

Camacho, L. y Freer, A. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS Y DE EVALUACIÓN QUE REALIZAN LOS DOCENTES DE II GRADO QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CENTRO EDUCATIVO MIGUEL OBREGÓN LIZANO DEL CIRCUITO 04 DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE SAN JOSÉ. (Bajo la dirección de la M.Ed. Angélica Fontana Hernández, División de educación Básica, Centro de Investigación y Docencia en Educación, noviembre del 2010.)

Esta investigación tuvo como propósito determinar las características de las actividades didácticas, de las actividades de evaluación e interacción entre docente- estudiantes y estudiantes-estudiantes que se generan en el contexto educativo y que promueven la educación inclusiva. La investigación responde al tipo de estudio cualitativo, retomando el enfoque fenomenológico. La literatura consultada muestra conceptos relacionados con procesos que generen una educación inclusiva, por ejemplo inclusión social, diversidad, respuestas educativas inclusivas, diferencias individuales y docente mediador. De igual forma se respalda con alcances en el ámbito de legislación internacional y nacional. Para registrar el proceso de sistematización se realizó un análisis detallado de la información arrojada por los diversos instrumentos según los temas abordados en el estudio. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, fueron la observación estructurada no participante en el contexto educativo, una entrevista dirigida a las docentes y una entrevista estructurada dirigida a los estudiantes participantes. Se trabajó con los estudiantes de los tres grupos de segundo grado y con las tres docentes a cargo. Los principales resultados muestran que son escasas las actividades didácticas y de evaluación que promueven una educación inclusiva. Además, las interacciones entre los participantes son amistosas y de respeto, sin embargo, no responden a un proceso educativo inclusivo porque hay evidencia de discriminaciones y únicamente se circunscriben en el ámbito académico. Las conclusiones indican que las docentes se enfocan en un modelo pedagógico tradicional, por lo que las actividades didácticas favorecen al desarrollo de habilidades académicas individuales, las actividades de evaluación son

principalmente de tipo sumativo empleándose las pruebas escritas, las tareas y trabajos extraclase, asimismo, las actividades de evaluación formativas se reducen actividades de preparación para la realización de las pruebas escritas, las relaciones interpersonales se basan primordialmente en asuntos académicos dejando de lado aquellos aspectos personales y sociales importantes que influyen en el desempeño y la inclusión de los estudiantes en el contexto educativo y comunal. Entre las principales recomendaciones se sugiere la capacitación para los docentes en servicio, relacionadas con el abordaje pedagógico de la educación inclusiva, de tal forma, que puedan incorporar estrategias y proyectos en sus propuestas metodológicas relacionadas con la atención a la diversidad.

**ACTIVIDADES DIDÁCTICAS Y DE EVALUACIÓN QUE
REALIZAN LOS DOCENTES DE II GRADO QUE FAVORECEN
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA MIGUEL
OBREGÓN LIZANO DEL CIRCUITO 04 DE LA DIRECCIÓN
REGIONAL DE SAN JOSÉ**

**Tesis presentada en la
División de Educación Básica del
Centro de Investigación y Docencia en Educación
de la Universidad Nacional**

**Para optar el grado de Licenciatura en Educación Especial con
énfasis en integración**

**Ana Margarita Freer Paniagua
Laura Camacho Barquero**

Tutora: M.Ed. Angélica Fontana Hernández

Noviembre, 2010

**ACTIVIDADES DIDÁCTICAS Y DE EVALUACIÓN QUE REALIZAN
LOS DOCENTES DE II GRADO QUE FAVORECEN LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA MIGUEL OBREGÓN
LIZANO DEL CIRCUITO 04 DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE
SAN JOSÉ**

**Ana Margarita Freer Paniagua
Laura Camacho Barquero**

APROBADO POR:

TUTORA _____

M.Ed. Angélica Fontana Hernández

LECTORA _____

Licda. Gloria María Paniagua Soto

LECTORA _____

Licda. Ingrid Chacón Pérez

REPRESENTANTE _____

DIRECCIÓN DIVISIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA **M.Ed. Mauren Camacho Oviedo**

REPRESENTANTE _____

DEL DECANATO **Dr. Pablo Sinfóntes Guilarte**

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
CAPITULO I INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Justificación	6
1.3 Tema	12
1.4. Problema	12
1.5. Objetivo general	12
1.5. Objetivos específicos	12
CAPITULO II MARCO TEÓRICO	14
2.1 El abordaje pedagógico de la educación integradora	16
2.1.1 Las necesidades educativas en el abordaje pedagógico de la educación integradora	18
2.1.2. El currículo, las adecuaciones de acceso al currículo y las adecuaciones curriculares en el abordaje pedagógico de la educación integradora	22
2.1.3. Aspectos críticos y beneficios del abordaje pedagógico de la educación integradora	31
2.2. Legislación que fundamenta el abordaje pedagógico de la educación integradora	34
2.2.1 Referentes legales en el ámbito internacional	35
2.2.2 Referente legales en el ámbito nacional	42
2.3. El abordaje pedagógico de la educación inclusiva	50
2.3.1. La diversidad como elemento fundamental de la educación inclusiva	56
2.3.2. El currículo y la atención a la diversidad.	59
2.4. Legislación que fundamenta el abordaje pedagógico de la educación inclusiva	66
2.4.1 Referentes legales en el ámbito internacional	66
2.4.1 Referentes legales en el ámbito nacional	69
CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO	71
3.1 Tipo de investigación	71
3.2. Participantes en el estudio	72
3.3. Definición de términos	75
3.4. Técnicas para la recolección de la información	76
3.5. Consideraciones éticas	79
3.6. Estrategias metodológicas	79
3.7 Análisis e interpretación de la información	81
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	82
4.1 Grupo A	82
4.1.1. Actividades didácticas	82
4.1.2. Actividades de evaluación	85
4.1.3. Recursos y materiales	88

4.1.4. Espacio físico	90
4.1.5 Relaciones interpersonales	91
4.2 Grupo B	94
4.2.1. Actividades didácticas	94
4.2.2. Actividades de evaluación	97
4.1.3 Recursos y materiales	100
4.2.4. Espacio físico	102
4.2.5. Relaciones interpersonales	103
4.3 Grupo C	106
4.3.1 Actividades didácticas	106
4.3.2. Actividades de evaluación	108
4.3.3 Recursos y materiales	110
4.3.4 Espacio físico	111
4.3.5. Relaciones interpersonales	112
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	114
5.1. Conclusiones	114
5.2. Recomendaciones	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXO	
Anexo 1: Guía de entrevista dirigida a estudiantes	
Anexo 2: Guía de entrevista dirigida a docentes	
Anexo 3: Guía de observación de las actividades didácticas desarrolladas en el salón de clase.	
Anexo 4: Guía de observación de las interrelaciones entre docentes y estudiantes	

ÍNDICE DE TABLAS

		Página
Tabla 1	Cantidad de docentes y estudiantes que participaron en el estudio según sexo	72
Tabla 2	Temas abordados en las entrevistas y la guía de observación según el número de pregunta de cada instrumento	79

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad es un reto que se impone cada día al sistema educativo costarricense y las transformaciones que conlleva, exige cambios a nivel administrativo, organizativo y operativo del sistema y de los subsistemas que lo forman; pero fundamentalmente demanda cambios sustanciales en el área curricular, metodológica y de evaluación.

La escuela como institución social y espacio de aproximación de la diversidad existente y creciente de la sociedad global (Fernández, 2001) y responsable de la formación de las futuras generaciones, se enfrenta ante el desafío de ofrecer respuestas educativas para las diversas capacidades y necesidades que presenta la población estudiantil y cumplir con su función socializadora, inculcando las pautas sociales, culturales, morales y normativas vigentes.

La enseñanza al estar cargada de intencionalidad (López, 2002) podrá formar no solo una nueva cultura caracterizada por los valores de la diversidad tales como son la tolerancia, el respeto a la diferencia, la solidaridad, la cooperación, el amor, la justicia, la igualdad y la equidad para todos, sino que, en sus procesos de formación desde una visión constructivista, podría desarrollar en los estudiantes¹ las habilidades necesarias (cognoscitivas, perceptuales, lingüísticas, sociales y emocionales) que les permita reconocer que el siglo XXI enfrenta transformaciones a nivel social, económico, político e ideológico por el impacto de la globalización y que la diversidad se convierte en el valor fundamental para la convivencia pacífica y la supervivencia en este planeta.

Antecedentes

La educación, al ser un proceso permanente, dinámico y

¹ En este documento se utiliza de manera general, la categoría gramatical correspondiente al género masculino con el fin de agilizar la lectura. No obedece, por tanto, a ningún tipo o intención de discriminación.

flexible; que se inicia desde la concepción de cada individuo, se continúa en la familia de manera informal y en la escuela con un sistema formal; debe tener como objetivo fundamental el desarrollo integral de todos los miembros de la sociedad y la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que les permite realizarse como sujetos activos para mejorar su calidad de vida, la de su familia y de sus comunidades.

De acuerdo con Michalshi y Stevens (1999. p. 159) “El nuevo siglo se vislumbra como la era de los cambios continuos y profundos, abundantes retos y oportunidades (...) cada vez es más evidente que está creciendo y así continuará, la diversidad y la complejidad de las exigencias impuestos a los sistemas de educación y capacitación de los países”.

La reflexión anterior, pone en evidencia que actualmente los países enfrentan escenarios sociales más complejos que exigen no sólo una estrategia política para satisfacer las demandas que imponen, sino que se requiere un cambio ideológico que permita una visión más humana y la inclusión social de los grupos que conforman la diversidad y de esta forma, se constituyan en fuente de riquezas que dinamicen los diversos procesos sociales y económicos de la sociedad.

Al respecto Jiménez (2000, p. 153) indica “La acción educativa tiene la capacidad de mantener, modificar o transformar la estructura social de una realidad histórica dada”. Esto pone de manifiesto que la labor docente en un aula es capaz de potenciar en los estudiantes las destrezas sociales, la motivación y la voluntad suficiente para participar en su formación y realizar modificaciones en el contexto más cercano.

No obstante, los educadores cada día experimentan las exigencias de un modelo educativo selectivo, según Meléndez (2002a) este tipo de modelo, está diseñado para un estudiante promedio, excluyendo y discriminando a todos aquellos que difieren de estos, con una propuesta curricular uniforme cargado de contenidos por disciplina pero carente de significado para los

estudiantes y que aplica programas de asistencia social y medidas curriculares para atender a los grupos más desfavorecidos del sistema.

En este sentido Devalle y Vega (1999. p. 80) apuntan que hace más de un siglo los países democráticos apuestan en la educación un modelo selecto que (...)

trata de forjar la educación de los alumnos dentro de parámetros teóricos, estadísticos, organizativos y, por ende, artificiales y externos. No considera el desarrollo particular de los grupos ni de las personas. Pretende que todos los alumnos progresen al mismo ritmo y empleen los mismos tiempos para apropiarse de los contenidos correspondientes al grado, curso o año.

De lo anterior, se puede deducir que las escuelas al funcionar con este modelo educativo contribuyen a la exclusión social y a la reproducción de las desigualdades que vivencian los grupos representativos de la diversidad.

Con la participación de Costa Rica en los principales foros internacionales sobre educación desde finales del siglo XX y a inicios del XXI y los compromisos adquiridos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994, en el país, se promulga la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para la Persona con Discapacidad en el año 1997 y su Reglamento en 1998 y muy recientemente, la Ley 8661 Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad.

Es a partir de este momento, que el Estado costarricense inicia su proceso de formulación de políticas públicas que buscan, principalmente, crear las condiciones estructurales necesarias, garantizar la inclusión social de los grupos que conforman la diversidad; y de esta forma evitar la exclusión y discriminación en la presentación de los servicios en las instituciones estatales (Organización Panamericana de la Salud, 2004).

Dada la importancia de desarrollar diversas acciones que promuevan la participación y el acceso a los servicios educativos de

los grupos que conforman la diversidad, especialmente, las personas con discapacidad desde el año 1997, se han realizado en el país diferentes investigaciones con el objetivo de conocer, comprender y analizar tanto el proceso de integración educativa de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales; así como, prácticas pedagógicas que favorecen una educación inclusiva.

En el ámbito internacional el Banco Mundial y la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria realizaron en junio del 2004 un Diagnóstico situacional de la Educación Inclusiva en Costa Rica, en el cual, se concluye que se estructuró un programa educativo con base en la legislación existente desde los años sesenta. Sin embargo, a partir de 1976 inicia un proceso que es la base actual de la tendencia inclusionista y con la promulgación de la Ley 7600 en 1997, se abre un espacio propicio para la equiparación de oportunidades en el área educativa. Se comenzó con un proceso de construcción de un sistema de apoyo para satisfacer las necesidades educativas. Esto incluye recurso humano especializado, ayudas técnicas y flexibilización curricular. No obstante, no existe una política sobre educación inclusiva creyéndose todavía que es responsabilidad de la estructura de Educación Especial. Existen importantes síntomas que en la práctica inclusionista puede llevar a una reforma educativa.

En el ámbito nacional, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional son las dos instituciones de formación superior que más cantidad de estudios han realizado sobre esta temática, esto por cuanto ofrecen las carreras de Educación Especial, Educación Básica y Orientación.

Para efectos de este trabajo de investigación, se presentan las propuestas pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva, las cuales, fueron presentadas en el Programa de Maestría en Pedagogía con énfasis en la diversidad de los procesos educativos de la Universidad Nacional, entre ellas se resaltan las siguientes:

En el año 2004, Marín realiza una Propuesta Pedagógica

para capacitación a los docentes del Ciclo de Transición de la escuela Centeno Güell sobre la atención de la diversidad, específicamente, en la integración de estudiantes con Síndrome de Down, la cual, está en espera de ser aplicada.

En el año 2004, Agüero elabora una Propuesta Educativa para atender a la diversidad en el contexto de aula en la escuela Mixta de San Juan de Puriscal con el propósito de sensibilizar la población estudiantil en el reconocimiento de las características y ámbitos de las diversidades personales y escolares, esta propuesta se está llevando a cabo y se esperan sus resultados.

En el 2004, Fontana presenta una Propuesta Educativa denominada Atención a la diversidad: talleres para docentes de I y II ciclos con el propósito de desplegar competencias profesionales que les permita construir estrategias metodológicas para la atención de la diversidad estudiantil. De dicha propuesta, se elaboró dos Unidades Didácticas para desarrollar cursos sobre la temática bajo la modalidad de Actividad de Formación Continua del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) y en el Proyecto de Formación, Capacitación, Asesoría y Producción en Educación de la División de Educación Básica del CIDE, asimismo, se ha realizado diversas capacitaciones en centros educativos de la comunidad nacional.

Por otra parte, en el año 2008, Rodríguez, Sánchez y Vindas realizaron un estudio sobre Los recursos y estrategias metodológicas que utilizan los docentes en las aulas unidocentes que favorecen la inclusión educativa del circuito 08 de la Región Educativa de Alajuela. Se concluye que los docentes de las escuelas unidocentes que participaron en el estudio atienden un grupo diverso de estudiantes que presentan diferentes edades, sexos, etnias y algunos niños con discapacidad mediante diversas estrategias pedagógicas que incluyen actividades con diferentes grados de dificultad, variados materiales y distintas formas de evaluación. Las escuelas del presente estudio no cuentan con el apoyo de las Asesoras Regionales de Educación Especial ni del

Equipo Itinerante de la Región Educativa de Alajuela que puedan asesorar a los docentes en la toma de decisiones con respecto a la determinación de las adecuaciones curriculares y de acceso para los estudiantes, como tampoco para brindar recomendaciones en su atención pedagógica.

También, se determina en la dinámica de las escuelas unidocentes, la importancia del desarrollo de la autonomía y el trabajo en equipo entre los estudiantes, el desarrollo de la capacidad de reconstrucción de sus conocimientos, así como, del reconocimiento de sus limitaciones y potencialidades, aspectos que favorecen la inclusión educativa de todos los estudiantes. Por último, se determina la importancia del trabajo docente desarrollado en equipo con los estudiantes, sobresaliendo la importancia del bien común y del trabajo en función de las necesidades de cada uno de los miembros del grupo.

Es importante resaltar, que de acuerdo con la indagación realizada, el estudio anteriormente citado, es el único que tiene relación directa con el tema de investigación.

Justificación

Los servicios educativos son esenciales en el desarrollo de todas las personas, principalmente para el progreso de todos los sectores de la sociedad. Definir acciones que promuevan la participación de los diversos grupos, tradicionalmente excluidos de las aulas, promoverá un mejoramiento de su calidad de vida y la construcción de una sociedad más a gusto y respetuosa de los derechos humanos de todos los ciudadanos sin ningún tipo de discriminación.

De acuerdo con Meléndez (2002a) a pesar del discurso orientador de atención a la diversidad personal y cultural, cuando se analizan las razones de la persistencia en el sentido educativo de actitudes segregacionistas y discriminatorias, se puede encontrar las siguientes características:

Una tendencia en el ámbito educativo que continúa valorando a los grupos de la diversidad como amenaza.

La presencia de prejuicios hacia los grupos humanos más vulnerables, reflejándose en la exclusión de las oportunidades educativas.

La existencia de programas de atención social para atender a los grupos vulnerables, pero no se comparten en forma equitativa los recursos para la educación ni los espacios en la toma de decisiones.

Prevalece un sólo modelo educativo (foráneo y centenario) diseñado en forma selectiva para el perfil de un estudiante promedio.

La propuesta curricular es uniforme cargada de contenidos y objetivos, los cuales, no tienen significado ni utilidad para los estudiantes.

Es el estudiante es quién tiene que adaptarse al currículo oficial, siendo esto la principal causa de deserción escolar.

Sigue siendo las formas de evaluación las que validan y legitiman las desigualdades sociales ya que están basadas en normas de promoción y graduación estandarizadas.

Con este panorama del sistema educativo costarricense, es imperante realizar esfuerzos para que se adopten propuestas educativas inclusivas que permitan construir nuevas oportunidades de desarrollo humano, mediante la participación equitativa de todos los miembros de la sociedad.

La inclusión social es un concepto que hace alusión a aspectos ideológicos que determinan una visión de sociedad, en la cual, todos los habitantes puedan ejercer sus derechos y disfrutar de los servicios con que cuenta en igualdad y equidad de oportunidades.

Es por esto, que el enfoque de la inclusión social, penetra con más fuerza en los distintos espacios de la sociedad y obedece, principalmente a los resultados de las grandes luchas y sacrificios de los grupos que históricamente han sufrido la discriminación y segregación por razones de etnia, género, posición social, discapacidad, preferencia sexual entre otras. Pero su impacto en la

educación, según Meléndez (2002a), se vislumbra en los distintos intentos de reformas educativas en los países europeos con el fin de proporcionar una educación equitativa y de calidad a los grupos que conforman la diversidad estudiantil, especialmente de los estudiantes que presentan una condición de discapacidad.

Este enfoque de la inclusión social permite valorar la diversidad como fuente de riqueza y no como amenaza para la sociedad, lo cual, favorece la construcción de un marco axiológico sustentado por los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los valores de la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la justicia, igualdad y la equidad para los distintos grupos que la conforman.

En el ámbito educativo, el reconocimiento de la diversidad estudiantil es un hecho ineludible porque cada estudiante coexiste en distintas realidades, estructuras familiares, contextos sociales y culturales donde las diferencias y semejanzas juegan una función determinante en la convivencia humana. Al respecto, Fontana (2004) indica que el reconocimiento de la diversidad como valor implica diferentes procesos que van desde la tolerancia de las diferencias en el otro hasta la aceptación de las mismas en las relaciones humanas para convivir en armonía.

Por lo anterior, las diferencias individuales percibidas y valoradas desde esta nueva visión de diversidad nos llevan a un cambio de concepción de los distintos grupos que conforman la sociedad, pero principalmente de las personas con discapacidad puesto que se asume la aceptación de la diversidad como características del colectivo y no como carencias.

En el ámbito educativo, la inclusión tiene que ver con los derechos humanos específicamente, en el acceso a la educación en igualdad de condiciones independientemente de las diferencias personales, sociales y culturales, con los valores democráticos de solidaridad, respeto, igualdad, justicia social y la equidad en las oportunidades para una calidad de vida de los grupos representativos de la diversidad estudiantil.

Al respecto, Prado (2002, p. 3) expresa

La educación inclusiva es ante todo una posición frente a los derechos humanos. La escuela debe producir una respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes y al principio de igualdad de oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría.

En la actualidad, el enfoque de la educación inclusiva no solo promueve la integración de los grupos socialmente excluidos, sino que busca una transformación substancial del sistema educativo generando respuestas educativas acordes a las características y necesidades de la diversidad con el fin de mejorar su calidad de vida y la participación de todos.

De acuerdo con Meléndez (2002a) los esfuerzos realizados en América Latina y en la región centroamericana por democratizar la educación han sido en términos de cobertura, de respeto a algunas formas de identidad (lengua materna) y de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, los cuales han sugerido por las enormes luchas y sacrificios de las minorías en los convenios internacionales sobre derechos humanos, derechos de los niños y niñas y contra todas las formas de discriminación.

La perspectiva de la educación inclusiva en el contexto de Latinoamérica retoma los aspectos positivos de la integración escolar y a su vez introduce nuevas ideas que permite visualizar la discapacidad como parte de la normalidad, la cual, debe ser atendida en igualdad de condiciones que el resto de características que presentan todos los estudiantes, asociada a sus diferencias individuales. De manera especial aboga porque se ejerza el derecho a educación de calidad para todos.

Otro aspecto importante de resaltar es que la educación inclusiva enfatiza en la calidad de los apoyos educativos proporcionados a los estudiantes como medio para desarrollar sus

capacidades y talentos dentro de la comunidad escolar y en las prácticas pedagógicas incluyentes que respondan a la diversidad estudiantil.

Por su parte, Blanco (1999, p.7) indica que

La educación inclusiva es un concepto más amplio, ya que no se trata de lograr el acceso a la escuela común de determinado grupo de alumnos, tradicionalmente excluidos, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y niñas, asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje y su plena participación e integración.

Considerando lo anterior, las instituciones educativas deben propiciar el empoderamiento no sólo de las distintas identidades de los grupos humanos que conforman la diversidad estudiantil y con especial énfasis de los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas para evitar las desigualdades y desventajas, principalmente, en el acceso a la educación; sino que como lo apunta Meléndez (2002b) debe fortalecer la capacidad de los docentes para mediar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje creando una identidad pedagógica que responda a las características de sus estudiantes y a la realidad socio-cultural de la sociedad actual, que trascienda el tecnicismo estandarizado que inhibe su posición crítica y creadora.

En este momento en el país, se discute y analiza en diferentes foros y congresos las modalidades de la integración escolar y su impacto en el sistema educativo costarricense, así mismo, sobre la educación inclusiva. También, se considera pertinente evaluar los sistemas educativos considerando como parámetros válidos la diversificación e innovación de los servicios, el mejoramiento de su calidad, el incremento de su cobertura y el acceso por parte de los grupos tradicionalmente excluidos de las aulas (Organización Panamericana de la Salud, 2004).

Siendo los servicios educativos fundamentales para el desarrollo humano de todas las personas y el progreso de todos los

sectores de la sociedad, es imperante, que en el sistema educativo costarricense se realicen distintos esfuerzos para llevar a la práctica programas educativos innovadores acordes con el marco jurídico actual en los ámbitos internacional y nacional, que generen respuestas pedagógicas cada vez más inclusivas según las características y necesidades de los estudiantes de hoy día, asimismo, que sirva de espacio de discusión y análisis de nuevas ideas, pero principalmente, que sea un lugar de formación para los futuros profesionales en educación.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, surge la inquietud de investigar sobre la educación inclusiva en los centros educativos costarricenses y de esta forma analizar las actividades didácticas que realizan los docentes de II grado que favorecen la inclusión educativa de todos los estudiantes de un centro educativo urbano de la provincia de San José. Para lograr lo anterior, se pretende determinar las características de las actividades didácticas que realizan los docentes y las interacciones entre los docentes-estudiantes y estudiantes – estudiantes de segundo grado en distintos espacios del contexto educativo que promueven una educación inclusiva, así como, determinar la influencia de estos aspectos en el proceso educativo.

El estudio pretende proporcionar información valiosa, principalmente, sobre la importancia de realizar actividades didácticas que promuevan la educación inclusiva en los centros educativos costarricenses con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, así como, al fortalecimiento de la capacidad de los docentes para mediar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de esta forma, puedan desarrollar una identidad pedagógica que responda a las características y necesidades de sus estudiantes, a los recursos humanos y materiales que posee cada centro educativo.

Otro aporte significativo consiste en brindar datos relevantes al Ministerio de Educación Pública (MEP) sobre el impacto de la aplicación de actividades didácticas con un enfoque inclusivo, con el

propósito de generar acciones pedagógicas y administrativas que promuevan este tipo de propuestas pedagógicas.

También, se brindará información valiosa sobre este tema a las instituciones de formación superior que imparten carrera en Educación, la cual, es de interés para los futuros educadores en Educación Especial y Educación General Básica.

Se presenta a continuación el tema, problema y objetivos que enmarcaran la investigación.

Tema:

Actividades didácticas y de evaluación que realizan los docentes de II grado que favorecen la educación inclusiva en el centro educativo Miguel Obregón Lizano del circuito 04 de la Dirección Regional de Enseñanza de San José

Problema.

¿Cuáles son las actividades didácticas y de evaluación que realizan los docentes de II grado que promueven la educación inclusiva en el centro educativo Miguel Obregón Lizano del circuito 04 de la Dirección Regional de Enseñanza de San José?

Objetivos General:

Analizar las actividades didácticas y de evaluación que realizan los docentes de II grado que promueven la educación inclusiva en el centro educativo Miguel Obregón Lizano del circuito 04 de la Dirección Regional de Enseñanza de San José para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Objetivos Específicos:

1. Determinar las características de las actividades didácticas que realizan los docentes de II grado que promueven la educación inclusiva en el contexto educativo desde la perspectiva de los estudiantes y las docentes.
2. Determinar las características de las actividades de evaluación que realizan los docentes de II grado que promueven la educación inclusiva en el contexto educativo desde la perspectiva de los estudiantes y las docentes.

3. Identificar las principales características de las interacciones entre docentes- estudiantes y estudiantes- estudiantes de II grado en diferentes espacios del contexto escolar que promueven la educación inclusiva.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El descubrimiento, el aprendizaje y la reestructuración de conocimientos se encuentran inherentes en el ser humano. Desde la formación de las primeras comunidades primitivas, éste se ha interesado por explorar y conquistar el medio que le rodea.

