

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

INFORME FINAL

Proyecto:

C0328 EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS
PERSONAS QUE HAN CURSADO LA CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA,
UNA MIRADA A LOS PROGRAMAS Y LA REALIDAD PRÁCTICA EN LA
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA
RICA

Investigadora:

María del Rocío Deliyore Vega

I, 2022

Índice

I Índices.....	2
II. Información general.....	4
III. Antecedentes.....	6
IV. Referente Teórico.....	20
V. Procedimiento metodológico.....	29
VI. Análisis y discusión de los resultados.....	38
VII. Divulgación y difusión.....	89
VIII. Vinculaciones.....	89
IX. Trabajos de graduación y participación estudiantil.....	89
X. Conclusiones y recomendaciones.....	89
XI. Informe financiero.....	96
XII. Aspectos éticos	96
XIII. Referencias.....	101
XIV. Anexos.....	104

Índice de tablas

Tabla 1. Categoría 1 en el contenido de los programas de curso: Atención a la diversidad.	41
Tabla 2. Categoría 2. Educación intercultural en los programas de curso.	45
Tabla 3. Categoría 3. Derechos humanos	55

Índice de figuras

Figura 1. *Red de interpretación del concepto de atención a la diversidad desde la mirada del profesorado de educación primaria.* 59

Figura 2. *Red de interpretación del concepto de educación inclusiva* 61

desde la mirada del profesorado de educación primaria.

Figura 3. *Red de subcategoría del concepto de educación inclusiva desde las necesidades del estudiantado.* 62

Figura 4. *Red de subcategorías del concepto de educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria: Ed. Inclusiva desde el sentido de pertenencia y educación inclusiva entendida como participación activa de todo el estudiantado.* 65

Figura 5. *Red sobre la categoría de planeamiento curricular inclusivo desde la mirada del profesorado de educación primaria.* 68

Figura 6. *Red sobre la categoría “responsables de la educación inclusiva” desde la mirada del profesorado de educación primaria.* 72

Figura 7. *Red sobre la categoría de obstáculos para la educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria.* 75

Figura 8. *Red sobre la categoría del Rol docente ante la educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria.* 79

Figura 9. *Red sobre la categoría de ventajas de la educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria.* 82

Figura 10. *Red sobre la categoría de desventajas de la educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria.* 84

Figura 11. *Red sobre la categoría de educación inclusiva, utopía o realidad desde la mirada del profesorado de educación primaria.* 87

II. Información general

Información administrativa del proyecto:

a. **Código del proyecto:**

724-C0-328

b. **Nombre del proyecto:** EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS QUE HAN CURSADO LA CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, UNA MIRADA A LOS PROGRAMAS Y LA REALIDAD PRÁCTICA EN LA ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

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

d. **Unidad Académica base donde está nombrado el personal investigativo:** Escuela de Orientación y Educación Especial

e. **Unidad de adscripción:** INIE

f. **Vigencia original del proyecto:** 01/01/2020-31/12/2021

g. **Nombre de la investigadora:** María del Rocío Deliyore Vega

Carga académica asignada: ¼ de tiempo.

Periodo: I Ciclo, 2021

Resumen (500)

La globalización, las transformaciones sociales hacia comunidades más heterogéneas y la reivindicación de derechos para las poblaciones vulnerables en los entornos educativos, obliga a los centros de formación a ofrecer a las personas docentes competencias que les permitan generar una educación inclusiva que parta de la valoración y el reconocimiento positivo de la diversidad. En sintonía con esta apreciación, el presente proyecto consiste en una investigación de corte cualitativo, de tipo fenomenológico que se plantea como objetivo analizar la formación en educación inclusiva de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica presente en los programas de la carrera, así como las percepciones sobre la educación inclusiva que ha construido el estudiantado que los ha cursado. Para cumplir con este propósito se ha desarrollado un grupo focal y una entrevista a profundidad a 10 personas graduadas de la carrera de Educación Primaria que ha cursado el plan de estudios vigente. Aunado a ello se realizó un análisis de contenido sobre los programas de estudio de los cursos planteados en la malla curricular a fin de encontrar coincidencias y divergencias entre las percepciones del profesorado graduado de la carrera en su realidad práctica y la información planteada en los programas de curso que ellos y ellas llevaron en su formación. Con respecto a los hallazgos se encuentra que en los programas de curso destacan tres categorías de contenidos vinculados con la educación inclusiva en 17 de los 42 cursos de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria. Estas categorías consisten en la educación intercultural, la atención a la diversidad y los derechos humanos. En relación con la percepción del profesorado se destaca que la percepción del profesorado en torno a la atención a la diversidad estudiantil, el concepto que forma de la educación inclusiva como un entorno de participación activa de todo el estudiantado en el que cada persona desarrolla un alto sentido de pertenencia. Por otra parte, el profesorado analiza su rol docente como garante de la educación inclusiva en su espacio de aula, gestando entornos libres de discriminación y promotores de equidad reconociendo y valorando las diversidades en su grupo estudiantil. Así mismo, el profesorado describe los obstáculos para el alcance de la educación inclusiva centrándose en las barreras relacionadas con la falta de formación técnica para la atención estudiantil cuando se presentan condiciones específicas, la rigidez del sistema educativo tradicional y la falta de recursos humanos para la cooperación interdisciplinaria. Finalmente, el profesorado analiza la educación inclusiva como una realidad por encima de una utopía, que depende de la lucha diaria de quienes asuman una voluntad política por ser fieles a los principios de equidad, democracia y justicia en una educación que debe cubrir a toda la ciudadanía con la misma calidad.

Descriptores:

- Educación
- Derecho a la educación
- Diversidad cultural
- Igualdad de oportunidades

III. Antecedentes

1. Introducción y justificación

La sociedad actual es el resultado de grandes coyunturas, las guerras, la desigualdad, el avance tecnológico, las luchas sociales, las crisis políticas, el deterioro ambiental, el crecimiento de la pobreza, la globalización y los cambios demográficos han puesto la educación en jaque. La población estudiantil cada vez cuenta con más condiciones de diversidad que suponen una herramienta de enriquecimiento curricular, pero que a la vez se tornan en un reto para quehacer docente.

Las pedagogías sociales que proponen una educación de calidad, justa, democrática y equitativa, reconocen la educación inclusiva como un derecho indispensable, responsabilidad de todo el sistema educativo. Teóricamente así se establece, como una responsabilidad colectiva y de comunidad. Sin embargo, la existencia de dos sistemas paralelos; educación especial y educación general básica; que paradójicamente se separan en formación para unirse luego en la práctica por la educación inclusiva, ha generado grandes confusiones en cuanto a las responsabilidades de atención por y para la diversidad en las aulas.

Lo anterior se confirma en los resultados publicados en el sexto informe del Estado de la Educación, publicado en el año 2017. En este se establece que la Educación Primaria costarricense, aún tiene una deuda importante con la ciudadanía respecto a la educación inclusiva. Sirva el siguiente fragmento del informe para ilustrar esta postura:

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación de los niños en sus primeros años, incluidos los de la primaria, resultan particularmente relevantes. En primer lugar, porque la investigación empírica en las tres últimas décadas ha documentado ampliamente las ganancias que genera a largo plazo, sobre todo al permitir a los países disminuir acciones futuras más costosas de enfrentar y con problemas importantes como la exclusión estudiantil y la repitencia. En segundo lugar, porque, como ha señalado la Unesco, la conclusión de los estudios de primaria y los niveles de logro de los aprendizajes que esta debe garantizar siguen siendo todavía temas pendientes en América Latina, de los cuales Costa Rica no escapa. (Programa Estado de la Nación, 2017, p.134)

Esta problemática latinoamericana ha ocupado las agendas de discusión de los equipos de investigación y docencia en la Facultad de Educación en sendas oportunidades. Por esta razón y en concordancia con la visión inclusiva de la Universidad de Costa Rica, interesa conocer si los programas que se desarrollan efectivamente son elementos catalizadores de educación inclusiva cuando el estudiantado de la carrera logra desarrollarse en la práctica profesional. En esta línea de pensamientos, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es la presencia de la educación inclusiva en los programas de formación de la Educación Primaria? Y ¿Cuál es entonces, la visión que se forma del estudiantado de educación primaria acerca de la educación inclusiva? ¿Cómo inciden los programas de formación de la Escuela de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica en la educación inclusiva? Y finalmente, ¿Cuáles son las percepciones que se forma el estudiantado en la carrera de Educación Primaria sobre la educación inclusiva a

partir de estos programas?

La educación se encuentra en una era de cambio y transformación en todas las latitudes. Particularmente los centros universitarios han debido reformular sus perfiles y repensar sus planes de estudio a la luz de nuevas aproximaciones epistemológicas en el marco de una educación más justa y de calidad para todos y para todas. Conocer las acciones que se realizan en nuestro país puede generar espacios de reflexión y construcción de nuevos saberes que tengan atingencia con mejoras en la formación inicial para una educación inclusiva y de calidad.

La educación inclusiva es un concepto complejo, que comprende múltiples principios. Entre ellos, pueden mencionarse la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del currículum, el aprendizaje cooperativo como base para la codependencia positiva y la participación equitativa; la familia como eje central del desarrollo curricular y de los aprendizajes, el trabajo colaborativo entre profesionales para construir metodologías que promuevan el respeto a la diversidad y el aprovechamiento de las diferencias.

La base fundamental de la educación inclusiva es generar una educación de calidad para todas y para todos en un mismo contexto educativo. Ahora bien, esto implica el desarrollo de un sentido de comunidad donde “todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas” (Arnaiz, 2013, p.58). Generar este tipo de entornos demanda que tanto el estudiantado como el profesorado se desarrollen en un ambiente de respeto mutuo y comprensión.

Lo anterior solo puede alcanzarse en el marco de un trabajo colaborativo en la docencia. Al respecto, Arnaiz (2003) afirma que “el dilema que tiene la mayoría de los centros ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas, puesto que ya están escolarizados en los mismos, sino cómo desarrollar en ellos un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito de todos sus miembros” (p.173). Esta responsabilidad requiere de “modelos organizativos que favorezcan la aceptación, el apoyo mutuo, a la vez que satisfagan las necesidades educativas” (Arnaiz, 2003, p.174). Es indispensable para ello que el profesorado de Educación Especial y el de Educación Primaria trabajen en conjunto desde la formación inicial del profesorado. Es por ello, que las personas investigadoras se han interesado especialmente por conocer tanto los contenidos de los programas de formación, como la perspectiva que construyen las y los futuros profesores de Educación Primaria en torno a la educación inclusiva, pues su rol es esencial en el éxito de esta tarea.

La Educación Especial sin duda ha sido la catalizadora de la educación inclusiva con las tendientes posturas sobre la transformación curricular, la nueva conceptualización sobre el Diseño Universal de los Aprendizajes y los recientes análisis epistemológicos que se gestan en América Latina sobre los nuevos rumbos que debe tomar. No obstante, la Educación Especial con una etiqueta de especialista sobre el déficit ha generado también brechas de exclusión en el sistema educativo.

León (1999) al respecto comenta que “se asienta la errónea concepción de que la

educación especial es una acción dirigida exclusivamente a los sujetos deficientes, junto con la idea de que se trata de acciones especiales llevadas a cabo exclusivamente por personal especializado” (p.5). Lo anterior, agrega el autor, “ha incidido de forma negativa en la actitud y en la perspectiva del profesor generalista con respecto a su capacidad y preparación para atender a la diversidad de necesidades que puedan presentar los alumnos” (p.5). Esto implica entonces, que la Educación Especial bajo una mirada de especialista ha reducido el concepto de diversidad a condiciones exclusivamente de discapacidad, dejando de trabajar en pro de una verdadera inclusión; mientras que a la vez ha dejado al margen al profesorado de Educación Primaria, privando al sistema educativo de las acciones que este pueda promover para gestar espacios inclusivos.

Lo que pretende esta investigación es analizar la permeabilidad que ha tenido la educación inclusiva en los programas de curso de la carrera de Educación Primaria, pues comprendemos “la necesidad de que la educación especial forme parte de la educación general debe tener implicaciones en la educación de los futuros maestros de tal forma que ésta se entienda como una educación transversal” (León, 1999, p.6). Por esta razón se hace indispensable, volver la mirada hacia los perfiles de formación de educación primaria y analizar el empoderamiento con el que puedan salir a trabajar por una educación más justa e inclusiva en la Universidad de Costa Rica.

Lo anterior, considera la necesidad de encontrar temas que acucian a las carreras de Educación Especial y Educación Primaria a entrar en una reflexión conjunta, en la que se apuntalen sus posicionamientos ante la educación inclusiva, contrastando la formación articulada en los programas de curso con la realidad práctica desde la percepción del profesorado. Al desarrollar este intercambio de saberes y sentires se podrán generar mejoras tanto en las prácticas educativas como en las actividades formativas que se gestan en la Universidad de Costa Rica.

En este sentido, Siles (2006) señala que las personas que se forman para laborar en educación primaria, se enfrentan a nuevos retos para responder a una educación inclusiva lo cual lleva a repensar los perfiles de formación que se han venido desarrollando en los últimos años, al respecto, ella señala que podemos apuntar como nuevas necesidades de formación ante la diversidad: el desarrollo de programas de formación y actualización que hagan posible la redefinición del papel del profesorado y permitan afrontar sus nuevas funciones para la atención a la diversidad; la promoción de actitudes positivas ante la diversidad y la comprensión profunda de los cambios organizativos y curriculares que exige una educación inclusiva; el desarrollo de una formación básica para todos los profesionales de la educación que evite las perspectivas categoriales centradas en el déficit, el aislamiento y la descoordinación entre profesionales. (p.203)

Frente a estos cambios y entendiendo la educación como herramienta de transformación, se hace urgente reflexionar acerca de los saberes que se desarrollan en la formación inicial de la educación primaria y cómo estos saberes permean en el

imaginario de la población estudiantil de la carrera para empoderarlos como futuros gestores de educación inclusiva.

La carrera de Educación Primaria recibe el apoyo de la carrera de Educación Especial para formular su criterio epistemológico acerca de la educación inclusiva. Sin embargo, toda la formación que se contempla en su plan de estudios ya cuenta con principios pedagógicos de justicia, interculturalidad y democracia que no distan de los valores de la educación inclusiva.

En este sentido, la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, cuenta con una visión humanista y comprometida con el desarrollo social, político y cultural de la ciudadanía costarricense, lo cual se articula con el interés por una comunidad democrática en inclusiva. Forma con enfoques pedagógicos que favorezcan a la transformación del sistema educativo nacional, por tanto, ha replanteado recientemente su Plan de Estudios, iniciando un nuevo camino de formación en el año 2016. La nueva malla curricular, incluye dos cursos impartidos por la carrera de Educación Especial, llamados Atención a la diversidad en la etapa escolar I y Atención a la diversidad en la etapa escolar II.

Es importante señalar, que el pasado lunes 11 de febrero del año 2019, se realizó una reunión entre la investigadora Rocío Deliyore Vega y el coordinador de la Sección de Educación Primaria el M.Sc. Claudio Vargas Fallas. En esta ocasión se discutieron los intereses de la investigadora sobre analizar la perspectiva del estudiantado y las personas graduadas de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica sobre la Educación Inclusiva. Además, se expuso al coordinador, la metodología con la que se planteaba desarrollar el estudio y él estuvo anuente e interesado en que este se llevará a cabo. Aunado a ello, el profesor Claudio consultó a la investigadora en qué podría apoyar la Sección de Primaria y acordaron en que colaborarán con la búsqueda de personas informantes que participen del estudio. Con esta reunión, se acuerda que en cuanto el documento de propuesta de investigación, sea aprobado por las instancias correspondientes le brindarán una copia para generar un visto bueno formal al respecto. En este sentido, cabe mencionar que posterior a la jubilación del profesor Claudio Vargas, se realiza un nuevo contacto con la coordinadora Gabriela Valverde, quien respalda el apoyo a la investigación y reafirma su interés por colaborar con el estudio.

Ahora bien, tanto para la carrera de Educación Especial, de la que procede la investigadora, como para el personal de la carrera de Educación Primaria, se encuentra que la educación inclusiva es una tarea global, sin embargo, su complejidad hace que los postulados teóricos no siempre se lleven a la práctica de modo exitoso. Empero, las investigaciones permiten generar hallazgos que puedan transferir reflexiones significativas que se traduzcan en buenas prácticas para lograr una mejor educación y así una mejor sociedad.

2. Antecedentes del proceso investigativo.

Con respecto a los estudios sobre la formación en educación inclusiva para la carrera de

primaria, a nivel internacional, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDEANEE en adelante), realizó una investigación sobre el perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense en Dinamarca. Esta tuvo el objetivo de “analizar cómo se prepara al profesorado para la educación inclusiva en su formación inicial” (AEDEANEE, 2012, p.5), ello a partir de la identificación de “las competencias, los conocimientos, la comprensión, las actitudes y los valores necesarios de todos los docentes” (AEDEANEE, 2012, p.5). En esta investigación participaron 55 expertos y expertas de 25 países europeos.

Como resultado de esta investigación, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, ha creado varias publicaciones y recursos; entre ellas un Perfil Europeo dirigido a las personas encargadas de la formación inicial del profesorado “que pueden ejercer su influencia en el desarrollo de la normativa sobre la formación en educación inclusiva además de iniciar e introducir cambios en la puesta en práctica” (AEDEANEE, 2012, p.7). El Perfil desarrollado “trata sobre todo de señalar de manera realista las preocupaciones expresadas por los representantes nacionales y de desarrollar un instrumento europeo” (AEDEANEE, 2012, p.7) a partir de cuatro valores en los que suponen debe versar el trabajo del personal docente hacia la educación inclusiva, estos son:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida. (AEDEANEE, 2012, p.13)

Asimismo, esta Agencia presenta en el perfil los valores anteriores al asociados a las áreas de competencia del personal docente compuestas por tres elementos “actitudes, conocimientos y habilidades” (AEDEANEE, 2012, p.13). El documento, pretende ser un recurso de debate que promueva la formación del profesorado para la educación inclusiva en otros países, pues la Agencia, afirma luego de esta experiencia investigativa que

“preparar a los profesores para responder a las diferentes necesidades a las que tendrán que enfrentarse en las clases de hoy en día es, posiblemente, la iniciativa que más influya en el desarrollo de comunidades más inclusivas” (AEDEANEE, 2012, p.11)

Esta investigación, ofrece un marco de referencia tanto para España como para América, en función de responder a las demandas de transformación que subyacen la educación por y para la diversidad.

Por otra parte, en el año 1999, en España, la investigadora León (1999), realizó un

“análisis de los Planes de Estudio del maestro especialista en Educación Primaria y en Educación Especial de las universidades españolas” (p.1). Para ello analiza los planes de estudio de 35 universidades españolas.

La autora explica que la motivación para su estudio versa en que para conseguir una escuela para todos se necesita, entre otras medidas, una adecuada formación del profesorado, tanto inicial como en servicio, dirigida en un doble objetivo: conseguir la inclusión de todos los alumnos en las aulas regulares y promover la colaboración entre los profesores tutores y los de educación especial (León, 1999, p.2).

Ahora bien, León explica que históricamente se han presentado dos modelos en la formación del profesorado de educación primaria en educación especial para promover esta colaboración. Uno de los modelos tiene que ver con los “cursos de Educación Especial que son incluidos en los programas de formación del profesor tutor” (León, 1999, p.3) y otro modelo es la fusión de los cursos de las carreras de educación especial y educación primaria.

La autora concluye en su investigación que “los maestros “generalistas reciben una formación bastante escueta y básica sobre educación especial, concretada en la mayoría de las universidades españolas, en una asignatura llamada Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial (...)” (León,1999, p.8). La autora además agrega que en 14 de las universidades analizadas esta asignatura básica es la única instrucción que reciben estos profesores, no obstante, en otras diez este conocimiento se ve completado con la posibilidad de que los alumnos elijan optativas que le ayuden a comprender e intervenir a partir de la educación física, la música y otros procedimientos y técnicas más concretas los problemas que presentan los alumnos procedentes de distintos contextos socio-culturales, con determinados déficits o con problemas en áreas tales como la lectoescritura y el comportamiento. (p.8) Asimismo, la autora señala que en “el análisis de la literatura sobre cursos de posgrado o de desarrollo profesional” (León, 1999, p.8) del profesorado de primaria, “cada vez son más los cursos o programas de formación dirigidos a la preparación de los profesionales en áreas de desarrollo y métodos de intervención” (León, 1999, p.8).

Como ejemplo la autora señala entre otros: “la inclusión y la integración, la multiculturalidad, la co-enseñanza, el uso de la tecnología, la inserción socio-laboral y otros programas de transición” (León, 1999, pp.8-9). Sin embargo, explica León (1999) que “a pesar de que existe un gran número de programas de carácter general, el análisis de la literatura nos muestra que siguen existiendo proyectos dirigidos a la preparación de los profesionales en ejercicio para trabajar con distintas categorías de sujetos” (p.9).

Por otra parte, la autora analiza 35 universidades españolas en las que se brinda la titulación de Especialista en Educación Especial en la carrera de Educación Primaria y encuentra que de las 35 universidades en nueve el contenido específico de educación especiales es igual o mayor al 50% del total de asignaturas troncales y obligatorias. En cinco universidades el futuro profesor de apoyo va a adquirir una formación más “generalista” ya que el porcentaje de asignaturas generales sobrepasa el 60% de su

formación. (León, 1999, p.15).

Aunado a ello, la autora señala que con respecto a los contenidos que se relacionan con la Educación Especial, “si bien existen asignaturas dirigidas a la formación en función a las categorías de los sujetos (...), la formación va a tendiendo cada vez más a la necesidad de dar respuesta a las situaciones o problemas que puedan presentar los alumnos surgidos en torno a las áreas de desarrollo, independientemente de si tienen o no una determinada deficiencia” (León, 1999, p.6)

En esta misma línea, Vélez, Tárraga, Fernández y Sanz (2016), elaboran una investigación sobre la formación inicial de maestros en educación inclusiva comparando los planes de estudio de universidades públicas y privadas de España y Ecuador.

La comparación parte del hecho de que los modelos de formación de ambos países tienen una diferencia sustantiva: en España (...) se realiza una formación genérica para todo el profesorado, seguida de una formación específica para los maestros de educación especial; mientras que, en Ecuador se realiza una formación paralela y distinta, según sean maestros de educación especial o de educación general (Vélez y otros, 2016, p.75).

El método que utilizan es de corte cuantitativo con una muestra de 144 planes de estudio en titulaciones universitarias de Educación Primaria en Ecuador y 136 en España para analizar en cuántos de estos planes se incluían asignaturas relacionadas con la educación inclusiva. En Ecuador los autores encuentran que el 85% de las Universidades que ofrecen la titulación de Educación primaria cuentan con al menos una asignatura relacionada con la Educación Inclusiva. De este porcentaje, el 96,3% formaba parte del plan de estudios básico y el 3,7% se ofrecía como materia optativa.

En España por su parte el 68,57% de las titulaciones en Magisterio de Educación Primaria, cuenta con asignaturas relacionadas a la educación inclusiva, mientras que el 31,43% no tiene ninguna asignatura en materia de educación inclusiva dentro de su plan de estudios. El 68,57% de las titulaciones que sí cuenta con asignaturas, tiene un total de 55, de las cuales 25 se llevan en el plan de estudios de modo básico y obligatorio, mientras que 30 se cursan de modo optativo.

Finalmente, los autores concluyen que “tanto en los planes de estudio de Ecuador como en los planes de estudio de España, la formación de los futuros educadores en el ámbito de la educación inclusiva es claramente insuficiente” (Vélez y otros, 2016, p.88). Al contrastar ambos países descubren que, considerando todas las carreras vinculadas con la educación, “en España el porcentaje de programas que tienen al menos una asignatura relacionada con la inclusión es superior al de Ecuador, siendo del 59,44% en España frente al 36,5% en Ecuador” (p.88) Comparando entonces, los resultados de la investigación realizada por Vélez y otros en el año 2016 con la investigación de León en el año 1999, puede concluirse que a pesar de los cambios paradigmáticos y filosóficos en torno a la educación inclusiva, los resultados que se obtienen sobre el impacto de estos

en los planes de estudio, es muy similar.

Lo anterior denota una clara necesidad de reflexionar sobre los perfiles de formación, desde un enfoque epistemológico por una sociedad más justa e inclusiva, que permita generar cambios a ultranza en el ámbito académico para que la formación inicial sea la base catalizadora para que los entornos de aprendizaje en manos del profesorado de Educación Primaria, sean verdaderamente inclusivos.

En Málaga, durante el año 2015, Juan Leiva Olivencia y María de los Ángeles Gómez Gerdel, realizaron una investigación sobre la educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. Ellos realizan una investigación de corte mixto, cuantitativo y cualitativo en la que desarrollan entrevistas semiestructuradas y un cuestionario para conocer sobre las creencias y actitudes del estudiantado universitario de Educación Primaria de la Universidad de Málaga sobre la educación inclusiva.

Entre los hallazgos, los autores encuentran que el 68,8% de los participantes definen la educación inclusiva “como algo distinto a la integración y que implica cambios curriculares” (Leiva y Gómez, 2015, p.190) mientras que sólo un 12,5% la definió como una propuesta educativa que promueve un cambio en la mentalidad en toda la comunidad para que nadie se sienta excluido. Así mismo, encuentran que el 71% de las personas participantes coinciden en que “la integración supone una mentalidad de normalización de la diferencia, mientras que la inclusión implica un cambio de actitud hacia la diversidad como valor”. (Leiva y Gómez, 2015, p.190).

Los autores encuentran como resultado de su investigación que el 87% de las personas participantes indican que la calidad de vida supone un esfuerzo del sistema educativo para incluir las diferencias individuales a nivel pedagógico, lo que se traduce en cambios desde las preguntas de qué, cómo, cuándo y para qué enseñar así como una planificación más centrada en la persona” (Leiva y Gómez, 2015, p.192)

Por otra parte, los autores consultan al grupo participante si consideran que los docentes universitarios les han enseñado sobre educación inclusiva, obteniendo como resultado que “un 43% consideran que pocos docentes les han enseñado realmente lo que implica una educación inclusiva, pero que de forma muy abstracta” (Leiva y Gómez, 2015, p.193), mientras que “un 18,8% afirma que les han explicado lo que es la educación inclusiva pero todavía tienen muchas dudas sobre su desarrollo y aplicación práctica” (Leiva y Gómez, 2015, p.193).

Finalmente, los autores consultan al grupo si se sienten preparados para llevar a cabo una educación inclusiva. A este respecto, el 62,5% responde que “creen que es posible y tienen una disposición de aprender lo que haga falta para materializarla en su futura práctica docente” (Leiva y Gómez, 2015, p.193).

Al finalizar el estudio Leiva y Gómez (2015) concluyen que el estudiantado encuentra

una dicotomía entre la teoría y la práctica de la educación inclusiva, con dificultades para encontrar puntos de alcance entre ambos extremos. Ellos lo interpretan desde dos puntos de vista a saber:

Por un lado, como una desorientación que viven los estudiantes en lo relacionado a la educación inclusiva sobre lo que es en la práctica cotidiana, o bien, que comienzan a entender la complejidad del paradigma de la inclusión en la escuela y plantean que no observan prácticas docentes universitarias que les ofrezcan herramientas útiles, prácticas, realmente efectivas para un futuro no muy lejano (Leiva y Gómez, 2015, p.196) Como aspecto positivo, los autores señalan que el estudiantado de primaria solo unas décadas atrás no tenía espacios de reflexión y pensamientos tan respetuosos de la diversidad como los que demuestran hoy en día lo cual representa un cambio social, probablemente como resultado de los múltiples sucesos de desigualdad, guerra y discordia que se han generado a nivel mundial.

Por otra parte, invita al personal académico a repensar la forma de transmitir la esencia de la educación inclusiva en la formación del profesorado de primaria en provecho de la disposición de aprendizaje que muestra la población participante, en materia de inclusión.

Por otra parte, Sales (2006), realiza un estudio en el que genera una propuesta sobre la formación inicial del profesorado ante la diversidad. La autora se apoya en la postura de que “los nuevos modelos educativos y la concepción de la diversidad como valor intrínseco de la educación exigen un nuevo perfil docente, que implica una manera distinta de concebir el desarrollo profesional de éste” (Guerrero, 2001, citado por Sales, 2006, p.202). En esta línea la autora, reconoce que en el rol de formadora de formadores en el ámbito universitario, debe ser coherente con estos planteamientos, aplicando en su práctica docente los principios de atención a la diversidad y enriquecimiento curricular a partir de las diferencias.

Para ello, la autora propone una serie de estrategias metodológicas para desarrollar en la docencia universitaria a saber: Empleo de clase magistral abierta al diálogo con el estudiantado en función de activar conocimientos previos y expectativas. En algunas ocasiones esta actividad va seguida de trabajos en grupos cooperativos generando una interdependencia positiva entre el estudiantado, promoviendo la solución conjunta de problemas y la discusión sobre los valores y actitudes necesarios en la cooperación.

La autora propone también el debate o la discusión en grupo “con la intención de hacer que los alumnos reflexionen sobre el mismo, al tiempo que conocen puntos de vista diferentes sobre la cuestión debatida” (Sales, 2006, p.210). El objetivo de esta actividad es compartir saberes y validar diferencias en sus percepciones.

La propuesta de la autora incluye también el estudio de caso, el juego de roles, el trabajo autónomo, las tutorías y el diario de clase, con la intención de que el estudiantado forme habilidades de pensamiento crítico, comprensión de los fenómenos estudiados, toma de decisiones para la solución de problemas, acercamiento a la realidad, entre otras.

Sales (2006) concluye que el profesorado de educación primaria en su formación constructivista para la atención a la diversidad, debe aprender a analizar los tópicos relativos a la inclusión en la propia práctica de enaltecer sus diferencias, y es por ello que la propuesta que realiza la autora les permite vivir personalmente experiencias de codependencia positiva y cooperación.

Propiamente en el estado de Kansas en Estados Unidos, también han realizado investigaciones relacionadas con la educación inclusiva. Kurth y Forber (2017), quienes laboran en la carrera de Educación Especial de la Universidad de Kansas, desarrollaron un estudio sobre la mirada de la educación inclusiva desde las perspectivas del personal docente de servicio y mentores. Ellas consideran que el profesorado de Educación Especial que aún se encuentra en formación, realizando su práctica docente, construye sus ideas sobre la educación inclusiva a partir de sus interacciones con el profesorado tutor que guíe su práctica docente.

