como es el caso del profesor de música que describe EE 9, quien adaptó la actividad de modo tal que todo el estudiantado pudiera participar en igualdad de condiciones y disfrutar de la lección. Del mismo modo la docente EE 5 en esta misma figura, hace referencia a un taller sobre el DUA que facilitó al profesorado de su institución y que generó cambios en el desarrollo de las lecciones, direccionándose a una educación cada vez más inclusiva.

Por otra parte EE 3, EI 7 y EI 5, relatan anécdotas centradas en una persona de su grupo que por su condición específicamente de discapacidad generó empatía y enriqueció el

A continuación, se muestra la figura 6 que ilustra algunas unidades de análisis relacionadas con la categoría de experiencias exitosas y las subcategorías antes mencionadas.

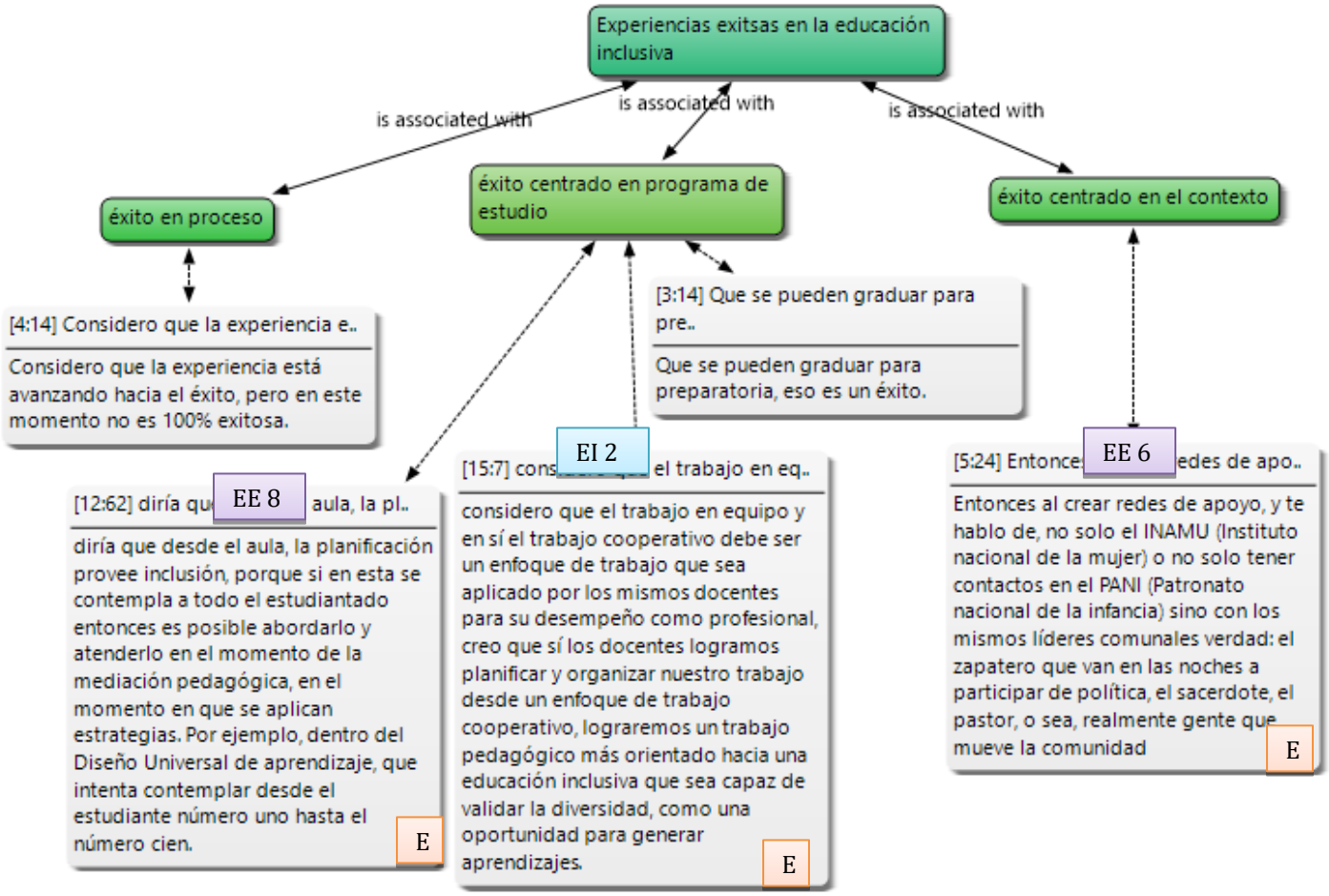


Figura 6. Experiencias exitosas en la educación inclusiva tomadas de las entrevistas a profundidad. Elaborado por el equipo investigador.

Tal como lo muestra la unidad de análisis tomada de la persona participante EE 4 en la figura 6, el profesorado coincide en mencionar que la educación inclusiva aún se encuentra en construcción. Lo anterior llama la atención a las investigadoras, pues desde el año 1996 con la Declaración de los derechos de las personas con Discapacidad, Costa Rica se adscribió hace más de dos décadas al compromiso de velar por la educación inclusiva; esto sin mencionar la serie de legislaciones nacionales e internacionales que procedieron tras la mencionada declaración. No obstante, parece existir una idea generalizada de que la educación inclusiva es una especia de reciente innovación que se

EE 1

EE 2 EE 4 EI 4

E

E

E E

EE 3

EI 2

EI 8 E

E EE 10

E

EI 10

E

E EE 8

EE 6

EI 5

E

D

EE 7

EI 9

D

D

D

Figura 7. Manifestaciones del profesorado en torno a la educación inclusiva tomadas de las entrevistas a profundidad y los diarios de campo. Elaborado por el equipo investigador.

encuentra en transformación y que por tanto, de una u otra manera, su insipiencia permite que su cumplimiento pierda un poco de obligatoriedad. En este sentido las investigadoras consideran que se requiere de acciones gubernamentales e institucionales expeditas que aseguren el cumplimiento de la educación inclusiva como la única forma de educación, sin permitir realidades paralelas en las que se posibilite la segregación o la discriminación.

Por otra parte, las participantes EE 8 y EI 2 en la figura 6, señalan que el éxito de la educación inclusiva se centra en la programación educativa, siempre que esta se elabore de modo cooperativo y considere la diversidad de todo el grupo, como elemento catalizador de los aprendizajes, dentro del diseño de las estrategias de mediación pedagógica. En esta línea EE 8 menciona *"la planificación provee inclusión, porque si en esta se considera a todo el estudiantado entonces es posible abordarlo y atenderlo en el momento de la mediación pedagógica"*, mientras que EI 2 afirma que "*si los docentes logramos planificar y organizar nuestro trabajo desde un enfoque de trabajo cooperativo, lograremos un trabajo pedagógico más orientado hacia una educación inclusiva que sea capaz de validar la diversidad, como una oportunidad para generar aprendizajes".* En este sentido las investigadoras consideran que es necesario que se integre el empleo del Diseño Universal de los Aprendizajes en virtud de responder a los intereses del profesorado por generar espacios de cooperación y a la vez integrar en el diseño curricular las capacidades e intereses de todo el estudiantado.