Es por esto que, los procesos de socialización e intercambio de conocimientos, habilidades y experiencias en contextos tanto informales y formales, como la escuela, son fundamentales para el progreso y el desarrollo de las sociedades.

Desde que el ser humano nace requiere desarrollar destrezas y habilidades, así como, adquirir y compartir conocimientos para poder adaptarse al medio que le rodea y desenvolverse como una persona activa en la comunidad donde vive.

Hoy en día, la educación, resulta indispensable para la vida de las personas en sociedad porque tienen que sobrevivir en un mundo globalizado; donde las transformaciones sociales, económicas, políticas imponen nuevos estilos de vida y formas de comunicación.

Estos procesos y cambios sociales que se están viviendo actualmente se ven reflejados en el ámbito educativo. Situaciones como la deserción de los estudiantes durante el periodo de escolarización, las diferentes formas de violencia que afecta las relaciones interpersonales entre los docentes y estudiantes, la pertenencia a un determinado grupo religioso o étnico bien la condición socioeconómica de los familiares a los que pertenecen los estudiantes marcan diferencias que deben ser tomadas en cuenta por los actores educativos principalmente, deben llevar a una reflexión y análisis del rol que realiza el docente en los centros educativos, su participación protagónica en la toma de decisiones en la resolución de conflicto, así como, sobre la inclusión educativa de todos los estudiantes.

Ante esta situación, es claro, la urgente necesidad de realizar

acciones para que las personas puedan adaptarse a los cambios socioculturales presentes en el siglo XXI; y no cabe duda que el mejor medio es la educación.

Según Fontana (2004), la educación es un proceso permanente, dinámico y flexible; que se inicia desde la concepción de cada individuo, se continúa en la familia de manera informal y en la escuela con un sistema formal. Es por lo anterior, que el objetivo fundamental de la educación debe ser el desarrollo integral de todos los miembros de la sociedad y la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades que le permita a las personas desenvolverse en un medio social dinámico y cambiante.

Por tanto, la educación debe brindar la oportunidad de desarrollar las destrezas, las capacidades y las aptitudes necesarias que permitan al individuo satisfacer, por sí mismo, las necesidades básicas de alimentación, vestido, seguridad, descanso, recreación, afecto, salud, así como, alcanzar un estilo de vida que le permita la autorrealización en una sociedad cambiante. En este sentido, la educación es una herramienta eficaz para promover el desarrollo personal y social de todos los habitantes de la sociedad.

Se puede afirmar, que en la actualidad el sistema educativo del país se encuentra en un periodo de transición, entre el modelo rehabilitador y el modelo social y dentro de cada uno de ellos, el respectivo abordaje educativo, que va desde los procedimientos de la educación integradora a los de la educación inclusiva.

Estos cambios responden al marco jurídico actual, tanto en los niveles internacional como nacional, desde la promulgación de la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica (1996) y al conjunto de normas y procedimientos técnico-administrativos generados por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP), hasta el planteamiento de la Ley 8661 Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (2008).

A continuación se presenta la información recopilada de diversas fuentes que se relacionan con los aspectos relevantes

sobre el abordaje pedagógico de la educación integradora y de la educación inclusiva proporcionando de este modo, un panorama preciso dónde se encuentra inmerso el tema de estudio, las actividades didácticas y de evaluación que realizan los docentes de II grado de un centro educativo urbano que favorecen la inclusión educativa de todos los estudiantes.

2.1. El abordaje pedagógico de la educación integradora

A mitad del siglo XX, en este periodo de cambios sociales, emerge una serie de acontecimientos relacionados con la atención educativa que se proporcionaba a las personas en los centros de Educación Especial, particularmente, se cuestionaban las consecuencias sociales de una educación diferenciada (inadaptación- segregación), asimismo, se criticaba su organización y estrategias didácticas empleadas (Sánchez y Torres, 2002).

Por tanto, desde una posición sociológica se reclamaba la igualdad en los derechos y particularmente, en el acceso a la educación y en la participación de las personas con discapacidad en los centros educativos de su comunidad.

Aunado a esto, resalta la participación de los padres de familia en movimientos sociales y de las propias personas con discapacidad que abogaban por sus derechos civiles y por una vida más independiente, así como, los nuevos enfoques pedagógicos de la década de los años 60 y 70 (Bank-Mikkelsen en el Servicio Danés para la Deficiencia Mental 1950, Nirje en la Asociación Sueca para Niños con Retardo Mental 1960 y Wolfenbrenner en Estados Unidos 1970) que promovían la participación de las personas con discapacidad en distintos ámbitos de la sociedad y por el reconocimiento del derecho a participar en actividades cotidianas según sus posibilidades (Meléndez, 2005).

Surge entonces, la filosofía de la normalización, la cual, propone la adaptación del medio social a las características que presentan las personas con discapacidad, es decir, se pretende la aceptación de las diferencias de las personas, particularmente, en condición de discapacidad, así como, los ajustes del entorno social

que faciliten su integración y participación en la sociedad, lo cual, generó un cambio en el ámbito de las concepciones, así como, en las actitudes sociales hacia estas.

Por consiguiente, la persona con discapacidad es percibida como perteneciente al colectivo, la cual, tiene derechos individuales y sociales que garantizan su participación plena en las oportunidades, los bienes y los servicios de la sociedad, especialmente, en el ámbito educativo.

Un aspecto importante, es que las acciones para llevar a cabo el enfoque de la de normalización, se establecen mediante *el proceso de integración* de las personas con discapacidad a los entornos familiares, comunales, educativos y laborales de acuerdo con sus capacidades, necesidades personales y sociales, esto implica, ser un integrante activo de la comunidad, participando con las demás personas, con los mismos derechos y deberes.

En el ámbito educativo, el *abordaje pedagógico de la educación integradora* se visualiza como una cuestión de criterios y justicia ante el derecho que tienen las personas con discapacidad a educarse en un ambiente lo menos restringido posible; asegurando su participación, para alcanzar una educación de calidad para todos.

Por tanto, este enfoque pedagógico se fundamenta en los principios de *sectorización e individualización*, los cuales, proponen que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir atención pedagógica en el contexto más cercano, asimismo requieren que se adapten los procesos educativos a sus capacidades, ritmos, estilos y necesidades educativas.

Es por lo anterior, que las personas con discapacidad asisten a distintos servicios educativos integrados en las instituciones del sistema educativo. Entre estos se destacan:

- a. Aulas o salones especiales (Aulas Integradas) a las que asisten estudiantes que presentan retardo mental, sordera, ceguera y otras condiciones de discapacidad, en tiempo parcial o total y compartiendo con algún servicio de los Centros de Educación Especial.

b. Servicios de apoyo educativo (fijos o itinerantes) que atienden a estudiantes que presentan problemas en su aprendizaje, problemas emocionales o de conducta y dificultades en el lenguaje que asisten diariamente a I, II y III ciclos de la Educación General Básica.

c. Aulas de I, II y III ciclos de la Educación General Básica donde se incorporan estudiantes con deficiencias leves (hipoacusia, baja visión y dificultades motrices y otras condiciones) con el apoyo de un profesional en Educación Especial o asistente con capacitación (Van Steendlandt, 1994).

La *educación integradora* generó cambios significativos en la respuesta pedagógica por parte de los centros educativos, especialmente, en la organización, la mediación pedagógica y la didáctica ya que requirió que los docentes desarrollarán una mayor competencia profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente, para ajustar las estrategias metodológicas, adaptar los recursos y los materiales didácticos, así como, la evaluación a las necesidades educativas que presentaba cada estudiante en condición de discapacidad.

2.1.1. Las necesidades educativas en el abordaje pedagógico de la educación integradora

En la década de los años 90 con la influencia de las distintas conferencias y declaraciones en el ámbito internacional sobre la Educación para Todos, se incorpora el concepto de necesidades educativas especiales en el abordaje de la educación integradora, el cual, provocó un cambio conceptual que influyó en la atención de las personas con discapacidad; particularmente, impactó en la visión educativa prevaleciente en los Centros de Educación Especial centrada en las deficiencias y en la aplicación de planes remediales, girando hacia un nuevo enfoque, enfatizando en los *apoyos educativos* y en la adaptación de los medios de aprendizaje con el fin de que cada estudiante que presentaba necesidades educativas especiales (especialmente en condición de discapacidad) pudiera acceder al currículo oficial.

Existen distintas definiciones sobre el concepto de necesidades educativas especiales que van desde una visión tradicional centrada en las características personales de los estudiantes hasta las que incluyen aspectos socioculturales. A continuación se presenta una breve descripción de estas perspectivas.

Según Brennan (citado por Aguilar, 2000) las necesidades educativas especiales se definen como aquellas dificultades mayores que presenta un estudiante para acceder a los aprendizajes comunes para su edad, ya sea por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado que requiere de unas condiciones y adaptaciones en el aprendizaje para compensar dichas dificultades así como la provisión de recursos especializados.

Otro concepto similar, lo propone Blanco (1999, p.20), el cual, indica que la persona con necesidades educativas especiales:

Presenta mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

De los conceptos anteriormente citados, se puede resaltar que ambos parten de los siguientes supuestos: las necesidades educativas especiales surgen, específicamente, de aspectos personales de los estudiantes, dificultades en su aprendizaje y de las carencias del entorno educativo para responder dichas diferencias.

En el Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública -MEP (2005a, p.14) comparte esta visión sobre las necesidades educativas especiales, por tanto, las define como:

... aquellas condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje mayores que el promedio de los alumnos, lo que le impide acceder al currículo que le corresponde según su edad, de forma que requiere para

compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo.

Al respecto Arnaiz (1997, pp. 65-66), expresa que la necesidad educativa especial:

... puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y al clima emocional en que está teniendo lugar la educación.

Retomando las definiciones anteriores, se puede afirmar que las necesidades educativas especiales se encuentran en estrecha relación con las ayudas pedagógicas o servicios de apoyo educativo que requieren los estudiantes en su formación educativa.

Un aspecto importante de resaltar, es que actualmente el concepto de necesidades educativas especiales es entendido desde una perspectiva más amplia y flexible permitiendo incorporar las diferentes concepciones presentadas en los foros y declaraciones mundiales organizadas por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entonces, se incluyen tanto aspectos personales de los estudiantes como socioculturales, con el fin de garantizar una educación de calidad para todos los grupos que conforman la sociedad sin ningún tipo de discriminación ni exclusión.

Por lo anterior, las necesidades educativas percibidas y valoradas desde este nuevo enfoque generan un cambio de concepción, en el sentido de que no solo las personas con discapacidad pueden presentar condiciones específicas en su formación educativa, porque se asume que éstas pueden surgir por factores personales como socioculturales, es decir, se amplía su carácter de aplicación a todos los grupos de la sociedad.

Asimismo, a partir de esta nueva visión, el término *especial* está superado, porque hacía alusión a que la necesidad educativa

surgía de la discapacidad que presentaba el estudiante y en este contexto, cualquier estudiante según sus diferencias personales y sociales, puede presentar necesidades educativas.

Por tanto, las necesidades educativas pueden definirse como las condiciones de aprendizaje que surgen de la interacción entre las características personales y sociales de cada estudiante y las barreras que presenta el entorno educativo (actitudinales, físicas, arquitectónicas, metodológicas y culturales), la cuales, limitan su participación en la sociedad y el disfrute de su derechos individuales y sociales (Fontana, Arguedas y León, 2009).

Es por lo anterior, que las necesidades educativas surgen por múltiples causas, estas pueden ser por las condiciones personales de los estudiantes, tales como, deficiencias físicas, sensoriales o mentales, a su forma particular de aprender o bien por la interrelación de sus particularidades con su entorno social: familia, escuela lo comunidad que limitan su desarrollo y aprendizaje. También, se pueden derivar por los estilos de enseñanza que no consideran las condiciones de aprendizaje ni las adaptaciones que requieren los estudiantes, así como, la falta de productos de apoyo (recursos tecnológicos y ayudas técnicas).

Por otra parte, las necesidades educativas tienen dos características significativas, según Sánchez y Torres (2002) la primera enfatiza el carácter *interactivo*, es decir, la necesidad se define en relación con el contexto social en que se desenvuelve y no solo dependen de las condiciones personales del estudiante.

La segunda característica es la dimensión *relativa* de la necesidad, es decir, la misma está determinada por un tiempo y un espacio, por tanto, no pueden tener un carácter definitivo o permanente. Al respecto, Zúñiga (2002, p. 114) expresa que “Al asumir este carácter interactivo las necesidades educativas de los alumnos tiene entonces un carácter relativo”, el cual, debe ser abordado en el proceso educativo con adecuaciones de acceso y curriculares, así como, estrategias pedagógicas que respondan a su diversidad personal.

2.1.2. El currículo, las adecuaciones de acceso y las adecuaciones curriculares en el abordaje pedagógico de la educación integradora.

La educación como proyecto educativo de un Estado lleva implícito los principios y valores de la corriente de pensamiento político, ideológico y social imperante. Es por esto, que el currículo que se desarrolla en un país es producto de las construcciones históricas y sociales que reflejan las ideas de cambio y progreso, teniendo la educación un papel transformador en la sociedad.

Estas concepciones impulsan diferentes diseños curriculares que parten desde un enfoque tradicional, donde los postulados teóricos de la Psicología y Sociología determinaban el desarrollo curricular hasta incluir diferentes perspectivas sociales y políticas, así como, enfoques pedagógicos constructivistas que consideran los procesos sociales, la problemática socioeconómica de los miembros de la comunidad educativa, los procesos cognoscitivos en el diseño de programas y proyectos educativos.

Se puede conceptualizar el término currículo como “El conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regula la práctica docente” (Arnaiz, 1999 p. 41).

Desde este concepto, el acto educativo, entendido desde un modelo pedagógico tradicional, como la intervención planificada en el proceso de aprendizaje del ser humano; se ve orientado a la luz del currículo. El hecho de educar implica, entonces, definir en qué forma y para qué se quiere intervenir en el aprendizaje de una persona y esto se logra considerando los lineamientos que rigen el currículo (Argumedo, 1986).

Considerando lo mencionado por Arnaiz y Argumedo anteriormente, la elaboración de un currículo debe responder a las siguientes preguntas: ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?; ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, según el nivel o modalidad del sistema educativo.

Cabe mencionar, que desde esta perspectiva el currículo general se adapta o modifica, principalmente, en la práctica pedagógica para responder a las diversas necesidades educativas que presenta la población estudiantil.

Es por esto que, la adaptación curricular tiene un papel fundamental en el abordaje pedagógico de la educación integradora porque es la estrategia empleada para responder a las necesidades educativas que presenta la población estudiantil en los centros educativos.

Por tanto, el currículo, debe concebirse desde una visión amplia que permita dar coherencia y continuidad a los diversos procesos que se plantean desde el ajuste de la oferta educativa; es decir, debe ser flexible, abierto y contextualizado, de forma que permita diferentes niveles de concreción curricular.

En este sentido, Sánchez y Torres (2002) indican que la concreción curricular debe circunscribirse en un proyecto curricular de centro, el cual, debe favorecer a todos los actores educativos involucrados, con el fin de alcanzar una educación de calidad de acuerdo con las posibilidades de los centros educativos y las características de la población estudiantil; es decir, un proyecto educativo que contemple estrategias de atención a la diversidad estudiantil, que incorpore contenidos y objetivos comunes, así como, la formación permanente del profesorado.

Desde esta perspectiva, los niveles de concreción curricular pueden ser los siguientes: proyecto curricular de centro, etapa o ciclo, la programación de aula y la adaptación curricular individualizada.

Es importante indicar, que en estos niveles de concreción curricular se pueden encontrar diversas estrategias para responder a las características y a las necesidades de la población estudiantil, pero, particularmente, en los dos últimos niveles se emplean las adecuaciones curriculares y adecuaciones de acceso al currículo, como las formas específicas para la atención de las necesidades educativas de las y los estudiantes.

Existen diferentes definiciones sobre las adecuaciones curriculares (AC) y adecuaciones de acceso al currículo (AAC). A continuación se presenta una descripción de estas diferentes perspectivas.

Según Sánchez y Torres (2002) las AC son los ajustes que se realizan en los elementos básicos del currículo como son la metodología, los objetivos, los contenidos y la evaluación de un área o disciplina específica para que los estudiantes puedan desarrollar capacidades específicas según el nivel que cursan.

Estos autores, definen las AAC como aquellas modificaciones en los elementos del entorno que van a permitir a los estudiantes acceder al currículo. Entre ellas se resaltan las siguientes:

1. La adaptación de los elementos humanos del centro educativo con el fin de establecer estrategias de trabajo en equipo y facilitar la atención educativa de los estudiantes. Algunos ejemplos son la agrupación flexible de estudiantes, y la formación de equipos técnicos de coordinación, de orientación o de apoyo educativo.
2. Las adaptaciones en los espacios y aspectos físicos para facilitar el uso y el desplazamiento en las instalaciones del centro educativo, como la eliminación de las barreras arquitectónicas, la disposición del mobiliario, la señalización y otros ajustes de accesibilidad.
3. Las adaptaciones en los equipamientos y recursos con el fin de proveer diversidad de materiales que responda a las necesidades de los estudiantes.
4. Las adaptaciones en el tiempo según las actividades que se realizan en el centro educativo.

Por su parte, Borsani (2003) define las AC como las modificaciones específicas que realizan los docentes para responder a situaciones personales que presentan los estudiantes en el contexto educativo. Entre estas se pueden mencionar los ajustes a las actividades, a los materiales empleados y a las estrategias metodológicas.

Las AAC, este autor, las define "... como la modificación en el espacio, los recursos, el equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos" Borsani (2003, p.45). Algunos ejemplos son las adecuaciones en la planta física del centro educativo, con el fin de eliminar las barreras urbanísticas y en el transporte, la provisión de las ayudas técnicas y los ajustes en el horario.

Otro tipo de concepción sobre las AC es la que propone Puigdellivol (2002, p.97) indicando que son "...las adaptaciones y ayudas para la asimilación del currículo y las acomodaciones de este a las necesidades educativas". Entre estas se encuentran las adaptaciones y ayudas que facilitan la asimilación de los contenidos, tales como, los materiales de apoyo, el apoyo personal y las estrategias metodológicas complementarias y alternativas para responder a las necesidades educativas de los estudiantes, así como, las modificaciones en la jerarquía de los objetivos y contenidos.

Este autor, define las AAC como las modificaciones que se realizan en el contexto educativo, las cuales, no se ubican específicamente en la dimensión curricular. Estas se agrupan en tres categorías, a saber:

1. Las adecuaciones arquitectónicas y ambientales, se relacionan con la eliminación de las barreras en la infraestructura o el espacio físico que limitan el desplazamiento y la movilidad autónoma.
2. Las adecuaciones organizativas, se refieren a todas aquellas medidas de orden y disposición del entorno educativo que se requieren según las necesidades educativas.
3. Las adecuaciones didácticas, consideran las acciones que tienen que ver con la presentación de los recursos didácticos utilizados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Compartiendo la visión de los autores anteriores, el MEP (2005a) define las AC como la acomodación de la oferta educativa a las características y necesidades de los estudiantes para atender sus diferencias individuales. Entre las adecuaciones curriculares que se

aplican en los diferentes niveles y modalidades educativas de las instituciones educativas costarricenses se proponen las siguientes:

1. Las adecuaciones no significativas (ACNS) se refieren a aquellas acciones que realiza el docente para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas a las necesidades educativas de los estudiantes, las cuales, no modifican sustancialmente el currículo oficial. Entre estas acciones se incluyen la priorización de objetivos y contenidos, así como los ajustes metodológicos y evaluativos.
2. Las adecuaciones significativas (ACS) son aquellas modificaciones que realiza el docente, tales como, eliminación de los contenidos esenciales y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, las cuales si modifican sustancialmente el currículo oficial.

Con una perspectiva semejante, define las AAC como “Las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación dirigidos algunos alumnos (especialmente aquellos con deficiencia motrices, visuales, y auditivas) para facilitarle su acceso al currículo regular o, en su caso, al currículo adaptado” (MEP, 2005a, p.15).

Algunos ejemplos son: construir rampas para facilitar el acceso a la institución, ampliar la letra de los textos u otros documentos, facilitar el uso de lápices gruesos, audífonos, lupas, anteojos y otros, adaptar el mobiliario a las necesidades de los estudiantes (mesa más grande o para personas zurdas, ponerle rodines), emplear el sistema Braille para la lectura y escritura de estudiantes ciegos, uso de grabadoras, computadoras y recursos de apoyo tecnológico, entre otras (MEP, 2005b).

Con el fin de considerar un concepto más amplio y que incluya las diferentes perspectivas de los actores educativos Fontana, Espinoza y León (2009) definen las AAC como las adaptaciones, las modificaciones o los ajustes en los elementos del entorno educativo - recursos y materiales didácticos, espacio físico, tiempo y factor

humano- que facilitan a la población estudiantil, el acceso al currículo. Estas adecuaciones están determinadas por las acciones de distribución, organización y provisión que realizan los actores educativos a estos elementos del entorno educativo, con el fin de generar condiciones de accesibilidad para cada estudiante con necesidades educativas, especialmente, en condición de discapacidad.

Es importante indicar, que las AAC tienen un papel determinante en la vida cotidiana de los estudiantes con discapacidad porque les permiten una participación autónoma en los diferentes contextos, particularmente, en el educativo, así como mejorar su calidad de vida y favorecer su inserción tanto social como laboral.

Por otra parte, dentro de las AAC la provisión de las ayudas técnicas para las personas con discapacidad, tiene un aspecto relevante porque son los productos de apoyo que les va a permitir, en primera instancia, desplazarse y movilizarse en el contexto educativo en forma independiente, así como, su participación plena en condiciones de igualdad y equidad.

En este punto y según el Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas de España (CEAPATa, s.f.), una ayuda técnica es cualquier producto, instrumento, equipo o sistema técnico, fabricado especialmente o disponible en el mercado para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar las deficiencias que presentan las personas, así como, para favorecer la participación autónoma de las personas con discapacidad en diferentes actividades de la vida social.

Otro concepto semejante es el que propone el MEP (2005a, p.8), el cual, indica que una ayuda técnica es un “Elemento requerido por una persona con discapacidad para mejorar su funcionamiento y garantizar su autonomía”.

Considerando las ideas fundamentales de los conceptos antes expuestos, se puede apreciar que las ayudas técnicas se constituyen en productos de apoyo esenciales para las personas

con discapacidad, particularmente, en el contexto educativo, porque favorecen la equiparación de oportunidades en el acceso a la educación, siendo esto uno de los objetivos primordiales del abordaje pedagógico de la educación integradora.

En el contexto educativo costarricense, la determinación de las AAC y AC es responsabilidad del Comité de Apoyo Educativo de cada institución, con la orientación de un profesional según se requiera, además la aplicación le corresponde a los docentes encargados del estudiante.

Es importante indicar, que las AAC y las AC deberán quedar consignadas en el expediente de cada estudiante, así mismo, el Comité de Apoyo Educativo es el responsable de proporcionar el seguimiento respectivo según se establece en las Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el artículo 5, el cual, expresa “La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales estará sujeta a un proceso de seguimiento, debiéndose revisar anualmente las decisiones tomadas a la luz de nuevas valoraciones” (MEP, 2005a, p.20). Esto constituye un aspecto importante de considerar para garantizar un proceso de apoyo educativo sostenido, durante el tiempo que requiera el estudiante en su formación educativa.

Considerando los diferentes aspectos que toman en cuenta los autores anteriores para definir las AC, se puede apreciar que éstas se orientan al ajuste de la oferta educativa, particularmente, en los elementos básicos de la dimensión curricular, tales como, la metodología, los contenidos y la evaluación, con el fin de responder a las necesidades educativas de los estudiantes según el nivel que cursan. Mientras que las conceptualizaciones sobre las AAC, se puede apreciar que las diferentes agrupaciones presentadas se enfocan en distintos aspectos según la visión de los autores, no obstante, su propósito siempre es crear las condiciones de accesibilidad en el entorno educativo para facilitar a todos los estudiantes el acceso al ámbito curricular y al contexto social.

Desde el abordaje *pedagógico de la educación integradora* las condiciones de accesibilidad del contexto educativo son un elemento esencial de considerar, porque posibilitan la participación equitativa de los estudiantes con discapacidad en su formación educativa.

Se entiende por accesibilidad como:

La condición que debe cumplir los entornos, procesos, bienes, productos, y servicios, así como, los objetos o instrumentos, herramientas, y dispositivos, para ser comprensibles, utilizados y practicables, por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de diseño para todos y se entiende sin prejuicios de los ajustes razonables que deben adoptarse (CEAPATb, s.f. p.1).

Por tanto, la accesibilidad se relaciona con la posibilidad que tienen todas las personas, independientemente de su condición, de tener acceso, de disfrutar y emplear las edificaciones, los medios de transporte, la comunicación y los diferentes servicios con que cuenta

En este sentido, el CENAREC (2005a) expresa que un entorno accesible, es aquel diseñado de tal modo, que puede ser utilizado con seguridad y eficacia por todas las personas. Este concepto se amplía, de tal manera, que integra a la diversidad de personas que habitan o utilizan un determinado contexto, esto por cuanto, las condiciones de accesibilidad se constituyen en la base fundamental de la equiparación de las oportunidades para cada miembro de la sociedad.

En este proceso de equiparación de oportunidades, según el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE, 2008) la accesibilidad tiene las siguientes dimensiones, a saber: actitudinal, servicios de apoyo, ayudas técnicas, información y comunicación, políticas, normas y procedimientos, administrativa, espacio físico y transporte, entre otras, las cuales permiten generar las condiciones de accesibilidad en las diferentes estructuras y organizaciones de la sociedad.

Por tanto, los servicios educativos no se encuentran al margen de estos requerimientos, particularmente, los estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad necesitan de estas condiciones de accesibilidad para poder participar en forma independiente en todas las actividades cotidianas de los centros educativos.

En el ámbito costarricense, la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, en el Capítulo IV, proporciona las especificaciones técnicas y reglamentarias para garantizar la accesibilidad en las edificaciones públicas y privadas para todas las personas. Asimismo, en el capítulo IV del Reglamento de esta ley se indican los requerimientos para las nuevas construcciones, ampliaciones o remodelaciones de edificios, parques, aceras, jardines, plazas y otros espacios.