Para analizar las percepciones que construyen actitudes y creencias sobre la educación inclusiva de este grupo docente, las investigadoras realizan un estudio mixto, aplicando una encuesta que contenga tanto preguntas abiertas como cerradas centradas en obtener la definición de educación inclusiva del profesorado. En su estudio realizan un análisis descriptivo en el que participan 43 docentes practicantes de Educación Especial que laboraban con 36 profesores tutores. Las investigadoras no encontraron diferencias significativas entre las percepciones de ambos grupos en torno a la educación inclusiva. Ambos muestran una actitud positiva con una moda de 2,67 para el profesorado de servicio contra una moda de 2,47 para el profesorado supervisor. Sin embargo, una de las diferencias que llaman la atención en el estudio es que la moda del profesorado practicante al estar en desacuerdo con posiciones contrarias a la inclusión fue de 2,48, mientras que la de los docentes mentores en este mismo criterio fue de 0,99. Por otra parte se evidencia en el estudio que se encuentra que la población estudiantil practicante tiende a creer en mayor medida que la educación inclusiva puede ser implementada con una moda de 2,75, mientras que el profesorado mentor lo cree en menor medida con una moda de 0,62.

Finalmente, las investigadoras concluyen que “los encuestados no tienen una postura fuerte sobre la educación inclusiva”(Kurth y Forber, 2017, p.198) y dado el momento coyuntural en el que se encuentra la Educación Especial, esto supone un problema importante, pues según afirman las autoras “sin cohesión trabajo colaborativo entre docentes, administradores, estudiantes, y sus familias abrazando y promoviendo la inclusión, el sistema se desmorona, lo que pone la educación de los estudiantes con Discapacidades en peligro” (Kurth y Forber, 2017, p.198).

Esta investigación constituye un insumo importante para el equipo investigador, pues pone en evidencia la necesidad de investigar las distintas formas en las que el profesorado en formación se prepara para enfrentar las demandas de una educación que pretende ser justa, democrática y equitativa.

En la Universidad de Kansas, también se gestó una investigación titulada “Tendencias emergentes y direcciones futuras en escuelas primarias efectivas e inclusivas para estudiantes con necesidades de apoyo extensivas” desarrollada por el profesorado de la carrera de Educación Especial: Mitchiner, McCart, Kozleski, Sweeney y Sailor (2014).

En esta investigación, las profesoras se propusieron indagar por medio de una investigación comprensiva, en consideración con las reformas educativas, sobre las tendencias y direcciones futuras que emergen para asegurar una educación inclusiva verdaderamente efectiva en la Educación General Básica. Para ello, las autoras realizan una propuesta de intervención diseñando un modelo en el que incluyen el uso del Diseño Universal para los Aprendizajes, el uso del sistema de estrategias multinivel y el apoyo conductual positivo. A este modelo le denominan SWIFT, se llevó a 12 centros educativos con bajos presupuestos en Estados Unidos para probar su efectividad. En estos contextos lograron obtener resultados positivos por lo que validaron el modelo y lo incorporaron al Centro Nacional de Reforma para la Educación Inclusiva.

A nivel nacional, Castillo (2015) realiza una investigación sobre la Educación inclusiva y los lineamientos prospectivos de la formación docente. Para ello, la autora realiza una investigación documental en la que encuentra, selecciona y revisa materiales bibliográficos relacionados con la educación inclusiva para articularlos con las demandas de la formación docente.

Castillo (2015) realiza una revisión documental sobre la normativa costarricense en torno al derecho a la educación, así mismo recopila y analiza las normativas y conferencias internacionales y nacionales sobre la educación para todos y los aportes de las y los autores más relevantes en la materia.

La autora encuentra que por la complejidad que envuelve los principios y dimensiones de la educación inclusiva “conceptualizar desde una sola definición no es posible” (Castillo, 2015, p.5), sin embargo, afirma que “aunque se reconoce que su abordaje presenta diversos matices en la forma de afrontarla, se le puede concretar como un conjunto de transformaciones educativas que apoyan y dan la bienvenida a la diversidad de toda la población estudiantil” (Castillo, 2015 p.5). En el marco de esta complejidad, la autora encuentra como indispensable ver la inclusión como una práctica que trasciende del ámbito educativo, que se compromete con los derechos humanos y que direcciona las actitudes y valores necesarias para una sociedad más justa.

En esta línea la autora concluye que “la formación docente parte del referente de que la educación inclusiva se constituye en un quehacer educativo, fundamentado en la concepción de derechos humanos” (Castillo, 2015, p.10), para lo cual “hay que tener en cuenta su estilo de aprendizaje, su estilo de enseñanza y la interrelación de ambos a la hora de su actuación como docente” (Castillo, 2015, p.15), esto en virtud de velar por un aprendizaje constructivista dentro del modelo interaccionista.

La autora afirma que cuando se logra que haya una relación dialéctica con la realidad

social y educativa, esto promueve un acercamiento entre pensamiento y la acción.

Castillo (2015) concluye que “asumir la formación docente, desde y por la educación inclusiva, es un desafío permanente, es apropiarse de un currículo como campo de estudio, de investigación constante y dinámico, de permanente realimentación con la realidad próxima y contextual” (p.16). Además, la autora consume que “el docente debe tener conocimientos de la realidad en sus diferentes ámbitos; también, habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa; habilidades para diseñar, adaptar y evaluar programas y finalmente, estrategias a implementar” (Castillo, 2015, p.16).

Ahora bien, en concordancia con Sales (2006), en su propuesta para la formación del profesorado de primaria para una educación más inclusiva, Castillo (2015) señala que la docencia universitaria debe contemplar “el desarrollo de capacidades docentes que conlleve generar y sostener redes de trabajo que sobrepasen las fronteras del centro educativo para comentar, intercambiar y apoyar propuestas inclusivas para mejorar la acción” (p.22). Al igual que Sales (2006), quien se preocupa por formar en el estudiantado actitudes, habilidades y competencias coherentes con los principios inclusivos durante su caminar universitario; Castillo (2015) apela por una transformación centrada en conocimientos, actitudes, valores, gestión y manejo de recursos para una práctica democrática de la educación inclusiva.

Destaca que tanto Sales como Castillo, coinciden en que las universidades comprometidas con la educación inclusiva, deben asumir la formación desde la valoración de las diferencias.

En este sentido “las universidades, responsables de la formación de los futuros educadores, tenemos ahora el desafío de impregnar una orientación inclusiva de la educación en nuestros planes de estudio” (Fortaleza, 2010, mencionado por Castillo, 2015, p.10). Es por ello que la formación integrando una propuesta cooperativa como la de Sales (2006), constituye una base sólida para la construcción de valores y actitudes esenciales en la educación inclusiva.

A manera de resumen y haciendo un recuento de los antecedentes consultados, se concluye que la investigación de AEDEANEE, sobre los perfiles de formación para la educación inclusiva establecen cuatro valores esenciales que sirven a la presente investigación para indagar sobre la presencia de estos valores en los programas de curso de ambas instituciones implicadas. Particularmente el valor de la diversidad del alumnado, el apoyo dirigido a toda la población docente y el desarrollo profesional permanente, constituirán elementos vinculantes con la educación inclusiva dentro de los programas y en la percepción del profesorado participante.

Por otra parte, la investigación de León (1999) sobre el análisis de los Planes de Estudio del profesorado de Educación Primaria y Especial en Universidades Españolas, aporta al presente estudio dos modelos claros en los que puede incorporarse en la formación del profesorado de Educación General Básica, la educación inclusiva. Por una parte, como

cursos optativos dentro del plan de estudios y por otra con cursos compartidos con el estudiantado en formación de la carrera de Educación Especial. Una u otra modalidad probablemente altere la perspectiva que construya el estudiantado en torno a la educación inclusiva, por tanto, esto incluirá en el análisis de la información obtenida.

En la investigación elaborada por Vélez, Tarraga, Fernández y Sanz (2016) sobre la formación inicial de maestros en educación inclusiva comparando planes de estudio de España y Ecuador, los autores encuentran una formación insuficiente en ambos países, con un porcentaje de entre el 41% en España y el 54% en Ecuador donde los planes de formación de primaria no cuentan con ningún curso relacionado con la educación inclusiva. Este antecedente motiva al equipo investigador a reflexionar en torno a la formación que se gesta en cada una de sus Universidades, con la intención de responder a una sociedad más justa e inclusiva. Pues si en países tan unísonos con nuestras corrientes educativas se

muestran estas carencias de formación, es un deber volver la mirada hacia nuestra propia práctica educativa y compararla con la intención de construir juntos una formación mejor preparada para construir sociedades justas e inclusivas.

Leiva y Gómez (2015) con su investigación sobre educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria, permite visualizar, que el estudiantado en España, concibe la educación inclusiva como una necesidad y manifiestan motivación para ser parte de ella.

Esto coincide con la investigación de Kurth y Forber (2015) en Kansas, donde el estudiantado practicante cree en la educación inclusiva y muestra una actitud positiva hacia ella. Sin embargo, en ambas investigaciones el profesorado mentor y las casas de formación no otorgaban las herramientas apropiadas para llevar a la práctica la educación inclusiva. Lo anterior supone una barrera importante que debe erradicarse.

Finalmente, con respecto a las investigaciones de Sales (2006), Castillo (2015) desarrolladas en Costa Rica que concluyen una serie de actitudes, principios y políticas que deben ser implementadas para asegurar la educación inclusiva. Estas coinciden en una parte sustancial con las propuestas de la investigación de Mitchiner, McCart, Kozleski, Sweeney y Sailor (2014), desarrollada en la Universidad de Kansas. Por tanto, estos estudios ofrecen a la investigadora un listado importante de elementos que al presentarse en los programas y perspectivas analizadas en la investigación, supondrán aspectos vinculantes con la educación inclusiva.

3. Planteamiento del problema

A partir de la justificación planteada en apartados anteriores, surgen las siguientes interrogantes que constituyen la base para el planteamiento de los objetivos y el marco metodológico de la investigación:

- ¿Cuál es la presencia de la educación inclusiva en los programas de formación de la Educación Primaria?
- ¿Cuál es entonces, la visión que se forma del estudiantado de educación primaria acerca de la educación inclusiva?

- ¿Cómo inciden los programas de formación de la Escuela de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica en la educación inclusiva?
 - ¿Cuáles son las percepciones que se forma el estudiantado en la carrera de Educación Primaria sobre la educación inclusiva a partir de estos programas?

4. Objetivo general:

Analizar la formación en educación inclusiva de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica presente en los programas de la carrera y en las percepciones sobre la educación inclusiva que ha construido el estudiantado que los ha cursado.

5. Objetivos específicos, metas e indicadores:

Objetivo específico 1 : Investigación

Describir los aspectos de la educación inclusiva presentes en todos los programas de estudio de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica.

Meta 1 - Cualitativa

Describir los aspectos de la educación inclusiva presentes en todos los programas de curso aprobados en el plan de estudios vigente de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica.

Indicador 1

Aspectos vinculantes o no vinculantes con la educación inclusiva de todos los programas de curso aprobados en el plan de estudios vigente de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica.

Objetivo específico 2 : Investigación

Identificar la perspectiva que construye el estudiantado que ha cursado los programas de curso de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria, con respecto a la educación inclusiva.

Meta 1 - Cualitativa

Identificar la perspectiva que construyen al menos 10 estudiantes de la Universidad de Costa Rica que han cursado los programas de curso de la carrera de Educación Primaria, con respecto a la educación inclusiva.

Indicador 1

Perspectivas positivas o negativas del profesorado de Educación Primaria que ha cursado por programas de curso vigentes, respecto a la educación inclusiva.

Objetivo específico 3 : Investigación

Reflexionar sobre los retos que supone la realidad educativa costarricense para la educación inclusiva desde la formación en Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica a partir de las perspectivas del profesorado.

Meta 1 - Cualitativa

Definir al menos 5 retos que supone la realidad educativa costarricense para la educación inclusiva desde la formación en Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica a partir de las perspectivas del profesorado que ha cursado los programas.

Indicador 1

Retos en la realidad educativa costarricense para la educación inclusiva desde la perspectiva del profesorado que ya ha cursado los programas.

IV. Referente Teórico

Marco teórico:

Educación inclusiva principios y componentes

La educación inclusiva es un concepto complejo de definir desde una única arista, pues parte del derecho a la educación de calidad para todas las personas sin distinción, sin embargo, reducir su definición a una garantía social sin analizar la transformación que esta implica en el sistema, no hace justicia a la amplitud de espectros que engloban su concepto. Una primera aproximación al concepto fue dada por Booth y Ainscow (1998) mencionados por Echeita (2016), quienes señalan que la educación inclusiva es “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos” (p.96). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva versa en la eliminación de toda forma de discriminación y exclusión dentro de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, al respecto, de su complejidad, Echeita (2016) afirma que

no hay patrón o modelo fijo para una educación inclusiva, sino que estamos frente a escuelas en movimiento, que tienen ante sí un viaje hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad, viaje que, en cierta medida, nunca termina” (Echeita, 2016, p. 97)

Es decir, la educación inclusiva implica intenciones, actitudes, valores y acciones afirmativas para el desarrollo de una escuela para todos y para todas, con alta calidad educativa valorando la pluralidad del estudiantado como eje esencial para el diseño curricular. Esto implica que todo el sistema educativo se involucre racional y afectivamente en la tarea, comprendiendo que la educación inclusiva es “una cuestión de valores, una opción sobre la educación que queremos para nuestros hijos y sobre el tipo de sociedad en la que nos gustaría vivir” (Echeita, 2016, p.99). Es decir, una sociedad democrática y justa que valore la diversidad como un baluarte de la humanidad misma.

Casanova (2016) al respecto de los valores de la educación inclusiva, afirma que el centro escolar

donde todos se educan en un ambiente de convivencia en la diversidad, les dará instrumentos para desenvolverse en la sociedad actual y futura con aprendizajes válidos y personalidades equilibradas, respetuosas del otro, enriquecidas por cuanto les rodea, capaces de discernir sin agredir ni subordinarse a las ideas de otros. Así se formará una ciudadanía responsable ante sí y ante el mundo total y global en el que nos toca vivir. (p.18)

Ahora bien, para que la educación inclusiva pueda ser una realidad e imbuir la retórica de los derechos y la dignidad en la educación. Es necesario combatir las antípodas ideológicas que se han enarbolado históricamente en las sociedades y que se yuxtaponen y se enfrentan hoy en día; como por ejemplo los actos de discriminación cultural, la deserción educativa, el acoso escolar, la segregación por condición de discapacidad, las desigualdades de género en la educación, la exclusión a causa de la pobreza, el privilegio de ciertas élites, entre otros.

Es necesario apelar a la Educación Primaria para deconstruir las estructuras de desigualdad y de exclusión que se desarrollan en sociedades segregantes, para dar paso a una educación que se contemple como “un proyecto político inclusivo destinado a identificar y a superar los obstáculos que impiden o dificultan a las personas acceder a las instituciones escolares, y facilitar que estas puedan participar democráticamente en las aulas y tener éxito” (p.102).

Así las cosas, la educación inclusiva es más que una disposición jurídico-política que debe practicarse en los centros educativos por obligatoriedad, debe ser un encuentro de voluntades tanto de las altas jerarquías gubernamentales, como de la administración de los centros educativos, del cuerpo docente, de las familias y del estudiantado, articulando esfuerzos por el desarrollo de proyectos, acciones concretas y evaluaciones periódicas que aseguren la participación activa, justa y democrática de cada estudiante sin dejar a nadie atrás.

Por tanto, la educación inclusiva, es también una filosofía convenida por la comunidad educativa

bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje. (Arnaiz, 2003, p.205)

Esta visión filosófica supone que no basta la declaración de un derecho humano como el acceso a la educación para que este se consagre de manera equitativa. Incluso, aun y cuando se cuente con una estructura organizacional encargada de su regulación, pues la educación inclusiva se practica en la esencia misma de la convivencia entre niños y niñas, adolescentes y adultos en diversos entornos educativos. Esto implica que para que se ejecute debe existir una voluntad política de las partes que coincidan en una misma filosofía basada en los valores de la solidaridad y el respeto por las diferencias, así como en la valoración del otro como parte de la construcción de la propia identidad y

viceversa.

A este respecto, Echeita (2016) afirma que los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para ejercer sus derechos de ciudadanía (p.101). En este sentido Ainscow (2014) define “las escuelas en movimiento” como “el conjunto de escuelas que han hecho progresos tangibles hacia unas políticas más inclusivas” (p.173), modificando el statu quo por medio de las reflexiones y acciones que les llevaron a “adoptar una serie de formas diferentes, con dimensiones organizativas, psicológicas, técnicas y mocropolíticas” (Ainscow, 2014, p.173). Estas reformas tendientes a una educación inclusiva llevan al autor a definir las condiciones necesarias que se deben dar para garantizar este derecho más allá del ordenamiento jurídico.

En esta sintonía, Ainscow (2014) afirma que se requiere de

un liderazgo eficaz, no solo del director, sino distribuido por toda la escuela; participación de maestros y profesores, alumnos y comunidad en las políticas y decisiones de la escuela; compromiso con la planificación colaborativa; estrategias de coordinación, sobre todo en relación con el uso del tiempo; atención a los beneficios potenciales de la investigación y la reflexión, y una política de perfeccionamiento del profesorado que se centre en la práctica de clase (p.174).

Lo anterior supone en ocasiones, una reestructuración profunda de los centros educativos, pues comprende la definición de la educación inclusiva desde “su carácter sistémico de un proceso que afecta tanto a la comunidad, en su más amplio sentido, como a los centros escolares con los que aquella cuenta” (Echeita, 2016, p.97). Esta visión integral de la educación inclusiva implica que es además un acto cultural, pues asegura que “el avance hacia una mayor inclusión de todo el alumnado es un proceso con implicaciones en su “cultura”, en sus “políticas” y en sus “prácticas de aula” (p.97)”.

Así las cosas, la educación inclusiva es una filosofía que al coincidir en un colectivo social, organizado con ordenamiento jurídico, voluntades políticas y acciones civiles impulsadas por valores comunes se convierte en una cultura que asegura la participación justa, democrática, equitativa y digna de todo el estudiantado en la construcción de sus aprendizajes, siendo estos de alta calidad sin distinción ante las singularidades.

Ordenamiento jurídico en torno a la educación inclusiva

La educación inclusiva está consagrada en el ordenamiento jurídico nacional e internacional por medio de diversos acuerdos que ha tomado el estado costarricense. En este sentido, es importante señalar que si bien la educación inclusiva dirige la atención a todo el estudiantado en su pluralidad, sin clasificaciones, los acuerdos nacionales e internacionales han centrado su atención en la población en condición de discapacidad. Esto según Echeita (2017) se da en tanto que

es evidente, al mismo tiempo, que el alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas (siguiendo la categorización establecida en la LOMCE),

está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar y por ello, es justo, prestar especial atención a que sus derechos no queden relegados. (p.18)

En este sentido se encuentra que mucho del ordenamiento jurídico considera la condición de discapacidad como eje en la postulación de leyes y reglamentos en torno a la educación inclusiva, lo cual responde a su vez a un momento histórico-político en el que se prestaba especial atención a grupos vulnerables para reivindicar la garantía de sus derechos, previamente violentados.

En armonía con lo anterior, Costa Rica firma primera instancia la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo en el año 2006, el cual en su Artículo 24 sobre Educación señala 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 de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Organización de las Naciones Unidas, 2006, pp.18-19)

Así mismo en esta Convención de Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, se acuerda en el Artículo 24, en el punto dos que “al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que (...) b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p.19)

Esto lleva al estado costarricense a equipar los entornos educativos, desde los recursos humanos y materiales hasta la administración y regulación de los centros educativos nacionales. Así mismo esta Declaración lleva a los centros de formación superior a reflexionar sobre la formación inicial del estudiantado de las carreras de Educación en torno a la preparación académica para asegurar una ejecución interdisciplinaria y cooperativa de acciones tendientes a desarrollar una educación inclusiva en las aulas costarricenses.

Más adelante en el año 2008, se desarrolla la “Conferencia internacional de Educación” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Ginebra, titulada “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” en la cual uno de sus objetivos fue el de

fomentar y fortalecer el diálogo internacional sobre las políticas y las prácticas educativas; debatir de manera abierta y exhaustiva y compartir las experiencias sobre las cuestiones claves referentes a la educación inclusiva y sus repercusiones en la elaboración y aplicación de políticas educativas equitativas, eficaces, de calidad y democráticas. (p.15)

Lo anterior a partir del análisis de las realidades vividas por los países miembros. En esta conferencia, la definición de inclusión se posiciona desde un marco conceptual más amplio que la anterior declaración, pues afirma que esta

puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2008, p.8)

Por otra parte, en esta Conferencia, se define la educación inclusiva del siguiente modo:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2008, p.8)

Este posicionamiento teórico en torno a la inclusión y a la educación inclusiva es un hito muy relevante, pues establece un acuerdo internacional que garantiza la unificación de objetivos y el establecimiento de criterios de evaluación semejantes para determinar el alcance de las acciones afirmativas dirigidas al desarrollo de una educación realmente inclusiva.

También en el marco internacional Costa Rica aprueba la “Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe”, en el año 2015 junto con los 193 estados miembros de las Naciones Unidas. En este acuerdo, se plantea en el objetivo 4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y para todas” (p.15) planteándose en su punto 4.5 “de aquí al 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (Organización Mundial de las Naciones Unidas, 2015, p.15)

Por otra parte, en el marco nacional, en junio del año 2011, se publica en la Gaceta el decreto N° 36524-MP-MBSF-PLAN-S-MTSS-MEP en el que se establece La Política Nacional en Discapacidad 2011-2021 (PONADIS). En este documento se establece en el punto “c” titulado “Eje de educación” del artículo 5 sobre ejes y lineamientos que

La PONADIS aborda el derecho a la educación de las personas con discapacidad

a partir del acceso universal y la equidad. Se considera la educación el medio por el cual la población con discapacidad puede desarrollar y ampliar sus habilidades y destrezas, acceder a su desarrollo inclusivo y exigir el cumplimiento de sus derechos.

Por tanto, se reconoce la educación inclusiva como el medio por el cual se deban hacer accesibles los aprendizajes para la población en cuestión. En este sentido, se reconoce que los servicios educativos segregantes, centrados en la clasificación de la población estudiantil centrada en el déficit deja de ser la respuesta de preferencia y se convierte por el contrario en una forma evidente de exclusión educativa que se contrapone tanto al ordenamiento jurídico nacional como internacional.

Aunado a lo anterior, en el campo nacional en setiembre del año 2015, se firma la Agenda Nacional de la Niñez y la Adolescencia, estableciendo como objetivo estratégico entre las edades de 7 a 12 años

Promover la participación activa de niños y niñas, en el período de los 7 a los 12 años, del disfrute de entornos recreativos y educativos seguros, inclusivos y accesibles, para el desarrollo de sus capacidades e intereses, y conscientes de sus derechos y apropiados de su identidad cultural.

Lo anterior implica que las personas en edad escolar deberán contar con una educación inclusiva y accesible que garantice el desarrollo de su derecho a una educación de calidad sin distinción. Ello compromete tanto al Ministerio de Educación Pública como a los entes de formación para asegurar el cumplimiento de este compromiso por medio de la oferta de recursos humanos preparados y equipados para hacer frente a la educación inclusiva.

Ahora bien, en el marco nacional, el Ministerio de Educación Pública plantea el Decreto ejecutivo N° 40955-MEP sobre “Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense” (2018), el cual determina en el punto 12 de los considerandos que

la educación inclusiva implica el acceso a una educación de calidad para todos, incluyendo a la población con discapacidad, sin ningún tipo de discriminación, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos, la puesta en ejecución de políticas y programas educativos que garanticen el acceso y permanencia en todos los niveles y modalidades, incluyendo las no formales.

Así mismo señala en su artículo 2 titulado “Sistema Educativo Inclusivo, equitativo y de calidad” 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 (La Gaceta, 2018).

Lo anterior implica el compromiso de innovar en la oferta de formación universitaria para poder asumir las responsabilidades establecidas y evaluar las prácticas profesionales vinculadas con el desarrollo de la educación inclusiva.

Educación primaria y su rol en la educación inclusiva

La Educación Primaria constituye seis años lectivos académicos que se desarrollan entre los 6 y los 12 años de edad. Las experiencias vividas por la población estudiantil en esta etapa de vida procurarán la integración de una serie de aprendizajes cognitivos, afectivos y conductuales. De acuerdo con Renés (2020) el objetivo principal de la Educación Primaria,

es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de la convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria. (Renés, 2020, p.44)

Ahora bien, para asegurar el éxito de las experiencias educativas en esta etapa, se hace imprescindible reconocer y comprender la diversidad del alumnado para responder a las necesidades, intereses y singularidades de cada miembro del entorno escolar. Sólo así los aprendizajes se construyen para todo el colectivo y se acompañan de la valoración por la cooperación, la solidaridad, la democracia y la justicia social. Es decir, en una Educación Primaria que se comprenda y respete la diversidad se edifican las bases para una sociedad pacífica que identifique las diferencias como aquello que nos hace humanos, y que por tanto forma parte de la propia identidad desde una perspectiva positiva y de enriquecimiento. Renés (2020) al respecto señala que en esta etapa “se presta especial atención a la diversidad del alumnado y a la prevención de las dificultades de aprendizaje, intentando actuar de forma preventiva e inclusiva” (p.42), así lo demandan además distintas normativas dentro del ordenamiento jurídico que apelan por una educación equitativa para toda la población estudiantil.

No obstante, en la Educación Primaria “existen elementos institucionales interseccionados que afectan a la exclusión y a la segregación educativa, como lo son los prejuicios, los sesgos culturales, la naturaleza de la orientación o los aspectos del currículum oculto de cada institución” (Gallego, 2019, p.101). Aunado a ello Gallego (2019) afirma que existen una serie de voces silenciadas en el modelo estandarizado de currículum incluyendo a mujeres, comunidad LGTBIQ, grupos culturales, personas en condición de discapacidad, pobreza, mundo rural, entre otros.

Lo anterior supone una oportunidad para la Educación Primaria, de aprender desde las

diferencias y para aprender a vivir en diversidad edificando la sociedad en virtud del reconocimiento del otro. Esto no es tarea sencilla, requiere de una evaluación constante de las prácticas escolares y del sistema mismo, centrándose en la eliminación de barreras y no en la búsqueda de dificultades. Al respecto de esta perspectiva, Echeita (2016) afirma que consiste

en no preguntarse tanto cuáles son las dificultades o limitaciones de ese alumno, sino, sobre todo, cuáles son las barreras de distinto tipo que el sistema educativo y la sociedad en su conjunto ha levantado a su alrededor y que son las que, a la larga, más condicionan sus posibilidades de aprendizaje y participación en la vida escolar. (p.23)

En esta línea se reconoce que para que la Educación Primaria se desarrolle desde la filosofía de la educación inclusiva, es necesario realizar las modificaciones que sean necesarias en el sistema y no en las personas, centrarse en las diferencias para el enriquecimiento curricular y no para el diseño de adecuaciones. Es decir, la Educación Primaria inclusiva requiere de una mirada centrada en los ajustes del contexto, en la cooperación, la codependencia positiva y las capacidades de la persona, que desafíen la centralización del déficit que acarrea la selección de estrategias segregantes e individualizadas. Renés (2020) en este sentido afirma que la educación inclusiva en la Educación Primaria, implica “favorecer lazos de entendimiento, comprensión y colaboración entre los agentes educativos, buscando un equilibrio equitativo y contrastado, contribuyendo a la participación de valores compartidos y a la construcción de una ciudadanía democrática y justa” (p.43). Esto implica el desarrollo de una cultura institucional inclusiva que abarque las dimensiones afectivas, racionales y comportamentales a fin de generar en la población estudiantil actitudes de respeto a la diversidad esenciales y sostenibles

La Educación Primaria “requiere de una necesaria mirada introspectiva y evaluadora de esta, que permita conocer desde dentro sus problemáticas, necesidades, demandas o características para poder mejorar o cambiar las dificultades o situaciones que así lo requieran” (Renés, 2020, p.33). En este sentido, resulta necesario reconocer la realidad heterogénea y cambiante de la escuela, pues “la realidad de los centros educativos está íntimamente relacionada con el carácter cambiante de las sociedades” (Uniceta, 2008, mencionado por Renés, 2020, p.33).

Así las cosas, la interculturalidad y la reivindicación de grupos vulnerables propios de la globalización subyace ante la estandarización de la enseñanza. Esto obliga a la población docente del nivel de Educación Primaria a generar reformas tendientes a “fomentar el reconocimiento y la valoración de la diversidad, por medio de la incorporación de una nueva visión de las programaciones para que giran sobre ejes transversales que favorezcan valores como la solidaridad y la tolerancia” (Renés, 2020, p.43). Ello implica “crear espacios escolares capaces de dar la bienvenida y valorar a todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, al tiempo que busca la excelencia en los aprendizajes de todos ellos” (Echeita, 2016, p.23).

Desde esta perspectiva, lo ideal en una escuela inclusiva es que todas las personas

miembros del sistema escolar se sientan dignificadas en sus derechos, pertenecientes a un grupo, valorados e importantes en consideración de sus singularidades.

Educación inclusiva en la formación inicial del profesorado de educación primaria

La formación docente tiene el objetivo de brindar la preparación ética y científica que permita a las personas educadoras ejercer la tarea de enseñar con alta calidad. En este sentido Latorre (2003) afirma que “quien ejerce como docente es eficaz cuando domina un conjunto de competencias (actitudes, habilidades, conocimientos, etc.) que permiten realizar una enseñanza eficaz” (p.9), entendiendo la enseñanza como “un fenómeno natural que puede ser observado, descrito y analizado de manera rigurosa, y cuya aspiración básica es formular teorías científicas capaces de establecer hipótesis referidas al aprendizaje” (Latorre, 2003, p.9). Para enseñar, el profesorado debe asegurarse de cumplir con los objetivos educativos establecidos en la comunidad educativa y articular los esfuerzos de todas las personas involucradas para gestionar la cooperación en la construcción de aprendizajes del estudiantado.