Es interesante ver cómo el profesorado participante reconoce la necesidad de que el contexto nacional y comunal se vea involucrado en el desarrollo del centro educativo. Esto se evidencia con la unidad de análisis tomada de las palabras de EE 6 en la figura 6. Los esfuerzos por generar vínculos con el contexto, logran normalizar la educación inclusiva y extrapolar sus beneficios a otros grupos sociales. Las redes de apoyo que se forman con otras instancias benefician al estudiantado a la vez que crean conciencia social sobre la importancia de validar las diferencias y responder a las necesidades de un grupo desde una mirada de cooperación.

Manifestaciones en torno a la educación inclusiva por parte del profesorado participante

Las personas participantes del estudio expresan algunas manifestaciones en torno a: lo que les motiva para generar espacios inclusivos, las necesidades que deben solventar para participar con mayor éxito de la educación inclusiva, los sentimientos que les emanan personalmente de la educación inclusiva y que interfieren con su accionar y con su forma de transpolar estas emociones a su diario vivir.

A continuación se muestra una red que ilustra estas manifestaciones del profesorado con las respectivas subcategorías y unidades de análisis seleccionadas:

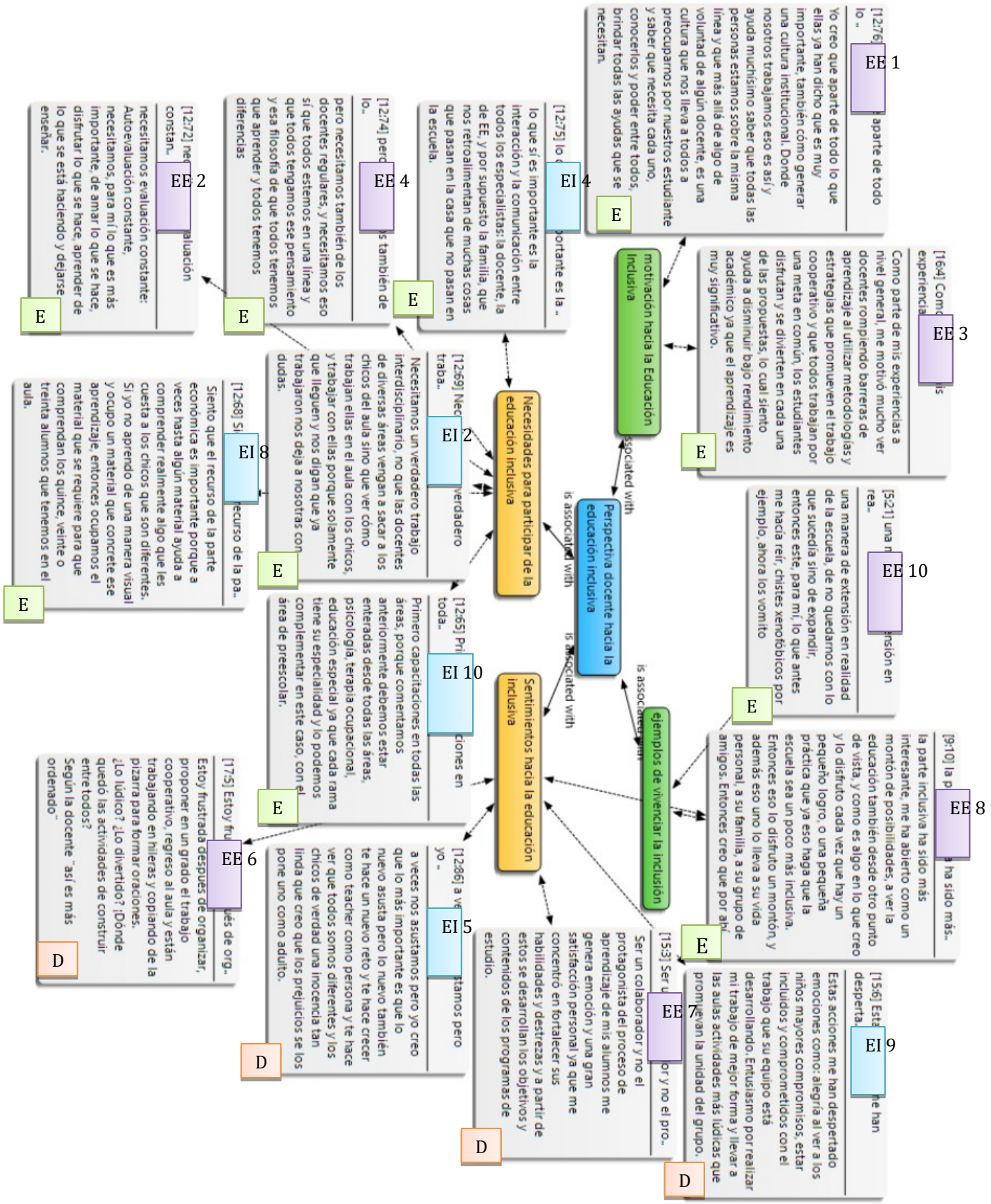


Figura 7. Manifestaciones del profesorado en torno a la educación inclusiva tomadas de las entrevistas a profundidad y los diarios de campo. Elaborado por el equipo investigador.

EE 2

EI 9

E

E

EE 8

EE 7

E

E

EI 4

EE 6

EE 3

E

E

EI 2

E

EE 4

E

E

EI 1

EE 1

EI 6

EI 5

EI 8

E

E

E

E

E

Con relación a las acciones que les motivan a gestar entornos inclusivos en sus espacios de aula, las personas participantes de Educación Especial reconocen que les motiva sentir el apoyo de la comunidad educativa para construir en conjunto un clima inclusivo en el centro. Esto tanto por medio del trabajo cooperativo y entre docentes como a través de una cultura institucional en la que se compartan los principios de la educación inclusiva desde una perspectiva filosófica que comprometa a todo el colectivo del entorno escolar. Lo anterior se refleja en las posturas de EE 3 y EE 1 en la figura 7.

Para las investigadoras fue muy valioso reconocer cómo las docentes que refieren la educación inclusiva como una filosofía de vida, logran extrapolar los beneficios de esta corriente a su vida más allá del ámbito profesional. Al respecto EE 8 en la figura 7 por ejemplo, expresa que *"es algo en lo que creo y lo disfruto, cada vez que hay un pequeño logro, o una pequeña práctica que ya eso haga que la escuela sea un poco más inclusiva eso uno lo lleva a su vida personal, a su familia, a sus amigos",* mientras que EE 10 en esta misma figura afirma que *"lo que antes me hacía reír, chistes xenofóbicos, por ejemplo, ahora los vomito".*

En este sentido se reconoce que la educación inclusiva, más que ser una práctica educativa constituye un paradigma que orienta el accionar personal y profesional hacia la búsqueda de equidad y valoración por las diferencias en todos los contextos.

En relación con los sentimientos positivos que emanan en el personal docente participante a partir de la educación inclusiva, el profesorado afirma que siente gran satisfacción cuando el estudiantado logra construir su propio aprendizaje a partir de la mediación pedagógica que potencie sus talentos, esto puede verse ilustrado en la postura de EE 7 en la figura 7.

Por otra parte algunas docentes de ambas disciplinas expresan sentimientos negativos ligados a las expectativas o a los resultados obtenidos durante el desarrollo de la educación inclusiva. La docente de educación inicial EI 5, por su parte expresa que siente temor cuando se enfrenta a una situación nueva a la que deba responder de modo

inclusivo, sin embargo, también afirma que después del temor asume el reto que le hace crecer como persona y como docente.