Lo anterior, con fundamento en las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la ONU en el año 1993, el cual, recoge en el II Apartado los espacios previstos para la igualdad de participación, entre los que se establece el acceso al entorno físico, a la información y la comunicación como áreas prioritarias.

Es importante indicar, que la legislación vigente relacionada con la accesibilidad es un paso importante para mejorar las condiciones de la infraestructura y el espacio físico para todas las personas que conforman la sociedad costarricense, particularmente, en los centros educativos. No obstante, desde el abordaje pedagógico de la educación integradora estos ajustes se vislumbran como una estrategia exclusiva para que los estudiantes con discapacidad puedan movilizarse y desplazarse en el contexto educativo y no como una estrategia para eliminar las barreras arquitectónicas y promover la participación de toda la comunidad educativa.

La tendencia actual en el ámbito internacional y nacional es promover el diseño universal con el fin de elaborar productos y ambientes para ser utilizados por todas las personas de todas las

edades y características sin tener que realizar adaptaciones o diseños especializados.

Esto por cuanto, el diseño universal va más allá de la adaptación de los espacios, edificios y objetos para las personas con discapacidad, sino más bien, tiene un amplio interés por todo el público que los utiliza. No importa la condición que presente la persona sino la eliminación de las barreras físicas para que sea accesible por un extenso rango de consumidores. Es simplificar la vida de todas las personas, haciendo que los productos, la comunicación y los entornos sean más útiles.

2.1.3. Aspectos críticos y beneficios del abordaje pedagógico de la educación integradora.

Según Aguilar (2004) el concepto de normalización, de necesidades educativas y el abordaje pedagógico de la educación integradora impactaron, en la Educación Especial, específicamente, impulsó la discusión y la reflexión sobre el propósito de ésta, pasando de una formación dirigida a estudiantes con discapacidad a un conjunto de medidas y acciones orientadas al ámbito educativo con el fin de que los docentes puedan responder a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.

Sin embargo, el enfoque de la educación integradora, implementado en diferentes países, particularmente, en Costa Rica a partir de los años 70, ha generado que los estudiantes integrados reciban una atención pedagógica diferenciada centrada, principalmente, en modificaciones curriculares que no responden a sus diferencias individuales, a una programación individual, así como ajustes en la evaluación que no ofrecen una respuesta trascendente para su desarrollo personal y social.

Al respecto, García, Ainscow, Arnaiz, Vlachou (citado por Meléndez 2002a) apuntan las siguientes aspectos críticos:

-En el abordaje pedagógico de la educación integradora mantiene la ideología médico deficitaria del modelo rehabilitador, es decir, pone su énfasis en la atención de las deficiencias de los estudiantes y convierte los conceptos de necesidades educativas y

de adecuación curricular en formas de segregación y discriminación en el contexto educativo.

-Las AC y ACC como estrategia de apoyo, se han reducido a modificaciones técnicas de la didáctica que no favorecen el desarrollo integral de los estudiantes.

-La educación integradora al sustentarse al principio de normalidad ha condicionado la aceptación de los estudiantes integrados en su capacidad para acercarse lo más posible hacia las normas sociales esperadas, dejando de lado la aceptación de las diferencias como parte de la normalidad de la sociedad.

-En el sistema educativo la integración educativa de personas con discapacidad, según muchos docentes y directores, ha sido impuesto y forjado porque no se consideró con anterioridad las condiciones ambientales necesarias y la capacitación del personal docente y administrativo para atender a esta población estudiantil.

-Por los aspectos anteriormente citados, los estudiantes con discapacidad cognitiva y múltiple se encuentran en condiciones de mayor desventaja y son los que mayor rechazo y oposición reciben en el contexto educativo.

Aunado a lo anterior, desde la praxis de la integración educativa, particularmente, desde el accionar de los servicios de apoyo educativo, se ha evidenciando prácticas, que lejos de favorecer la integración del estudiante con necesidades educativas especiales, en el contexto educativo propicia la categorización y el trato diferenciado, tales como, la atención individual fuera del grupo de compañeros por parte de un especialista, la formación de grupos de estudiantes para realizar exámenes, así como, la creación de nuevas categorías como *estudiante con adecuación* para referirse aquellos estudiantes que reciben este apoyo educativo.

Al respecto Aguilar (2004, p.7) señala "...desde las prácticas integradoras, muchas personas con discapacidad ha sido segregadas de las acciones regulares, percibiéndolos como "inferiores" o "diferentes" perpetuándose en las distintas esferas: política, social,

económica y educativa la discapacidad como una categoría que excluye o segrega”.

A pesar de los inconvenientes que se han presentado en los ambientes de la educación integradora, éstos muestran mayores beneficios para los estudiantes con necesidades educativas que cualquier servicio segregado de Educación Especial.

De acuerdo con Puigdemívol (1998) este abordaje pedagógico trae consigo ventajas al sistema educativo, entre estos se resaltan los siguientes:

-Se propone educar a todos en el valor elemental del respeto a las diferencias humanas, por lo que posibilita que la población estudiantil pueda entender y respetar sus diferencias individuales.

-Se brinda la oportunidad de que los estudiantes con discapacidad se desarrollen en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros.

-Se fortalece los procesos de enseñanza y de aprendizaje porque los docentes adaptan la metodología y los materiales didácticos para responder a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, asimismo, promueve un trabajo en equipo con otros docentes.

-Se fortalece el personal docente de los centros educativos porque se pretende que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales cuenten con los servicios de apoyo requeridos.

-Se propicia la participación activa del padre de familia en la selección de los servicios educativos de sus hijos, asimismo, genera un ambiente de colaboración en coordinación con otras instituciones de la comunidad.

Retomando los beneficios y los aspectos críticos que presenta el *abordaje pedagógico de la educación integradora*, se puede resaltar que las fallas se presentan, principalmente, por la falta de organización político-administrativa de los centros educativos, más que por situaciones inherentes a la población que se integra. Además, las buenas prácticas pedagógicas que se han

presentando en estos contextos educativos deben ser repensadas para generar una educación más inclusiva y que responda a la diversidad de la población estudiantil.

Es importante destacar, que este abordaje pedagógico tiene vigencia actualmente en muchos países, particularmente, en Costa Rica se visualiza su impacto con la creación de aulas de Educación Especial en los centros educativos de la Educación General Básica (I, II , III ciclos) y la Educación Diversificada, tales como, Aulas Diferenciadas en el año 1974, denominadas en el año 1992, como Aulas Integradas con el propósito de integrar física y socialmente estudiantes con discapacidad (retardo mental o sordera) a centros de I y II ciclos de la Educación General Básica y Aulas Recursos para problemas de aprendizaje en el año 1977. Posteriormente, se crean nuevos programas de integración educativa para estudiantes con discapacidad (retardo mental y visual), así como, con problemas emocionales en la década de los 80 y 90.

A partir del año 2000, en Consejo Superior de Educación aprueba una serie de disposiciones que fortalecen los programas de integración educativa en todo el país, asimismo, la proliferación de los servicios de apoyo en problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta, de terapia de lenguaje, terapia física, retraso mental y audición y lenguaje (sordera) en los centros educativos del país.

Además, se destaca en el ámbito nacional la promulgación de legislación, políticas y normativas que garantizan el acceso a los bienes y a los servicios de la sociedad, en igualdad de condiciones y de oportunidades para las personas con discapacidad como es la Ley 7600 y su Reglamento.

2.2. Legislación que fundamenta el abordaje pedagógico de la educación integradora

Con la influencia del pensamiento humanista y los esfuerzos de los grupos organizados de la comunidad internacional surgen en la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI una serie de declaraciones y convenciones con el fin de promover el

conocimiento de los derechos humanos de todas las personas, así como, de contar con instrumentos legales que garanticen la protección de los mismos, en los diferentes países.

A continuación se presenta una breve descripción de los artículos de las declaraciones y convenciones que tienen relación con la atención de las personas con discapacidad que fundamentan el *abordaje pedagógico de la educación integradora*.

2.2.1 Referentes legales en el ámbito internacional

La educación integradora en el ámbito internacional se fundamenta en la siguiente legislación:

Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es creada el 10 de diciembre de 1948 y es promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esta es la base fundamental de otras leyes, en cuanto a la defensa de los derechos de las personas, debido a que es la primera legislación dirigida a atender y defender la justicia, la paz, la libertad de todos los individuos que conforman la sociedad.

El objetivo primordial de esta declaración, se centra en promover un ideal común en todos los pueblos y Estados, basándose en la búsqueda y atención de los derechos y libertades, mismas que podrán alcanzarse mediante la educación. Es decir, los derechos humanos se fundamentan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

En esta legislación, se establece en su artículo 1 que todas las personas nacen libres e iguales, tanto en dignidad como en derechos, por lo cual, merecen un trato equitativo. También, se evidencia la búsqueda del cumplimiento de los derechos, entre los cuales, hace alusión directa a la educación en el artículo 26 y a la protección contra todas las formas de discriminación en los artículos 5 y 7 (ONU, 1948).

Desde esta perspectiva, se hace alusión a la igualdad para todos los miembros de la sociedad, entendiendo de esta manera, la

atención y el establecimiento de los derechos para las personas con discapacidad, a pesar de referirse implícitamente a esta temática, dado que se menciona que la violación de los derechos humanos son causantes de las discapacidades que pueden presentar las personas, ubicándose esta afirmación en el contexto social de su creación, debido a que la tortura, la violación a la integridad física y la insalubridad eran prácticas cotidianas en muchos países del mundo.

Es notorio que la defensa de las prácticas igualitarias en materia de derechos trajo consigo la creación de políticas y de programas en otros países, así mismo, esta declaración se convirtió en un antecedente principal de todas las legislaciones internacionales creadas hasta el momento y por ende, el precursor principal de los estatutos, los convenios y de las leyes nacionales de Costa Rica que velan por la equiparación y la defensa de los derechos de cada persona.

Convención de los Derechos del Niño

La Convención de los Derechos del Niño fue establecida el 20 de noviembre de 1959 en la Asamblea General de la ONU, la misma presenta como principio rector que la infancia tiene derechos a recibir los cuidados y la una atención que requiera.

En el artículo 23 de la misma, se menciona en forma explícita la atención a los niños con discapacidad, hace referencia a que los Estados reconozcan que los niños tienen derecho a disfrutar de una vida plena donde se asegure su dignidad y la participación en su comunidad.

Desde esta perspectiva, se establece el inicio de la búsqueda de la equiparación de oportunidades, porque el niño con discapacidad tiene derecho a desarrollarse en forma plena.

Por otra parte, el artículo 29 hace alusión al ámbito educativo, ya que propone que el niño con discapacidad tiene derecho a la educación y se debe promover el desarrollo de su personalidad, las aptitudes y las capacidades mentales y físicas hasta su máximo potencial, asimismo, indica que debe recibir los servicios de apoyo

de acuerdo con sus características en forma gratuita hasta donde sea posible (ONU, 1959).

Es así, como se establece en esta convención, que el niño que presenta una condición de discapacidad posee las mismas oportunidades de atención que el resto de la población, previniendo de esta forma cualquier tipo de segregación o marginación que se pueda llevar a cabo en el ámbito social.

Declaración de los Derechos de los Impedidos

La Declaración de los Derechos de los Impedidos fue propuesta el 9 de diciembre de 1975 en la ONU, en la cual, asumía bajo su responsabilidad la protección de los derechos de las personas con discapacidad.

De manera explícita indica en sus artículos 3 y 10 la importancia de respetar la dignidad de las personas con discapacidad independientemente de la gravedad de sus trastornos y deficiencias con el fin de promover una mejor calidad de vida, asimismo, de protegerle de toda forma de explotación y discriminación (ONU, 1975).

Es importante indicar, que dada la época de creación de las anteriores declaraciones y convenciones, se concibe a la persona con discapacidad desde un modelo rehabilitador, razón por la cual, en sus artículos se enfoca desde una perspectiva médico – sanitaria, al hablar de personas impedidas, de tratamientos médicos y de métodos de rehabilitación. No obstante, resalta la importancia de la educación y atención de sus necesidades educativas.

Foro Mundial sobre Educación

En el año 1990 la UNESCO realizó en Jomtien, Tailandia, el Foro Mundial sobre la Educación bajo la proclama de *Escuela para Todos*. Con el propósito de colaborar, desde su competencia, a la erradicación de la pobreza y promover el acceso a la educación como un derecho fundamental para todas las personas que históricamente se encuentran en desventaja social.

Asimismo, se establece que la educación actual presenta deficiencias en cuanto a cobertura y calidad de la oferta, las cuales,

es necesario mejorar para favorecer el progreso social y económico de los pueblos, así como, fortalecer la cooperación internacional para que los gobiernos con menos recursos financieros puedan desarrollar proyectos más equitativos en el acceso a la educación.

Normas Uniformes sobre Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad, en el año 1993, la ONU establece las Normas Uniformes sobre Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad con el fin de unificar disposiciones, reglas y conceptos en busca del bienestar y de la integración social de las personas con discapacidad, en su calidad de ciudadanos de sus respectivas sociedades, con los mismos derechos y obligaciones que las demás personas.

Además, estas normas servirían de orientación para la formulación de leyes, políticas públicas y programas para la atención de las personas con discapacidad en los países.

Entre dichas normas que se relacionan con el derecho a la educación, se resaltan las siguientes:

Artículo 4 Los Estados deben velar por el establecimiento y la prestación de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad, incluidos los recursos auxiliares, a fin de ayudarlos a aumentar su nivel de autonomía en la vida cotidiana y a ejercer sus derechos.

Artículo 5 Los Estados deben velar porque los arquitectos, los técnicos de la construcción del entorno físico puedan obtener información adecuada sobre la política en materia de discapacidad y las medidas encaminadas asegurar el acceso.

Artículo 6 Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (ONU, 1993, p 6)

En los artículos anteriores, se establece que la educación de las personas con discapacidad le compete a todas las personas involucradas en el sistema educativo (personal docente y administrativo, padres de familia y miembros de la comunidad) ofreciendo los servicios de apoyo y las posibilidades de acceso, permanencia y promoción en su formación, así como su participación equitativa en el ámbito social y económico.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad

Esta conferencia es organizada por la UNESCO y se realiza en Salamanca, España en el año 1994. Su propósito fundamental era especificar acciones dirigidas a la integración y atención de la población estudiantil que presenta necesidades educativas especiales y de esta forma, promover una Educación para Todos en los diferentes contextos sociales de los países. Particularmente, en esta conferencia retoma el concepto de necesidades educativas especiales propuesto en el Informe de Warnock del año 1978.

De dicha conferencia, se emite la Declaración de Salamanca, en la cual, se establece como aspecto primordial la integración educativa de todos los estudiantes sin que sus diferencias personales y sociales representen un obstáculo. Para esto, cada centro educativo deberá responder a las necesidades de la población estudiantil mediante una adecuada programación, la utilización de los servicios y los recursos disponibles, así como, la asociación con la comunidad (UNESCO, 1994) con el fin de garantizar una educación de calidad.

En el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca, en el punto B Factores Escolares, en particular se resalta los siguientes:

26. La creación de escuelas integradoras que atiendan un gran número de alumnos en zonas rurales y urbanas requiere la formulación de políticas claras y decididas de integración y una adecuada financiación, un esfuerzo a nivel de información pública para luchar contra los prejuicios y fomentar las actitudes positivas,

un extenso programa de orientación y formación profesional y los necesarios servicios de apoyo...

28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.

32. Se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales, desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos, cuando sea necesario, para recibir la ayuda de profesores especializados y de personal de apoyo exterior.

33. Cuando sea necesario, se deberá recurrir a ayudas técnicas apropiadas y asequibles para conseguir una buena asimilación del programa de estudios y facilitar la comunicación, la movilidad y el aprendizaje. Las ayudas técnicas resultarán más económicas y eficaces si proceden de un centro común en cada localidad, donde se disponga de conocimientos técnicos para ajustar las ayudas a las necesidades individuales y mantenerlas actualizadas (UNESCO, 1994, p. 21).

Es importante indicar, que en el año 2005 los Jefes de Estado y de los Gobiernos de la Comunidad Iberoamericana de Naciones reunidos en su XV Cumbre en Salamanca, España, ratificaron los compromisos asumidos anteriormente, con sustento en los propósitos y los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, en su adhesión al derecho internacional, la profundización de la democracia, el desarrollo, la promoción y protección universal de los derechos humanos, el fortalecimiento del multilateralismo y de las relaciones de cooperación entre todos los pueblos y naciones y el rechazo a la aplicación de medidas coercitivas unilaterales contrarias al derecho internacional.

En este momento se incluyen acciones de investigación respecto a los planes regionales y el intercambio de experiencias en materia de alfabetización, para lograr la universalización de la

educación primaria. Se plantea que con base en las experiencias de la región se presente a los Estados miembros un Plan Iberoamericano de Alfabetización con el objeto de poder declarar la región iberoamericana *territorio libre de analfabetismo* entre el año 2008 y el 2015 (Organización de Estados Iberoamericanos, 2005).

Este aspecto es importante de considerar para la región, particularmente para Costa Rica, porque un número significativo de niños, jóvenes y adultos con discapacidad y en condiciones de pobreza, no han podido acceder a la educación básica constituyéndose esto en un obstáculo para su inserción social y laboral.

Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad

En el año 1999 se suscribe en Guatemala esta convención, la cual, es firmada por los miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA, 1999) con la finalidad de enfatizar sobre los derechos de las personas con discapacidad y con esto procurar su dignidad y la eliminación de toda las formas de discriminación debido a su condición. Para esto, se define el concepto de discriminación y las maneras de estimular la participación de las personas con discapacidad dentro de la sociedad, por medio de entidades públicas y privadas de cada país miembro.

Es importante indicar, que Costa Rica ratifica esta convención mediante la Ley 7948, y específicamente, en el artículo 3 de esta ley se establecen aspectos relevantes con las medidas para erradicar la discriminación y favorecer la integración:

Los Estados parte se comprometen a:

Adoptar las medidas de carácter legislativo social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesidades para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas las que se numeran a continuación...

a) Mediar para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como,

el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, las actividades políticas y de administración.

b) Medidas para que los edificios, vehículos e instalaciones que se construyan o fabriquen en sus territorios respectivos faciliten el transporte, la comunicación, el acceso para las personas con discapacidad.

c) Medidas para eliminar, en la medida de lo posible, los obstáculos arquitectónicos, de transporte y de comunicación que existan, con la finalidad de facilitar el acceso y su uso para las personas con discapacidad (Asamblea Legislativa 1999, p.10).

Es importante indicar, que estas conferencias, foros y convenios internacionales constituyen un marco de referencia para los países interesados en el desarrollo humano de sus habitantes, promuevan una legislación y políticas que garanticen la equiparación en el acceso a las oportunidades, los bienes y los servicios de la sociedad.

2.2.2. Referente legales en el ámbito nacional

En la segunda mitad del siglo XX, la población costarricense inició un proceso de concienciación relacionado con la atención de las personas con discapacidad en cuanto a la igualdad y equiparación de oportunidades de esta población en distintos ámbitos, particularmente, en el reconocimiento de sus derechos y su participación social. Esto respondía a recientes declaraciones y convenios internacionales de este periodo que orientaban el establecimiento de leyes y políticas nacionales que velaban por los derechos de las personas con discapacidad. A continuación se presenta una breve descripción de las declaraciones y convenios que sustentan el *abordaje pedagógico de la educación integradora* en el país.

Constitución Política de Costa Rica

Al ser la Constitución Política el máximo instrumento legal de Costa Rica, en todo su articulado se garantizan los derechos y los deberes de la población costarricense, así mismo las personas con discapacidad están bajo su protección en igualdad de condiciones

aunque no se haga alusión directa a estas.

Específicamente, en su artículo 78 se establece que la educación es obligatoria, gratuita y costeadada por el Estado. De esta forma se les garantiza a las personas con discapacidad el derecho a recibir educación desde el nivel de preescolar hasta general básica (I, II, III ciclos y Educación Diversificada).

Ley Fundamental de Educación

Esta ley es aprobada el 23 de setiembre de 1957 por la Asamblea Legislativa, en la cual, se establecen los fines de la educación costarricense y la organización de los diversos ciclos desde educación preescolar hasta universitaria, así como, la formación del personal docente.

Los artículos 27 y 29 del Capítulo VI, se refieren a la Educación Especial, esta ley fue modificada, posteriormente, en el año 1996 por la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, quedando de esta forma:

Artículo 27. La Educación Especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente (...)

Artículo 29. Los centros educativos deberán suministrar a sus estudiantes y a los padres, la información necesaria para que participen, comprendan y apoyen el proceso educativo (Asamblea Legislativa, 1957, p.6).

Lo anterior, permitió que la Educación Especial asumiera un nuevo rol dentro del sistema educativo costarricense, constituyéndose en un conjunto de apoyos y servicios para responder al reto de atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales en diversos contextos educativos.

Políticas Nacionales de Prevención de la Deficiencia y la Discapacidad y de Rehabilitación Integral

La propuesta de estas políticas es presentada por el CNREE y se aprueban en 1989 por el Decreto Ejecutivo 19101-S MEP-TSS-

PLAN estableciéndose de interés público la prevención de la deficiencia y la discapacidad, así como, la rehabilitación integral. Por tanto, las instituciones tanto públicas como privadas asumieron la responsabilidad de ejecutar distintas acciones para prevenir las deficiencias, así como, para proporcionar la rehabilitación a las personas con discapacidad.

Por lo anterior, se promovió la creación de centros de rehabilitación y talleres protegidos en distintas partes del país orientados por el CNREE. Posteriormente, estas políticas fueron modificadas en el año 2001 por la Directriz Presidencial No. 27, con el propósito de garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y mejorar su calidad de vida (Ministerio de la Presidencia, 2001).

Por último, es importante indicar que esta legislación y políticas nacionales respondían al modelo rehabilitador que imperaba en la época de su creación, por tanto, se consideraba que las estrategias más apropiadas para atender a la persona con discapacidad era mediante las instituciones de rehabilitación o centros de educación especial.

La Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Esta ley es promulgada en el año 1996 por la Asamblea Legislativa; convirtiéndose en el instrumento legal para que a las personas con discapacidad se les garanticen sus derechos y deberes constitucionales como ciudadanos costarricenses. Además, es la base que orienta las políticas, los reglamentos, las medidas y otros mecanismos para mejorar sus condiciones de vida. A continuación se mencionan los artículos que tienen relación con el tema de estudio:

Artículo 14 Acceso a la educación

El Estado garantiza el acceso oportuno a la educación a las personas con discapacidad, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esto

incluye tanto la educación pública y privada en todas las modalidades de Sistema Educativo Nacional.

Artículo 16 Participación de las personas con discapacidad

Las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de apoyo requeridos; no podrán ser excluidas de ninguna actividad.

Artículo 17 Adaptaciones y servicios de apoyo

Los centros educativos efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo incluyen los recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física. Estas previsiones serán definidas por el personal del centro educativo con asesoramiento técnico especializado.

Artículo 20 Participación de los padres de familia

A los padres de familia o encargado del estudiante con discapacidad, se les garantiza el derecho de participar en la selección, ubicación, organización y evaluación de los servicios educativos (MEP, 1998, pp.10-15).

Reglamento de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Este reglamento fue aprobado por la Asamblea Legislativa en el año 1998, el cual, tiene como objetivo proporcionar los lineamientos necesarios para que las instituciones públicas, privadas y gobiernos locales, responsables garanticen a las personas con discapacidad el ejercicio de sus derechos y deberes en igualdad de oportunidades.

Entre los artículos que tienen relación con el tema de investigación se destacan:

Artículo 32 Servicios de apoyo

Para garantizar el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el Ministerio de Educación

Pública y las instituciones privadas de educación procurarán y proveerán servicios de apoyo, adecuaciones curriculares, transcripción en Braille de libros de uso obligatorio o en cinta de audio, uso de la Lengua de Señas Costarricense y las condiciones de infraestructura en todos los servicios educativos.

Artículo 33 Programas de estudio en la Educación Regular

Para los programas educativos de los estudiantes con necesidades regirán los mismos objetivos de los programas de estudio en todos los ciclos con las adecuaciones de acceso al currículo y curriculares que se requiera.

Artículo 47 Adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones no significativas

Las adecuaciones de acceso al currículo y curriculares no significativa, serán determinadas y aplicadas por los docentes del centro (MEP, 1998, pp. 68-74).

Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Estas políticas y normativa fueron aprobadas por el Consejo Superior de Educación (acuerdo 18-97) en el año 1997, con el fin de proporcionar a la educación los medios para que los niños, jóvenes y adultos puedan acceder a la educación, según lo establecido en la Ley 7600.

A continuación se destacan algunos artículos importantes relacionados con el tema de investigación.

En el apartado de Políticas para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales se citan los siguientes:

III Currículo

Las adecuaciones de acceso y curriculares se aplicarán cuando éstas sean necesarias para que el estudiante pueda tener el mayor logro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

IV Evaluación

La adecuación de acceso y curriculares se aplicarán cuando éstas sean necesarias para que el estudiante pueda tener el mayor logro del proceso enseñanza aprendizaje.

V. Capacitación y actualización

Con el fin de promover la calidad de la educación de los alumnos con necesidades educativas, los Asesores Nacionales, Regionales y Directores de instituciones incluirán en la planificación institucional como prioridad estrategias para su actualización y capacitación, así como, la del personal docente y administrativo de la Educación Regular y de la Educación Especial en lo que concierne a la atención de los alumnos con necesidades educativas.

VI. Participación de los padres de familia

Los padres, madres o encargados podrán colaborar en el planeamiento, organización, ejecución y evaluación del programa educativo de su hijo (MEP, 2005a, pp.16 17)

Por su parte, en el apartado Normativa para el Acceso la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales se citan los siguientes artículos:

Artículo 2 Con el propósito de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades y el derecho de estos estudiantes a una educación de calidad, la estructura administrativa garantizará las condiciones, medidas y apoyos necesarios independientemente de que dichos estudiantes asistan a servicios educativos regulares o de Educación Especial.

Artículo 5 La escolarización de los alumnos con necesidades educativas estará sujeta a un proceso de seguimiento, debiéndose revisar anualmente las decisiones tomadas a la luz de nuevas valoraciones.

Artículo 10 Inciso b) La determinación de las adecuaciones de acceso será responsabilidad de la institución con la orientación de un especialista. Ambas deberán quedar descritas en el expediente de cada alumno e indicadas en su informe al hogar (MEP, 2005a, pp.19 - 21).

