

Campos, M; Jiménez, A; Solís, J. INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON RETRASO MENTAL EN I Y II CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN COSTA RICA: CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES QUE TIENEN ADECUACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA EN TRES ESCUELAS PÚBLICAS DEL CIRCUITO 05 DE LA REGIÓN HEREDIA. (Bajo la dirección de la M.Sc. Isela Ramírez Madrigal), División de Educación Básica, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, 2011.

Esta investigación se llevó a cabo en tres escuelas públicas del Circuito Escolar 05 de la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia. El problema desarrollado está orientado en la Integración de los y las estudiantes con retraso mental en el aula regular de la Educación General Básica en Costa Rica. Particularmente se concentra en las concepciones que los docentes regulares manejan acerca de los procesos de integración de estudiantes con retraso mental integrados en el grupo que tienen a su cargo y su relación con las prácticas educativas favorables.

La justificación de este trabajo se debe a que los procesos de integración han ido evolucionando con grandes carencias, por tal razón se pretende identificar esas concepciones que manejan los docentes del aula regular y como interfieren en las practicas educativas y, a la vez llegar a las conclusiones de esta investigación y por ende brindar recomendaciones pertinentes que permitan mejorar los procesos de integración educativa. El marco teórico de esta investigación se va a desarrollar a través de cuatro temas medulares que son: retraso mental, integración educativa, concepciones y prácticas educativas.

En cuanto al marco metodológico, debido a las características de esta investigación se utiliza el enfoque de tipo mixto ya que toma en cuenta tanto datos cuantitativos como cualitativos en un mismo estudio; posteriormente se realiza un análisis de la información recopilada utilizando la técnica de la triangulación. Se utiliza un tipo de estudio descriptivo, ya que pretende describir situaciones y eventos en distintos contextos.

Las personas con quienes se realiza este estudio son 6 docentes de 3 escuelas públicas del Circuito 05 de la Dirección Regional de Heredia, así como los comités de apoyo de cada una de estas instituciones educativas.

Algunas de las conclusiones a las que se llegaron en esta investigación fueron las siguientes; falta de capacitación, preparación, mucha documentación, cultura, falta de apoyo del hogar, sobre cargos de funciones para la docente regular, entre otras. Entre las recomendaciones se destacaron; mayor coordinación y comunicación, cumplimiento de funciones, brindar capacitaciones, compromiso en el proceso educativo, diversificar y flexionar el currículo, entre otras. Se plantea una propuesta, que permita colaborar en el buen desarrollo de los procesos de integración educativa.

INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON RETRASO MENTAL EN I Y II CICLO
DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN COSTA RICA: CONCEPCIONES
DE LOS DOCENTES ACERCA DE LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE
ESTUDIANTES QUE TIENEN ADECUACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA
EN TRES ESCUELAS PÚBLICAS DEL CIRCUITO 05 DE LA REGIÓN
HEREDIA

Seminario de Graduación
Presentado en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación Especial con
énfasis en Integración

Álvaro Jiménez Cascante
Jendy Solís Zárata
Maureen Campos Solano

26 Octubre, 2011

INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON RETRASO MENTAL EN I Y II CICLO
DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN COSTA RICA: CONCEPCIONES
DE LOS DOCENTES ACERCA DE LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE
ESTUDIANTES QUE TIENEN ADECUACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA
EN TRES ESCUELAS PÚBLICAS DEL CIRCUITO 05 DE LA REGIÓN
HEREDIA

Álvaro Jiménez Cascante
Jendy Solís Zárata
Maureen Campos Solano

APROBADO POR:

TUTORA _____

M.Sc. Isela Ramírez Madrigal

LECTORA _____

Licda. Alexandra Vílchez Moreira

REPRESENTANTE
DIVISIÓN EDUCACIÓN BÁSICA _____

M.Ed. Montserrat Vindas Cordero

REPRESENTANTE
DECANATO _____

M.Ed. Gerardina Víquez Vargas

Dedicatoria, reconocimientos y agradecimientos

Doy gracias a Dios por la oportunidad y la paciencia que me regaló para concluir esta Licenciatura.

Agradezco a mi familia en general; en especial a mis padres por el apoyo y confianza que me brindaron para concluir con éxito tan importante trabajo.

A mis profesores y lectoras, por su dedicación, entereza y respeto hacia mi persona, andamiajes fundamentales en el cumplimiento de mi trabajo y durante toda la carrera.

Y a mis compañeros de seminario; por su apoyo, comprensión y principalmente por su amistad.

Maureen

Primeramente le doy gracias a Dios y a la Virgencita que durante ésta larga travesía me acompañaron. El concluir ésta etapa es gracias a la esperanza y el interés que mis compañeras y más que eso, mis amigas Jendy y Maureen tuvieron en momentos donde la luz no se asomaba.

Agradezco profundamente a todas las personas que de una u otra manera se involucraron con este trabajo muy especialmente a la tutora y a las lectoras por su labor desinteresada. Este es el resultado de la colaboración de todos, que desinteresadamente dieron un granito de arena y pusieron un poco de cada uno para que nosotros no perdiéramos la esperanza y que la carga fuera menos pesada.

Le doy gracias a mi familia y a Dios por el don de la vida que me premia este día por ver concluida una meta más.

Álvaro

Agradezco a Dios que me regaló la vida, con el que puedo contar cada segundo del día y quien me dio la fuerza para continuar con este objetivo aún cuando ya no tenía esperanza. Gracias Señor por permitirme llegar hasta aquí.

A mis padres que durante toda mi vida se esforzaron por convertirme en una persona de bien, y de manera especial a mi madre que siempre me motivó a ser una profesional, siempre estaba pendiente de mí y me empujó hasta lograr concluir mi meta: mamita gracias!.

A mi esposo, amigo y compañero de vida, que a lo largo de este trabajo estuvo a mi lado, sacrificando muchas horas, apoyándome, ayudándome de manera incansable y motivándome cada día: gracias amor!.

A nuestra profesora tutora, y a las lectoras por su apoyo, por haber creído en nosotros cuando lo vimos perdido, por sus palabras de aliento y motivación, por su dedicación y comprensión brindadas hasta el final: gracias!

A mis amigos y compañeros de Seminario, que vivimos juntos tantas angustias y ahora vemos los frutos del esfuerzo y la perseverancia.

Gracias a todos por su amor, cariño, dedicación, apoyo y comprensión brindada de manera incondicional.

Jendy

TABLA DE CONTENIDOS	PÁGINA
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	11
Antecedentes	13
Justificación	22
Tema	24
Problema	25
Objetivos	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	27
Retraso Mental	27
Generalidades	27
Evolución histórica del término	28
Características básicas del retraso mental	33
Factores etiológicos	33
Causas	33
Diagnóstico	35
Integración Educativa	35
Principios de la integración escolar	37
Legislación nacional	38
Adecuaciones curriculares	40
Docente de apoyo en Retraso Mental	41
Funciones que debe cumplir el Docente de Apoyo	41
Comité de Apoyo Educativo	42
Concepciones	44
Nociones de Concepción	44
Concepciones en Educación Especial y la Integración escolar	47
Concepciones en modelos educativos	52
Efecto Pygmalión o profecía autocumplidora	57
Variables afectivas en el aprendizaje	59
Prácticas Educativas	62

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	67
Enfoque de investigación	67
Tipo de estudio	68
Participantes	68
Categorías de análisis	70
Instrumentos utilizados	71
Estrategia metodológica	75
Consideraciones éticas	77
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	78
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	111
Conclusiones	111
Recomendaciones	115
BIBLIOGRAFÍA	121
ANEXOS	131
Anexo 1: Cuestionario para docentes regulares	132
Anexo 2: Cuestionario para Comité de Apoyo	143
Anexo 3: Guía de observación	153
Anexo 4: Propuesta de capacitación al personal docente	159

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Años de conformación Comité de Apoyo Educativo	80
Cuadro 2	Experiencia de este Comité de apoyo educativo en procesos de integración	80
Cuadro 3	Experiencia laboral	80
Cuadro 4	Experiencia de las docentes en procesos de integración	81
Cuadro 5	Planeamiento individual	85
Cuadro 6	Consideración de los Comités de Apoyo con respecto al planeamiento que se realiza para un estudiante con retraso mental integrado	86
Cuadro 7	Concepciones de las docentes entrevistadas con respecto a la elaboración de materiales	90
Cuadro 8	Consideración de los Comités de Apoyo con respecto al nivel de compromiso que asume el o la docente regular en el proceso de integración	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Papel que cumple el planeamiento al tener un estudiante con retraso mental integrado	83
Gráfico 2	Opinión, respecto a la integración escolar	94

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es requisito para optar por el título de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración de la Universidad Nacional. El acento de dicha carrera es la integración, por tanto es fundamental que el abordaje gire en torno a este contenido.

El tema de este Seminario de Graduación, es la Integración en el aula regular de los y las estudiantes con retraso mental en I y II ciclo de la Educación General Básica en Costa Rica. Particularmente se concentra en la identificación, análisis y relación que tiene el estudio de las concepciones que los docentes regulares manejan acerca de los procesos de integración de estudiantes con retraso mental integrados en el grupo que tienen a su cargo y su relación con las prácticas educativas favorables.

El tema cobra gran relevancia e interés ya que en los últimos años a nivel nacional los procesos de integración han tomado gran fuerza. Un ejemplo de esto es la creación en el año 2007 del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa mediante el decreto 34206-MEP publicado en el diario oficial la gaceta.

Es importante acotar que, según el criterio de los autores de este seminario, las concepciones que poseen los docentes regulares; pueden beneficiar o perjudicar el proceso de enseñanza – aprendizaje, estas pueden influir en la calidad del compromiso que tengan quienes se involucran en el proceso.

La investigación busca identificar las concepciones que poseen los y las docentes regulares hacia los procesos de integración y que pueden beneficiar al y la estudiante con retraso mental. Esta preocupación parte de los casos de procesos de integración que se han analizado de manera no sistemática, tales como los realizados en los diferentes cursos de la carrera de Educación Especial, y en algunas escuelas costarricenses; así como diferentes artículos publicados en la prensa, como por ejemplo “Una Reflexión Urgente” elaborado

por Ávila (1999). Al ser confrontados con la teoría se ha evidenciado que estos procesos, se han llevado a cabo sin una evaluación previa; es por ello que todos los elementos del proceso deben ser analizados a fin de determinar con claridad sus alcances y evolución. Además, en muchas instituciones educativas se cuenta con muy poca evidencia de que exista una etapa de preparación y sensibilización para capacitar a la comunidad educativa antes que se dé un proceso de integración.

Otros aspectos que se encontraron en el desarrollo de nuestra investigación, en los procesos de integración en el Sistema Educativo Nacional, corresponden a una serie de situaciones que nos parecen inadecuadas en la atención de estudiantes con retraso mental, como son la falta de coordinación, información y comunicación por parte de las personas involucradas en el proceso, la carencia en el cumplimiento de funciones delegadas a los diferentes profesionales que intervienen en los procesos de integración. Estos son factores que han motivado el interés por investigar este tema, así como las funciones a desarrollar por los docentes de los servicios de Apoyo de Retraso Mental, las cuales se encuentran en el documento Normas y Procedimientos para Manejo Técnico-administrativo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Retraso Mental 2005 del Ministerio de Educación Pública, emitida por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa.

Por lo tanto, la atención de estos estudiantes se ha convertido en un reto para los y las docentes, quienes han manifestado la carencia de motivación, conocimiento y preparación; sin embargo, ellos y ellas han tenido que asumir esta responsabilidad en el abordaje de sus estudiantes con retraso mental dentro del aula regular. Por otra parte, los procesos de integración de estudiantes con retraso mental se incentivaron con mayor fuerza a partir de la Convención Iberoamericana, donde se aprueba la Declaración de Salamanca España, en junio de 1994, cuando los estados firmantes de la declaración proclaman que las personas con necesidades educativas especiales tienen el derecho de acceder a las escuelas regulares, que, a su vez, tienen la obligación

de integrarlas con una pedagogía que parta de las necesidades y características de la persona (UNESCO, 1994).

En Costa Rica los procesos de la integración se inician a partir de 1974, cuando los niños y las niñas con retraso mental asisten a las escuelas regulares en el programa de aulas integradas, que anteriormente se llamaron aulas diferenciadas (Chiny, 2001 p.68).

Es importante mencionar que esta investigación inicia con una revisión bibliográfica acerca de investigaciones sobre integración escolar, retraso mental, concepciones y prácticas educativas, que son los temas que sustentan el marco teórico. Para ello se determinó que el enfoque metodológico de la investigación es mixto, de predominancia cualitativo.

Así pues, esta investigación se centra en el estudio de las concepciones que poseen las y los actores acerca del proceso de integración, como afectan las estrategias empleadas por las personas y los efectos de ellas en la vida cotidiana del estudiante con retraso mental. Es por esto que proponemos la realización de un taller de capacitación e información dirigido a docentes regulares, como una posible respuesta a estas situaciones, y mejorar así la atención de estudiantes que se encuentran en procesos de integración en las aulas regulares en nuestro país.

Antecedentes

El término Educación Especial ha sido utilizado generalmente para la atención de aquella población que presenta algún tipo de discapacidad (física, sensorial, cognitiva). Este tipo de educación ha sido visto de forma diferente con respecto de la enseñanza regular, es a través de la historia que se ha producido una serie de transformaciones que permitieron el surgimiento de nuevas formas de percibir la realidad de la discapacidad.

La presente investigación presenta como temas medulares la integración educativa, concepciones, retraso mental y prácticas educativas. Es por ello que se ha realizado una previa investigación sobre estudios u otros documentos elaborados acerca de la temática que nos atañe. Lo anterior ha permitido

evidenciar que no existen investigaciones que comprendan en sí todos estos temas. Sin embargo algunas de estas investigaciones serán citadas en el presente trabajo, de acuerdo a las temáticas tratadas.

En lo referente a integración educativa el término aparece por primera vez en el escrito “Hacia la integración educativa” elaborado por Fabara, Ochoa y Carrizosa (2000), quienes analizan el abordaje de objetivos en común entre los países que formaron el Convenio de Andrés Bello. En este documento expone factores como planes de estudio, terminología utilizada, abordaje de diferentes términos asociados con la discapacidad desde la formación universitaria y la amplitud o carencia que existe desde cada centro universitario para promover la integración educativa, en un primer momento, en la preparación teórica de los futuros docentes y, en un segundo ámbito, lo evidente en la práctica.

En el año 1996 Barboza y Hernández, realizaron una investigación sobre el conocimiento que tienen los docentes de I y II ciclo de educación sobre la integración al sistema educativo regular de estudiantes con retraso mental leve. Ellas partieron de la influencia que tiene el retraso mental en el proceso de integración educativa. Para esto llevaron a cabo un estudio de tipo descriptivo, en el cual aplicaron cuestionarios para elaborar tablas y gráficos que mostraran de una mejor manera la información encontrada. Dentro de las conclusiones a las que llegaron se pueden citar la existencia de información errada respecto del retraso mental por parte de los docentes regulares. Además, los docentes tienen más conocimientos sobre procesos de integración pero se continúa evidenciando falta de información, lo que genera dudas a los docentes. En las recomendaciones indican la necesidad de que a nivel universitario se brinden más cursos de sensibilización y de información sobre temas de discapacidad e integración educativa. También, evidencian la falta de legislación respecto de temas como derechos de las personas con discapacidad y, por ende, de procesos de integración.

Por otra parte, en el año 1997 Alfaro, Araya, Fontana y Villalobos, hicieron una investigación sobre el conocimiento que tienen los docentes de I y II ciclo de los procesos de integración en educación primaria de estudiantes con retraso mental leve. Dicho estudio se lleva a cabo con docentes de I y II ciclo del circuito 01 de la Dirección Regional de Heredia. En este trabajo se realizó una investigación de tipo descriptivo como enfoque metodológico, en el que se analizó el proceso de integración, tomando como referencia los elementos más importantes que las investigadoras consideran que el proceso de integración debe tener. Para tal enfoque se emplearon dos cuestionarios y una entrevista a la maestra o maestro regular, y tres registros de observación que se les entregó a los niños con retraso mental integrados y a sus compañeros.

Esta investigación expone las siguientes variables en su trabajo: el nivel (tanto de cantidad y calidad) de capacitaciones que el docente regular ha recibido sobre dicha temática (procesos de integración educativa de estudiantes con Retraso Mental); la preparación que en las instituciones se da hacia los compañeros del niño que se va a integrar; la evaluación preliminar del estudiante que se desea integrar con el fin de conocer un poco de las características del niño o la niña; el programa individual de enseñanza que se utiliza con la niña o niño integrado, así como las adecuaciones y apoyos que se le brindan al estudiante integrado y el proceso propio de integración.

Las investigadoras concluyeron que existe una actitud positiva por parte de los docentes regulares por atender y ser partícipes en procesos de integración con estudiantes con retraso mental. También, consideran que la variable "capacitación" es fundamental para el éxito del proceso, pero destacan que dicho aspecto solo estuvo presente en uno de los diez casos que analizaron.

La preparación del niño que se iba a integrar así como la del grupo en el que se integraría fue el aspecto de mayor estudio por parte de las instituciones. En cuanto a la presencia de la documentación que legalmente

debe tener todo proceso de integración, es decir los programas individuales de enseñanza y pruebas específicas, las docentes confirmaron su realización pero durante la investigación ninguna aportó dichos documentos a las investigadoras. En todos los procesos de integración se observan avances en el nivel académico y social de estos niños y niñas; no obstante, es necesario aclarar que el avance fue inferior al nivel en donde se encontraban matriculados.

En 1999 Arce y Pereira hicieron un estudio de tipo exploratorio descriptivo sobre el proceso de aplicación de adecuaciones curriculares en niños con retraso mental. En su investigación, la integración corresponde a un proceso previo a la adecuación curricular, entendiendo a ésta última como “el medio que permite el ajuste de la oferta educativa a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con retraso mental integrados”.

Como parte de las conclusiones, señalan la necesidad de fomentar y fortalecer la actualización docente en temas de integración educativa y discapacidad. También, ponen de manifiesto la falta de información por parte del docente regular en cuanto a estrategias y formas que puede utilizar para llevar a la práctica de forma efectiva los procesos de integración educativa, así como la carencia de la evaluación para atender y responder de una forma más adecuada a las necesidades y particularidades de cada proceso de integración educativa.

Llama la atención, que dentro de las recomendaciones, se incluye que el Ministerio de Educación Pública intensifique capacitaciones sobre el tema de integración educativa para los y las docentes; también que proceda a crear un centro de recursos en donde el docente pueda acceder a la búsqueda de recursos y asesorías adecuadas. A las universidades se les solicita que los planes de estudio enfatizen la sensibilización hacia procesos de integración. A las instituciones educativas se les recomienda realizar una selección más atinada tanto de docentes como del grupo de niños en el que se va a presentar un proceso de integración. Además de proporcionar espacios en

donde los docentes que estén involucrados en el proceso puedan coordinar y, por ende, trabajar en equipo.

En cuanto al término “retraso mental” en 1999, Meléndez llevó a cabo una investigación sobre su uso histórico y los modelos que socialmente se han establecido para el abordaje de esta población. En su trabajo se analizan y proponen enfoques alternativos más acordes con las intenciones de las personas y las necesidades de la población con retraso mental, paralelo a esto viene desarrollando un estudio de caso.

En el año 2005 Meléndez, elaboró la normativa por parte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica donde regula y estructura la atención que, desde el área educativa, se pretende dar a nivel nacional a esta población. En el año 2006, Cabezas citado por Meléndez (2005) hizo un manual sobre estrategias metodológicas para trabajar con niños con retraso mental entre otras necesidades educativas especiales.

Los trabajos anteriores reflejan el interés por investigar acerca de los procesos de integración educativa en Costa Rica, sin embargo, para nuestro estudio, el interés recaerá en conocer las concepciones que poseen los y las educadoras con respecto a dichos procesos, así como la necesidad de sensibilización y capacitación para hacer más efectiva la integración de niños con retraso mental en las aulas regulares.

Chinny (2001) afirma que la educación especial inició en el continente Europeo en el año 1855. En Costa Rica se inicia, según Meléndez (2005), gracias a la iniciativa del doctor Fernando Centeno Güell, con el apoyo del doctor Fernando Quirós Madrigal, quienes fundaron una institución que se ubicó en la avenida primera de San José. Luego la institución fue trasladada a una casa del Barrio González Lahmann, gracias al apoyo del Secretario de Educación Pública Don Luís Demetrio Tinoco. El mismo autor nos indica que en el mes julio de año 1940 se estableció la primera escuela de enseñanza especial en Costa Rica para las personas con retraso mental, bajo la dirección del doctor Centeno Güell.

En 1944, se promulgó la Ley Constitutiva De la Enseñanza Especial. Esta ley según Meléndez (2005) declara de interés público la educación especial costarricense, en la que se extiende la atención a las personas con discapacidad visual y con trastornos de lenguaje, posteriormente hubo una gran apertura de otros centros de educación especial a partir del decreto 10 y la ley 61.

Esto permitió la formación de docentes, como lo menciona Marín, (2002) ...“alrededor de 1942, el gobierno envía a los Estados Unidos, México y algunos países suramericanos y europeos a los primeros graduados de la Escuela Normal, con el objetivo de que adquieran conocimientos en retraso mental, ceguera y en problemas de la comunicación”.

A principios de los años 1950, indica Meléndez (2005), se fundó la Escuela de Enseñanza Especial de San Carlos, así como la Escuela Neuropsiquiátrica Infantil. En el año 1957, el artículo 27 de la Ley Fundamental de Educación definió “educación especial” como “niños y adolescentes cuyas características se aparten de tipo normal”. Meléndez (1999) indica que en el año 1960 se dio la oportunidad de que varias maestras estudiaran en el extranjero, principalmente en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de España. (p.144)

De acuerdo con Marín (2002), en 1962 la Universidad de Costa Rica toma un papel trascendental al graduar bachilleres en la carrera de Educación Especial para trabajar en el área de retraso mental; posteriormente en 1974 esta universidad crea la carrera de Bachillerato en Educación Especial con distintos énfasis: Retardo Mental, Trastornos de la Comunicación y Problemas de Aprendizaje. A partir de 1990, la universidad optó por brindar una formación de tipo generalista.

En 1965 el maestro Fernando Centeno Güell promovió la creación de escuelas de enseñanza especial tanto en San Carlos como en San Isidro del General, según apunta Villalobos (2002). Desde de este año y hasta 1968, se inició un período de ampliación de servicios en Educación Especial, lo que

permitió tener 14 escuelas en distintas zonas del país, como acota Chiny (2001). Por su parte, Arroyo, S; Asturias, Y; González R, Orozco J y Salazar, Y. (1989) indican que entre los centros educativos que fueron abiertos se encuentra la Escuela del Hospital de Niños.

En julio de 1968 se creó la Asesoría y Supervisión de Enseñanza Especial del Ministerio de Educación Pública, que estuvo a cargo de la señora Marlen Rodríguez Hernández, quién recién llegaba de Bélgica, como menciona Meléndez (1999) p.174.

En ese mismo año se instaló, por decreto ejecutivo N° 140 del 14 de agosto, la Comisión Interministerial para el Estudio de la Enseñanza Especial. También, aparecieron los primeros talleres laborales que fueron auspiciados por el Ministerio de Educación Pública. Además, la profesora María Soriano Llorente visitó el país, que entonces ya contaba con catorce docentes graduadas de su Instituto en España. Meléndez (2005)

A partir del año 1970 se dio una proliferación de servicios de Educación Especial, que permite contar en la actualidad con 25 escuelas especializadas ubicadas en los principales centros de población del país. Durante esos años, según indica Meléndez (2005), empezaron a llegar a Costa Rica las primeras ideas de la corriente integracionista.

En 1973 se creó el Consejo Nacional de Rehabilitación y de Educación Especial por medio de la ley 5347. Esta institución, por muchos años ha brindado sus servicios, tanto en la atención de personas con discapacidad y a sus familias; así como en la orientación de políticas en materia de discapacidad. En 1973 se creó la Asesoría en Problemas de Aprendizaje, la cual se unió a las de Retraso Mental y Audición y Lenguaje, creadas en 1972. Asimismo, se abrieron aulas diferenciadas en algunos Centros Educativos de Educación Primaria, para atender estudiantes con discapacidades físicas o retraso mental, con el objetivo de que pudieran educarse en un ambiente menos restringido, con lo que se inició en el país la integración en el nivel físico y social (Alfaro M; Araya M; Fontana A y Villalobos M, 1997). Por su parte,

Meléndez (2005) indica que a partir del año de 1992 las aulas diferenciadas cambiaron su nombre por el de aulas integradas.

En 1976 se planteó la posibilidad por parte de las familias de un grupo de personas en condición de discapacidad junto con doña Emma Gamboa de crear proyectos para ofrecer una alternativa de formación funcional a adolescentes, lo que fomentó la creación de los servicios de III y IV ciclo.

En 1977 se les brindó a los y las docentes regulares formación en retraso mental con la finalidad de que laboraran en las zonas rurales del país. Ese mismo año, la Universidad Nacional abrió la carrera de Educación Especial con énfasis en Problemas de Aprendizaje. Según Alfaro et al, (1997) en 1974 por decreto ejecutivo N° 3827, se declaró el 8 de noviembre de cada año “Día Nacional de la Rehabilitación y la Educación Especial”.

Sin embargo, Meléndez (2005) indica que en 1987 se cerró la única residencia para niños y niñas con discapacidad visual (cuya denominación en aquel momento era la de “niños ciegos”), que se encontraba en el Departamento de Deficiencia Visual del Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell. En este servicio se atendía las necesidades de personas de distintas zonas del país que no contaban con las facilidades en su lugar de origen.