También como parte los sentimientos negativos, la docente EE 6, manifiesta sentir frustración cuando sus propuestas de trabajo cooperativo son rechazadas por parte del profesorado de educación inicial en virtud de mantener el orden y el silencio en el aula.

Ambos sentimientos negativos, el temor por el desconocimiento por parte de la docente de Educación Inicial; y la frustración por el rechazo a las estrategias inclusivas de la docente de Educación Especial pueden solventarse si se cuenta con espacios de coordinación en los que ambas poblaciones de profesionales pueda intercambiar saberes y construir en conjunto un currículum respetuoso para la diversidad escolar.

Con respecto a las necesidades a solventar por parte del equipo docente para asegurar la educación inclusiva, ambos grupos coinciden en comentar que se requiere del trabajo en equipo interdisciplinario en el que confluyan conocimientos y estrategias respetosas a la diversidad, donde cada miembro del equipo pueda aportar para enriquecer la labor docente. Lo anterior se ilustra en las posturas de EE 4, EI 4 y EI 2 de la figura 7.

Por otra parte las participantes de Educación Especial, tal como lo refleja el comentario de EE 2, en la figura 7, proponen contar con un sistema de autoevaluación de modo que se puedan auto gestionar las mejoras en virtud de construir una institución inclusiva.

Las docentes de educación inicial, indican que además se requiere de recursos económicos para adquirir los apoyos necesarios que hagan accesibles los procesos de aprendizaje para cada miembro del grupo educativo. Esto se refleja en el comentario de EI 8, en la figura 7.

Finalmente las docentes de educación inicial mencionan que una necesidad importante para ellas es contar con capacitaciones de diversas personas profesionales que puedan aportarles herramientas para generar entornos inclusivos.

Partícipes de la educación inclusiva

Si bien el profesorado coincide en asegurar que la educación inclusiva es una tarea colectiva en la que toda la comunidad educativa debe involucrarse. Se invita a las y los docentes participantes a describir los roles que cada quien debe asumir desde sus espacios sociales, en el desarrollo de la educación inclusiva.

En este sentido emergen cuatro subcategorías de la categoría de partícipes de la educación inclusiva. Entre ellas el rol del docente de Educación Especial, que describen como un apoyo en la gestación de entornos inclusivos por medio de la propuesta de estrategias, orientación para la accesibilidad, flexibilización curricular y coordinación de equipos de apoyo.

La siguiente subcategoría tiene que ver con el rol del docente de Educación Inicial. En esta, las personas participantes sugieren que el personal docente de Educación Inicial debe asumir un rol activo de investigación, formación y actualización para fungir como agentes de cambio y apoyar al sistema educativo en su transformación hacia la educación inclusiva.

Por otra parte surge la categoría del Rol del estudiantado. En este caso, se considera que ellos y ellas deben asumir la tarea de validar su protagonizar su proceso educativo y ser agentes de cooperación en el los grupos, vivir la empatía y la celebración por la diversidad para ser parte de la educación inclusiva.

Finalmente surge la subcategoría del rol de la comunidad educativa. A esta se le designa la tarea de coordinar para unir los esfuerzos de cada persona involucrada dentro de un clima armonioso de cooperación, para generar una cultura de educación inclusiva.

Seguido se encuentra la figura 8 que cuenta con las unidades de análisis seleccionadas para ilustrar las categorías descritas anteriormente.

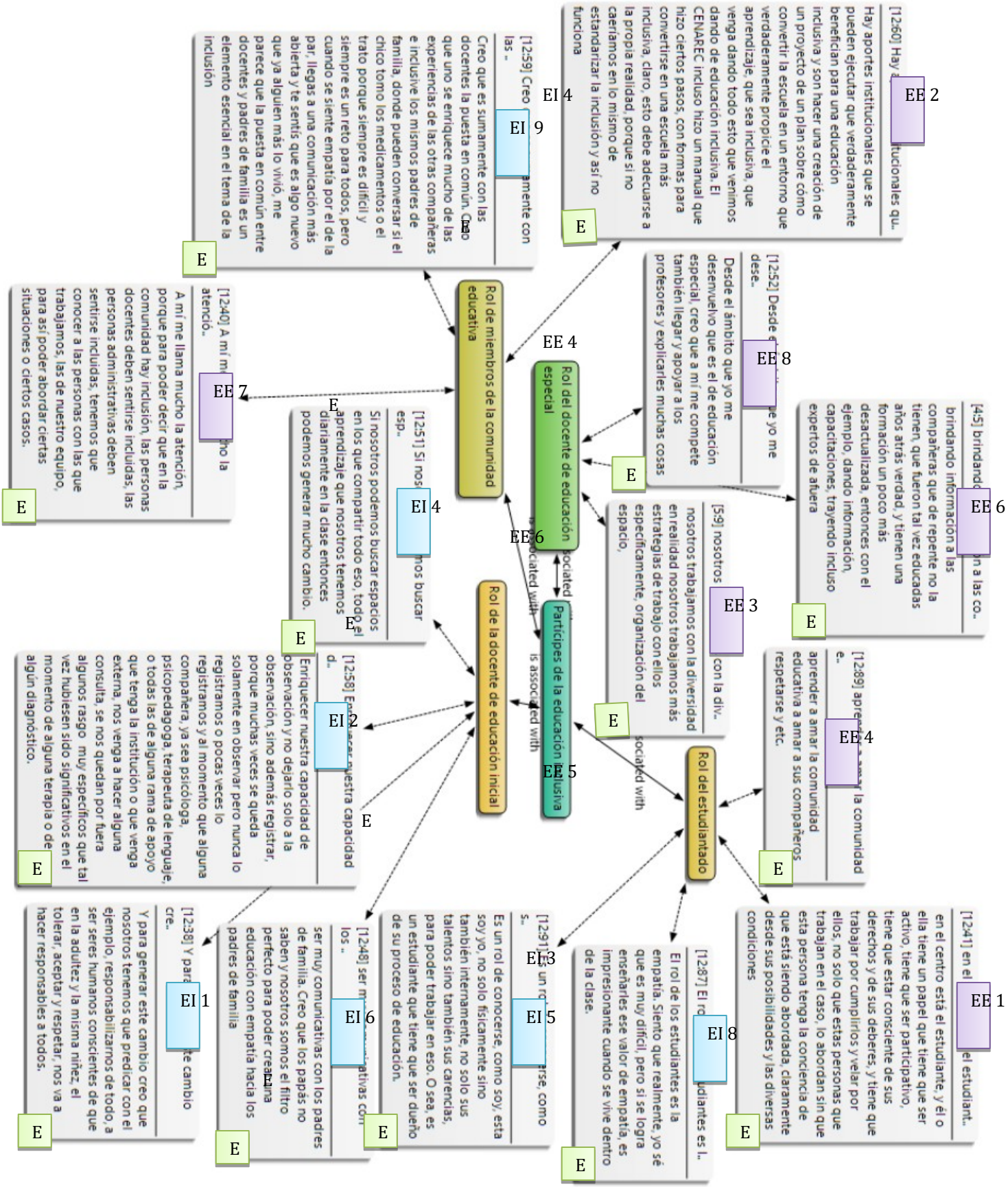


Figura 8. Partícipes de la educación inclusiva, tomado de las entrevistas a profundidad y los diarios de campo. Elaborado por el equipo investigador.