Finalmente, en los Procedimientos para la aplicación de la Normativa para el Acceso de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Educación se mencionan:

Artículo 7 La determinación de las adecuaciones de acceso será responsabilidad del Comité de Apoyo de la Institución con la orientación de un especialista según sea el caso. Su aplicación es responsabilidad de los profesores encargados del estudiante.

Artículo 8 Ambos tipos de adecuaciones deberán quedar descritas en el expediente del alumno (MEP, 2005a, p. 29).

Código de la Niñez y la Adolescencia

Este código fue decretado en Costa Rica en el año 1998 por la Asamblea Legislativa mediante la Ley 7739 con el propósito de constituirse en el marco jurídico para la protección de los menores de edad, independientemente de la etnia, la cultura, el género, el idioma, la religión, la nacionalidad o cualquier otra condición propia, de sus padres o encargados o representante legal.

Entre los artículos se resaltan los siguientes:

Artículo 62 Derecho a la Educación Especial

Las personas con un potencial intelectual superior al normal o con algún grado de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención especial en los centros educativos, para adecuar los métodos de enseñanza a sus necesidades educativas.

Artículo 69 Prohibición de prácticas discriminatorias

Prohíbese practicar o promover, en los centros educativos, toda tipo de discriminación por género, edad, raza u origen o nacionalidad, condición socioeconómica o cualquier otra que viole la dignidad humana (Centro de Investigación y Docencia en Educación CIDE, 2009 pp.26-28).

Creación del Centro Nacional de Recursos para Educación Inclusiva (CENAREC)

En el año 2002 mediante el Decreto Ejecutivo 30224 se creó este centro, cuyo objetivo primordial es apoyar a la comunidad nacional para favorecer el acceso, la permanencia, la atención educativa de calidad y la promoción exitosa de las personas con

discapacidad, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo costarricense.

Entre sus funciones se encuentran: brindar servicios de capacitación, información y orientación, así como, de asesoría en ayudas técnicas e investigación en el ámbito educativo de la población estudiantil con discapacidad (MEP, 2005c).

La Directriz 27: Garantizar el Cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Mejorar su Calidad de Vida

Entre las políticas públicas importantes en materia de discapacidad en nuestro país, se destaca la Directriz 27 la cual, fue emitida en el año 2001 con una vigencia de 10 años, con el propósito de garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y mejorar su calidad de vida.

Dicha directriz contempla entre otros aspectos, la conformación y consolidación de las Comisiones Institucionales en Materia de Discapacidad (CIMAD), en todas las instituciones públicas, las cuales, deben definir políticas institucionales en materia de discapacidad, que contemplen: procesos de información y capacitación, definición de presupuestos y financiamiento, reglamentos técnicos para el acceso al espacio físico, oferta de medidas compensatorias, promoción de participación y comunicación permanente, así como apoyo para la creación de organizaciones y mecanismos de cooperación interinstitucional e internacional para el desarrollo de programas de investigación (Ministerio de la Presidencia, 2001).

Es importante resaltar que las legislaciones descritas anteriormente surgen con el fin de reconocer los derechos de las personas con discapacidad dentro de un marco de cooperación tanto nacional como internacional. Se persigue propiciar su desarrollo integral, proteger y promover los derechos humanos y la integración social para mejorar sus condiciones de vida y la participación equitativa de los bienes y servicios de la sociedad.

Por tanto, no se pueden obviar los aportes del abordaje de la integración educativa a la educación, particularmente, con el

concepto de necesidades educativas, pero también es legítimo apuntar que sus avances no han logrado trascender del todo el enfoque y las prácticas heredadas del modelo médico- rehabilitador, porque aún se centra el abordaje pedagógico en la atención en las deficiencias o dificultades que presentan los estudiantes dejando de lado las acciones para eliminar las barreras que presenta el entorno social, las cuales, limitan la inclusión de todos los miembros de la comunidad educativa.

2.3. El abordaje pedagógico de la educación inclusiva

A partir de la segunda mitad del siglo XX y a principios del siglo XXI emergen nuevas perspectivas acerca del universo, la vida y la supervivencia en el planeta, específicamente, se discute sobre los derechos humanos y la inclusión social de los diferentes grupos que conforman la sociedad.

Lo anterior, permitió generar espacios de reflexión y discusión en el ámbito internacional, teniendo un papel determinante los movimientos y foros sociales de los grupos que han sufrido discriminación y segregación a través de la historia por razones de etnia, género, posición social, discapacidad y preferencia sexual.

La inclusión social es un concepto ideológico que aspira "...que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, permitiéndoles acceder equitativamente al espacio de la oportunidades." (Meléndez, 2002a, p. 41) independientemente de las diferencias generadas por aspectos personales y culturales, tales como de género, la nacionalidad, la religión, entre otros.

Por tanto la inclusión social de todos los estudiantes es un reto que se impone cada día al sistema educativo costarricense. Las transformaciones sustanciales que conllevan, impulsan desde sus bases los cambios requeridos y es por medio de la educación y sus procesos de interacción e intercambio que le van a permitir al ser humano reconocer la diversidad como un valor en medio de la globalización imperante.

En el ámbito educativo el enfoque de inclusión social se fundamenta en los derechos humanos, específicamente, en el acceso en igualdad de condiciones independientemente de la diversidad personal, social y cultural de los miembros de la comunidad educativa, así como, los valores democráticos, de solidaridad, respeto, igualdad, justicia social y la equidad en las oportunidades para una calidad de vida.

Desde esta perspectiva, la inclusión social pone en evidencia la necesidad de un sistema educativo que proporcione una formación integral, la cual, tiene como propósito que todos los estudiantes se beneficien con una educación cada vez más flexible, participativa, capaz de generar respuestas curriculares de acuerdo con las capacidades, talentos, intereses, aptitudes de los estudiantes, así como proponer los ajustes al entorno educativo, a la metodología y la evaluación para crear las condiciones de accesibilidad para todos.

En la década de los años 70 en los Estados Unidos, surge el movimiento de vida independiente, el cual, es producto de los esfuerzos de los grupos y organizaciones de personas con discapacidad que abogaban por el reconocimiento de sus derechos individuales y sociales, específicamente, por llevar una vida autónoma, es decir, ser quienes toman la dirección de sus propias vidas.

El movimiento de vida independiente tiene en su filosofía tres aspectos fundamentales: la igualdad de oportunidades, la autodeterminación y el respeto por sí mismo como persona (Calvo, 2002). Este nuevo pensamiento influyó con más fuerza a la sociedad actual y ha generado cambios significativos en diferentes ámbitos, particularmente, en el educativo ha impactado en las concepciones acerca de la discapacidad y por supuesto en las distintas formas de atención desde el abordaje pedagógico de la educación inclusiva.

Según esta nueva perspectiva, se puede afirmar que el problema social que debe enfrentar las personas con discapacidad no se focaliza solamente en la atención de las deficiencias (físico- motriz,

sensorial y mental) que presenta la persona (la condición de discapacidad) sino la situación de dependencia e indefensión que han generado los modelos anteriores (el tradicional y clínico rehabilitador) en la atención de las personas con discapacidad.

Entonces, emerge el modelo social como una tendencia que responde a las aspiraciones emancipadoras de los distintos grupos sociales, en la cual, el movimiento de vida independiente de las personas con discapacidad tiene eco. A partir de este enfoque, la concepción de la discapacidad cambia y se centra la atención en el entorno físico- social, el cual, presenta barreras que limita el disfrute de los Derechos Humanos.

En este sentido, en el año 2004 la Organización Panamericana de la Salud (OPS), expresa que la discapacidad es una *condición humana* que puede ser de origen multicausal, ya sea por una circunstancia genética, de pobreza, desnutrición o inadecuados hábitos de higiene, enfermedad o accidente laboral, deportivo, recreativo y de tránsito, así como, de contaminación ambiental, violencia política, social y estructural y que no puede ser discriminada por razón de género, estrato social, nivel educativo, preferencia sexual o bien por pertenecer a una etnia o religión.

En concordancia con lo expresado por la OPS y la ONU en el año 2006, se establece en la reciente Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las personas que presentan deficiencias y las barreras en las actitudes de la sociedad y del entorno, que evitan su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones (ONU, 2006). Por tanto, al definirse la discapacidad desde este enfoque interactivo entre las condiciones individuales de las personas y el contexto social, asume entonces, un *valor relativo*, el cual, debe considerarse en el abordaje pedagógico.

Por tanto, la educación inclusiva nace como estrategia innovadora del modelo social con el fin de responder a los principios de atención a la diversidad y la inclusión social.

Según Prado (2002) este enfoque pedagógico emerge como un concepto amplio, ya que no solo pretende el acceso a la educación de determinado grupo de estudiantes, tradicionalmente excluidos, sino también transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas que presenta la población estudiantil, asegurar la igualdad y la equidad de oportunidades y su plena participación e integración.

Es por lo anterior, que el concepto de educación inclusiva está en constante construcción y transformación. Sin embargo, es posible definirla como:

Un movimiento de carácter ético e ideológico, que se opone a cualquier forma de discriminación en el ámbito educativo en razón de las características culturales, sociales, económicas y personales de los y las estudiantes. Que promueve un cambio en la forma de concebir los centros educativos al considerarlos como comunidades educativas que acogen a todos (as) y cada uno (a) de sus alumnos (as) y, en los que la diversidad es visualizada como un valor y no como una amenaza. Por lo que se requiere del desarrollo de prácticas novedosas en las aulas y en la administración educativa, para responder efectivamente a esa diversidad desde un enfoque de derechos bajo los principios igualdad de oportunidades, equidad y calidad. (Aguilar y Monge, 2008, p.31).

Por tanto, este enfoque educativo es una corriente pedagógica que tiene como propósito principal promover los cambios significativos en el sistema educativo para asegurar la equidad de oportunidades en el acceso a la educación y mejorar la calidad de la oferta educativa, valorando y respetando las diferencias individuales, así como, para optimizar el desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, Ainscow y Booth (2000 p.25) expresa que la educación inclusiva “surge con un deseo de reestructuración del programa del centro educativo para responder a la diversidad de los alumnos...”, es decir, el sistema educativo debe buscar formas de organización para crear respuestas curriculares según las condiciones ambientales y las características personales y sociales de todos los estudiantes de los centros educativos.

Tal como, lo expresa la Declaración de Salamanca en su Marco de Acción (UNESCO, 2000, p.6):

Que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otros. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle, que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginales teniendo derecho a una educación de calidad que les permita un desarrollo integral y social.

Por otra parte, según Meléndez (2002a) los esfuerzos realizados en América Latina y en la región centroamericana por democratizar la educación han sido limitados, particularmente, en términos de cobertura, de respeto a algunas formas de identidad (lengua materna) y de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, los cuales, han surgido por las enormes luchas y los sacrificios de las minorías en los convenios internacionales sobre derechos humanos y contra todas las formas de discriminación.

Esta misma autora, indica que la educación inclusiva en el contexto latinoamericano retoma los aspectos positivos de la integración educativa y a su vez, introduce nuevas ideas que permite visualizar la discapacidad como parte de la diversidad, la cual, debe ser atendida en equidad de condiciones que el resto de personas que participan en los contextos inmediatos. De manera especial aboga porque se ejerza el derecho a una educación de calidad para todos, respondiendo a las últimas demandas de la UNESCO.

Por tanto, la educación inclusiva, se presenta como un desafío para los sistemas educativos porque se encuentran en la encrucijada de responder a las demandas de los planteamientos de la globalización económica imperante y las teorías evolutivas tradicionales sobre el desarrollo humano que se constituyen en las principales barreras para su implementación.

En la cultura educativa aún prevalecen las concepciones ideológicas de que la discapacidad es un desfase, una deficiencia,

una anormalidad no como una condición más de la diversidad de características que presenta el ser humano, lo cual, limita esencialmente los esfuerzos realizados por una mayor participación y el reconocimiento de los derechos de las personas, especialmente, en condición de discapacidad en la dinámica sociocultural.

Las teorías tradicionales acerca del desarrollo humano, que impactan en la educación, parten del principio que los estudiantes tienen capacidades para aprender los mismos conocimientos a la misma edad y de igual forma, excluyendo las diferencias de ritmo y estilo particulares de cada uno en su desarrollo personal y social.

Además, se presentan debilidades en la formación inicial de los docentes que les permita realizar un trabajo en forma conjunta con otros profesionales manifestándose esto en las pocas destrezas de cooperación, negociación, construcción y proyección en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, particularmente, en la educación secundaria y superior.

Entonces, según Fontana, Arguedas y León (2009) el *abordaje pedagógico de la educación inclusiva*, pone su énfasis en la respuesta educativa, es decir, los centros educativos para atender y respetar la diversidad de características y necesidades que presentan la población estudiantil, requiere de una reestructuración curricular que acoja a todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de su condición personal y social, propiciando ambientes favorables de comunicación, aceptación, coordinación y capacitación entre los docentes, estudiantes, padres de familia y representantes de la comunidad.

2.3.1 La diversidad como un elemento fundamental en el abordaje de la educación inclusiva

El reconocimiento de la diversidad en el contexto educativo es un hecho ineludible porque cada actor educativo coexiste en distintas realidades, estructuras familiares, contextos sociales y culturales donde las diferencias y semejanzas juegan una función determinante en la convivencia humana.

Un aspecto que siempre está presente en la diversidad es la forma en que se percibe, muchas veces es vista como lo otro, es decir, la alteridad, la discapacidad, el desorden, la anormalidad, la locura, la enfermedad, la marginalidad, la pobreza o la pequeñez.

Esto por cuanto, según Meléndez (2002a) el reconocimiento de la diversidad conlleva transformaciones históricas e ideológicas que descubren el valor de las diferentes identidades que han sido consideradas como amenazas que merecían, según concepciones radicales y poco humanistas, ser discriminadas, perseguidas, ignoradas, relegando de esta forma a los grupos sociales percibidos como diferentes a posiciones de clara desventaja social, económica y cultural.

Entonces, se puede afirmar que ante la diversidad se han presentado una gama de actitudes que van desde la indiferencia y el respeto hasta la aceptación y la inclusión social.

Al respecto, Fontana (2004, p.31) indica que el reconocimiento de la diversidad como valor implica diferentes procesos.

Uno de ellos es la *tolerancia* del otro entendida como las actitudes positivas hacia las diferencias humanas derivadas de las características personales, sociales y culturales. El *respeto* es el siguiente paso, entendido como el reconocimiento de las diferencias del otro en la interacción cotidiana sin buscar la aculturación o eliminación de las mismas. Y, por último, la *aceptación* que es el paso más difícil porque implica ir más allá de las relaciones humanas, significa tener una apertura para aprender del otro y compartir, es decir, convivir.

Es por lo anterior, que las diferencias individuales percibidas y valoradas desde esta nueva visión de diversidad generan un cambio de concepción acerca de las personas con discapacidad puesto que se asume la aceptación de las diferencias como características del colectivo y no como carencias.

Como ya se mencionó con anterioridad, la aceptación de la diversidad como elemento fundamental en la educación de una nación requiere de un *marco axiológico y de una organización*

política y social que la fortalezca para que se puedan realizar los cambios requeridos en la organización social, la formación docente y en la concienciación de las personas que tienen la responsabilidad de efectuar las transformaciones en los sistemas educativos según las exigencias de los diferentes grupos que conforman la sociedad.

Es decir, un marco de valores que sirva de referencia para la convivencia en comunidad que no pretenda encubrir las desigualdades, sino generar espacios de respeto mutuo, de intercambio, de concertación, de negociación, de inclusión, de exigencia de los derechos y del cumplimiento de los deberes. Una cultura que permite, como lo expresa López (2002, p.32) (...) “analizar las causas de las crecientes desigualdades e intolerancias en el mundo, mediante el desarrollo de actitudes solidarias y de defensa de los derechos humanos” dentro del mismo contexto educativo.

De acuerdo con Meléndez (2002a) en el contexto educativo la diversidad puede manifestarse en los siguientes aspectos:

1. La diversidad por estilo de conocimiento, se centra en el valor que se otorga a la manera que posee cada persona para aprender y procesar información y crear así su visión de la vida y del universo.
2. La diversidad por niveles de aprendizaje, toma en cuenta todos los conocimientos previos que posee cada estudiante para convertirlo en el punto de partida de los procesos de enseñanza y de aprendizaje
3. La diversidad según ritmo de aprendizaje, se basa en la atención y conocimiento de los tiempos para el aprendizaje que requiere cada estudiante y así, determinar su nivel de significatividad.
4. La diversidad personal o individual corresponde al conocimiento de las particularidades de los estudiantes, las cuales, se convierten en aspectos determinantes para la organización del proceso educativo y la definición de los apoyos que requiere.

5. La diversidad cultural, pretende el conocimiento y respeto a las características peculiares de todas aquellas personas que forman parte del proceso educativo reconociéndolas como sujetos que pertenecen a la sociedad.
6. La diversidad social, considera todas aquellas identidades y organizaciones comunales formales y no formales, como recursos generadores de aprendizaje.
7. La diversidad del entorno demográfico, valora el origen y la composición de un grupo social para considerarlo como punto de encuentro de otras agrupaciones.
8. La diversidad del entorno ecológico, se centra en la protección al medio natural y sus relaciones con los otros ámbitos evidenciando al ser humano como agente importante en su defensa y de cambio.
9. La diversidad de género se enfoca en el respeto por las diferencias existentes entre el hombre y la mujer, particularmente, en las relaciones humanas y respetando sus preferencias sexuales.

Reflexionando sobre cada uno de los aspectos anteriormente mencionados, se pone en evidencia que la diversidad entendida desde una perspectiva amplia e inclusiva, se constituye en una característica natural producto de las diferencias humanas en el ámbito personal y cultural.

En esta búsqueda de una formación integral mediante la educación inclusiva, los docentes tienen un papel predominante como mediadores en el desarrollo de las habilidades y las destrezas necesarias en diferentes áreas: cognoscitiva, física, motriz, espiritual, social que permita a los estudiantes una inserción socio laboral en el futuro.

Para lograr lo anterior, el docente debe mostrar una actitud de apertura a nuevos conocimientos y disposición para realizar un trabajo colaborativo entre todos los docentes del centro educativo intercambiando lecturas de apoyo, estrategias de motivación y

recomendaciones, particularmente, en los diferentes niveles y modalidades para alcanzar una atención pedagógica que responda a las características y necesidades educativas de toda la población estudiantil respetando su ritmo, estilo y forma de aprender.

2.3.2. El currículo y la atención a la diversidad

Las múltiples conferencias mundiales y tratados internacionales sobre derechos humanos, educación para todos, inclusión social y atención a la diversidad influyen notoriamente en el ámbito educativo; pues se requiere de modificaciones y cambios en su estructura para poder atender, desde un marco de derechos, a la diversidad estudiantil

Por lo tanto, es necesario, desde la visión teórica y práctica, reestructurar el concepto de currículo; de tal forma que exista un único currículo para todos y que, desde su dinámica, responda a las individualidades y necesidades de los miembros de la comunidad educativa.

El currículo que responda a la diversidad se caracteriza por ser funcional, contextualizado y flexible, el cual, se fundamenta en dos pilares que son: la interacción sociocultural entre los participantes y con el entorno, así como, los procesos psicológicos y pedagógicos implícitos (Arnaiz, 2005).

A la luz de este enfoque, el currículo debe integrar el conjunto de interacciones y construcciones de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, personal docente y administrativo, padres de familias y representantes de la comunidad) sobre diferentes temáticas de interés nacional e internacional, deber promover la aceptación de las condiciones personales y sociales de los diferentes grupos que la conforman, así como, el respeto de su propia cultura y potenciar diferentes formas de transformación social mediante un Proyecto Educativo Curricular de Centro que considere una organización política, social y administrativa que promueva los cambios requeridos en la estructura escolar, la formación del personal docente y administrativo, especialmente, en la concienciación de la responsabilidad social que conlleva el campo educativo.

En este sentido, Fontana (2004) expresa que el currículo para la diversidad debe responder a los principios de igualdad y equidad educativa, ofreciendo las mismas oportunidades a todos los estudiantes según las características personales y sociales de los miembros de la comunidad educativa.

La aceptación de la diversidad como elemento fundamental en el currículo de un sistema educativo, implica una apertura hacia las diversas formas lingüísticas de los grupos sociales de la sociedad, de sus costumbres, de sus estilos de vida y de sus formas de organización socioeconómica, así como, propiciar su participación mediante respuestas educativas y niveles de concreción curricular que permita en su planificación la adaptación de las metodologías, los recursos y materiales didácticos según las características de la población estudiantil sin encubrir las desigualdades sociales, culturales y económicas. Al respecto, Belmonte (1998, p.16) expresa (...) la comprensividad curricular va asociada a finalidades sociales y políticas... por eso se le atribuye al currículo un valor de cambio, en la medida que proporciona la mismas oportunidades a todos los estudiantes y compense las desigualdades”.

Considerando lo anterior, es fundamental que el docente desarrolle experiencias pedagógicas utilizando un lenguaje crítico y reflexivo de la realidad social de los centros educativos, así como, incorpore variedad de estrategias didácticas que faciliten la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la construcción del conocimiento sin ningún tipo de discriminación ni exclusión. Es decir, propiciar una educación social transformadora que permita a los miembros de la comunidad educativa generar proyectos educativos comprometidos con los principios y valores democráticos de la igualdad, equidad y justicia social.

Para alcanzar una educación inclusiva se requiere de una reorganización política-administrativa en los centros educativos, así como, el desarrollo de una renovación pedagógica en el sistema educativo, con un enfoque constructivista.

En este proceso de reconstrucción, desde una concepción constructivista, el docente tiene la función de ser un guiar, un orientar, un facilitar para que el estudiantes pueda construir sus conocimientos partiendo de sus habilidades personales intelectuales (capacidad de reflexionar, pensar analizar, e interpretar), de los conocimientos previos y de las oportunidades de explorar, descubrir, ensayar y aproximarse a la realidad.

Desde este enfoque, la mediación docente es un elemento significativo ya que tiene "(...) una posición humanizadora, positiva, constructiva y potenciadora en el complejo mundo de las relaciones de intercambio en el proceso educativo (Cebal, 2003, p.40), así mismo, se fundamenta en la necesidad del ser humano de lograr una autonomía mediante la interacción social.

Según Feuerstein (citado por Tébar, 2003) la mediación es una fuente de transmisión cultural significativa y afectiva empleada por diferentes culturas, la cual, se caracteriza por tener tres pilares esenciales: la intencionalidad, la trascendencia y el significado. Mediar significa, entonces, orientar el pensamiento causal, establecer relaciones de causa y efecto, es decir, revelar el significado de una actividad a otra persona independientemente de sus características personales y sociales, así como, de sus experiencias previas.

Por tanto, las estrategias de mediación docente proporcionan un elevado despliegue del nivel de potencial de los actores involucrados en el proceso educativo.

Por su parte, Prieto (citado por Tébar, 2003) aporta que el docente mediador se caracteriza por facilitar el aprendizaje significativo, establecer metas, potenciar el pensamiento analítico, la curiosidad intelectual, la discusión reflexiva y la empatía entre los participantes, así como, atiende las diferencias individuales, promueve las actitudes positivas y la vivencia de los valores dentro de la realidad sociocultural de la comunidad educativa.

Por su parte, Gutiérrez (1991) indica que la educación alternativa desde la perspectiva de la mediación pedagógica implica

educar para la incertidumbre, para gozar la vida, para la significación, la expresión, para convivir y apropiarse de la historia y la cultura.

Es por lo anterior, que la educación inclusiva exige una serie de destrezas cognitivas, emocionales y sociales, tanto para el docente como para los estudiantes, que son fundamentales en las complejas relaciones sociales que se presentan en este siglo XXI. Entre estas se pueden mencionar: capacidad de reflexión e interrogación de la realidad social, habilidad para localizar, reconocer y utilizar la información, para resolver problemas cotidianos, para recrear y utilizar diversos recursos tecnológicos. También, se alude a destrezas emocionales que permitan *sentir* y *hacer sentir* alegría y gozo en los procesos de construcción del conocimiento y habilidades sociales que favorezcan la convivencia y la expresión utilizando la imaginación y creatividad.

En este sentido, Pérez, (1994) la finalidad de la educación consiste en desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, es decir, que aprenda a pensar, a hacer y a ser por sí mismo.

Además, el apoyo colaborativo entre los miembros del centro educativo y de los miembros de la comunidad es fundamental para crear respuestas curriculares y proyectos educativos más inclusivos.

Por otra parte, Blanco (2002) en el Ciclo de Conferencias Anuales 2002 y 2003 organizado el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) presenta las siguientes líneas de acción para lograr una educación de calidad para todos los miembros de la comunidad educativa:

- *Valorar la diversidad* como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social en el contexto educativo. Es importante consolidar en la educación su compromiso con la sociedad y los diversos grupos que la conforman teniendo una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias de todos los individuos. Es por esto, que en las prácticas pedagógicas es

esencial acciones y proyectos que contribuyan al reconocimiento de los derechos humanos con el fin de eliminar los estereotipos, los prejuicios y las valoraciones negativas que generan discriminación y exclusión para el acceso a la educación para todos.

- *Asegurar el acceso universal a la Educación Básica y su permanencia* en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo, dando preferencia a los grupos en situación de vulnerabilidad o desventaja.

Se pretende, entonces, modificar los mecanismos de acceso a la educación, sus normativas y su estructura administrativa interna para disminuir los altos índices de deserción escolar que se han generado en los últimos años, particularmente de aquellos estudiantes que han repetido una o varias veces un mismo nivel, o bien abandonan el sistema educativo porque éste no logró solventar las necesidades educativas y sociales que presentaba.

- Formular *políticas para la Educación Inclusiva* que permita una apertura en la organización política y administrativa, así como, crear las bases legales que consoliden la inclusión social y la atención a la diversidad en el contexto educativo y social como una responsabilidad colectiva.

- Aumentar la *cobertura, mejorar la calidad y equidad de la educación* de la primera infancia con atención especial a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Se pretende ampliar la atención educativa a toda la población menor de 4 años, sin importar sus condiciones económicas.

- Articular las *políticas educativas con las políticas intersectoriales* (sociales y económicas) para reducir la brecha social entre los diferentes grupos sociales. Se requiere un trabajo conjunto entre el sector educativo y los sectores sociales para desarrollar diferentes proyectos y programas que permitan eliminar las segregaciones que se presenta en las zonas rurales y urbanas marginales.