A principios del año 1980 se dio una proliferación de servicios de integración (aulas recurso) para atender a niños y niñas con dificultades de aprendizaje. Desde, 1994 con la participación de Costa Rica en la Conferencia de Salamanca, comenzaron a circular los conceptos de “necesidades educativas especiales” y de “adecuación curricular”, tal como apunta Meléndez (2005). En abril de 1996 la Asamblea Legislativa aprobó la ley sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad en Costa Rica.

El 19 de febrero del 2002 por medio del Decreto Ejecutivo N° 3224 se creó en Costa Rica, el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, el cual es un órgano de mínima desconcentración del Ministerio de Educación Pública. La misión de dicho centro es la de ser una institución líder,

conformada por profesionales comprometidos con la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, que brinde servicios técnicos de información, orientación, capacitación, asesoría en ayudas técnicas, también promueve la investigación en la comunidad educativa nacional.

Todo lo anterior ha permitido que poco a poco se desarrollara la integración de niños y niñas con retraso mental en las aulas integradas. Poco a poco se empezaron a llevar a cabo los primeros procesos de integración de personas con discapacidad sensorial al Sistema Educativo Regular, y como consecuencia de este primer paso en el camino de la integración, surgió la necesidad de incorporar más estudiantes con otras discapacidades a este sistema.

Mediante esta reseña histórica se plantea que la atención de esta población con retraso mental en el aula regular se ha incrementado, sin embargo, aún se presentan grandes dudas en relación con las posibilidades de atención, debido a la situación actual de los procesos de integración y desinformación que poseen los y las docentes regulares al respecto. A lo largo del tiempo, las concepciones positivas o negativas hacia las personas con alguna discapacidad han modificado en gran medida su aceptación e incorporación a la sociedad, y en todos los ámbitos del desarrollo, estas se han visto influenciadas de manera importante por los avances educativos y en materia legal tanto a nivel mundial como nacional, pues los modelos de atención a las personas con discapacidad también han experimentado de importantes cambios.

A la hora de tomar en cuenta el modelo tradicional de la educación especial, las concepciones alrededor de las personas con discapacidad giraban en torno a la marginación, se veía a la persona con discapacidad como una maldición por lo que buscaban lugares ocultos para que estas personas vivieran. Luego, con el surgimiento del modelo médico rehabilitador a partir del siglo XV y el XVI principalmente en los países europeos, se brindó una atención

médica y educativa, que se centró en atender el problema y la deficiencia. A partir de este hecho, en los Estados Unidos, se promovió el modelo de vida independiente, el cual indica que todas las personas con o sin discapacidad valen lo mismo y que el problema no reside en el individuo sino en el entorno. Este modelo señala que las personas con discapacidad no necesitan que otras personas suplan sus necesidades, sino que requieren que se les enseñe a cumplir sus tareas por sí mismos: cocinar, limpiar, utilizar la computadora y otras tareas.

Todo esto ha promovido el cambio de concepción hacia las personas con discapacidad intelectual, más recientemente en la Declaración de Montreal firmada el 6 de octubre del 2004 se establece que “Bajo ninguna circunstancia las personas con discapacidades intelectuales serán consideradas totalmente incompetentes para tomar decisiones en razón de su discapacidad” (Meléndez, 2005). Esta nueva concepción histórica en materia de discapacidad, brinda una mayor posibilidad en la toma de decisiones y participación en igualdad de oportunidades de las personas con retraso mental.

De acuerdo con Giodn y Vecchi (1988), el término “concepción” al que se hace referencia se define como “un conjunto de ideas coordinadas, coherentes, explicativas, utilizadas por los individuos que aprenden, para razonar frente a determinadas situaciones” (p. 91), asimismo estos autores afirman que las concepciones son el producto de un proceso que se desprende de una actividad elaborada, es decir que se construye de manera minuciosa y detallada. Se puede decir que el abordaje que realiza el docente en el Sistema Regular en procesos de integración de estudiantes con retraso mental está influido por ese conjunto de ideas producto de sus propios mecanismos de construcción y de la información que recibe del medio.

Justificación

La integración como uno de los temas que se abordan en esta investigación, involucra no solo el aspecto educativo, sino que abarca factores sociales, afectivos, culturales, étnicos y de diversidad del pensamiento. Para

efectos de ésta investigación se hará énfasis en el área educativa, específicamente en los procesos de integración del alumnado con retraso mental al sistema regular.

El tema de la integración ha ido evolucionando con grandes carencias; entre ellas la falta de capacitación para los y las docentes regulares, de ahí que exista gran necesidad de implementar programas de formación, o cursos actualizados en la atención de estudiantes con necesidad educativas especiales, que permitan mejorar los procesos de integración en nuestro país, tal como apunta Pazos (2002). Esta preparación docente tiene varios objetivos: ayudar para que el y la docente regular no se resista al cambio, de manera que sea más abierto a las nuevas tendencias de integración, y por otra parte tiene fin de dar una educación de calidad a los y las estudiantes que así lo requieran.

En conversaciones informales con docentes regulares del sistema educativo costarricense se ha percibido diferentes concepciones en este grupo profesional en relación con la atención de estudiantes con retraso mental participantes de procesos de integración en sus aulas, razón que determina su práctica que muchas veces se debe a la carencia de capacitación. Es importante destacar que los y las profesionales que han tenido en algún momento formación en este campo, han desarrollado una mayor sensibilización y conocimiento en cuanto a las demandas de la atención de las necesidades educativas especiales, y ello influye en las concepciones que puedan tener acerca de sus estudiantes

Por ello, el desarrollo de este tema resulta importante para conocer el pensamiento que poseen las personas que tienen contacto con los procesos educativos de esta población, también es de interés para las universidades de tal modo que al plantear los programas de estudio de las diversas carreras, incluyan temas que expliquen la realidad de la práctica docente en torno a esta temática, para que los y las estudiantes no establezcan concepciones erróneas cuando cumplan su función como futuros profesionales. La presente investigación constituye una herramienta eficaz para la identificación de las

concepciones de los y las docentes sobre esta población, la forma en que ellas están influyendo de alguna manera en la atención de sus estudiantes, lo que conlleva a mejorar su práctica como profesionales en el campo de la educación con la responsabilidad de atender estudiantes con retraso mental.

Cabe aclarar que en esta investigación se emplea el término “retraso mental” en vez de la categoría “retardo mental” por considerar que ésta última tiene un carácter etiquetador y estigmatizante. Se justifica la utilización del término retraso mental debido a que es el utilizado por la Asociación Americana de Retraso Mental, la cual goza de un reconocido prestigio en el mundo de la atención a la discapacidad con más de un siglo de realizar diferentes investigaciones en este campo. Además, Meléndez (2005) indica que dicho término no hace referencia a identidad alguna sobre formas específicas del desarrollo, ni sobre aspectos causales, ni atributos irrefutables.

Según Verdugo (1994), “... la transformación de la definición conceptual del término “retardo mental” demuestra que este tiene un carácter de relatividad tanto temporal como espacial, es decir, el significado atribuido varía según la época y el lugar” (p. 121). Al tratarse de un concepto cuyo significado es construido a partir de la interacción de diversos actores en un contexto sociocultural, es importante considerar si en alguna medida determina el comportamiento de los actores frente al fenómeno.

Para los autores de la presente investigación se considera el término “concepciones” como sinónimo de opiniones, ya que éste brinda una idea más clara de la información que se pretende obtener. También se utilizará el término “concepciones” para indicar las percepciones, actitudes, factores, creencias y opiniones que poseen los y las docentes referente a los procesos de integración de estudiantes con retraso mental dentro del sistema regular.

Tema

Integración de estudiantes con retraso mental en I y II ciclos de la Educación General Básica en Costa Rica: concepciones de seis docentes acerca de los procesos de integración de los estudiantes con adecuaciones curriculares

significativas, de tres escuelas públicas del circuito 05 de la Dirección Regional de Heredia.

Problema

En torno al tema de este Seminario de Graduación surge la siguiente interrogante:

¿De qué manera las concepciones de los y las docentes de aula regular intervienen en la integración de sus estudiantes con retraso mental?

Objetivos

Generales:

En el ámbito de los procesos de integración de estudiantes con retraso mental en el aula regular se busca:

1. Conocer las concepciones que manejan los y las docentes de I y II ciclo acerca de los procesos de integración educativa.
2. Identificar las posibles relaciones entre dichas concepciones y la práctica docente en estos procesos.
3. Realizar una propuesta dirigida a docentes, que colabore en la atención de las necesidades encontradas con respecto al abordaje y la atención de estudiantes con adecuación curricular significativa.

Específicos:

Como objetivos específicos de este estudio se señalan:

- 1.1 Conocer los procesos de integración de estudiantes con retraso mental, que promueven los y las docentes en sus aulas en I y II ciclo del sistema educativo costarricense.
- 1.2 Indagar los conceptos básicos de integración y retraso mental con los que las y los docentes planifican su mediación o estrategia de integración.
- 2.1 Comparar las dinámicas de integración observadas en el aula y los conceptos del y la docente sobre la integración de estudiantes con retraso mental en el sistema regular.
- 2.2 Determinar la relación existente entre las concepciones y la mediación de los docentes de estos centros educativos.

3.1 Elaborar un material de capacitación para promover la integración de las personas con Retraso Mental en las aulas de I y II ciclo del sistema educativo regular en Costa Rica.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se analizan los términos que se utilizan para dar sustento teórico a la investigación. Es por ello que se describen conceptos tales como: retraso mental, integración educativa, concepciones y prácticas educativas.

RETRASO MENTAL

Generalidades

En esta investigación se utiliza el término retraso mental debido a que éste es el que maneja actualmente la Asociación Americana de Retraso Mental, además, según enuncia Meléndez (2005) el término discapacidad intelectual se refiere a una persona detenida o rezagada en el desarrollo.

Es importante acotar, según Egea y Luna (2000), que la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) desde su fundación en 1876, ha tenido como una de sus principales ocupaciones la de promover una delimitación clara y no discriminatoria de la condición de las personas con retraso mental. La primera edición de su manual sobre la definición del retraso mental fue en el año 1921 y a partir de entonces se han publicado nueve más, correspondientes a los años 1933, 1941, 1957, 1959, 1973, 1977, 1983, 1992 y 2002, esta última es la décima edición. Cada década ha contado con la influencia de estos manuales clasificatorios y, con cada nueva edición, la definición de esta condición fue enriqueciéndose con matices cada vez más esclarecedores. Las nuevas ediciones jamás negaron lo planteado por las anteriores, sino que han servido de base y punto de partida para una mejor y mayor comprensión del retraso mental en cuanto a claridad, amplitud y delimitación.

Egea y Luna (2000) indican que el nuevo paradigma sobre el retraso mental de la AARM, representa uno de los más influyentes en el sector; por su visión altamente positiva para avanzar, en los compromisos de comprensión de sus limitaciones; y en la confianza en las capacidades y el apoyo para que puedan aspirar a una participación en igualdad de condiciones con sus

semejantes. La concepción dinámica de este paradigma, especialmente en lo referente a la modificabilidad cognitiva, ha empatado con facilidad las ideas de integración, normalización y equiparación de oportunidades del movimiento, inspirado por Naciones Unidas (2000), que ha sido adoptada con plenitud y enriquecido por un sinnúmero de instituciones privadas y públicas en el continente americano.

Evolución histórica del término

A través de la historia se han utilizado diferentes palabras para designar a la población con retraso mental, esto ha sido plasmado en diferentes documentos.

La historia del retraso mental o las descripciones de personas con sus características, empiezan desde la edad antigua, según Belloch, Sandin y Ramos (1995). Las diferenciaciones entre retraso mental y demencia, no aparecen con claridad, sino hasta el siglo XIX; éste es un paso importante ya que se comienza a ver al sujeto afectado por otras dimensiones y más tarde permitirá la posibilidad de que se pueda integrar a una escuela convencional. Para los griegos, el tratamiento más común consistía en la eliminación de los niños con deficiencias, no solamente intelectuales. La actitud hacia los deficientes en general era intolerante, siendo así justificadas su muerte y abandono.

En la edad media, principalmente en Europa de acuerdo con los autores mencionados, el cristianismo le dio un perfil humano a estas personas, brindándoles protección y ayuda; por otro lado, otras órdenes religiosas tuvieron un predominio de pensamiento inculpatario en el que afirmaban que estas deficiencias tenían orígenes demoniacos. En tiempos antiguos, el número de personas con retraso mental era menor que en la actualidad, ya que la mortalidad infantil era mayor debido al poco conocimiento sobre el tema y a la falta de medicina adecuada (Meléndez, 2002).

El desarrollo de la Psicología de la Inteligencia hizo que evolucionara la forma de entender el retraso mental. Lo más importante consistió en la

diferenciación clara entre retraso mental y demencia. De acuerdo con esto, los términos referidos a las personas con deficiencias han variado en la historia. Han sido llamados individuos con deficiencia mental; seres excepcionales; con necesidades educativas especiales; con trastornos de aprendizaje; con retraso mental; entre otras.

La identificación del retraso mental permitió la creación de centros específicos de educación, promoción de medios de intervención psicoeducativa con el fin de mermar sus diferencias con el resto de las personas. Los progresos médicos han logrado mejorar la expectativa de vida, pero no un cambio cualitativo en las vidas de los individuos. El retraso mental es descrito por Palacios, Marchesi y Coll (1990), como procesos evolutivos de personalidad y de inteligencia; de la capacidad para aprender a desempeñarse en la vida y relacionarse con los demás; que se da desde el nacimiento o desde la primera infancia. Según los autores mencionados, si estos indicadores se presentan después de los dieciocho años se diagnostica como demencia.

Según Despouy (1992) en el capítulo I en el apartado sobre las disposiciones no convencionales de la Declaración de Derechos Humanos se utiliza el término “retrasado mental” al reseñar un documento que se elaboró en el año 1971 en el cual se proclama dicha declaración. Anterior a esto Gómez y Núñez (2000) indican que a finales del siglo XIV y el siglo XV Avicena, médico árabe, planteó que la clasificación de las enfermedades mentales incluía el término “amencia” para designar el retraso mental. Posteriormente Thomas Willis introduce el término “morfofisis” y John Loke indica que las enfermedades mentales eran otra cosa diferente a morfofisis.

Actualmente la Asociación Americana de Retraso Mental (2002 p. 39) sostiene que: “Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años de edad”.

De acuerdo con esta Asociación (2002), las siguientes cinco premisas son esenciales para la aplicación de esta definición:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con las capacidades.
- Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
- Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental generalmente mejorara (p.25).

Dicha definición supone tres cambios con respecto a las definiciones anteriores ya que no utiliza términos de clasificación del retraso en ligero y profundo, además limita el término de habilidades adaptativas, ya que al utilizarlo hace referencia específicamente a diez habilidades. Por último, toma en cuenta el concepto ecológico, el ambiente junto con las habilidades adaptativas y los apoyos que la persona requiere.

Por su parte Heber (1961) indica que el retraso mental está relacionado con un funcionamiento intelectual general por debajo de la media, y se origina en el período de desarrollo, el cual es asociado con deficiencia en el comportamiento adaptativo. En esta definición cabe destacar que, para determinar si una persona presenta retraso mental, la prueba del coeficiente intelectual es un examen importante. Otro tanto sucede con la definición que Grossman brinda en el año 1983 al referir el término como: “funcionamiento intelectual generalmente inferior a la media que existe concurrentemente con déficit en conducta adaptativa y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo”.

En ambas definiciones además del coeficiente intelectual, se utiliza el término habilidades adaptativas, que según la Asociación Americana de Retraso Mental (2002, p.59), son "...el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias". En total son diez habilidades adaptativas que según Alvarenga, Arias, Campos, Campos, Castro, Cubillo, Gómez, Herrera, Jiménez, Lobo, Nuñez, Ruiz, Sibaja, Soto, Soza, Vargas, Villalobos, Zárata (1995) se definen de la siguiente manera:

Comunicación: se refiere a la capacidad que posee un individuo de comunicarse con las demás personas de acuerdo a sus posibilidades.

Cuidado personal (auto-cuidado):Incluye todas aquellas actividades que se relacionan con la apariencia y el aseo personal.

Vida en el hogar: incluye todas las tareas y deberes que la persona realiza dentro de su casa.

Habilidades sociales: capacidad de establecer relaciones interpersonales.

Utilización de la comunidad: aprovechamiento y uso de los servicios con que cuenta en la comunidad.

Autodirección (autorregulación): capacidad de tomar una decisión dentro de varias alternativas.

Salud y seguridad: aplica prácticas que le permitan mantener su salud y seguridad.

Ocio y tiempo libre: incluye la capacidad para desarrollar actividades que le permitan esparcirse y recrearse de acuerdo a sus destrezas.

Trabajo: habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad en términos de habilidades laborales específicas.

Habilidades académicas funcionales: se refiere a habilidades cognitivas y del aprendizaje en las materias de Español, Matemáticas, Ciencias y Estudios Sociales.

Según Puigdemívol (2000) el retraso mental "... es el resultado de las dificultades de adaptación al entorno que experimenta una persona a causa de sus limitaciones intelectuales" (p 81). Esta definición difiere respecto de las anteriores, ya que indica que las dificultades en el nivel intelectual son las que van a determinar la independencia que la persona tiene en su entorno. Sin embargo, el resultado del coeficiente intelectual no es importante, sino que lo prioritario son las habilidades que tiene la persona para adaptarse y realizar sus actividades de manera independiente en su entorno.

Destaca indicar que en Costa Rica el concepto de retraso mental ha evolucionado a la par de lo sucedido en el extranjero, principalmente en España. Según Meléndez (1999) antes del año de 1970 en nuestro país la población con retraso mental era internada en el Hospital Psiquiátrico Manuel Antonio Chapuí por motivo de abandono por parte de sus familiares o, en su defecto, la atención de las mismas se delegaba al Patronato Nacional de la Infancia.

En 1970 funcionó el Instituto de Reeducción que era dirigido por el doctor Celedonio Castañeda, donde se atendían adolescentes con retraso mental. Dicho centro cerró sus puertas en el año 1980. Durante los años 70 y 80 el concepto de "retraso mental" se basaba mucho en las pruebas psicométricas, las cuales perdieron legitimidad en los años 90 por el surgimiento de la atención a las necesidades educativas especiales y adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares son utilizadas hoy en día en Costa Rica para llevar a cabo los procesos de integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales, específicamente de los estudiantes con retraso mental. Los programas de adecuación curricular se fortalecieron con lo estipulado en la Ley 7600 sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1996, donde se establece el acceso a la educación en igualdad de condiciones para todas las personas.

Características básicas del retraso mental

De acuerdo con lo establecido por la Asociación Americana de Retraso Mental (2002), el retraso mental está caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa del desarrollo, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y las de socialización. El retraso mental puede ir acompañado de otros problemas de tipo somático o mental.

Aproximadamente, la mitad de los casos parece tener un origen sociológico o psicológico más que biológico. El individuo con retraso mental puede alcanzar una cierta madurez humana y social dentro de las limitaciones de su inteligencia.

Factores etiológicos

Según el libro *Neuropsicología Infantil* (Ardila A, Lopera, F; Pineda, D y Rosellil, M 1997), existen dos factores etiológicos del retraso mental: el cultural, que determina un trastorno cognoscitivo y comportamental a causa del medio familiar y ambiental en el que se vive (medio pobre en estímulos), y el orgánico que ocurre cuando se sufre un daño cerebral con trastornos motores y sensoriales a causa de alteraciones al ser en su etapa prenatal, perinatal o postnatal.

Causas

Existen muchos factores que pueden ser causantes del retraso mental. Por su parte Merck Sharp & Dohme (2005) informa que las causas del retraso mental son desconocidas, pero determinó sobre la existencia de muchos factores durante el embarazo de una mujer que pueden causar o contribuir al retraso mental del niño (a). Los más frecuentes son el uso de ciertos medicamentos, el consumo exagerado de alcohol, los tratamientos con radiación, la desnutrición y ciertas infecciones víricas como la rubéola. Además, se han identificado causas de acuerdo con el período de gestación así, hablamos de:

- causas prenatales

Son los trastornos morfogenéticos (histológicos) o morfokinéticos (alteración del cerebro); malformaciones cerebrales como la hidrocefalia, la lisencefalia o la agenesia del cuerpo calloso y lóbulo temporal, las enfermedades infecciosas y los agentes tóxicos, alteraciones cromosómicas (el Síndrome de Down, el Síndrome del Cromosoma X frágil (más en niños que en niñas) o el Síndrome de Williams); trastornos como la distrofia muscular, errores congénitos del metabolismo como la galactosemia. De igual forma, hay influencias ambientales como la ingestión de Talidomida por la madre, y algunos virus que atacan a la madre como la varicela, entre otras.

- causas perinatales

Por otro lado, están las causas perinatales, que son los trastornos intrauterinos como la anemia materna (eritoblastosis); trastornos neonatales como la hemorragia intraventricular, intracraneal, la meningitis infantil, las lesiones en los núcleos basales (sistema motor extrapiramidal), la hipoxia (falta de oxígeno), la hipoglicemia o el trauma físico durante el parto, donde se pueden encontrar los traumas obstétricos y el sufrimiento fetal.

- causas postnatales

Aquí se encuentran las infecciones cerebrales como por ejemplo la encefalitis, la meningoencefalitis, malnutrición, craneostenosis, las lesiones craneales (contusión o laceración cerebral, infecciones víricas persistentes, trastornos en la mielinización, trastornos degenerativos o ganglionares, la desnutrición (falta de tiamina y niacina); la intoxicación (el plomo produce lesiones neurológicas difusas); la privación sensorial ambiental por trastornos metabólicos, como la Fenilcetonuria (falta de metabolismo de la fenilalanina); la enfermedad de Wilson (no se metaboliza el cobre), o los trastornos convulsivos como la epilepsia. Las posibles causas del retraso determinarán el tipo de intervención terapéutica que se le hará al individuo para mejorar la calidad de su vida.

Diagnóstico

Los diagnósticos se pueden realizar en el momento del nacimiento o durante el embarazo, se pueden descubrir signos de afecciones fetales que posiblemente influenciarán el deficiente desarrollo de la inteligencia. En estos momentos es posible descubrir fallas en el organismo, mas no se puede saber cómo va a ser el intelecto del individuo, este sólo se sabrá cuando el niño ingrese a la escuela.

A los tres años, se utilizan escalas de desarrollo que miden el estado evolutivo de conductas infantiles en relación con niños de diferentes edades. Si el retraso es leve, las pautas psicomotrices pueden orientar sobre un retraso. Si el niño presenta anormalidades físicas (retraso profundo), el diagnóstico se hace desde el nacimiento.

El retraso mental se puede diagnosticar en el primer año de vida, etapa donde el individuo desarrolla la capacidad de desplazarse por sus propios medios, gracias a la organización del sistema neuromuscular. Es pertinente aclarar que un factor que puede determinar el retraso es un daño generalizado en el cerebro que toca las partes del movimiento y otras áreas del lenguaje. Otro diagnóstico lo dan los signos de inadaptación socio familiar. Estos son los más apropiados, pero los más difíciles de valorar con precisión; Los juegos y la percepción social marcan la evolución psicológica del niño. La deficiencia del sentido del humor en los dos años de edad puede ser un pronóstico de subdesarrollo intelectual. No obstante, cabe resaltar que el retraso mental es una condición que se manifiesta antes de los dieciocho años de vida, y que por lo tanto se puede diagnosticar durante este lapso.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El concepto de “integración educativa” surgió a partir de la necesidad que se dio en algunos países europeos de integrar en espacios menos restringidos, en forma física y social a la población con discapacidad. Este hecho se presentó, según Sánchez y Torres (1999), cerca de los años setenta.

Paralelo a esto, dichos autores indican que alrededor de este surgimiento mediaron aspectos educativos, de derecho, justicia e igualdad (p.69).

En el ámbito nacional, los procesos de integración de población con retraso mental se inician en el año de 1973, con el surgimiento de las aulas diferenciadas, las que a partir de 1991 cambian de nombre para ser lo que hoy en día se conoce como aulas integradas. En el año 1978 se iniciaron los primeros casos de integración en secundaria. A partir del año 1989, desde la Asesoría General de Educación Especial se empezaron a promover dichos procesos dentro del Sistema Educativo Nacional (Aguilar; G. Arias F; Conejo C; Masis M; Monge G; Mora O; Meléndez L y Páez B.; 2000).

En la actualidad los casos de integración van en aumento y se han venido manifestando con un carácter más humanizado e integral, tal como lo mencionan Fontana, A., Alvarado, A., Angulo, M. Marín, E., Quirós. M. (2009) "... el sistema educativo costarricense ha experimentado cambios significativos, debido a los procesos de integración escolar de estudiantes que presentan necesidades educativas, porque requieren de diferentes apoyos y recursos especializados para su formación y su desarrollo integral", ya que se toman en cuenta cada vez más los intereses de las personas con discapacidad, al permitir que todo niño sea educado dentro de los ambientes lo menos restrictivos posibles. Esto ha promovido el establecimiento de diferentes lineamientos y controles que mejoren el proceso, para beneficiar a todas las personas involucradas.

La integración pretende realizar una adecuación al sistema regular, que permita a las personas con alguna discapacidad poder acceder a un currículo más equitativo que desarrolle sus habilidades en igualdad de condiciones para su realización personal. Es por ello que para Monereo (citado por Aguilar, 2000) "Integrar quiere decir que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de progresar conforme a sus intereses, necesidades y aptitudes" (p.111)

Por otra parte en la página de Internet Psicopedagogía.com (2004), integración se define como "la oportunidad que tiene todo niño y niña de

compartir en la escuela regular sin distinción de su potencial, habilidades, intereses, formas de apropiarse del aprendizaje su ritmo de trabajo, entre otros. Es el respeto por la diversidad, el derecho de cada niño y niña a ser diferente y ser tomados en cuenta tal como son por todos los participantes de la comunidad educativa”.