Con respecto al rol de la persona profesional en Educación Especial, como puede verse en la figura 8, las personas participantes específicamente aquellas de la misma disciplina, se describen como responsables de ofrecer "capacitación" (EE 6), "brindar información"(EE 6) y "explicarles muchas cosas"(EE 8). Además del diseño y aplicación de estrategias pedagógicas. En esta línea es interesante reconocer la posición que asumen las personas profesionales de Educación Especial, en el que se consideran encargadas de liderar un proceso de educación inclusiva ubicándose desde el dominio del conocimiento. Esta postura vertical de conocimiento en el que un grupo de profesionales percibe contar con la información en mayor medida que otro grupo; y se consideran encargados de proveer ese aprendizaje; dificulta el trabajo cooperativo, en el que la solidaridad y la horizontalidad del saber son los valores más importantes para generar una codependencia positiva, de respeto y comprensión entre los miembros de un equipo para alcanzar un mismo fin.

Por otra parte el personal docente de Educación Inicial asegura que su participación en la educación inclusiva, las compromete a investigar activamente para responder a las demandas actuales de este paradigma. Lo anterior lo reflejan las afirmaciones de EI 2, en la figura 8 cuando señala que *"enriquecer nuestra capacidad de observación y no solo dejarlo a la observación, y no dejarlo solamente en la observación, sino además registrar".* Como puede verse en la imagen, la participante además hace referencia a compartir los datos de modo interdisciplinario para realizar un análisis conjunto y así tomar decisiones de modo cooperativo.

Aunado a lo anterior, las personas participantes de Educación Inicial, consideran que su Rol como activistas de la educación inclusiva las obliga a compartir espacios de diálogo y coordinación con las familias y otras personas miembros de la comunidad educativa, vivenciando los principios de la educación inclusiva en su diario vivir. Esto puede reflejarse en la postura de EI 6, en la figura 8, en tanto señala: *"somos el filtro perfecto para crear una educación con empatía para los padres de familia".* Así mismo, se manifiesta en la posición de la participante EI 1 quien indica en esta línea: *"el tolerar, aceptar y respetar nos va a hacer responsables a todos".*

Por otra parte, las personas participantes, tanto de Educación Especial, como de Educación Inicial, tal como lo señalan EI 8, EE1 y EE 4, en la figura 8, describen el rol del estudiantado como un rol protagónico, en el que el este, debe ser consiente de sus deberes, sus derechos y la diversidad tanto suya propia como del grupo en general. Deben ser empáticos y responsables de su propio aprendizaje.

Finalmente el profesorado describe el rol general de toda la comunidad educativa. En esta línea, ellos y ellas afirman que es necesario crear una cultura institucional que dirija esfuerzos comunes, con el apoyo de otras instancias gubernamentales tales como el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. Esto se ilustra en la postura de EE 2 de la figura 8. Aunado a ello, afirma que la comunidad educativa debe asumir la tarea de realizar una puesta en común, compartiendo experiencias previas que puedan promover las buenas prácticas para la educación inclusiva. Esto tal como se ejemplifica con la cita tomada de EI 9 en la misma figura.

Responsables de la educación inclusiva

Siguiendo en la línea de quienes participan de la educación inclusiva, el profesorado que integra el estudio describe tres subcategorías sobre las personas responsables del esta forma de educación. La primera subcategoría, es la que debe asumir la persona como estudiante dentro de un contexto de educación inclusiva. Entendiendo a la persona como un miembro dentro de un grupo plural en el que todos y todas van a ser igualmente beneficiados de esta filosofía educativa.

La siguiente subcategoría es la responsabilidad sobre el contexto. Esta es aquella que recae en la comunidad, tanto dentro del sistema educativo, como del entorno social en el que se encuentra el centro educativo y que puede aportar el desarrollo de una cultura de educación inclusiva para el estudiantado en beneficio de todos y todas.

Por último se encuentra la subcategoría de tarea creativa. Esta consiste en que las personas participantes de la educación inclusiva, en mayor medida quienes diseñan el currículum de modo cooperativo; deben asumir la responsabilidad de crearlo de forma creativa, en tanto que empleen estrategias innovadoras que respondan a la diversidad de

modo oportuno potenciando el aprendizaje a partir de las capacidades del estudiantado y logrando la participación activa de todo el grupo.

A continuación se presenta la red de la figura 9 en la que se describen las unidades de análisis que se asocian a las subcategorías relativas a la categoría de responsables de la educación inclusiva:

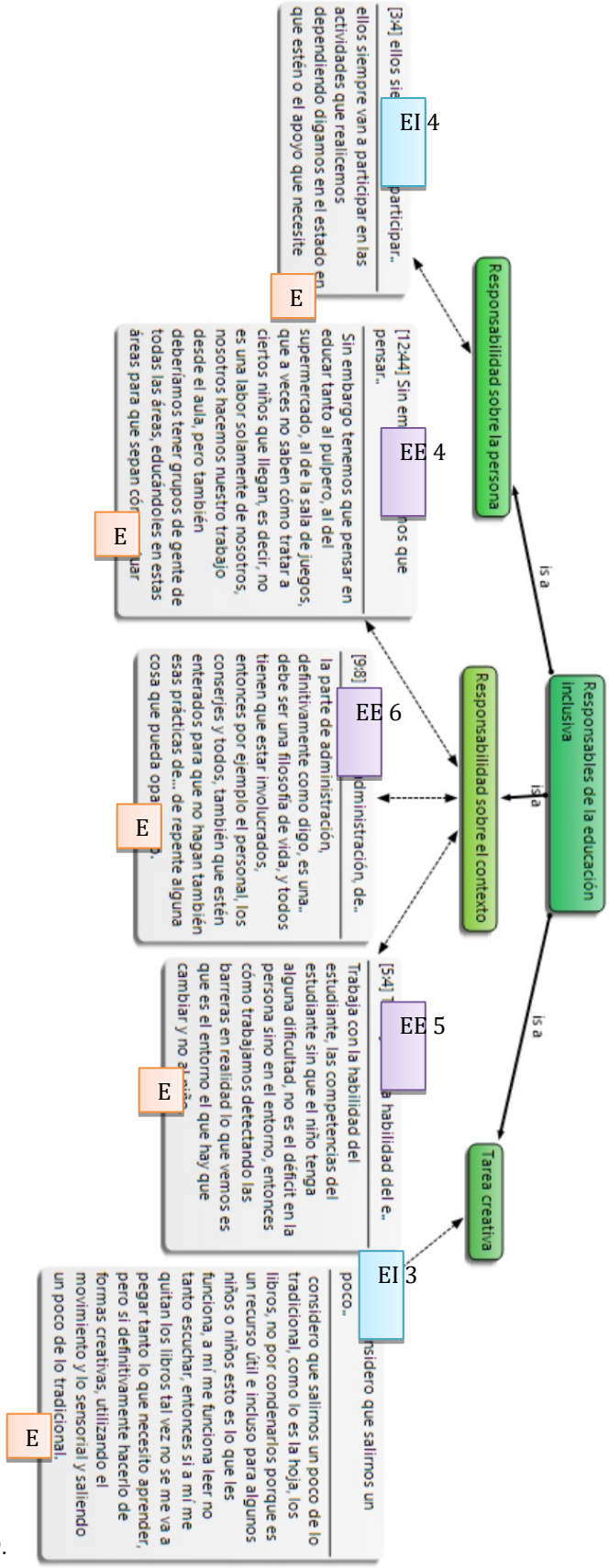


Figura 9. Responsables de la educación inclusiva. Tomado de las entrevistas a profundidad. Elaborado por el equipo investigador.