Ahora bien, la tarea de la enseñanza, si bien comienza su aprendizaje en los procesos de formación inicial del profesorado, la preparación científica en este campo debe permanecer a lo largo todo el desarrollo profesional docente por medio de la investigación de la propia práctica. Freire (2012) a este respecto afirma que

la responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. (Freire, 2012, p.46)

Por tanto, desde este enfoque crítico de la educación, se espera que el personal docente en ejercicio esté activamente evaluando su propia práctica y generando hallazgos en la problematización de su desarrollo docente. De este modo se favorece la formación permanente en procura de la mejora constante en la calidad de la educación.

En este sentido “la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica (p.91)”, de este modo “la enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (Latorre, 2003, p.9).

Ahora bien, concretamente en lo que respecta a la educación inclusiva, esta propone “cambios fundamentales en la forma de pensar del profesorado sobre temas como: qué es el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y su papel en el aula” (Arnaiz, 2003, p.225), pues se requiere que la persona docente desarrolle “la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico, una mayor implicación personal y moral con la profesión, la implicación de los territorios de la profesión, y la emergencia de nuevas responsabilidades” (p.225). Lo anterior de cara a los cambios que se plantean en los sistemas educativos para materializar el ordenamiento jurídico que compromete a las

escuelas a generar prácticas inclusivas. En este sentido, Arnaiz (2003) expone que

La educación inclusiva pretende que los profesores sean competentes para educar en y para la diversidad, como un elemento importantísimo de su desarrollo profesional. Objetivo que debe constituir uno de los aspectos claves de la formación del profesorado tanto en su fase inicial como permanente, con la finalidad de buscar soluciones a los problemas de la mejora de la educación. (p.225)

Esto implica un repensar de la formación de la educación tradicionalmente segmentada en las disciplinas de la Educación Primaria y la Educación Especial, donde cada una de estas carreras cuenta con un halo de legitimación que brinda un corpus de saberes necesarios para generar la educación inclusiva; pero que a su vez en ocasiones se tienden a separar bregando por sus propios intereses, sin considerar la importancia de nutrirse entre sí en espacios formativos para gestar en el desarrollo profesional la capacidad de trabajar de modo colaborativo para asegurar el alcance oportuno de la educación inclusiva.

Ahora, si bien la formación profesional inicial asume un rol indispensable en el desarrollo de competencias para la gestión de la educación inclusiva, también es cierto que es un elemento necesario más para avanzar hacia la educación inclusiva. Al respecto Arnaiz (2003) señala que

no cabe articular un discurso basado en el carácter instrumental de la formación del profesorado, ya que con demasiada frecuencia la formación aparece permanentemente como el remedio a cualquier deficiencia de funcionamiento actual o futuro detectada en el sistema educativo. Y sí, por el contrario, recordar qué otros aspectos profesionales, políticos, sociales e ideológicos explican los problemas y cambios educativos de una manera más compleja, pero también más certera. (p.228)

En relación con lo anterior, la transformación hacia una educación inclusiva “se trata de un cambio cultural relativo a principios en torno a los cuales quisiéramos articular nuestra convivencia y respeto al valor que atribuimos a la diversidad humana” (Echeita, 2016, p.108). Es decir, implica una articulación en valores, actitudes, conocimientos y destrezas en relación con la atención a la diversidad y al desarrollo de acciones afirmativas desde la cooperación para asegurar la calidad educativa de todo el estudiantado sin distinción.

V. Procedimiento metodológico

La investigadora se propuso analizar la presencia de la educación inclusiva en todos los programas de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, así como las perspectivas del estudiantado en torno a este mismo tema. Para ello se planteó desarrollar una investigación cualitativa de tipo fenomenológica. La metodología cualitativa se ha seleccionado, en consideración de que esta “investigación

produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 2002, p.20). El interés de la investigadora fue tener un acercamiento con las personas informantes y reconocer su visión de la realidad desde una perspectiva holística, identificando cómo perciben la educación inclusiva y cómo esta misma se refleja en los programas de estudio de la carrera de educación primaria de la Universidad de Costa Rica.

Así mismo en la investigación cualitativa “los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas” (Taylor y Bodgan, 2002, p.20). En esta línea la investigadora generó una interpretación de la realidad dada desde una mirada inductiva y flexible a partir de la información obtenida tanto por el estudiantado como por los programas de curso.

Por otra parte, se decidió enmarcar el estudio en un diseño fenomenológico, dado que “la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.42). La investigadora analizó tanto la presencia de la educación inclusiva en los programas como las percepciones del estudiantado sobre la misma, en virtud de identificar el significado que estos últimos construyen acerca de la misma a partir del desarrollo de los programas.

Se considera la fenomenología como un diseño adecuado para este fin, puesto que esta aporta a la investigación educativa, pues considera “el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y su interés por conocer cómo las personas experimentan el interpretan el mundo social que construyen en interacción” (Rodríguez y otros, 1999, p.42)

El proceso de la investigación cualitativa que se desarrollará, se basa en la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999), quienes destacan las siguientes fases:

1. Descripción del fenómeno: En esta etapa se buscó “partir de la experiencia concreta y describirla de la manera más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorizaciones, pero trascendiendo lo meramente superficial” (Rodríguez y otros, 1999, p.42). Para ello, la investigadora enmarca teóricamente la formación inicial para una educación inclusiva, elaborando un encuadre teórico y un análisis de los antecedentes nacionales que llevan a realizar transformaciones importantes en los perfiles de formación de la carrera de Educación Primaria.
2. Búsqueda de múltiples perspectivas: La segunda etapa se basó en el acercamiento al campo para obtener múltiples perspectivas, en este momento de la investigación, interesó recopilar todo lo que las personas informantes puedan ofrecer, desde sus distintas miradas. Para ello, se analizaron los programas de estudio de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica y se realizó una entrevista a

profundidad por medio de un grupo focal, para recopilar las perspectivas del estudiantado en torno a la educación inclusiva. Adicionalmente se procedió a entrevistar a la persona coordinadora de la carrera para conocer los intereses de los equipos de formación en torno a la educación inclusiva.

3. Búsqueda de la esencia y la estructura: en esta etapa, los investigadores “intentan captar las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, y las relaciones entre las estructuras y dentro de las mismas” (Rodríguez y otros, 1999, p.43). Así las cosas, es el momento en que la investigadora debió develar las categorías emergentes y demostrar las posibles relaciones entre las mismas durante el tratamiento de los datos. Esto con el apoyo del programa ATLAS.ti 7.0 por medio de la codificación abierta, axial y selectiva.
4. Constitución de la significación: En este momento del estudio la investigadora debió “profundizar más en el examen de la estructura, centrándose en cómo se forma la estructura de un fenómeno determinado en la consciencia”. (Rodríguez y otros, 1999, p.44) Es aquí cuando la investigadora procedió a concatenar la información obtenida en los programas e identificar los aspectos vinculantes con la educación inclusiva en relación con la percepción del profesorado a partir de sus vivencias en la realidad práctica.
5. Suspensión del enjuiciamiento: En esta etapa de la investigación, la investigadora debió retomar la revisión bibliográfica en torno a las categorías emergentes, pues este momento consistió en “distanciarse de la actividad para poder contemplarla con libertad, sin las constricciones teóricas o las creencias que determinan una manera u otra de percibir” (Rodríguez y otros, 1999, p.43).
5. Interpretación del fenómeno: Para finalizar, el último paso consistió en “sacar a la luz los significados ocultos, tratar de extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada del proceso” (Rodríguez y otros, 1999, p.43). Por tanto, la investigadora en este momento realizó una discusión de los resultados emitiendo conclusiones y recomendaciones a la luz de cada objetivo planteado en la investigación.

Población participante:

El muestreo cualitativo de casos que selecciona la investigadora para el desarrollo del estudio, es el muestreo homogéneo, es decir “casos que tengan una experiencia en común en relación con el tema de estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 568). Los criterios de selección fueron los siguientes:

-Al menos 10 estudiantes graduados del bachillerato de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica han completado el plan de estudios vigente con los programas analizados por la investigadora, lo cual constituye el análisis de la totalidad

de los programas establecidos en la actual malla curricular.

- Personas que hayan concluido el plan de estudios del bachillerato en Educación Primaria que tengan la voluntad de participar del estudio.
- Personas que tengan la disposición, el conocimiento y la experiencia para reflexionar y responder a las preguntas de la investigadora.

Para contactar a las personas participantes, se ha recurrido a contactar a la persona coordinadora de la carrera de Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica. Sin embargo, para participar, cada persona involucrada firma un consentimiento informado (anexo 1) en el que se les indiquen los beneficios, riesgos y actividades en las que participarán a lo largo del estudio. La investigadora, además, se compromete a ofrecer los resultados en función de beneficiar el desarrollo académico de cada persona involucrada en el proceso de estudio.

Técnicas e instrumentos:

El objetivo del presente estudio se basó en analizar la presencia de los principios de la educación inclusiva dentro de todos los programas de estudio de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, así como la perspectiva del estudiantado que ha cursado estos programas. Para ello, se utilizarán dos métodos de recolección de la información. El primero, fue una revisión documental de todos los programas de la malla vigente, centrado en el primer objetivo específico del estudio, en el que se realizó el análisis de los contenidos de los programas de estudio de la carrera de Educación Primaria en ambas universidades. El segundo fue un grupo focal en el que se desarrolló una entrevista grupal con el fin de recabar información que responda al segundo objetivo específico del estudio para determinar la perspectiva del estudiantado de la carrera de Educación Primaria que ha cursado el plan de estudios actual de la Universidad de Costa Rica, sobre la educación inclusiva. A continuación, se detalla la forma en la que se emplearon cada uno de los instrumentos:

Revisión de programas de estudio:

La primera etapa de recolección de información que realizó la investigadora, fue la revisión de los programas de estudio vigentes de la carrera de Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica. Este método, conocido como revisión de documentos públicos, consiste en un método no intrusivo. Al respecto Taylor y Bodgan (2002) explican que “presentan una serie de enfoques investigativos destinados a reducir al mínimo o a eliminar los efectos de la presencia del investigador sobre las personas y escenarios que aquél estudia” (p.145).

La investigadora ha seleccionado esta estrategia de recolección de información para visualizar la presencia de la educación inclusiva en los programas de estudio, considerando que estos documentos “permiten comprender las perspectivas, los

supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor y Bodgan, 2002, p.149). Así la investigadora tuvo un panorama más amplio de los intereses que tienen hacia la educación inclusiva, quienes conforman el diseño y desarrollo de la carrera en la

universidad participante. Es importante agregar que en el estudio de estos programas la investigadora puede encontrar nuevas categorías que enriquezcan la pregunta de investigación. Taylor y Bodgan (2002), al respecto reconocen que “el análisis cualitativo de documentos oficiales abre muchas nuevas fuentes de comprensión. Materiales que los que buscan “hechos objetivos” consideran inútiles, son valiosos para el investigador cualitativo precisamente debido a su naturaleza subjetiva” (p.150). En esta línea es importante señalar que los programas incluyen por lo general, métodos de enseñanza, referencias bibliográficas, temas de interés, cronogramas que señalan la cantidad de tiempo dedicado a un tema, formas de evaluación y otros contenidos que fueron de gran riqueza para que la investigadora pudiera darse una idea más amplia del fenómeno estudiado.

Los programas fueron codificados, como se ha señalado anteriormente por medio de una codificación abierta, luego axial y finalmente selectiva.

Grupo focal

De acuerdo con la Real Academia Española (2014) una perspectiva es el punto de vista desde el cual se considera o analiza un asunto (En línea: <https://dle.rae.es/?id=SkENGmm>). Por tanto, siendo la educación inclusiva una práctica nutrida de valores y actitudes positivas hacia la diversidad y los derechos humanos, se hace indispensable conocer la forma en que las y los futuros gestores de inclusión miran este derecho. Para este fin, la investigadora decidió emplear la técnica de grupo focal para conocer las perspectivas del estudiantado de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica acerca de la educación inclusiva. Esta técnica, permitió obtener resultados más amplios y profundos sobre la forma en la que perciben un concepto tan complejo y lleno de aristas, como lo es la educación inclusiva.

Sobre el grupo focal Álvarez (2007), afirma que “es una técnica de exploración, donde se reúne un pequeño número de personas guiadas por un moderador que facilita las discusiones (...) los participantes hablan libre y espontáneamente sobre temas que se consideran de importancia para la investigación. (p.61). En esta línea, la investigadora considera que el grupo focal genera un espacio más flexible y cómodo para la discusión abierta y honesta de las personas participantes.

Para el desarrollo del grupo focal, se realizó una invitación formal y atractiva para las personas participantes estableciendo el lugar y la hora apropiados. Se utilizó como instrumento una guía de discusión, la cual de acuerdo con (Álvarez, 2007) sirve para “dirigir el grupo, presenta adecuadamente las preguntas y responde neutralmente a los comentarios (...)” (p.62). Esta guía contuvo lo siguiente según la postura de Álvarez (2007):

-El objetivo claro y conciso de la investigación, en esta etapa de la investigación que consiste en: Identificar la perspectiva que construye el estudiantado que ha cursado los programas de curso de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria, con respecto a la educación inclusiva.

- El segundo punto que contendrá la guía del grupo focal es una actividad de preámbulo “para reducir la tensión del grupo a investigar y promover la conversación” (Álvarez, 2007, p.62). Esta tuvo una duración aproximada de 10 minutos y será diseñada y validada por el grupo investigador.

- El tercer punto de la guía consiste en el desarrollo de la entrevista a profundidad con preguntas abiertas, yendo de lo más general a lo más específico. Esta entrevista será validada por un grupo de expertos y antes de ser aplicada, será consentida por las personas participantes por medio de la lectura y firma concordante de un documento de consentimiento informado entre los investigadores y participantes. Los detalles sobre la entrevista se verán en el punto siguiente.

Entrevista grupal:

Patton (1990), citado por Flick (2007) define la entrevista de grupo como “una técnica de recogida de datos cualitativa sumamente eficiente que proporciona algunos controles de calidad sobre la recogida de datos, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o externas... y es bastante sencillo evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida...entre los participantes” (p.127). Es importante para la investigadora, generar este tipo de discusión para analizar de modo más completo la perspectiva global que ha formado el estudiantado en torno a la educación inclusiva tras cursar los programas de estudio de la carrera de Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica.

La investigadora consideró la entrevista a profundidad para el desarrollo de la investigación, asumiendo un rol de mediación para generar una discusión en la que pueda realizarse un intercambio de todas las personas participantes en torno a la perspectiva que han formado sobre la educación inclusiva en su carrera profesional.

En este sentido la investigadora decide seguir la propuesta de Taylor y Bodgan (2002) quienes afirman que

las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p.101)

Ahora bien, con el fin de organizar el tiempo y cubrir los puntos necesarios para la investigadora, se elaboró la guía de entrevista (ver anexo 2), que consistió en “una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” (p.119). Este documento será sometido a una valoración por juicio de expertos con trayectoria en el tema de la educación inclusiva y la investigación, para obtener su apreciación sobre la elaboración adecuada de la entrevista. Para ello se realiza “la carta de solicitud explicando claramente el objetivo del estudio, las categorías a priori con su respectiva operacionalización. También debe incluirse el objetivo del juicio que se le solicita.” (Escovar y Cuervo, 2008, p.30)(ver anexo 2).

Entrevista en profundidad con la persona coordinadora de la carrera:

La persona coordinadora de la carrera pudo aportar información valiosa acerca del diseño y desarrollo de los programas, la evaluación y la injerencia de la educación inclusiva en el plan de estudios de la carrera. Por tanto, sus aportes serán de gran importancia para la investigadora. Los datos obtenidos del encuentro con estos informantes pudieron enriquecer la triangulación de la información y generar nuevos hallazgos y preguntas.

Se ha decidido utilizar la entrevista a profundidad con la persona coordinadora después de haber realizado el grupo focal con el fin de profundizar en las temáticas de interés de la investigadora, evacuar posibles dudas e identificar relaciones entre las propuestas universitarias y las construcciones del estudiantado. Este instrumento permitió a la investigadora obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista. Quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc, pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano (Rodríguez y otros, 1996, p.163).

Por tanto, brindó la flexibilidad de establecer una conversación abierta con la persona coordinadora que permitió encontrar explicaciones y relaciones entre los hallazgos obtenidos en el grupo focal.

Cabe mencionar que esta entrevista, igual que la utilizada en el grupo focal, fue validada por un grupo de expertos en la materia previo a su aplicación y contó con el consentimiento informado de los riesgos y beneficios, por parte de las personas participantes.

Criterios de rigor:

La investigadora se ha preocupado por cumplir con los criterios de rigor necesario en una investigación cualitativa. A continuación, se detalla la forma en la que buscarán alcanzar cada uno de ellos.

La credibilidad, que se refiere a “cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como “verdaderos” por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que

han experimentado o estado en contacto con el fenómeno estudiado” (Gurdián, 2007, p.243). Para esto la investigadora realizará grabaciones del grupo focales y pondrá a disposición de los participantes el informe final de la investigación en virtud de que puedan plasmar sus opiniones y concretar nuevas propuestas de investigación en la línea de la educación inclusiva.

La transferibilidad que consiste en “la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones (...) exige que se describa en profundidad y detalle el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado” (Gurdián, 2007, p.245). En este sentido la Universidad de Costa Rica contará con una descripción detallada del plan de estudios y las fechas en las que se realiza cada etapa de la investigación para identificar la perspectiva y momento histórico que transitaba la carrera de educación primaria durante el estudio.

Por otra parte la dependibilidad que vela por que no hayan cambios sustantivos en los instrumentos metodológicos validados, “se operativiza mediante una modalidad de auditoría externa, para ello debemos facilitar toda la documentación que haga posible tal inspección” (Gurdián, 2007, p.243). En este caso, la investigadora cuenta con el comité científico del Instituto de Investigaciones en Educación para supervisar el desarrollo de la metodología propuesta inicialmente para el estudio.

Finalmente la confirmabilidad, tiene que ver con “neutralidad de la interpretación o análisis de la interpretación (...) se logra cuando otras personas investigadoras pueden seguir la pista a quien investiga originalmente y llegar a hallazgos similares“ (Gurdián, 2007, p.244). Para esto se espera que el registro detallado de los datos que se lleva en el programa ATLAS.ti 7.0, sea útil para llevar el control de todas las decisiones que los investigadores tomen durante el proceso investigativo.

Para ello, los números en los nodos de las redes del ATLAS.ti, indican el número de cita vinculada a ese código en el primer número y en el segundo indica la cantidad de relaciones de ese documento primario (DP) con otros códigos.

En otra línea, el color de los nodos en las redes representa la densidad de los datos, pues a mayor calidez en el color, mayor cantidad de datos enlazados al nodo. Finalmente, el programa permite la emisión de informes por códigos, memos y citas generando información cuantitativa de los datos para constatar la rigurosidad de la información.

Análisis de la información

El análisis de la información, si bien permea cada una de las etapas del proceso fenomenológico, se realizó desde una forma idealista-constructivista de ver el mundo partiendo de las ideas que se construyen socialmente al fusionar múltiples realidades. La mirada del análisis de esta investigación fue inductiva, como es usual en las investigaciones de corte cualitativo, entendiendo que esta consiste en “la generación y justificación de una explicación general basada en la acumulación de muchas circunstancias particulares pero similares” (Graham, 2012, p.24).

Para la reducción de la información, es decir “hacerla manejable por medio de la codificación y la categorización (Latorre, 2005, p.85)”. Se utilizó el apoyo del programa ATLAS.ti 7.0 como herramienta de apoyo para el tratamiento de los datos. En este programa, se incorporaron las transcripciones de las entrevistas realizadas en el grupo focal, así como los documentos (programas y otros que se consideren necesarios a lo largo del estudio), desde la segunda etapa metodológica, para resaltar las unidades de análisis de mayor relevancia y así iniciar un proceso de codificación y categorización de los datos.

La investigadora tomó las unidades de análisis como “fragmentos del texto que a los que el analista atribuye un significado propio”, ligándolos a códigos, lo que “implica identificar o registrar uno o más pasajes del texto u otros datos como parte de los cuadros que, en cierto sentido ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente se identifican varios pasajes y se les vincula con un nombre para esa idea: el código” (Graham, 2012, p.63). Cuando varios de estos códigos se ligaron a un mismo tema, se construyeron entonces las categorías emergentes y se operacionaliza su significado a partir de la información obtenida.

La codificación para el análisis se realizó siguiendo la propuesta de Flick (2007), iniciando con una codificación abierta como primera aproximación a los datos en la que “se clasifican expresiones por unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo “conceptos” (códigos)” (p.193). En esta etapa la investigadora obtuvo un mayor número de códigos al finalizar el proceso, pues se trata de destacar todos los datos posibles que puedan ser vinculantes con los objetivos del estudio. Posteriormente, se realizó una codificación axial, donde se logró “depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta. A partir de categorías que se originaron, se seleccionan las que parecen más prometedoras para la elaboración adicional”

(Flick, 2007, p.197). En esta etapa, la investigadora vio emerger nuevas categorías de análisis en las que se organizan los códigos obtenidos.

Finalmente se realiza una codificación selectiva con un mayor nivel de abstracción, en la que “el propósito de este paso es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren” (Flick, 2007, p.198). En esta línea, cabe mencionar que las categorías a priori, se toman de los principios de la educación inclusiva, propuestos por autores destacados en la materia, tales como Echeita (2011), Arnaiz (2003) y Ainscow (2014). Estos se conceptualizan en profundidad durante el desarrollo del encuadre teórico:

- Atención a la diversidad: Aprovechamiento de las diferencias en características, intereses, culturas, capacidades, recursos, personalidades y potencialidades del estudiantado para el enriquecimiento curricular desde una perspectiva holística.
- Concepto de educación inclusiva: Educación de calidad para todo el estudiantado en el que cada miembro de la comunidad educativa tiene una participación activa en su proceso de aprendizaje y percibe un sentido de pertenencia valía y seguridad en su centro educativo.

- Planeamiento para la educación inclusiva: Construcción de conocimientos compartiendo un mismo objetivo por medio del trabajo grupal, solidario y propositivo.
- Rol docente en la educación inclusiva: Unificación de estilos y formas de enseñanza que niegue la aproximación del estudiantado desde su diversidad.
- Obstáculos de la educación inclusiva: límite en la participación del estudiantado en los aprendizajes por efecto de circunstancias contextuales, culturales o políticas que entorpezcan la equidad en el acceso al aprendizaje.
- Taxonomía basada en el déficit: Clasificación de las personas en virtud de un diagnóstico clínico o centrado en las condiciones de desventaja antes de las habilidades, intereses o capacidades.

La triangulación, entendida como la tarea de “determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (Gurdián, 2007, p.242), si bien forma parte de un ejercicio constante durante la codificación y categorización de los datos, en la etapa de análisis se realizó una triangulación de métodos y técnicas concatenando los datos obtenidos del análisis de los programas para determinar la presencia de aspectos vinculantes con la educación inclusiva, frente a los resultados obtenidos de la entrevista a profundidad llevada a cabo en el grupo focal y la entrevista a la persona coordinadora. Lo anterior a fin de contrastar las percepciones acerca de la educación inclusiva en la realidad práctica que vive el profesorado a la luz de los principios de la educación inclusiva presentes en los programas de formación que ellos y ellas cursaron en la carrera recientemente. Lo anterior con el fin de determinar la relación entre la formación y las demandas del contexto para generar una educación verdaderamente inclusiva.

VI. Análisis y discusión de los resultados

Aspectos de la educación inclusiva presentes en los programas de estudio de la carrera de Educación Primaria:

Con el objetivo de describir los aspectos de la educación inclusiva presentes en todos los programas de curso aprobados en el plan de estudios vigente en la carrera de Bachillerato y licenciatura en Educación Primaria, se realiza un análisis de la estructura de los programas y una selección inicial de aquellos programas que cuentan con temáticas relacionadas con la educación inclusiva en al menos uno de los distintos apartados.

La información en los programas seleccionados, se categoriza de modo emergente considerando tanto los apartados de cada documento como los principales temas vinculados con la educación inclusiva.

De acuerdo con la Malla curricular de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela de Formación Docente, se determina que hay un total de 57 cursos para alcanzar el grado de Licenciatura en Educación Primaria. De este grupo, 17 cursos abordan temas vinculados con la atención a la diversidad, los derechos

humanos y la interculturalidad.

Los programas de los cursos de la carrera cuentan con la siguiente estructura:

- Una matriz de información con los datos básicos incluyendo: información sobre la persona docente, la sigla de curso, el horario de curso y el horario de atención, el tipo de curso, las horas prácticas y teóricas, el ciclo, el año, los créditos y el nivel.
- Descripción del curso
- El objetivo general del curso
- Objetivos específicos del curso divididos en objetivos de conocimientos, habilidades, valores y aptitudes
- Contenidos del curso
- Metodología
- Transversalidad
- Evaluación de los aprendizajes
- Normas generales
- Descripción de los trabajos
- Lectura en otro idioma
- Referencias

Dentro de los cursos de la Malla curricular vigente de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, aprobada en el año 2018, para iniciar en el I Ciclo 2019, los siguientes se vinculan de modo más directo con temáticas relacionadas con la educación inclusiva:

FD-0182 Introducción a la Educación Primaria

FD-0158 Fundamentos de la Educación I

FD-0159 Fundamentos de la Educación II

FD-0256 Currículum en el contexto escolar

FD-0257 Metodología en la educación primaria

FD-0258 Metodología en la Educación Primaria II

FD-0138 Procesos de desarrollo y aprendizaje escolar: Aproximaciones en la neurociencia
OE-0369 Atención a la diversidad en la etapa escolar I

OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar II

OE-1029 Evaluación en la escuela primaria

FD-0517 Expresión creadora

FD-0260 educación intercultural

FD-0157 Educación rural y escuela unidocente

EA-0371 Sociología educativa

FD-0186 Seminario: Realidad educativa en el contexto nacional e internacional
EA-0208 Educación de personas jóvenes y adultas

FD-5045 La enseñanza de la comprensión internacional y los derechos humanos

Categorías de análisis:

Las categorías de análisis que emergen de la revisión de la información de los programas de curso en relación con la educación inclusiva, se definen de modo operacional y conceptual a continuación:

Atención a la diversidad en la educación:

La atención a la diversidad constituye un principio que reconoce la obligación de todos los gobiernos y sistemas educativos por garantizar la educación de calidad para todo el estudiantado sin distinción, reconociendo las singularidades de cada miembro del centro escolar. Así las cosas, la atención a la diversidad se aboga por combatir “las desigualdades y adoptar un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994, mencionado por Barrio, 2010, p.10).

Ahora bien, si las diferencias individuales se celebran no se deberían anular en los discursos educativos las particularidades colectivas que han llevado a grupos poblacionales a reivindicar políticas públicas para ser garantes de derechos en igualdad de condiciones, como por ejemplo hablar de los intereses comunes de los grupos de personas LGTBIQ, las personas en condición de discapacidad, las mujeres, las personas menores de edad, las personas migrantes, entre otros. Sin embargo, unificar estos grupos desde una visión individualista del ser, puede llevar a la construcción de etiquetas que encasillen a personas creando una falsa idea de unificación curricular para ciertos grupos, por ejemplo, pensar que todas las personas ciegas aprenderán con las mismas estrategias curriculares por el simple hecho de compartir una condición.

Es por ello, que para ejecutar una atención a la diversidad oportuna en el entorno escolar, se hace necesario

abordarla desde dos aproximaciones metodológicas fundamentales: la cuantitativa y la cualitativa. La cuantitativa, fundamentalmente y a grosso modo, nos ayuda a generar perfiles para la atención educativa y evaluar prácticas a gran escala. Eso es imprescindible. Conocer qué características tienen las personas con dislexia, altas capacidades, disfuncionalidades motóricas o cualquier particularidad específica nos ayuda a conocerlas y a valorar metodologías. Pero, ciertamente, cada persona no se agota en esa característica general por la que la estudiamos dentro de un colectivo. (González-Galán, Trillo y Going, 2019, p.436)

En este sentido, la información cuantitativa va a requerir de datos cualitativos que presten atención a la historia de cada persona, a sus intereses particulares, sus afectos, realidades y necesidades, pues si bien su posición colectiva aporta datos valiosos, el diseño curricular requiere también de información pormenorizada que considere las singularidades de cada estudiante en la atención educativa. Por esta razón, el

profesorado para alcanzar la atención a la diversidad, debe cuidar “el proceso de acompañamiento de la formación de la identidad personal del educando, de una manera respetuosa, conociendo las características personales en lo que tienen de común y en lo que tienen de singular. (González-Galán, Trillo y Going, 2019, p.436).

Por tanto, avanzar hacia la atención a la diversidad requiere

el abandono de concepciones ancladas en el modelo del déficit, que defiende una visión individualizada del alumnado con dificultades de aprendizaje para entrar en un modelo curricular que ayude a los profesores a enriquecer su teoría y práctica respecto de las formas en que deberían responder a las necesidades educativas de todos los alumnos. (Arnaiz, 2003, p.227)

Con estos presupuestos y consideraciones, se entiende en este proyecto la atención a la diversidad como una lucha por la igualdad de oportunidades en la educación de calidad para todos y para todas, que va a requerir de una organización del currículum en la que las actividades y la solución de problemas sea planteada de modo flexible e inclusivo, considerando la riqueza que pueda aportar cada estudiante desde sus colectivos y singularidades.

Ahora bien, la atención a la diversidad es la base para la construcción de una educación verdaderamente inclusiva, pues permite la valoración de las singularidades y el reconocimiento de los colectivos para el diseño de programas educativos que aseguren la calidad de los aprendizajes en todo el estudiantado sin distinción.

Atención a la diversidad en los programas de estudio:

En lo que respecta a los programas de estudio de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, la atención a la diversidad tal y como se ha conceptualizado en el apartado anterior, se refleja con mayor profundidad en los cursos OE-0369 y OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar I y Atención a la diversidad en la etapa escolar II respectivamente.

Para una visualización más clara de los fragmentos del programa que contienen información atinente con esta categoría, se clasifican según su estructura de la siguiente manera:

Tabla 1.

Categoría 1 en el contenido de los programas de curso: Atención a la diversidad I y II (Universidad de Costa Rica 2020).

OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar I	
Apartado del programa	Fragmento relacionado con la categoría

<ul style="list-style-type: none"> ● Descripción del curso 	<p>Tiene el propósito de desarrollar en el estudiantado una aproximación teórica al concepto de la atención a la diversidad y el abordaje educativo en la educación primaria, desde el enfoque inclusivo; fomentando percepciones y actitudes coherentes con los principios de la educación para todos según el marco jurídico internacional y nacional entorno a la educación inclusiva.</p> <p>Se proporciona una perspectiva general de las teorías y paradigmas de atención a las personas estudiantes, enfatizando en los enfoques de inclusión y atención a la diversidad como marcos de acción para el abordaje educativo.</p> <p>Se destaca la identificación de enfoques y estrategias de mediación pedagógica que faciliten al grupo de estudiantes la planeación, aplicación y mejoramiento de la instrucción para favorecer un proceso de enseñanza respetuoso de la diversidad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Contenidos del curso 	<p>Paradigmas, enfoques y principios del abordaje educativo de la atención a la diversidad.</p>

<p align="center">OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar II</p>	
<p>Apartado del programa</p>	<p>Fragmento relacionado con la categoría</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Descripción del curso 	<p>Este curso tiene como propósito desarrollar en el estudiantado la capacidad de responder a las necesidades educativas asociadas o no a discapacidad en el contexto de aula de educación primaria; mediante la aplicación de estrategias organizativas metodológicas, didácticas y de flexibilización curricular en el marco del sistema educativo costarricense.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● El objetivo general del curso (propósito) 	<p>La atención a la diversidad del estudiantado asociado o no a la discapacidad para un mejor abordaje educativo desde el aula regular, de tal manera que el docente de primaria tenga las herramientas que le permitan llevar a la práctica el principio de equidad e igualdad.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos específicos del curso divididos en objetivos de conocimientos, habilidades, valores y aptitudes. 	Elaborar estrategias organizativas, metodológicas, didácticas y de flexibilización curricular necesarias para la atención a la diversidad en el contexto de aula.
<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación de los aprendizajes 	Entrevista de aplicación de apoyos curriculares: El objetivo de este proyecto es analizar la aplicación de apoyos curriculares en la atención educativa de la diversidad en la población estudiantil en el contexto nacional a partir de estudios de caso.
<ul style="list-style-type: none"> ● Referencias 	Arnaiz, P. (2005). <i>Atención a la diversidad. Programación curricular</i> . Costa Rica: Editorial EUNED.

Fuente: Elaborado por la investigadora. (2021)

La carrera de Educación Primaria, con ambos programas de atención a la diversidad, plantea inicialmente una aproximación teórica del estudiantado al concepto, así como el desarrollo de actitudes y principios acordes con el ordenamiento jurídico que respalda la diversidad estudiantil. Posteriormente en el segundo curso, se ofrecen herramientas para el desarrollo de estrategias educativas y flexibles que den respuesta oportuna a todo el estudiantado sin distinción.

Esta formación inicial, fortalece en el alumnado de la carrera, la certeza de que todo el estudiantado puede aprender, sin importar sus características personales, como fruto de la acción docente. Ello impulsa lo que Echeita (2017) llama la “concepción transformadora de la enseñanza y el aprendizaje” (p.20), la cual se opone “a la visión determinista que se traduce en una concepción sobre la capacidad de aprendizaje es condicionada genéticamente y que se refleja en el C.I. de cada estudiante” (p.20).

Estos cursos, por el contrario, garantizan que el profesorado egrese de su formación “con las competencias necesarias para sentirse y desempeñarse como profesor o profesora de TODO el alumnado” (Echeita, 2017, p.20), valorando la diversidad desde una percepción positiva, con actitudes que proyecten acciones educativas coherentes con la acción benefactora; es decir con la voluntad de “procurar el bien de quien me siento responsable y el cuidado, en particular, de aquellos más vulnerables” (Echeita, 2017, p.20). Al brindar estos cursos, la carrera de Educación Primaria, en la Universidad de Costa Rica, se une con la carrera de la Educación Especial en una contienda contra la desigualdad en el ámbito escolar. El hecho de que estos cursos sean brindados por personal profesional en el campo de la Educación Especial, promueve el desarrollo de competencias de cooperación interdisciplinaria, elementales para asegurar un sistema de educación inclusiva en el que todas las personas miembros de la comunidad educativa sean igualmente responsables.

Educación intercultural:

La educación intercultural es “un enfoque que permite comprender la diversidad y la cultura como distintas posibilidades cuya premisa es el aprendizaje y la riqueza de saberes.” (Morales, 2015) Es decir, la educación intercultural, toma la cultura y el intercambio, como ejes en la promoción de los aprendizajes.

La educación intercultural, según señala la autora (Morales, 2015) considera las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual y debe ser un eje estructural del desarrollo curricular, con estrategias que promuevan el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en los espacios educativos. Debe ser un eje estructural del currículum: encontrar formas de reconocer, valorar e incorporar la diversidad en espacios educativos.

La educación intercultural ha estado presente en los discursos educativos de los últimos años en virtud de los movimientos migratorios y el constante intercambio cultural que permite la globalización a través de la virtualización de los procesos laborales y educativos. En esta línea Dietz (2008) afirma que

La reivindicación de una educación intercultural se ha justificado con la ya manifiesta incapacidad de la sociedad mayoritariamente de hacer frente a los nuevos retos que generan la creciente heterogeneidad de los alumnos, y a la cada vez mayor complejidad socio-cultural de las relaciones mayoría-minoría (Dietz, 2008, p.2)”

Los actos de discriminación, la violencia y la exclusión educativa, son algunos ejemplos de las manifestaciones sociales que impican retos importantes en la educación cuando hay una diversidad cultural creciente, sin un sentido de interculturalidad positivo que promueva un respeto a la diversidad y una valoración positiva de la misma, desde las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.

En esta línea es importante señalar que la cultura se define en La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) (2015) como

el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, 2015).”

Ahora bien, entendiendo la cultura como un hecho dinámico que está en constante cambio y resignificación, la educación intercultural, invita al estudiantado a “reflexionar sobre las referencias que se tengan respecto del otro y todo lo que permite gestionar esos sentires y saberes acerca del otro como diverso, ese es el principio de la educación intercultural. (Morales, 2015, p.12)

En este sentido, la educación intercultural debe verse como una oportunidad docente para el diseño de acciones afirmativas que lleven al diseño curricular que considere el diálogo, el respeto y la potenciación del ser. Así mismo, dentro del contexto educativo, la interculturalidad debe ser “un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad, mutua simetría e igualdad” (Morales, 2015, p.10).

Los principios de reconocimiento y valoración de la otredad implícitos en la educación intercultural, llevados a la práctica educativa, requieren de una educación inclusiva que considere la diversidad cultural dentro del diseño curricular fomentando un intercambio de saberes y sentires que lleven al estudiantado a valorar positivamente las culturas presentes en el entorno educativo.

Es decir, la educación intercultural es necesaria para el desarrollo de la educación inclusiva, pues sin ese reconocimiento no es posible una proyección curricular respetuosa y enriquecida con la interculturalidad presente en el espacio escolar.

En los programas de curso de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, se cuenta con contenidos vinculantes con la educación intercultural con cursos totalmente destinados para este tema, así como con contenidos incorporados en otros cursos atinentes a la gestión de la diversidad en el aula. En el siguiente apartado se detalla la información obtenida.

Educación intercultural en los programas de curso:

En los programas de curso de la carrera de Educación Primaria se encuentran contenidos relacionados directamente con la educación intercultural en el curso FD-0260 Educación intercultural. Sin embargo, también se consideran temas vinculantes con la educación intercultural en los cursos FD-0157, Educación rural y escuela unidocente y el EA-0371, Sociología educativa, FD-0256 Currículum en el contexto escolar, FD-0186 Seminario: Realidad Educativa en el contexto nacional e internacional y en los cursos OE-0369 y OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar I y Atención a la diversidad en la etapa escolar II respectivamente.

A continuación, se detallan los fragmentos encontrados en los programas enlazados con la categoría de educación intercultural de acuerdo con los apartados establecidos en los programas de curso.

Tabla 2.

Categoría 2. Educación intercultural en los programas de curso. (Universidad de Costa Rica 2020).

FD-0260 Educación intercultural	
Apartado del programa	Fragmento relacionado con la categoría
<ul style="list-style-type: none"> ● Descripción del curso 	<p>La educación intercultural se ubica como una nueva tendencia en la educación que pretende ir más allá del simple reconocimiento del carácter multicultural y multiétnico de nuestras sociedades. Constituye un esfuerzo por el fortalecimiento de las identidades locales, la defensa de los derechos humanos, la igualdad en el acceso a las oportunidades, la equidad en la participación de todos y todas. Es una mirada posibilitadora del ser, ante una sociedad que en ocasiones invisibiliza las diferencias culturales, étnicas, sociales e individuales existentes, propiciando la exclusión y la desigualdad.</p> <p>El fenómeno de la migración en el país, más las demandas en pro de los derechos humanos de minorías tradicionalmente excluidas, o bien ciudadanías emergentes, hacen necesario que la educación facilite procesos de comunicación y cree espacios de encuentro para la construcción de una sociedad inclusiva.</p> <p>Considerando que la interculturalidad va más allá de la simple tolerancia; la escuela en su práctica tiene la posibilidad desde esta mirada, lograr el desarrollo personal y social de sus estudiantes, basado en el respeto por los demás, la ruptura de los estereotipos, el diálogo en y desde la diferencia y el trabajo colaborativo.</p> <p>Es necesario que las personas docentes de Educación Primaria, comprendan y apliquen los principios de la educación intercultural en su quehacer profesional. Esto implica tener presente la propia identidad en relación con referentes culturales más amplios y/o universales que integran la condición humana y permiten establecer intercambios culturales equitativos y responsables. Es fundamental, el conocimiento de la realidad de los diferentes grupos étnicos, sociales y culturales que existen en Costa Rica, así como el marco legal y los esfuerzos institucionales del Estado y de la sociedad civil en el campo de la interculturalidad.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● El objetivo general del curso (propósito) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construir un marco referencial en torno a los principios conceptuales y metodológicos de la educación intercultural que permita la promoción de prácticas pedagógicas democráticas y fundamentadas en los derechos humanos.
<p>Objetivos específicos</p>	<p>En términos de conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inferir los elementos conceptuales de la interculturalidad ● Interpretar el desarrollo de la educación intercultural como propuesta para la atención de la diversidad. <ul style="list-style-type: none"> ● Describir los diferentes planteamientos interculturales propuestos por las entidades estatales y no gubernamentales. ● Analizar la legislación vigente a nivel nacional e internacional relacionada con la diversidad cultural, la interculturalidad y la educación intercultural. ● Alcanzar un mayor conocimiento de la realidad costarricense que permita al estudiantado poner en práctica propuestas de educación intercultural. ● Generar conocimiento pedagógico que aporte al reconocimiento de Costa Rica como un país pluricultural y diverso, incluyente y equitativo. <p><i>En términos de habilidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participar activamente en la construcción de propuestas educativas interculturales dirigidas a la comunidad escolar. ● Ejemplificar mediante situaciones cotidianas, los contenidos conceptuales de la Educación Intercultural. ● Distinguir las barreras conceptuales y actitudinales que obstaculizan el establecimiento de relaciones sociales basadas en la interculturalidad. ● Ejecutar un planeamiento de Educación Intercultural con la población escolar. <p><i>En términos de actitudes y valores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Valorar la diversidad cultural como una realidad que enriquece y fortalece a la persona y a la colectividad. ● Mantener una actitud crítica ante los mitos, prejuicios y estereotipos que generan discriminación y desigualdad.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Evidenciar respeto hacia la diversidad cultural, étnica, social, sexual, política y religiosa expresada por personas, grupos y sociedades. ● Valorar el papel del profesorado de Educación Primaria en la construcción de una sociedad intercultural, democrática y respetuosa de los derechos humanos. ● Fortalecer aptitudes y actitudes que favorezcan el establecimiento de interrelaciones en nuestra sociedad multicultural y multilingüe.
<ul style="list-style-type: none"> ● Contenidos del curso 	<p>Primera unidad: Interculturalidad y su base conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Distinciones entre multiculturalismo e interculturalidad, Cultura, pluriculturalidad (multilingüe, multiétnico). ● Nociones y principios de la Educación Intercultural <p>Segunda unidad: ¿Quién soy, quiénes somos? ● Diversidad étnica y cultural. Esbozo histórico de la cultura y la etnicidad costarricense.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidad, identidades múltiples, diversidad, diferencia y desigualdad ✓ Xenofobia y discriminación étnica y cultural en Costa Rica. ✓ De la homogeneidad a la heterogeneidad y la interculturalidad. <ul style="list-style-type: none"> ● Migración e inmigración. ● Ciudadanías emergentes <p>Tercera unidad. El marco normativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Legislación vigente concerniente a la diversidad cultural, la interculturalidad y la educación intercultural. <p>Cuarta Unidad: La Educación Intercultural en la práctica escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El Ministerio de Educación Pública ● Experiencias interculturales en el contexto educativo costarricense. ● Propuestas metodológicas para la educación intercultural ● Educando en contextos multiculturales, desafíos profesionales. <p>Quinta unidad: La respuesta educativa a la diversidad</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelos y enfoques de Educación Intercultural ● Razones para una Educación Intercultural ● Finalidades de la Educación Intercultural ● Ámbitos de la Educación Intercultural ● Propuesta de Objetivos para una Educación Intercultural
--	--

EA-0371, Sociología educativa	
Apartado del programa	Fragmento relacionado con la categoría
<ul style="list-style-type: none"> ● Descripción del curso 	<p>En el curso se proporcionarán los instrumentos teórico conceptuales y prácticos que se plantean en torno al abordaje del sistema educativo, desde una perspectiva sociológica. El campo de la educación es un área del quehacer social, cuya importancia se relaciona con los procesos de integración social por un lado, y por otro, el desempeño de las y los ciudadanos en los procesos de construcción de la ciudadanía planetaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● El objetivo general del curso (propósito) 	<p>Construir una lectura crítica de la interacción sociedad-cultura-educación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos específicos del curso divididos en objetivos de conocimientos, habilidades, valores y aptitudes 	<p>II. MICRO-SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. 5. Sociología de la cultura, la micro cultura y la comunidad escolares. 6. Sociología de los actores educativos. 7. Sociología de la pedagogía y el currículum. III. MACRO-SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. 8. Educación y estratificación de clase, género y etnia. 9. Integración, política social y modelos educativos. 10. Neoliberalismo, globalización y reformas educativas. 11. El caso costarricense. IV. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS EDUCATIVAS. 12. Educación y diversidad. 13. Educación y ‘proyecto informacional’: perspectiva crítica 14. Pedagogía y construcción crítica de la convivencia</p>

	social.
--	---------

FD-0157, Educación rural y escuela unidocente	
Apartado del programa	Fragmento relacionado con la categoría
<ul style="list-style-type: none"> ● Descripción del curso 	<p>La educación rural como constructo y como realidad contribuye a descifrar la complejidad y diversidad de las zonas rurales de Costa Rica, además reflexiona y propone acerca del papel que cumple en este contexto desde las dimensiones formal y no formal de la educación.</p> <p>Dentro de las distintas expresiones de la educación rural, las escuelas unidocentes se presentan como la respuesta que el Estado costarricense ha creado para garantizar a las poblaciones rurales de baja densidad poblacional, el derecho universal a la educación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● El objetivo general del curso (propósito) 	<p>Promover la construcción de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos, así como las habilidades, destrezas y actitudes necesarias que faciliten el desempeño profesional en las escuelas unidocentes y comunidades rurales del país.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos específicos del curso divididos en objetivos de conocimientos, habilidades, valores y aptitudes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir los conceptos de ruralidad, nueva ruralidad y pedagogía rural. 2. Analizar la relación entre la pedagogía y el desarrollo rural. 3. Determinar el papel de las escuelas unidocentes dentro del contexto rural costarricense.

FD-0256 Currículum en el contexto escolar	
Apartado del programa	Fragmento relacionado con la categoría

Contenidos del curso	<p>El contexto sociocultural</p> <p>Antropológico. Funciones sociales de la educación, socialización: familia -comunidad- contexto social. Cultura, diversidad cultural (pertinencia, convivencia y pertenencia)</p> <p>Tipos de currículo, enfoques y modelos curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Currículum y cultura ● El docente como trabajador de la cultura ● Adecuación del currículum al entorno socio-cultural
----------------------	--

FD-0186 Seminario: Realidad Educativa en el contexto nacional e internacional	
Apartado del programa	Fragmento relacionado con la categoría
<ul style="list-style-type: none"> ● Descripción del curso 	<p>Este seminario contempla el análisis del contexto educativo desde lo local, lo regional y lo global, a partir de una perspectiva crítica para abordar la complejidad de las relaciones entre educación y la realidad económica, cultural, social y política, con el propósito de promover la reflexión crítica de los y las estudiantes. Por lo tanto, se abordarán las características del Sistema Educativo Costarricense, las demandas educativas, económicas, políticas, sociales y culturales del contexto nacional y las implicaciones de los modelos internacionales de desarrollo humano.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● El objetivo general del curso (propósito) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar los principios que dan fundamento a la educación y el desarrollo histórico de la Educación Costarricense. Comprender las políticas y entorno legal de la Educación costarricense. ● Identificar el entorno social, cultural, realidad económica y política que se enmarca en la Educación Costarricense. ● Analizar los modelos internacionales de educación y su relación con el sistema educativo costarricense.

<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos específicos del curso divididos en objetivos de conocimientos, habilidades, valores y aptitudes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer los principios que dan fundamento a la educación y el desarrollo histórico de la Educación Costarricense. ● Promover el análisis y la reflexión profunda en cuanto a la mediación pedagógica y la planificación estratégica. ● Comprender los modelos internacionales de educación y su relación con el sistema educativo costarricense.
<ul style="list-style-type: none"> ● Contenidos 	<p>Contenidos</p> <p>Unidad 1: Relación educación, sociedad y cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Función social de la educación. ● Cultura y educación. ● Fines de la educación costarricense en la relación educación-sociedad-cultura. <p>Unidad 2: Recorrido Histórico de la Educación Costarricense.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Referente histórico de la educación costarricense. ● Personajes de la Educación Costarricense. <p>Situación actual según el informe del Estado de la Educación.</p> <p>Unidad 4: Entorno socioeducativo costarricense: retos y oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atención a la diversidad y educación inclusiva. ● Oferta educativa nacional. Modalidades y estructura. ● Escuelas según contexto cultural, social y geográfico: rurales, urbanas, marginales e indígenas.

<p align="center">OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar II</p>	
<p>Apartado del programa</p>	<p>Fragmento relacionado con la categoría</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos específicos del curso divididos en objetivos de conocimientos, habilidades, valores y aptitudes 	<p>Identificar las características de aprendizaje de poblaciones que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a la diversidad cultural, a condiciones de discapacidad, aprendizaje diverso y condiciones particulares del desarrollo.</p> <p>Comprender las necesidades de apoyo educativo de poblaciones que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a la diversidad cultural, a condiciones de discapacidad,</p>

	aprendizaje diverso y condiciones particulares del desarrollo.
Contenidos	Diversidad cultural: Marco conceptual general de la cultura ¿Qué se entiende por cultura? desde los diferentes parámetros internacionales y la diversidad cultural que puede presentarse en el aula, u otros indicadores como: identidad étnica, lengua, entre otros.

Fuente: Elaborado por la investigadora. (2021)

El área de la educación intercultural, es probablemente el tema más recurrente en la formación de la carrera de Educación Primaria, se contiene desde diversas aristas en 7 programas de curso. El estudiantado en todos los ciclos de la carrera cuenta con al menos un curso en el que analice desde la pedagogía crítica, el tema de la diversidad cultural y rol docente ante esta condición. Todos los programas coinciden en enfrentar al estudiantado de modo reflexivo al desarrollo de conocimientos y actitudes de reconocimiento, respeto y comprensión de la diversidad; para luego, desde este marco, generar el desarrollo de estrategias pedagógicas, creativas y de gestión oportunas para la atención a la diversidad. Los cursos de la carrera que contienen la educación intercultural dentro de su planeamiento, la abordan prestando especial atención a distintos grupos poblacionales. Los cursos de Atención a la Diversidad en la etapa escolar I y II por su parte, cubren los contenidos relacionados con las condiciones de discapacidad, la educación inclusiva centrada en esta población estudiantil y el rol docente.

Los cursos EA 0371 de Sociología educativa y el curso FD-0186 Desarrollo histórico y cultural costarricense, coinciden en realizar un recorrido histórico de la evolución sociológica de la cultura costarricense y su respectivo impacto en los procesos educativos. De ellos, específicamente el curso EA-0371 cuenta con los contenidos de estratificación de clase, género y etnia como factores para ser analizados desde la sociología educativa. Este curso, refiere a las desigualdades que se plasman a partir de las estructuras neoliberales y las reformas tendientes que ocasionan en el sistema educativo costarricense para responder a estas diversidades. Es valioso que la carrera de Educación Primaria, se preocupe porque el estudiantado cuestione críticamente el statu quo de la orientación política nacional e internacional, pues esta visión de estado cuenta con una organización económica y social que genera y sostiene brechas de desigualdad en beneficio de unos pocos.

En esta reflexión de analizar las barreras que ocasionan una falta de voluntad política para gestar escuelas inclusivas, el investigador Echeita (2017) señala que “no creo que nadie se extrañará si digo que el mandato recibido por “la escuela” hasta hace muy poco tiempo no es el propio de quienes han querido una sociedad inclusiva, sino más bien, el de quienes han querido y se han beneficiado de una sociedad estratificada, segregada y desigual”(p.18). Por tanto, el hecho de que la formación inicial del profesorado en Educación Primaria, cuente con una preparación crítica y científica de valoración y reconocimiento de estas diversidades confiere al sistema educativo nacional un cuerpo docente transformador de la educación con las herramientas, el conocimiento y las

actitudes necesarias para gestar sociedades de mayor equidad y justicia social.

Con respecto, a esta misma línea de la interculturalidad, el curso OE-0260 Educación intercultural; con mayor profundidad; y el curso OE-0157 Educación rural y unidocente como complemento, centran su atención en el rol docente frente a la cultura. Para ello, generan una reflexión del quehacer docente como posibilitadores del ser, brindando también herramientas para el diseño curricular conteniendo metodologías de reconocimiento y enriquecimiento cultural.

Además, estos cursos, promueven una ruptura de estereotipos y un diálogo abierto en torno a las diversidades culturales desde distintos ejes, entre ellos una especial atención a la ruralidad en el curso FD-0157 y una mayor apreciación de las luchas de territorios indígenas y migrantes, así como a los principios conceptuales y el ordenamiento jurídico en torno a la interculturalidad en el curso OE-0260.

Ahora bien, como se ha señalado, los cursos que abogan por la educación intercultural en el plan de estudios de la carrera de Educación Primaria, se identifican por centrar su atención en grupos poblacionales distintos que han luchado por la reivindicación de sus derechos humanos fundamentales; y que históricamente han enfrentado situaciones de discriminación que han requerido de reformas educativas para alcanzar una educación equitativa y digna. Entre los grupos que se visibilizan en los programas de curso, se evidencian, la población en condición de discapacidad, la población migrante y miembros de territorios indígenas, la población estudiantil de zonas rurales y aquella en situaciones de vulnerabilidad.

La clasificación de estas diversidades, e inclusive de otras tantas no contempladas en los programas de curso, como la diversidad sexual o la diversidad religiosa, constituyen una misma diversidad cultural clasificada en características identitarias específicas. Al respecto Mata y Aguado (2017) explican que “en educación, la diversidad humana a la que nos referimos siempre es diversidad cultural, ya que alude a cómo las características de cada persona o grupo se manifiestan en la relación entre ellos” (p.13). Es decir, que la construcción del ser se gesta en la convivencia con la otredad, por tanto la cultura se refleja en la forma de interacción de las personas en un grupo social, los autores señalan al respecto que

la diversidad cultural siempre se manifiesta en la relación, en la comunicación entre las personas pues es ahí donde se da sentido a lo que nos sucede, a lo que pensamos. Es en esa relación personal donde construimos significados compartidos, donde construimos lo cultural. La convivencia se da siempre entre personas no entre culturas. (Mata y Aguado, 2017, p.14)

Así las cosas, la formación de la carrera de Educación Primaria, ha considerado en sus cursos el desarrollo de conocimientos amplios y complejos en torno a la diversidad cultural. Esto desde el análisis de distintos grupos poblacionales, generando en el estudiantado, una formación actitudinal y metodológica que les permita gestar una educación inclusiva, que no es otra cosa que luchar por la justicia y la democracia en los entornos escolares con la convicción, la ética y las herramientas pedagógicas para generar transformaciones en el sistema educativo.

Derechos humanos:

Los derechos humanos se definen como “un conjunto de facultades que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.” (Pérez-Luño, 2003, p.160)

En este sentido, se reconoce que aunque hay una base de derechos humanos que no cambia, la mayoría de ellos se construyen de modo histórico a partir de las necesidades que se van desarrollando en las diversas sociedades. Es importante aclarar que si bien los derechos humanos son una conquista para muchas personas, también siguen siendo una aspiración para otras tantas, pues pese a que el ordenamiento jurídico busca que los derechos se hagan efectivos en la mayoría de los países del mundo que se han adscrito a tratados internacionales; aún se registran violaciones constantes que evidencian la falta de acciones afirmativas en el campo de los derechos. Sobre este punto, específicamente en materia de educación, podríamos señalar un ejemplo a nivel nacional, pues pese a que desde el año 1948 el Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos señala que

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (ONU, 1948, p.8)

La población en condición de discapacidad en Costa Rica en edad escolar no asistió a servicios educativos, sino hasta los años 70, década en la que la carrera de Educación Especial inició su formación en la Universidad de Costa Rica. Entonces, alguna agrupación de seres humanos fueron excluidos de los derechos fundamentales en una especie de acuerdo colectivo, hasta que las políticas públicas y las acciones civiles lograron cambiar el rumbo de su destino.

Así las cosas, los derechos humanos han debido permear en los contenidos curriculares para asegurar que los valores que les sustentan sean parte de la formación crítica del profesorado. Pues sin estos valores que inspiran la formulación y sostenibilidad de los derechos humanos en los ordenamientos jurídicos, no podrían existir acciones afirmativas a favor de la igualdad de oportunidades que es la base de la educación inclusiva.

A este respecto Albert (2013) afirma que los valores que suponen el punto de partida para suscitar consensos a favor de los derechos humanos, tienen “una base común en torno al reconocimiento de la dignidad del hombre, entendida esta como el respeto a la autonomía y libertad de los hombre, únicamente condicionada por la relación con los otros en la comunidad plural” (p.162) Por tanto, estos valores deben ser aprendidos, ser

parte de los procesos educativos no solo desde la dimensión del conocimiento, sino desde las actitudes, los afectos y los comportamientos para asegurar la construcción de una sociedad pacífica y democrática que promueva la participación inclusiva de todos y todas sin distinción.

Derechos humanos en los programas de curso:

La educación inclusiva reconoce el derecho a la educación para todas las personas con alta calidad educativa sin distinción. En esta línea, se requiere que el profesorado que luche por este principio sea afín a los valores que sustentan los derechos humanos y cuente con conocimientos, valores y actitudes que les hagan defender la garantía de estos derechos en su estudiantado. En los programas de curso de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria, se refleja esta materia en los cursos FD-5045 La enseñanza de la comprensión internacional y los derechos humanos y en el curso FD-0260 Educación intercultural según se detalla a continuación:

Tabla 3. Categoría 3.Derechos humanos (Universidad de Costa Rica 2020).

FD-5045 La Enseñanza de la Comprensión Internacional y los Derechos Humanos	
Apartado del programa	Fragmento relacionado con la categoría
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del curso 	<p>El proceso de enseñanza-aprendizaje, pretende desarrollar en los y las estudiantes la comprensión no sólo los aspectos teórico-filosóficos del marco de los Derechos Humanos, sino su practicidad en la vida cotidiana, a través de los procesos históricos que contemplan las luchas sociales y jerarquización de valores.</p> <p>Además, vincular la relación de las políticas mundiales en la satisfacción de las necesidades fundamentales de las personas y de los grupos, con base en sus niveles de justicia social alcanzados, tanto en el interior de un país como en la esfera internacional. Otro aspecto relevante a considerar, es la vinculación estrecha entre necesidades, valores y derechos humanos y la potencialización que radica en el proceso educativo.</p> <p>La finalidad principal del curso es proporcionar una perspectiva integral del trabajo en el ámbito de los Derechos Humanos, siguiendo un hilo conductor que va desde los fundamentos filosóficos, históricos, conceptuales, pasando por los mecanismos legales estatales e internacionales de protección, hasta las diversas modalidades de respuesta, pasando del ámbito general al ámbito particular. Al mismo tiempo, las y los</p>

	estudiantes profundizarán en las perspectivas y aproximaciones que existen de los Derechos Humanos, con el objetivo de incorporar los elementos a su práctica personal y profesional.
El objetivo general del curso (propósito)	Construir un marco referencial en torno a los principios conceptuales y metodológicos de la educación intercultural que permita la promoción de prácticas pedagógicas democráticas y fundamentadas en los derechos humanos.
Objetivos específicos	<p>En términos de conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conocer los aspectos fundamentales del Enfoque de Derechos Humanos ● Identificar problemas nacionales e internacionales actuales referentes a la defensa de los DDHH ● Interpretar los fundamentos de la educación para la paz, mediante un desarrollo integral. ● Examinar el papel de la docencia en la defensa de los DDHH y la cultura de paz ● Identificar estrategias teórico metodológicas para el desarrollo de la paz, los conflictos, derechos humanos y el desarrollo humano sostenible en un mundo globalizado. <p>En términos de habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Establecer un acercamiento autocrítico a las concepciones de educación para la paz, DDHH y globalización. ● Fundamentar una actitud crítica sobre los distintos alcances de la globalización en un mundo de desarrollo humano sostenible. ● Propiciar el desarrollo de habilidades pedagógicas que permitan el desarrollo de la validación de los DDHH ● Diseñar metodologías que responda a la satisfacción de necesidades en cuanto a defensa de DDHH y cultura de paz. <p>En términos de valores y actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apreciar la necesidad de incorporar valores relacionados al tema, tales como, tolerancia, solidaridad, comprensión, entre otros. ● Fortalecer la capacidad de reflexión, creación, juicio crítico e iniciativa ● Fomentar una actitud comprensiva hacia poblaciones en situación de vulnerabilidad y la validación de sus derechos.