Dicha definición incluye un aspecto muy importante: que la integración no es una opción u oportunidad, sino que es un derecho. Además implica que, a pesar de las diferencias esta población especial debe ser tomada en cuenta como participante dentro de la comunidad educativa. La integración incluye tanto la incorporación física por parte del estudiante con discapacidad como también de su participación en las diferentes actividades que dentro del aula, la institución educativa y la comunidad se realicen.

Para lograr lo anterior Van Steendlandt (citado por Aguilar, 2000) respecto de la integración añade, “...que inicialmente esto fue asumido como un cambio de incorporación física con apoyos” (p.12). Esto es importante ya que enuncia dos de las características que tienen todos los procesos de integración, con lo que establece un ligamen entre el derecho que tiene la persona con discapacidad de asistir a un lugar lo menos restringido posible, como también, hacerlo partícipe de todas las actividades que se ofrezcan, brindándole todos los apoyos que necesite. Además, el mismo autor indica que la integración es un proceso que pretende enseñar y educar juntos a niños con y sin discapacidades durante una parte o una totalidad del tiempo posible. Por otro lado (sin datos 2000) enuncia que la “integración educativa es el proceso que permite incorporar, física, cognitiva y socialmente dentro de la sociedad a las personas, que por alguna razón no lo están” (p. 5).

Principios de la integración escolar

Para el MEP (1997) la normalización, individualización y sectorización, son los tres principios filosóficos e ideológicos en los cuales se fundamenta la integración escolar.

1. Normalización: es el derecho que tiene una persona para ser tratada, atendida, y de participar en ambientes lo más normales posibles. La integración desde este punto de vista abre un portillo ya que permite que más y más estudiantes que se encuentran en ambientes restringidos y segregantes puedan asistir, y formar parte de un sistema educativo regular en donde puedan gozar de los apoyos que requiera.

2. Sectorización: este término implica que todas las personas que están dentro de los procesos de integración educativa deben atender y trabajar donde está la necesidad. Lo anterior, debido a que se pretende lograr con estos, una educación en un ambiente lo más normalizante posible por lo que los apoyos no se van a brindar en todos los momentos ni en todas las áreas curriculares, si no que estos esfuerzos se van a concentrar en las áreas donde la persona que se encuentra integrada tiene una necesidad.

3. Individualización de la enseñanza: al enseñar se debe tomar en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje así como el contexto de donde proviene el estudiante. Dentro de los procesos educativos, se debe partir de que todos somos diferentes y esto se debe reflejar en la enseñanza, la cual debe responder no solo a las necesidades de algunos, sino de todos los que se encuentran involucrados en el proceso educativo.

Legislación nacional

La Constitución Política de Costa Rica de 1949, en su artículo 33 menciona que “toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana”, lo cual establece ante la ley, la igualdad de las personas sin ningún tipo de discriminación.

Asimismo, en el año 1957 con la promulgación de la Ley Fundamental de Educación, se define cómo debe ser la educación especial, esto en sus artículos 27, 28 y 29, los que se citan a continuación:

“ Artículo 27: La Educación Especial es la que se imparte a los niños y adolescentes cuyas características físicas, mentales, emocionales o sociales se apartan del tipo normal, con el objeto de favorecer el desarrollo de sus capacidades y su incorporación a la sociedad como elementos útiles.

Artículo 28: La Educación Especial requiere el uso de métodos y técnicas pedagógicas y materiales apropiados. El personal que labore en estos centros educativos deberá ser cuidadosamente seleccionado y poseer una especialización adecuada.

Artículo 29: Las instituciones de enseñanza especial deberán suministrar a los padres de los estudiantes la información necesaria que les permita atender y comprender mejor los problemas de adaptación de sus hijos, y ejercer una ciudadanía responsable.”Alfaro et. al (1997)

Más tarde, en el año 1996, se promulgó la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, la cual se convierte en un instrumento legal que promueve la defensa de los derechos que las personas con discapacidad como miembros de la sociedad poseen. Cabe mencionar que debido a esta ley se reformaron los artículos 27 y 29 de la Ley de Fundamental de Educación de la siguiente manera:

“Artículo 27: La Educación Especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades especiales ya sea que lo requieran temporal o permanentemente.

Artículo 29: Los Centros Educativos deberán suministrar a sus alumnos y padres, la información necesaria para que participen, comprendan y apoyen el proceso educativo”. (Asamblea Legislativa 2004, p. 117)

En nuestro país se promulgó en el año 2000 el documento “Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” (MEP), en su artículo 21 indica el derecho y el procedimiento que se debe realizar para poder integrar a una persona con discapacidad. Dentro de los requisitos que indican están:

- a. Referencia del docente a cargo del estudiante al comité respectivo sobre las condiciones que la persona tiene para ser integrada anexando la información necesaria que justifique la integración.
- b. El comité debe valorar la situación y tomar una decisión al respecto. Cuando este da el visto bueno a la integración debe elaborar un cronograma y estructurar los pasos que se deben seguir.
- c. Se da la búsqueda de la escuela en la cual se va a realizar la integración. Es importante destacar que en cualquier momento la Asesoría podrá solicitar información del proceso que se lleva a cabo.

Los procesos de integración han traído consigo el surgimiento de los Comités de Apoyo Educativo así como la figura del Docente de Apoyo. Según

el Ministerio de Educación Pública (1999) el docente de apoyo es aquel profesional de Educación Especial que brinda en las escuelas regulares atención a los niños que se encuentran integrados.

En los procesos de integración se cuenta con el apoyo de los docentes de Educación Especial en el área de retraso mental. Dichos docentes son nombrados en las instituciones educativas que así lo requieran y se describen a continuación sus funciones y el perfil de los y las docentes.

Adecuaciones curriculares

Resulta de gran relevancia mencionar el concepto de adecuación curricular y los tipos de adecuaciones que se aplican en Costa Rica, ya que los procesos de integración educativa requieren de la aprobación de dichas adecuaciones (específicamente adecuaciones significativas) para su funcionamiento. De acuerdo con el documento Políticas, Normativa y Procedimientos para el acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (1997), se definen los siguientes conceptos:

Adecuación curricular es la acomodación o ajuste de la oferta educativa a las características y necesidades de cada alumno, con el fin de atender las diferencias individuales de éstos.

Adecuaciones de acceso son las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación dirigidas a algunos alumnos (especialmente a aquellos con deficiencias motoras, visuales y auditivas) para facilitarles el acceso al currículo regular o, en su caso, al currículo adaptado.

Adecuaciones no significativas se refiere a aquellas que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial. Constituyen las acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos.

Estas acciones incluyen la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las necesidades, características e intereses de los educandos.

Adecuaciones significativas son aquellas que consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación.

La aplicación de este tipo de adecuaciones requiere de un análisis exhaustivo ya que no se trata de simples adaptaciones en la metodología o en la evaluación, sino que representan modificaciones sustanciales del currículo oficial.

Docente de apoyo en Retraso Mental

El o la docente de apoyo es quien presta su atención profesional a aquellos y aquellas estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental o a discapacidad intelectual, que están matriculados o matriculadas en aulas regulares. Su tarea primordial consiste en proporcionar atención pertinente a las necesidades educativas de estudiantes integrados e integradas, o que tienen aprobada la aplicación de adecuaciones significativas en su Programación Educativa Individual, ya sea en primaria o en secundaria, y en el caso de preescolar, los estudiantes que requieren de apoyos específicos por la condición que presenten.

La acción educativa que realice este docente debe servir para que el y la estudiante se desempeñe con éxito en su proceso escolar. De igual manera debe ser responsable del acompañamiento, de la coordinación y del trabajo en equipo con las y los docentes responsables del estudiante.

El profesional de apoyo ejerce sus servicios con carácter fijo en un centro educativo específico o de forma itinerante en algunos centros educativos pertenecientes a una misma área geográfica cercana; se recomienda que no sean más de tres.

Funciones que debe cumplir el o la docente de apoyo

El y la docente de apoyo tiene un papel relevante dentro del proceso de integración educativa ya que es el responsable de apoyar no solo al docente regular sino a la familia y al estudiante, desde la perspectiva de un proceso de integración exitoso. Es por ello que este (a) docente toma mucha importancia, ya que su trabajo es el que va a permitir cumplir con una integración educativa, física, social y cognitiva. Según la normativa establecida por el Ministerio de Educación Pública que rige este servicio de apoyo educativo, entre sus funciones están:

- a. Colaborar en la elaboración de las adecuaciones curriculares significativas del alumno en conjunto con el Comité de Apoyo y el docente del sistema regular.
- b. Promover en la institución un trabajo en pro de la inclusión de los estudiantes a su cargo en la vida educativa y social, teniendo presente su edad cronológica.
- c. Dar seguimiento a la aplicación de esas adecuaciones curriculares.
- d. Brindar apoyo educativo individual o en la sección en la que está matriculado el estudiante, a los niños dentro del aula o fuera de ella, bajo la modalidad de apoyo y no de Aula Integrada.
- e. Orientar a los Comités de Apoyo y a los docentes regulares en la atención de los niños con necesidades educativas especiales.
- f. Colaborar con los docentes regulares en la orientación a padres y madres de los niños con necesidades educativas especiales.
- g. Coordinar con otros profesionales o instituciones involucradas en la atención de los alumnos en adecuaciones curriculares significativas. Esta coordinación debe hacerse de manera planificada con el apoyo del director de la institución educativa, en un espacio de reunión que asignará el administrador para que el personal a cargo de la atención educativa de los estudiantes con adecuaciones curriculares significativas pueda dialogar sobre el proceso que se lleva a cabo, para que se analicen los resultados, se realimenten con los logros obtenidos, se replanteen nuevas metas y se planifiquen las acciones en equipo para continuar atendiendo al estudiante.
- h. Elaborar o adaptar el material didáctico de apoyo a los estudiantes que él tiene como parte de su matrícula. (p.52,53)

Comité de Apoyo Educativo

En todo centro educativo público y privado debe existir un Comité de Apoyo Educativo, según lo establece la Ley 7600 de Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en Costa Rica; dicho comité tiene funciones consultivas y de asesoramiento para el personal docente de la institución, en cuanto a la atención y al seguimiento de las adecuaciones curriculares, y también, trabaja para facilitar la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales y de sus padres y madres o encargados en el proceso educativo. El Comité está integrado por el director o su representante, docentes de educación especial, docentes regulares, orientador u orientadora, un o una representante de la familia de estudiantes con necesidades educativas.

En algunas instituciones educativas los y las docentes han llamado a este comité “Comité de Adecuaciones Curriculares”, porque se trabaja con estudiantes que requieren adecuaciones curriculares; sin embargo, el nombre correcto es “Comité de Apoyo Educativo” como lo establece la Ley 7600 en el artículo 43 de su respectivo Reglamento. (Asamblea Legislativa 1996 p. 39) De acuerdo con el Reglamento de la Ley 7600, Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, el artículo 44, en varios incisos le asigna al Comité de Apoyo Educativo funciones de información y orientación sobre las adecuaciones curriculares, las cuales se citan a continuación:

ARTÍCULO 44.- Funciones del Comité de Apoyo Educativo

Corresponderá al Comité de Apoyo Educativo de toda institución:

- a) Determinar los apoyos que requieran los alumnos matriculados en la institución, con fundamento en sus necesidades educativas especiales.
- b) Recomendar a la Dirección de la institución y al personal docente, administrativo y de apoyo las adecuaciones de acceso y curriculares que requiera cada alumno.
- c) Asesorar a la administración de la institución y al personal docente, administrativo y de apoyo sobre las adecuaciones de acceso al currículo, curriculares y los servicios de apoyo para cada alumno con necesidades educativas especiales.
- d) Supervisar la calidad de la educación que se brinde a cada alumno con necesidades educativas especiales y dar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas en coordinación con el Comité Técnico Asesor (Comité de Evaluación).
- e) Facilitar la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales y de sus padres o encargados en el proceso educativo.
- f) Recibir en audiencia al estudiante, al padre, madre o encargado, así como al docente respectivo, interesados en la definición y satisfacción de sus necesidades educativas.
- g) Informar y orientar al estudiante, padre, madre de familia o encargado sobre el proceso de matrícula en los diferentes servicios educativos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- h) Todas aquellas otras que le asigne el Ministerio de Educación Pública (p 40,41)

Acerca de este tema, Meléndez (2005) indica que los principales logros que ha traído la realización de procesos integradores son: que se ofrece a los y las estudiantes condiciones sociales mucho más favorables que son una

estimulación para el aprendizaje. También, despierta la conciencia social hacia la aceptación de las diferencias. Lo anterior es importante ya que el tener cerca a una persona con discapacidad permite conocer sus valores, sentimientos y capacidades al lograr eliminar mitos; ejemplo de ello es la creencia de que las personas con retraso mental son agresivas y no pueden aprender, entre otros.

Por supuesto que la realización de diferentes procesos de integración ha permitido crear nuevos retos y explorar otros ambientes que para dicha población no existían. Además, dichos procesos han permitido que las personas con retraso mental logren alcanzar metas y objetivos que en otros paradigmas educativos no era posible observar.

CONCEPCIONES

Nociones de concepción

El término concepciones ha recibido distintas denominaciones (teorías, conocimiento de sentido común, ideas previas) según los enfoques teóricos y metodológicos de los autores que han abordado la temática (Pozo, 1998.).

Esta investigación utiliza como definición de “concepciones” la que los autores consideran más oportuna para el tema que dirige este Seminario de Graduación: “las concepciones son un conjunto de ideas (explícitas e implícitas) que constituyen un marco de referencia dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora lo que ocurre en el desarrollo de sus tareas” (De La Cruz, Ricco, Baccala 1998). En este sentido, Giodn y Vecchi (1988), definen el término concepción como “... un conjunto de ideas coordinadas, coherentes, explicativas, utilizadas por los individuos que aprenden, para razonar frente a determinadas situaciones” (p. 91), asimismo afirman que las concepciones son el producto de un proceso que se desprende de una actividad elaborada, es decir, que se construye a largo plazo.

Esta construcción se da a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos y se constituye mediante una serie de situaciones emocionales, físicas, sociales, entre otras. Los autores citados explican que la concepción es un proceso personal, una actividad de

construcción mental, en que un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se construye por medio de la cultura, la información es codificada, organizada, categorizada dentro de un sistema cognitivo global y coherente con las preocupaciones de cada persona, o los usos que estas quieran darle. Agregan que las concepciones se filtran, seleccionan y elaboran a partir de que las informaciones recibidas son completadas, limitadas o transformadas y dan origen a nuevas concepciones.

Según Cubero (1989) una concepción ocurre cuando un objeto o los elementos de una serie de objetos, se encuentran expresados bajo un nuevo conjunto de componentes, estableciendo una correspondencia entre ambos. Por ejemplo, en el caso de los profesores, sus concepciones van a depender tanto de las experiencias vividas a lo largo de su vida, como de la formación recibida y el contexto donde tenga que poner en práctica sus conocimientos.

En relación con lo anterior, Sacristán (1988) afirma que la conciencia o el punto de vista de los profesores constituye un factor condicionante en la educación y más concretamente en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, las concepciones del docente intervienen en la formulación de los contenidos y son los responsables de los significados que se atribuyen a los componentes del currículo así como a las formas de desarrollarlo.

Complementariamente el autor destaca que las concepciones no son simples actitudes hacia los hechos, sino que tienen que ser componentes que se reflejen en la acción. Las perspectivas personales de los y las docentes relacionadas con el conocimiento son una dimensión; tanto de sus creencias, como de sus conocimientos profesionales con las que contribuyen a resolver los dilemas que se perciben en metodología, selección de contenidos, entre otros, dichas dimensiones se reflejan en la práctica.

Al respecto Salas (2002) considera que las concepciones del docente son "(...) el conocimiento implícito en la acción, el que se manifiesta en el saber hacer "(p. 4). La mediación del docente en la concreción del significado del currículo se realiza sin duda, gracias a esas concepciones que fomentan un

estilo de enseñanza determinada. La formación, la cultura general, el manejo de los contenidos, las valoraciones pedagógicas que realice van a ser las responsables del papel real de la mediación que el educador asuma ante las propuestas curriculares.

Villanueva (1995) establece que las concepciones que tienen los docentes inciden en su propia práctica cotidiana, en cómo pueden desarrollar el programa oficial vigente, el contenido educativo que se debe transmitir así como la estrategia pedagógica que se debe emplear. En estas concepciones interfieren diferentes factores entre los que se destacan el uso de ademanes, gestos, expresiones verbales, estados de ánimo, posturas, movimientos corporales y otros, que se manifiestan a expensas de los conocimientos que se han adquirido a través del desarrollo y formación personal.

A partir de los escritos de diversos autores se considera que las concepciones son conocimientos:

- implícitos, por lo que son difíciles de identificar y no se agotan en las formulaciones de las personas. Se caracterizan por ser resistentes y, por consiguiente, difíciles de modificar.
- eficaces, ya que orientan pensamientos y comportamientos. Constituyen un fondo de conocimientos que permanentemente es utilizado en la interacción de la persona con el mundo.
- parte de dicho conocimiento puede ser explicitado aportando en ese proceso al conocimiento del mundo y de la persona en su relación con el mundo.
- para algunos autores dicho conocimiento se encuentra organizado en teorías que no tienen el alcance ni la consistencia de las teorías científicas pero sí, el alcance, la coherencia y la consistencia que justifica su utilidad (Pozo 1998). En este sentido, se considera que no es usual que las personas muestren disonancias entre lo que dicen acerca de algo y la forma en que actúan respecto de ello.

- personales pero no individuales, en tanto se construyen en formatos de interacción social, en la participación en prácticas culturales y permanecen gracias a la interacción.

Concepciones en Educación Especial y la integración escolar

En el campo de la educación especial, y por ende en los procesos de integración, es de gran importancia conocer las concepciones de los docentes y su influencia en la labor educativa. En este sentido, se considera que los y las docentes no piensan y actúan como personas aisladas sino como parte de un contexto, es decir, de una institución educativa en una sociedad. Se reconoce una dimensión subjetiva pero entrelazada con una dimensión más normativa y convencional, que da lugar a que se compartan significados en las distintas comunidades de prácticas (Rodrigo y Lacasa 1997), más allá de la diversidad.

Los estudios sobre las concepciones de los y las docentes, abarcan una serie de proposiciones explícitas acerca de multiplicidad de temáticas referidas a diferentes aspectos de su tarea y a otros de la vida en general. En estos estudios se supone que cada persona involucrada en el sistema educativo tiene sus esquemas de interpretación, más o menos consolidados, sus propias concepciones acerca de sí misma, del otro u otra y de la interacción.

Algunos autores distinguen tres perspectivas en el estudio de las concepciones: la constructivista de Bachelard (1983) y Claxton (1994), donde las concepciones son al mismo tiempo “herramientas” para interpretar la realidad y conducirse a través de ella y “barreras” que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes; la sistémica y compleja, citada por García (1994), en la cual las concepciones son consideradas sistemas de ideas en evolución; y la crítica, que según Apple (1986) incluye la dimensión de los valores.

Otros estudios, en cambio, se han ocupado de las concepciones que orientan la organización de la tarea (Marland 1979); las formas de planificación (Yinger 1979). Por su parte Clark y Peterson (1989) han estudiado la relación

entre la evaluación de los estudiantes y las concepciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la teoría investigada se considera que las concepciones o creencias configuran un cuerpo de “convicciones” conscientes e inconscientes que constituyen un marco ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora lo que ocurre en el desarrollo de su tarea. Las concepciones de acuerdo con Clark y Peterson (1989) parecen estar constituidas, entre otros elementos, por una combinación de valores, creencias y teorías sobre el propio rol, el proceso de enseñanza, la función social de la educación, entre otros.

En los trabajos revisados se ha observado, por una parte, que las concepciones reciben distintas denominaciones según las diferentes teorías que subyacen en ellas. En esta perspectiva las concepciones son las ideas que se observan en las encuestas, en las entrevistas o se infieren de los discursos de la sala de clase. Las concepciones, según Wittrock (1989), remiten a las ideas de cada uno de los sujetos que constituyen un colectivo.

En la historia de la Educación Especial han prevalecido diferentes criterios respecto del trato que deben recibir las personas con discapacidad. Esta inició con el modelo tradicional cuya perspectiva iba relacionada con la expresión del mal y manifestaciones de lo sagrado; a las personas con discapacidad se les daba un trato de sometimiento y de dependencia. Ante marginación social, política y económica, la discapacidad (sinónimo de burla), este modelo busca la adaptación del individuo con discapacidad a las demandas y exigencias de la sociedad. Esto permitió el desarrollo de sistemas de clasificación y centró la atención de la sociedad en la problemática de la persona con discapacidad, y procuró el desarrollo de medidas terapéuticas y compensadoras.

Posteriormente, con el modelo rehabilitador, se concibió el problema como residente en la persona con discapacidad y en sus deficiencias y dificultades. Según este modelo, el niño con discapacidad puede ser educado,

no obstante el estudiante con discapacidad se concibe como un ser pasivo, falto de destrezas. Además, se propicia la atención de diferentes tipos de discapacidades, la problemática se localiza en el estudiante y su familia, y requiere del apoyo de otros profesionales.

Más adelante surgió el modelo de vida independiente que, según Esquivel (2004), indica que el centro del problema no reside en la persona con discapacidad sino en el entorno en donde se encuentre; ya que no es la deficiencia o la falta de destreza, lo que representa una dificultad para la persona sino las oportunidades que el entorno le posibilite acceder y la situación de dependencia ante los demás. Para este modelo toda vida humana es de igual valor, cualquier persona, tiene capacidad de tomar decisiones; las personas “minusvaloradas” por respuestas sociales a cualquier forma de deficiencia acreditada tienen el derecho a ejercer control sobre su vida y las personas etiquetadas como “discapacitadas” tienen el derecho a participar en todas las actividades del mismo modo que sus semejantes sin discapacidad.

Por su parte, Cirigliano y Villaverde (1985) indican que en la educación existen dos concepciones; la tradicional, que adopta las maneras de pensar, y el quehacer educativo, que se realizó en el siglo pasado. Algunas de las características que prevalecen dentro de la concepción de educación tradicional, de acuerdo con los autores citados son:

- Concibe que el hombre se diferencia de los demás seres ya que este tiene la capacidad de pensar.
- La función que cumple la escuela es fundamentalmente la de transmitir un conjunto de contenidos que estima valioso, reducidos previamente a ideas o conocimientos depositados en libros. Estos libros pasan a la cabeza del maestro y de allí a la del alumno, a su memoria, que tiene la capacidad de retener y conservar.
- La función que cumple el maestro es ser una réplica hablante del libro y quien se sabe de memoria todas esas verdades fundamentales que constituyen el patrimonio cultural. Claro que esta cultura es estática, fija, y se mantiene vigente por mucho tiempo.
- La clave de esta actividad escolar no es lo que haga el alumno para aprender sino la habilidad que tenga el profesor para enseñar, para hacer penetrar en las mentes las verdades que es necesario aprender.

Dentro de esta concepción tradicionalista, se desprende que el sujeto principal es el docente ya que es quién posee el conocimiento y sabe lo que hay que hacer. Tampoco enfatiza o no le da importancia a lo que el estudiante pueda realizar. Es por ello que el estudiante no conoce, ni se le informa sobre los objetivos y la utilidad de lo que está aprendiendo, solo se le indica que repita lo que el docente le indica, para que lo memorice.

Por otra parte, la educación moderna se refiere a toda la renovación, a través de diferentes escuelas, tendencias y orientaciones, que comienzan a tener aplicación y vigencia a partir de este siglo. Se considera al hombre como un ser pensante rodeado de diferentes variables, como por ejemplo culturales, políticas, económicas, religiosas, sociales que interactúan e influyen en el desarrollo de su personalidad. Lo relevante aquí es que lo importante no es la capacidad de pensamiento que la persona tiene, sino la interacción que este realice con el medio físico y social donde se encuentra.

En una educación moderna los avances científicos están a la orden del día y es muy difícil que una persona conozca acerca de muchas temáticas, es por ello que el aprendizaje desde esta concepción es cambiante y constante y se logra mediante la investigación. Por tanto, el aprendizaje, es la capacidad que tenga la persona para resolver de manera activa diferentes problemas cotidianos, y no simple acumulación de ideas sin ninguna utilidad. La responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje no va a recaer solo en el docente, sino que ésta es compartida por el docente y el o la estudiante.

Según Pérez (2001) “las funciones autorreguladoras son todos los valores, creencias, estilos atribucionales, esquemas, que siendo aspectos cognitivos, favorecen el proceso de elaboración de tareas y de resolución de problemas...”. Haciendo eco de lo anterior y de acuerdo con los conocimientos y experiencias de aprendizaje vividas por los investigadores de este trabajo, el docente llevará a cabo su práctica educativa, y dependiendo de ellas, las estrategias utilizadas como medio de enseñanza pueden favorecer o no la

adquisición de conocimientos significativos del estudiantado, tanto regular como de las y los estudiantes integrados en su clase.

De acuerdo con lo anterior y desde el punto de vista de Pérez C (2001): “...las concepciones del docente describen como éste percibe el contexto educativo propio de la integración escolar y controlan en cierta medida el desempeño intelectual durante el proceso pedagógico”, por lo tanto las concepciones que el docente posea pueden influir en su método de enseñanza y por ende en el aprendizaje del estudiantado, mediante prácticas que a estos le resulten o no favorables. De acuerdo con el mismo autor “las concepciones influyen considerablemente en la posición que asume el docente ante la resolución del problema” lo cual posibilita que estas concepciones se reflejen en su práctica educativa cotidiana.