-*Garantizar la participación y articulación* entre todos los sectores de la sociedad. Es importante la unión entre el sector

privado y el sector público para trabajar en equipo con el fin de proporcionar más oportunidades y mejores recursos a los centros educativos.

- Diversificar la *oferta educativa mediante un currículum amplio y flexible* que se adapte a las características sociales y culturales de las comunidades. Se requiere un diseño curricular capaz de responder a las diferencias individuales de la población estudiantil sin segregar o excluir del sistema a ningún estudiante. Detección a tiempo de las barreras que impidan el acceso a la educación, modificando su programación y evaluación para incluir a toda la población estudiantil, particularmente, a los estudiantes en riesgo por su condición étnica, política, social, cultural y económica.

- *Desplegar proyectos educativos institucionales* que contemplen la diversidad de la comunidad educativa, la participación de los padres de familia y los miembros de la comunidad, así como, las características sociales y culturales de sus pueblos para satisfacer las necesidades de sus habitantes, siendo la educación el medio propicio de cambio y desarrollo.

- *Renovar los procesos pedagógicos* mediante estrategias que contemplen las diferencias sociales, culturales e individuales en los procesos de enseñanza., del aprendizaje significativo y la participación activa en la construcción del conocimiento. Se menciona el aprendizaje cooperativo, como una manera funcional de atender las diferencias individuales.

- Fortalecer los *aspectos afectivos y emocionales en los contextos educativos* (escuelas amigables y saludables). Es importante, generar espacios de interacción e intercambio entre los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus condiciones personales y sociales; así como, un ambiente de armonía, de respeto y de tolerancia al ser individual y social donde se desarrollen la capacidad de compartir conocimiento, resolver problemas y crear proyectos que respondan a las necesidades de todos.

- Establecer *critérios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción* para mejorar los sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación, de forma que se consideren tanto las diferencias de la población estudiantil como las debilidades del sistema educativo. Si bien la evaluación se ha empleado para identificar los problemas que presentan los estudiantes en su aprendizaje, así como para modificar o implementar las ayudas requeridas. Pero también, debe servir para determinar las limitaciones en la organización de los centros educativos para responder a la diversidad estudiantil, siendo un aspecto importante, cambiar las formas de evaluación que resultan excluyentes para las poblaciones vulnerables al ser estandarizadas.

- Fortalecer la *formación de los docentes en su formación inicial y en servicio*, así como, mejorar las condiciones de trabajo en sus centros educativos. Se requiere generar un cambio en las experiencias pedagógicas como profesionales en el ámbito educativo donde reciban las bases y herramientas requeridas para abordar las diferencias individuales en los centros educativos.

- Fortalecer la *disponibilidad de recursos de apoyo* para todos los miembros de la comunidad educativa. Es fundamental, proveer el recurso humano necesarios en todos las disciplinas para dar respuesta a las necesidades de la población estudiantil mediante la formación de equipos de trabajo entre el personal docente u otros profesionales que contribuyen al desarrollo educativo en diferentes campos ; ya que es indispensable la cooperación y acuerdos mutuos en las intervenciones pedagógicas.

- Aumentar el *financiamiento de la educación* y utilizar estrategias focalizadas en la asignación de gastos para reducir las desigualdades entre la zona rural y urbana a través de la administración de los contenidos económicos en forma eficiente y eficaz.

Es relevante indicar, que las líneas de acción antes mencionadas, deben llevarse a cabo considerando las características socioculturales de cada centro educativo, así como,

es necesario establecer mecanismos de retroalimentación que permita el establecimiento de un sistema de apoyos educativos tanto en el nivel interno y externo.

2.4. Legislación que fundamenta el abordaje pedagógico de la educación inclusiva.

Se presenta a continuación las conferencias mundiales y tratados internacionales relacionados con los derechos humanos, educación para todos, la inclusión social y la atención a la diversidad que sustentan *el abordaje pedagógico de la educación inclusiva*.

2.4.1 Referentes legales en el ámbito internacional

La educación inclusiva en el ámbito internacional se fundamenta en la siguiente legislación:

Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumpliendo nuestros compromisos comunes

En el año 2000, diez años después de celebrado el Primer Foro Mundial de Educación por la UNESCO, se realiza en Senegal, Dakar, este foro con el objetivo primordial de cumplir “el compromiso colectivo de formular estrategias eficientes que permitan responder y atender las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, niños jóvenes y adultos” (UNESCO, 2000, p.2) ,así como, de definir las acciones necesarias para el logro de la inclusión de las niños que presentan necesidades educativas especiales o pertenecientes a minorías étnicas, población emigrante, comunidades remotas y aisladas o otros grupos excluidos de la educación.

El Marco de Acción de Dakar se constituye en un compromiso para los gobiernos, ya que tienen la obligación de velar para que se alcancen los objetivos y metas de la Educación para Todos.

Declaración de Cochabamba

En el año 2001, se realiza la VII Reunión del Comité Regional de Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII) organizada por la UNESCO, en la cual, los Ministros de Educación de América Latina reiteran los compromisos asumidos anteriormente sobre la universalización de la educación

básica, la alfabetización de la población de jóvenes y adultos, así como, concluir las reformas necesarias para mejorar la calidad y la eficiencia en la educación (UNESCO, 2001).

Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales RIINEE

En el año 2001, los Ministerios o Secretarías de Educación de los países iberoamericanos constituyen esta red con la finalidad de contribuir a la educación de las personas con necesidades educativas especiales, así como, para lograr la integración educativa de estas personas, su inclusión social y mejorar su calidad de vida. Es importante anotar, que esta valiosa red de intercambio ha evolucionado desde sus inicios, para dirigir más su propuesta en atención a la diversidad y en la educación inclusiva (RIINEE, 2001).

Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva.

En este contexto de reflexión, en el año 2004 se realiza un encuentro de autoridades educativas de distintos países, del cual se genera esta declaración con los siguientes objetivos: fortalecer la cooperación internacional entre los países de la región para promover cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas para responder a las metas adoptadas en el Marco de Acción de Educación para Todos y sumar esfuerzos para el logro de una mejor calidad de vida, sin discriminaciones de ningún tipo, reconociendo la diversidad como fundamento para la convivencia social y garantizando la dignidad de la persona, sus derechos, su autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales (Aguilar y Monge, 2008).

Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual

Esta declaración es promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en el año 2004 y se suscribe en Montreal, Canadá, primordialmente, con la finalidad de dar a conocer la desventaja social que presentan las personas con discapacidad intelectual, ante los diferentes grupos sociales, inclusive, de otras personas con

discapacidad, con relación a la toma de decisiones sobre sus propios derechos. Por tanto, se deben tomar las medidas legislativas, jurídicas, administrativas y educativas necesarias, con el fin de lograr la plena inclusión social de las personas con discapacidades intelectuales.

Se establece en los artículos 6 y 12, que las personas con discapacidad intelectual serán consideradas competentes para tomar decisiones sobre su vida, particularmente, de su condición de discapacidad, solo bajo circunstancias extraordinarias este derecho se verá interrumpido por una institución que haya determinado la falta de aptitud. Además, se debe incluir el término *discapacidad intelectual* en diferentes programas, áreas de trabajo e iniciativas con el fin de garantizar el pleno ejercicio de sus derechos y las acciones que deben ser desarrolladas en este campo (OMS, 2004).

Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad

En el año 2006, con el esfuerzo y la participación de las personas con discapacidad y otras organizaciones en la ONU, se aprueba esta convención, siendo el primer tratado internacional acerca de los derechos humanos en este siglo XXI. Con el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de equidad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, así como promover el respeto a su dignidad humana.

Esto por cuanto, las personas con discapacidad tienen técnicamente los mismos derechos individuales y sociales, pero en la vivencia cotidiana sufren discriminación y exclusión por su condición, lo cual, limita su participación plena y efectiva en la sociedad, en los ámbitos: político, civil, económico, social y cultural (ONU, 2006).

2.4.2 Referentes legales en el ámbito nacional

En Costa Rica, en el año 2008, la Asamblea Legislativa aprueba la Ley 8661 Convención sobre los Derechos Humanos de

las Personas con Discapacidad, la cual, da sustento legal al abordaje pedagógico de la educación inclusiva.

Esta convención tiene rango superior a la legislación nacional existente, incluyendo a la Ley 7600, no obstante, la misma viene a complementarla. La misma se fundamenta en tres pilares que son: la discapacidad es un producto social, la cual, está determinada por las condiciones del entorno, el Estado es el principal responsable de asegurar el acceso al contexto social y las personas con discapacidad poseen dignidad, merecen igualdad de oportunidades y respeto de la sociedad.

Entre los artículos que tiene relación con el presente estudio se citan los siguientes:

Artículo 9 Accesibilidad

Con fin que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todas las aspectos de la vida, los Estados Parte adoptarán medios pertinentes para asegurar de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnología de la información, y a otros servicios e instalaciones abiertos al públicos o de uso público, tanto, en zonas urbanas como rurales...

Artículo 24 Educación

Los Estados partes reconocen el derecho a las personas con discapacidad a la educación. Con miras de hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades...asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como, la enseñanza a lo largo de la vida...

1. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.

d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva

e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (Asamblea Legislativa, 2008 p.10).

Es importante indicar, que las diferentes conferencias mundiales y tratados internacionales en la segunda mitad siglo XX y

principios del siglo XXI sobre derechos humanos, educación para todos, inclusión social y atención a la diversidad son muestra del interés por formar una sociedad más inclusiva, consciente de que las diferencias de los grupos que conforma la sociedad y que para su convivencia requiere de transformaciones esenciales producto de la discusión, definición y ejecución de políticas y programas incluyentes en los ámbitos económicos, sociales, culturales y políticos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLOGICO

Este capítulo contiene una descripción del diseño de la investigación asumido por el estudio.

3.1. Tipo de investigación.

Con el fin de analizar las actividades didácticas que realizan los docentes de II grado de un centro educativo urbano que promueven la educación inclusiva en el contexto educativo, se opta por un estudio de tipo cualitativo porque indaga un fenómeno social y a la vez busca alternativas de solución para mejorar la situación que se presenta. Al respecto, Buendía y Colas (1998) define la investigación cualitativa como aquella que hace énfasis en la indagación de procesos sociales. El supuesto ontológico fundamental, es que la realidad se constituye socialmente y por tanto, no es independiente de los individuos. Además, retoma el enfoque fenomenológico porque busca describir las propiedades, las características y los perfiles del fenómeno social que se someta a un análisis considerando los significados que las personas le dan a su experiencia de vida en el contexto natural (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Este tipo de estudio considera que la realidad social es dinámica, múltiple, holística y construida en forma particular, por tanto es divergente. Es decir, indaga, los fenómenos sociales como realidades únicas e irrepetibles, recabando la mayor cantidad de información para visualizar las diferentes aristas de la situación en estudio desde las concepciones, apreciaciones de los sujetos participantes con sus valores, prácticas y sus subsecuentes estructuras personales.

Por tanto, interesa determinar las características de las actividades didácticas que promueven la educación inclusiva en los grupos de II grado y de las interacciones entre docentes-estudiantes y estudiantes –estudiantes en diferentes espacios del contexto educativo, así como, determinar los aportes de las mismas

en la formación educativa desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.

3.2. Participantes en el estudio.

La población está conformada por la comunidad educativa de la escuela Miguel Obregón Lizano del circuito 04 de la Dirección Regional de San José.

Para la realización de la investigación se decide trabajar con tres grupos de segundo por recomendación de la Dirección de la institución, participando en total 3 docentes y 45 estudiantes.

A continuación se presenta en la siguiente tabla la cantidad de participantes en el estudio de acuerdo con su sexo.

Tabla 1
Cantidad de docentes y estudiantes que participaron en el estudio según sexo

Participante	Hombre	Mujer	Total
Docentes de segundo grado	-	3	3
Estudiantes de segundo grado	22	23	45
Total	22	26	48

Elaborado por Laura Camacho Barquero, Ana Margarita Paniagua Freer e Ingrid Salazar Chinchilla en el año 2007. Fuente: Guía de entrevista dirigida a docentes.

Seguidamente se presenta una descripción de las principales características de la institución educativa donde se realizó la investigación y de los grupos de II grado que participaron en el estudio.

La investigación se realiza en el centro educativo llamado Miguel Obregón Lizano, ubicado 300 metros sur del Parque Central de Tibás (denominado anteriormente Parque de La Democracia).

La institución lleva el nombre de un distinguido educador que realizó diferentes reformas a la educación costarricense en los años de 1924 a 1985. Por esto, los ciudadanos del cantón de Tibás

consideraron que era un honor que el centro educativo llevara su nombre.

Esta institución está ubicada en la Dirección Región Educativa de San José, pertenece al circuito escolar 04 y tiene aproximadamente una población 1380 estudiantes, provenientes de los distritos del cantón central de Tibás, cantones aledaños y de la provincia de Heredia.

Se proporciona formación educativa en I y II ciclos de la Educación General Básica en los niveles de I, II, III, IV, V y VI, los cuales, tienen ocho grupos de estudiantes con un promedio de 30 a 40 estudiantes, igualmente, se cuenta con dos Aulas Integradas que brindan formación en I y II ciclos de Educación Especial con un promedio de 15 a 20 estudiantes cada una.

La población estudiantil es atendida por un total de 76 funcionarios, de estos 63 forman el personal docente: 48 son docentes en I y II ciclos (24 docentes en I ciclo y 24 en II ciclo), 10 son docentes de asignatura especiales (tres docentes de Inglés, dos docentes de Educación Informática, dos docentes de Educación para el Hogar, tres docentes de Educación Religiosa y dos docentes de Educación Musical) y cinco docentes en Educación Especial (dos Aulas Integradas y tres Aulas de apoyo fijo en Problemas de Aprendizaje, en Problemas Emocionales y en Terapia de Lenguaje).

El personal administrativo lo conforman 13 profesionales, los que ocupan los siguientes puestos: un director, una oficinista, una bibliotecaria, seis misceláneos, dos guardas de seguridad y dos servidoras domésticas.

La institución se ubica en un lugar céntrico; específicamente en el centro del cantón de Tibás; su estructura física es antigua y amplia. Consta de un patio grande en el centro del edificio, el cual, es de cemento; y rodeándolo están las aulas organizadas en dos plantas. En la planta de abajo se encuentra la batería de servicios sanitarios de varones, el auditorio, aulas de educación especial, aulas regulares, el comedor y el cuarto de mantenimiento. En la planta de arriba, está la entrada principal, aulas y baterías de

servicios sanitarios de mujeres, servicios del personal, biblioteca, dirección y el cubículo del personal de aseo y limpieza.

Seguidamente, se presenta una descripción general de las características de los estudiantes de II grado que participaron en el estudio.

Grupo A

Este grupo estaba conformado por 30 estudiantes, de estos 15 eran niños y 15 niñas. Los estudiantes tenían edades que oscilan entre siete y nueve años de edad. La mayoría provenían de lugares aledaños a la institución, tales como, Tibás, Cuatro Reinas y Llorente y pertenecen a familias que presentan un bajo o mediano nivel social y económico.

Según la información proporcionada por la docente el grupo de estudiantes presentaban diferentes estilos y ritmos en el aprendizaje y así mismo, de acuerdo con la documentación contenida en los expedientes algunos estudiantes tenían necesidades educativas generadas por condiciones personales, tales como, déficit atencional, problemas en su aprendizaje y problemas emocionales y de conducta.

Grupo B

Este grupo estaba conformado por 27 estudiantes, de estos 10 eran niños y 17 niñas. Estos estudiantes tenían edades que oscilan entre 8 a 10 años de edad. La mayoría de los estudiantes provienen de comunidades cercanas al centro educativo, tales como, Tibás, Colima, Cuatro Reinas, León XIII, La Florida y Cinco Esquinas. Un grupo menor provenía de otros lugares más lejanos como Santo Domingo. Todos ellos pertenecen a familias que presentan un bajo o mediano nivel social y económico.

De acuerdo con la información suministrada por la docente del grupo los estudiantes presentaban diferentes formas y ritmos de aprendizaje y según los documentos de los expedientes algunos de estos tenían necesidades educativas asociadas a condiciones personales, tales como, déficit atencional, problemas de aprendizaje y problemas emocionales y de conducta. Solo una estudiante

presentaba deficiencia física, la cual, recibía el apoyo y el seguimiento de una docente itinerante en Educación Especial.

Grupo C

Este grupo estaba conformado por 26 estudiantes, de estos 14 eran niños y 12 niñas. La edad de los estudiantes oscila entre los 7 y 11 años. La mayoría provienen de lugares aledaños a la institución como Tibás, Cuatro Reinas, Llorente y Cinco Esquinas, y pertenecen a familias que presentan un bajo o mediano nivel social y económico.

Considerando la información contenida en los expedientes y la proporcionada por la docente los estudiantes presentaban diferentes características personales y sociales, algunos tenían necesidades educativas por generadas por presentar déficit atencional, problemas de aprendizaje y problemas emocionales y de conducta.

3.3. Definición de términos

Para efectos de la presente investigación se definen los siguientes términos que se consideran fundamentales para el estudio.

Educación: es un proceso permanente, dinámico y flexible; que se inicia desde la concepción de cada individuo, se continúa en la familia de manera informal y en la escuela con un sistema formal; debe tener como objetivo fundamental el desarrollo integral de todos los miembros de la sociedad y la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que les permite realizarse como sujetos activos para mejorar su calidad de vida, la de su familia y de sus comunidades (Fontana, 2004).

Educación inclusiva: es ante todo una posición frente a los derechos humanos. La escuela debe producir una respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes y al principio de igualdad de oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría (Prado, 2002).

Inclusión social: constructo ideológico que se refiere a la

participación de los grupos que conforman la diversidad de los bienes y servicios con que cuentan para mejorar su calidad de vida y la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Fontana, 2004).

Diversidad: “Es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes en esa comunidad” (Meléndez, 2002a, p. 28)

Respuestas educativas inclusivas: se refiere a las alternativas curriculares tendientes a promover el máximo desarrollo humano mediante la participación de todos los estudiantes en proyectos educativos que responden a la diversidad de características y necesidades de la comunidad educativa y permitan la construcción de un marco axiológico sustentado en los Derechos Humanos (Fontana, 2004).

Diferencias individuales: se refiere a las características y necesidades que presentan los estudiantes asociadas a sus orígenes sociales, culturales y lingüísticos, diversidad de talentos y capacidades, así como, a las necesidades educativas derivadas de una discapacidad u otra condición especial. (Fontana, 2004).

Docente mediador: un guiar, un orientar, un facilitar del proceso educativo para que los estudiantes puedan construir conocimientos partiendo de sus habilidades personales y sociales (capacidad de reflexionar, pensar analizar, e interpretar), de los conocimientos previos y de las oportunidades de explorar, descubrir, ensayar y aproximarse a la realidad (Tébar, 2003).

3.4. Técnicas para la recolección de la información

Para la recolección de la información en esta investigación se empleará una técnica de indagación descriptiva, como es, la entrevista, siendo esta un instrumento que pretende conocer la opinión de los sujetos mediante una conversación dirigida sobre un tema de interés con el fin de obtener la mayor cantidad de información (Barrantes, 1999).

La primera entrevista estaba dirigida a los estudiantes de II grado y constaba de 14 preguntas abiertas (Ver Anexo 1) relacionadas con las características de las actividades didácticas y de evaluación y las interacciones entre la docente y los estudiantes en diferentes espacios del contexto educativo. La segunda entrevista estaba dirigida a los docentes de I y II ciclo que tiene a cargo el nivel de II grado, la cual, estaba conformada por 18 preguntas abiertas sobre el tipo de actividades didácticas y de evaluación que proponen en Español, Matemáticas, Ciencias y Estudios Sociales, así como, las interacciones con los estudiantes en diferentes espacios del contexto educativo (Ver Anexo 2).

Las entrevistas fueron aplicadas personalmente por las responsables del estudio, con el fin de conocer los significados, las construcciones, las percepciones de los docentes y estudiantes sobre las actividades didácticas y las interacciones entre docentes estudiantes y estudiantes- estudiantes que favorecen la inclusión educativa.

Además, se empleó dos guías de observación no participante, siendo este, un instrumento que pretende recoger información directamente en el contexto educativo sin intervenir en la dinámica que se presentan los hechos que se presentan (Barrantes, 1999). Las mismas, fueron aplicadas personalmente por las responsables del estudio.

Es importante resaltar, que cada investigadora tenía a cargo un grupo estudiantes de segundo grado, el cual, fue visitado durante seis meses en diferentes horarios con el fin de recabar la mayor cantidad de información para el estudio. Las observaciones se realizaron en diferentes momentos y espacios del entorno educativo en los recreos, en la biblioteca, en la soda, en el comedor, pero, principalmente, en el salón de clases de cada grupo. Las entrevistas se aplicaron en forma individual a los participantes en un recinto aparte que tuviera un ambiente agradable y sin interferencias, tales como, ruidos o distractores.

Resulta relevante indicar que las preguntas de las entrevistas aplicadas a los estudiantes se adaptaron en cuenta a su vocabulario para facilitar la comprensión de los mismos.

La primera guía de observación identificó los aportes de las actividades didácticas a la inclusión educativa de los estudiantes en el salón de clase y constaba de cinco apartados según los temas de interés (Ver Anexo 3). La segunda guía identificó las partes de las interacciones entre docente - estudiantes y estudiantes- estudiantes que favorecían la inclusión educativa y constaba de 8 apartados según los temas de interés. Ambas guías estaban estructuradas para describir en forma escrita, en cada uno de los apartados, los distintos aspectos observados (Ver Anexo 4).

Para la validación y confiabilidad de las entrevistas y de las guías de observación se empleó el criterio de jueces, en el que participaron ocho profesionales en Educación con grado académico de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Luego, se efectuó una prueba piloto a un grupo de docentes y estudiantes de segundo, los cuales no forman parte de la investigación.

A continuación se presenta una tabla que muestra los temas que se abordaron en cada instrumento utilizado según el número de pregunta que le corresponde.

Tabla 2

Temas abordados en las entrevistas y la guía de observación según el número de pregunta de cada instrumento

Tema	Número de pregunta de Entrevista docente	Número de pregunta de Entrevista estudiante	Número de pregunta Guía de observación docente	Número de pregunta Guía de observación estudiante
Actividades didácticas	2, 3, 4, 12 y 14	1, 2, 3 y 4	1	
Actividades de evaluación	5, 6 y 13	5, 6 y 7	2	
Recursos y materiales	7, 8 y 15	8, 9 y 10	3	
Relaciones interpersonales entre docente y estudiantes	10 y 11	11 y 12	5	
Relaciones interpersonales entre los estudiante	17 y 1	13 y 14		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8

Elaborado por Laura Camacho Barquero, Ana Margarita Paniagua Freer e Ingrid Salazar Chinchilla en el año 2007. Fuente: Guías de observación del contexto educativo y las Guías de entrevista dirigidas a las docentes y a los estudiantes.

3.5. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la investigación, se tomó en cuenta las consideraciones éticas, tales como, solicitudes de permiso a la Dirección de la institución educativa y a los participantes, de igual manera, se resguarda los datos personales de los docentes y estudiantes participantes, igualmente, se realizó la devolución de los resultados obtenidos en el estudio.

3.6. Estrategias metodológicas

Para la realización del estudio se definieron cuatro etapas, a continuación se presenta una descripción de cada una de ellas.

Etapa I

En esta etapa se realizó las siguientes acciones:

1. Concebir del tema por investigar.
2. Planteamiento del problema.
3. Definición de los objetivos del estudio.
4. Justificación del estudio y la determinación de su viabilidad.
5. Presentación del anteproyecto a la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la División de Educación Básica del CIDE, UNA.

Etapa II

En esta etapa se realizó la construcción del marco teórico referencial válido para respaldar el tema de la investigación, en el cual, se realizaran los siguientes procesos:

1. Revisión de la literatura.
2. Recopilación de la información pertinente.
3. Construcción y revisión del marco teórico referencial.
4. Reconstrucción del marco teórico a la luz de los resultados obtenidos.

Etapa III

En esta etapa se realizaron los procedimientos de recolección de la información, para lo que, se siguió los siguientes procesos:

Proceso I: Construcción y validación de los instrumentos para recoger la información requerida.

Proceso II: Aplicación de los instrumentos a las personas participantes en el estudio. Se realizó dos entrevistas: una dirigida a 3 docentes de segundo grado y otra a 45 estudiantes de segundo grado, así como, dos guía de observación de la interacciones entre docente- estudiantes y estudiantes- estudiantes en diferentes espacios del contexto escolar, así como, la dinámica de clase.

Proceso III: Descripción de la información según los temas abordados para su análisis e interpretación.

Proceso III: Tabulación y análisis de la información obtenida.

Proceso IV: Elaboración del informe final.

3.7 Análisis de la Información

La información obtenida en esta investigación se sistematiza y analiza en el siguiente capítulo, de acuerdo con los objetivos propuestos en el estudio, contrastando² entre las opiniones de los participantes y los datos recabados en la observación del entorno educativo con las fuentes consultadas con el fin de llegar a conclusiones sobre el tema de estudio. Al respecto, Babbie (2000) expresa que "... la interpretación de los datos reunidos es con el fin de para llegar a conclusiones que reflejen los intereses, ideas y teorías" (p.99), que sustentan el estudio.

² Se concibe la triangulación como una forma de contrastar la información recabada en diferentes técnicas y fuentes

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis de la información obtenida en el estudio, se empleó como estrategia la descripción de la información recabada con los instrumentos en cada uno de los grupos de segundo grado según los temas abordados. También, se formularon categorías generales de análisis según la coincidencia o divergencia de opinión de los participantes sobre la temática con el fin de contrastarlas con la información obtenida en las observaciones en el entorno educativo, así como, con el marco teórico referencial, de esta forma, llegar a interpretaciones que permitan establecer conclusiones sobre la temática.