En relación con las responsabilidades del estudiantado, las participantes afirman que este es responsable de participar activamente de su aprendizaje contando con los apoyos necesarios. Esto puede ilustrase con la postura de la persona EI 4 de la figura 9.

Por otra parte, las personas participantes, específicamente de Educación Especial, consideran que el contexto debe ser el encargado de derribar las barreras que obstaculicen el aprendizaje, tal como lo señala EE 5 en la figura 9.

En esta subcategoría también, el profesorado participante considera que la administración de la institución debe promover la educación inclusiva como una filosofía compartida dentro del entorno educativo para generar prácticas sostenibles y oportunas. Esto según la posición de EE 6 en la figura 9.

Así mismo el profesorado considera que es necesario expandir el trabajo del profesorado a otras esferas fuera de las instituciones educativas a fin de perpetuar los beneficios de la educación inclusiva. Así lo ilustra la postura de EE 4 quien afirma que *"tenemos que pensar en educar al pulpero, al del supermercado, al de la sala de juegos, que a veces no saben como tratar a ciertos niños que llegan (...)"*

Finalmente el profesorado afirma para desarrollar prácticas inclusivas, el profesorado tiene la responsabilidad asumir la tarea de modo creativo. EI 3 al respecto señala sobre el diseño curricular "hacerlo de formas creativas, utilizando el movimiento y lo sensorial y saliendo un poco de lo tradicional". Esto implica conocer la diversidad del estudiantado, trabajar de modo cooperativo y contar con espacios para el intercambio de saberes y recursos entre los miembros de la comunidad educativa.

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Llegado al termino de la presente investigación, es de gran relevancia presentar los principales hallazgos encontrados, los cuáles procuran dar respuesta al problema de investigación expuesto al inicio del presente informe y a los objetivos propuestos para lograr el desarrollo de esta misma. El problema de investigación, que daba cuerpo al presente estudio era identificar cuáles eran las convergencias y divergencias de las percepciones que tiene el profesorado de Educación Inicial y el profesorado de Educación Especial en torno a la educación inclusiva.

Para lograr esto las investigadoras se vieron a la tarea de analizar las percepciones tanto positivas como negativas de docentes de educación preescolar y de educación especial sobre la educación inclusiva, para poder de esta manera identificar las coincidencias y discrepancias que se dan entre las percepciones de los profesorados de las áreas antes señaladas, entorno a la inclusión educativa.

A continuación, se procederá a exponer las principales **discrepancias** que se hallaron.

Las principales diferencias encontradas en torno al tema de respecto a la diversidad, fueron que las docentes de Educación Especial conciben la diversidad como parte de su propia identidad y por el contrario las docentes de Educación Inicial conceptualizan la diversidad a través de las otras personas, pero no están inmersas propiamente las docentes como parte del entorno diverso; es decir que se ven ajenas a formar parte de la diversidad.

Otro de los aspectos en donde se observan oposiciones se dan en el desarrollo del concepto de inclusión. Esto se da porque las docentes de Educación Especial conciben la educación inclusiva como un derecho de todo ser humano y las docentes de Educación Inicial, consideran que la educación inclusiva debe estar centrada en la persona, principalmente en las personas que presentan alguna condición de discapacidad física o intelectual.

Esto quiere decir que en el entorno de la Educación Especial la inclusividad se vislumbra

como un movimiento de participación en equidad, la cuál se construye a partir de las capacidades de las personas, considerando importante la vinculación de los mismo al contexto para que se pueda asegurar que se dé adecuadamente este proceso. En contraposición las docentes de Educación Inicial, al centrar la inclusividad en la persona, considera que la educación inclusiva es el mecanismo por el cuál como educadoras logran desarrollar un currículo de manera creativa con el cuál puedan brindar una atención adecuada del niño o la niña que tengan incluidos dentro de su salón de clase.

Es por lo antes mencionado que se hace de relevancia anotar, que las docentes de educación inicial consideran como una barrera para el desarrollo de la educación inclusiva el desarrollo curricular, debido a que consideran que la planeación, el espacio, los recursos, el tiempo y el desarrollo de los contenidos propios del programa pueden impedir que se de adecuadamente la inclusión de un estudiante al salón de clase. A nivel de Educación Especial, la población que participó en el presente estudio de investigación consideraba que el éxito de la educación inclusiva depende más bien de la participación de redes de apoyo interinstitucionales y del involucramiento del entorno comunal y social, pues esto permitiría expandir al docente los beneficios de la aplicación de la educación inclusiva y generar una filosofía colectiva en torno al respeto a las diferencias. Saliendo más allá de lo que pueda ocurrir en el salón de clase o la institución educativa, para poder generar cambios sociales ante la atención de la diversidad de todos los seres humanos.

Relacionado con lo antes mencionado, es importante destacar que para el personal docente de Educación Especial, el rol de la comunidad dentro de los procesos de inclusión toma un papel fundamental, por lo que se sienten en la necesidad de capacitar, compartir información y apoyar a las personas docentes de Educación Inicial y demás miembros de la comunidad educativa para que se dé con éxito la inclusión dentro del contexto educativo. Por otra parte, los docentes de Educación Inicial, consideran que tienen un rol fundamental de investigadoras activas y de promotoras de la inclusión a partir de su práctica pedagógica diaria. Basadas en los principios de igualdad y respeto a la diversidad.

Otros aspectos de relevancia encontrados a lo largo del desarrollo de la presente investigación, fueron las **coincidencias** que se dan en torno a las percepciones que tienen las docentes de ambas ramas educativas en torno a la inclusión educativa, mismo que se expondrán a continuación.

Dentro de las convergencias encontradas se puede señalar que se da una aceptación de la diversidad como base para la educación inclusiva tanto por las personas docentes de Educación Especial como por las de Educación Inicial. Además, es de relevancia exponer que ambos profesorados conciben la educación inclusiva como una tarea colectiva que requiere de trabajo interdisciplinario y de la cooperación entre el estudiantado.

Por lo anterior, ambos grupos consideran que el éxito de la educación inclusiva depende del trabajo cooperativo entre docentes, para que logren realizar en conjunto un diseño curricular que valide la diversidad de todos los miembros del grupo escolar.

Además, tanto las docentes de Educación Especial como las de educación inicial consideran que los estudiantes deben tener un rol activo dentro de los procesos de aprendizaje.

Como coincidencia además, se concluye que ambos grupos cuentan con perspectivas negativas hacia la educación inclusiva relacionadas con la falta de espacios para el trabajo cooperativo y el intercambio de saberes y sentires que puedan plasmarse en un diseño curricular realizado en equipo. Lo que se distingue de ambos grupos en este aspecto, que el personal de Educación Inicial manifiesta sentir temor por a ausencia de conocimiento y herramientas para brindar una atención de calidad al estudiantado, ante la presencia de un miembro del grupo con una condición de diversidad. Mientras que el profesorado de Educación Especial, manifiesta frustración por la falta de respuesta y seguimiento del profesorado de Educación Inicial ante sus recomendaciones y estrategias de apoyo.