Estas concepciones, tal como lo expone Pérez, C. (2001) “implican la participación de otros elementos de orden cognitivo que condicionan, de una u otra manera, la actitud o reacción del docente ante el alumno con retraso mental y el proceso de integración escolar”, así mismo esta actitud o reacción del docente puede influir en la respuesta educativa del alumnado integrado, basada en la práctica educativa, que el alumno puede tomar como favorable o desfavorable. Según el autor en mención, esto se refiere a esquemas que giran alrededor de las causas que favorecen o no el rendimiento escolar de la población educativa, y brinda el nombre de esquemas atribucionales “...pues dependen para su formación de los elementos causales que atribuya el docente al éxito o fracaso de la acción pedagógica con un alumno integrado” (Pérez C2001). Fácilmente y de acuerdo con el autor, de lo anterior se puede inferir que si dichos esquemas son favorables, la práctica educativa también lo será y que, si por el contrario, estos esquemas son negativos, también resultará así la práctica educativa.

Si bien es cierto, cada persona (en este caso el docente), es capaz de controlar sus acciones, éstas tal como se ha expresado anteriormente, se pueden ver influenciadas o condicionadas, quizá sin intención alguna, por las

concepciones, valores inculcados y experiencias anteriores que toda persona ha vivido y que, por lo tanto, pueden ser externadas en su práctica educativa y en el impacto escolar que puede provocar en sus estudiantes; al reflejarse en una práctica educativa favorable o desfavorable. Continuando con los aportes de Pérez, C. (2001), quien afirma que "...la efectividad de la práctica pedagógica de un docente está estrechamente vinculada al éxito que éste tenga al manejar sus concepciones, esquemas atribucionales y valores, ya que de la dialéctica de ellos el docente dispondrá su actuación dentro del contexto", resalta el hecho que en algunas ocasiones el éxito de los procesos de integración educativa, puede depender de la manera como el docente maneje sus concepciones, valores y creencias en el ámbito escolar.

Según los aportes encontrados del Centro Ecuatoriano para la Capacitación y Formación de Educadores de la Calle, ubicado en la página [http/ www.consep.gov.ec/pdf/anexo2.ec](http://www.consep.gov.ec/pdf/anexo2.ec) se indica que para tener una muy buena práctica educativa se hacen necesarias dos cosas por parte del docente: la primera de ellas es reconocer a sus estudiantes como personas, esto es fundamental pues le permite a docentes y estudiantes mantener una relación de respeto y confianza y del mismo modo el o la docente no toma un papel tan autoritario que solo le haga ver a la población estudiantil como aquel objeto que está ahí para aprender por que no sabe; sino que juegue un papel de guía y orientador en la tarea educativa.

Esta última concepción lo que puede llegar a provocar es limitar el proceso de enseñanza y aprendizaje; además, muchas del potencialidades del estudiante no se dejan ver por la actitud del docente y esto produce una limitación.

Concepciones en modelos educativos:

Tal y como se mencionaron algunos modelos educativos, también en lo que respecta a la diversidad de la concepción del proceso de aprendizaje han existido diferentes modelos, que han influido en la adquisición de concepciones en educación, estos se explican a continuación.

- **Modelo mecanicista o conductista:** concibe a los seres humanos como “máquinas”, las cuales deben ser activadas por medio de estímulos para emitir una respuesta esperada. Según Craig (1986) a este enfoque no le interesa analizar lo que ocurre entre el estímulo y la respuesta, en consecuencia no le da importancia a lo que ocurre en la mente.

Dentro de este modelo conductista se investigan las relaciones entre los estímulos y las respuestas; pero no toman en cuenta la madurez y las experiencias previas de los individuos. Por su parte, Méndez (2004) indica que el conductismo pone mucho énfasis en la motivación externa, como consecuencia el estudio no siempre representa para el niño un medio de autorrealización personal. Además, considera que el factor principal responsable de los logros intelectuales es la influencia del ambiente.

Los representantes del conductismo son: Pavlov, Watson y Skinner. Para ellos el condicionamiento hace referencia a la capacidad que tiene un estímulo neutro en generar una respuesta después de recibir un estímulo incondicionado. De acuerdo como Craig (1986) refiere, Pavlov realizó a partir de 1928 un estudio sobre los reflejos condicionados y los no condicionados utilizando animales. Un ejemplo de ello es cuando Pavlov iba a darle alimento a un perro. El siempre sonaba primero una campana la cual sería el estímulo condicionado. El investigador fue notando con el tiempo que cuando él tocaba la campana, el perro comenzaba a salivar pero hasta ese momento no había visto ni sentido el alimento, es decir; el animal al salivar estaba produciendo un reflejo condicionado.

Los estudios de Pavlov, según Craig (1986), fueron continuados por Watson, quien adoptó el término “reflejo condicionado” como unidad básica. Sus descubrimientos tuvieron gran peso en la psicología americana de su época. Por su lado, y de acuerdo con el mismo autor, Skinner indicó que en el proceso de aprendizaje interviene un condicionamiento clásico, éste va asociado a los estímulos que la persona recibe y el comportamiento “asimilación” que el sujeto tiene ante el estímulo. De acuerdo con este último,

el condicionamiento operante es el que se presenta cuando existe una ausencia de estímulos específicos. Este condicionamiento activa una respuesta espontánea ante el estímulo y el organismo realiza una respuesta como consecuencias de la información que recibe del medio.

A partir de esos estudios, logró publicar en 1954, el tema de la enseñanza programada, cuyo objetivo es provocar un cambio en el sujeto en un aspecto determinado, que se realiza siguiendo el procedimiento que se presenta a continuación:

- a. Conducta inicial: Está formada por los conocimientos que la persona posee; es decir los conocimientos previos.
- b. El aprendizaje: que son los conocimientos que la persona adquiere a través de estímulos del ambiente.
- c. La conducta terminal: está formada por los conocimientos que la persona adquiere en la unión de los conocimientos previos.

A partir de esto, Skinner (citado por Bernardini y Soto, 2007) elabora programas de aprendizaje bajo este sistema, los que consisten en:

- a. Elaboración de respuestas: funcional para que la persona a la que se le aplique pueda recordar datos o completar frases.
- b. Elección de respuestas: funcional para que la persona a la que se le aplique pueda, ante una interrogante, escoger entre varias opciones.
- c. Lineal: se necesita que la persona resuelva el primer ejercicio de manera correcta antes de pasar al segundo, es decir debe manejar correctamente el conocimiento anterior.
- d. Ramificado: en éste se realiza una mezcla de todos los modelos anteriores. (p. 283)

- **Modelo constructivista:** de este modelo el principal representante es Jean Piaget, el cual en 1973 definió “inteligencia” como la capacidad de adaptación del ser humano. Extiende el aprendizaje como una experiencia única y una construcción individual que ocurre en un contexto determinado, donde el niño desde que nace se enfrenta a diferentes circunstancias que le permiten construir su propia realidad. El constructivismo en educación, da énfasis a la formación de seres integrales que, por sus características y aptitudes personales, es único, y por tanto, no comparable a ningún otro ser humano.

La concepción constructivista sobre la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, se orienta hacia su desarrollo integral, otorgándole una línea de integración y respeto a la diversidad en la educación. Esta concepción fomenta una propuesta teórica, enfatiza que el proceso de aprendizaje de cada sujeto se desarrolla sobre la base de principios fundamentales, estos son: construcción de conocimiento, contextualización, actividad funcional, trabajo cooperativo y evaluación. El constructivismo implica que el aprendizaje se construye interna e individualmente, mediante un proceso constante, influido por la interacción con el medio y otros seres. Así, el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre estudiantes y contenidos, lo cual produce un cambio en las estructuras de pensamiento. Es por ello, que el constructivismo considera al aprendiz con sus experiencias, carga afectiva y estructuras cognitivas, quien construye en forma activa su propio aprendizaje, apoyándose en la confrontación con sus pares para resolver conflictos cognitivos y así desarrollar sus competencias.

A lo largo de sus investigaciones Piaget, citado por Bernardini y Soto (2007), pudo encontrar que la evolución de las estructuras de la inteligencia, es decir del aprendizaje, se da por medio de los procesos de asimilación y acomodación. El definió etapas de desarrollo intelectual, las cuales se desglosan a continuación:

a. Inteligencia sensorio-motriz: de 0 a 18 meses de edad aproximadamente. Esta consiste en coordinar directamente las acciones, sin pasar por la representación.

b. Pre-operatoria: de 18 meses a 7 años. Se dan dos procesos; uno de elaboración de la inteligencia pre-conceptual y otro de adquisición del pensamiento intuitivo.

c. Operaciones concretas: de 7 a 12 años. Dentro de esta etapa la persona es menos egocéntrica y esto produce que se amplíe la sociabilidad y la adquisición de la conciencia de la reversibilidad.

d. Operaciones formales: de 12 años en adelante. En esta el razonamiento no requiere de símbolos concretos y se piensa más bien en proposiciones.

- **Modelo de materialismo dialéctico:** en esta propuesta de Vigotsky, más conocida como teoría sociocultural, de acuerdo con Hernández (1997), el aspecto más importante que se plantea es el término de “zona de desarrollo próximo”, que es la distancia que existe entre los aprendizajes logrados de forma individual y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema con la ayuda de un adulto o algún compañero, con lo que se da mucha importancia a la mediación y guía en el aprendizaje.

- **Modelo humanista:** Rogers es el principal expositor de esta teoría. Entre los principios que le rigen, según León (1998), es que el aprendizaje es espontáneo y temporal; los primeros años de vida, es cuando la persona elabora las bases que estructuran una serie de elementos en la vida futura además, para aprender un concepto se hace necesario tener gran variedad de experiencias al respecto, y constar con un ritmo apropiado, ya que en él se integran factores internos y externos. El juego se constituye en un medio para el aprendizaje, pues se considera que el aprendizaje no es solamente cognitivo, sino que también es físico y socio-emocional, por lo que se debe proveer a cada individuo de experiencias que lo satisfagan personalmente.

Según este modelo, la educación es un proceso liberador que permite conocer las necesidades de cada estudiante y facilitar su crecimiento personal por medio de la enseñanza y aprendizaje. Los contenidos y materias se deben dar de manera creativa, imaginativa, estimulante y amena. El currículo, entendido como experiencia, centra su interés en la actividad que realiza el alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Modelo sociológico:** de acuerdo con Hernández (1997), este modelo hace más énfasis en las necesidades sociales de los grupos, que en las necesidades de los individuos. Aquí, la educación debe abordarse como un programa social viable.

La educación se concibe como el medio que ayuda a la construcción de una sociedad donde la calidad de vida sea mucho mejor. En el currículo debe destacarse la importancia del conocimiento de la tierra como hábitat del hombre, y el modo como éste se adapta a la naturaleza y crea diferentes instituciones.

Uno de los principales representantes de este modelo es Paulo Freire, quien consideraba que los cambios que estaban ocurriendo en América Latina diferían en pocos detalles de aquellos que acontecían en otras áreas del Tercer Mundo y sobre esa base proponía su Asociación Cultural de Concientización. A través de ésta, las personas logran conocer y analizar su realidad socio-cultural y transformar tal realidad. Permite al hombre encontrar orígenes, factores y problemas de sus situaciones.

-Modelo Ecológico: Bartoli y Borel (1996) seleccionan y explican los temas que dan cuenta del enfoque y en cuya base encontramos distintos elementos de esta concepción. Los autores consideran en este enfoque cinco aspectos relevantes:

- Interacción social: En este se potencia una comunicación constante y reciproca entre el alumno y el profesor.
- Reflexión y respuesta personal: El aprendizaje que se da es resultado de la interacción.
- Integración: Enlazar temas de forma armoniosa.
- Transformación y crecimiento: Es el deseo por aprender más utilizando como base los conocimientos adquiridos.
- Globalidad ecológica, equilibrio y ajuste. Corresponde cuando el alumno aplica lo que aprendió en la realidad social donde esta inmerso.

Efecto Pygmalión o profecía autocumplidora

El Efecto Pygmalión fue introducido en el área de la educación por el psicólogo norteamericano Rosenthal, acompañado por Jacobson, (1980), quien realizó un experimento con estudiantes y maestros para demostrar que los

estudiantes obtenían mejores rendimientos y más desarrollo personal en la medida en que las expectativas de sus educadores sobre la capacidad de los estudiantes eran mayores. Es decir, esta teoría se relaciona con el efecto que puede producir una determinada concepción del docente y sus consecuencias en la práctica educativa, lo cual se relaciona estrechamente con el concepto de profecía autocumplidora o de autocumplimiento.

El nombre fue tomado de una leyenda mitológica griega que cuenta que el rey Pygmalión esculpió una estatua con la figura ideal de la mujer. A Pygmalión le gustó tanto su obra que quiso que se convirtiera en un ser real. El deseo fue muy fuerte e hizo todo lo que pudo para conseguirlo. Pidió ayuda a Venus; Afrodita, la diosa del amor, la cual colaboró en que su sueño se hiciera realidad. Así nació Galatea, su mujer ideal. En este mito griego se encierran significados complejos que se replican perfectamente en la crianza de los hijos, la enseñanza de los estudiantes y, a veces, en el estilo para dirigir al personal de una organización (Eden, 1990). De acuerdo con lo anterior es claro el impacto de las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento efectivo de sus estudiantes.

Por su parte Eden (1990) indica que cuando alguien anticipa de un hecho, existen muchas probabilidades de que se cumpla. A este fenómeno en psicología social se le llama: “realización automática de las predicciones” y también se le conoce como “El efecto Pygmalión” o “La profecía que se cumple a sí misma”. Podríamos decir que el Efecto Pygmalión es el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta, que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma dichas expectativas.

De acuerdo con el autor en mención, los padres, los maestros y los jefes tienen una expectativa respecto de cómo debe ser y actuar un hijo, un alumno o un colaborador ideal, por lo que dichas expectativas terminan condicionando su desempeño. Y es precisamente esto lo que se desea investigar en este Seminario de Graduación.

El efecto Pygmalión requiere de tres aspectos (Eden, 1990):

- Creer firmemente en un hecho.
- Tener la expectativa de que se va a cumplir.
- Acompañar con mensajes que animen su consecución.

La teoría del efecto Pygmalión es también llamada por Watzlawick como “profecía autocumplidora o de autocumplimiento”. Watzlawick (citado por Deon, 2003) la define como “una suposición o predicción que, por el sólo hecho de haberse llevado a cabo, convierte en real aquel supuesto y de esta manera cierra el círculo confirmando su propia exactitud”. Por su parte, Eden 1990, indica que ésta profecía consiste en que si alguien vaticina continuamente que algo que le compete va a ocurrir, aumentan de forma significativa las probabilidades de que dicho acontecimiento se produzca.

Variables afectivas en el aprendizaje

Para la teoría de la profecía autocumplidora o efecto Pygmalión expuesta en los párrafos anteriores, el uso de diversas estrategias metodológicas, según lo observado en las aulas del sistema educativo regular, puede tener efectos importantes y positivos sobre el aprendizaje. De acuerdo con Sternberg (1997) las estrategias cognitivas solamente serán utilizadas si el alumno está animado a usarlas, así mismo, el deseo de aplicarlas será una función de estados y procesos afectivos de los niños; estos son mucho más importantes en la explicación de su rendimiento escolar que las variables cognitivas. Según el autor mencionado, las variables afectivas pueden ser más importantes que el coeficiente intelectual del niño.

Por su parte, Chadwick (1988) indica que las variables afectivas que se consideran como más importantes son las siguientes:

a) Motivación intrínseca: ésta hace énfasis en que el estudiante logre interés por el estudio en general. De acuerdo con el autor, el papel del docente es dirigir la atención e interés de los estudiantes en relación con el aprendizaje. Para su consecución se pueden utilizar las siguientes actividades: ofrecer oportunidades para realizar dentro del aula actividades de movimiento,

manipulación, construcción, observación, ya sea de movimientos de animales o de vehículos. Es necesario también, ofrecer oportunidades para investigar, realizar actividades de aventura, experiencias de la imaginación a través de libros o de la televisión y desarrollar oportunidades para la asimilación social y el contacto con otras personas.

b) Imagen de sí mismo: continuando con Chadwick (1988) esta variable corresponde a la totalidad de las percepciones de sí mismo como producto de sus interacciones con el mundo que le rodea, lo cual se puede relacionar con la teoría del aprendizaje social de Vigotsky, en la cual se hace referencia a la importancia de la interacción del sujeto con el medio que le rodea. De acuerdo con este autor, la imagen que ve un niño de sí mismo es un factor muy importante en el aprendizaje. Si el estudiante se siente torpe o poco hábil, sus posibilidades de aprender podrían ser mucho más reducidas; por el contrario, si el niño se siente seguro de sí mismo, querido por sus padres y es capaz de enfrentar nuevas situaciones, sus posibilidades de aprender pueden ser mucho más altas.

c) Atribución de control: según el autor en mención, esta variable se presenta "... cuando las personas al interactuar con su ambiente observan y son afectadas por sus relaciones de causa - efecto y en el curso de los años desarrollan ciertas formas sistemáticas para interpretar las causas de lo externo en su vida". Es de gran relevancia, como de nuevo se menciona, la interacción sujeto-objeto y la influencia que tiene el uno sobre el otro en el proceso de aprendizaje cotidiano, de ahí la necesidad que plantean los investigadores de poner en práctica experiencias diarias (entiéndase prácticas educativas favorables) que reflejen esta interacción en la práctica educativa, no sólo de los estudiantes con retraso mental, sino de toda la población educativa en general.

d) Control interno: en esta variable, el niño asigna "... la responsabilidad de sus resultados mayormente a sí mismo, al reconocimiento de valor de sus propios esfuerzos, estudios y habilidades" (Chadwick, 1988), lo que puede propiciar mayor autonomía e independencia en el momento de desarrollar los procesos

de aprendizaje, y el reconocimiento de los logros que el alumno pueda ir obteniendo en estos procesos por más pequeños que puedan ser.

e) Control externo: contrario a la variable anterior, en ésta los estudiantes pueden asignar marcadamente la responsabilidad a otros. De acuerdo con lo expuesto por Chadwick (1988), los estudiantes consideran que los resultados de sus esfuerzos no son de su propio crédito, no tienen buenas posibilidades de motivación e interés. En términos del aprendizaje escolar, lo importante según los investigadores, es poder estimular un cierto control interno en el alumno, es decir, una tendencia a pensar que los resultados que recibe están relacionados directamente con sus esfuerzos en vez de ser atribuidos al azar.

f) Ansiedad: la ansiedad según May (1977) citado por Chadwick (1988), es una "...aprensión difusa despertada o causada por alguna amenaza a su valor que el niño cree esencial o imprescindible en su existencia como persona", y es posible de observar en algunos estudiantes que reciben su proceso de aprendizaje en las escuelas del sistema educativo costarricense. Por su parte, Speiberger (1966), también citado por Chadwick (1988), indica que "... es posible discriminar entre ansiedad como un rasgo o como un estado", haciendo alusión a que un rasgo se refiere a una "predisposición estable del individuo a responder de forma ansiosa a ciertas situaciones". Este mismo autor indica que la ansiedad, como un estado, se refiere a "...una reacción emocional transitoria que fluctúa en su intensidad y varía en su duración".

De acuerdo con lo anterior, según la opinión de los investigadores del presente trabajo de graduación, en situaciones de aprendizaje, la ansiedad puede ser vista como un factor negativo porque su efecto en general puede llegar a interrumpir el proceso de aprendizaje. Cuando el alumno siente mucha ansiedad al comenzar una nueva situación de enseñanza - aprendizaje, puede reducirse su capacidad de atender y enfocar la situación de procesar, elaborar y almacenar adecuadamente la información. La ansiedad puede ser un refuerzo positivo (haciendo referencia al enfoque conductista), si es un pequeño desequilibrio que mantiene al alumno orientado hacia el dominio de la

experiencia del aprendizaje, pero puede ser un elemento negativo si es tan grande que la ansiedad corta o inhibe la conducta en vez de facilitarla. Por lo tanto, los investigadores consideran que el docente debe buscar, en la medida de sus posibilidades, un ambiente de estimulación y exigencia suficientemente alto para promover el aprendizaje, pero no tan alto como para inhibir al alumno.

g) Conciencia afectiva: para Chadwick (1988), el grado de conciencia que los niños tienen de sus estados y procesos afectivos "...también tendrán influencias sobre las posibilidades de mejorar estos estados y procesos". El aprendizaje y el uso de estrategias cognitivas requieren que los estudiantes se conozcan a sí mismos. De acuerdo con el autor en mención, la autoconciencia es un componente imprescindible para el desarrollo de una motivación intrínseca para aprender, para contribuir a sentimientos de eficacia personal en el aprendizaje, y deseos de utilizar o aplicar estrategias tanto cognitivas como afectivas a las tareas de aprendizaje.

Al hacer referencia a las variables afectivas explicadas anteriormente, los investigadores consideran que es de gran importancia tomarlas en cuenta para desarrollar la labor educativa diaria, se atiendan o no estudiantes con adecuaciones curriculares significativas, ya que dichas variables pueden contribuir al desarrollo de prácticas educativas que logran favorecer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la población estudiantil en general. Además, suponen que al poner en práctica dichas variables, es posible que sus concepciones acerca del proceso educativo y los participantes del mismo se puedan ir modificando en beneficio no solo de los estudiantes, sino que del proceso de aprendizaje. Es importante destacar que las concepciones se presentan dentro del trabajo de aula; por lo tanto se requiere analizar el tema de prácticas educativas, el cual se desarrolla a continuación.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El accionar docente y su desempeño en el aula escolar, constituyen un elemento esencial en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, es útil plantear la necesidad de un personal docente regular,

estimulador de las potencialidades de aquellos a quienes enseña, haciendo del hecho pedagógico una novedad conducente a satisfacer las necesidades de aquellos que esperan recibir el beneficio del proceso educativo en el cual se han insertado.

El y la docente regular, además de contar con formación específica, necesita también de motivación para que haga uso adecuado de sus habilidades pedagógicas durante el proceso de integración escolar. Se requiere docentes, con diversas capacidades para adecuarse a la realidad que viven y con una alta disposición para desarrollar sus propias potencialidades y las de sus estudiantes.

De acuerdo con Pérez (2001), la educación y el aprendizaje pueden llegar a determinar el desarrollo de las personas, pues menciona la importancia de las relaciones que se dan en los seres humanos mediante instrumentos sociales, como lo son la comunicación verbal, los gestos y las acciones, y principalmente aquellos que promueven el desarrollo de potencialidades. Menciona a su vez, otros instrumentos sociales como la ayuda, la mediación y el andamiaje, términos muy utilizados en la teoría de Vigotsky, y cuya aplicación en el aula, según la opinión de los investigadores de este trabajo de graduación, son de gran importancia si se desarrollan en la práctica educativa cotidiana.

Se considera que estos términos de ayuda, mediación y andamiaje pueden llegar a contribuir de manera importante con el proceso de desarrollo integral del estudiantado, ya que no sólo son aplicables en el ámbito educativo, sino que también en el afectivo y social. Respecto de lo anterior y como lo menciona Pérez (2001), "...son factores que intervienen en el proceso de desarrollo psíquico, y tienen la particularidad de presentarse en un plano social (interpsicológico), aunque esto no significa que no se puedan presentar a nivel intrapsicológico". Dichos factores se presentan tanto de manera centrada en el alumno como en su interacción con los demás, y es en esta interacción donde la persona mediadora (docente, compañero) desarrolla un papel de suma

importancia como guía del proceso educativo y el desarrollo de una práctica educativa más favorable para el estudiante.

También, siguiendo a Pérez (2001), “el fortalecimiento del aprendizaje va a depender en gran manera de la ayuda que se le preste, de manera gradual, a quien aprende, así como de la manera en la que se va a presentar la ayuda y las distintas situaciones problemáticas que se constituyen en reto para el pensamiento del aprendiz”. Como ya se ha expresado, esta ayuda o mediación en el sistema educativo costarricense principalmente proviene del docente, el cual y de acuerdo con este autor debe recordarse que este es un ser humano también, y que como tal “...posee una serie de características cognitivas, afectivas y personales que lo hacen único e irrepetible...”, y que de alguna u otra manera estas características pueden influir en su práctica educativa diaria, siempre bajo la orientación de un programa de estudios determinado.

Educación, es una actividad que, según los investigadores, es inseparable de la personalidad del docente, y es influenciada por la misma carga de emociones, conocimientos, aprendizajes y experiencias que arrastra desde su nacimiento, siendo inherente a él o ella, y que a su vez puede plasmar en su quehacer educativo. Por su parte, Flach (1986), citado por Pérez (2001), expone que “... la actividad pedagógica del maestro está estructurada en sí misma como toda actividad consciente y orientada hacia un objetivo; (...) en ella se aspira a objetivos conscientemente elaborados y se realiza mediante una secuencia de determinadas acciones objetivamente condicionadas, (...) orientadas al objetivo”.

De acuerdo con Brinkmann, (1983) también citado por Pérez (2001), “es necesario que el docente conozca y estimule sus habilidades y capacidades intelectuales para establecer relaciones más reales entre la teoría y la praxis, y hacer más creativa la articulación de tales elementos y así desarrollar el potencial propio de su actividad pedagógica”. Este criterio merece gran relevancia, debido a que el personal docente en todo momento de su quehacer pedagógico debe estar consciente de sus capacidades, habilidades y limitantes,

para así dar una orientación educativa que promueva el estudiantado el descubrimiento y aceptación de sus características personales y el desarrollo de sus capacidades. Para Flórez (1994), citado por Pérez (2001), "... un docente que tenga una percepción sistémica de la situación pedagógica, hará de la enseñanza algo innovador, se centrará no en la técnica de enseñanza, sino en cómo el diseño de cada proceso científico es apropiado para cada estudiante desde su particular estructura cognoscitiva previa". Lo anterior refiere a la influencia que poseen las percepciones previas del docente en su práctica educativa y el cómo va a poner en práctica las diversas estrategias de enseñanza en su aula; dichas percepciones según los autores de esta investigación, pueden estar determinadas en una u otra medida por los factores socioculturales vividos previamente.