4.1 Grupo A

4.1.1 Actividades didácticas

En el proceso educativo, no existen pautas determinadas para que el educador construya su práctica pedagógica, por el contrario, deben combinarse variadas actividades didácticas que ofrezcan distintas opciones para los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Según manifiesta la docente del grupo, las actividades que realiza en el salón de clase son trabajos independientes en los libros de cada materia básica: Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales. En estos libros de texto, principalmente, se resuelven prácticas y ejercicios sobre un tema específico tales como preguntas, ejercicios de falso y verdadero y dibujos entre otros. No obstante, en reiteradas ocasiones los libros de texto sólo se utilizan para leer y repasar la materia vista. Al respecto, la docente manifiesta que el uso de libros de texto “Es una actividad ágil y ventajosa ya que cada estudiante cuenta con su libro” ³

También, la docente utiliza la pizarra para dar explicaciones sobre los diferentes temas que se van abordando en las cuatro materias básicas y para explicar diferentes ejemplos, los cuales, los

³ Guía de entrevista a docentes N° 1 Julio, 2007

estudiantes observan y escriben en los cuadernos respectivos. Así mismo, escribe en la pizarra diferentes temas y ejercicios que los estudiantes deben copiar. Además, proporciona hojas fotocopiadas con diferentes prácticas sobre los temas estudiados o bien para realizarlo en casa como tarea. Por otra parte, la docente menciona que “En algunas ocasiones realiza juegos o actividades competitivas relacionadas con el tema en estudio.”⁴

De acuerdo con lo observado en el salón de clases, se puede apreciar que las actividades didácticas que realiza la docente coincide con lo expresado en la entrevista; específicamente, las actividades que realiza con mayor frecuencia son: la copia de textos de los temas en estudio en las diferentes materias básicas en la pizarra, el trabajo individual en los libros de texto; lectura de temas específicos y resolución de guías de trabajo; así como, resolución de ejercicios en hojas de trabajo individual.

Es importante mencionar, que en pocas ocasiones la docente inicia su clase con actividades de motivación; tales como: juegos, dinámicas, canciones u otras. Por lo general, se observa que comienza sus lecciones con preguntas generadoras que expresa a sus estudiantes para evocar ideas sobre el tema en estudio o para repasarlo; por ejemplo pregunta: ¿Quién conoce sobre? ¿Qué han visto relacionado con? ¿Quién recuerda algo sobre? según la temática de estudio.

Una vez introducido el tema, la docente copia la materia específica en la pizarra mientras los estudiantes lo hacen en su cuaderno. La docente da una explicación del contenido que se está estudiando y luego solicita a los estudiantes que trabajen en forma individual en el libro específico de la materia, y luego revisa los ejercicios en forma individual en su escritorio. En ocasiones proporciona fotocopias con ejercicios adicionales a los del libro con el fin de realizar prácticas o cuestionarios sobre el tema.

⁴ Guía de entrevista a docentes N° 1 Julio, 2007

Cabe destacar que la docente sigue la misma dinámica metodológica en las cuatro materias básicas, en ningún momento se observó ajustes al contenido ni a las actividades de clase para responder a las características individuales de los estudiantes.

Por otra parte, según la opinión de los estudiantes, las actividades que más les agrada realizar en el aula son escribir y dibujar, particularmente, a los estudiantes les agrada escribir porque piensan que es la mejor forma de aprender. Al respecto, uno de los estudiantes expresó: “Me agrada copiar porque aflojo la mano, para tener la materia para estudiar, copio rápido para salir al recreo y que cuando esté en sexto no me regañen.”⁵

Considerando lo expresado por los estudiantes, se puede afirmar que, tienen la concepción de que escribir es la principal actividad para aprender y si lo hacen bien podrán obtener buena nota, esto refleja la etapa del desarrollo del pensamiento en que encuentran, *operaciones concretas* (ocho a 9 años), según la Teoría Constructivista con un enfoque del desarrollo intelectual (Piaget, 1980). Por tanto, según su criterio, la escritura es la actividad primordial en la escuela; es la fuente del conocimiento y necesariamente escribiendo se aprende y se obtienen beneficios; en este sentido. Otro estudiante menciona: “Me gusta escribir porque además aprendo a leer, aprendo las letras y el abecedario.”⁶

Es importante, resaltar que las actividades que tienen relación con la escritura, les genera a los estudiantes sentimientos de tranquilidad y de seguridad porque alcanzan metas académicas y los eximen de tener dificultades con los adultos (regaños).

Con relación a las actividades que menos les agrada a los estudiantes son el trabajo en los libros de texto y en las hojitas fotocopiadas ya que se realiza en forma individual y es poco atractivo. Los estudiantes indican que sienten incomodidad, aburrimiento y le ven poca utilidad al realizar los ejercicios propuestos. En este sentido, un estudiante expresa “Casi no me

⁵ Guía de entrevista a estudiantes N° 7 Agosto, 2007.

⁶ Guía de entrevista a estudiantes N° 9 Agosto, 2007

gusta los libros porque no se puede escribir tanto como en los cuadernos.”⁷

De la información presentada anteriormente, se puede deducir que las actividades didácticas utilizadas por la docente favorecen el desarrollo de hábitos y destrezas personales en los estudiantes, las cuales, benefician el aprendizaje de los diferentes temas abordados en las cuatro materias básicas. Por tanto, la dinámica metodológica, responde a un modelo pedagógico con un enfoque conductista, donde el docente tiene la función primordial de transmitir los contenidos de las diferentes materias básicas del currículo y el estudiante tiene la función de ser el aprendiz de los temas abordados con el fin de alcanzar un aprendizaje memorístico y medible mediante las estrategias de evaluación, asumiendo un rol pasivo y poco participativo.

Es por lo anterior, que las actividades didácticas propuestas por la docente favorecen sólo la construcción del conocimiento en forma individual dejando de lado las destrezas sociales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, el intercambio de ideas, de pensamientos y de sentimientos, la concertación y negociación en la reconstrucción de los conocimientos, el trabajo cooperativo entre los estudiantes y docentes, entre otras actividades que responden al enfoque constructivista. Al respecto, Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, A. (1994) mencionan que el elemento vertebrador del constructivismo es la dimensión social de la enseñanza.

4.1.2 Actividades de evaluación

La evaluación debe ser una parte integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, no puede visualizarse como algo ajeno a las diferentes formas de construcción y reconstrucción del conocimiento que se presenta en un salón de clase.

⁷ Guía de entrevista a estudiantes N° 13 Agosto, 2007

Desde el enfoque constructivista, la evaluación se caracteriza por ser un proceso dinámico de valoración de cada una de las formas de aprendizaje que presentan los estudiantes, así como, de las estrategias de enseñanza que les permitan al docente tomar decisiones en su labor pedagógica. Por tanto, debe evaluarse considerando la diversidad personal de los estudiantes y las distintas formas de enseñanza empleadas.

Según manifiesta la docente las actividades de evaluación que realiza diariamente son de tipo formativa, mediante la aplicación de listas de cotejo sobre exposiciones o trabajos sobre el tema y las observaciones, principalmente, del trabajo que realiza los estudiantes en los cuadernos, los libros de texto y las hojas fotocopiadas. Este tipo de evaluación tiene la finalidad de identificar la asimilación de los temas en estudio durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. También, realiza exámenes o pruebas escritas de cada materia básica según lo establezca el calendario escolar de evaluaciones.

Es importante indicar, que la docente expresa que en ocasiones modifica los instrumentos de evaluación, específicamente, expresa (...) "sólo cuando no se haya alcanzado los objetivos en clase."⁸

De acuerdo con lo observado en el salón de clase, las actividades de evaluación que realiza se caracterizan por las pruebas escritas de cada materia básica. Durante el período de observación, no se logró apreciar la aplicación de otras técnicas de evaluación, tales como, listas de cotejo y las observaciones del trabajo diario de los estudiantes, igualmente, no se observó ningún tipo de ajuste en los exámenes para responder diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para los estudiantes las actividades de evaluación que realiza con mayor frecuencia la docente en la clase son las preguntas orales y los cuestionarios largos de la materia en estudio siendo

⁸ Guía de entrevista a docentes N° 1 Julio, 2007

estas acciones formativas que les permite prepararse para los exámenes, además no son mencionados por la docente.

Los estudiantes manifiestan que la actividad de evaluación que más les agrada son las pruebas escritas; porque así pueden demostrar que aprendieron los temas estudiados. Al respecto una estudiante expresa: “Me gustan los exámenes porque son fáciles y porque hay que pensar y uno se acuerda.”⁹ Y otro estudiante indicó lo siguiente: “Me gustan más los exámenes porque hay que aprender muchas cosas y es muy bonito.”¹⁰

Retomando las apreciaciones de los estudiantes se puede afirmar que, según su criterio, las pruebas escritas son una de las principales formas para demostrar los conocimientos en el ámbito escolar. Es importante, resaltar que esta concepción no sólo responden al tipo de pensamiento que corresponde a la etapa del desarrollo intelectual en que se encuentran (operaciones concretas) sino que socialmente es reforzado mediante diferentes formas, siendo el Registro de Calificaciones, uno de estas. Por tanto, el estudiante que obtiene mejores calificaciones en las pruebas escritas, muestra que se ha aprendido y le permite aprobar el grado que cursan mientras que sacar bajas calificaciones sería todo lo contrario. Al respecto, una estudiante expresó que le agrada; “Los exámenes porque me ayudan a aprender más.”¹¹

Por otro lado, los estudiantes expresan que las actividades de evaluación que menos les agradan son los cuestionarios o preguntas porque son muy largos y a veces no saben las respuestas. No obstante, el responder los cuestionarios en forma adecuada permite que los estudiantes obtengan mejores calificaciones en las pruebas escritas porque conocen con anterioridad los posibles tipos de preguntas que se utilizarán en las pruebas y con la ayuda de la docente formulan una respuesta correcta.

⁹ Guía de entrevista a estudiantes N° 7 Agosto, 2007

¹⁰ Guía de entrevista a estudiantes N° 2 Julio, 2007

¹¹ Guía de entrevista a estudiantes N° 12 Agosto, 2007

De la información anterior, se puede afirmar que la principal forma de evaluación que emplea la docente es de tipo sumativa¹² mediante la aplicación de pruebas escritas con el fin de corroborar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en las materias básicas según los objetivos planteados. También, utiliza la evaluación formativa¹³ por medio de cuestionarios y guías sobre los temas estudiados. Cabe resaltar que estas formas de evaluación responden al enfoque conductista de la enseñanza y es coincidente con las estrategias didácticas utilizadas.

Es por lo anterior, que las estrategias de evaluación utilizadas favorecen sólo el dominio memorístico de los temas estudiados por parte de los estudiantes, dejando de lado otras formas de valoración que permita recabar información sobre los procesos de construcción de los conocimientos empleados por los estudiantes, los procedimientos seguidos para obtener un resultado o resolver una situación específica, las formas de comunicación e intercambio de las ideas entre los estudiantes y la docente entre otros aspectos que promueven un aprendizaje significativo. Además, estos instrumentos empleados no se ajustan a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

4.1.3 Recursos y materiales didácticos

Existen diversos recursos y materiales didácticos que el docente puede utilizar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el material que seleccione dependerá del tipo de la metodología que utilice y del enfoque pedagógico que lo sustenta.

De acuerdo con la docente los recursos y materiales didácticos que utiliza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje son de tipo visual, principalmente, utiliza el libro de texto de cada materia básica del currículo, el cuaderno y la pizarra. También, pero en pocas ocasiones, utiliza material concreto como paletas, granos y la grabadora o un radio.

¹² Formas cuantitativas de evaluación que se emplea en el ámbito educativo con el fin obtener una nota.

¹³ Formas cualitativas de evaluación que se emplea en el ámbito educativo con el fin de potenciar destrezas personales y sociales.

De acuerdo con lo observado en el salón de clase los recursos y materiales que se utilizan con mayor frecuencia son: la pizarra, el libro de Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales, el cuaderno y las fotocopias coincidiendo con lo expresado por la docente, primordialmente, utiliza la pizarra para explicar los temas nuevos, escribir textos de la materia en estudio, realizar prácticas, cuestionarios, tareas o bien brindar informaciones.

Resulta importante mencionar que los materiales y recursos utilizados no presentan ningún tipo de adaptación y a las características y necesidades del grupo de estudiantes.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, los materiales didácticos que más les agrada utilizar son los lápices de color; porque pueden escoger diversos colores para realizar el trabajo asignado. Al respecto una estudiante indica “Me gustan los lápices de color porque me gusta mucho pintar.”¹⁴ Con relación al material que menos les agrada es el libro de texto porque les da pereza, cansancio y no les llama la atención.

Cabe resaltar, que el tipo de material que más les agrada a los estudiantes les permite un nivel de autonomía para tomar decisiones sobre su empleo (como escoger los colores de los lápices), mientras que el material que menos les agrada, por su diseño, limita la toma de decisiones según sus intereses.

Retomando la información anterior, se puede deducir que los materiales y recursos didácticos que predominante utiliza la docente son de tipo visual y responden a la estrategia metodológica empleada, en la cual, se favorece solamente el despliegue de las destrezas personales en los estudiantes (copiar de la pizarra, resolver ejercicios en el libro de texto y hojas fotocopiadas) sin considerar el desarrollo de las destrezas sociales básicas, tales como, la comunicación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, asumir responsabilidad y consecuencias.

¹⁴ Guía de entrevista a estudiante N° 4 Agosto, 2007

4.1.4 Espacio físico

Se entiende por espacio físico cualquier lugar que reúna las condiciones necesarias para se lleven a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tradicionalmente, se ha creído que el único espacio para aprender es el aula o salón de clase, sin embargo, desde el enfoque pedagógico constructivista se pretende considerar nuevas posibilidades de espacios físicos, en los cuales, se desarrolla un proceso educativo.

Actualmente, el espacio físico de un centro educativo debe presentar las características de un diseño universal para ser utilizados por todas las personas (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva- CENAREC, 2005) o bien, contar con los ajustes requeridos (rampas de acceso, pasamanos, barandas de soporte entre otros) que garantice la participación plena de todos los miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con lo observado en el aula del Grupo A, se cuenta con pupitres individuales que están ordenados en filas; una pizarra grande y de madera, un escritorio y dos armarios que se encuentran en mal estado. Se aprecia que la iluminación y la ventilación no son adecuadas porque la luz natural y el aire penetran muy poco por las ventanas y los bombillos que tenía no iluminaban lo requerido. En el aula no se observó ningún tipo de decoración, tales como, murales, rincones educativos de alguna materia básica del currículo o de juegos educativos.

Según el criterio de la docente, el espacio físico del aula no requiere ajuste porque no tiene estudiantes que así lo ameriten, no obstante en ocasiones ubica a los estudiantes de baja estatura en los pupitres de la primera fila y a los que son “hablantines” cerca de ella.

Considerando la información anterior se puede afirmar que el espacio físico del aula donde estaba ubicada el Grupo A, cuenta con el mobiliario básico (pupitres, pizarra, escritorio y armarios) para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, la falta de ventilación e iluminación, así como, de rincones

educativos no favorecen el proceso educativo ya que limitan la interacción y la participación entre los estudiantes y la docente.

4.1.5 Relaciones interpersonales

El proceso educativo es un fenómeno social; es decir, se construye el conocimiento en interacción con los otros. Por tanto, el clima emocional en que se realiza el proceso educativo es un elemento determinante para que se desarrolle un aprendizaje significativo, de igual forma, contribuyen a fortalecer las distintas formas de comunicación y de interrelación entre los actores educativos.

Según la docente, el clima emocional que se presenta en el aula es adecuado porque “Ella mantiene una buena relación con todos los estudiantes.”¹⁵ Pero en ocasiones se le dificulta conservar este tipo de relación porque algunos estudiantes “Son inquietos, se distraen y no trabajan en clase,”¹⁶, así como, porque algunos de estos se les dificulta aceptar ciertas normas de comportamientos dentro del aula.

También, indica la docente que utiliza el diálogo como una estrategia para resolver situaciones conflictivas entre los estudiantes; la cual, ha dado muy buenos resultados y le ha permitido crear espacios para vivenciar valores. Por otro lado, expresó que el grupo de estudiantes mantiene una relación amistosa entre ellos; sin embargo, dos estudiantes han formado sus propios grupos de compañeros y a veces se presentan roces entre ellos “por ganar posición de poder o por tomar decisiones importantes en actividades recreativas”.¹⁷

De acuerdo con los estudiantes, ellos se llevan bien con la docente aunque en ocasiones los regaña mucho. Un estudiante indicó “Bien, en veces enojona y regañona; pero bonita, alta y

¹⁵ Guía de entrevista a docentes N° 1 Julio, 2007

¹⁶ Guía de entrevista a docentes N° 1 Julio, 2007

¹⁷ Guía de entrevista a docentes N° 1 Julio, 2007

estudiosa.”¹⁸ Otra estudiante dice “Bien, ella es amable y a veces nos deja jugar.”¹⁹

Además, manifiestan que mantienen una buena relación entre ellos porque comparten la merienda, juegan juntos, se prestan los cuadernos cuando lo necesitan, se apoyan en momentos difíciles y se ayudan entre sí cuando se golpean. En este sentido, una estudiante indicó “Nos llevamos bien, jugamos de atrapar a los hombres y la anda.”²⁰ Además expresa, “Me traen un pañuelito y me limpian cuando me caigo, me dan merienda si no traigo, me prestan el cuaderno cuando me borran la pizarra.”²¹

En el salón de clase se observó que la docente mantiene un trato respetuoso con los estudiantes, utiliza diferentes formas de comunicación (oral, gestual, escrita), es constante en las normas de comportamiento en clase, es ordenada para desarrollar sus lecciones y emplea materiales acordes con el tema y edad de los estudiantes.

No obstante, la docente es muy exigente con el orden del trabajo en clase y el silencio, por esto les llama la atención constantemente y los regaña, en ocasiones levanta la voz. Al respecto, unos estudiantes expresan que la docentes “Es buena, pero nos regaña mucho,”²² Otro dice “Ella regaña porque no hacemos caso”²³ y otra menciona “Ella es muy brava.”²⁴

Un aspecto de resaltar, es que durante la observación se apreció pocas expresiones de afecto e interacción física entre la docente y los estudiantes.

Con respecto al comportamiento de los estudiantes, se observó que les encanta compartir los materiales didácticos, los alimentos que traen, incluso con los visitantes. Además, les gusta jugar en los recreos haciendo competencias de carreras y de atrapar

¹⁸ Guía de entrevista a estudiantes N° 11 Agosto, 2007

¹⁹ Guía de entrevista a estudiantes N° 9 Agosto, 2007

²⁰ Guía de entrevista a estudiantes N° 4 Agosto, 2007

²¹ Guía de entrevista a estudiantes N° 4. Agosto, 2007

²² Guía de entrevista a estudiantes N° 3 Agosto, 2007

²³ Guía de entrevista a estudiantes N° 7 Agosto, 2007

²⁴ Guía de entrevista a estudiantes N° 12 Agosto, 2007

a los niños o niñas y juegan con bola. También, se apreció que a los estudiantes les agrada conversar sobre situaciones ocurridas en la escuela o en sus hogares.

Otro aspecto de mencionar, es que los estudiantes tratan con respeto tanto a las personas que visitan a la institución como a sus compañeros, específicamente, emplean frases de cortesía para solicitar lo que necesitan. Por lo general, se pudo apreciar que cuando se presentan situaciones conflictivas ocurren en el momento del recreo; por situaciones ocurridas durante los juegos, peleas, competencias o rivalidades entre algunos estudiantes.

En los recreos la relación entre docente y los estudiantes es muy poca porque ella acostumbra salir a conversar con sus compañeros u otras personas. Durante este periodo, los estudiantes comparten entre sí sin ningún tipo de supervisión, jugando de carreras, de atrapar a los compañeros y de rayuela. En algunas ocasiones se dedican a merendar juntos o conversar sobre diferentes temas.

Un aspecto de resaltar es que el grupo de estudiantes de segundo grado A se relaciona muy poco con estudiantes de otras secciones de la institución.

Por otra parte, cuando el Grupo A asiste a la biblioteca de la institución, la docente se encarga de dar las indicaciones respectivas para realizar las actividades programadas, entre estas, repaso de las normas de comportamiento que deben mantener los estudiantes durante el periodo y los hábitos de uso y cuidado de los materiales que tiene la biblioteca. Los estudiantes escuchan atentamente y realizan los trabajos asignados manteniendo una relación distante entre ellos porque son actividades individuales, tales como, observar un video o responder una guía de preguntas, entre otras.

Retomando la información anterior, se puede evidenciar que el clima emocional del aula del Grupo A es adecuado porque permite el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, específicamente, porque la docente mantiene una relación de

respeto con los estudiantes, emplea el diálogo para resolver los conflictos que se presentan en el contexto escolar, así mismo, los estudiantes mantienen una relación de empatía y amistad entre ellos, comparten los alimentos, los útiles escolares, se ayudan entre sí cuando lo requieren y se tratan con respeto y amabilidad; principalmente, en el aula. No obstante, en los recreos o zonas de juego su comportamiento es más espontáneo y dinámico, lo que genera, que en algunas ocasiones se presenten situaciones conflictivas.

Por otra parte, un aspecto que interfiere en las relaciones interpersonales entre la docente y los estudiantes es la constante exigencia por parte de esta por el orden en el trabajo de clase y el silencio, lo cual, provoca que en reiteradas ocasiones regañe a los estudiantes y levante la voz para llamarles la atención de forma innecesaria.

Considerando la información anterior, se puede afirmar que las relaciones interpersonales que mantiene la docente con los estudiantes en el Grupo A se relacionan, principalmente, con aspectos académicos y dentro del salón de clases, esto se debe por la metodología empleada (actividades individuales como la copia, el trabajo en el libro de cada materia específica) y las normas de comportamiento utilizadas (trabajo en orden y silencio) limitando de esta forma, el despliegue de mayores destrezas sociales y las relaciones interrelaciones personales y afectivas entre ellos.

4.2. Grupo B

4.2.1. Actividades didácticas

Una adecuada planificación de las actividades didácticas es fundamental para el desarrollo de la dinámica de clase, la cual, va facilita a los estudiantes la construcción de los conocimientos en cada materia básica del currículo.

Según lo expresado por la docente del Grupo B, las actividades didácticas que realizan son las siguientes: copia en la pizarra las instrucciones de un determinado ejercicio o los conceptos del tema que se va abordar, reparte material fotocopiado como

apoyo al contenido en estudio, así como, utiliza los libros de texto de cada materia curricular.

Cuando se trabaja en Matemática, generalmente, se presentan ejercicios para resolver en forma individual, o bien, en Ciencias, Español y Estudios Sociales se realizan actividades donde los estudiantes tienen que recortar y pegar diferentes figuras en los cuadernos según los ejercicios.

También, otras actividades que realiza en forma esporádica son “los juegos didácticos, tales como, repartir los estudiantes del grupo en dos subgrupos y hacer una competencia de respuestas relacionadas con los temas estudiados”.²⁵ Además, realizó una gira educativa al INBIO Parque con el fin de reforzar los contenidos vistos en la materia de Ciencias.

De acuerdo con lo observado en el salón de clase las actividades didácticas que realiza la docente se presentan de la siguiente forma: en pocas ocasiones realiza actividades iniciales, tales como, leer un cuento, contar una anécdota o escuchar una canción con el fin de despertar el interés de los estudiantes, estimular los sentidos y generar mayor interacción entre ellos.

Es importante indicar, que esporádicamente realiza actividades introductorias de los temas que se van a estudiar, tales como, retomar en forma oral los conocimientos previos sobre el tema a estudiar o preguntas generadoras que permita a los estudiantes una orientación inicial.

Es por lo anterior, que no se evidencia una distinción entre las actividades introductorias y las actividades propiamente de desarrollo de los temas estudiados ya que generalmente inicia con los contenidos nuevos efectuando actividades como copiar en la pizarra las instrucciones a seguir en la realización de los ejercicios propuestos para cada materia básica. Además, utiliza muchas fotocopias que contienen nueva información y más ejercicios que

²⁵ Guía de entrevista a docente N° 2 Julio, 2007

complementan los temas vistos; así como, se apoya en los libros de texto.

Durante la observación en el salón de clase, se aprecia que emplea para todos los estudiantes las mismas actividades y materiales. Solo a los estudiantes que presentan necesidades educativas se les proporciona atención individual y más tiempo para la realización de las actividades, respetando de esta forma, los distintos ritmos de aprendizaje. Sin embargo, no se observa ninguna forma de ajuste a los materiales y recursos según las características de los estudiantes o el grado de dificultad de los contenidos.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, las actividades didácticas que más les agradan son los trabajos en grupo porque les genera sentimientos de amistad y alegría al compartir entre sí, además, les da seguridad ya que entre ellos se apoyan cuando alguno no comprende los temas estudiados y se ayudan en la resolución de los ejercicios. Al respecto, un estudiante indica: “Es más fácil resolver ejercicios junto a mis compañeros”²⁶. Sin embargo, para un grupo de estudiantes, es más satisfactorio escribir en sus cuadernos porque dicen “que aprenden más y mejoran su letra.”²⁷

Otras actividades que les agradan a los estudiantes son los juegos, las adivinanzas y las competencias que realiza la docente “porque se divierten, comparten y al mismo tiempo aprenden”.²⁸

Entre las actividades didácticas, que les desagrada a los estudiantes se encuentran el trabajo individual en los libros de texto de cada materia básica porque, según su criterio “es aburrido y hay que escribir mucho”²⁹ y esto les dificulta su comprensión de los temas. También, mencionan que en las materias de Ciencias y Estudios Sociales se cansan porque deben leer mucho.

²⁶ Guía de entrevista a estudiantes N° 24 Octubre, 2007

²⁷ Guía de entrevista a estudiantes N° 25 Octubre, 2007

²⁸ Guía de entrevista a estudiantes N° 26 Octubre, 2007

²⁹ Guía de entrevista a estudiantes N° 23 Octubre, 2007

De la información anterior, se puede deducir que las actividades didácticas favorecen el despliegue de destrezas personales en los estudiantes, lo cual, beneficia el aprendizaje en forma individual de los diferentes temas estudiados en las materias básicas. Es por esto que, la metodología desarrollada responde a un modelo pedagógico con un enfoque tradicional y conductista, en el cual, según Jiménez (2000) el docente tiene el rol primordial de transmitir los contenidos de las diferentes materias básicas del currículo y los estudiantes tienen el rol de aprender los temas abordados en la clase con el propósito de obtener una buena nota, asumiendo un rol pasivo y poco participativo.

Solamente en los trabajos en grupo se aprecia una mayor participación de los estudiantes en la construcción e intercambio del conocimiento.

Es por lo anterior, que se puede afirmar que las actividades didácticas favorecen la construcción del conocimiento en forma personal dejando de lado las habilidades sociales necesarias para la permanencia en el sistema educativo y su futura inserción social, tales como, el intercambio de ideas, pensamientos y conocimientos, las habilidades del trabajo en grupo y colaborativo entre ellos mismos y la docente que responde a un enfoque constructivista de la enseñanza.