Otro aspecto en el que se da una correlación de criterios entre las docentes de Educación Especial y las de Educación Inicial es en el reconocimiento a las barreras que pueden impedir un adecuado desarrollo de la educación inclusiva; ya que coinciden en que existen momentos donde el personal docente no es capaz de realizar la inclusión por falta de conocimiento, es decir que ven como un impedimento el perfil docente, sintiéndose carentes de herramientas para la toma oportuna de decisiones en el diseño curricular que responda a todo el estudiantado sin exclusión.

Por otra parte, ambos grupos coinciden en percibir barreras actitudinales por parte de los miembros de la comunidad educativa, que con sus comentarios y comportamientos generan discriminación y rechazo hacia estudiantes, dificultando la vivencia oportuna de la educación inclusiva.

Con respecto al éxito en la educación inclusiva, ambos grupos participantes coinciden en determinar que éste depende del trabajo cooperativo entre docentes para que logren realizar en conjunto un diseño curricular que valide la diversidad de todas y todos los miembros del grupo escolar.

Es de gran trascendencia, además, indicar que ambas poblaciones participantes consideran que el estudiantado debe asumir un rol de compromiso por el aprendizaje cooperativo, empático y respetuoso por la diversidad propia y grupal. En donde el estudiantado, debe ser consciente de sus deberes y derechos para el desarrollo de su propio aprendizaje y del grupo en general.

IX. DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN

Dado que se están

Cabe aclarar que ambas investigadoras tenemos propuesto seguir con lo establecido en el cronograma y desarrollar actividades de divulgación y difusión a lo largo del I y II ciclo 2019, por lo que estamos investigando distintas actividades de movilidad internacional que puedan coincidir con los objetivos del estudio.

X. VINCULACIONES

Este proyecto compartirá sus resultados en tres oportunidades según se ha trabajado hasta el momento:

- La primera a través del curso de Doctorado de la Universidad de Osnsbruck que impartirá la coordinadora del proyecto María del Rocío Deliyore Vega, en la segunda semana de mayo, 2020.
- Por otra parte se ha enviado ponencia a dos Congresos:
  -En Costa Rica: IV Congreso Internacional de Investigación Educativa. Incidencia con equidad e inclusión.
  -En Canadá: Al ICISE 2020: 14. International Conference on Inclusive and Special Education, a celebrarse en Vancouver el 06 y 07 de Agosto.

- Finalmente, se está trabajando sobre un artículo para someterse a revisión por la revista Actualidades Investigativas en Educación del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Este proyecto no forma parte de ninguna red nacional o internacional de investigadores.

XI. TRABAJOS DE GRADUACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

El trabajo a contado con la participación de la asistente Mónica Murillo Lazarotto, la cual ha sido vital en el desarrollo del proyecto, sus aportes han sido los siguientes:

-Coordinar con las instituciones participantes y con el profesorado para la realización de los grupos focales.

-Atender la logística durante los grupos focales, relacionada con la solicitud y coordinación del refrigerio, equipo audiovisual, transporte, entrega de documentos, almacenamiento y organización de consentimientos informados, diarios de campo y grabación de las actividades.

-Transcripción de la información recopilada.

-Recopilación de información bibliográfica.

-Organización y archivo del material recolectado.

-Preparación del material de apoyo para el desarrollo de los grupos focales incluyendo agendas, folders, lapiceros, listas de asistencia, compra de materiales, fotocopias, entre otros.

XII. INFORME FINANCIERO

Ver documento adjunto

XIII. ASPECTOS ÉTICOS

Ver documento adjunto (ANEXO 1)

XIV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia Española. *Año de 1875. (Real Academia Española. Año de 1925, 1929, 35. 1943-50. [Lists of members.]*. (1875). Madrid.

Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. (2019). Retrieved from: http://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155

Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Arnáiz, P. (2013). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.

Arnáiz, P. (2013). *Atención a la Diversidad Programación Curricular.* San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Almeida, M y Alberte, J. (2009). Concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de educación inclusiva*. 2(2) s.p

Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), pp. 82-99

Blanco, S. (2018). *Factores sociales que emergen en un ambiente educativo de atención prioritaria y su influencia en el proceso de aprendizaje del estudiantado de preescolar en edades de 4 a 5 años, en el centro educativo ciudadela de Pavas*. Trabajo Final de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, EUNED.

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

Henríquez, S., Azcárraga, M. and Cóppola, L. (2012). Actitudes del profesorado de chile y costa rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), pp.884-899.

Ley No. 2160. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, San José, Costa Rica, 02 de octubre, 1957.

Ley No. 7600. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, San José, Costa Rica, 29 de mayo 1996

Ley No. 7948. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, San José, Costa Rica, 08 de diciembre 1999

Martínez-Figueira, M., Páramo-Iglesias, M. and Claudino Necho, E. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa / Today`s issues to the inclusion: a case study in a early childhood education portuguese classrooms. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1).

Marín, M. and Meléndez, L. (2012). Proyecto: Construyamos centros educativos inclusivos. Un modelo para evaluar actitudes, políticas y acciones institucionales. *Innovaciones educativas*, 13(18), p.1.

Marqués, P. (2000). *Los docentes: Funciones, Roles, Competencias necesarias, Formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada UAB. México.

McMillan, J y Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa.* Madrid, España: PEARSON, Addison Wesley

Ministerio de Educación Pública. (2014). Programa de Estudio para la Educación Preescolar. Ciclo materno infantil y ciclo de transición. San José, Costa Rica: MEP.

Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con*

Discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado de: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización de Estados Americanos. (2005). Programa de acción para el decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.. Mar del Plata, Argentina: OEA. Recuperado de: http://www.oas.org/dil/esp/personas_con_discapacidad_programa_de_accion.pdf

Prieto. E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad su función docente y social*. Foro de Educación N° 10 p. 325-345. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Pérez, R, Galán, A, Quintanal, J .(2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pulolàs, P.(2009).*VI Jornadas de Cooperación Educativa con Ibertoamérica sobre: Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.* Editorial OREALC/UNESCO Santiago: La Antigua, Guatemala. DOI: http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educacion_especial_e_inclusion_educativa..pdf

Taylor, S y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, España: Editorial Paidos

Torres, N, Lissi, R, Grau, V, Salinas, M y Silva, M. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 7 (2), pp.159-173

UNESCO.(1994).Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades Educativas especiales. UNESCO: España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Suárez, J. (2004). *La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín*. Revista En Clave Social, 3 (1), pp.34-46

XV. ANEXOS

Anexo 1: Aspectos éticos de la investigación

1

Escriba aquí su unidad académica
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO
Teléfonos:(506) 2511-5006 Telefax: (506) 224-9367

Aplicación para revisión continua o para cerrar el estudio*

Por favor complete TODAS las secciones ya sea en el caso de revisión continua o cierre del estudio

Proyecto #: 724-B8-310

Fecha de expiración de la vigencia de la revisión inicial otorgada por el CEC: 31-12-2019

Investigador(a) principal: Maria del Rocio Deliyore Vega

Título de la investigación: Educación inicial y educación especial con miras a la educación inclusiva desde la perspectiva docente.

1. ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN

Marque la opción que describe mejor el estado actual de esta investigación:

☐ A la fecha no se ha enrolado ningún participante.

☐ Continúa el reclutamiento de participantes nuevos / revisión de registros / recolección de muestras.

☐ Se acabó el reclutamiento, pero los participantes permanecen recibiendo intervenciones relacionadas con la investigación.

x Ya no se recluta más y los participantes completaron las intervenciones relacionadas con la investigación. El estudio permanece activo solamente para darles seguimiento a largo plazo.