Para Pérez (2001) "la práctica pedagógica debe estar contextualizada y es la escuela, los alumnos y el proceso implícito, lo que caracteriza el contexto real de la actividad docente". Al hablar de un contexto es sabido que en cada centro educativo hay una realidad única y diferente, así mismo los actores del proceso educativo son también seres únicos y esto determinará la caracterización del proceso de enseñanza – aprendizaje, las estrategias empleadas, las reacciones a estas estrategias y por tanto la significatividad del aprendizaje. Referente a esto, el mismo autor menciona que "... el caudal de conocimientos que el docente posee y maneja acerca de la pedagogía y del área de conocimiento a enseñar, también incluye todos los conocimientos acerca de la información general del medio donde se desenvuelve y al cual pertenece, lo cual le permite conservar sus arraigos culturales e histórico-sociales como sujeto integrado a la armonía de su actividad rectora"; por esto se considera que el enfoque que docente de a su labor puede estar impregnada por dichos arraigos y reflejarlos en su práctica educativa de manera no favorable.

Sin embargo, se considera que una herramienta importante en estos procesos de integración la constituye la disposición del docente para enfrentar

este reto y los posibles conocimientos que maneje de la temática de integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales y su abordaje en el aula, así como de los apoyos que reciba de otros profesionales correspondientes. De esto surge la necesidad por parte del docente de capacitarse y actualizarse con frecuencia, así como la de contar con personal de apoyo para desarrollar su labor, y de esta manera desarrollar estrategias educativas favorables no solo para el estudiante integrado sino para la población estudiantil en general.

Otro aspecto por resaltar es el hecho de reconocer la cotidianidad y el contexto en el que se desenvuelve la población estudiantil que se recibe. Lo anterior es fundamental, ya que permite tener presente esta concepción como insumo en el momento de trabajar. Esto debido a que dentro de las prácticas docentes que se utilizan, en muchas ocasiones los ejemplos están alejados totalmente de la cotidianidad de los y las niñas y por esta razón no comprenden y fracasan.

Cuando se hace un estudio de la causa de ese fracaso se descubre que puede deberse a la influencia del contexto cultural. Con lo anterior los investigadores resumen, que una práctica educativa favorable es aquella en la que se toman en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, y además se trabaja con el contexto de los y las niñas y se aprende tomando como base cada una de sus particularidades.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este apartado se explican los siguientes aspectos: el enfoque de la investigación, tipo de estudio, población, e instrumentos por utilizar para conocer la realidad del tema en estudio.

Enfoque de la investigación

Debido a las características de este trabajo de investigación, se utiliza el enfoque de tipo mixto; el cual es definido por Hernández R, Fernández C y Baptista P (2010) como “proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio (...) para responder a un planteamiento del problema”. Este enfoque aporta a la presente investigación un conocimiento cualitativo de cómo los y las docentes vivencian la integración en las aulas a partir de la cotidianidad de sus labores. También se han obtenido datos cuantitativos que nos dan la visión en cifras respecto de las predominancias de una tendencia en las diferentes temáticas a consultar.

Posteriormente, para realizar el análisis de la información recopilada se empleará la técnica de la triangulación, en la cual se coteja la información a partir de análisis cuantitativos y cualitativos. Es por ello que se utilizarán técnicas, como la observación y el cuestionario; en el ámbito tanto de las docentes de grado como de los comités de apoyo educativo.

El enfoque mixto de investigación se utilizó en el área de la arqueología y la criminología durante inicios del siglo XX según lo indican Hernández R, Fernández C y Baptista P (2010). Sin embargo, no fue sino a partir de 1960 cuando se le reconoció como enfoque investigativo, propiamente, pero su uso inicia en la década de 1980 como lo indican los mismos autores.

Las ventajas del enfoque mixto según Hernández R, Fernández C y Baptista (2010) son:

- a. Logra obtener los resultados más aproximados al fenómeno que se estudia. Esto debido a que el investigador tiene mayor flexibilidad para obtener información real de la situación en estudio. Aunado a esto, la

utilización de un enfoque mixto implica aprovechar las ventajas que ambos enfoques presentan y, a su vez, alcanzar una mayor perspectiva del asunto a investigar.

- b. Permite enriquecer la información debido a la amplitud y variedad de técnicas de recolección que pueden ser utilizadas.
- c. En el ámbito de una sociedad tan diversa, este enfoque permite registrar las distintas realidades.
- d. Permite explorar y analizar variados tipos de datos.

Tipo de estudio

En el presente Seminario de Graduación se utiliza un estudio de de tipo descriptivo, que de acuerdo con sus características, según Barrantes (2001), pretende describir situaciones o eventos. Por ejemplo, en el presente trabajo se pretende describir la labor de aula, las relaciones interpersonales que se desarrollan entre los actores de los procesos de integración educativa, los apoyos necesarios para desarrollar estos procesos de integración, entre otros; y es debido a la facilidad y claridad que este tipo de estudio ofrece para el análisis de resultados de la presente investigación, que con el fin de brindar al lector un acercamiento lo más próximo a la realidad de la integración educativa costarricense, utilizaremos el enfoque mixto.

Así mismo, Danhke (citado por Hernández R, Fernández C y Baptista P) afirma que este tipo de estudios busca especificar propiedades, características o perfiles del objeto de estudio (personas, grupos, comunidades, objetos) y describirlos. Por tanto, se considera que este tipo de estudio logra aportar al trabajo veracidad con respecto a lo observado y por ende un reflejo de la realidad que se vive en las aulas del sistema educativo costarricense con relación a los procesos de integración escolar que se desarrollan.

Participantes

Las personas con quienes se realiza este estudio son 6 docentes de 3 escuelas públicas del Circuito 05 de la Dirección Regional de Heredia, todas mujeres, las cuales tienen 1 estudiante con retraso mental, integrados en sus

aulas (todos ellos varones), en total 6 estudiantes, así como los comités de apoyo de cada una de estas instituciones educativas, en total 15 personas que conforman los comités de apoyo.

Dichas instituciones presentan características sociales, económicas y demográficas similares. Por ejemplo la mayoría de los habitantes de la zona donde se ubican estas instituciones cuentan con algún título académico y tienen su lugar de trabajo en el área metropolitana. Existen otras características en común como los servicios que se ofrecen en la comunidad, entre los que se destacan: buen servicio de buses, existencia de iglesia, municipalidad, EBAIS y guardia rural, todos ellos se ubican en la cabecera del cantón por lo que cuentan con la mayor cantidad de comercios, los cuales son atendidos principalmente por los mismos habitantes de la comunidad.

Las docentes que participaron en esta investigación, fueron escogidas por criterios no probabilísticos e intencionales por parte de los y las investigadores del presente seminario, así como por la apertura de las docentes participantes para realizar el trabajo, cuyos horarios son los más adecuados para las personas que van a llevar a cabo esta investigación.

Se realiza con las docentes de las siguientes escuelas:

- a) Escuela Líder José Martí: Se encuentra ubicada en el centro del cantón de San Isidro de Heredia. Su planta física es muy amplia, pero posee mínimas zonas verdes debido al aumento de población estudiantil; cuenta con cuatro pabellones, servicios sanitarios para niños y docentes, aulas para las asignaturas especiales, un gimnasio, una biblioteca, sala de profesores, secretaría, dirección, y un equipado comedor escolar.
- b) Escuela Félix Arcadio Montero: Dicha institución se ubica en Santo Domingo de Heredia, está conformada por 992 estudiantes y por 32 docentes de I y II ciclo, 14 docentes de materias especiales (Informática, Música, Educación Física, Inglés, Educación para el hogar, Educación Religiosa); y 6 docentes de Educación Especial que son responsables de los servicios de Problemas de Aprendizaje, Aula Integrada y Trastornos Emocionales y de

Conducta. Además, dicha institución cuenta con 14 personas que se encargan de la parte administrativa y de la limpieza. También cuenta con 32 aulas, 14 baterías de baños, fotocopiadora, dos televisores, un vhs y un polígrafo.

c) Escuela José Ezequiel González: Esta institución se localiza en San Pablo de Heredia, está conformada por 846 estudiantes y por 28 docentes de I y II ciclo, y se imparten las siguientes materias especiales: Informática, Música, Educación Física, Inglés, Educación para el hogar y Educación Religiosa; ofrece los servicios de atención a Problemas de Aprendizaje, Aula Integrada, Trastornos Emocionales y Terapia de Lenguaje.

Categorías de análisis

Para el siguiente trabajo de investigación se propone la siguiente terminología:

Integración educativa:

Entre todas las definiciones encontradas se seleccionó la siguiente: Ministerio de Educación Pública (2005) enuncia que la “integración educativa es el proceso que permite incorporar, física, cognitiva y socialmente dentro de la sociedad a las personas, que por alguna razón no lo están” (p24).

Retraso mental:

La Asociación Americana de Retraso Mental citada por Marín (2002, 39) define lo siguiente:

Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a las limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, auto-dirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad. (AAMR, 1997).

Concepciones:

La definición que se utilizará respecto del término “concepciones” será: “conjunto de ideas (explícitas e implícitas) que constituyen un marco de

referencia dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora lo que ocurre en el desarrollo de sus tareas” (De la Cruz, Rico L, Baccala N, 1998).

Prácticas educativas:

Los autores de la presente investigación definen que una práctica educativa favorable es aquella en la que se toman en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, así como el contexto de los niños y se aprende a partir de la base de cada una de las particularidades de ellos.

Instrumentos utilizados

Debido a que en esta investigación se trabaja desde un enfoque mixto, se elaboraron tres instrumentos, una guía de observación la cual se aplicara al realiza una visita en el aula donde se encuentra el niño integrado con el fin de poder recolectar la información respecto a la dinámica que se da dentro del aula regular con los 6 procesos de integración que están en el presente estudio. También se realiza una entrevista a cada docente regular responsable de un proceso de integración con el fin de tener la percepción de esta sobre dicho proceso en total serán 6 docente. Se aplicara un cuestionario utilizando como estrategia la entrevista a todos los miembros de los comités de apoyo. El mismo será aplicado uno por cada comité en una entrevista en donde están todos los miembros presentes en total 15 personas para hacer 3 cuestionarios, uno por cada institución. Con la aplicación de un cuestionario dirigido a los comités de apoyo educativo, se pretende recolectar información muy general acerca de la población con que se realiza la investigación, para que a partir de esta información se proceda a elaborar otros instrumentos que permitan conocer y analizar aspectos relevantes para este proyecto de investigación. Entre ellos, una entrevista a las docentes de I y II ciclo que tienen estudiantes integrados en sus aulas, con la que se pretende recolectar información sobre la labor cotidiana de la docente regular, así como lo que la docente piensa sobre la atención del estudiante integrado.

En el proceso para elaboración de los instrumentos utilizados, participaron treinta docentes regulares y de Educación Especial, pertenecientes a diferentes circuitos educativos tanto de la Dirección Regional de Heredia como de la Dirección Regional de San José. Se les solicitó que revisaran el documento original, con el fin de conocer sus opiniones acerca de las preguntas que resultaran más pertinentes para la investigación, a manera de plan piloto, y así elaborar los instrumentos con mayores insumos y más cercanos a la realidad educativa.

Es importante indicar que para el pilotaje al que se hace referencia, no participa ninguna docente perteneciente al Circuito 05 de la Dirección Regional de Heredia. Para lo que se le indicó a las docentes que realizaran todas las anotaciones correspondientes a las dudas que les generaban las interrogantes planteadas; con respecto a las ambigüedades, reiteraciones, contradicciones u omisiones que se pudieran presentar. Esto en busca de que las preguntas fueran cerradas, para que arrojen respuestas que se puedan tabular para evitar subjetividad y malas interpretaciones que vayan a afectar la recopilación de la información y su posterior análisis.

Esta información se constituye en el insumo para realizar la reformulación del instrumento. Se tomaron en cuenta las recomendaciones y anotaciones dadas por las personas que participaron en la validación.

Para la aplicación de dichos instrumentos, se contó con la aprobación de la dirección de las instituciones elegidas, así como de las docentes y de los comités de apoyo educativo participantes. A partir de lo anterior se detallan los instrumentos aplicados en este estudio:

Cuestionario

Según Barrantes (2001) es un instrumento que permite recolectar diferente información que se aplica a varias personas en pequeños periodos de tiempo. Una de las ventajas que este instrumento presenta es la posibilidad de obtener gran cantidad de información en lapsos cortos, además permite registrar ideas y concepciones acerca de un tema que la persona tiene. Es un

instrumento corto, lo que no provoca que la persona que brinda la información lo vea como algo tedioso.

Entre las desventajas está la de no tener un contacto directo con el informante, si hay una pregunta que no es comprendida por el informante le es más difícil aclarar dicha duda, ya que quien lo aplica puede no encontrarse cerca y la información se puede ver distorsiona.

En este seminario de investigación fueron implementados dos cuestionarios: uno dirigido a miembros de los comités de apoyo educativo de cada institución, y el otro dirigido a las docentes regulares participantes. Ambos constaron de preguntas específicas para obtener información acerca de diversos temas relacionados con procesos de integración educativa.

En cuanto al primero inicia con información acerca del perfil del comité de apoyo, además incluye preguntas acerca de las funciones y experiencia de este comité, así como otras relacionadas con la labor que desempeñan los y las docentes regulares. Se consulta también sobre la percepción de los comités en relación con el compromiso que asumen todos los participantes de los procesos de integración y la opinión que tienen acerca de estos procesos.

El segundo, recopila información acerca del perfil de la persona encuestada, el medio que esta utiliza para actualizarse en temas de educación, su experiencia profesional y su experiencia en procesos de integración escolar. Así mismo, se consulta acerca de funciones relacionadas con su labor como docente (específicamente al tratar con estudiantes integrados con el aula regular), los documentos que debe elaborar y los apoyos que requiere tanto el personal docente como el estudiantado para que estos procesos sean exitosos con la inclusión participativa de todas y todos los involucrados en estos procesos. Por último se indaga acerca de las concepciones hacia la integración educativa en general.

Observación

La observación de acuerdo con Barrantes (2001) consiste en “obtener información sobre los fenómenos o acontecimientos tal y como se producen (...)

es un proceso sistemático por el que el observador recoge por sí mismo la información relacionada con ciertos problemas” (p. 202).

Dentro de las ventajas se puede mencionar que permite estar en contacto con el entorno que se quiere observar, lo que permite acercarse perceptivamente a ciertos hechos sociales.

Entre sus desventajas se destaca que este instrumento no asegura impresiones propias del medio sensorial, es decir, que lo que se percibe no concuerda con la realidad. Además, “la simple observación espontánea no asegura una percepción e interpretación correcta” (Barrantes, 2001, p. 202, 203).

Para este estudio se realizaron específicamente observaciones en seis aulas regulares de I y II ciclos, en las que se encontraba integrado un estudiante. Estas se sistematizaron mediante una guía de observación que incluyó criterios como: planeamiento docente, metodología, estrategias y materiales utilizados, atención a las características del estudiante integrado, conductas del estudiante integrado, relaciones interpersonales, aceptación hacia el estudiante integrado, entre otros. Esta guía se acompañó de una entrevista informal a la docente regular.

Entrevista

Continuando con Barrantes (2001), la entrevista es “una conversación, generalmente oral, entre dos personas, de los cuales uno es el entrevistador y el otro el entrevistado. El papel de ambos puede variar según sea el tipo de entrevista” (p. 194). Se puede mencionar entre sus ventajas la de permitir el contacto con personas que no saben leer ni escribir, facilita la labor de persuasión, precisa y aclara preguntas, verifica las respuestas y capta el ambiente natural, se observan opiniones y actitudes, y se aprecia el lenguaje no verbal.

Para la realización de este trabajo se entrevistó a las docentes regulares con el apoyo del cuestionario y la guía de observación que fueron desarrolladas anteriormente, con el fin de aclarar y verificar respuestas, a la vez que facilitó

apreciar reacciones y lenguaje no verbal por parte de las docentes participantes.

Estrategia metodológica

La metodología general que se usó para desarrollar la investigación consistió de tres etapas: un primer momento de pilotaje, un segundo momento de aplicación de instrumentos para la recopilación de la información y un tercero de análisis de resultados. Estas etapas se describen a continuación.

En la etapa de pilotaje, como ya mencionamos, se elaboró un instrumento que se aplicó a treinta docentes regulares y de educación especial que laboran en diferentes circuitos educativos de Heredia y de San José, a quienes se les solicitó que contestaran estos instrumentos y que además anotaran en ellos todas aquellas observaciones que consideraran pertinentes para replantear la formulación de dichos instrumentos, para que estos se acerquen más a la realidad educativa actual. Una vez que se logró recopilar datos con estos instrumentos, los investigadores de este trabajo procedieron al análisis detallado para ajustar todas las anotaciones que se realizaron y así dar mayor cuerpo a las preguntas que se realizarían a las docentes participantes.

Una vez incluidas estas recomendaciones y creados nuevos instrumentos a partir de los insumos obtenidos, se solicitó ahora a diez docentes de las mismas instituciones participantes del estudio que respondieran los instrumentos y realizaran otras recomendaciones si lo consideraban necesario. Luego de esta segunda revisión se incorporaron las recomendaciones realizadas y los instrumentos quedaron listos para ser aplicados a las docentes participantes de la investigación.

Lo anterior dio la pauta para iniciar el segundo estadio, correspondiente a la aplicación de los instrumentos para la recopilación de la información con las docentes participantes de la investigación. Para esto, se inició por solicitar. De esta manera, luego del consentimiento de la Dirección de las instituciones los investigadores procedieron a la selección de los comités de apoyo y de las docentes participantes, para lo cual se solicitó una cita con las personas que

habrían de participar. Una vez hecho esto en cada una de las instituciones se dio inicio con la aplicación del instrumento dirigido a los comités de apoyo educativo, lo cual se llevó a cabo en reunión de dichos comités durante la primera semana de investigación. En la segunda semana se realizaron las entrevistas para aplicar el cuestionario a las docentes regulares de cada una de las escuelas, con una duración aproximada de dos horas por entrevista.

Posteriormente, durante las tres semanas siguientes se realizaron las observaciones en el aula regular, con una duración aproximada de dos horas, las cuales se distribuyeron en una observación en un aula de I ciclo y otra en un aula de II ciclo en las que se desarrollan actualmente procesos de integración educativa en cada una de las instituciones participantes. De la siguiente manera: en la primera semana de observaciones se visitó la escuela José Martí en San Isidro de Heredia, en la segunda semana de observaciones se visitó la escuela José Ezequiel González de San Pablo de Heredia y en la tercera semana de observaciones se visitó la escuela Félix Arcadio Montero de Santo Domingo de Heredia. Cabe señalar que todas las observaciones hechas fueron realizadas en las aulas en que laboran las docentes que respondieron los cuestionarios aplicados.

Luego de este proceso de aplicación de instrumentos se procedió a la última etapa de análisis de la información recabada, para la cual se siguieron varios pasos. Se inició por la lectura detallada de la información obtenida mediante cada uno de los instrumentos aplicados y la comparación de las respuestas de cada uno de ellos, primero por los cuestionarios dirigidos a los comités de apoyo educativo, luego con los cuestionarios dirigidos a las docentes regulares y por último con las notas de las observaciones llevadas a cabo. Una vez completado este paso se procedió a organizar la información recopilada, mediante un resumen sometido posteriormente a análisis para continuar con el proceso.

Terminado el resumen, se dio continuidad al análisis al ordenar la información mediante diversos mapas conceptuales, que se acomodaron de

acuerdo con los temas desarrollados en el marco teórico de ésta investigación, para contrastarlos con la información recopilada. Con base en lo arrojado por estos mapas conceptuales, se unificó la información en un solo mapa conceptual que abarca toda la temática recogida y se desarrolló un análisis oral del mismo, entre los investigadores del trabajo. Finalmente, se realizó la redacción del análisis contrastando con expresiones literales de los comités de apoyo y las docentes regulares participantes, así como lo obtenido en las observaciones y las propias experiencias de los investigadores.

Esto dio paso a la formulación de las conclusiones y recomendaciones que fueron consideradas pertinentes para esta investigación.

Consideraciones éticas

En este trabajo se consideró el respeto a los debidos derechos de autor en cada una de las bibliografías utilizadas, así como los nombres de personas involucradas que no desearon ser mencionadas. Para su eventual participación se utilizó diferentes nomenclaturas, por ejemplo: docentes, participantes, colaboradores, para no dañar la integridad de las y los participantes en esta investigación.

Además, previo al inicio de esta investigación se solicitó por escrito los permisos correspondientes a cada una de las instituciones participantes del estudio, para contar con su consentimiento. Así mismo se guardó al anonimato de cada persona participante durante la codificación de las respuestas aportadas. De este modo se aseguró a todos los y las participantes de ésta investigación, la confidencialidad de los datos aportados.

También se realizó en dicho estudio, un buen uso de la información recopilada, con el fin de que ésta genere una propuesta de cambio, por lo que se considera efectiva el uso de dicha información para ser utilizada con seguridad por las personas que realicen consultas de esta investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente análisis es el fruto de la información recopilada por los investigadores en las comunidades de San Pablo, Santo Domingo y San Isidro, todos cantones de la provincia de Heredia y pertenecientes al circuito 05 de la Dirección Regional Educativa de esta provincia. En cada una de las instituciones se contó con la participación de los miembros del Comité de Apoyo Educativo, dos docentes regulares que tienen estudiantes integrados en sus aulas y dos observaciones realizadas en cada aula mencionada.

Dentro de las características generales de las comunidades donde se ubican las instituciones participantes se mencionan las siguientes: presentan particularidades sociales, económicas y demográficas similares, en su mayoría sus habitantes cuentan con algún título técnico y tienen su lugar de trabajo en el área metropolitana. Las comunidades cuentan con servicios básicos de agua potable, electricidad, clínicas de salud, gobierno local, fuerza pública, transporte público y gran variedad de comercios en sus alrededores, que son indicadores de prosperidad comunal y zona urbana.

De los Comités de Apoyo Educativo analizados, dos están conformados por 5 personas y uno por 3 miembros, todas ellas profesionales de las áreas de educación general básica y educación especial. Es relevante enunciar que sólo en uno de los tres Comités de Apoyo el director no está incluido entre sus miembros. El director es de esencial importancia ya que según se establece en el artículo 43 del reglamento de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, éste es quien debe presidir dichos comités (p.67). Por otro lado, las docentes de I y II ciclo que los conforman tienen como categoría profesional un PT-5 y PT-6 (bachillerato y licenciatura respectivamente); y las de educación especial ET3 – ET4 (bachillerato y licenciatura respectivamente). Es importante indicar que en ninguno de los comités analizados participan los padres de familia, ni estudiantes con necesidades educativas especiales.

Según lo investigado mediante los instrumentos aplicados, solamente en uno de los comités (el de la escuela José Martí) se promueve espacios para la capacitación de los docentes que tienen procesos de integración, principalmente mediante reuniones de personal y algunas capacitaciones periódicas (dos o tres veces al año); y en dos de ellos (los de las escuelas de San Pablo y Santo Domingo) solamente algunas veces se brindan estos espacios, por lo general se refieren a las capacitaciones que brinda la Asesoría de Educación Especial de la Dirección Regional de Heredia una o dos veces por año. Respecto del medio al que acuden para actualizarse, los comités de apoyo indican que utilizan: Internet, documentos, revistas, normativas, leyes, asesoramientos, material bibliográfico del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa y de la Asesoría Regional de Educación Especial de Heredia. De acuerdo con los años de haber sido conformado cada comité en el cuadro #1 se muestra que tienen más de cinco años de conformación, lo que indica que estos comités fueron creados a partir de la promulgación de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad del año 1996, donde se especifica las funciones que estos comités deben desempeñar en las instituciones educativas para la atención de estudiantes.

Así mismo, el cuadro #2 evidencia que los Comités de Apoyo Educativo tienen más de cuatro años de experiencia en la realización de procesos de integración, y tal como lo expresaron los miembros de dichos comités, esto les ha permitido obtener cierto conocimiento acerca de estos procesos y cómo llevarlos a cabo, ya que según los participantes, es en la práctica de aula donde se aprende a llevar y aplicar las adecuaciones curriculares significativas, y en los comités, a desarrollar los procesos que indica el Ministerio de Educación Pública para su debida aprobación.

Cuadro #1**Años que tiene de estar conformado el Comité de Apoyo Educativo**

Rango de tiempo de conformación	Cantidad de comités
0 a 5 años	0
6 a 10 años	3

Cuadro #2**Experiencia de este Comité de Apoyo Educativo en procesos de integración**

Experiencia en procesos de integración	Cantidad de comités
Un año a tres años	0
Cuatro a seis años	2
Siete o más años	1

Como ya se mencionó, los Comités de Apoyo Educativo que participaron en la investigación, están conformados por docentes que en la actualidad se encuentran laborando en cada una de las instituciones. Por otra parte, estas docentes están en un rango de experiencia de 0 a 15 años (ver cuadro #3). Al analizar los resultados obtenidos, se indica que algunas de estas docentes tienen experiencia, pero en la mayoría de los casos, esta es su primera experiencia con un estudiante integrado en su aula regular tal como lo muestra el cuadro #4.

Cuadro #3**Experiencia laboral**

Años de experiencia laboral	Cantidad de docentes
De 0 a 5	1
De 6 a 10	1
De 11 a 15	1
De 16 a 20	3

Cuadro #4**Experiencia de las docentes en procesos de integración**

Experiencia en procesos de integración	Cantidad de docentes
Uno a tres años	3
Cuatro a seis años	2
Más de siete años	1

Finalmente, las aulas en las que se realizó la observación del presente estudio (tanto de I como de II ciclo en cada una de las escuelas), cuentan con un aproximado de 30 estudiantes y alrededor de 2 a 6 adecuaciones no curriculares y de acceso, en todas las observaciones se encuentran condiciones similares en cuanto al proceso de integración que se desarrolla, ya que los niños integrados presentan un retraso mental moderado, los mismos se sientan a un lado del escritorio de la docente (en cada una de las aulas observadas se presentó esta situación con excepción del aula de II ciclo de la escuela Félix Arcadio Montero Monge, en la cual el estudiante integrado se ubica de espaldas a la pizarra lejos de los otros niños y niñas) y trabajan de manera aislada de sus compañeros, por ejemplo en el aula de II ciclo de la escuela Félix Arcadio Montero Monge el estudiante integrado realizaba un trabajo individual mientras el resto de sus compañeros trabajaban en subgrupos), con excepción de una de las lecciones en la que los niños estaban realizando un trabajo en grupos acerca del Día del Árbol y el estudiante se encontraba integrado en uno de esos grupos (la información de las observaciones y entrevistas se encuentran en el apartado de anexos). Las aulas representan una infraestructura amplia, en buenas condiciones, con iluminación propicia y rincones educativos donde los estudiantes pueden interactuar y compartir espacios de tiempo libre según sus intereses.