4.2.2. Actividades de evaluación

Las estrategias de evaluación son empleadas por los docentes para recabar información acerca de los conocimientos que poseen los estudiantes sobre un tema y a partir de esta información proponer actividades de mediación que les permita un aprendizaje significativo según sus características personales y sociales.

Según lo expresado por la docente, las actividades de evaluación que realiza principalmente, son los exámenes de cada materia básica en los periodos establecidos. También, asigna tareas y trabajos extra clase para los fines de semana, esto con del fin de que cuenten con tiempo suficiente para su realización.

Otras actividades de evaluación que emplea son “la valoración del trabajo cotidiano, un dictado cada semana, exposiciones en forma individual, preguntas orales sobre los temas estudiados, pruebas cortas y todos los días lunes cada estudiante debe llevar una noticia del periódico para comentarla en la clase”.³⁰

De acuerdo con lo observado en el salón de clase, las actividades de evaluación se presentan de manera ordenada según la planificación de la docente y el calendario de la institución. Se pudo corroborar, que todos los lunes en la primera lección los estudiantes presentan las noticias del periódico y realizan un comentario personal sobre esta, los miércoles realiza dictados cortos y los viernes asigna una tarea o un trabajo extra clase.

Es importante, indicar que la docente propicia la participación de los estudiantes en las exposiciones sobre diferentes temas y en la revisión de las tareas en forma oral porque considera valioso el desenvolvimiento de cada estudiante ante sus compañeros y también, para fortalecer los aprendizajes adquiridos en los temas estudiados.

Otras actividades de evaluación utilizadas por la docente son los exámenes en cada una de las materias básicas en los periodos correspondientes.

Es importante indicar, que la docente aplica las mismas actividades de evaluación para todos los estudiantes, por lo que no se aprecia ningún tipo de ajuste para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas. Solo se observó, que algunos estudiantes les proporciona más tiempo para la realización de los exámenes o bien, les presentan las preguntas de manera más comprensible para ellos.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, las actividades de evaluación que más les agradan son los trabajos extraclase porque pueden hacerlos con calma en la casa y en la mayoría de las

³⁰ Guía de entrevista a docentes N° 2 Julio, 2007

ocasiones tiene que investigar sobre un tema, lo que les parece, interesante.

Otra actividad que les gusta son las exposiciones porque pueden hablar frente a sus compañeros acerca de un tema de interés para todos.

Un aspecto que se distingue, es que un grupo de estudiantes manifiestan que les agrada los exámenes ya que “son fáciles de hacer, les gusta escribir y estudiar”.³¹

Entre las actividades de evaluación que les desagradan según el criterio de un grupo de estudiantes se encuentran los dictados. En este sentido un estudiante indica: “Me cuesta escribir bien las palabras”³² y otro expresa: “Aunque la niña repite tres veces yo soy muy lento para escribir.”³³

También, las tareas para un grupo de estudiantes es una actividad poco atractiva porque “Es aburrido hacer las tareas ya que tienen que estudiar mucho.”³⁴

De la información anterior, se puede afirmar que las diferentes formas de evaluación que emplea la docente son de tipo sumativa mediante la aplicación de exámenes, tareas, pruebas cortas, exposiciones y trabajos extraclase con el propósito de comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en las materias básicas de acuerdo con los objetivos planteados.

Cabe resaltar que estas formas de evaluación responden al enfoque conductista de la enseñanza y es coincidente con las estrategias didácticas utilizadas.

No obstante, también utiliza la evaluación formativa por medio del comentario de noticias, la valoración del trabajo cotidiano y la revisión de las tareas en forma oral sobre los temas desarrollados.

Es por lo anterior, que las estrategias de evaluación utilizadas favorecen, principalmente, el conocimiento memorístico de los temas estudiados por parte de los estudiantes con el fin de obtener

³¹ Guía de entrevista a estudiantes N° 23 Octubre, 2007

³² Guía de entrevista a estudiantes N° 20 Octubre, 2007

³³ Guía de entrevista a estudiantes N° 18 Octubre, 2007

³⁴ Guía de entrevista a estudiantes N° 23 Octubre, 2007

un resultado favorable en los exámenes y por consiguiente en la nota de cada período del año lectivo. Pero no se emplean otras formas de valoración, tal como, lo indica Gutiérrez (1999) que permitan recabar información sobre los procesos de construcción de los conocimientos empleados por los estudiantes, los mecanismos seguidos para resolver una situación específica, las formas de intercambio de las ideas entre los estudiantes y la docente entre otros aspectos que promueven un aprendizaje significativo. Además, a estas estrategias de evaluación se le aplican solo ajustes de acceso considerando el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

4.2.3 Recursos y materiales

Para que las actividades realizadas en el aula motiven la participación de todos los estudiantes se requiere el empleo de diversos recursos y materiales adecuados a las características personales y sociales de los estudiantes.

Según lo expresado por la docente, los recursos y materiales que utiliza son variados, entre estos, se encuentran la pizarra para escribir instrucciones o la información específica sobre un tema, los libros de texto de cada materia curricular y fotocopias. También, recurre a la biblioteca para presentar videos educativos relacionados con los contenidos de Ciencias o Estudios Sociales o bien para disfrutar una película en el tiempo libre. Además, utiliza otros materiales como la goma, los lápices de color, la plasticina y las tijeras con el fin de coadyuvar en la realización de los ejercicios en los cuadernos o en las hojas de trabajo.

De acuerdo con lo observado en el salón de clase, los recursos y materiales utilizados son los mismos para todos los estudiantes. Estos materiales se solicitan desde el principio del curso lectivo y los padres deben comprar a sus hijos.

La docente lo que entrega durante sus clases son hojas de copias para resolver ejercicios, completar, pintar o recortar; que posteriormente los estudiantes deben pegar en los cuadernos correspondiente a la materia vista en el momento. Además, utiliza frecuentemente la pizarra para copiar la fecha, las instrucciones

para el trabajo en el aula y para escribir resúmenes sobre los temas estudiados.

Para los estudiantes, los recursos y materiales que más les agrada son los utilizados para realizar proyectos dentro del aula como la plastilina, la goma, las tijeras, los lápices de color; porque expresan: “¡Que es divertido embarrarse las manos!”³⁵. También indican que “Les gusta mucho pintar y hacer manualidades.”³⁶ Otro material que les agrada es la computadora personal de la docente, cuando la lleva al aula para enseñarles algo relacionado al tema visto en el momento. Además, les agradó mucho la gira educativa que realizaron días anteriores, así mismo, cuando los llevan a la biblioteca para ver una película o un documental relacionado con un tema de Ciencias.

Los recursos y materiales que les desagradan a los estudiantes son los libros de texto utilizados en cada una de las materias básicas porque expresan que “son aburridos, hay cosas que no entienden”³⁷ También las hojas de prácticas y escribir en la pizarra. Al respecto, menciona un estudiante “Debo escribir mucho y me canso”³⁸ y otro indica “Si no escribo lo que hay en la pizarra mi mamá me regaña”³⁹

De la información anterior, se puede afirmar que los recursos y materiales que emplea la docente responden a las estrategias pedagógicas utilizadas, en la cual, se emplea, predominantemente, los materiales de tipo visuales, sin embargo no se realiza algún tipo de adaptación para responder a los ritmos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, limitando, de esta forma, su participación e interacción, elementos esenciales desde la pedagogía con un enfoque constructivista.

³⁵ Guía de entrevista a estudiantes N° 22 Octubre, 2007

³⁶ Guía de entrevista a estudiantes N° 18 Octubre, 2007

³⁷ Guía de entrevista a estudiantes N° 24 Octubre, 2007

³⁸ Guía de entrevista a estudiantes N° 15 Octubre, 2007

³⁹ Guía de entrevista a estudiantes N° 21 Octubre, 2007

4.2.4. Espacio físico

Se entiende por espacio físico cualquier lugar que reúna las condiciones necesarias para que se lleven a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. Tradicionalmente se ha creído que el único espacio para aprender es el aula, sin embargo el constructivismo busca abrir nuevas posibilidades de espacios fuera del aula. Los espacios físicos de un centro educativo deben ser contruidos de acuerdo con las necesidades y características de todos los estudiantes.

De acuerdo con la observación en el aula del Grupo B, es una de las aulas más grandes de la escuela, no obstante, presenta algunas complicaciones que perjudicaban el bienestar y comodidad de los estudiantes, ya que anteriormente, era un solo salón de actos y le construyeron una pared para separar el espacio con el fin de formar dos aulas. Esta separación se elaboró con un material delgado, por lo cual, se pasa el ruido provocando una interrupción constante porque el otro grupo de estudiantes genera mucho ruido y bullicios frecuentes.

Los pupitres se encontraban organizados por filas frente a la pizarra (tipo acrílica), las ventanas de la parte inferior del aula estaban pintadas para que no ingresara la claridad, sin embargo, era notoria la falta de más entradas de aire que permitiera una adecuada ventilación.

A pesar de que el Grupo B tiene una estudiante que requiere de mobiliario adaptado (presenta una deficiencia física), se observó que el aula no tiene un pupitre que se ajuste a las características de la estudiante ni cuenta con rampas que faciliten su movilidad y el desplazamiento en el contexto educativo.

Tampoco, se observó ningún tipo de decoración, tales como, murales, rincones educativos de las diferentes materias básicas (Ciencias, Español, Matemáticas y Estudios Sociales); ni tampoco espacios recreativos para los estudiantes.

Según la opinión de la docente: “La única modificación que realiza es tener cerca de su escritorio a todos los estudiantes que

presentan necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje”.⁴⁰

De acuerdo a la información anterior, se puede afirmar que el espacio físico donde se ubica el Grupo B cuenta con el mobiliario básico (pupitres, pizarra, escritorio y armarios) para desarrollar el proceso educativo. Sin embargo, le falta mayores condiciones de accesibilidad, tales como, barandas, rampas y pasamanos, así como, un pupitre adaptado para una estudiante que lo requiere. También mayor ventilación adecuada y rincones educativos, incidiendo estas condiciones en la dinámica que se desarrolla en el aula ya que limita la interacción y la participación plena de todos los estudiantes.

4.2.5. Relaciones interpersonales

En el proceso educativo subyace un proceso de interacción e intercambio entre los participantes, por esta razón, se dicen que es un fenómeno social. Por tanto, el conocimiento se construye y reconstruye en la interacción con los otros.

Es por lo anterior, que el ambiente emocional del salón de clase es un aspecto determinante para que se desarrolle en forma adecuada los procesos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente, para que este último sea significativo, de igual forma, contribuye a fortalecer los valores de la amistad, la solidaridad y el compañerismo entre los estudiantes y las distintas formas de comunicación.

De acuerdo con la docente el clima emocional que se presenta en el aula es de armonía, ya que ella “fomenta constantemente el respeto y la solidaridad.”⁴¹ Desde un inicio establece las normas a seguir en el comportamiento dentro del aula, deja muy claro las consecuencias de una conducta inadecuada y el reforzamiento en el caso de un comportamiento esperado. Como por ejemplo “Cuando uno o más estudiantes incumplen una norma,

⁴⁰ Guía de entrevista a docentes N° 2 Julio, 2007

⁴¹ Guía de entrevista a docentes N° 2 Julio, 2007

una de las consecuencias negativas es bajar su nota de conducta.”⁴² También, cuando surge una situación más grave como una pelea; la docente “Le llamo la atención, les escribo un recado en el cuaderno o en caso extremo anoto una boleta para la dirección.”⁴³

De acuerdo con lo observado en el salón de clase, las formas de comunicación entre los estudiantes y la docente es de respeto, levantan su mano para solicitar permiso para hablar en clase; en ocasiones cuando los estudiantes conversaban entre ellos mismos y provocaban mucho ruido, la docente con un tono de voz elevado regañaba a los estudiantes y les solicitaba silencio.

Con respecto, al trato que les da la docente a los estudiantes se observó una interacción de respeto y un ambiente tranquilo, la docente demuestra cariño y confianza, constantemente los motiva con palabras y resuelve los conflictos utilizando el diálogo.

Los estudiantes se relacionan con la docente de manera natural, en el sentido, de que en clases no temen preguntar cuando no entienden las explicaciones acerca de algún tema. En los tiempos libres, como en el recreo, los estudiantes se acercan a conversar con la docente sobre situaciones familiares y esperan su consejo.

Además, los estudiantes tienen un concepto positivo del trato que les proporciona la docente. En este sentido, un grupo de estudiantes opinan que es “Estricta, pero buena;”⁴⁴ también, indica es una docente “Buena, divertida y nos felicita.”⁴⁵ Por lo tanto, se aprecia que el ambiente dentro del aula favorece la construcción del conocimiento en los estudiantes, generando actitudes de seguridad de sus capacidades, confianza para resolver conflictos y sentimientos de bienestar.

Con respecto a la dinámica que se desarrolla fuera del aula, se pudo observar que surgen comportamientos distintos a los mencionados anteriormente. Por ejemplo, en los recreos los

⁴² Guía de entrevista a docentes N° 2 Julio, 2007.

⁴³ Guía de entrevista a docentes N° 2 Julio, 2007.

⁴⁴ Guía de entrevista a estudiantes N° 13 Octubre, 2007.

⁴⁵ Guía de entrevista a estudiantes N° 2 Octubre, 2007.

estudiantes se reúnen en subgrupos por afinidad para jugar o interactuar con otros estudiantes de otros niveles escolares; algunos niños provocan peleas o molestan a niños de edades inferiores como los estudiantes de primer grado.

En este tipo de situaciones, la docente está atenta para intervenir con el propósito de resolver los conflictos y aplicar las consecuencias por el comportamiento inadecuado si es un estudiante del grupo o bien informar a otros docentes.

Entre los estudiantes del Grupo de B existen diversas formas de comunicación e interrelación, algunos tienen su grupo de amigos para jugar y conversar, mientras que a otros les gusta estar solos en los recreos como lo menciona una estudiante “Me llevo mal, me caen mal porque pelean y me molestan mucho.”⁴⁶

En los demás entornos dentro de la institución, como la biblioteca, el comedor, el aula de cómputo o el patio cuando hay actos cívicos u otra actividad recreativa; los comportamientos de los estudiantes son controlados por la docente, previamente les informa las consecuencias que obtendrán si no cumplen con el orden, el silencio y la buena conducta que deben demostrar.

Es por lo antes mencionado, que se puede afirmar que las relaciones interpersonales entre los estudiantes del Grupo B son determinadas por la docente con una actitud de autoridad, pero a la vez con cariño y respeto.

Es importante mencionar, que se pudo apreciar, que los niños no interactúan con las niñas durante los periodos de receso y en clase; únicamente, comparten entre sí cuando la docente asigna trabajos en grupo. Lo anterior, es producto del comportamiento agresivo por parte de algunos niños hacia las niñas, tales como, gritos, empujones y gestos.

De la información anterior, se puede afirmar que el clima emocional del aula es propicio para el desarrollo del proceso educativo y la docente ejerce un rol determinante para orientar las

⁴⁶ Guía de entrevista a estudiantes N° 11 Octubre, 2007.

interrelaciones personales entre los estudiantes, asimismo, interfiere en diferentes situaciones conflictivas que se presentan en el contexto educativo. Sin embargo, la estrategia empleada, de repasar las normas de comportamiento y sus consecuencias solo es aprovechada por algunos estudiantes, particularmente, no se observó que se abordara el tema de respeto y equidad de género que permitiera el desarrollo de actitudes positivas entre los estudiantes.

4.3. Grupo C

4.3.1. Actividades didácticas

En el contexto educativo, el conocimiento que tenga el docente de las diversas características personales y sociales que presentan los estudiantes, así como, del contexto socioeconómico de la institución, favorece los procesos de enseñanza y de aprendizaje porque permite que ajuste las estrategias pedagógicas, los recursos y materiales a la diversidad personal y social del grupo de estudiantes.

Según manifiesta la docente, en el salón de clase realiza una serie de actividades, como lo son, el trabajo en los libros de texto de la materia básicas de Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales, la resolución de ejercicios en hojas fotocopiadas, la copia de información en la pizarra sobre un tema específico y algunas actividades grupales como el trabajo en equipo en elaboración de proyectos como carteles y maquetas.

Además, manifiesta que acostumbra a narrar un cuento al inicio de la clase con el objetivo de lograr una mayor concienciación en los estudiantes sobre los valores del respeto y la amistad en el salón de clase, así como, para mejorar las destrezas de escucha y concentración en los estudiantes. En este sentido la docente expresa: “Los cuentos llaman la atención de los estudiantes y desarrolla en ellos tiempos de concentración y atención” ⁴⁷

⁴⁷ Guía de entrevista a docentes N° 3 Julio 2007

De acuerdo con lo observado en el salón de clases, las actividades didácticas que realiza la docente coinciden con lo expresado anteriormente, principalmente, efectúa la copia en la pizarra de un resumen de temas específicos, la resolución de ejercicios y prácticas de matemática en hojas fotocopiadas y el trabajo en el libro de texto de cada materia básica.

Resulta importante mencionar, que mientras los estudiantes realizan el trabajo asignado; la docente recibe en su escritorio a los estudiantes que tienen dudas y les proporciona atención individual. Al respecto expresa: “Me gusta atenderlos y revisar el trabajo realizado uno a uno en mi escritorio, para que sea de forma más individual.”⁴⁸

Cabe rescatar, que no se pudo apreciar, durante el periodo de observación en la clase la implementación de actividades motivadoras ni introductorias de algún tema.

Por lo general, iniciar la clase siguiendo la siguiente estructura: copia un resumen del tema en la pizarra mientras los estudiantes lo hacen en su cuaderno, proporciona una explicación del contenido que se está estudiando y luego solicita a los estudiantes que trabajen en forma individual en el libro de texto de la materia específica.

Luego, revisa a cada estudiante los ejercicios realizados en el libro de texto en su escritorio y en ocasiones proporciona fotocopias con ejercicios adicionales para los estudiantes que terminan de primero.

Resulta importante mencionar, que la docente sigue la misma estructura en la dinámica pedagógica en las cuatro materias básicas, en ningún momento se observó ajustes a los contenidos ni a las actividades de clase para responder a los diferentes ritmos y estilo de aprendizaje de los estudiantes del grupo.

Por otra parte, según la opinión de los estudiantes, las actividades que más les agrada son aquellas en donde tienen que

⁴⁸ Guía de entrevista a docentes N° 3 Julio 2007

dibujar o pintar; ya que les genera sentimientos de tranquilidad, emoción, felicidad y descanso, asimismo, les permite usar la creatividad en lo que hacen. No obstante, algunos estudiantes manifiestan que les gustan todas las actividades que realizan en clase.

En relación con las actividades que menos les agrada, los estudiantes mencionan que la copia de la pizarra y los ejercicios en el libro de texto.

Al respecto, un estudiante comenta “Porque es muy cansado, la niña escribe muy rápido y casi siempre me borra porque no puedo escribir así de rápido y porque me duele mucho la mano”⁴⁹ Además, estas actividades, les genera sentimientos como pereza, miedo, angustia, cansancio, aburrimiento y sueño. Al respecto un estudiante indicó: “El copiar de la pizarra me da pereza y cansancio”⁵⁰

De la información anterior, se puede deducir que las actividades didácticas utilizadas por la docente favorecen el despliegue de las habilidades y destrezas de los estudiantes en forma individual, es decir, las actividades didácticas programadas por la docente no contemplan el trabajo cooperativo entre estudiantes, el trabajo en equipo, el trabajo investigativo ni la socialización entre los estudiantes, lo cual, limita el desarrollo de las habilidades sociales esenciales en la convivencia humana en diferentes contextos.

Se puede afirmar, entonces, que las actividades responden a un modelo pedagógico tradicional, en el cual, la enseñanza se presenta en forma vertical donde el docente transmite conocimiento y el estudiante asume un rol pasivo de recepción de la información abordada (Jiménez, 2000)

4.3.2. Actividades de evaluación

La evaluación es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el salón de clase. Es por esto

⁴⁹ Guía de entrevista a estudiantes N° 35 Julio 2007

⁵⁰ Guía de entrevista a estudiantes N° 40 Julio 2007

que, las actividades de evaluación utilizadas por el docente, deben corresponder a la dinámica que se desarrolla en el aula.

De acuerdo con la opinión de la docente, las actividades de evaluación que realiza son exámenes escritos para cada materia básica (español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales); pruebas orales basadas en preguntas sobre la materia en estudio y dictados de textos estudiados en el área de Español. Además, cada vez que se aborda un tema específico en alguna de las materias básicas, realiza “Un repaso por medio de la técnica denominada lluvia de ideas, guías de preguntas o prácticas con el objetivo de aclarar las dudas de los estudiantes”.⁵¹

Según lo observado en clase, la docente utiliza como actividad de evaluación, principalmente, las pruebas escritas de cada materia. Es importante indicar, que durante este periodo, no se logró apreciar la aplicación de otra actividad de evaluación (dictados o pruebas orales), las cuales, fueron mencionadas por la docente anteriormente. Además, tampoco se logró observar ninguna modificación a los instrumentos de evaluación utilizados ni a la forma en que se aplicaban.

Por otra parte, los estudiantes manifiestan que la actividad de evaluación que más utilizada por la maestra son las pruebas escritas o exámenes y estos les desagradan porque les generan sentimientos de malestar. En este sentido un estudiante expresa: “No me gustan los exámenes porque son aburridos y complicados y me pongo muy nervioso”.⁵²

Con base en esta información, se puede afirmar que la principal actividad de evaluación utilizada por la docente son las pruebas escritas de cada materia básica, ya que este instrumento le permite corroborar si los objetivos y los contenidos estudiados en clase han sido adquiridos por los estudiantes. Cabe mencionar, que esta forma de evaluación es congruente con el modelo pedagógico tradicional, así mismo, es coincidente con el modelo conductista, ya

⁵¹ Guía de entrevista docentes N° 3 Julio, 2007

⁵² Guía de entrevista a estudiantes N° 37 Julio 2007

que las pruebas solo permiten medir el conocimiento memorístico de los contenidos transmitidos por la docente. Al respecto Devalle y Vega (1999) indican que este tipo de evaluación se utiliza para mantener el control en el contexto educativo porque, primordialmente, se utiliza para medir los conocimientos adquiridos.

4.3.3. Recursos y materiales didácticos

Los recursos y materiales didácticos que utilice el docente en la clase son determinados por la estrategia metodológica empleada y el enfoque pedagógico que lo sustenta.

De acuerdo con la docente, los recursos y los materiales que utiliza con mayor frecuencia son los libros de texto de cada materia básica (Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales), las revistas y los periódicos para recortar diferentes ilustraciones, hojas fotocopiadas, carteles sobre el tema y diferentes juegos didácticos, principalmente, en el área de matemática.

Cabe destacar que, según la observación en el salón de clase, los materiales y los recursos didácticos que utiliza la docente coinciden con los mencionados anteriormente, empleando con mayor frecuencia, los libros de texto y las fotocopiada con prácticas del tema en estudio.

Según el criterio de los estudiantes, los materiales didácticos que más les agradan son las hojas fotocopiadas, ya que “Son fáciles de realizar y en ocasiones pueden colorear dibujos”⁵³. Además, expresan que les generan menos cansancio y aburrimiento.

En relación con los materiales que menos les agradan a los estudiantes son los libros de trabajo y los textos de la pizarra. Al respecto un estudiante expresa “Que la maestra escribe mucho y muy rápido en la pizarra y les borra sin darles tiempo de que terminen de copiar”⁵⁴

Asimismo, según indican los estudiantes, el trabajo en los libros les genera sentimientos de malestar y les resulta poco agradable. En este sentido, un estudiante expresa: “No me gusta

⁵³ Guía de entrevista a estudiantes N° 27 Julio, 2007

⁵⁴ Guía de entrevista a estudiante N° 27 Julio 2007

cuando usamos los libros porque traen muchas preguntas y hay que escribir mucho, son muy aburridos“.⁵⁵

Considerando esta información, se pone en evidencia que los recursos y los materiales didácticos utilizados por la docente son muy limitados y favorecen, principalmente, el trabajo individual de los estudiantes. En este sentido, Coll y otros (1994) indican que los recursos y los materiales didácticos son herramientas esenciales que permiten un aprendizaje de los temas en estudio, siendo su variedad, calidad y presentación elementos esenciales en el proceso educativo.

4.3.4. Espacio físico

Los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de un espacio que reúna las condiciones básicas para desarrollar un proceso educativo acorde con las características personales y sociales de los estudiantes, teniendo un papel esencial las condiciones de accesibilidad que faciliten el desplazamiento y la movilidad de cada miembro de la comunidad educativa.

Según la observación realizada en el salón del Grupo C, se puede indicar que cuenta con pupitres en buen estado, los cuales, están ordenados en filas frente a una pizarra grande de madera. Además, tiene un armario grande de madera. También, el aula tiene una adecuada iluminación y ventilación. Es importante indicar, que no se observó rincones educativos por materia ni áreas de recreación para los estudiantes.

De acuerdo con la opinión de la docente, el espacio físico donde se ubica el grupo es adecuado y no requiere ajustes porque no tiene estudiantes que lo ameriten. No obstante, en ocasiones ubica a los estudiantes de baja estatura en los pupitres de la primera fila con el fin de facilitar su visibilidad y a los que les gusta mucho conversar cerca de ella.

Retomando la información anterior, se puede afirmar que el espacio físico del aula donde estaba ubicada el Grupo C, cuenta con

⁵⁵ Guía de entrevista a estudiante N° 32 Julio 2007

el mobiliario básico (pupitres, pizarra, escritorio y armario) que les permite a los estudiantes desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en forma adecuada.

4.3.5. Relaciones interpersonales

El clima emocional del salón de clase y del centro educativo es determinante para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en forma adecuada, así como, para potenciar las destrezas sociales de comunicación e interrelación entre los miembros de la comunidad educativa (Devalle y Vega 1999).

Según la opinión de la docente, el clima emocional del aula presenta características muy específicas debido a que en reiteradas ocasiones algunos estudiantes tienen problemas en su comportamiento y en su relación con los otros. Por esto, las conductas agresivas son frecuentes (peleas, discusiones, empujones) en el aula y en los recreos. Según la opinión de la docente, esta situación se presenta porque la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias que viven en condiciones sociales y económicas muy difíciles repercutiendo en su comportamiento social. Además, agrega que estas situaciones casi siempre tienen como consecuencia “Una boleta donde se indica la falta cometida y por consiguiente, el rebajo en la nota de conducta”.⁵⁶ A pesar de esto, según la docente procura mantener una adecuada relación con todos los estudiantes.