☐ El reclutamiento se ha cerrado permanentemente, los participantes han completado todas las intervenciones relacionadas con el estudio y se ha completado el seguimiento a largo plazo. Las actividades de investigación remanentes se limitan a análisis de datos que puede requerir contacto con información sobre la que usted normalmente no tiene acceso, tal como registros médicos, académicos, especímenes de laboratorio, patología, etc.

☐ **Estudio cerrado**. El reclutamiento y el seguimiento se han completado y no se anticipa un contacto futuro con los participantes / registros / especímenes, para obtener información a la que usted normalmente no tiene acceso. **Por favor adjunte un informe final, que incluya el total de participantes enrolados, las razones para cerrar el estudio y cualquier publicación relacionada con el mismo.**

2. CANTIDAD DE PARTICIPANTES

Complete con la información correspondiente:

A. Máximo número de participantes, a quienes se les va a solicitar consentimiento para participar y que el CEC aprobó previamente, por toda la vigencia de este estudio: 20

B. Número total de participantes que han consentido a la fecha: 18

C. Número total de participantes que luego de firmar el consentimiento, se han retirado por cuenta propia o han sido retirados por no satisfacer criterios de inclusión, a la fecha: 0

D. Total que ha consentido desde la última revisión continua: 18

E. Total que ha consentido pero se ha retirado por cuenta propia o han sido retirados por no satisfacer criterios de inclusión, desde la última revisión continua: 0

3. RESUMEN DEL AVANCE DENTRO DEL ÚLTIMO PERIODO DE APROBACIÓN DEL CEC

Conteste todas las preguntas, para las que no aplican a su estudio indique NO.

A. ☐SI ●NO ¿El estudio está en la fase de reclutamiento de participantes?

B. ☐SI ●NO ¿El estudio ha estado reclutando participantes? *Si la respuesta es NO, pero la de A. fue SI, incluya un resumen describiendo las razones por las cuales no se ha producido.*

C. ☐SI ●NO ¿Alguno de los participantes se ha retirado del estudio, ha sido sacado o se ha perdido? *Si la respuesta es SI, incluya un resumen narrativo describiendo las razones para esto.*

D. ☐SI ●NO ¿Algún participante se ha quejado de la investigación? *Si la respuesta es SI, incluya un resumen narrativo de las quejas recibidas.*

E. ☐SI ●NO ¿Se ha publicado literatura científica relevante para esta investigación, durante este periodo, que pueda alterar las apreciaciones iniciales de riesgos o de beneficios asociados a este estudio? *Si la respuesta es SI, adjunte copias de esta publicación y un resumen narrativo.*

F. ☐SI ●NO ¿Ha habido hallazgos preliminares, incluyendo informes interinos, manuscritos, resúmenes, publicaciones y hallazgos clínicos, que puedan tener impacto sobre el estudio? *Si la respuesta es SI, adjunte copias de estos informes y un resumen narrativo. Anote cualquier evento o descubrimiento que pueda alterar la razón riesgo/beneficio del estudio, incluyendo informes favorables.*

G. ☐SI ●NO ¿Se han realizado informes de avance del estudio como los que se envían a la Vicerrectoría de Investigación, a las agencias financiadoras y otros? *En caso afirmativo, adjunte las copias y un resumen narrativo.*

H. ☐SI ●NO ¿Se han realizado informes de avance del estudio por parte de otros investigadores participantes, fuera de la UCR, para enviar a sus respectivas instituciones (estudios multicéntricos y otros)? *En caso afirmativo, adjunte las copias y un resumen narrativo.*

I. ☐SI ●NO ¿Se ha descubierto alguna otra información relevante a este estudio, sobre todo relacionada con los posibles riesgos y beneficios asociados al mismo? *En caso afirmativo, adjunte copias de esta información y un resumen narrativo.*

J. ☐SI ●NO ¿Se ha detectado algún problema no anticipado, relacionado con riesgos para los participantes u otras personas, en la UCR o algún otro sitio donde se desarrolle el estudio? *En caso afirmativo, enumere y describa estos problemas en un resumen narrativo.*

K. ☐SI ●NO ¿Se han reportado al CEC todos los problemas no anticipados que conllevan riesgo para los participantes u otras personas, que requieren ser informados con prontitud? *Si la respuesta es negativa, envíe al CEC la información requerida antes de que transcurran 5 días hábiles. Indique si estos eventos o problemas cambiaron la razón riesgo/beneficio o requirieron cambios en el documento de consentimiento informado.*

L. ☐SI ●NO ¿El perfil de reacciones adversas experimentado por los participantes difiere del esperado? (reacción adversa/evento adverso significa cualquier acontecimiento desfavorable e indeseado, tanto serio como no serio, esperado o inesperado, relacionado o no con el estudio). *Si la respuesta es afirmativa, adjunte un resumen narrativo describiendo las diferencias entre el perfil de reacciones adversas esperado y el encontrado.*

M. ☐SI ●NO ¿Se ha asignado a un Comité Independiente de Monitorización de Datos la revisión periódica de los riesgos para los participantes? *Si la respuesta es afirmativa indique la frecuencia con que se realiza esta tarea y un resumen narrativo de sus informes.*

N. ☐SI ●NO ¿Los participantes han experimentado algún beneficio derivado del estudio? *En caso afirmativo, adjunte un resumen narrativo describiendo estos beneficios.*

Aún se encuentra en proceso el análisis de la información.

4. INFORMACIÓN SOBRE EL DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

●SI ☐NO ¿El CEC requiere el uso de un documento escrito de consentimiento informado para la ejecución de este estudio?

En caso afirmativo, adjunte una copia del documento aprobado y sellado que ha estado en uso Y otra copia idéntica y limpia para volver a sellar una vez aprobada la revisión continua, para ser usado durante el siguiente periodo de aprobación (excepto si ya concluyó el reclutamiento).

5. INFORMACIÓN SOBRE CONTACTOS

Investigador principal:

Nombre: María del Rocío	Apellido: Deliyore Vega	Cédula #: 112280168	Unidad académica: Escuela de Orientación y Educación Especial
Teléfono: 2511-89-11	Celular:7076-73-15	Fax:	Email: maria.deliyorevega@ucr.ac.cr

Profesor(a) tutor(a) (complete si el investigador principal es estudiante):

Nombre:	Apellido:	Cédula #	Unidad académica:
Teléfono:	Celular:	Fax:	Email:

Persona encargada del contacto con el estudio (complete si el contacto primario no es alguno de los anteriores):

Nombre:	Apellido:	Cédula #	Unidad académica:
Teléfono:	Celular:	Fax:	Email:

6. DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTOS DE INTERESES DEL INVESTIGADOR(A)

☐SI ●NO ¿Se ha desarrollado algún nuevo conflicto de intereses para el investigador(a) principal o para el personal clave del estudio? *En caso afirmativo adjunte una narración detallada de las características del conflicto cuando los investigadores, personal clave o cualquier otra persona responsable del diseño, ejecución o reporte del estudio tiene un interés financiero en, o actúa en representación de, una entidad externa cuyos intereses financieros, pareciera razonable pensar, que podrían afectarse por la investigación.*

7. DECLARACIÓN DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL

Lea cuidadosamente esta declaración antes de firmar.