Con base en las observaciones y entrevistas realizadas como insumos para la investigación, se observó la participación e interacción de los actores principales que son inherentes a los procesos de integración como lo es la docente regular, comités de apoyo educativo, estudiantes; además de aspectos

propios de estos procesos, como la elaboración de materiales, programaciones individuales, coordinaciones entre docentes y padres de familia, asesoramientos y capacitaciones entre otros, los cuales se describirán en el desarrollo del análisis de este trabajo.

En referencia a los procesos de integración y prácticas dentro del aula regular se puede indicar elementos claves como: el planeamiento, elaboración de materiales, documentación, estrategias de intervención, ubicación del estudiante integrado dentro del espacio y dinámica de la clase, tiempo en que la docente regular atiende de forma individual al estudiante integrado y opinión de los docentes de materias complementarias respecto del proceso. Los anteriores aspectos son analizados con mayor profundidad a continuación, bajo la consideración que todo se forma a partir de una misma realidad y a raíz de la premisa que todo proceso educativo es dinámico, es decir, cada uno de los elementos se interrelacionan unos con otros.

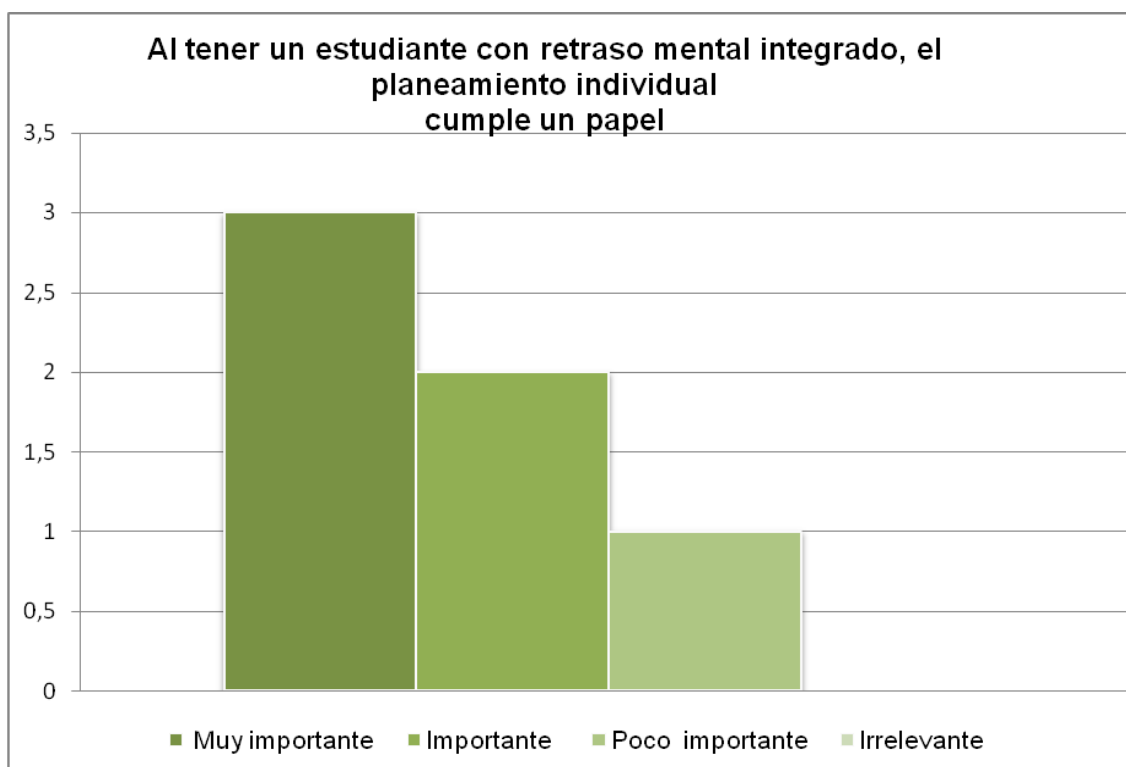
En todo el quehacer educativo es necesaria la documentación. Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas realizadas a las docentes regulares más de la mitad enuncia que esta documentación es demasiada, además evidencia que todas las docentes indican que tener un estudiante con adecuación curricular significativa integrado en sus aulas produce tener que elaborar mayor cantidad de documentación. El contar con un estudiante integrado implica que la docente deba organizar la planificación de cada clase para todos los estudiantes y además la programación del estudiante que presenta adecuación curricular significativa; así como la preparación de las crónicas de trabajo realizado con los estudiantes regulares y con el estudiante con adecuación curricular significativa. La docente también debe elaborar el cuadro de balanceo y pruebas de las y los estudiantes regulares, como también del estudiante con adecuación curricular integrado; y que lamentablemente muchas veces esta documentación no es tan necesaria.

A nivel nacional, al desarrollar los procesos de integración educativa, la docente regular con la asesoría tanto de la docente de Apoyo en Retraso

Mental y del Comité de Apoyo Educativo, elaboran la Programación Educativa Individual que servirá para trabajar con las y los estudiantes integrados. Este documento es producto, como es sabido, de una valoración inicial que los y las docentes aplican a los estudiantes que se encuentran integrados en el aula regular. La mayoría de docentes regulares que participaron en el estudio consideran que la Programación Educativa Individual que se elabora en los procesos de integración de estudiantes con retraso mental, es un instrumento de gran relevancia para su labor educativa (con excepción de la docente de II ciclo de la escuela Félix Arcadio Montero Monge) y cuya elaboración implica más trabajo para ellas, ya que pocas veces cuentan con el apoyo y la capacitación necesarias para llevarlo a cabo, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico #1

Importancia del planeamiento individual en el proceso de integración del estudiante con retraso mental.



Los datos obtenidos en el gráfico anterior se consideran importantes, ya que de acuerdo con C.E.N.A.R.E.C (2005) la programación individual se inicia a partir del estudiante de educación especial que por su nivel de desempeño así lo amerite, se debe elaborar un programa individual que defina los objetivos que se pretende alcanzar durante el curso lectivo y las grandes acciones técnicas didácticas que ha de emplear para llegar a estos resultados. Este programa permite valorar su progreso a través de metas individuales.

Por lo tanto, se pueden denotar las funciones o la importancia que tiene dentro de un proceso de integración el planeamiento individual, ya que este va a ser la guía que el docente va a tener y que, le ayudará a identificar el norte por donde se debe llevar el proceso. Es importante reiterar que el planeamiento individual debe ser una guía, que a lo largo del proceso se puede modificar, de acuerdo con las evaluaciones que se le realizan al estudiante integrado, así como la correspondencia de estas con las metas y objetivos planteados. Lo anterior, reside en que es este documento donde se define la situación actual; tanto en la parte académica y de habilidades adaptativas del estudiante, así como donde se plasma lo que se pretende lograr en ese año escolar.

Un aspecto relevante, además de lo anteriormente mencionado, es que las mismas docentes regulares indican que la elaboración de esta programación individual no les corresponde (ver cuadro # 5). Esto evidencia una incongruencia, ya que son las docentes regulares las que atienden en la mayoría de las lecciones al estudiante con retraso mental integrado y por ende pueden tener mayor criterio técnico y profesional con respecto a: las vivencias, la dinámica dentro del aula, lapsos de atención y concentración que presenta el estudiante, así como los conocimientos que este posee. Esta información es necesaria para la elaboración de la programación individual ya que todos los datos que brinde la docente regular van a enriquecer la misma.

Cuadro # 5**Planeamiento individual**

Concepciones de la docente regular con respecto a la elaboración del planeamiento individual	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Representa más trabajo	2	1	3	0
Carece de capacitación para elaborar un plan individual	2	1	1	2
Existe correspondencia entre lo planeado y los logros del niño	2	1	2	1
Es una función que le corresponde a la maestra regular	0	0	2	4
Facilita el trabajo con el niño	2	3	1	0
Su elaboración me causa problema	0	2	2	2

El cuadro anterior evidencia, tal como se mencionó con anterioridad, la carencia de información con respecto a las funciones que debe cumplir cada uno de los profesionales involucrados en los procesos de integración. Lo anterior se indica pues, en su mayoría las docentes entrevistadas afirman que algunas veces o nunca corresponde a la docente regular elaborar el planeamiento que se va a aplicar al estudiante con retraso mental integrado, y mencionan que su elaboración le corresponde al profesional de los servicios de apoyo. Según C.E.N.A.R.E.C (2005) dentro de las funciones que debe tener el docente de apoyo está la de orientar el proceso de integración del estudiante con adecuación curricular significativa, lo que no significa que el docente de apoyo educativo sea el responsable de elaborar la planificación anual del niño integrado. Esto deja en evidencia que para que se den procesos de integración satisfactorios, es importante que todos (docente regular, docente de apoyo, comité de apoyo) conozcan en conjunto las responsabilidades que les atañen, para que entre todos fiscalicen sus respectivas funciones en beneficio del estudiante con retraso mental integrado.

Aún en relación con la elaboración del plan anual, las docentes participantes de la investigación agregan que éste les ayuda a facilitar su

trabajo con el estudiante y que su elaboración no les causa problema pero, como se indica en el párrafo anterior existe duda con respecto al funcionario responsable de elaborarlo. Así mismo, según lo expresado por las docentes que participaron en este estudio y sus concepciones con respecto a la programación individual, se indica que la misma no es acorde con el nivel académico en que se encuentra el estudiante integrado. Esto es preocupante, pues si la propuesta de trabajo que se le está dando al estudiante no satisface las necesidades del mismo, esta no corresponde con la realidad. Este es un aspecto que, sin lugar a dudas, generará dificultad en la dinámica que conlleva un proceso de integración tanto a nivel de participación del estudiante integrado (sus cualidades, interés, disposición, participación en la clase, compromiso) como la colaboración de los padres de familia.

Por su parte, las entrevistas realizadas reflejan la posición de los comités de apoyo educativo: “el planeamiento es muy importante, pero representa más trabajo y no le corresponde a la docente regular” (ver cuadro #6). A pesar de que las docentes consideran que la programación educativa ayuda al proceso de enseñanza y aprendizaje los comités piensan que esta representa más trabajo.

Cuadro #6

Consideración de los Comités de Apoyo con respecto al planeamiento que se realiza para un estudiante con retraso mental integrado

Programación Educativa Individual	Cantidad de comités: 3			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Representa más trabajo.	3	0	0	0
Carece de capacitación para elaborar un plan individual.	0	1	1	1
Existe correspondencia entre lo planeado y los logros del niño.	0	2	1	0
Es una función que le corresponde a la maestra regular.	0	0	0	3
Facilita el trabajo con el niño.	1	2	0	0
Su elaboración causa problema.	1	0	2	0

Sin embargo, dichos comités consideran que el planeamiento es el principal medio que permite al docente estructurar un plan de estudio para el niño con retraso mental integrado, y que según las capacitaciones que han recibido en años anteriores por parte de la Asesoría Regional de Educación Especial y las funciones que conocen, este planeamiento debe ser elaborado por un conjunto de docentes a saber: docente regular, docente de apoyo en retraso mental y comité de apoyo (tomando en cuenta al estudiante), de manera que posibilite que todos los y las estudiantes tengan las mismas posibilidades de aprender de acuerdo con sus intereses, necesidades y características particulares. Esta programación individual del niño integrado debe partir de los conocimientos que el estudiante domine y realizar una proyección hasta el nivel de dificultad que se aspira y pretende llegar en un período lectivo, esto fue posible constatarlo mediante las observaciones realizadas en las aulas regulares, donde en su mayoría (incluidas todas las de I ciclo) se notó que los planeamientos individuales habían sido diseñados de acuerdo con las características individuales de los estudiantes integrados y correspondían a las actividades que estaban realizando en el momento de la observación; en las otras dos observaciones esto no se logró determinar ya que corresponden a las aulas de dos de las docentes regulares que no cuentan con el apoyo de las docentes de educación especial para elaborarlo, y que además mencionan que no les corresponde a ellas hacerlo.

Es por ello que los comités indican, a pesar de la importancia que el planeamiento tiene, que existe muy poca capacitación para que el planeamiento individual que se elabora sea el más adecuado y pueda responder tanto a las necesidades como a las características del niño. Además, desconocen si el plan individual responde al principio de la Asociación Norteamericana de Retraso Mental, el cual indica que éste debe ofrecer los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, y que así el funcionamiento vital de la persona con retraso mental generalmente mejorará. Es decir, si lo programado en el plan individual cuenta con el apoyo que la

institución puede ofrecer de acuerdo con los recursos materiales y humanos con los que cuenta, así como qué el tipo de apoyo que se pretende brindar sea el más apropiado para el niño.

Otro de los aspectos que intervienen en los procesos de integración, es el uso adecuado de los materiales y recursos, pues forman parte importante en el proceso de enseñanza. Es evidente que el contar con procesos de integración dentro de nuestro sistema educativo, ha implicado la designación de más recursos humanos y económicos que permitan atender de forma satisfactoria dichos procesos. Al consultar a los Comités de Apoyo acerca de si esos recursos son los adecuados, se evidencia la diversidad de criterios: encontramos desde el que indica que siempre cuenta con los recursos adecuados, hasta el que indica que algunas veces se cuenta con los recursos. Además, los miembros que integran los diferentes Comités de Apoyo, expresan que estos materiales casi siempre se confeccionan fácilmente ya que por lo general se recurre al uso de fotocopias, algunas fichas y pocas veces elaboran material que implique mucha dificultad por varias razones, principalmente la poca capacitación que tienen para elaborarlos, el factor económico y el poco tiempo que pueden dedicar a su elaboración, pues casi siempre esta labor se recarga en el docente regular. Al respecto, el artículo 28 de la Ley General de Educación indica que: “La Educación Especial requiere el uso de métodos y técnicas pedagógicas y materiales apropiados. El personal que labore en estos centros educativos deberá ser cuidadosamente seleccionado y poseer una especialización adecuada”.

Es probable que la carencia de recursos que los comités indican redunde en que la planificación no se logre en el tiempo propuesto. En la atención a estudiantes que presentan retraso mental, los materiales que se utilicen son fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto debido a la necesidad que tiene el niño de aprender de forma concreta y utilizando todos los sentidos, así como que pertenezca al contexto y realidad del menor. No obstante, en las observaciones se puede confirmar lo mencionado por los

miembros de los tres comités en cuanto a la variedad y pertinencia de estos materiales, debido a que en la totalidad de los casos los estudiantes integrados estaban utilizando un libro de texto o material fotocopiado solamente, y la docente no aportó ningún otro material para facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante. Por otra parte no se recurrió a uso de alguna técnica innovadora en la práctica educativa que promoviera en los y las estudiantes un aprendizaje más significativo.

Como se mencionó en párrafos anteriores, las docentes y comités participantes del estudio coinciden además, en que muchas veces para elaborar los materiales que satisfagan las necesidades del niño, se necesita mucho tiempo y que este casi siempre se le recarga a la docente regular (ver cuadro #7), pues expresan por ejemplo que “los y las docentes de apoyo en retraso mental y los padres y madres de familia muy pocas veces colaboran en este aspecto, y lo tiene que terminar haciendo la docente regular con el poco tiempo que le quede”. Es por esto que dentro de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, tienen un papel de suma importancia los recursos materiales que el docente va a necesitar para facilitar el aprendizaje del niño y para que pueda comprender de forma más atractiva y significativa los temas vistos, y especialmente, que estos materiales sean acordes con las características personales de cada uno de los estudiantes que se encuentran integrados, lo cual también es mencionado por las docentes participantes y se refleja en el siguiente cuadro.

Cuadro #7**Concepciones de las docentes entrevistadas con respecto a la elaboración de materiales**

Característica de elaboración de materiales	Cantidad de docentes: 6			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Cuenta con los recursos adecuados	2	2	2	0
Se recarga en el y la docente regular	5	1	0	0
Colabora el padre y la madre de familia en su elaboración	0	0	0	6
Se confecciona fácilmente	2	0	2	2
Utiliza variedad de materiales	2	3	1	0
Debe responder a las habilidades de cada estudiante	0	2	2	2

De acuerdo con el cuadro anterior, se pone de manifiesto que en la elaboración de los materiales el padre de familia o encargado del menor tiene una participación casi nula, tal como lo expresa la docente de I ciclo de la escuela José Ezequiel González :“cuando se le solicita a los padres o madres que asistan a la escuela o se envíe el material que se necesita, dicen que no tienen tiempo o que eso le toca a la escuela”, es por ello que el apoyo que den los encargados es importante, pero se evidencia que ese apoyo no se da en ninguno de los casos analizados en este trabajo.

A partir de las observaciones en las aulas regulares, se puede apreciar que, en su mayoría, los materiales que han utilizado las docentes participantes son poco variados y, carecen de correspondencia con respecto a las características del estudiante. Dentro de los materiales que se utilizan están los libros de texto, las fotocopias e imágenes a color y dentro de las adaptaciones que se realizaron, aparecen principalmente ampliaciones en el tamaño de la letra, tal como se observa en una de las fotocopias para uno de los estudiantes que lo requería, pues presentaba un problema visual. La docente de I ciclo de la escuela José Martí menciona que “en la medida de lo

posible, ella confecciona material específico para el alumno integrado” pero en la observación realizada en su aula esto no se evidenció, ya que según la docente “debido a las características del tema no se requería de ninguno” (se estaba realizando lectura individual).

También, con base en la opinión de las docentes entrevistadas y las observaciones realizadas para este estudio, consideramos que dentro de las estrategias que se manejan en la atención de estudiantes integrados en el aula regular, la más utilizada es la atención individualizada por la docente, sin embargo según lo expresan varias de ellas “el tiempo máximo real que le pueden dedicar al niño integrado en la jornada laboral diaria es de 20 a 40 minutos, ya que debo atender a 33 estudiantes más” (según lo expresado por la docente de I ciclo de la escuela José Ezequiel González); o como lo menciona la docente de II ciclo de este mismo centro, quien en la jornada diaria solo puede dedicar de 10 a 20 minutos a la atención individual del estudiante integrado: “es imposible dar atención individual en temas muchas veces diferentes en un grupo de 30 alumnos”.

De acuerdo al estudiante integrado con las observaciones realizadas se pudo constatar que para prestar atención se toma en cuenta el espacio del aula con la intención de lograr ubicar al niño en un lugar que reúna las siguientes condiciones: ventilación, iluminación adecuada, disminución de distractores, sin dejar de lado que en las tres instituciones las aulas fueron hechas hace más de treinta años con ventanas amplias pero con poca ventilación; así mismo, se observó que las docentes tratan que el niño esté dentro de la distribución de los pupitres en un lugar estratégico. Es decir, dentro de las filas o grupos en que sus compañeros se encuentran pero en un lugar donde la docente tenga la oportunidad de supervisar, acercarse y darle atención individualizada sin obstaculizar a los demás compañeros, así como de un lugar donde se pueda observar a distancia el trabajo que realiza el niño, sin la necesidad de colocarse a la par del mismo y de esta manera otorgar más independencia al estudiante integrado, como en el caso de sus compañeros.

Las docentes intentan que esa igualdad de condiciones que se da en el espacio físico, sea correspondiente con la participación del niño dentro de las actividades de clase y la dinámica a desarrollar, es decir, las actividades que se hacen con los estudiantes dentro del aula (por ejemplo: que los estudiantes integrados participen en trabajos grupales y sean aceptados por sus compañeros). La totalidad de docentes exigen que los estudiantes se respeten mutuamente, y como lo menciona la docente de I ciclo de la escuela José Ezequiel González: “no se le permite a los otros estudiantes llamar al estudiante integrado de otro forma que no sea por su nombre”.

Como es posible inferir de la información anterior, una de las personas que desarrolla un papel importante en los procesos de integración son los y las docentes regulares, quienes son conscientes sobre la importancia que ellos y ellas tienen dentro de dichos procesos. Conocen la responsabilidad que les corresponde al atender a un estudiante integrado en sus aulas, es por ello que consideran que, a pesar de que les genera más desgaste, se necesita tener una vocación especial para desarrollar esta labor. Por ejemplo la docente de II ciclo de la escuela José Ezequiel González indica que se representa mayor desgaste, ya que “se invierte mucho tiempo y no siempre se obtienen los resultados que se esperan y se genera mucho estrés al respecto, hay que elaborar muchos documentos y hay gran cantidad de estudiantes en el aula”, a lo que se puede agregar lo que expresa la docente de I ciclo de la misma institución: “resulta muy complicado atender a estos niños ya que el docente de grado no se preparó en su carrera para trabajar con este tipo de niños, sin embargo, se hace con dedicación”. Al respecto, la percepción de los Comités de Apoyo al considerar que el tener un estudiante integrado presenta mayor desgaste reside, en parte, a lo que indica Loría, (1999) acerca de la elaboración de la documentación respectiva que requiere la adecuación curricular significativa (programación individual, pruebas con diferentes niveles de funcionamiento, material de trabajo específico para el estudiante integrado).

De este modo, las docentes regulares asumen que, a estos excesos de documentación y desgaste laboral se suma la falta de capacitación que reciben para atender estudiantes con adecuación curricular significativa pues, si bien es cierto ellas estudiaron educación, la mitad no recibió asesoría en este tema. Por lo tanto y con base en lo expuesto por las docentes y comités de apoyo, una de las mayores necesidades para asumir y desarrollar con éxito los procesos de integración en el país, es la implementación de asesorías y capacitaciones, lo cual refleja que es importante que estas capacitaciones sean brindadas ya sea, por el comité de apoyo educativo de las instituciones o por las entidades del Ministerio de Educación Pública encargadas de tan importante función.

Aunado a lo anterior, las docentes entrevistadas indican que para que un proceso de integración sea exitoso, se necesita mayor preparación para el personal que va a atender estudiantes integrados, ya que en la actualidad la capacitación que reciben se hace porque los mismos docentes la buscan en internet o se inscriben en cursos de actualización profesional que brindan algunas entidades (como institutos y universidades), como fue posible constatar mediante el instrumento aplicado, al preguntarles si han llevado cursos o capacitaciones en forma voluntaria acerca de la integración de estudiantes con retraso mental, a lo cual respondieron negativamente las dos docentes de la escuela Félix Arcadio Montero porque “no he tenido la oportunidad” y “por falta de tiempo”; así mismo las docentes de I y II ciclo de la escuela José Martí afirman que sí lo han hecho, la primera “recibió una capacitación de integración en el INA hace 4 años”, y la segunda expresa que se capacitó “en la Universidad y en la escuela en la que laboraba el año anterior”, mientras que la docente de I ciclo de la escuela José Ezequiel afirma que debió hacerlo porque “al enfrentarse a su primer proceso de integración, no tenía conocimiento de cómo manejarlo en el aula”. Por lo tanto, ellas insisten que el Ministerio de Educación solo se interesa en que en las escuelas se reciba y atienda al niño porque es un derecho, pero no existe el interés de que esta atención sea de

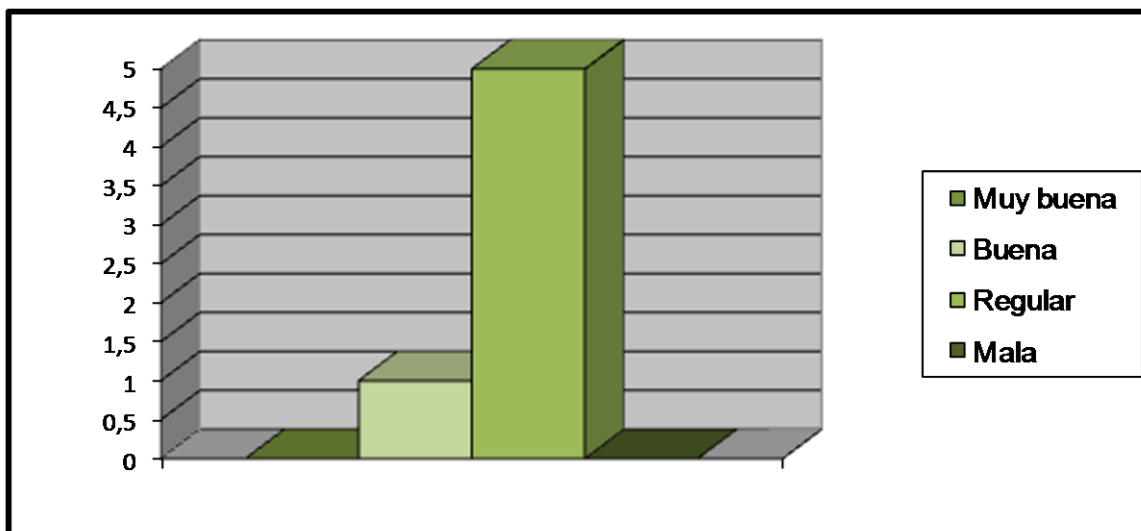
calidad, ya que no se brindan los recursos financieros, y educativos suficientes que permitan favorecer los procesos.

También mencionan que los mecanismos que utiliza el Ministerio de Educación para fiscalizar la calidad de atención que se brinda a estos estudiantes, no son los más eficaces. Por ejemplo, enfatizan en que a la hora de ubicar a los estudiantes en un grupo se ha carecido de una organización institucional que permita diagnosticar e identificar el grupo de docentes que manifiesten mayor disposición para participar en los procesos de integración, ya sea mediante talleres de sensibilización dirigidos tanto al personal que lo va a atender, como al grupo de estudiantes que compartirán con él.