<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos del curso 	Derechos Humanos / Génesis / Desarrollo Histórico 2. Discriminación y racismo, Género, Niñez y Adolescencia, Discapacidad. 3. Metodologías para la educación basada en los derechos humanos. 4. Participación ciudadana.
--	---

FD-0260 Educación intercultural	
Apartado del programa	Fragmento relacionado con la categoría
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del curso 	La educación intercultural se ubica como una nueva tendencia en la educación que pretende ir más allá del simple reconocimiento del carácter multicultural y multiétnico de nuestras sociedades. Constituye un esfuerzo por el fortalecimiento de las identidades locales, la defensa de los derechos humanos, la igualdad en el acceso a las oportunidades, la equidad en la participación de todos y todas.

Fuente: Elaborado por la investigadora. (2021)

Los DDHH se consolidan sobre los valores de la libertad y la dignidad humana, y constituyen una exigencia moral de todos los Estados partes. En consonancia con esto, el derecho a la educación debe ser un ideal de justicia social, no obstante, hoy en día persisten enormes desigualdades tanto a nivel internacional como nacional en materia de acceso y participación en la educación. Pareciera que este derecho se recibe solo en ciertas esferas sin cuestionamiento; mientras que las poblaciones con diversidad cultural, como las mencionadas en el apartado anterior, siguen enfrentando enormes barreras de discriminación y falta de recursos para la equidad educativa.

Ahora bien, “la educación en Derechos Humanos es clave para ayudar a conseguir un alumnado más comprometido con su promoción y su respeto” (Mestre, 2013, p.27) por tanto, la formación inicial del profesorado constituye un momento oportuno para que el profesorado egrese con un sentido de compromiso hacia la promoción y defensa de sociedades justas y democráticas.

En este sentido, Mestre (2013) afirma que

una democracia debe tener como uno de sus pilares fundamentales el respeto a los Derechos Humanos y no puede permitirse que la violación de los mismos la vacíe de contenido. Por ello es fundamental la promoción de los Derechos Humanos desde el ámbito educativo. (p.27)

En esta línea, la carrera de Educación Primaria por medio del curso FD-5045 La Enseñanza de la Comprensión Internacional y los Derechos Humanos, ofrece al estudiantado una formación en la que se desarrollen conocimientos teóricos sobre las luchas históricas, los postulados filosóficos de los DDHH y las políticas mundiales que les respaldan. Así mismo, en este curso la carrera le permite al estudiantado comprender la cotidianeidad del ejercicio de los derechos y su vinculación con el desarrollo de valores.

Por lo que, en relación con las poblaciones de la diversidad cultural, el derecho a la educación se ve violentado con especial frecuencia a causa de condiciones económicas, políticas o sociales que les obstaculizan una vida digna. En este sentido, “la preocupación por la atención a la diversidad, para alcanzar el derecho a la educación, reclama la actuación del sistema educativo mediante el apoyo a desigualdades” (López-Barajas, 2013, p.269). Esto lo reflexiona la carrera de Educación Primaria en la formación inicial, por medio del curso FD-0260 Educación intercultural; donde se mimetizan los conocimientos teóricos y actitudinales desarrollados por el estudiantado en torno a los DDHH, con la valoración y el reconocimiento de la diversidad cultural. Lo anterior, permite que el estudiantado desarrolle un compromiso crítico y sensible ante las desigualdades del sistema educativo, aspecto elemental para desarrollar escuelas y prácticas educativas inclusivas en el marco de la justicia social.

Reflexiones desde la mirada del profesorado

Atención a la diversidad

Para que una educación sea verdaderamente inclusiva, todo lo que rodea el accionar docente, el ambiente educativo y el currículum mismo debe valorar la diversidad del estudiantado, y tomarla como punto de partida para construir aprendizajes académicos y sociales. Es ese reconocimiento de la diversidad, lo que permite diseñar una educación en la que todas las personas se sientan partícipes activas, pertenecientes y acogidas. La educación democrática y justa, toma en cuenta todas las formas en que se manifiesta la diversidad en un centro educativo.

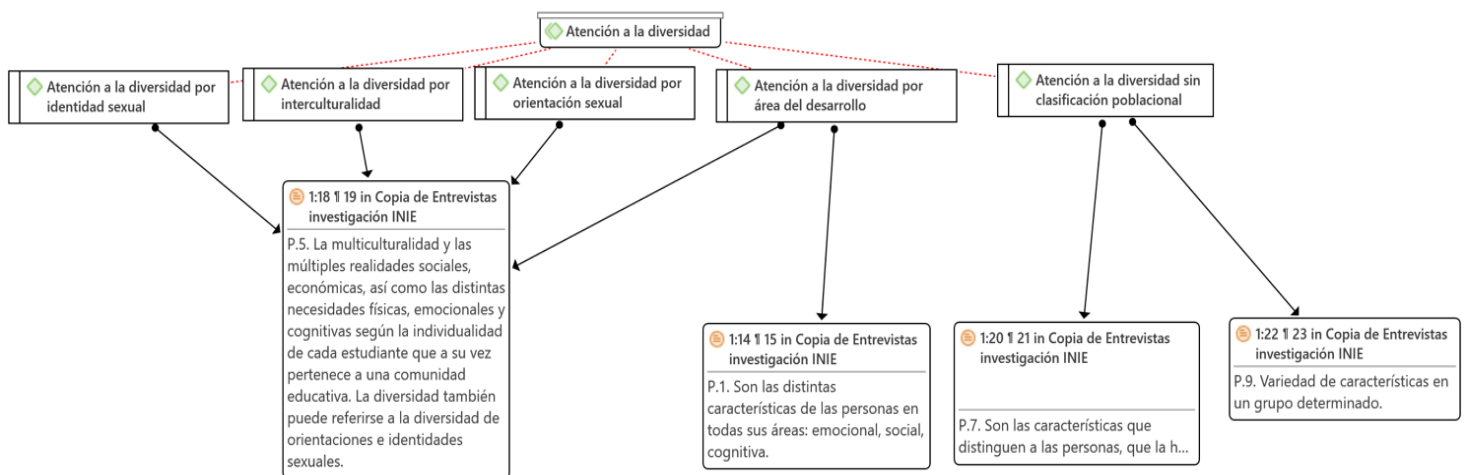
Es por ello, que se hace indispensable en la investigación, conocer lo que el profesorado de Educación Primaria interpreta como atención a la diversidad. Pues, su forma de

apreciar diversidades en su grupo, es la clave para que propugne una educación inclusiva en su salón de clases.

Tras consultar al profesorado acerca de este tópico, ellos y ellas definen la atención a la diversidad desde 5 categorías según el análisis de los datos. A continuación, en la figura 1, se ilustran algunas de las citas más representativas que expresa el profesorado acordes a cada categoría emergente sobre su apreciación de la atención a la diversidad.

Figura 1.

Red de interpretación del concepto de atención a la diversidad desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

Tal como lo detalla la figura 1, cuando el profesorado expone lo que comprende como “atención a la diversidad”, tiende a hacerlo desde dos perspectivas principales. La primera es la de describir poblaciones que coinciden en susceptibilidades, mencionar grupos que han recorrido trayectorias de lucha para la reivindicación y dignificación de sus derechos fundamentales. La otra forma de analizar el concepto desde la mirada del profesorado, es anulando la clasificación de poblaciones y centrándose de modo general en definir la diversidad como características diversas de un grupo de personas. Así coinciden en señalarlo P7 y P9, tal y como lo refleja la figura anterior.

Con respecto a la primera forma de describir el concepto, es importante señalar, que el profesorado participante hace referencia en sus definiciones, a la diversidad por identidad sexual, por interculturalidad, por orientación sexual y por área del desarrollo personal de los individuos.

En este sentido, es importante considerar que en virtud de alcanzar la dignidad y la participación activa de todos los grupos poblacionales, se hace indispensable celebrar la diversidad, reconocerla y validarla. Lo cual implica indiscutiblemente, mencionarla. El

peligro no está en hablar acerca de los grupos diversos, sino por el contrario, está en la identificación de diferencias (y no diversidades) y en la valoración negativa que se les otorgue a estas diferencias, gestando así desigualdades que desequilibran la justicia social y el goce de derechos.

En esta línea, Osuna (2021) explica que “en nuestra sociedad hay diferencias que se consideran mejores que otras. Y esta valoración sirve para reconocer qué es bueno o deseable y qué no lo es. Diferencias que en suma legitiman desigualdades” (p.17). Por tanto, el profesorado de Educación Primaria, debe centrarse en reconocer diversidades y cargarlas de valoraciones positivas, respetuosas y dignas, para hacerlas parte del currículum y construir una sociedad con mayor igualdad, pues, “la igualdad a lo que se contraponen es a la desigualdad, que no es más que una forma de diferenciación social” (Abril, 2021, p.19).

Es por ello, que el profesorado debe hablar acerca de los grupos diversos, darles un lugar digno en abordaje curricular y a su vez mencionar también las luchas, las desigualdades y las injusticias, pues, “solo partiendo del reconocimiento de la desigualdad se puede pensar en diversidad e igualdad” (Osuna, 2021, p.17-18). Así las cosas, las interpretaciones de diversidad que da el profesorado en sus respuestas, en las que generalizan el concepto al punto de no identificar ningún grupo social, invisibiliza la diversidad, lo que favorece y potencia la desigualdad. Mientras que reconocer la diversidad bajo la sombrilla de la dignidad y los derechos humanos permite que por medio de la educación, se aporte a la “defensa de los derechos civiles y sociales, las luchas de las mujeres, los indígenas, los colectivos oprimidos o invisibilizados en el transcurso de la historia” (Abril, 2021, p.19)

Por tanto, se torna indispensable que el profesorado realice una reflexión constante sobre las desigualdades que se construyen en los entornos educativos y en la sociedad a la que pertenecen, para así generar narrativas y prácticas pedagógicas orientadas a una sociedad cada vez más inclusiva.

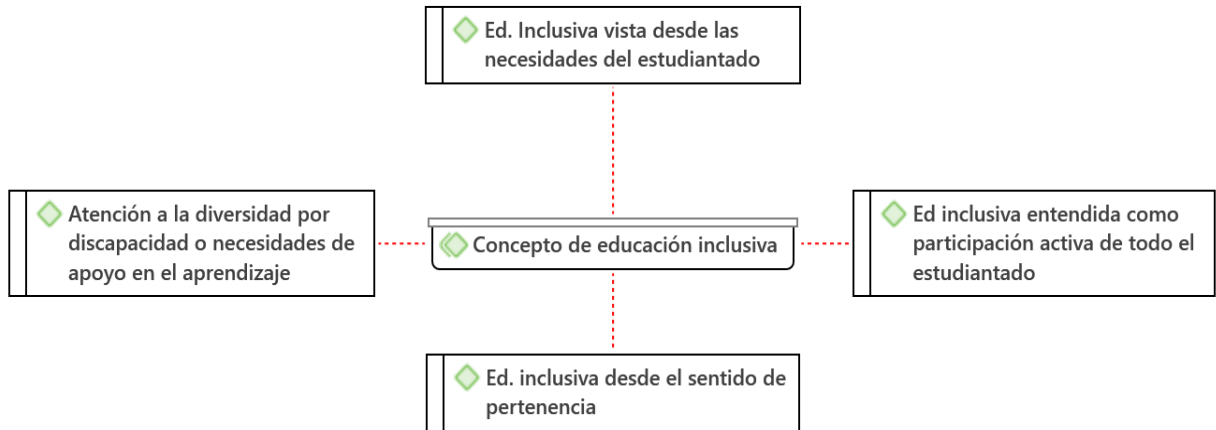
Interpretación del concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva, reconoce y valora a cada miembro, por lo que los aprendizajes y el ambiente escolar se viven en un ambiente democrático donde todas las personas se sienten acogidas e importantes. En un ambiente tan diverso como América Latina, y en especial Costa Rica con las demandas de un sistema educativo tradicional y altamente académico, con altos índices de desigualdad en todos los campos; la educación inclusiva supone una tarea compleja que reta a la comunidad educativa constantemente y requiere de una formación constante y reflexiva por parte del profesorado.

En esta línea, el concepto que el profesorado tenga sobre la educación inclusiva y la relevancia que de a este fin, determina el compromiso que asume para asegurarla. Es por ello, que se consultó a las personas participantes acerca de la interpretación personal que dan a este concepto. Las respuestas que brindó el profesorado dieron pie a cuatro categorías que se exponen en la figura 2 a continuación.

Figura 2.

Red de interpretación del concepto de educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

El profesorado participante concibe la educación inclusiva desde cuatro categorías esencialmente. En primer lugar apuntan a definir la educación inclusiva desde las necesidades del estudiantado, lo cual centra la atención en las características deficitarias del estudiantado, esta percepción invita a una clasificación entre aquellas personas que tienen necesidades y aquellas que no. Centrarse en las carencias de una persona estudiante, de alguna manera etiqueta al estudiantado y crea la idea de que es a esa persona a quien se debe modificar y no al contexto. Por otra parte, una visión social adopta la idea de que se deben eliminar todas las barreras del entorno que dificultan el aprendizaje y la participación equitativa.

Algo semejante sucede con la percepción del profesorado sobre la educación inclusiva centrada en la atención a la diversidad por discapacidad. La idea de que la educación inclusiva atienda a un grupo poblacional específico, dista del objetivo principal de esta forma de educar que, por el contrario, pretende un diseño universal de la enseñanza en la que toda la población estudiantil tenga cabida, pertenencia y participación equitativa.

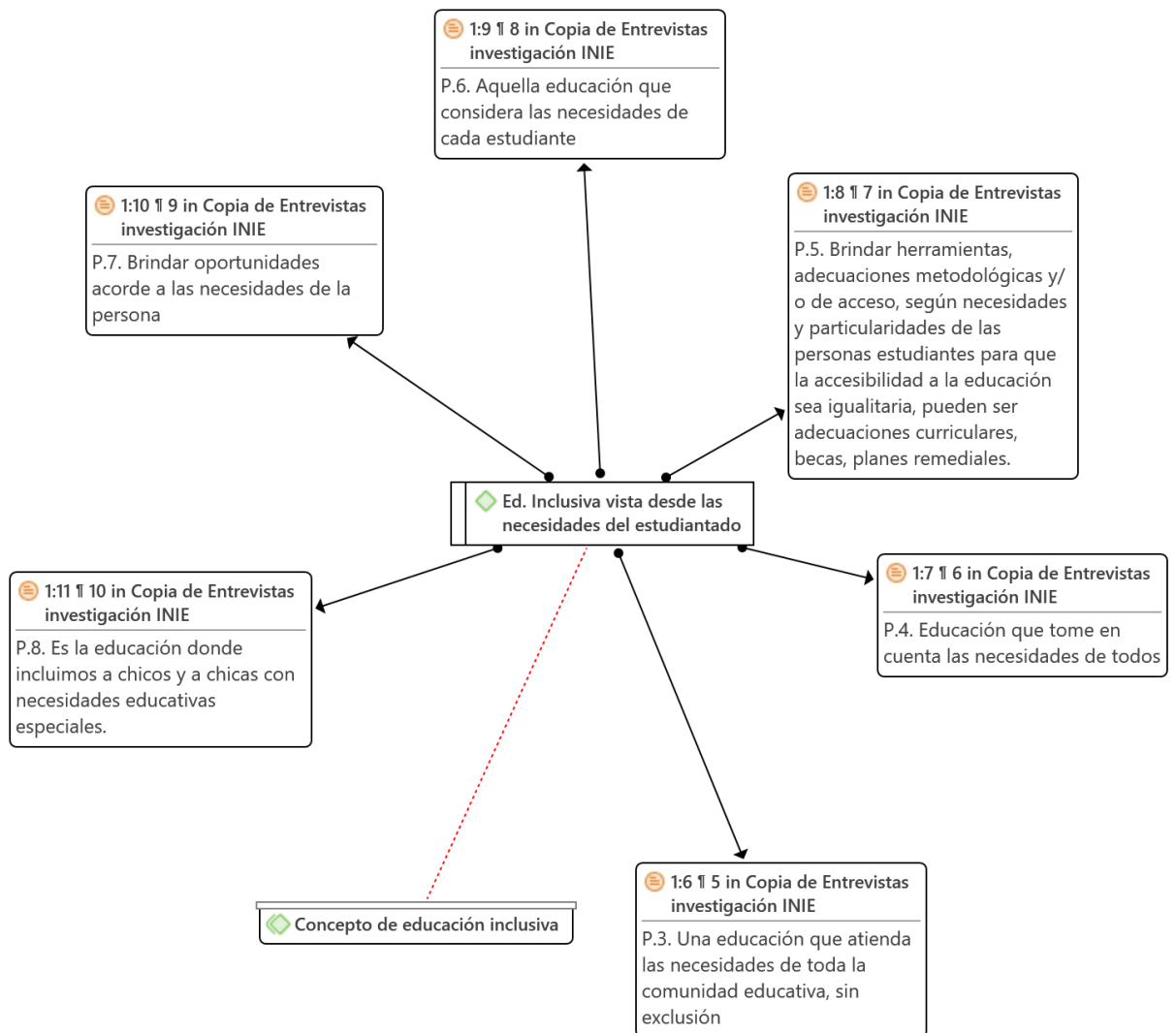
Por otra parte, las personas participantes señalan que la educación inclusiva es vista como la participación activa de todo el estudiantado, lo cual implica un esfuerzo de la comunidad educativa por gestar entornos equitativos y accesibles. Así mismo, algunas de las personas participantes, señalan que la educación inclusiva se relaciona con el sentido de pertenencia que viva el grupo de estudiantes en un entorno escolar. La pertenencia implica compartir identidades y tener una sensación de protección y

seguridad en el ambiente escolar.

A continuación, se muestra una red con las citas expresas por el profesorado en cada una de las categorías mencionadas anteriormente.

Figura 3.

Red de subcategoría del concepto de educación inclusiva desde las necesidades del estudiantado (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

La figura 3, muestra una red de citas en las que las personas participantes definen la educación inclusiva aludiendo a las necesidades del estudiantado. Como lo muestra la figura, el profesorado afirma que la educación inclusiva brinda herramientas y ajusta la enseñanza para el estudiantado según sus necesidades. En este sentido, es importante

señalar que esta percepción de la educación inclusiva debe migrar dejando de atender las necesidades de cada persona y por el contrario generar propuestas pertinentes a los contextos en donde se da el aprendizaje, tomando provecho de las diversidades.

En esta línea, Banco (2021) afirma que

Hay un cambio en el modo de ver la situación de aprendizaje: el análisis de este ya no se centra en la dificultad que el estudiante experimenta para acceder al currículo, sino que se focaliza en analizar cuáles son las barreras a las que el estudiante se enfrenta (Booth y Ainscow, 2002). Es allí donde comienza el proceso de revisión de cómo trabajan directivos, docentes y equipos de apoyo de la escuela. La dinámica que exista entre estos actores favorecerá o entorpecerá las experiencias de aprendizaje. (Blanco, p.50, 2021)

Desde esta perspectiva, toda la comunidad educativa asume un rol protagónico y se elimina la etiqueta deficitaria en el estudiantado.

En la respuesta de P8, tal como se ilustra en la figura 3 la docente expresa que la educación inclusiva es “*donde incluimos a chicos y chicas con necesidades educativas especiales*”, esta definición da la idea de que la educación inclusiva está dirigida a un grupo reducido de personas y no a toda la comunidad escolar.

Ahora bien, lo cierto es que los servicios de apoyo educativo tienen en su nomenclatura una etiqueta que aporta en la clasificación de estudiantes según sus condiciones de discapacidad, por lo que no es de extrañarse que el profesorado participante también se adscribe a esta forma de exclusión e interprete la educación inclusiva como una forma de compensar situaciones de aprendizaje problemáticas.

De la mano con lo anterior, Echeita (2017), advierte que cuando se concibe la educación inclusiva como una educación para todo el estudiantado,

es necesario para prevenirnos, en primer lugar, del riesgo de seguir con políticas educativas, como buena parte de las actuales, cuyas actuaciones en materia de equidad se basan en una categorización del alumnado vulnerable, focalizando solamente en estos y en los centros escolares donde mayoritariamente se escolarizan las actuaciones y recursos compensatorios (p.19).

A tenor con estas apreciaciones, es importante señalar que la educación inclusiva no pretende reemplazar a la educación especial. Por el contrario, busca articular los esfuerzos de todas las disciplinas de la educación en virtud de eliminar barreras contextuales y generar diseños universales del currículum escolar. Sin embargo, para su éxito, es necesario repensar las estructuras del sistema educativo que sostienen la exclusión por medio de la clasificación tradicional del estudiantado y la valoración negativa de las

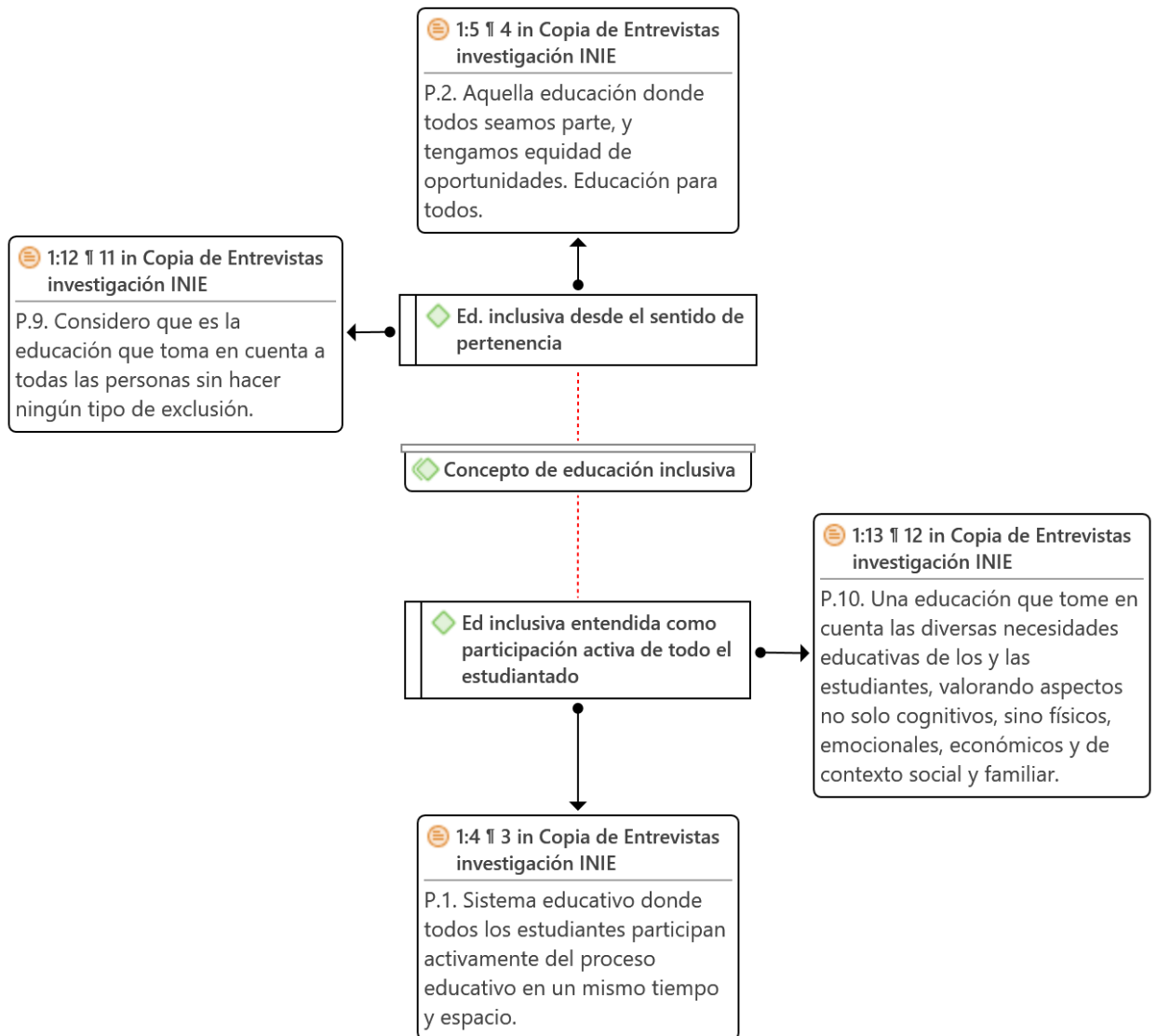
diferencias en el ámbito escolar.

En esta línea Echeita (2014) señala que la educación inclusiva “se trata de un planteamiento que va mucho más allá de una mera cuestión de apoyos puntuales a determinados alumnos y que tiene mucho más que ver con un proceso de reestructuración profunda de los centros escolares”(p.97). Se torna urgente por tanto, que la población docente cuestione y señale más los ajustes que requiere el sistema educativo y lo cambie cuanto sea necesario, antes de tornar su mirada a las necesidades del estudiantado; cuando no son estas, sino sus virtudes y un contexto accesible los que le van a favorecer en la construcción de aprendizajes académicos y sociales.

Si bien un grupo importante de docentes participantes interpreta el concepto de educación inclusiva desde el déficit, los demás lo hacen a partir de categorías más igualitarias que potencian un reconocimiento positivo de la diversidad. A continuación, la figura 4, muestra una red con las subcategorías más oportunas que derivan del concepto de educación inclusiva descrito por las personas participantes.

Figura 4.

Red de subcategorías del concepto de educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria: Ed. Inclusiva desde el sentido de pertenencia y educación inclusiva entendida como participación activa de todo el estudiantado (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

Prestar atención al concepto de educación inclusiva y reconocer qué es lo que entienden las personas docentes acerca de este término es esencial para generar una transformación en las prácticas educativas, pues al compartir un marco de referencia se puede gestar una misma ideología que hace que el cambio en la terminología también se transforme en acciones afirmativas en la práctica.

Cuando se consulta al profesorado al respecto de este tema, una de las categorías que se encuentra en las respuestas es la de definir la educación inclusiva desde el sentido de pertenencia. En la figura 4, las participantes P.9 y P.2 expresan respectivamente lo siguiente sobre la educación inclusiva: “es la educación que toma en cuenta a todas las personas sin distinción” y “aquella educación donde todos somos parte y tengamos equidad de oportunidades”. A tenor de estas respuestas, es importante señalar que cuando el profesorado participante muestra preocupación por el sentido de pertenencia de su estudiantado, indiscutiblemente deberá crear espacios de aprendizaje en los que todas las personas se sientan seguras, acogidas e importantes. Esto implica acciones pedagógicas que parten de las habilidades de cada estudiante a fin de crear un trabajo cooperativo basado en la codependencia positiva. Pensar que la educación inclusiva parte del sentido de pertenencia hace que se valoricen las diversidades en el ámbito educativo. En un sentido amplio, Castillo (2015) manifiesta que

la educación inclusiva enfatiza en el sentido de la comunidad para que todas las personas que actúan en ella tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptadas, apoyen y sean apoyadas por sus iguales y demás miembros, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas. (p.142)

Ahora bien, otras de las personas participantes señalan una conceptualización de la educación inclusiva entendida como participación activa del estudiantado en los procesos educativos. Así se ilustra en la figura 4, en las respuestas emitidas por P.10 y P.1. En esta subcategoría, merece la pena recordar lo que expresa Echeita (2014) en torno a que

existe una preocupación explícita respecto al aprendizaje (en su definición en términos de participación en el currículo), en el sentido de que los alumnos más vulnerables o sujetos a presiones excluyentes no sólo deben estar en las escuelas ordinarias, sino que deben aprender lo máximo posible mientras están allí” (p.97)

Esta participación de todo el estudiantado en un ambiente seguro, permite la construcción de relaciones afectivas en el grupo que constituyen una creciente importancia, no solo en el aprendizaje sino en la calidad de vida. De acuerdo con el autor la palabra participación es análoga, con los términos de estar, dar y recibir. Al respecto de tales conceptos, Echeita (2014) explica que participar es

estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos, *dar* u *ofrecer* entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de su singularidad, y *recibir* de aquellos con los que comparte un espacio y un tiempo en común, apoyo, comprensión y estima. (p.99)

Ahora bien, las participaciones de la población docente en torno al concepto de la educación inclusiva, no son sometidas a valoración para determinar si son más o menos correctas, ni tampoco es el interés de la investigación dar una evaluación de su posicionamiento. Lo anterior, en tanto que el concepto de educación inclusiva es un vocablo cargado de complejidad, en el que aún no se alcanza un consenso ni siquiera de los autores más representativos en el estudio de este movimiento. No obstante, se pretende que la educación inclusiva cumpla con una serie de principios tales como la participación activa de todo el estudiantado, el sentido de pertenencia y la eliminación de barreras que aún presentan los procesos de exclusión. Y es en este sentido que vale la pena analizar la interpretación que el profesorado da al concepto y así reconocer su posicionamiento más o

menos propositivo hacia los principios que enarbolan una educación para todos y para todas en equidad de condiciones.

Planeamiento curricular inclusivo

Luego de reconocer el concepto que el profesorado tiene de la diversidad y la educación inclusiva, interesó indagar en las prácticas educativas que resultan de su posicionamiento y cómo estas prácticas favorecen o no la educación inclusiva.

Se ha encontrado que la formación del profesorado participante les aporta herramientas para la atención a la diversidad por medio de dos cursos en la carrera y algunos otros vinculados con la educación intercultural y los Derechos Humanos, donde también gestan actitudes necesarias para garantizar el acceso, la participación y la valoración de toda la comunidad educativa.