Según las observaciones realizadas en el salón de clase, la docente se muestra muy exigente de las normas de comportamiento dentro de la clase y esto provoca que en ocasiones pierda la calma y la ecuanimidad por lo que recurre a gritar y levantar la voz. Lo anterior, genera en los estudiantes sentimientos de malestar, tales como, miedo y angustia, lo que, interfiere en el desarrollo de la dinámica de clase.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, la relación que tienen con la docente es muy buena. Sin embargo, dentro del aula

⁵⁶ Guía de entrevista a docentes N° 3 Julio, 2007

se forman subgrupos de estudiantes que no permiten que participen ciertos compañeros, lo cual, provoca que se discrimine algunos estudiantes.

Considerando la información anterior, se puede afirmar que el clima emocional en el Grupo C permite el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente, en los aspectos académicos a pesar de las situaciones conflictivas que se presentan, asimismo, la docente propicia entre los estudiantes las buenas relaciones interpersonales.

Sin embargo, un aspecto que interfiere en la dinámica del aula y en las relaciones interpersonales entre la docente y los estudiantes es la constante exigencia por parte de esta por las normas de comportamiento dentro del aula, lo cual, provoca que en reiteradas ocasiones regañe a los estudiantes y levante la voz de forma innecesaria limitando, de esta forma, el desarrollo de las destrezas de autocontrol y autodeterminación fundamentales en la convivencia en diferentes contextos sociales (Meléndez, 2002).

Reflexionando sobre los principales hallazgos encontrados en el estudio, se puede afirmar que se logra alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos propuestos en la investigación, ya que se cuenta con un panorama general acerca de las actividades metodológicas y de evaluación empleadas por las docentes de segundo grado, así como, los materiales utilizados, el clima emocional en que se desarrolla la dinámica de clase y las relaciones interpersonales que se presentan entre los estudiantes y con la docente en diferentes contextos que permitieron establecer si estas condiciones promueven una educación inclusiva.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos obtenidos en la investigación se presentan las siguientes conclusiones:

1. Se determina que las docentes de segundo grado emplean una propuesta metodológica que responde a un enfoque tradicional de la educación, esto por cuanto, las actividades utilizadas promueve en los estudiantes el desarrollo de hábitos y habilidades personales (copiar de la pizarra, contestar preguntas, resolver ejercicios, colorear figuras y dibujos) para el aprendizaje de los diferentes temas estudiados, así como, la organización del mobiliario de los salones de clase se presenta en filas frente a la pizarra; solo en algunas ocasiones, una docente emplea actividades que permiten a los estudiantes la construcción de los aprendizajes de manera lúdica y con la interacción de diferentes materiales y recursos.
2. Se concluye, entonces que al emplear las docentes de segundo grado este tipo de propuesta metodológica, circunscrita en un espacio de aula, un tiempo y un currículo determinado, favorece solamente la participación de los estudiantes en el área académica en forma individual desestimando el desarrollo de las habilidades y destrezas emocionales y sociales en el proceso educativo que permitan una construcción del conocimiento en forma grupal mediante la discusión sobre diferentes temas de la realidad social, la elaboración de resúmenes integrando las diferentes perspectivas de los estudiantes, el trabajo en equipo, la indagación empleando diversas fuentes de información y formas de comunicación, la concertación y la negociación en situaciones divergentes, siendo estas destrezas y habilidades esenciales para alcanzar una educación con un enfoque inclusivo.
3. Se establece que las docentes de segundo grado utilizan una estrategia de evaluación que involucra dos tipos, enfocándose en la aplicación de formas de tipo sumativo, tales como, las pruebas

escritas y tareas con el fin de comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes de acuerdo con los objetivos propuestos en las materias básicas y de esta manera obtener una nota. También, emplean formas de evaluación de tipo formativo pero estas se reducen a repasar los temas estudiados mediante la revisión del trabajo cotidiano, cuestionarios y guías de trabajo en grupo, con el fin de preparar a los estudiantes para las pruebas escritas; solamente una docente proporcionaba atención individual a los estudiantes durante los exámenes y les daba más tiempo para su ejecución según sus necesidades educativas.

4. Se concluye, entonces, que la estrategia de evaluación empleada por los docentes de segundo grado responde a un enfoque conductista de la educación ya que favorece, principalmente, el aprendizaje memorístico de los temas estudiados por parte de los estudiantes, asimismo, es congruente con las propuestas metodológicas planteadas. Sin embargo, al enfocarse los docentes en estas formas de evaluación, dejan de lado otros aspectos significativos en el proceso educativo, particularmente, los relacionados con las habilidades personales y sociales en la construcción del conocimiento (formas de comunicación, de indagación y elaboración de ideas y pensamientos), así como, la atención de las diferencias individuales que presentan los estudiantes (ritmos y estilo en el aprendizaje, necesidades educativas) siendo estos elementos esenciales para generar espacios de participación e inclusión de todos los estudiantes.
5. Se determina que los materiales y recursos didácticos utilizados por las docentes de segundo grado son predominantemente de tipo visual, tales como, libros de texto de cada materia básica, hojas con ejercicios y la pizarra son congruentes con las propuestas metodológicas y de evaluación empleadas. No obstante, generan estados de ánimo, sentimientos y emociones de malestar entre los estudiantes (aburrimiento, cansancio, desinterés, poca motivación por el estudio) que inciden en las dinámicas que se desarrollan en los salones de clase, así como, les limita el despliegue de mayores

habilidades y destrezas en otras áreas sensoriales, tales como, la auditiva, la táctil, la kinestésica y la óptica, las cuales, tienen incidencia en el proceso educativo, particularmente, en el aprendizaje significativo de los temas estudiados.

6. Se establece que el espacio físico y el mobiliario de las aulas donde se ubican los grupos de primer y segundo grado reúnen las condiciones básicas para desarrollar el proceso educativo (pupitres, pizarra, escritorio y armarios), no obstante, la falta de rincones educativos, de mayor ventilación e iluminación y condiciones de accesibilidad (barandas, rampas y pasamanos) limita la interacción y la comunicación entre los estudiantes y las docentes, asimismo, afecta en el clima emocional del grupo ya que se presentan situaciones de incomodidad, cansancio y disgusto.
7. Se concluye que las relaciones interpersonales entre los estudiantes y las docentes de los grupos de segundo grado se circunscriben en el ámbito académico y se caracteriza por una actitud de respeto, tolerancia y cooperación que favorece el adecuado desarrollo del proceso educativo. Sin embargo, una situación que interfiere en la dinámica de los salones de clase, es la actitud de exigencia de parte de las docentes por el silencio, el orden, la disciplina y el cumplimiento del trabajo asignado por parte de los estudiantes provocando que reiteradas ocasiones se presenten disgustos y desacuerdos innecesarios.
8. Se determina que aunque existen pocos espacios y momentos para que los estudiantes de segundo grado, compartan entre sí de manera libre y espontánea, logran establecer una relación de amistad y de cooperación que se manifiesta en las expresiones de cariño, el intercambio de cuadernos y de materiales didácticos, asimismo, durante los periodos de recreo participan en juegos, comparten la merienda y ayudan a un compañero que así lo requiere. Sin embargo, es en estos momentos es donde emergen la mayoría de las situaciones conflictivas que se presentan en el contexto educativo por la falta de destrezas de autocontrol en los estudiantes, las pocas oportunidades de compartir con estudiantes

de otros niveles educativos, así como, de la supervisión de parte de las docentes.

9. Se concluye entonces, que las propuestas metodológicas y de evaluación empleadas por las docentes de segundo grado, los recursos y los materiales didácticos utilizados, las condiciones del espacio físico y del mobiliario de los salones de clase, así como, las relaciones interpersonales que se presentan entre los estudiantes y las docentes, *no promueven los principios de la educación inclusiva*, esto por cuanto, el reconocimiento de la diversidad personal y social de los miembros de la comunidad educativa, la reestructuración curricular que responda a la diversas capacidades y necesidades, así como, la reorganización del área administrativa y la coordinación en el ámbito interno y externo para responder a la diversidad presente en la institución no son los ejes fundamentales que orientan el proceso educativo.

5.2. Recomendaciones

Considerando los resultados obtenidos en la realización del estudio, es importante, sugerir diversas acciones para promover una educación inclusiva.

Dirección Regional de Enseñanza de San José del Ministerio de Educación Pública

1. Coordinar con el Centro de Investigación en Docencia y Educación de la Universidad Nacional diferentes acciones de capacitación para los docentes en servicio relacionadas con el abordaje pedagógico de la educación inclusiva, de manera que, puedan incorporar en sus propuestas metodológicas diversas estrategias y proyectos educativos relacionados con la atención a la diversidad.

Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) de la Universidad Nacional

2. Incorporar en los programas de estudio de las diferentes carreras que se imparte en el CIDE, cursos y proyectos sobre el abordaje pedagógico de la educación inclusiva con el fin de que los estudiantes lleven a la práctica los principios de una educación

inclusiva, los fundamentos metodológicos y las estrategias pedagógicas que la promuevan en los centros educativos u otros lugares de trabajo donde se incorporan como profesionales en educación.

División de Educación Básica del CIDE

3. Incorporar en la carrera de Educación Especial el desarrollo de proyectos educativos que permitan a los estudiantes desarrollar propuestas educativas con un enfoque inclusivo, particularmente, con grupos representativos de la diversidad (estudiantes migrantes, con necesidades educativas, niños y jóvenes trabajadores en la calle, con enfermedades crónicas, en situaciones de abandono y pobreza) que les permita desarrollar las destrezas emocionales, sociales y profesionales para trabajar en un futuro con esta población, así como, incorporar a la cotidianidad de los centros educativos u otros lugares de trabajo estrategias pedagógicas inclusivas de la diversidad existente y creciente de las comunidades educativas.

Centro Miguel Obregón Lizano

4. Es fundamental, que la persona responsable de la Dirección de la institución coordine con la División de Educación Básica del CIDE, particularmente, con la persona responsable de la carrera de Educación Especial, la elaboración de una *estrategia institucional* que promueva, en primera instancia, una capacitación para el personal docente y administrativo sobre los principios, los fundamentos metodológicos y las estrategias pedagógicas del abordaje pedagógico de la educación inclusiva.

Luego, un espacio de *valoración de las propuestas metodológicas y de evaluación* aplicadas en cada uno de los niveles educativos de la institución desde el enfoque de la educación inclusiva considerando los instrumentos y resultados de esta investigación, así como, la experiencia en otros centros educativos sobre la temática.

Por último, elaborar una propuesta de trabajo colaborativo entre el personal docente y administrativo que promueva espacios

de reflexión, intercambio de experiencias, aclaración de dudas e inquietudes que les permita enfrentar el reto de la atención a la diversidad estudiantil y su inclusión socioeducativa, así como, desarrollar destrezas de auto capacitación, negociación, cooperación, así como, una gestión dinámica y creativa con otras dependencias del Ministerio de Educación Pública tales como: Departamento de Educación Especial, Departamento de Evaluación, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas, ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Editorial NARCEA.

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: New Redland.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Educación inclusiva y Prácticas de aula. Agencia europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Dispensado el 23 de junio del 2010. En línea: http://www.european_agency.org/

Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. Conferencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional de la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana de Costa Rica. Heredia.

Aguilar, L. (2000). De la integración a la inclusión. La atención a la diversidad pilar básico en al escuela del Siglo XXI. Buenos Aires: Editorial Espaciado.

Aguilar, G, y Monge, G. (2008). La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos. Versión preliminar sin publicar, Ministerio de Educación Pública, San José.

Agüero, R. (2004). Propuesta Educativa para atender a la diversidad en el contexto de aula en la escuela Mixta de San Juan de Puriscal. Proyecto de Maestría en Pedagogía con énfasis en diversidad de los procesos educativos no publicado, Universidad Nacional, Heredia.

Arnaiz, P. (1997). De la necesidades educativas especiales a la escuela inclusiva. España: Siglo de Oro

Arnaiz, P. (1999). Currículo y Atención a la diversidad. Universidad de Murcia.

Arnaiz, P. (2005). Atención a la Diversidad. Programación Curricular. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Argumedo, M. (1986). Elaboración Curricular y Aprendizaje Colectivo en la Educación Participativa. Brasil: IICA-MEC- SEPS

Asamblea Legislativa (1957). Ley Fundamental de Educación. Dispensado el 25 de febrero del 2010. En línea: <http://www.asamblea.go.cr/>

Asamblea Legislativa (1999). Ley 7948 Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Dispensado el 28 de febrero del 2010. En línea: <http://asamblea.go.cr/>

Asamblea Legislativa (2008) Ley 8661 Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad. Dispensado el 8 de junio del 2010. En línea: <http://asamblea.go.cr/>

Babbie, E. (1998). Métodos de investigación por encuestas. México: Editorial Nacional Print.

Barrantes, R (1999). Investigación un Camino al Conocimiento un Enfoque Cualitativo y Cuantitativo. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Belmonte, M. (1998). Atención a la diversidad I Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas. Bilbao: Ediciones Morata.

Banco Mundial (2004). Diagnóstico Situacional de la Educación Inclusiva en Costa Rica. Nueva York: Publicaciones Banco Mundial.

Blanco, R. (2002). Ciclos Anuales 2002 y 2003 del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educación. San José: CENAREC.

Blanco, R. (1999). Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Madrid: Ministerio de Educación y Comercio.

Blanco, R. (2004). La Educación Inclusiva en América Latina. Realidades y Perspectivas. En CENAREC, Círculo de Conferencias Magistrales: Ciclos Anuales 2002- 2003. San José: Editorama.

Buendía, L. y Colas, P. (1998). Investigación cualitativa. Sevilla: Ediciones ALFAS.

Borsani, M. (2003). Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Calvo, I. (2002). Vida independiente en personas con discapacidad. Universidad de Salamanca. Dispensado el 1 de mayo del 2010. En línea: http://campus.usal.es/_inicio/investigación/jornadas/jornada1/común/comu9.htm

Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa-CENAREC (2008) Adecuaciones de Acceso al Currículo. Inducción a Equipos de Investigación. San José: Material no publicado.

Centro de Investigación y Docencia en Educación (2009). Código de la Niñez y la Adolescencia. Heredia: Universidad Nacional.

Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas – CEAPATa (s.f.). Concepto de tecnología de apoyo y de ayuda técnica. Dispensado el 16 de abril del 2010. En línea: <http://www.ceapat.org/verindex.do?cadena=cadena3>

Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas – CEAPATb (s.f.). Concepto de accesibilidad universal. Dispensado el 16 de abril del 2010. En línea: <http://www.ceapat.org/verindex.do?cadena=cadena1>

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. (2008). Comisiones Institucionales en Materia de Discapacidad-CIMAD. Dispensado el 12 de junio del 2010. En línea: <http://www.cnree.go.cr/>

Coll, C. Martín, e. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. solé, I. y Zabala, A. (1994). El constructivismo en el aula. España: Editorial Graó.

Devalle, A. Vega, V. (1999). Una escuela en para la Diversidad. El entramado de la diversidad. Argentina: Editorial AIQUE.

Fernández, (2001). Educación en tiempos inciertos. Madrid: Ediciones Morata.

Fontana, A. (2004). Atención a la diversidad: talleres para docentes de I y II ciclos. Proyecto de Maestría en Pedagogía con énfasis en diversidad de los procesos educativos no publicado, Heredia, Universidad Nacional.

Fontana, A. Espinoza, A. y León, H. (2009). Implementación de las adecuaciones de acceso al currículo en las instituciones educativas costarricenses. San José: CENAREC.

Gutiérrez, F. (1991). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancias alternativa. San José: RNTC.

Jiménez, R. (2002). Análisis crítico del currículo. Seminario internacional. Educación para la Paz en el contexto rural. Heredia: Universidad Nacional.

López, M. (2002). Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización. En: Equidad y calidad para atender a la diversidad. Brasil: Editorial AIQUE.

Mace (s.f.) Derecho al diseño universal En: Revista Ingenieros y Arquitectos. N° 226 Mayo y Junio 2007.

Marín, M. (2004). Propuesta Pedagógica para capacitar a los docentes del Ciclo de Transición de la escuela Centeno Güell sobre a la atención de al diversidad, específicamente, en la integración de estudiantes con Síndrome de Down. Proyecto de Maestría en Pedagogía con énfasis en diversidad de los procesos educativos no publicado, Heredia, Universidad Nacional.

Meléndez, L. (2002a). La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual Bogotá: Creaciones Alternativas GLASRP-IIP.

Meléndez, L. (2002b). Atención a la diversidad persona y cultura en el escenario educativo centroamericano. Conferencia presentada en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. San José, Costa Rica.

Meléndez, L. (2005). La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Michalshi, W. y Stevens, B. (1999). Economía, sociedad y capacitación: Retos para la educación y la capacitación en el siglo XXI. México: Noriega Ediciones.

Ministerio de la Presidencia. (2001). Directriz 27. Garantizar el Cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Mejorar su Calidad de Vida. Dispensado el 20 de mayo del 2010. En línea: <http://www.pgr.go.cr/directriz27/>

Ministerio de Educación Pública. (1998). Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad y su Reglamento. San José: CENAREC

Ministerio de Educación Pública. (2005a). Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. San José: CENAREC.

Ministerio de Educación Pública. (2005b). La atención de las necesidades especiales en Costa Rica. Información Básica en torno de las adecuaciones curriculares y de acceso. San José: CENAREC

Ministerio de Educación Pública. (2005c). Centro Nacional de Recursos para Inclusión Educativa. San José: CENAREC.

Pardo, A. (2002). La inclusión educativa y sus retos. Dispensado el 4 de diciembre del 2009. En línea: <http://www.geocities.com/spt/2002/incusiva.html>

Pérez, R. (1994). El currículo y sus componentes. Barcelona: OIKOS-TAU.

Puigdellivol, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. España: Editorial Graó.

Organización de Estados Americanos-OEA. (1999). Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Dispensado el 10 de julio del 2010. En línea: <http://www.oea.es/convención/1999/guatemala/>

Organización de Estados Iberoamericanos. (2005). XV Cumbre de Jefe de Estado y de gobierno de la comunidad Iberoamericana de Naciones. Dispensado el 27 de julio del 2010. En línea: <http://www.oea.es/xvcumbre/2005/>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dispensado el 17 de agosto del 2010. En línea: <http://www.cnree.go.cr/>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1959). Convención sobre los Derechos del Niño Dispensado el 26 de agosto del 2010. En línea: <http://www.cnree.go.cr/>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1975). Declaración de los Derechos del Impedido. Dispensado el 30 de agosto del 2010. En línea: <http://www.cnree.go.cr/>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1993). Normas Uniformes para la equiparación de las oportunidades con discapacidad. Dispensado el 7 de julio del 2010. En línea: <http://www.cnree.go.cr/>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Dispensado el 30 de agosto del 2010 desde <http://www.onu.org/spanish/disabilities/convention/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (1990). Foro Mundial sobre la Educación. Educación para Todos. Dispensado el 10 de agosto del 2010. En línea: <http://www.unesco.go.cr/foromundial/educaciónparatodos/2000/jointmeeting/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Dispensado el 25 de setiembre del 2010. En línea: <http://www.unesco.go.cr/comisiones/2006/discapacidad/tematica/salamanca/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dispensado el 27 de setiembre del 2009. En línea: <http://www.unesco.go.cr/marcodeaccion/2000/dakar/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2001). Declaración de Cochabamba. Dispensado el 24 de setiembre del 2010. En línea: <http://www.unesco.go.cr/bpi/esp/unescoprensa/2001>

Organización Mundial de la Salud-OMS. (2004). La Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual. Montreal: Organización Mundial de la Salud.

Organización Panamericana de la Salud. (2004). La discapacidad en Costa Rica: situación actual y perspectivas. San José: Organización Panamericana de la Salud.

Pardo, A. (2002). La inclusión educativa y sus retos. Dispensado el 4 de marzo del 2010. En línea: <http://www.geocities.com/spt/2002/incusiva.html>

Pérez, R. (1994). El currículo y sus componentes. Barcelona: Ediciones OIKOS-TAU.

Puigdellivol, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. España: Editorial Graó.

Puigdellivol, I. (2002). Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona: Graó.

Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales. (2001). Dispensado el 22 de mayo del 2010. En línea: http://www.mepsyd.es/educa/riinee/files/Estatutos_RIINEE/

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Rodríguez, G., Sánchez, Z. y Vindas, K. (2008). Los Recursos y estrategias metodológicas que utilizan los docentes en las aulas unidocentes que favorecen la inclusión educativa del circuito 08 de la Región Educativa de Alajuela. Tesis de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en integración escolar no publicada, Heredia, Universidad Nacional.

Sánchez, A. y Torres, J. (2002). Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Ediciones Pirámide.

Stainback, S, y Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas; un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: NARCEA, Segunda Edición.

Tebar, B. (2003). El perfil del docente mediador. Madrid: Aula XXI.

Van Steendlandt, D. (1994). La integración de niños discapacitados a la educación común. Chile: UNESCO.

Zúñiga, E. (2002). Las adecuaciones curriculares en la universidad: un derecho y una responsabilidad impostergable. En: Las personas con discapacidad en la Educación Superior. San José: Fundación Justicia y Género.

Anexos

Anexo 1

**Guía de observación de las actividades didácticas
desarrolladas en el salón de clase**

5. Descripción de las relaciones interpersonales en el salón de clase (formas de comunicación entre los estudiantes y con la docente, trato, expresión de sentimientos y emocionales, consignas grupales entre otros aspectos)

Anexo 2

**Guía de observación de las interacciones entre
las docentes y los estudiantes**

Anexo 3

Guía de entrevista dirigida a las docentes

Universidad Nacional
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Básica
Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración
Trabajo Final de Graduación: *Actividades didácticas que realizan los docentes de II grado que favorecen la educación inclusiva en el centro educativo Miguel Obregón Lizano del circuito 04 de la Dirección Regional de Enseñanza de San José*

Guía de entrevista dirigida a las docentes

Objetivo: Identificar los aportes que realizan las actividades didácticas y las interacciones entre docente – estudiantes y estudiantes – estudiantes en diferentes espacios del contexto escolar que favorecen la educación inclusiva.

Instrucciones: De acuerdo con su experiencia profesional conteste las siguientes preguntas. La información suministrada será empleada solamente para la investigación.

1. ¿Cuáles son las características de las actividades didácticas que desarrolla en el salón de clase?
2. ¿Cuáles son las características del ambiente emocional que se presenta en el salón de clase?
3. ¿Cuáles son los ajustes o adaptaciones que realiza a las actividades didácticas para atender las características y necesidades que presentan los estudiantes?
4. ¿Cuáles son los tipos de estrategias que emplea usted para manejo del comportamiento de los estudiantes en el salón de clase?
5. ¿Cuáles son las características de la evaluación que emplea usted?
6. ¿Cuáles son los ajustes o adaptaciones que realiza a la evolución para responder las
7. ¿Cuáles son los recursos y materiales que emplea usted en las actividades didácticas que desarrolla en el salón de clase?
8. ¿Cuáles son los ajustes o adaptaciones que realiza a los materiales y recursos para responder las características y necesidades que presentan los estudiantes?

9. ¿Cuáles son los ajustes o adaptaciones que realiza al espacio físico para responder a las características y necesidades que presentan los estudiantes?
10. ¿Cuáles son las características de la relación interpersonal que tiene usted con sus estudiantes?
11. ¿Cuáles son las características de la relación interpersonal entre los estudiantes?
12. ¿De qué forma las actividades didácticas desarrollados en el salón de clase favorecer la inclusión educativa de los estudiantes?
13. ¿De qué forma las actividades de evaluación empleadas por usted favorecer la inclusión educativa de los estudiantes?
14. ¿De qué forma el ambiente emocional presente el salón de clase favorecer la inclusión educativa de los estudiantes?
15. ¿De qué forma los recursos y materiales empleados favorecer la inclusión educativa de los estudiantes?
16. ¿De qué forma la organización del espacio físico favorecer la inclusión educativa de los estudiantes?
17. ¿De qué forma la relación interpersonal entre usted y sus estudiantes favorecer la inclusión educativa de los estudiantes?
18. ¿De qué forma las relaciones interpersonales entre los estudiantes favorecer la inclusión educativa?

Anexo 4

Guía de entrevista dirigida a los estudiantes

Universidad Nacional
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Básica
Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración
Trabajo Final de Graduación: *Actividades didácticas que realizan los docentes de II grado que favorecen la educación inclusiva en el centro educativo Miguel Obregón Lizano del circuito 04 de la Dirección Regional de Enseñanza de San José*

Guía de entrevista dirigida a los estudiantes

Objetivo: Identificar los aportes que realizan las actividades didácticas y las interacciones entre docente – estudiantes y estudiantes – estudiantes en diferentes espacios del contexto escolar que favorecen la educación inclusiva.

Instrucciones: Conteste las siguientes preguntas. La información suministrada será empleada solamente para la investigación.

1. Mencione algunas actividades que realiza la docente en el salón de clase. (Por ejemplo: Español, Matemáticas, Ciencias o Estudios Sociales entre otras)
2. ¿Cuáles de las actividades te agradan? ¿Por qué? Mencione sentimientos o emociones
3. ¿Cuáles de las actividades te desagradan? ¿Por qué? Mencione sentimientos o emociones.
4. Participa usted en las actividades didácticas que realiza la docente? ¿Por qué?
5. Mencione algunas actividades de evaluación (exámenes, pruebas cortas, preguntas orales entre otras) que realiza la docente (Por ejemplo: Español, Matemáticas, Ciencias o Estudios Sociales entre otras)-
6. ¿Cuáles de las actividades de evaluación te agradan? ¿Por qué? Mencione sentimientos o emociones
7. ¿Cuáles de las actividades de evaluación te desagradan? ¿Por qué? Mencione sentimientos o emociones.
8. Mencione algunos materiales y recursos que emplea la docente en el salón de clase (Por ejemplo: Español, Matemáticas, Ciencias o Estudios Sociales entre otras).

9. ¿Cuáles recursos y materiales te agradan? ¿Por qué? Mencione sentimientos o emociones.
10. ¿Cuáles de los recursos y materiales te desagradan? ¿Por qué? Mencione sentimientos o emociones.
11. ¿Cómo te llevas con la docente? Por qué? Mencione sentimientos o emociones.
12. De qué forma te ayuda la docente en la clase? De ejemplos.
13. ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ¿Qué hacen juntos? Mencione sentimientos o emociones.
14. ¿De qué forma te ayuda los compañeros (as) en la clase? De ejemplos.