En relación con lo anterior, al preguntar a las docentes sobre su criterio personal acerca de la integración que lleva a cabo en su centro educativo, contestaron lo siguiente:

Gráfico #2

De acuerdo con su opinión, la integración escolar actualmente se puede calificar como:



Llama la atención que, de las seis docentes participantes que están llevando a cabo en este momento un proceso de integración en sus aulas,

solamente la docente de II ciclo de la escuela José Martí considera que es un proceso que califica como bueno, en sus propias palabras “las maestras hacemos lo que podemos pero no siempre se brindan los apoyos necesarios y no siempre se puede trabajar de forma individual satisfactoriamente”, apreciación que infiere que su proceso de integración es bueno porque ella se esfuerza porque así sea y no precisamente porque cuente con los apoyos necesarios. Por su lado, las otras cinco docentes participantes afirman que actualmente los procesos de integración se pueden calificar como regulares y, como ellas lo mencionan, se debe a factores tales como: “hay muchas deficiencias –preparación, formación- , poca ayuda del MEP (según la docente de II ciclo de la escuela Félix Arcadio Montero Monge). Las docentes de la escuela José Ezequiel González indican que el proceso “es regular porque estos niños por sus limitaciones se merecen una atención especial y al maestro se le dificulta atender a un grupo de “x” nivel y a un niño especial en otro nivel (docente de I ciclo), y que “no se está pensando en lo que es mejor para el alumno, en el ambiente menos restringido, en su derecho a compartir con iguales y a recibir lo que necesita. Ni el mismo MEP se pone claramente de acuerdo y nos ponen a hacer algo para lo que no estamos preparados todos los docentes del II ciclo de la misma escuela”.

Es muy importante para la presente investigación destacar lo que mencionaron las otras docentes participantes acerca de los procesos de integración que se están desarrollando actualmente en el país, ya que todas mantienen una posición similar en torno a ellos. Por ejemplo, la docente de I ciclo de la escuela Félix Arcadio Montero Monge aporta que “no se da el apoyo necesario en todas las áreas que se necesita, no se evalúan los casos como se debería (MEP) y someten al docente a ser especialista en toda problemática sin poder decir que no”; y por último la docente de I ciclo de la escuela José Martí expresa que estos procesos de integración son regulares “porque hace falta más compromiso por parte de todos desde el MEP para que se nos dé las mejores herramientas -como asesoramientos-, hasta la ayuda de otros

profesionales y los padres de familia. Como se puede deducir, los mayores indicadores en la calidad de los actuales procesos de integración educativa según las concepciones de las docentes regulares participantes en la investigación, se resumen principalmente en la falta de capacitación en el tema de integración, deficiencias en los apoyos recibidos, poca disposición para aceptar un proceso de integración, poco compromiso por parte de los participantes de estos procesos, entre otros.

Por tanto, con base en lo expresado por las docentes participantes, resulta importante que previo a cada caso de integración escolar, existan espacios de contacto en donde las docentes puedan conocer al niño y a su familia, y de manera coordinada puedan fijar algunas pautas preliminares del trabajo a realizar. También, el escoger el grupo de estudiantes tiene el fin de identificar las adecuaciones curriculares que en éste existen, con el objetivo de que se pueda equilibrar con el trabajo que representa la atención de una adecuación curricular significativa y de este modo desarrollar la práctica educativa que resulte más acorde con las características de los estudiantes.

Sin embargo, las docentes participantes también rescatan en las entrevistas aplicadas, que dentro de su práctica educativa y ante los procesos de integración que asumen como parte de esta labor, siempre o casi siempre brindan todas las estrategias al niño integrado para un proceso exitoso, casi siempre son receptivas a aceptar un proceso de integración y siempre respetan la ley 7600 de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en los artículos referentes a la educación. Así mismo, mencionan que por lo general promueven la socialización mediante actividades variadas en el aula ya que reconocen que es un aspecto de gran importancia tanto para el desarrollo integral del estudiante con capacidades especiales como para los otros estudiantes que se relacionan con él, aunque esto no siempre es posible, principalmente porque deben primero cumplir con las actividades académicas.

De acuerdo con las relaciones interpersonales que se desarrollan entre la docente regular y el estudiante integrado, con base en las observaciones

realizadas durante el desarrollo de esta investigación, en todos los casos se observa una relación de empatía y confianza entre ambos. En el aula de primer ciclo de la escuela José Ezequiel González, por ejemplo, el estudiante integrado le manifestó a la docente que se sentía mal, y la docente le dio un paquete de galletas pues la misma docente manifestó: “yo lo conozco, lo que tiene es hambre”; lo anterior permite apreciar que la docente manifiesta apertura y conoce a sus estudiantes.

Además, en las observaciones se logró notar que pocas veces hubo una relación distinta con respecto a los demás estudiantes con excepción del tiempo que dedicaban algunas docentes para explicar las instrucciones del trabajo a realizar, como sucedió en el aula de I ciclo de la escuela José Martí en la cual la docente se sentó al lado del niño integrado, le explicó lo que debía realizar (un trabajo en el libro de texto) y lo guió durante todo el proceso, aunque como mencionó la maestra “esto no se puede hacer todos los días”. En la mayoría de los casos observados se da una comunicación asertiva con el estudiante integrado.

Es evidente que dentro de la dinámica de las relaciones interpersonales éstas fluctúan en momentos de mayor y menor estabilidad, pues “pueden depender de los estados de ánimo del estudiante, quien a veces debe salir del aula y respirar aire libre o descansar un poco”, según comentó la docente de II ciclo de la escuela Félix Arcadio Montero Monge. Sin embargo, cuando esto sucedió durante de la observación, esta actitud generó comentarios y risas entre los compañeros. Por su parte, por las características particulares del estudiante integrado y fundamentalmente por los apoyos que éste necesita, facilita y propicia que muchas veces se establezca una relación más fuerte o frecuente entre la docente regular con el estudiante integrado con respecto a la que se establece entre la docente y el resto de los estudiantes. Lo anterior se puede ver influenciado por los principios de los procesos de integración escolar tales como sectorización, individualización y normalización, junto con las

características propias del estudiante con retraso mental, el docente regular y compañeros de clase.

De este modo, se rescata que las docentes regulares afirman que casi nunca le dan una protección especial a esta población y que pocas veces justifican las conductas del niño por su condición. En su mayoría, las docentes entrevistadas mencionan que sienten mayor satisfacción personal al atender a estos estudiantes y todas afirman que es necesario tener una vocación especial para brindar atención a estos estudiantes, a la vez que todas las docentes participantes sienten que el estudiante integrado no puede cumplir con los objetivos del programa que se ha propuesto para ellos; además solo la mitad de las docentes consideran que a ellas les corresponde atender a esta población, ya que, como se ha mencionado anteriormente, no se sienten realmente capacitadas para ello.

A la información anterior, se suma lo expresado por las docentes regulares en las entrevistas aplicadas al preguntárseles acerca de los conocimientos que tenían sobre las personas con retraso mental, las respuestas fueron variadas, por ejemplo: las docentes de I y II ciclo correspondientemente de la escuela José Ezequiel González mencionaron que: “sé que es una condición de desventaja cognitiva de las personas y que no pueden desempeñarse como los demás” y “tengo poca información, lo que he logrado ver alrededor”, ambas respuestas evocan cierto desconocimiento acerca del trato que se le debe dar en el aula a los estudiantes con retraso mental. Así mismo, las docentes de I y II ciclo respectivamente de la escuela Félix Arcadio Montero Monge afirman: “creía que no podían estudiar y que no se les daban las oportunidades que tienen ahora, he tenido alguna relación con otros estudiantes y un hijo de otra compañera” y “tuve algunos alumnos pero nunca son iguales, he tenido la oportunidad de trabajar en muchas escuelas, aunque no sabía que me iba a corresponder tener una integración”.

Por último, acerca de la misma interrogante las docentes de la escuela José Martí de I y II ciclo en el orden respectivo contestaron: “es una

predisposición genética, deberían estar aparte de los demás niños” y “siempre los vi como personas iguales en derechos aunque con algunas limitaciones y muy lentos”. En estas opiniones se puede reflejar la concepción que tienen las docentes con respecto a las personas con retraso mental, y referidos a los procesos de integración donde afirman nuevamente la necesidad de ser capacitados para atender estos procesos. Los aspectos mencionados, a la vez y de manera implícita, hacen referencia a las concepciones del docente, que se pueden ver reflejadas en su accionar diario en el aula regular, lo cual permite observar que éstas (las concepciones) repercuten directa e indirectamente en el trabajo del docente con sus estudiantes.

No obstante, las docentes mencionan que ellas han asumido con gran compromiso los casos de integración que se las ha asignado durante su carrera profesional. Sin embargo, al confrontar lo expresado por las docentes regulares con la percepción que al respecto manifiestan los miembros de comités de apoyo que participaron en el estudio, la realidad puede ser distinta, tal como se muestra en el cuadro a continuación:

Cuadro # 8

Consideración de los Comités de Apoyo con respecto al nivel de compromiso que asume el o la docente regular en el proceso de integración:

Rol de docentes en la atención de las y los estudiantes integrados	Nivel de compromiso de la docente			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Brinda al y la estudiante todas las estrategias para que su aprendizaje sea exitoso.	0	1	2	0
Es receptivo al reto que implica atender a un estudiante integrado o integrada.	0	1	1	1
Respetar los derechos que la Ley 7600 le otorga a la niña o niño integrado.	2	0	1	0
Realiza actividades que promuevan la socialización de la niña o niño integrado.	1	0	2	0
Trabaja conjuntamente con docentes de apoyo y padres y madres de familia.	1	0	2	0
Atiende las necesidades individuales de las y los niños.	1	0	2	0
Acata las recomendaciones de docentes de apoyo.	1	0	2	0
Su metodología es abarcadora y permite la participación de todas y todos los estudiantes incluyendo a las y los niños integrados.	1	1	1	0

Con respecto al compromiso por parte del y la docente de aula regular durante el proceso, según lo indicado por parte del comité de apoyo, casi siempre brinda a los estudiantes las estrategias necesarias para que su aprendizaje sea exitoso. Esto es importante pues dentro de las funciones del comité de apoyo, según Loría (1999), este debe fiscalizar que cada estudiante matriculado cuente con los recursos necesarios para tener una educación adecuada a las necesidades particulares. Sin embargo, acotan que en relación con otras funciones importantes que deben desarrollarse en el aula ante un proceso de integración educativa, la mayoría de docentes solamente las

asumen algunas veces, principalmente por desconocimiento debido a la falta de capacitación inherente al tema de integración.

Por lo tanto, se considera de gran importancia recalcar también la función que debe cumplir el comité de apoyo educativo de cada institución para que toda la labor educativa no sea asumida solamente por la docente regular sino que cuente con apoyos necesario. Es muy importante que recomiende las adecuaciones para cada caso, y que dé seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares, además de asesorar al personal sobre la atención de las necesidades educativas especiales, función que de acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación no siempre se lleva a cabo con la frecuencia y calidad, que el personal docente que desarrolla en su aula procesos de integración educativa necesita. En relación con ésta información, se confronta lo expresado por las docentes regulares participantes, quienes mencionan que los comités de apoyo pocas veces realizan un estudio para determinar si el docente regular cumple con el perfil para asumir un proceso de integración, sólo en pocas ocasiones brindan apoyo al personal y al padre de familia. Sólo algunas veces el comité asesora los docentes en cuanto a la aplicación de adecuaciones curriculares significativas, pero por lo general dan seguimiento a la aplicación de estas adecuaciones.

En las instituciones educativas del país, como se refirió en el marco teórico de esta investigación, los comités de apoyo educativo, son los encargados de velar por una educación de calidad en la medida de las posibilidades, por lo tanto deben estar atentos y brindar el seguimiento adecuado al cumplimiento de las adecuaciones curriculares significativas. En las entrevistas realizadas a las docentes regulares se hace notar que en su mayoría estos comités sí cumplen dicha función de seguimiento, sin embargo, no siempre se atienden funciones de igual importancia cuando se desarrollan procesos de integración. Por tanto se evidencia una situación preocupante con respecto al papel que cumplen los comités de apoyo educativo, pues sus funciones, al parecer, no son cumplidas como está estipulado. Por ejemplo,

sólo en la escuela José Ezequiel González las docentes regulares mencionan que el comité de apoyo trabaja en coordinación con el comité técnico asesor. Si se confronta esta información con lo que el Instructivo para el funcionamiento del comité de apoyo educativo (1999) indica, esta instancia tendrá como responsabilidad primordial, promover ajustes al currículo que favorezcan la atención a la diversidad, garantizando así, la igualdad de oportunidades y una atención de calidad para todos los estudiantes. La existencia de reuniones o de comunicación entre los miembros del comité de apoyo y los miembros del comité técnico asesor son de vital importancia, ya que son estos últimos quienes tienen la información y orientación más adecuada y actualizada con respecto a los procesos de evaluación, que son inherentes también a la integración educativa y por tanto pueden llegar a colaborar en conjunto en la elaboración de recomendaciones y estrategias para brindar una mejor atención a las y los estudiantes integrados.

No obstante, con respecto a esta información los comités de apoyo participantes indican lo contrario, pues manifiestan que eventualmente realizan un estudio o una escogencia de la docente que tiene las cualidades idóneas para atender a estudiantes con retraso mental. Por ejemplo, el comité de apoyo de la escuela José Martí indica que esta escogencia se realiza siempre en su institución antes de iniciar el proceso de integración. Esto es importante pues se debe tomar en cuenta las cualidades, características preparación y disposición del personal docente al asumir un proceso de integración educativa que satisfaga las necesidades y atienda la individualidad del estudiantado, y que refleje así su compromiso y convicción para desarrollar estos procesos. Claro está, en el aula este proceso es responsabilidad del docente regular, así como del propio estudiante. Es por ello que los comités de apoyo deben tratar de brindar capacitaciones y seguimiento a dichos procesos. Sin embargo, al confrontar ambos criterios (de los comités de apoyo educativo y de los docentes regulares), se puede deducir que en la realidad educativa los procesos de integración se ven afectados por falta de coordinación y acuerdos

entre los participantes, pues fue lo que se logró observar durante las visitas a las diferentes escuelas, como lo mencionan las docentes de II ciclo de las tres escuelas participantes “el comité de apoyo nunca realiza un estudio para determinar si el docente de grupo cumple con el perfil requerido para desempeñar esta función”.

Conforme con lo expuesto en el párrafo anterior, en los procesos de integración educativa es necesario que exista una estrecha relación entre los participantes y encargados del proceso: docente regular, comité de apoyo, comité técnico asesor y el profesional de apoyo educativo, en este caso de retraso mental. Según M.E.P. (1999) el docente de apoyo es aquel docente de educación especial que se encuentra en las escuelas regulares y que brinda atención a los niños que se encuentran integrados. Además, dentro de los recursos humanos es el docente de apoyo en retraso mental quien dentro de sus funciones debe dar seguimiento al estudiante integrado y apoyar al o la docente regular en el proceso, así como elaborar o adaptar el material didáctico de apoyo para los estudiantes que lo requieran según lo indica el M.E.P. (2005).

De acuerdo con las entrevistas realizadas para efectos de esta investigación, una de las mayores deficiencias indicadas en al menos dos de los procesos observados (los de las escuelas Félix Arcadio y José Martí, pues se indica que en la escuela José Ezequiel González no cuentan con esta docente), es la escasa participación de la docente de apoyo, ya que se destaca que solo algunas veces desarrolla estrategias en el aula regular como apoyo para la docente así como la atención al estudiante integrado. En cuanto a la elaboración de material específico para el estudiante integrado, en la escuela Félix Arcadio la docente de apoyo no es protagonista del proceso y en la escuela José Martí colabora en pocas ocasiones, sin embargo, por lo general en ambas escuelas las docentes de apoyo colaboran en la elaboración del planeamiento individual. Por otra parte, un punto importante en el que todas las docentes entrevistadas coinciden es que la docente de apoyo no desarrolla en

el aula regular las estrategias que recomienda, ya que solamente atiende a los estudiantes en el recinto de apoyo. A pesar de que dentro de las funciones del docente de apoyo y según la normativa de este servicio el profesional de apoyo cuenta con lecciones para coordinación, al realizar esta consulta se evidencia que esta acción se realiza en forma intermitente.

Las labores que según la percepción del comité de apoyo realiza el docente de apoyo, se pueden dividir en dos grandes grupos según lo aprecian los investigadores de este trabajo. Un primer grupo corresponde a las funciones que según las docentes participantes son las más necesarias para que se desarrolle una práctica educativa más eficiente, por ejemplo: colaboración con el planeamiento individual del niño, motivar y orientar al docente regular en el proceso de integración. Y un segundo grupo se conforma de aquellas funciones que están orientadas a la elaboración de materiales, así como también a desarrollar las estrategias que se recomienda a las docentes que atienden al estudiante. En la normativa para docentes de apoyo, según MEP (2005), se indica que el docente debe tomar tiempo dentro de su servicio para elaborar y adaptar el material que el niño con retraso mental integrado requiere.

Es decir, si se confronta lo anterior con la información que el estudio suministra, se evidencia que si en alguna ocasión las docentes de apoyo no cumplen con estas funciones, las mismas por necesidad deberán ser atendidas únicamente por la docente regular que en su mayoría con gran disposición, pero con poco tiempo, lo hacen. Esta situación recarga labores únicamente en las docentes de educación regular, y por lo tanto puede volverse más desgastante y hasta desmotivante para ellas. Por tanto es necesario lograr que se dé una mayor concientización por parte de todos los involucrados en los procesos de integración educativa, de tal manera que el trabajo no se recargue en una sola persona, si no que todos los responsables logren involucrarse de una manera efectiva en beneficio del estudiantado en general.

Por ejemplo, si el docente de apoyo no siempre (como manifestaron las docentes entrevistadas) puede colaborar en la elaboración de materiales, los

padres, madres, o encargados del estudiante pueden brindar su apoyo en la confección de estos, aliviando así la carga de la docente regular y motivando a sus hijos e hijas para que desarrollen su rol de estudiantes con mayor entusiasmo. Las docentes regulares manifiestan que es muy importante que las familias de los estudiantes integrados se muestren interesadas en el proceso de integración, y que se dé una constante coordinación con los docentes tanto regulares como de apoyo, ya que la mayoría de ellas considera que es muy importante que las expectativas del padre correspondan con la realidad, y que los encargados deben entender que realmente es de menor importancia la colaboración económica ya que es preferible que ejecute las recomendaciones de los docentes a cargo, tanto regular como de apoyo, y que además muestre interés en el proceso educativo de sus hijos e hijas, con mayor apertura de ambas partes para desarrollar cambios.

Se hace énfasis en lo anterior, ya que las docentes participantes manifestaron no sentirse muy apoyadas por los padres y madres de familia, o como menciona la docente de II ciclo de la escuela Félix Arcadio: “los padres nunca se muestran interesados ni apoyan el proceso de integración de su hijo”. Esto afecta en cierto grado el desenvolvimiento efectivo del estudiante integrado, ya que como se ha estado anotando en párrafos anteriores y según la percepción de los comités de apoyo, el tener un estudiante integrado representa mayor trabajo para el y la docente regular. Por ejemplo, de acuerdo con el comité de apoyo de la escuela José Ezequiel González: “la inversión emocional, física y cognitiva se duplica”, o como lo indica el comité de apoyo de la escuela Félix Arcadio Montero “este proceso (de integración) requiere mayor esfuerzo, dedicación, programación especial, materiales”, y a esto se le añade el poco compromiso que se percibe según los instrumentos aplicados por parte del mismo niño integrado y de su familia.

Lo anterior puede provocar, sin lugar a dudas, que la calidad y los resultados de la integración educativa no sean siempre los esperados por el personal docente que asume esta labor, pues un objetivo de la integración

educativa es lograr que las y los estudiantes puedan desenvolverse en condiciones sociales que favorezcan su desarrollo integral, que sirvan como motivación para su aprendizaje y, a la vez, se promueva en la sociedad la aceptación de las diferencias y características individuales de todas las personas. Por tanto, es necesario importante que las familias de los estudiantes integrados logren comprometerse y sumergirse con la institución educativa correspondiente para que se conviertan en promotores y comunicadores de esta integración social.

Por ello se puede considerar que los procesos de integración que en la actualidad se están realizando tienen como objetivo despertar esa conciencia social, ya que en la sociedad costarricense existen muchos apelativos y creencias negativas con respecto a las potencialidades que tienen las personas con discapacidad, y en concreto para este estudio, hacia la población con retraso mental. Esta percepción social puede provocar que las personas involucradas no asuman su compromiso porque no creen en él, sin embargo, conforme van obteniendo logros su participación mejora, esto, por ejemplo, en el caso de los estudiantes integrados. En relación con el proceso educativo de los estudiantes integrados, las docentes participantes manifiestan que es muy importante que el estudiante integrado presente conductas básicas (como se observó en cada uno de los casos), y que participe en las actividades que se realizan en el aula regular, lo cual debe ser reforzado también en el hogar, con los padres como principales responsables del seguimiento educativo hacia sus hijos e hijas.

Aunado a lo anterior, las docentes expresan que casi en la totalidad de sus clases los estudiantes no cumplen con el trabajo que les es asignado, lo cual afirmaron las dos docentes de la escuela José Martí así como las docentes de II ciclo de las escuelas Félix Arcadio y José Ezequiel. Otro aspecto que se considera importante pero que solamente fue expresado por parte de las docentes de los grupos de I ciclo de la escuela Félix Arcadio y de II ciclo de la escuela José Martí, es el hecho de que los mismos estudiantes se esfuerzan

por integrarse al grupo y en pocas ocasiones se percibe que los estudiantes regulares se sienten discriminados con respecto a los apoyos que recibe el estudiante integrado, pues por lo general no expresan este sentimiento.

Sin embargo, en ocasiones los estudiantes integrados recalcan constantemente que pueden o no desarrollar determinada tarea porque argumentan ser de adecuación (como fue posible observar en el aula de II ciclo de la escuela Félix Arcadio Montero), esto es aprovechado por algunos estudiantes para burlarse, a lo cual la docente reacciona llamando la atención al estudiante regular, y en muy raras ocasiones al estudiante integrado. En este sentido los miembros de los comités de apoyo de las instituciones participantes en la investigación, perciben que algunas veces se da una protección especial al estudiante integrado por parte de la docente regular, sin embargo nunca se utilizan las limitaciones del niño para justificar sus conductas inapropiadas en el aula.

Mediante la guía de observación, como investigadores para este seminario no vimos reflejada en la dinámica de la clase esta percepción de protección especial al estudiante integrado mencionada por los comités de apoyo, ya que en la totalidad de los casos se evidencia aceptación entre los estudiantes y las docentes, y en muy pocas ocasiones el estudiante no era incluido en los trabajos grupales (principalmente porque las actividades desarrolladas correspondían a diferentes niveles de funcionamiento, como sucedió en el grupo de II ciclo de la escuela Félix Arcadio), sin embargo, este no recibía una protección especial por su condición, solamente un poco de atención individual que requería. Además, casi en la totalidad de los casos el niño integrado es tratado en igualdad de condiciones en los recreos por sus compañeros, no se manifestaban relaciones de poder durante estos ni durante las lecciones. Finalmente, se logró observar que las docentes realizan un gran esfuerzo por llevar a cabo procesos de integración de manera exitosa, sin embargo, como ellas mismas lo mencionan, es muy difícil que estos se den de esta manera, pues existen factores que imposibilitan dicho accionar.

A manera de resumen de lo que se ha descrito en el presente análisis, se pudo constatar en el trabajo de campo de este seminario que: existe poca coordinación entre docentes responsables, se da un cumplimiento parcial de funciones por parte de los comités encargados, hay poco compromiso de padres y madres de familia, existe escasez de recursos económicos en las escuelas para desarrollar la labor educativa, y se da principalmente la falta de capacitación para las docentes encargadas de asumir los procesos de integración educativa.

Debido a esto, ante la última pregunta de la entrevista: ¿está usted de acuerdo con la integración de estudiantes con retraso mental en las aulas regulares de I y II ciclo?, en la investigación se logró recopilar de manera resumida los comentarios, experiencias o aportes de estas docentes y los respectivos comités de apoyo de las tres instituciones participantes, las cuales resulta importantísimo compartir. Por ejemplo, ambas docentes de la escuela José Martí respondieron que sí, justificando: “pero debe tomarse en cuenta el grupo al que se va a integrar, la cantidad de alumnos y de adecuaciones que hay y dar una inducción a los docentes que los van a atender” (docente de I ciclo); y por su parte la docente de II ciclo expresa que sí, “pero debe haber más apoyo por parte del MEP en cuanto a la ubicación del niño (cantidad de población en el aula), pues se atienden grupos extensos donde hay entre 7 y 8 alumnos con adecuación curricular no significativa y no hay tiempo de atenderlos a todos”. Como se observa, las dos docentes coinciden en que uno de los mayores obstáculos para desarrollar procesos de integración de manera exitosa es la gran cantidad de estudiantes que se ubican en cada una de las aulas y el elevado número de otras adecuaciones curriculares no significativas que deben atender, mientras que el comité de apoyo de la escuela añade que “sí estamos de acuerdo, siempre y cuando éstos estudiantes posean las conductas básicas necesarias”.