En este sentido, Castillo (2015) manifiesta que

formar docentes inclusivos supone, entre otras medidas, una adecuada formación del profesorado en la atención a la diversidad y promover la colaboración entre docentes, ya que el profesorado debe asumir nuevos papeles y funciones al tener que responsabilizarse de toda la población estudiantil en la planificación e implementación de un currículo flexible y mantener relaciones de cooperación. (p.141)

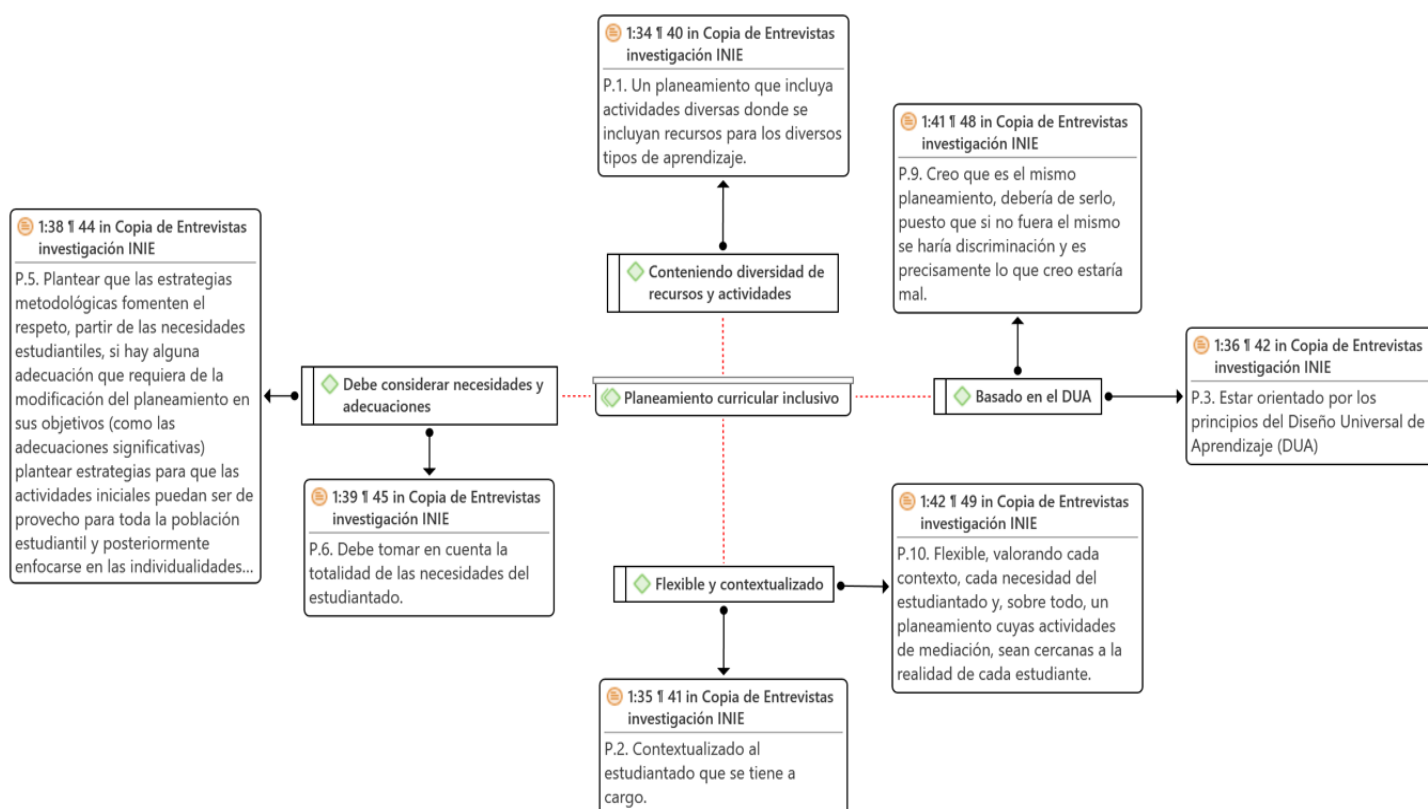
Lo anterior constituye un verdadero desafío dada la convergencia de barreras que supone el sistema educativo tradicional y academicista que impera en Costa Rica. Por ello, se consulta al profesorado acerca de las características que, desde su formación y práctica, creen que deba tener un planeamiento curricular inclusivo.

De esta consulta emergen las siguientes cuatro subcategorías que caracterizan el planeamiento curricular desde la mirada del profesorado: Debe contener diversidad de recursos y actividades, debe considerar necesidades y adecuaciones, debe estar basado en el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) y ser flexible y contextualizado.

En la figura 5, se ilustran las citas vinculadas con estas subcategorías, tal como se muestra a continuación.

Figura 5.

Red sobre la categoría de planeamiento curricular inclusivo desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

Con respecto al planeamiento educativo, en la figura 5, se evidencia como P.9 y P.3, entre otras personas participantes, señalan que la mejor forma de abordar el planeamiento es por medio del DUA. Resulta interesante en esta línea la frase que expresa P.9. en la que afirma: “creo que es el mismo planeamiento, debería serlo, puesto que si no fuera el mismo se haría discriminación y es precisamente lo que estaría mal”. En este orden de pensamientos, no hay cabida para hablar de ajustes o adecuaciones, pues un currículum inclusivo se diseña a la medida de todo el estudiantado, tomando provecho de la colaboración entre pares, la codependencia positiva y la diversidad funcional para enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Esto coincide con la siguiente subcategoría que menciona el profesorado al respecto de lo que debe contener un planeamiento para ser inclusivo, que versa en diversidad de recursos y actividades. Como lo expone la figura 5, P.1. en esta línea afirma que un planeamiento inclusivo debe contar con “actividades diversas donde se incluyan recursos para los diversos tipos de aprendizaje”.

El DUA, plantea una propuesta neurocientífica, muy apropiada para gestionar planeamientos inclusivos, pues consiste en utilizar la alta y baja tecnología con una variedad importante de recursos y actividades, para diseñar un currículum que sea de calidad y asequible para todo el estudiantado. Esto partiendo de los principios de la neurociencia que permitan comprender qué y cómo aprende el estudiantado. El DUA no parte de las dificultades en el aprendizaje, sino de las habilidades y características de las diversidades con las que se enriquece el currículum escolar. Es decir, “lo que en realidad plantea el enfoque del DUA es la fijación de metas que no llevan asociadas barreras implícitas que dificulten o impidan el acceso al aprendizaje de una parte del alumnado” (Sánchez-Serrano, 2021, p.72), por lo tanto todas las personas participan activamente y se valoran los aportes que cada quien ofrezca un ambiente seguro de convivencia.

Por otra parte, el profesorado participante afirma que el planeamiento debe ser flexible y contextualizado. Al respecto, P.10 manifiesta que este debe ser “flexible, valorando cada contexto, cada necesidad del estudiantado y sobre todo, un planeamiento cuyas actividades de mediación, sean cercanas a la realidad de cada estudiante”. Por ello, es necesario que tanto la comunidad circundante, como la familia, el estudiantado y el centro escolar, todos aporten información y se involucren para nutrir el currículum escolar. Un único currículum, en el que toda la comunidad estudiantil tenga cabida y pertenencia; y no uno excluyente que requiera de ajustes y adaptaciones por estar a la altura de únicamente algunos pocos.

La educación inclusiva, efectivamente plantea un currículum flexible y contextualizado que procura la participación activa de todas las personas miembros de la comunidad educativa. Para ello, se hace indispensable que la comunidad educativa en su totalidad, así como la sociedad circundante se vinculen y se comprometan con el mismo fin. Así las cosas, la educación inclusiva, ha de desarrollar “fuertes y consistentes culturas, políticas y prácticas colaborativas a varios niveles; dentro del centro escolar y entre centros escolares; entre el profesorado y entre el alumnado, y entre unos y otros con las familias y el contexto local (Echeita, 2017, p.20).”

Es tarea de la persona docente diseñar estrategias de coordinación para atraer e integrar el contexto en el planeamiento educativo, tomando en consideración a las familias que “son una hebra y un nudo central a la hora de tejer esta cultura colaborativa.”(Echeita, p.46, 2017). Esto se debe considerar en la formación universitaria, pues el profesorado requiere de las herramientas y el conocimiento para enlazar el trabajo con todos estos actores. En este sentido Echeita (2017) afirma que “se necesita mucha inteligencia emocional y modelos claros de relación con las familias para que estas se conviertan en el principal aliado de los equipos docentes a la hora de iniciar y sostener proyectos educativos inclusivos (p.46).”

Ahora bien, hablar de flexibilidad curricular en América Latina supone un desafío complejo en el marco de un currículum cargado de contenidos académicos con demandas de evaluación sumativa cuantitativa, que de alguna manera responde a intereses económicos y políticos rígidos. Intereses que no siempre se articulan con la diversidad de una realidad intercultural que acucia otras demandas educativas menos pretenciosas con los principios neoliberales y más vinculadas con las desigualdades y las luchas por la dignificación de las diversidades. Esto implica que el profesorado participante labora en un sistema educativo que por su génesis tradicionalista perpetúa prácticas excluyentes que para eliminarse requiere de una transformación profunda y articulada con la interculturalidad latinoamericana.

En esta línea Blanco (2021) al analizar los resultados del estado de la Educación más reciente en los países de Latino América, concluye que

Muchos estudiantes experimentan dificultades para permanecer en la escuela y tener éxito en su aprendizaje debido a la rigidez y homogeneidad del currículo y de los procesos de enseñanza y de evaluación. La tendencia de los países en las últimas décadas ha sido elaborar currículos abiertos y flexibles, en los que se deja un cierto margen para que se puedan concretar y ajustar a la diversidad del alumnado y de contextos. Sin embargo, estos diseños suelen tener un sesgo cultural hegemónico del pensamiento occidental sobre otros tipos de conocimientos, y hacia ciertas áreas curriculares o tipos de aprendizaje. Por otro lado, la excesiva carga de contenidos de los currículos deja un escaso margen para incorporar aprendizajes relevantes desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes y del contexto local. (Blanco, 2021, p.25)

Esta dificultad se puede orquestar con la siguiente subcategoría que menciona el profesorado con respecto al planeamiento para la educación inclusiva relativa a considerar las necesidades y adecuaciones del currículo para el estudiantado. En esta línea, P.5 y P.9, tal como se evidencia en la figura 5, manifiestan que el currículum debe considerar las necesidades del estudiantado en su totalidad. Lo cual coincide ciertamente tanto con el empleo de los principios del DUA, como con la esencia de la educación inclusiva. Sin embargo, el sistema educativo en su estructura rígida plantea una evaluación sumativa que se interpone con el desempeño educativo de las diversidades y excluye poblaciones estudiantiles que no logran cumplir con estándares pensados solamente en aquel grupo que tenga las mejores competencias para participar del desarrollo económico, respondiendo a las ideologías occidentales que valoran más la productividad que la cultura y la humanidad.

Al realizar un análisis de la calidad de las evaluaciones educativas en América Latina y su impacto con la diversidad, Blanco (2021) concluye que

Estas pruebas no suelen considerar la diversidad cultural y lingüística ni las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo cual puede enmascarar el verdadero grado de aprendizaje alcanzado por diferentes grupos sociales. Otro efecto adverso es que la causa de los bajos logros de aprendizaje suele atribuirse a los estudiantes, eliminando el análisis de los factores de la enseñanza y del contexto educativo que limitan el aprendizaje y participación de los alumnos. (p.26)

En este sentido, vale la pena cuestionar el statu quo del sistema de evaluación costarricense con el fin de alinearlos tanto con los objetivos de aprendizaje interculturales y humanistas como con el DUA y los principios de equidad que plantean la educación inclusiva y la valoración de la diversidad. Un sistema escolar inclusivo no puede estar al margen de una evaluación excluyente, es imperioso articular ambos elementos del quehacer pedagógico.

Responsables de la educación inclusiva

La educación inclusiva, más allá de un conjunto de prácticas y políticas educativas,

consiste en una ideología que coincida con el hecho de que toda diversidad debe reconocerse y valorarse; así como con el compromiso de todas las personas por derribar cualquier barrera asociada con procesos de exclusión social. Para que todas las personas convivan en un entorno donde sientan pertenencia y seguridad, cada miembro debe compartir una misma ideología que haga que genere acciones afirmativas en favor de esa convivencia.

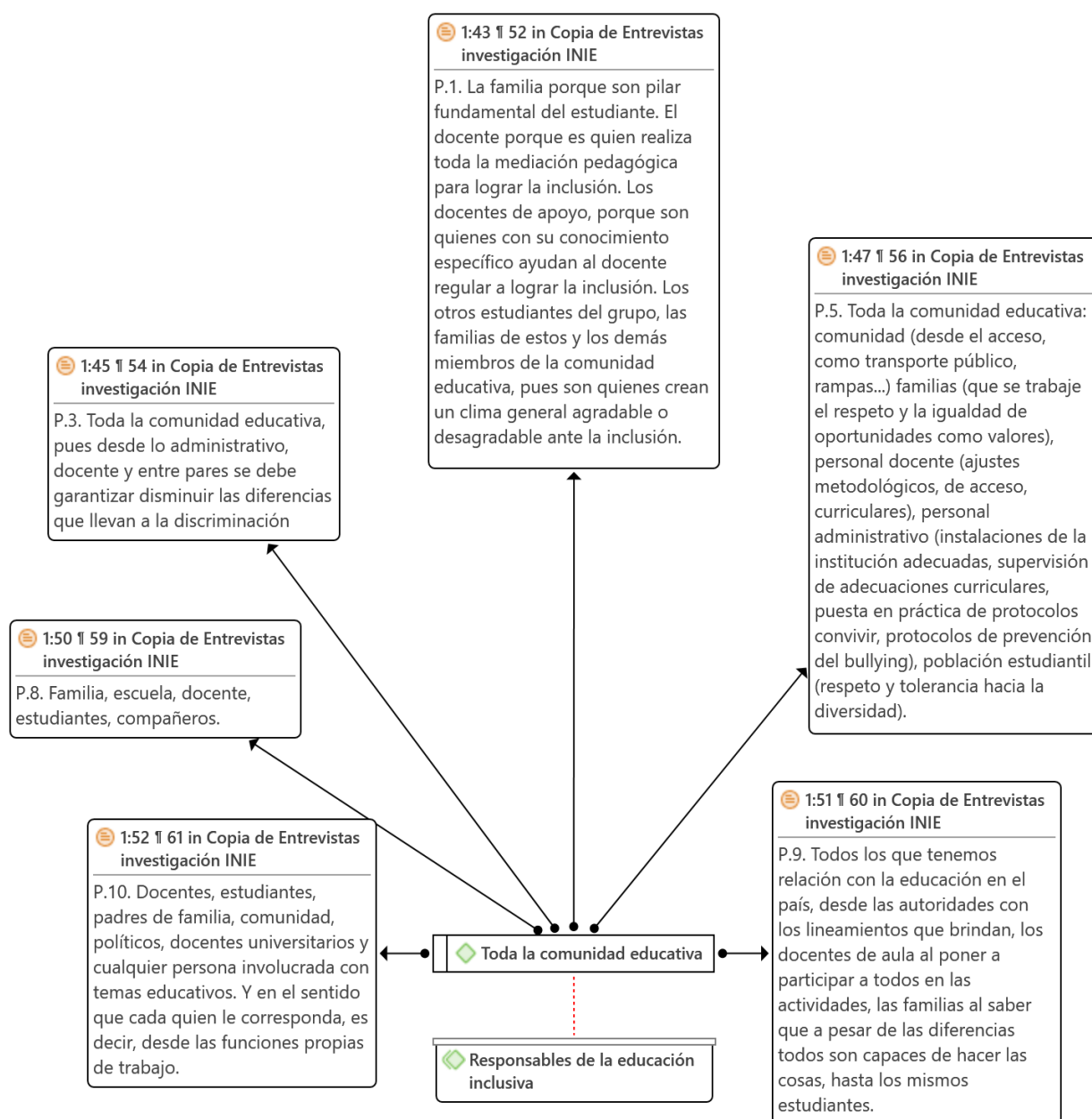
Partiendo de esta premisa, una persona no puede asumir sola la tarea de desarrollar una escuela inclusiva, pues el éxito de este movimiento depende de la colaboración de todos los miembros.

En esta línea, se quiso indagar sobre la percepción que tenía el profesorado participante en torno a quienes son responsables de la educación inclusiva.

Al respecto, todas las personas participantes coincidieron en afirmar que toda la comunidad educativa es responsable de la educación inclusiva. A continuación, se presenta la red que contiene algunas de las citas más representativas de las personas participantes en torno a esta categoría.

Figura 6.

Red sobre la categoría “responsables de la educación inclusiva” desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

Tal como lo refleja la figura 6, todas las personas participantes reconocen la importancia de la colaboración de la familia, el personal del centro educativo, el estudiantado y miembros de la comunidad circundante para hacer posible la educación inclusiva. Como se muestra en la figura 6, las participantes a este respecto, opinan que cuando todas las personas se involucran se aminoran las diferencias y esto previene la discriminación que es la base de la violencia. Así mismo, plantean que la familia es un pilar fundamental en esta labor y mencionan, además, que otras personas como políticos, docentes universitarios y demás personas que ejercen una influencia sobre la educación también asumen un rol importante en el alcance de la educación inclusiva.

Algunos de los actores que deben trabajar colaborativamente según lo que menciona el personal participante, son: docentes, estudiantes, familias, miembros de la comunidad circundante, personas que laboran en la formación y gestión de la educación y personal administrativo del centro. El rol de todas estas personas constituye un elemento importante en la edificación de una escuela inclusiva. En este sentido, Ainscow (2014) menciona que

Todos ellos son fuente de inspiración y de apoyo que pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje. Además, todos ellos pueden ofrecer perspectivas alternativas que ayuden a los individuos a interpretar de otra manera sus experiencias, entre las que hay que contar la de cuestionar las premisas indiscutidas que guíen sus prácticas. (p.115)

A este respecto es importante mencionar que históricamente se ha adjudicado la responsabilidad de la educación inclusiva únicamente a la persona docente de Educación Especial en las instituciones educativas. Esto en gran parte por la errada noción de que cuenta con un perfil que le especializa en la atención a la diversidad y por tanto elimina la responsabilidad de otros miembros de la comunidad educativa en tomar parte de esta tarea. Ciertamente las personas participantes no coinciden con esta retórica y por el contrario, apelan a la cooperación para lograr afianzar su voluntad de crear una escuela inclusiva.

Ahora bien, no se identifican estrategias que fomenten espacios de coordinación entre las personas implicadas para el diseño de planes cooperativos que materialicen esta necesidad de entrelazar ideas y objetivos. En este sentido, Ainscow (2014), explica 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; en otras palabras, un sistema conectado de forma más rígida, sin perder las ventajas de la conexión flexible. (p.189)

Las personas docentes de Educación Primaria necesitan sentirse empoderadas para crear

espacios inclusivos en su aula y para ello, requieren del apoyo y respaldo de los otros miembros de la comunidad educativa que tengan la voluntad política de generar cambios y gestionar una red de apoyo funcional, sostenida y oportuna.

Obstáculos para la educación inclusiva

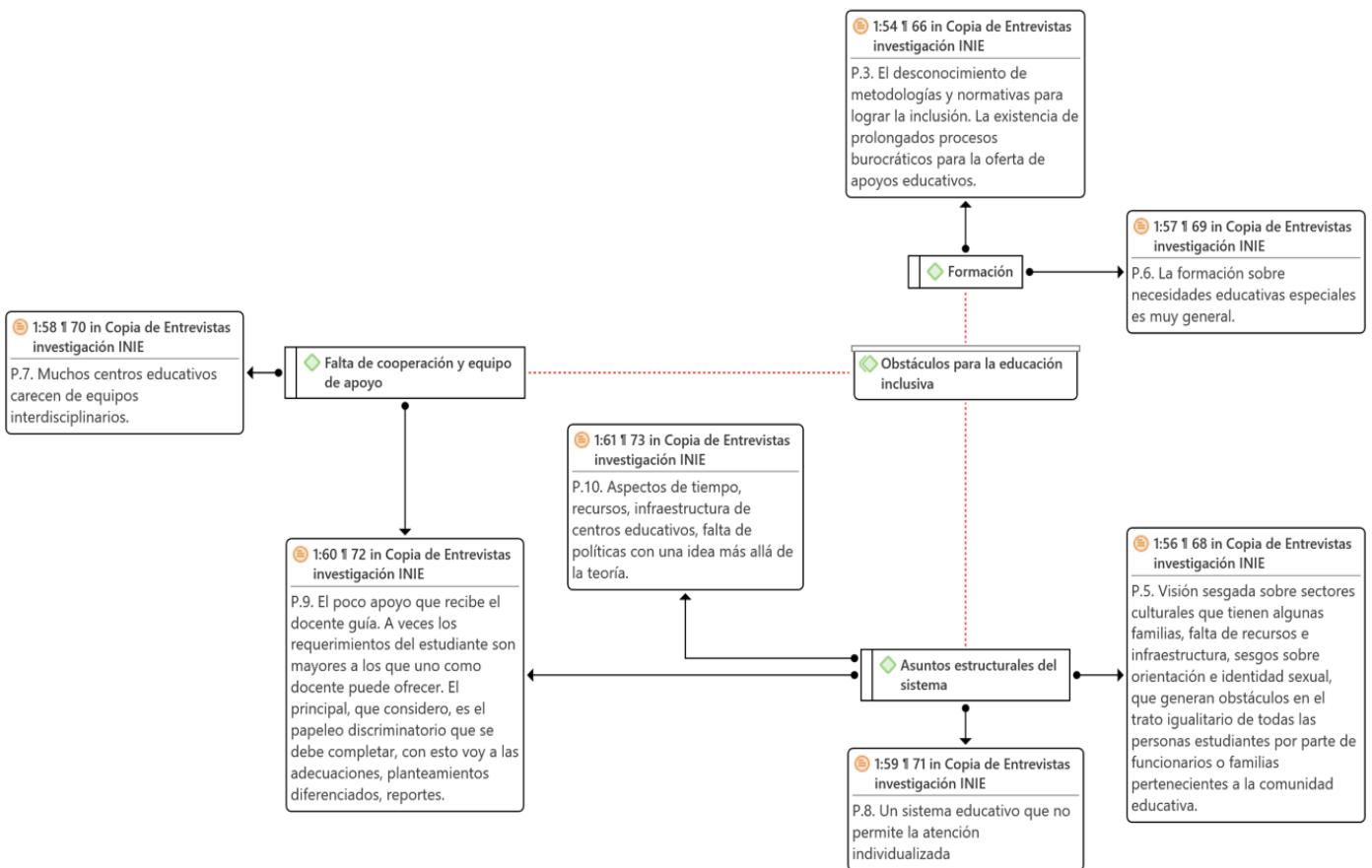
Como se ha mencionado, la educación inclusiva está respaldada por una serie de declaraciones, leyes, decretos y normativas que constituyen un vasto respaldo desde el ordenamiento jurídico, por lo que no depende enteramente de la buena voluntad de las personas implicadas. Tampoco hay cabida para que algunos centros decidan excluir con una serie de excusas ladinas en las que aleguen no contar con recursos humanos o materiales para cumplir a cabalidad con la educación inclusiva.

La educación inclusiva es un asunto de derechos y por tanto no está sujeta a negociación. No obstante, tampoco es una realidad en su totalidad, han pasado ya más de 30 años desde que cuenta con respaldo jurídico nacional e internacional y aún así se sigue hablando de la educación inclusiva como una meta, un nuevo paradigma o un objetivo a alcanzar. Como se ha demostrado en el abordaje teórico de esta investigación, ciertamente la educación inclusiva no tiene nada de novedoso, nada justifica que aún no se cumpla con lo que se considera un derecho consolidado, ni tampoco que persista la existencia de entornos educativos segregantes omitiendo todo el ordenamiento jurídico al que está adscrita Costa Rica en esta materia. Sin embargo, hay Centros de Educación Especial en funcionamiento, escuelas privadas que rechazan matrículas a personas en condición de discapacidad y servicios educativos segregados dentro instituciones educativas públicas. Este sistema y la falta de voluntad política para gestar un cambio, complejizan la garantía de una educación inclusiva para todos y para todas. Por ello, interesó conocer la percepción que tiene el profesorado participante en torno a los obstáculos que enfrentan para vivir una educación verdaderamente inclusiva.

Como hallazgo se obtiene que las respuestas del profesorado en torno a los obstáculos se clasifican en las siguientes tres subcategorías: la falta de equipos de apoyo y cooperación, la formación universitaria y los asuntos estructurales del sistema educativo.

A continuación, se muestra la figura 7 que ilustra la red que contiene algunas de las citas más representativas de las personas participantes vinculadas con esta temática.

Figura 7. Red sobre la categoría de obstáculos para la educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

El profesorado participante asegura que uno de los principales obstáculos para el éxito de la educación inclusiva, tiene que ver con los asuntos estructurales del sistema. En este sentido P.5. y P.8. en la figura 7 expresan respectivamente que hay una “sesgos sobre orientación e identidad sexual, que generan obstáculos en el trato igualitario de todas las personas estudiantes por parte de funcionarios, o familias pertenecientes a la comunidad educativa”, así como “un sistema educativo que no permite la atención individualizada”. El profesorado participante comenta que el sistema dificulta la flexibilidad y exige el cumplimiento de objetivos muy academicistas en corto tiempo, lo que dificulta el diseño de estrategias inclusivas.

Por otra parte, se cuenta con grupos de estudiantes numerosos en espacios de aula pequeños que a la vez cuentan con pocos recursos didácticos para abastecerles. Al respecto, la participante P.10. afirma que hay obstáculos relacionados con “aspectos de tiempo, recursos, infraestructura, falta de políticas más allá de la teoría”.

Con respecto a los asuntos estructurales del sistema que comenta el estudiantado, la autora Blanco (2021) encuentra en su análisis reciente de la situación educativa latinoamericana que

La segmentación de los sistemas educativos, además de reproducir la desigualdad y la fragmentación social y cultural, limita el encuentro entre estudiantes de distintos contextos sociales, culturas y experiencias de vida, atentando contra una de las finalidades de la educación: la de contribuir a la cohesión social y al fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía. (Blanco, 2021, p.23)

Desde esta perspectiva, cabe cuestionarse, ¿Cómo puede una persona valorar la diversidad de otros y celebrar la suya propia si nunca se enfrenta a un contexto plural? ¿Es posible que se construya una sociedad inclusiva en un contexto educativo en el que no convergen poblaciones estudiantiles diversas? Lo más palpable es que un sistema segregado sea también un sistema excluyente. Mientras que si por el contrario, desde la primera infancia la niñez convive en diversidad y se mimetiza en una cultura inclusiva, de justicia y respeto mutuo, no hay cabida para la discriminación ni para clasificaciones de personas que luego deriven en violencias y desigualdades. La educación, por su poder de convocatoria y su capacidad de influir en una sociedad, es por excelencia el espacio político ideal para gestar la valoración de la diversidad, pero para ello requiere de una estructura abierta a la heterogeneidad y a la convergencia intercultural.

No obstante, América Latina y así por tanto Costa Rica, cuenta aún con grupos homogéneos y pocos espacios para la celebración de las diversidades. En esta línea, Blanco (2021), afirma que “la homogeneidad de las escuelas también influye negativamente en los resultados de aprendizaje. Diferentes estudios han mostrado que los grupos heterogéneos favorecen no solo las relaciones interpersonales sino también el rendimiento académico, debido al efecto de los pares en el aprendizaje. (p.23)”. En este sentido, es de urgencia apelar a la convivencia en diversidad en las aulas. Esto para nutrir la educación con realidades que potencien el respeto, la aceptación y el reconocimiento de la otredad, sólo así es posible hablar de una educación verdaderamente inclusiva, una educación en la que todas las personas se perciban diversas y celebren su identidad en un ambiente seguro, justo y democrático.

Ahora bien, la siguiente subcategoría que menciona el profesorado participante como un obstáculo para la educación inclusiva es la formación. En esta línea, las participantes P.3 y P.6 comentan que “el desconocimiento sobre metodologías y normativas para lograr la inclusión” y “la formación sobre necesidades educativas especiales es muy general”.

Es importante señalar que si bien la formación de la carrera de Educación Especial requiere de al menos cuatro años y aporta a las personas profesionales una formación humanista y técnica para gestar entornos inclusivos; también es cierto que el profesorado de educación primaria tiene la posibilidad de contar con el apoyo de estas personas profesionales para diseñar de modo cooperativo un currículum accesible e inclusivo.

Bajo este principio de cooperación, no sería necesario que la persona docente de Educación Primaria cuente con todo el conocimiento técnico para la atención específica de algunas diversidades. Esta idea de que hay personas “especialistas” diluye la responsabilidad de otros miembros de la comunidad educativa y contribuye a la exclusión. En esta línea, Echeita (2014) afirma que “la falta de preparación para trabajar con un alumnado considerado especial se convierte en algunos profesores o profesoras en la excusa perfecta para no involucrarse en ella y lo que es más grave, para no querer mejorar esa preparación” (p.39). En este mismo orden de ideas el autor declara también que “la presencia de más recursos de apoyo conduce en numerosas ocasiones a mermar la confianza del profesorado en su propia capacidad y a perpetuar el estado actual de su enseñanza” (Echeita, 2014, p.39). Esto no quiere decir que los servicios de apoyo deban eliminarse, ni mucho menos que la población docente de Educación Primaria deba abordar la atención de la diversidad únicamente con los recursos de formación con los que se gradúa de la Universidad. Pero si apela a que las disciplinas de la enseñanza dejen de bregar por sus propios intereses y encuentren un ágora para coincidir en objetivos y cooperar solidariamente para el éxito de la educación inclusiva.

Lo anterior se articula con la siguiente subcategoría que expone el profesorado participante en torno a los obstáculos para el alcance de una educación inclusiva: la falta de cooperación y equipos de apoyo. A este respecto las personas P.7 y P.9 expresan, como se muestra en la figura 7 que “muchos centros educativos carecen de equipos interdisciplinarios” y “el poco apoyo que recibe el docente guía. A veces los requerimientos del estudiante son mayores a los que uno como docente puede ofrecer”.

De esta manera, el profesorado apela a la implicación de la comunidad educativa y los servicios de apoyo en los procesos de planificación y desarrollo educativo, pero para ello, sin duda son necesarias “estrategias de gestión escolar de carácter colaborativo y participativo” (Echeita, 2014, p.105) que se aboquen a “implicar a todos los miembros en las principales decisiones que se tomen en el centro y compartir la responsabilidad de desarrollarlas y de evaluar sus resultados” (Echeita, 2014, p.104).

El profesorado desde su gestión no puede, ni debe asumir solo la tarea de crear una educación inclusiva, en primera instancia porque la educación inclusiva se desarrolla en el seno de una cultura inclusiva y para ello, es indispensable un sentido de identidad de toda la comunidad con los principios de valoración y respeto por la diversidad; y por otra parte, porque la incidencia de la educación inclusiva en una ciudadanía de paz, requiere del involucramiento de la sociedad circundante.