Adicionalmente a las respuestas anteriores, yo confirmo que el documento de consentimiento informado en uso, aprobado por el CEC, ha sido firmado, fechado y guardado en mis archivos para cada participante enrolado en este estudio y una copia del mismo fue entregada a la persona que lo firmó como participante (cuando el uso de documento de consentimiento informado fue requerido). Asimismo confirmo que no se han realizado cambios en los procedimientos del estudio o en el documento de consentimiento sin previa aprobación por parte del CEC.

Firma del investigador(a) principal

30-12-2019
Fecha

*Adaptado de las fórmulas #1101 y #1129 del IRB de la Universidad de Vanderbilt.

Anexo 2

Guía para la Entrevista a profundidad

Objetivo: La presente entrevista tiene como finalidad analizar las perspectivas del profesorado de preescolar y de Educación Especial en torno a la educación inclusiva de acuerdo a sus propias vivencias.

Dado que usted es docente de Preescolar/ Educación Especial y tiene a su cargo estudiantes con necesidades de apoyo específico en el aprendizaje, su aporte es importante para la investigación. La información que usted ofrezca será únicamente utilizada para fines investigativos en pro de la mejora en la práctica profesional de la educación y en función de beneficiar la educación inclusiva de todo el estudiantado.

Instrucciones: Escuche atentamente cada pregunta que se le realice a continuación y responda según su experiencia docente.

Centro educativo: _____ Departamento:_____
Nivel:_____ Edades:_____
Número de estudiantes:_____ Número de estudiantes con necesidades de apoyo específico:_____
Fecha de entrevista:_____ Profesora participante:_____
Entrevistadora:_____
Hora de inicio:_____ Hora de finalización:_____

• ¿Qué entiende por diversidad?
• ¿Qué es la educación inclusiva?
• ¿A quién o quienes les compete la atención educativa de las población con necesidades de apoyo específico?
• ¿Cómo puede usted aportar a la educación inclusiva?
• ¿Qué necesita usted para participar de la educación inclusiva?
• ¿Cuál es el rol de los demás miembros de la comunidad educativa en función de la educación inclusiva?

• ¿Cuál es el rol del estudiantado en la educación inclusiva?
• ¿Cómo se ha sentido al ser parte de la educación inclusiva?

Anexo 3

Documentos personales del informante: Diario

Objetivo: Este documento tiene como finalidad analizar las perspectivas del profesorado de preescolar y de Educación Especial en torno a la educación inclusiva de acuerdo a sus propias vivencias.

Instrucciones: Diariamente, durante dos semanas, debe llenar el diario relatando las experiencias que viva en torno a la educación inclusiva y las percepciones que le merezca a dichas experiencias. Para ello dispone de dos columnas, la primera bajo el título "crónica de la experiencia" es para que coloque el relato de sus vivencias y las de su estudiantado sobre la educación inclusiva. La otra columna es la de "percepciones personales", en ella puede plasmar libremente sus opiniones, sentimientos y otros comentarios que le sean inspirados por las experiencias.

Centro educativo_____ Docente participante_____
Fecha de elaboración_____
Departamento _____Nivel educativo_____

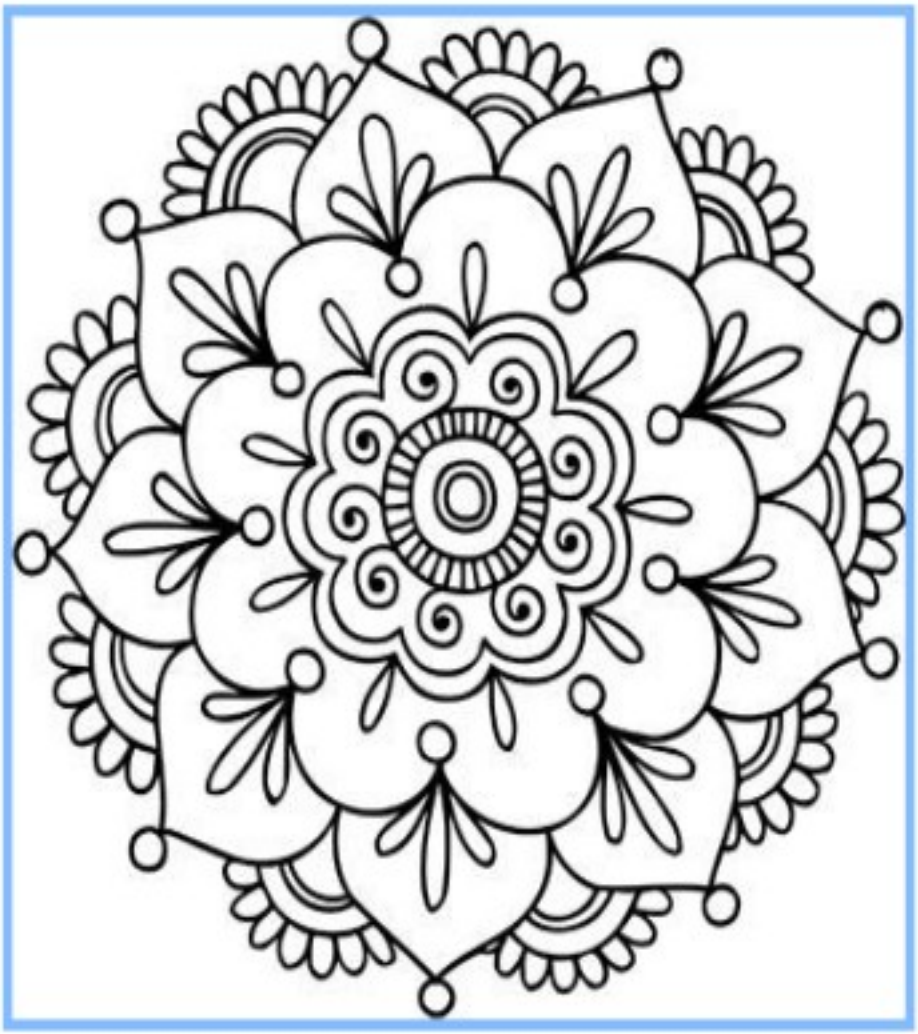
Crónica de la experiencia Percepciones personales

Anexo 4

Investigación

"Educación Inicial y Educación Especial con miras a las Educación Inclusiva desde la percepción docente"

Actividad de inicial



Anexo 5

PLANTILLA PARA JUICIO DE EXPERTOS

Respetada experta:

Usted ha sido seleccionada para validar el instrumento "Entrevista a profundidad para docentes de Educación Preescolar y Educación Especial" en el marco de la investigación "Educación Inicial y Educación Especial con miras a la educación inclusiva desde la percepción docente."

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr su validez y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente. Agradecemos su valiosa colaboración que tanto aporta al área investigativa de la Educación Preescolar y la Educación Especial.

……

Nombres y apellidos de la persona experta: **----------**

Último título obtenido: _____

Especialidad: _____

Años de experiencia en educación: _____

Cargo actual: _____

Institución donde labora actualmente: _____

Objetivo de la investigación: Analizar las percepciones de docentes de Educación Preescolar y de Educación Especial en torno a la educación inclusiva, en la primera infancia, en cinco instituciones del circuito dos de Heredia.

Instrucciones para la persona evaluadora: A continuación encontrará una tabla que debe llenar con su evaluación. Seguidamente, se coloca la entrevista con 8 preguntas que corresponden a los 8 ítems que debe calificar en las categorías de suficiencia, claridad,