Coincidiendo con la posición de las personas participantes, se hace urgente que la voluntad política de la educación inclusiva se cristalice en políticas de centro que eliminen todas las barreras que impiden la participación en equidad de todo el estudiantado, y que estructuren medidas de interdisciplinariedad para la cooperación en mejora del desarrollo educativo en el centro escolar.

En este sentido, Blanco (2021) afirma que

La exclusión y marginación en educación son el resultado de una multiplicidad de factores externos e internos a los sistemas educativos (personales, sociales, culturales y económicos), algunos de los cuales han sido ampliamente

documentados. Superar o minimizar este conjunto de barreras pasa necesariamente por el desarrollo de políticas intersectoriales que las aborden de manera integral. (Blanco, 2021, p.21)

El enorme desafío que supone la educación inclusiva requiere de cambios estructurales importantes que cuestionan el statu quo de la organización del tiempo, la cantidad de estudiantes, la clasificación de poblaciones y los espacios de involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa para asegurar una mayor eficacia en el diseño y promoción de la educación inclusiva y por tanto de calidad para todos y para todas.

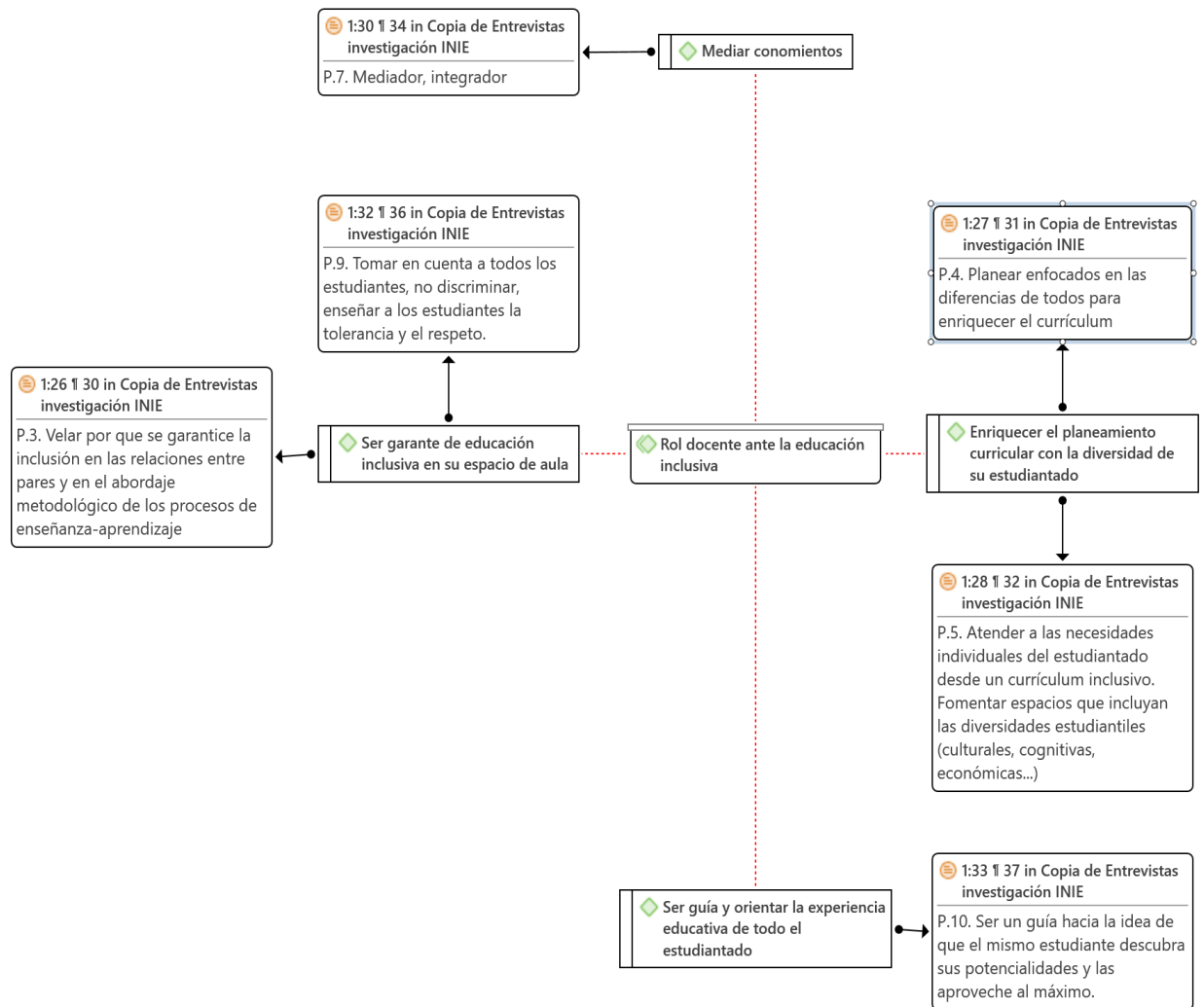
Rol docente para la educación inclusiva

Si bien se ha hablado de que la educación inclusiva es una tarea colectiva en la que todos los miembros de la comunidad educativa deben asumir una responsabilidad importante en el proceso; también es cierto que el rol que asuma la persona docente es trascendental en el éxito o fracaso de este movimiento.

Por esta razón se consulta al profesorado acerca de su percepción en torno al rol de la persona docente en la educación inclusiva y se obtienen cuatro subcategorías en sus respuestas a saber: mediar conocimientos, enriquecer el planeamiento curricular con la diversidad de su estudiantado, ser guía y orientar la experiencia educativa con todo el estudiantado y ser garante de educación inclusiva en su espacio de aula. A continuación, se detallan los hallazgos a la luz de la red expuesta en la figura 8 que contiene algunas de las citas más representativas de las personas participantes.

Figura 8.

Red sobre la categoría del Rol docente ante la educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

Sobre el Rol docente el profesorado participante, asume una posición de sumo compromiso en todas sus participaciones, por lo que un hallazgo importante es que su formación en la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, pudo incidir positivamente en su actitud de responsabilidad y su convicción por asegurar entornos inclusivos.

Como lo muestra la figura 8, P.4 y P.5. coinciden en que el rol docente en la educación inclusiva tiene que ver con enriquecer el planeamiento curricular con la diversidad del estudiantado. A este respecto afirman respectivamente que el personal docente de educación primaria debe “planear enfocados en las diferencias de todos para enriquecer el currículum” y “atender las necesidades individuales del estudiantado desde un currículum inclusivo. Fomentar espacios que incluyan las diversidades estudiantiles”.

Tales tareas, suponen un reto mayor para el personal docente que se encuentra inmerso en un sistema con una estructura tradicional y difícil de flexibilizar. Ante esta posición Alba (2021) manifiesta que

El modelo del currículum único y rígido, igual para todos los estudiantes, pensado para un inexistente estudiante “medio” no sirve para responder a la nueva situación escolar caracterizada por la diversidad de estudiantes y de necesidades para el aprendizaje. Es imprescindible que se incorporen la flexibilización del currículum y metodologías didácticas, programas y métodos en los que tengan cabida distintas formas de aprender” (pp.19-20)

Lo anterior coincide con la posición del profesorado acerca de emplear el DUA en el diseño del planeamiento curricular que permite la participación de todo el estudiantado en un mismo currículum, considerando los principios de la neurociencia y el aprovechamiento de la tecnología y el trabajo colaborativo. Este tipo de abordaje merma en parte la rigidez del sistema educativo y abre las puertas a una educación más inclusiva. Así lo sugiere Blanco (2021) en su análisis sobre la realidad latinoamericana. Al respecto, la autora acota que

Es preciso que los profesores sean capaces de organizar grupos de alumnos con una metodología colaboradora, que incorporen sin dificultad las nuevas tecnologías en su enseñanza, que establezcan relaciones continuas con las familias para implicarles en el desarrollo y en el aprendizaje de sus hijos, y que estén dispuestos a trabajar en equipo con otros docentes. Los profesores de las escuelas inclusivas deberían tener prioridad en el acceso a programas de formación continua y su dedicación a este tipo de proyectos debería ser considerada un mérito adicional en su desarrollo profesional. (Blanco, 2021, p.45)

Ahora bien, otra de las subcategorías en las que se enmarcan los hallazgos de las respuestas brindadas por las personas participantes, es la que define el rol docente como un garante de la educación inclusiva. A este respecto, P.3 en la figura 8, afirma que el personal docente debe “velar por que se garantice la inclusión en las relaciones entre pares y en el abordaje metodológico de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Esta posición del profesorado, coincide con las conclusiones de Blanco (2021) en relación con el rol que debe asumir la persona docente para gestar entornos inclusivos en el contexto latinoamericano, dadas las circunstancias actuales del desarrollo de la educación. En esta línea, la autora señala que

el compromiso de los profesores y de toda la comunidad educativa es el factor definitivo para el éxito de este proyecto. Ello supone que los docentes preserven el sentido de su trabajo en el campo de la educación como la garantía de los derechos

de todos los alumnos a una enseñanza de calidad, y mantengan la sensibilidad hacia aquellos con mayores dificultades de aprendizaje. (Blanco, 2021, p.45.)

En esta misma subcategoría, como se ilustra en la figura 9, P.9 afirma que una persona docente “tomar en cuenta a todos los estudiantes, no discriminar, enseñar a los estudiantes la tolerancia y el respeto”. Esta no es tarea sencilla, pues la rigidez curricular exige una cierta velocidad para la concreción de objetivos académicos que no siempre se ajustan a los ritmos de aprendizaje.

De cara a este desafío un docente debe “estar dispuesto a asumir riesgos y ensayar nuevas formas de enseñanza; reflexionar sobre su propia práctica para transformarla, actualizarse permanentemente y valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional; realizar adaptaciones curriculares y educar en para la diversidad” (Rivero, 2017, p.117). Esto quiere decir, que si bien la persona docente requiere del apoyo de toda la comunidad educativa, como ya lo han señalado las personas participantes; su rol constituye una piedra angular en el alcance de una educación inclusiva, que requiere además de una reflexión constante sobre su propio quehacer para la mejora continua.

Ventajas y desventajas de la educación inclusiva

La educación inclusiva es; como se ha mencionado, una responsabilidad jurídica. En Costa Rica se ha desarrollado una serie de esfuerzos legales y pedagógicos para asegurar la garantía de este derecho a todo el estudiantado, se cuenta entre tanto con leyes, decretos, guías de acción, Centros de recursos, entre otros. Sin embargo, no se concreta el éxito de la educación inclusiva en su totalidad, en gran parte porque se requiere de una voluntad intrínseca de cada miembro de la comunidad educativa que comparta los principios de una misma cultura inclusiva.

Es por ello, que para esta investigación fue importante conocer las percepciones del personal docente de educación primaria en torno a las ventajas y desventajas que encuentra en la educación inclusiva para comprender los motivos que impulsan sus acciones afirmativas en este movimiento.

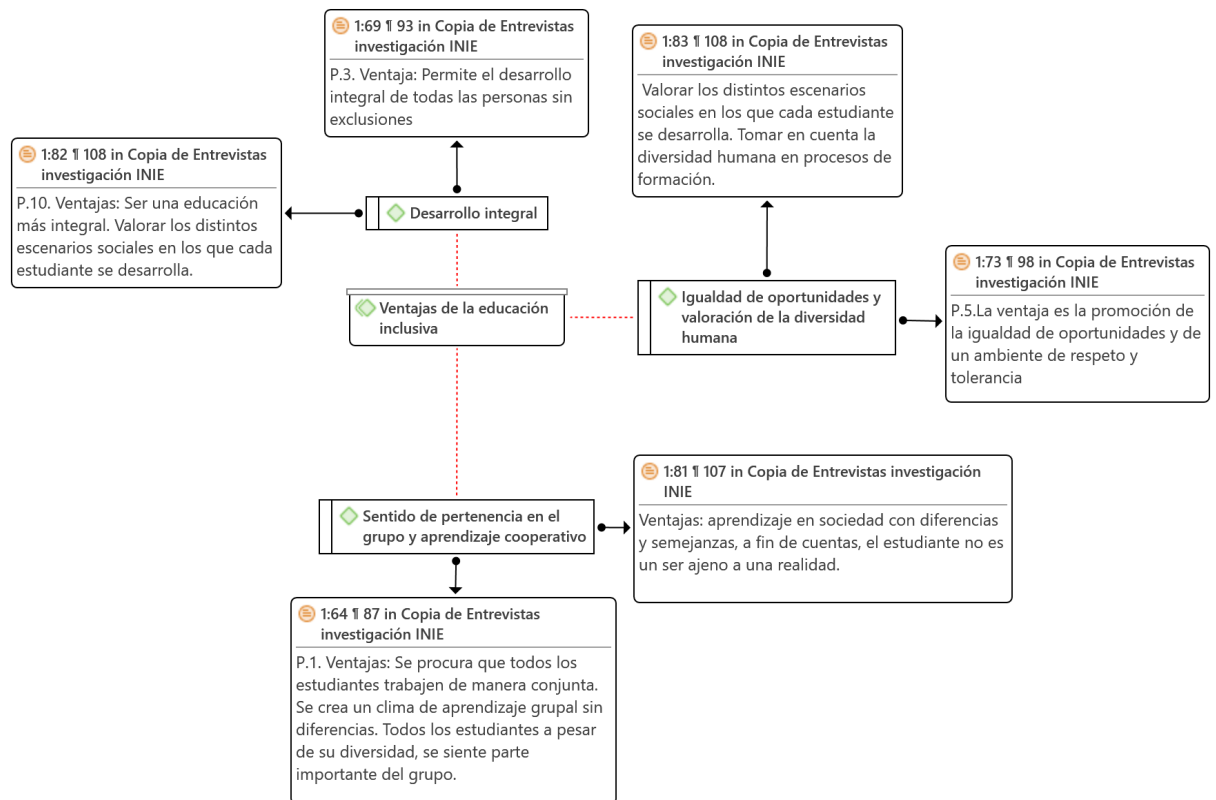
En las figuras 9 y 10, se ilustran las redes con citas del profesorado que se agrupan en algunas subcategorías que emanan de las ventajas y desventajas que perciben de la educación inclusiva. Sobre las ventajas se encuentran las subcategorías de: desarrollo integral del estudiantado, igualdad de oportunidades, sentido de pertenencia en el grupo y aprendizaje cooperativo y valoración de la diversidad humana. Mientras que en las desventajas surgen las subcategorías de falta de formación en la atención de la diversidad educativa, poco apoyo y resistencia de la comunidad educativa, falta de recursos humanos y materiales y exceso de tramitología y tiempo en planificación.

A continuación se detallan los hallazgos obtenidos en las subcategorías con el apoyo de

las siguiente figuras 9 y 10.

Figura 9.

Red sobre la categoría de ventajas de la educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

Sobre las ventajas de la educación inclusiva, la primera subcategoría que llama la atención es la de la igualdad de oportunidades y valoración de la diversidad humana. En esta, el profesorado coincide en varias citas en dar consideración que la educación inclusiva valoriza la diversidad y favorece la igualdad de oportunidades. Así lo evidencia la cita de P. 5 en la figura 9 quien señala que “la ventaja es la promoción de la igualdad de oportunidades y de un ambiente de respeto y tolerancia”. Esta percepción del profesorado tiene atinencia con las actitudes y pensamientos que enarbolan una cultura inclusiva lo cual es la base para el éxito de este movimiento.

Cabe destacar que el posicionamiento del personal participante al comprender la educación inclusiva como la valoración de todo tipo de diversidad, su quehacer docente “vendría a ser una base necesaria para una sociedad igualmente incluyente y respetuosa con la diversidad

de sus ciudadanos y, por ello, seguramente mucho más cohesionada y democrática.” (Echeita, 2014, p.95).

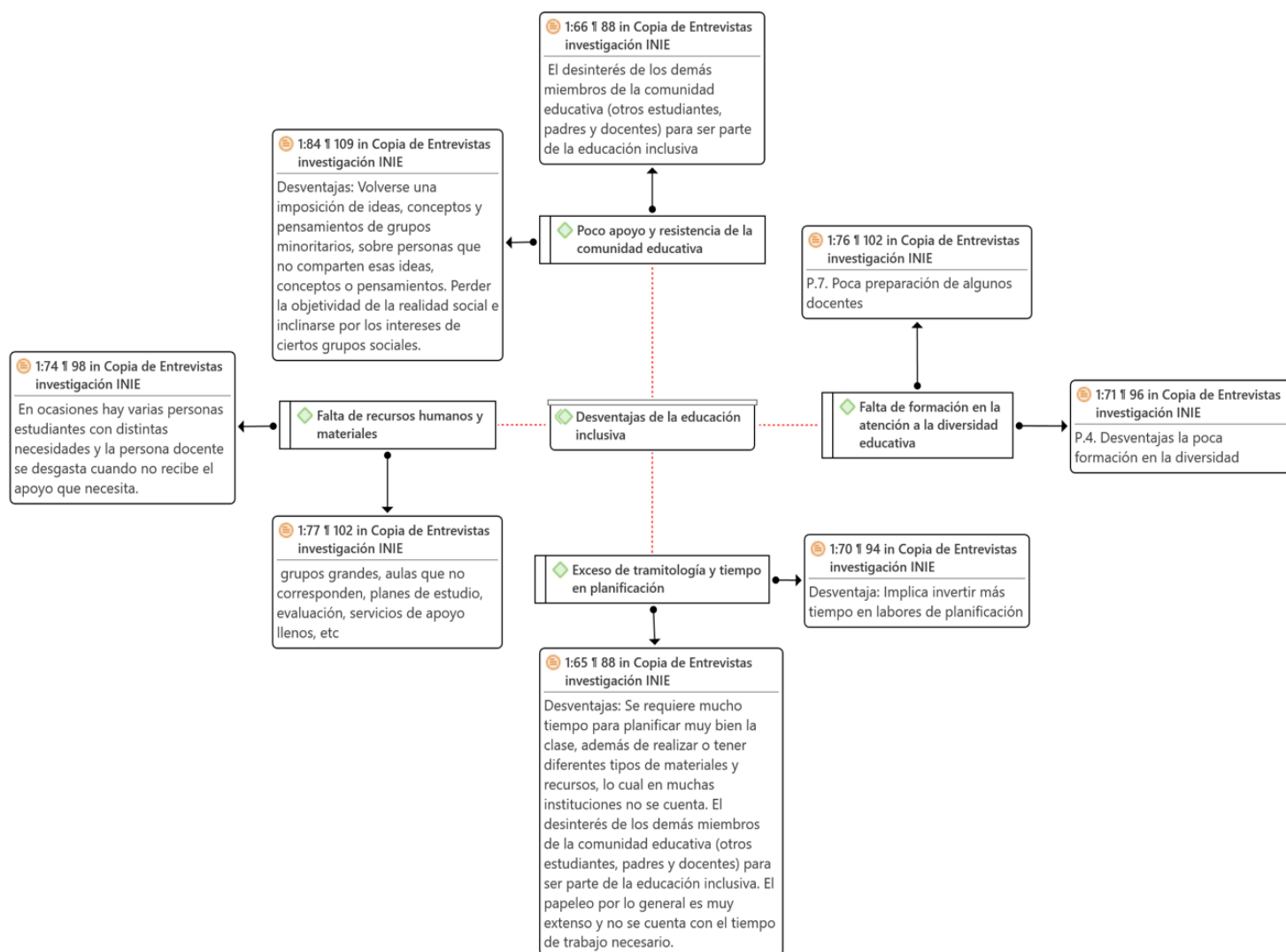
La siguiente subcategoría en relación con las ventajas, a la que hacen referencia las personas participantes es la de sentido de pertenencia en el grupo y aprendizaje cooperativo. A este respecto, por ejemplo, P.1 afirma que “se procura que todos los estudiantes trabajen de manera conjunta. Se crea un clima de aprendizaje grupal sin diferencias. Todos los estudiantes a pesar de su diversidad, se sienten parte importante de un grupo”. El aprendizaje cooperativo al que hacen referencia las personas participantes, está altamente vinculado con los principios de la educación inclusiva, pues “las personas que trabajan cooperativamente se preocupan más unas de otras y se comprometen más con el éxito y el bienestar mutuo, que las que compiten o trabajan de manera individualista” (Mayordomo y Onrubia, 2016, p.27), esto protege el sentido de pertenencia y la cohesión del grupo estudiantil.

Finalmente en relación con las ventajas de la educación inclusiva, emerge la subcategoría de desarrollo integral, en la que las personas participantes refieren que esta forma de educación favorece todas las áreas del desarrollo del estudiantado, así se ilustra en la figura 10 con las citas de P.1 y P.10. A este respecto, es necesario señalar que en la educación inclusiva “el reto es lograr que esa educación sea de calidad y responda a las necesidades de los estudiantes, de todos ellos. Y esto supone responder a necesidades muy diferentes” (Alba, 2021, p.18), por eso se plantea el uso de estrategias como el DUA y el apoyo interdisciplinario; sin embargo, en los escenarios en los que se alcanza la educación inclusiva se cumple en sintonía con la calidad educativa y por tanto, se favorece al desarrollo integral de todas las áreas del desarrollo humano.

Ahora bien, pese a todas estas valiosas ventajas que expresa el profesorado, se perciben aún algunas desventajas de esta forma de educación. A continuación se ilustra la red que contiene las citas vinculadas con cada subcategoría en relación con este tema.

Figura 10.

Red sobre la categoría de desventajas de la educación inclusiva desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

En relación con las desventajas emerge la subcategoría de falta de formación, que se ilustra con algunas de las citas que expresan P.7 y P.4 en la figura 10. Cabe recordar, que el profesorado de educación primaria, no está llamado a tener el conocimiento técnico sobre cada condición de diversidad presente en su aula. Pero si a desarrollar un trabajo interdisciplinario que le permita construir en cooperación estrategias oportunas que se nutran del conocimiento de diversas disciplinas. Por otra parte, ninguna situación de aprendizaje es igual a otra, por lo que se requiere de una constante actualización y reflexión del propio quehacer docente en miras a mejorar para beneficio de una educación inclusiva. Al respecto de este rol docente de autoaprendizaje, Blanco (2021) manifiesta que

En un entorno educativo inclusivo el docente debe estar inmerso de manera permanente en su propio desarrollo profesional, que abarque las competencias valóricas, afectivas, sociales, cognitivas y prácticas. Educar en la diversidad es una oportunidad para que el docente fortalezca su proceso de mejora como profesional y como persona, ya que implica un continuo proceso de reflexión y toma de decisiones para ir generando situaciones que posibiliten la mayor participación y mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que están en una situación de mayor vulnerabilidad educativa. (p.45)

En este sentido la formación lejos de ser una desventaja, es una oportunidad de crecimiento, que debe perfilar los intereses del personal docente a la luz del contexto en el que se desarrolla y los desafíos que surgen en los diferentes momentos de su desarrollo profesional.

Por otra parte, una de las desventajas a las que refiere el profesorado es el poco apoyo y la resistencia de la comunidad educativa. Para ilustrar esta subcategoría, vale la pena citar a P. 7 quien señala que una clara desventaja es “el desinterés de los demás miembros de la comunidad educativa (otros estudiantes padres y docentes) para ser parte de una educación inclusiva”. Sobre esta perspectiva, es importante señalar que la educación inclusiva “es además de todo lo anterior, o tal vez en primer lugar, una cuestión de valores, una opción sobre la educación que queremos para nuestros hijos y sobre el tipo de sociedad en la que nos gustaría vivir” (Echeita, 2014, p.99).

Por tanto, quienes no coincidan en esos valores, en esa forma de valoración de la otredad; no tendrán la voluntad política de aportar para el desarrollo de acciones afirmativas para el éxito de la educación inclusiva. Es por ello, que la persona docente debe asumir el reto de ser un gestor de educación inclusiva, un promotor y un motivador de los principios de la cultura inclusiva. De este modo, atraerá la cooperación de los demás miembros de su comunidad educativa.

Otra desventaja que encuentra el profesorado participante de la educación inclusiva, tiene que ver con el exceso de tramitología y tiempo de planificación. En este sentido, las personas participantes expresan (tal como lo evidencia la figura 10), que se requiere mucho tiempo para la planificación y la elaboración de materiales. Esta percepción deja entrever una sobrecarga de labores que asume la persona docente a falta de apoyo por un equipo interdisciplinario. Lo cual se vincula con la siguiente subcategoría que emana de las respuestas sobre la falta de recursos humanos y materiales como desventaja ante la educación inclusiva. En la figura 10, las personas expresan que hay una carencia de espacio físico, exceso de estudiantes por aula, servicios de apoyo llenos y formas de evaluación y planes de estudio rígidos en sus contenidos. Lo cual demuestra que si bien se han dado las disposiciones políticas, no se han gestado aún los cambios estructurales para asegurar la educación inclusiva, lo cuál únicamente entorpece los procesos inclusivos dentro de un sistema que no deja de excluir. Al respecto de la anterior premisa, Alba (2021) expresa que

Después de todos estos años de educación inclusiva solo hay un elemento que se ha consolidado con claridad y es que los alumnos se escolarizan en el aula regular sin que los cambios organizativos, didácticos y de formación de los docentes, que debería haberla acompañado, se hayan producido. (p.18)

Esta realidad niega la diversidad, pues plantea una estructura amigable como la homogeneidad pero obligando al profesorado a desarrollar labores inclusivas contra viento

y marea, que desentonan totalmente con la estructura rígida del currículum y los recursos con los que cuentan. Es imperioso cuestionar este sistema y generar reflexiones que transformen las barreras en oportunidades de cooperación.

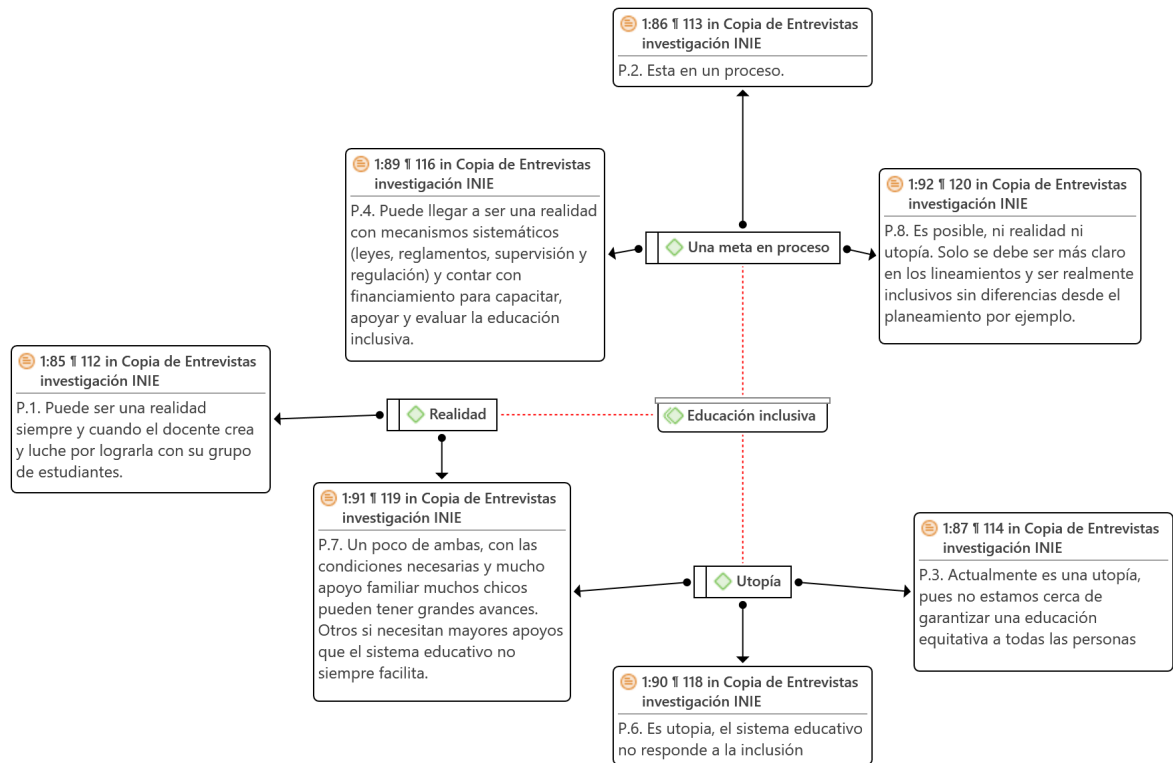
Educación inclusiva utopía o realidad

Ante la percepción polisémica de la educación inclusiva que muestra el profesorado, y de cara a los obstáculos y desventajas que expresan en las respuestas; merece la pena indagar si ellos y ellas visualizan la educación inclusiva como una realidad o como una utopía. Esto considerando, además, que cuentan con una posición favorable en torno a la valoración de la diversidad y demuestran, desde su formación y sus respuestas un genuino interés por el éxito de la educación inclusiva. Pero a su vez, desarrollan una práctica diaria en un contexto alienante por la rigidez del sistema educativo.

En este marco, se consulta al profesorado si considera que la educación inclusiva es una realidad o una utopía. Al respecto de sus respuestas surgen tres subcategorías a saber: una meta en proceso, una utopía y una realidad. A continuación, se muestra la figura 11 que contiene la red en la que se ilustran las citas que reflejan la mirada del profesorado en torno a esta temática.

Figura 11.

Red sobre la categoría de educación inclusiva, utopía o realidad desde la mirada del profesorado de educación primaria (Universidad de Costa Rica 2020).



Elaborado por la investigadora a partir de la sistematización de las respuestas emitidas por el profesorado en las entrevistas a profundidad (Deliyore, 2021).

Acerca de las apreciaciones del profesorado en torno a si la educación inclusiva es una realidad o una utopía, la menor cantidad de personas participantes consideró que la educación inclusiva es una utopía. El personal docente P.6 y P.3 justifican esta respuesta afirmando que el sistema educativo aún no responde a la inclusión y que no puede garantizarse aún la educación equitativa a todas las personas. Esta apreciación a tenor con los obstáculos y desventajas que se discutieron en apartados anteriores, adquiere un gran sentido. Pues las realidades que vive el personal docente participante cuentan con barreras que les enfrentan a constantes desafíos para permanecer fieles a sus intereses por gestar una escuela inclusiva. En esta línea de pensamientos, Blanco (2021), expone que

Avanzar hacia una mayor inclusión es una tarea compleja porque implica un

cambio sistémico que afecta a los diferentes niveles y componentes de los sistemas educativos –porque el mismo sistema que excluye no puede incluir- y un cambio cultural que implica al conjunto de la sociedad. (Blanco, p.27, 2021)

Otro grupo también menor de participantes explica que la educación inclusiva es una realidad cuando se cuenta con los apoyos necesarios. Merece la pena señalar en este punto, la posición de P.1 quien afirma que “puede ser una realidad siempre y cuando el docente crea y luche por lograrla con su grupo de estudiantes”. Desde esta posición, se entroncan valores y actitudes inclusivos que demuestran en la persona participante, una voluntad política que nace de su posicionamiento ideológico en torno a la educación inclusiva. Pensamiento que probablemente, se gestó en las aulas universitarias gracias a los espacios de aprendizaje que promueve el plan de estudios de la carrera de Educación Primaria.

Finalmente, la categoría en la que coinciden la mayoría de las personas participantes es en que la educación inclusiva es una meta en proceso. A este respecto P.4 afirma que “puede ser llegar a ser una realidad con mecanismos sistémicos (leyes, reglamentos, supervisión y regulación) y contar con con financiamiento para capacitar, apoyar y evaluar la educación inclusiva”. En el marco de esta coyuntura de transición hacia la educación inclusiva, Ainscow (2014) al referirse a las experiencias de centros educativos en transición expone que

se trata de formas de turbulencia que surgen cuando se intenta modificar el statu quo. La turbulencia que puede adoptar una serie de formas diferentes, con dimensiones organizativas psicológicas, técnicas y mocropolíticas. No obstante, es frecuente que en el centro se sitúe la disonancia que se produce cuando las personas tratan de dar sentido a ideas nuevas. En este sentido podemos considerar la turbulencia como un indicio útil de que la escuela esté en movimiento. (p.173)

Así las cosas, las resistencias son señal de progreso, que aunque representa un obstáculo importante, también constituye un punto de inflexión en la discusión que se genera y esto permite la construcción de cambios sostenibles.

En este sentido, es importante señalar que la totalidad de las personas graduadas de la carrera de Educación Primaria que participan de este estudio muestran una alta convicción por defender que la educación inclusiva es el mejor camino de la educación. Esto las convierte en agentes multiplicadores de cambio y promotores de una cultura inclusiva necesaria para gestar equidad y justicia tanto en los centros educativos como en la sociedad en general.

VII. Divulgación y difusión

Los resultados obtenidos en esta investigación se difunden por dos medios que aún están en proceso.

1. En primer lugar se envía una ponencia y recibe aceptación en la 9ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, titulada Educación inclusiva en la formación de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica. Esta conferencia se celebrará del 07 al 10 de junio del año 2022 en la Universidad Autónoma de México, en la Ciudad de México.
2. Se envía un artículo a la Revista de Investigación Educativa (RIE) de la Universidad de Murcia que se encuentra en proceso de valoración.

VIII. Vinculaciones

El proyecto no cuenta con ninguna vinculación

IX. Trabajos de graduación y participación estudiantil

No cuenta con participación estudiantil ni trabajos de graduación

X. Conclusiones

Esta investigación cumplió con el propósito de analizar la formación en educación inclusiva de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica presente en los programas de la carrera, así como las percepciones que construyó el profesorado graduado de estos programas, acerca de la educación inclusiva.

Para ello, se desarrolló con tres objetivos específicos que se detallan a continuación:

a. Alcance del primer objetivo específico

En el primer objetivo específico la investigación se abocó por describir los aspectos de la educación inclusiva presentes en todos los programas de estudio de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica. En esta etapa se concluye que los programas de curso de la carrera, plantean formación relacionada con la educación inclusiva, en el marco de tres categorías principales que se detallan a continuación:

Atención a la diversidad

En relación con esta categoría se encuentra que dos los programas de curso a saber, OE-0369 y OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar I y Atención a la diversidad en la etapa escolar II respectivamente, abordan el tema de atención a la diversidad como principio fundamental para asegurar la educación inclusiva. En este sentido, el primer curso, Atención a la diversidad en la etapa escolar I, se aboca por una formación teórica en torno al reconocimiento y la valoración de la diversidad desde una perspectiva positiva, analizando paradigmas y teorías vinculadas con el modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva en relación con las diversidades en condición de discapacidad e interculturalidad.

Por otra parte, el curso Atención a la diversidad en la etapa escolar II, se profundiza en la elaboración de estrategias metodológicas y organizativas didácticas y flexibles para la

eliminación de barreras en el aprendizaje y la gestión de una educación verdaderamente inclusiva.

En ambos cursos la población de diversidad más presente es aquella en condición de discapacidad, enfocándose en sus distintas manifestaciones y los apoyos curriculares que esta población requiere. Ahora bien, el curso de Atención a la diversidad en la etapa escolar I, ahonda en los principios del ordenamiento jurídico en torno a la educación inclusiva y proporciona información en relación con enfoques pedagógicos y estrategias de mediación que favorezcan un proceso educativo respetuoso de la diversidad. Mientras que el curso Atención a la etapa escolar II, brinda herramientas al estudiantado para que con los conocimientos teóricos y actitudinales del curso I, logren elaborar estrategias metodológicas en el contexto de aula.

Educación intercultural

La educación intercultural es la categoría relacionada con la educación inclusiva más presente en el plan de estudios de la formación en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica. Esta se desarrolla desde diversas aristas en los cursos FD-0260 Educación intercultural, EA-0371, Sociología educativa, FD-0157, Educación rural y escuela unidocente, FD-0256 Currículum en el contexto escolar, FD-0186 Seminario: Realidad Educativa en el contexto nacional e internacional y OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar II.

En el curso FD-0260 Educación intercultural se aborda el fortalecimiento de las identidades locales, la equidad en la participación y una mirada posibilitadora del ser, con la intención de visibilizar y reconocer los aportes culturales étnicos, sociales e individuales de todas las diversidades. Este curso busca con sus contenidos que la persona docente en educación primaria logre integrar los referentes más amplios de la condición humana para establecer intercambios equitativos y responsables desde la educación. Esto coincide con los principios de la educación inclusiva, en los que se valora todo tipo de diversidad en busca de que el estudiantado desarrolle un sentido de pertenencia y seguridad en un entorno escolar de convivencia pacífica.

Por otra parte en el curso EA- Sociología educativa, se pretende que el estudiantado se posicione de forma crítica ante la interacción sociedad-cultura-escuela. En este sentido se plantea la educación como un área del quehacer social que se relaciona con el desempeño de las personas en la construcción de una ciudadanía planetaria. Así mismo, la educación inclusiva apela por una atención a los procesos de integración social para la formación de una sociedad más justa y democrática; es decir, la educación inclusiva tiene una meta social más que meramente escolar, por lo que se hace indispensable que el profesorado asuma un rol de transformación ciudadana partiendo de los principios de la educación inclusiva.

En el curso FD-0157, Educación rural y escuela unidocente se aborda la educación intercultural desde el análisis de la ruralidad costarricense. Este curso reflexiona en torno a las dimensiones formal y no formal de la educación rural y la escuela unidocente. Ello implica valorar las diversidades para generar una educación para todos y para todas, tal como lo pretende la educación inclusiva. Por otra parte, el curso promueve una construcción de metodologías, destrezas y actitudes necesarias para trabajar como profesionales en las escuelas unidocentes. Entre ellas, se aborda desde la perspectiva

antropológica, el análisis de la diversidad cultural, en relación con la pertinencia, convivencia y pertenencia; elementos vinculantes con la educación inclusiva.

El curso FD-0186 Seminario: Realidad Educativa en el contexto nacional e internacional se centra en analizar el contexto educativo desde lo local, regional y global en relación con la complejidad económica, cultural, social y política. Para ello, el estudiantado debe conocer las demandas educativas del contexto nacional y sus implicaciones con los modelos internacionales de desarrollo humano. Esto permite que el profesorado tenga la formación pertinente para reconocer los efectos de la educación inclusiva en la edificación social y su impacto sociopolítico. Así las cosas este reconocimiento de las condiciones contextuales visto desde el respeto a la diversidad y a los derechos humanos permitirá la formación de personas docentes justas, democráticas y proactivas a construir sociedades cada vez más equitativas.

El curso OE-0209 Atención a la diversidad en la etapa escolar II, como se ha mencionado, se centra en mucho en la población estudiantil en condición de discapacidad, sin embargo cuenta con un contenido de educación intercultural donde articula ambas diversidades y refuerza el reconocimiento y valoración de la identidad cultural tal, como lo retoma el profesorado en los cursos anteriormente citados.

Derechos humanos

La educación inclusiva versa en el derecho a todas las personas a contar con una educación accesible y de calidad. Sin embargo, al existir poblaciones a quienes se les excluye del sistema escolar, es necesario no solo preparar al profesorado para hacer valer este derecho, sino que también para que asuman un función de agentes multiplicadores en la lucha por la dignidad y el respeto de todos los derechos humanos. Empoderando así a la población estudiantil para que se construyan sociedades justas democráticas e inclusivas en todos los ámbitos.

En esta línea, la formación de la carrera de Educación Primaria, ofrece dos cursos donde se abordan los Derechos Humanos.

El primer curso en el que se brinda esta formación es el FD-5045 La Enseñanza de la Comprensión Internacional y los Derechos Humanos. En este curso el estudiantado alcanza una comprensión de los aspectos teórico-filosóficos de los Derechos Humanos y un análisis contextualizado de su practicidad en la vida cotidiana en el estudio de los mecanismos legales, estatales e internacionales para su protección. Así mismo, en este curso se estudian los procesos históricos en los que se evidencian luchas sociales y la jerarquización de valores. Esto le permite al estudiantado identificar problemas referentes a la defensa de los DDHH e identificar estrategias pedagógicas para el desarrollo de una sociedad pacífica e inclusiva.

En el curso FD-0260 Educación intercultural, se refuerza en el estudiantado la defensa de los derechos humanos para el fortalecimiento y sostenibilidad de las identidades locales y la equidad en la participación de todos y todas; lo cual es indispensable para la gestión de una educación verdaderamente inclusiva.

b. Alcance del segundo objetivo específico

El segundo objetivo específico de esta investigación se abocó por identificar la perspectiva que construye el estudiantado que ha cursado los programas de curso de la carrera de

Bachillerato en Educación Primaria, con respecto a la educación inclusiva. En este sentido, se logra reconocer la perspectiva de 10 personas docentes que se graduaron de la Universidad de Costa Rica, habiendo cursado el plan de estudios utilizado para fines de este estudio.

Los hallazgos de las entrevistas aplicadas al profesorado muestran las reflexiones que ellos y ellas realizan en torno a la educación inclusiva luego de haber cursado la formación universitaria en la carrera de Educación Primaria y desempeñarse laboralmente. En este sentido, los hallazgos de las percepciones docentes se enmarcaron en las siguientes categorías de análisis:

Percepción en torno a la atención a la diversidad:

Reconocer la diversidad en el estudiantado y utilizarla como elemento enriquecedor del currículum, es la base para una educación inclusiva que de valor a cada miembro del grupo escolar. En este sentido, fue importante conocer la comprensión que el profesorado da al concepto de diversidad a fin de identificar su trascendencia en la mediación pedagógica.

En este sentido, se encuentra que la población participante comprende la diversidad desde 5 subcategorías, en las que tres consisten en reconocer grupos poblacionales específicos que de alguna manera han vivido una trayectoria de lucha social para la reivindicación de sus derechos. Entre ellos, las personas docentes hacen referencia a la diversidad como una característica intrínseca en la persona que le distinguen y le brindan particularidades personales y grupales.

Estas tres subcategorías que refiere el profesorado en relación con grupos que han sido vulnerados son, la diversidad por identidad sexual, por orientación sexual, por interculturalidad y grupos étnicos.

Otra subcategoría que menciona el profesorado hace alusión a la diversidad por características del desarrollo personal, es decir, por habilidades y destrezas a nivel cognitivo, emocional, lingüístico o físico.

El último grupo de participantes no describe la atención a la diversidad desde ninguna clasificación. En este sentido expresan que la diversidad son características distintas de un grupo o una persona determinada. Lo cual, si bien trata de evitar etiquetas y clasificaciones, evita también que se valoren las luchas y se de un lugar digno a las poblaciones que tienen una amplia trayectoria de exclusión en el abordaje curricular. Esto puede desconocer los avances, las victorias y las reformas educativas tendientes a una escuela cada vez más inclusiva.

Interpretación que da el profesorado al concepto de educación inclusiva

La primera subcategoría que deriva de el concepto que forma el profesorado en relación con la educación inclusiva es la de necesidades del estudiantado. En esta línea el profesorado se refiere a la educación inclusiva como aquella que logra brindar apoyos a personas según sus condiciones de discapacidad, lo cual atiende a una visión centrada en el déficit. Por el contrario, la educación inclusiva, si bien considera las características

particulares de cada persona, recurre a las capacidades de la diversidad para la gestión de planes educativos, mientras que toma en cuenta las condiciones del contexto para la eliminación de barreras para el aprendizaje. En este sentido plantea un único currículum en el que todos y todas tengan cabida y calidad educativa.

Otro grupo de participantes comprende la educación inclusiva como la participación activa de todo el estudiantado. En este sentido el profesorado realiza una valoración positiva de las diversidades y se preocupa por potenciar el desarrollo de acciones afirmativas para que se genere una codependencia positiva entre pares en el proceso educativo.

Algunas de las participantes interpretan la educación inclusiva como un proceso educativo en el que todas las personas perciben un sentido de pertenencia en el grupo. Ello compromete a la comunidad educativa a crear ambientes de aprendizaje donde cada miembro del grupo escolar se sienta seguro, valorado y acogido. Esta percepción del profesorado genera un sentido de comunidad en el que todas las diversidades tienen cabida en una convivencia pacífica y de alta calidad educativa.

Atención a la diversidad por discapacidad o necesidades de apoyo en el aprendizajes

Llama la atención en este punto que pese a la caracterización clara del concepto de diversidad que expresa el profesorado en la primera subcategoría, incluso reconociendo grupos históricamente vulnerados como la diversidad sexual, los grupos étnicos, entre otros; persista un imaginario de que la educación inclusiva se vincula casi de modo exclusivo con la población en condición de discapacidad. Lo cual coincide con lo planteado en los programas de curso de Atención a la Diversidad I y II los cuales centran una mayor atención en los contenidos relacionados con la discapacidad en todas sus manifestaciones. En esta línea el profesorado que imparte estos cursos debe mimetizar la materia con los contenidos de los otros programas de curso mencionados en la investigación, a fin de articular un mismo concepto de educación inclusiva ligado a todas las diversidades presentes en el grupo escolar.

Percepción en torno al planeamiento curricular inclusivo

En relación con el desarrollo de un planeamiento curricular inclusivo, el profesorado participante afirma que este debe basarse en el Diseño Universal de los Aprendizajes, lo cual se articula con los contenidos vistos en los cursos que abordan la atención a la diversidad en el contexto escolar. Esta posición es coincidente y repetitiva entre el profesorado, pareciera que el DUA ofrece la flexibilidad, la amplitud y los recursos para brindar una educación de calidad y asequible para todo el estudiantado.

Por otra parte, el profesorado afirma que el planeamiento debe contar con una variedad importante de recursos y actividades para responder a los diferentes intereses y capacidades del grupo estudiantil. En esta misma línea el profesorado percibe que el currículum debe ser flexible y contextualizado tomando en cuenta las características socio-culturales del grupo. Lo anterior coincide con la formación brindada en los cursos de educación intercultural y escuela unidocente dentro del plan de estudios de la carrera.

Finalmente, una menor parte del profesorado participante plantea que se deben considerar las necesidades y adecuaciones del estudiantado para el diseño de estrategias metodológicas que atiendan a la diversidad estudiantil. Esta percepción centra su atención en el déficit y no en las potencialidades del estudiantado; así mismo es contraria a la interpretación de la mayoría, que alude al uso del DUA para el diseño curricular. Esto en tanto que el DUA consiste en un planeamiento que no requiere adecuaciones, pues su formulación versa en el diseño de un currículum que atienda los intereses y capacidades de todo el estudiantado sin distinción.

Responsables de la educación inclusiva

Todas las personas participantes coinciden en que la responsabilidad de la educación inclusiva recae en toda la comunidad educativa y que la cooperación entre todos los miembros de esta comunidad hace posible la articulación y ejecución de acciones afirmativas y exitosas en torno a la inclusión de toda la población estudiantil.

El profesorado en esta línea da valor al intercambio interdisciplinario, a la participación activa del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje y a la vinculación de la familia y el personal administrativo del centro para gestionar una educación libre de barreras y accesible para todos y para todas. No obstante, no se evidencian espacios oportunos para la coordinación entre las personas implicadas en la formulación de un planeamiento curricular, lo cual limita la posibilidad de entrelazar objetivos, saberes y sentires que construyan en conjunto una escuela inclusiva.

Rol docente para la educación inclusiva

En relación con el rol docente de la persona profesional en Educación Primaria para generar una educación inclusiva, el profesorado percibe que su labor se puede agrupar en cuatro subcategorías principalmente.

En primer lugar le corresponde enriquecer el planeamiento curricular con la diversidad de su estudiantado. Esto tomando las diversidades estudiantiles y las necesidades particulares del estudiantado como elementos de enriquecimiento curricular.

En segundo lugar considera que la persona docente debe fungir como guía y orientador en la experiencia educativa apoyando al estudiantado a descubrir sus potencialidades y dándoles el máximo provecho.

En tercer lugar el profesorado considera que la persona docente para ser parte de una escuela inclusiva debe ser garante de educación inclusiva en su espacio de aula. Es decir generar un sentido de pertenencia en el grupo, eliminar toda manifestación de discriminación y promover el respeto y la tolerancia entre pares.

Ventajas de la educación inclusiva

Es importante señalar que el profesorado participante encuentra sendas ventajas de la educación inclusiva que coinciden con los principios de su formación universitaria.

En este sentido perciben que la educación inclusiva valora diversos escenarios sociales, promueve la igualdad de oportunidades y reconoce positivamente la diversidad humana. Así mismo consideran que la educación inclusiva favorece el desarrollo integral del estudiantado y brinda sentido de pertenencia y aprendizaje cooperativo en el grupo estudiantil.

Percepción de la educación inclusiva como una utopía o como una realidad.

En relación con la percepción que tiene el profesorado sobre la educación inclusiva como realidad o utopía, solamente dos de las personas participantes consideran que es una utopía, alegando que el sistema educativo no responde a la diversidad y no permite asegurar la equidad educativa.

Ahora bien, en su mayoría 8 personas consideran que la educación inclusiva es una realidad o una meta por alcanzar. En esta línea señalan por una parte, que depende las lucha que la persona docente inicie en su propio salón de clases, por otro lado, plantean que será posible en tanto se cuente con el apoyo de las familias y el empleo de mecanismos sistemáticos para capacitar, apoyar y evaluar el desarrollo la educación inclusiva en cada centro.

c. Alcance del tercer objetivo específico

Como tercer objetivo, esta investigación se planteó reflexionar sobre los retos que supone la realidad educativa costarricense para la educación inclusiva desde la formación en Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica a partir de las perspectivas del profesorado.

En relación con este objetivo, se concluye que la educación inclusiva cuenta con un basto ordenamiento jurídico nacional e internacional que asegura su obligatoriedad. Así mismo, posee suficientes años de trayectoria desde su estudio y persecución, sin embargo aún no logra alcanzar a convertirse en una realidad consolidada para todo el estudiantado.

En esta investigación se consulta al profesorado participante en torno a los obstáculos que encuentran en su práctica laboral para gestionar una educación inclusiva. A este respecto, el profesorado percibe tres subcategorías en las que clasifica los obstáculos para la educación inclusiva.

El primero es la falta de equipos de apoyo y cooperación de las personas miembros de la comunidad educativa para articular objetivos en común para asegurar la ejecución de acciones afirmativas para la inclusión de toda la población estudiantil.

La segunda categoría que menciona el profesorado es la falta de formación universitaria técnica para el diseño de estrategias inclusivas y finalmente los aspectos estructurales del sistema educativo tales como el poco tiempo de clases, la cantidad de estudiantes, el espacio físico, la cantidad de materia académica que demanda el currículum entre otros.

Ciertamente el sistema educativo de un país en vías de desarrollo y los recursos que se otorgan, sin duda complejiza la tarea de la educación inclusiva, no obstante, la voluntad de la persona docente, la creatividad y el trabajo colaborativo pueden sin duda establecer entorno inclusivos pese a las dificultades de las realidades.

En este sentido, lo que debe quedar claro es que la educación inclusiva es una tarea que nace de la persona docente y se expande al sistema educativo y no en el sentido contrario. Es decir, más que centrarse en las carencias y dificultades de una estructura escolar, es

necesario que el personal docente cuestione su rol como gestor o gestora de un centro educativo inclusivo.

Por otra parte la formación universitaria técnica la tienen las personas especialistas en educación especial, no se espera que una persona formada para ejercer la educación primaria conozca todos los bemoles relacionados con la atención a la diversidad estudiantil; mas si es indispensable que los centros educativos se equipen del recurso humano idóneo que desarrollen labores cooperativas para la educación inclusiva; pues como ya se ha mencionado, la educación inclusiva es una tarea colectiva y por tanto implica un intercambio de conocimientos y acciones afirmativas de todas las partes.

En síntesis, el profesorado de la carrera de Educación Primaria, graduados con el plan de estudios vigente, cree en la educación inclusiva, muestra un reconocimiento y valoración por la diversidad estudiantil y considera el contexto, así como los elementos culturales para la edificación del ser humano. En esta línea reconoce también barreras importantes en su quehacer docente para asegurar la educación inclusiva, pero apela por una mayor formación, un trabajo cada vez más cooperativo y un apoyo del sistema escolar para gestar oportunamente una escuela inclusiva.

Es importante recalcar que el profesorado participante en esta investigación muestra en sus percepciones las actitudes de respeto y valoración por la diversidad, así como la voluntad firme en el alcance de una educación inclusiva. Es importante reconocer sus esfuerzos y articular proyectos de intercambio con la carrera de Educación Especial en procura de cultivar la colaboración interdisciplinaria desde la formación universitaria.

Limitaciones: Dado el periodo de Pandemia en el transcurso de la investigación, la convocatoria del profesorado se complejizó y se realizaron dos intentos de grupo focal en el que solamente asistió una persona antes de lograr recolectar a toda la población participante esperada. Finalmente con el apoyo de otras personas investigadoras del Instituto, se logra llegar a contactar al grupo de personas participantes para el desarrollo del proceso investigativo, sin embargo el proceso de búsqueda de participantes repercute en el cronograma del estudio.

En el mes de diciembre, la investigadora debió ser intervenida quirúrgicamente y se mantuvo en reposo por un embarazo de alto riesgo que perjudicó en la finalización oportuna del informe final, por lo que se entrega con un atraso en las fechas.

XI. Informe financiero

Este proyecto no cuenta con presupuesto para financiamiento

XII. Aspectos éticos:

Adjunto el consentimiento informado que se entregó de modo digital a las personas participantes.

**Instituto de
Investigación en
Educación (INIE)**

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Educación inclusiva desde la perspectiva de las personas que han cursado la carrera de Educación Primaria, una mirada a los programas y la realidad práctica en la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

**FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO
EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN
BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN
LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

Código (o número) de proyecto:

Nombre de el/la investigador/a principal: María del Rocío Deliyore

Vega Nombre del/la participante:

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono

Correo electrónico: _____

Contacto a través de otra persona

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

Este es un estudio realizado por la investigadora, Rocío Deliyore Vega de la Universidad de Costa Rica. La intención de la investigación es analizar la formación en educación inclusiva de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica presente en los programas de la carrera y en las percepciones sobre la educación inclusiva que ha construido el estudiantado que los ha cursado. El estudio demorará alrededor de dos años, sin embargo, la participación de las personas implicadas será solamente a lo largo del año 2020.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

Las personas que quieran formar parte de la investigación deberán participar de una entrevista a profundidad en un grupo focal y comprometerse a compartir información en el desarrollo de la actividad de modo abierto y honesto. La entrevista podrá ser grabada en audio y video por los investigadores con el fin de facilitar su transcripción, se organizará el día y hora en la que puedan convenir tanto las participantes como los investigadores en la institución en la que laboran, y tendrá una duración aproximada de dos horas. En esta entrevista los investigadores realizarán alrededor de 8 preguntas.

C. RIESGOS

La participación en este estudio no producirá ningún riesgo o molestia para usted como participante, simplemente tomará el tiempo y esfuerzo antes mencionado.

D. BENEFICIOS

Como resultado de su participación en este estudio, el beneficio que obtendrá será una mejora en su práctica educativa y la posibilidad de participar de espacios de reflexión en conjunto con otras personas profesionales en el área educativa que se han comprometido con la educación inclusiva. Así mismo obtendrá los resultados del estudio de modo oportuno para aprovecharlos en generar mejoras sobre su práctica docente.

E. VOLUNTARIEDAD

Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión le afecte de alguna manera.

F. CONFIDENCIALIDAD

Para efectos de recopilar la totalidad de la información para su posterior análisis, los grupos focales en los que participará serán grabados con equipo audiovisual, sin

embargo la información únicamente será vista y analizada por las personas investigadoras de este estudio.

Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.

G. MUESTRAS BIOLÓGICAS

El estudio no requiere de muestras biológicas.

H. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con María del Rocío Deliyore Vega sobre este estudio y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a María del Rocío Deliyore Vega al teléfono 7076-73-15 en el horario 8am-12md de lunes a viernes. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

I. NO perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmar. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

***Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.**

____ Nombre, firma y cédula del sujeto participante

___ Lugar, fecha y hora

___ Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

___ Lugar, fecha y hora

___ Nombre, firma y cédula del/la testigo

___ Lugar, fecha y hora

Versión junio 2017

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 63 del Comité Ético Científico, realizada el 07 de junio del 2017.

XIII. Referencias

Abril, D. (2021). Para empezar a pensar. En Mata Benito, P. Melero Sánchez, H. & Aguado Odina, M. T. (2021). *Diversidad e igualdad en educación* (pp.18-19). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, S.A

Arnaiz, P. (2014). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). *Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1999). Ley 7948 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2008). Ley 8861 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. San José, Costa Rica.

Casanova, M. A. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro* (2a. ed.). Wolters Kluwer España.

Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19902/20195>

Costa Rica. Ministerio de la Presidencia. (2011). *Política Nacional en Discapacidad 2011-2021 (PONADIS)*. Recuperado de http://www.asamblea.go.cr/Centro_de_informacion/biblioteca/Centro_Dudas/Lists/For_mule%20su%20pregunta/Attachments/1295/Decreto%2036524.pdf

Costa Rica. Patronato Nacional de la Infancia. (2015). *Agenda Nacional de la Niñez y la Adolescencia 2015- 2021*. San José, Costa Rica. Recuperado de [https://www.unicef.org/costarica/agenda_naciona_na_2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/costarica/agenda_naciona_na_2015(1).pdf)

Echeita, G. (febrero, 2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*. 46(1) 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

González Galán, M. Á. (Coord.), Trillo Miravalles, M. P. (Coord.) y Goig Martínez, R. (Coord.). (2019). *Atención a la Diversidad y Pedagogía Diferencial*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gallego, B. (2019). *El buen hacer en educación: narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Gobierno de Costa Rica. (2015). *Agenda Nacional de la Niñez y la Adolescencia Metas y compromisos 2015-2021*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de: [https://www.unicef.org/agenda_naciona_na_2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/agenda_naciona_na_2015(1).pdf)

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Colección IDER.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial GRAO.

López, E. (2013). *Derechos humanos y educación*. España: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

López-Barajas, E. (2013). *Derechos humanos y educación*. España: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación MAPFRE- OEI.

Mata Benito, P. y Aguado Odina, M. T. (2017). *Educación intercultural*. España: UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: España. Editorial UOC.

Mestre Chust, J. V. (2016). *Los derechos humanos*. Editorial UOC.

Organización de las Naciones Unidas. Agenda 2030: Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado el 04 de noviembre, 2020. En línea: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Tecnología .(2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos, sin excepción. Recuperado el 03 de marzo, 2021. En línea: <https://es.unesco.org/news/unesco-muestra-que-40-paises-mas-pobres-no-apoyaron-alumnos-situacion-riesgo-durante-crisis-del>

Osuna, C. (2021). Para empezar a pensar. En Mata Benito, P. Melero Sánchez, H. & Aguado Odina, M. T. (2021). *Diversidad e igualdad en educación* (pp.18-19). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pérez-Luño, A. (2003). Derechos humanos. Estado de derecho y constitución, *Revista Tecnos*, 8a ed. Madrid.

Renés Arellano, P. (2020). *Fundamentos teóricos de la Educación Primaria*. Editorial de la Universidad de Cantabria.

Rodríguez, G, Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe

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

XIV. Anexos

Guía de entrevista grupal a profundidad

Objetivo: La presente entrevista tiene como finalidad analizar las perspectivas del profesorado de Educación Primaria que ha cursado los programas de curso del plan de estudios esta carrera en la Universidad de Costa Rica, en torno a la educación inclusiva. Dado que usted es una persona egresada del Plan de Estudios de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica y tienen o tendrá a su cargo la atención estudiantil de niñas y niños en edad escolar dentro de un contexto lleno de conjeturas, su opinión es de vital importancia para el equipo investigador.

Instrucciones: Escuche atentamente cada una de las preguntas que se le realice a continuación y responda según su experiencia, respetando el turno de quien está hablando en el momento. La entrevista se pretende desarrollar de forma flexible a modo de conversatorio, siéntase libre de pedir la palabra cuando desea agregar algún aporte adicional.

1. ¿Qué entiende usted por educación inclusiva?
2. ¿Qué es la diversidad?
3. ¿Cuál es el rol del docente de Educación Primaria frente a la diversidad del estudiantado?
4. ¿Cómo debe ser un planeamiento curricular para una educación inclusiva? 5. ¿Quiénes forman parte de la educación inclusiva y en qué sentido forman parte de esta?
6. ¿Cuáles obstáculos encuentra usted para ser parte de la educación inclusiva? 7. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que encuentra en la educación inclusiva? 8. ¿Es la educación inclusiva una realidad o una utopía? ¿Por qué?

Muchas gracias por compartir sus conocimientos, serán un gran aporte para esta investigación, pronto serán invitados a recibir los resultados.