Por otro lado, sobre esta misma pregunta, las docentes de la escuela Félix Arcadio Montero de I y II ciclo respectivamente expresan que: “no estoy

de acuerdo, ellos tienen el derecho de que se les atienda de la manera más adecuada, según sus necesidades y en el aula regular no se logra como debería ser”, y “sí estoy de acuerdo, siempre y cuando se nos brinde los apoyos requeridos y se disminuya la matrícula en los grupos regulares”. A la misma pregunta, el comité de apoyo de esta institución responde que “sí estamos de acuerdo, siempre y cuando existan los medios y los apoyos integrados para llevar a cabo este proceso, así como apertura por parte de los docentes”. Aquí se puede apreciar que aunque no hay un común acuerdo en cuanto a los procesos de integración entre el comité de apoyo educativo y las docentes, todas las participantes manifiestan que se requiere de ciertas condiciones para que estos procesos se desarrollen satisfactoriamente.

Por último, el comité de apoyo de la escuela José Ezequiel González afirmó que “no estamos de acuerdo, hasta que se evalúe realmente las condiciones para la integración y el MEP sea más consciente de la realidad”, a lo que las docentes de I y II ciclo de la misma institución agregaron: “estoy de acuerdo, pero no en estas condiciones en que se hacen actualmente, se necesita más preparación para nosotras” (docente de I ciclo), además la docente de II ciclo menciona: “no estoy de acuerdo porque ellos necesitan mayor atención individual y especialistas que trabajen a su ritmo de aprendizaje, hace falta mayor capacitación para las maestras que les atendemos”.

Cabe destacar un punto en común, entre las docentes de las dos últimas escuelas mencionadas, que hacen gran énfasis en la necesidad de recibir más apoyo y capacitación acerca del tema de integración educativa, pues es un vacío que han sentido al trabajar en procesos de integración de estudiantes con retraso mental, y al comparar con los instrumentos aplicados, de las tres escuelas participantes solamente en la escuela José Martí el comité de apoyo educativo promueve espacios de capacitación para los y las docentes que tienen en sus aulas niños y niñas con adecuaciones curriculares significativas. Por el contrario, las otras dos instituciones, la escuela José Ezequiel González

y la escuela Félix Arcadio Montero, no cuentan con este sostén por parte del comité de apoyo educativo respectivo.

Por lo anterior es fácil inferir que uno de los factores más importantes y a la vez más escasos para desarrollar procesos de integración exitosos es la capacitación y asesoramiento docente. Es debido a este último factor, que los autores de esta investigación sienten el compromiso de dar una respuesta mediante una propuesta de capacitación sobre la temática de integración escolar dirigida a los docentes regulares, la cual se encuentra en los anexos del presente informe de investigación.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Con base en los datos obtenidos a través del análisis de la información recopilada para la presente investigación sobre la temática de integración escolar, resulta necesario hacer referencia a una serie de conclusiones a las que llegaron los investigadores, como parte de su experiencia y participación en el estudio, las cuales se detallan a continuación.

Sobre las concepciones acerca de los procesos de integración promovidos por los y las docentes

- Las docentes participantes consideran que los procesos de integración educativa que se desarrollan actualmente, se pueden calificar como regulares, principalmente porque hay muchas deficiencias en cuanto a capacitación, preparación y formación, así como poca ayuda del MEP, quien las envía a hacer un trabajo para el cual, ellas consideran, no estar preparadas. Además, conciben que la tarea la deben realizar ellas solas pues cuentan con muy poco apoyo por parte de las familias de los y las niñas y del resto de profesionales que deberían asumir sus respectivas responsabilidades.
- La documentación necesaria para llevar continuidad en el proceso educativo que debe realizar el o la docente regular cuando en su grupo se integra un estudiante con adecuación curricular significativa, es considerada por las docentes participantes como excesiva e innecesaria, y, por tanto, provoca desgaste en las profesionales de la educación regular, ya que por lo general su elaboración recae en ellas, quienes solo esporádicamente cuentan con el apoyo de otros profesionales para realizar dicha labor.

Sobre la relación encontrada entre las concepciones y la mediación pedagógica

- De acuerdo con el análisis realizado, se evidencia que generalmente las concepciones que manejan las y los docentes, con respecto a las funciones que deben asumir en los procesos de integración, pueden afectar su labor educativa, ya que de acuerdo con lo que piensan actúan, por ejemplo al pensar que los estudiantes con retraso mental deben estar separados de los niños que no presentan esta condición, las docentes laboran con la idea de que a ellas no les corresponde atender a esta población, y esto se ve reflejado en su práctica educativa.
- Muchas veces la cultura y los procesos o estilos de crianza de las personas, en este caso del personal docente, influye de una u otra forma en su método de enseñanza, ya que ellos, tal vez de manera involuntaria, lo reflejan en su labor diaria en el ámbito escolar, y por lo tanto repercute directamente en el desarrollo integral de los estudiantes a su cargo.
- La percepción de los docentes del sistema educativo regular, puede estar fundamentada no solo en los estilos de crianza en que fueron educados, sino también se puede ver influenciada por aspectos de cultura, opiniones de terceras personas y experiencias vividas por estas.
- Por lo general, si estas percepciones o esquemas de los docentes son favorables, entonces probablemente, las prácticas educativas serán favorables. Por el contrario, si estas percepciones o esquemas de los docentes son desfavorables, entonces probablemente, las prácticas educativas serán también desfavorables.
- La falta de comunicación y coordinación entre los involucrados en el proceso de integración de los y las estudiantes con adecuación curricular significativa en las aulas del sistema regular, puede afectar notablemente el avance y atención necesarios del estudiantado. Se evidencia que todos los profesionales involucrados dentro del proceso de integración, tienen dudas sobre sus propias funciones y, por ende, de las funciones que deben

cumplir los demás, sean estos la Asesoría de Educación Especial, docente de apoyo educativo, comité de apoyo y docente regular.

Sobre las dinámicas de integración observadas y los conceptos aportados por las y los docentes

- Todos los profesionales que intervienen en este proceso, coinciden en la necesidad de elaborar material de trabajo específico. Añaden, además, que su desarrollo siempre se le recarga a la docente regular, y que se necesita de mucho tiempo para diseñarlo, pues el material es muy elaborado.
- Se determinó que la docente regular es la que lleva la mayor carga y responsabilidad en el desarrollo de los procesos de integración educativa, lo cual produce, en cierta medida, un mayor desgaste físico y emocional en el o la docente.
- La falta de apoyo por parte del hogar se evidencia en muchos casos, lo que conlleva a que el proceso de integración no se dé en condiciones adecuadas, ya que no existe una coordinación entre familia y escuela.

Sobre la necesidad de selección, capacitación y actualización docente para atender a la población integrada en el sistema regular

- Una de las principales necesidades de los docentes de educación regular en la ejecución de su profesión, en materia de atención al estudiantado con adecuación curricular significativa en sus aulas, es la capacitación y actualización en este ámbito. Ellos y ellas manifiestan que su carrera universitaria no abarca este tema en forma amplia o satisfactoria y muchas veces no saben cómo enfrentar el reto o se mantienen resistentes al cambio, en ocasiones por temor a no cumplir con las expectativas o no favorecer al estudiante en su proceso de aprendizaje.
- Al igual que en el punto anterior, muchas instituciones no fomentan la mutua capacitación, o no se abren espacios para la capacitación por parte de otras

entidades hacia el personal docente en materia de atención a la población con retraso mental integrada al sistema educativo regular, lo que conlleva la presencia de cierta resistencia de los docentes del sistema educativo regular a asumir el reto y la responsabilidad de participar en el proceso de enseñanza de dicha población, por desconocimiento del mismo.

- Existen deficiencias a nivel del centro educativo para hacer una evaluación previa de la institución (contexto, docentes, apoyos, recursos y más), con el fin de que el ambiente educativo donde va a desarrollarse el o la estudiante con adecuación significativa sea el más beneficioso, en términos de recursos materiales y humanos que involucran sensibilización, disposición y apertura para la atención de estudiantes con retraso mental. Por lo general, en las instituciones educativas, los responsables encargados de realizar un estudio previo al personal docente para determinar su preparación profesional y disposición o apertura para atender estudiantes con adecuación curricular significativa, omiten este paso, lo cual puede llegar a afectar no solo al estudiante integrado sino al grupo regular a su cargo.
- Los Comités de Apoyo Educativo de las instituciones partícipes de esta investigación, también carecen de preparación para orientar a docentes que tienen en sus aulas estudiantes con adecuación curricular significativa, a pesar de su experiencia en estos procesos.
- Más que evaluar a un docente con mayor disposición, apertura y profesionalismo para la atención de estudiantes con adecuación significativa que es un paso necesario dentro del proceso de integración, es primeramente importante hacer una evaluación previa de la institución (contexto, docentes, apoyos, recursos y más).

Sobre las concepciones de los y las docentes con respecto al abordaje del currículo oficial

- Generalmente, los docentes desarrollan su labor educativa sujetos a los programas educativos oficiales vigentes en nuestro país, con pocas

posibilidades (según ellos mismos han mencionado) de desarrollar un currículo flexible. Además, dichos programas son muy generalizados, no contextualizados a las necesidades, posibilidades, habilidades, debilidades, y características individuales de los niños, en especial de aquellos quienes reciben una adecuación curricular significativa. Por esta razón, los educadores no se atreven a realizar las modificaciones pertinentes, pues tienen temor de fallar en el intento o violentar las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Pública (esto se da muchas veces por desconocimiento y falta de capacitación).

- Como por ejemplo, la falta de tiempo limita a los docentes de aulas ordinarias, el poder plantear actividades o técnicas favorables durante las clases, para un estudiante con adecuación significativa, pues tienen que brindar la atención a los otros estudiantes. No se cumplen tampoco pasos como reducir la matrícula cuando hay un alumno integrado.

Como parte de estas conclusiones, principalmente por la carencia de capacitación que reclaman y evidencian los y las docentes, así como demás involucrados en los procesos de integración, los investigadores proponen un taller de capacitación para intentar cubrir esta necesidad, que viene anexado al final del trabajo. En ella se ofrecerán diferentes estrategias que promuevan la participación y socialización, así como la disminución de la carga que muchas veces el y la docente regular siente al respecto.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con las conclusiones expuestas por los investigadores para este estudio, se enumeran algunas recomendaciones, que pueden facilitar el desarrollo de los procesos de integración educativa costarricense desde diferentes ámbitos.

Para las y los docentes regulares

- Es necesario que se dé una mayor comunicación y coordinación entre los involucrados del proceso de integración de los estudiantes con adecuación curricular significativa en las aulas del sistema regular, para favorecer el avance y la atención necesaria del estudiantado.
- Los y las docentes de educación regular deben aventurarse a desarrollar los programas educativos oficiales vigentes en nuestro país, con mayor flexibilidad y contextualizados a las necesidades, posibilidades, habilidades, debilidades y características individuales de los niños y las niñas y realizando las modificaciones pertinentes sin temor de fallar en el intento.
- La percepción de los docentes del sistema educativo regular, se puede ir fundamentando principalmente en las experiencias vividas por sí mismos en las experiencias de integración desarrolladas sin prejuicios, para así promover y desarrollar prácticas educativas favorables que beneficien los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes que tienen a su cargo.
- Alternar actividades para el estudiante con retraso mental en el aula ordinaria y en las aulas con recursos propios de su discapacidad, de esa manera se dará un complemento de recursos, docentes, actividades y otros apoyos en beneficio del y la estudiante con retraso mental.
- Tomar decisiones idóneas con respecto de los procesos de integración, de manera de que se cumplan y se respeten, dando una verdadera respuesta a la diversidad estudiantil; ya que en muchas ocasiones las condiciones no son las más convenientes para el o la estudiante con adecuación significativa, debido a que no se le brinda una programación que cumpla los objetivos del niño y la niña.
- Conocer las funciones que le corresponden dentro de los procesos de integración, así como las que tienen los otros funcionarios involucrados en dichos procesos.

Para los Comités de Apoyo Educativo

- Resulta de gran relevancia que en las instituciones educativas los responsables encargados de realizar un estudio previo al personal docente (para determinar de acuerdo a sus características personales, preparación profesional y disposición o apertura para atender estudiantes con adecuación curricular significativa) realicen de manera efectiva este proceso, en beneficio, no solo del alumno integrado, sino del grupo regular a su cargo.
- Los Comités de Apoyo Educativo de las instituciones públicas deben buscar y fomentar la preparación para orientar a los docentes que tienen en sus aulas estudiantes integrados con adecuación curricular significativa, no solo en documentos sino en estrategias de abordaje.
- Si el Ministerio de Educación Pública no da suficientes capacitaciones con respecto de los procesos de integración, es recomendable que las escuelas se esfuercen por brindar estos espacios, de manera que el personal docente haga conciencia de dicha necesidad.
- El comité de apoyo debe trabajar con el personal docente, sobre cómo brindar un contexto educativo favorable a un estudiante con retraso mental integrado, que incorpore motivación, comunicación, autonomía, socialización, atención, clima seguro y relajante, intereses de los estudiantes, recursos técnicos y otros; si se introduce poco a poco estas técnicas con estos estudiantes, se lograrán prácticas educativas favorables.
- Buscar espacios en coordinación con las y los directores de las diferentes instituciones educativas para realizar talleres de capacitación y sensibilización, dirigidos tanto a estudiantes como a docentes, que permitan fortalecer la confianza entre docentes y estudiantes así como la aceptación por parte de los niños y niñas.

Para los padres y madres de familia

- Mostrar mayor compromiso con el proceso educativo que recibe su hijo o hija, acatando con la mayor disposición las recomendaciones que brindan los y las docentes a cargo.
- Colaborar en el proceso educativo de sus hijos e hijas en asuntos como elaboración de materiales específicos, coordinación constante con los y las docentes responsables, velar por la asistencia constante de sus hijos e hijas a la institución educativa.

Para las Universidades

- Es importante que en los programas de las carreras de educación de las universidades tanto estatales como privadas, se dé una actualización en la que incluyan cursos que abarquen el tema de la integración educativa en forma amplia y satisfactoria, para que los profesionales graduados en ellas se sientan más preparados y con menor temor a enfrentarse a situaciones de este tipo en su labor educativa, pues dados los aportes de las docentes partícipes y la experiencia personal de los investigadores, la formación universitaria no cubre un 100 % de la realidad educativa nacional.
- Las universidades que tienen a su disposición carreras en el área de la educación deben facilitar y fomentar más cursos de técnicas específicas de enseñanza-aprendizaje, de detección y prevención de dificultades, intereses de las y los estudiantes y más, que conlleven a prácticas educativas favorables, principalmente cuando se van a dar procesos de integración.
- Incentivar a las y a los estudiantes universitarios para que una vez terminado su paso por las instituciones de educación superior, se incorporen a la realidad que se vive en las instituciones educativas de primaria y secundaria, para que se actualicen constantemente de forma voluntaria, ya que muchas veces se insertan al campo laboral enfrentando una realidad que muchas veces se aparta de lo que estudiaron con

anterioridad, y es de esta manera cuando sienten que no están preparados para asumir los procesos de integración educativa.

Para el Ministerio de Educación Pública

- En los centros educativos del país se debe fomentar la mutua capacitación, y abrir espacios para la capacitación del personal docente, en materia de atención a la población con retraso mental integrada al sistema educativo regular, con el fin de que ellos puedan asumir el reto y la responsabilidad de participar en el proceso de enseñanza de dicha población.
- El Ministerio de Educación Pública puede ofrecer más espacios de actualización y capacitación a los comités de apoyo educativo, basados en las dudas y solicitudes de estos, para brindar una respuesta positiva al estudiantado con retraso mental, ya que es responsabilidad de esta institución brindar un proceso educativo de calidad.
- Las instituciones educativas deben incorporar el apoyo de los padres de los niños con adecuación significativa en el proceso de integración y de enseñanza- aprendizaje, no de una manera permanente ya que interferiría en la independencia de los niños sino esporádicamente, ya que ellos darían apoyo y sustento al docente regular en cuanto a las necesidades, habilidades, fortalezas y debilidades de sus hijos. Que exista una cooperación entre centro y familia es necesario.
- Se deben cumplir los requisitos para una integración favorable, entre ellos reducir la cantidad de estudiantes cuando se integra un niño o niña con adecuación significativa, lo que no pasa regularmente; ello conlleva a una frustración en los docentes regulares, y de ahí aparecen las concepciones dirigidas hacia la dificultad de asumir los procesos de integración.
- Es necesario adaptar, flexibilizar y diversificar el currículo, de esta manera la atención de la población con adecuaciones significativas aprobadas será más positiva y favorable.

- Tanto el Ministerio de Educación, como las universidades públicas y estatales, las instituciones educativas y comités de apoyo deben darse a la tarea de capacitar, no solamente en cómo trabajar con un alumno con retraso mental que ha sido integrado, sino también en cuanto a las concepciones negativas y positivas que van a surgir por parte de miembros de la comunidad educativa con respecto de dicha integración.
- Realizar una revisión referente a la documentación que se debe de hacer en todo proceso de integración con el fin de analizar cuáles de estos son indispensables y cuáles se pueden modificar o eliminar para que el tiempo que el docente regular dedica en su elaboración lo dedique en cambio en atender de forma individual al estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro M., Araya M., Fontana A. y Villalobos M. (1997) *El proceso de Integración de los niños y niñas con Retardo Mental en I y II ciclo del circuito 01 de la Dirección Regional de Heredia.*

Agudelo A., Correa J., Villa L. (s.f.) *Orientaciones pedagógicas para la atención con estudiantes con retardo mental.* Ministerio de Educación Nacional. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Subdirección de poblaciones. Tecnológico de Antioquia. Colombia.

Aguilar, G.; Arias, F.; Conejo, C.; Masís, M.; Monge, G.; Mora, O.; Meléndez, L.; Páez, B. (2000). *Módulo de inducción para funcionarios de Equipos Itinerantes Regionales de Educación Especial.* Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica.

Aguilar, L.A. (2000) *De la integración a la inclusividad.* Buenos Aires Editorial Espacio.

Alvarenga, G., Arias, A., Campos, G., Campos, L., Castro, F., Cubillo, M., Gómez, M., Herrera, A., Jiménez, N., Lobo, R., Nuñez, V., Ruiz, L., Sibaja, M., Soto, A., Soza, D., Vargas, X., Villalobos, H., Zárate, E. (1995) *Guía para realizar un diagnóstico basado en habilidades adaptativas.* Universidad Nacional, Heredia

Asociación Americana de Retraso Mental (2002) *Discapacidad intelectual definición, clasificación y sistemas de apoyos.* Washington DC USA Editorial AAIDD

Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum.* Madrid: Akal.

Arce, F., Pereira, M. (1999) *Análisis del proceso de aplicación de las adecuaciones curriculares para la atención educativa de niños y niñas con retardo mental integrados en el sistema regular de la Subregión de San José.*

Ardilla, A; Lopera, F; Pineda, D y Rosellil, M. (1997) *Neuropsicología Infantil.* Editorial: Prensa Creativa. Colombia. 1997.

Arroyo, S; Asturias, Y; González, R, Orozco, J y Salazar, Y. (1989) *Políticas de Educación Especial en Costa Rica.* San José: Universidad de Costa Rica. Material mimeografiado.

Asamblea Legislativa (1996) *Ley sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 7600.* San José Costa Rica.

Asamblea Legislativa (2004) *Ley Fundamental de Educación.* San José Costa Rica.

Ávila E (1999) *Una reflexión urgente.* Publicado en diario La nación febrero 1999.

Bachelard, G. (1983). *La formación del espíritu científico.* México: Siglo XXI.

Barboza, J. Hernández, Y. (1996) *Análisis de los conocimientos de los maestros de I y II ciclo de educación general básica acerca de la integración escolar de los niños con retardo mental leve al aula regular.*

Barrantes, R. (2001) *Investigación un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo.* EUNED.

Belloch, A; Sandín, B. y Ramos, F. (1995) *Manual de Psicopatología*. Volumen 2. Mc Graw – Hill Interamericana. España. 1995.

Bernardini y Soto (2007). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Editorial UNED

Centro Ecuatoriano para la Capacitación y Formación de Educadores de la Calle, (2000) *Prácticas educativas*. Disponible en : <http://www.consep.gov.ec/pdf/anexo2.ec>

Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (1997) *Políticas, Normativa y Procedimientos para el acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*.

Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005) *Normas y procedimientos para el manejo técnico y administrativo de los servicios educativos para estudiantes con retardo mental* / Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. -- 1a. ed. -- San José, Costa Rica: Litografía e Imprenta LIL, S.A.

Chadwick, C. (1988) *Variables afectivas en el aprendizaje*. Revista Latinoamericana de Psicología

Chiny, J. (2001) *Análisis de la opinión de las (os) docentes de Educación Especial de la Región Educativa Heredia, acerca de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, al aula regular de I y II ciclos del Sistema Educativo*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional.

Cirugliano y Villaverde (1985) *Dinámica de grupos y Educación*. Buenos Aires, Argentina. Humanitas.

Clark y Peterson (1989). *Teachers' thought processes*. En M. C. WITTROCK (ed.): *Handbook of research on teaching*. Nueva York, Mac Millan, 1986. Traducción española: *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Claxton, G. (1994). *Educación mentes curiosas*. Madrid: Visor

Craig, G (1986) *Desarrollo Psicológico*. México, DF.: Prentice Hall Inc.

Cubero, R. (1989) *Como trabajar las ideas de los alumnos*. Sevilla, España Diada Editoras.

De la Cruz, Rico L, Baccala N, (1998). *Concepciones de los docentes en torno a la enseñanza*. Trabajo Presentado en la primera reunión del Proyecto “ Los profesores y alumnos ante el cambio educativo”, en el marco de la Red ALFA que coordina el Dr: J. I. Pozo de la Universidad Autónoma de Madrid. (Subsidio: Unión Europea: 1998)

Deon M. (2003). Revista del crecimiento interior N 82. Buenos Aires Argentina Instituto de Ciencias Superiores

Despouy, L. (1992). *Los derechos humanos y las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. USA

Eden, D. (1990). *Pygmalion in management: Productivity as a self-fulfilling prophecy*. Lexington,Massachussets: Lexington Books.

Esquivel, S. (2004) *Influencia de las actitudes familiares en el proceso de rehabilitación de personas con adicción a drogas en el Centro Rostro de Jesús*. Tesis Universidad Nacional

Fabara, E., Ochoa, M., Carrizosa, J. (2000) *Hacia Una Integración Educativa armonización de objetivos terminales en la educación básica y media en los países del convenio*. Colombia. Andrés Bello.

Egea y Luna (2000). *El nuevo paradigma del Retraso Mental: afinidades y diferencias con visiones anteriores*. DISWEB, España.

Fontana, A., Alvarado, A., Angulo, M. Marín, E., Quirós. M. *El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad* Revista Electrónica@ Educare Vol. XIII, N° 2, [17-35], ISSN: 1409-42-58, Diciembre 2009

Gaceta (2008). *Decreto 34206-MEP, creación del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa*. Disponible en:
http://historico.gaceta.go.cr/pub/2008/01/11/COMP_11_01_2008.html#_Toc187725716

García, F. (1994). *Teoría social y metateoría hoy. El caso de Anthony Giddens*. Madrid: Siglo XXI.

Giodn, A. y Vechi, G. (1988). *Los Orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, España Diada Editores.

Gobierno de la República (2002). *Constitución Política de la República de Costa Rica* Mexico Mc Graw- Hill Interamericana Editores, S.A

Gómez, A. y Núñez, O. (2000). *Evaluación y tratamiento en retraso mental*. Trabajo preventivo. Material mimeografiado, Camagüey.

Grossman, H. (1983). *Clasificación en retardo mental (Ed. rev.)*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Heber, R. (1961). *Un manual sobre la terminología y la clasificación del retraso mental (Ed. Rev.)*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Hernández Rojas, G. (1997) *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. México: Editado por ILCE-OEA.

Hernández R, Fernández C y Baptista P (2010) *Métodos de investigación*. McGraw-Hill, c2010.

Heward, W (1998) *Niños Excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. (5ª ED) Madrid, España: Prentice May.

Jackson, W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

León A.T. (1998) *El maestro y los niños: la humanización del aula*. San José Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Loría E (1999) *Instructivo para el funcionamiento del Comité de Apoyo Educativo*. Despacho del viceministro de Educación Pública de Costa Rica.

Marland, P.W. (1979). *A study of teachers' interactive information processing*.

Marín, M (2002) *Atención del niño excepcional* San José Costa Rica. Editorial EUNED

Méndez, Z . (2004) *Aprendizaje y Cognición*. San José Costa Rica Editorial EUNED

Meléndez, L. (1999) *La interacción como marco del desarrollo posible Un modelo para deconstruir el Retraso Mental*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Meléndez, L. (2002) *La inclusión Escolar del alumno con discapacidad intelectual*. GLRP-IIPD Colombia.

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

Merck Sharp & Dohme (2005) *Manual Merk de información médica para el hogar*. Disponible en : http://www.msd.es/publicaciones/mmerck_hogar/seccion_23/seccion_23_255.html

Ministerio de Educación Pública. Centro de Recursos para la Inclusión Educativa. (1997) *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*_San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. División de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Especial. Asesoría Nacional de Retardo Mental.(1999) *Docente de apoyo*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. División de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Especial.(2000) *Módulo de inducción para funcionarios de Equipos Itinerantes Regionales de Educación Especial*. San José Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. Departamento de Educación Especial. Asesoría Nacional de Retardo Mental. (2005) *Normas y Procedimientos para la atención educativa de la población con Retardo Mental (versión preliminar)* San José. Asesoría Nacional de Retardo Mental.

Monedero, C (1990). *Estudios de la Psicopatología Evolutiva*. Editorial Biblioteca Nueva. España.

Palacios, J; Marchesil, A y Coll S. (1990) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Volumen 3. Alianza Editorial. España.

Pazos, E. (2002). *La paradoja de las adecuaciones curriculares*. Editorial UCR.

Pérez, C. (2001). *Inteligencia pedagógica en docentes de aula regular: Su uso en la integración escolar de niños especiales*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1). Consultado el 12 de setiembre de 2007 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp>

Pozo, J. (1998). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. Trabajo presentado en la Primera Reunión del Proyecto: “Los profesores y alumnos ante el cambio educativo”, en el marco de la Red del

Programa ALFA que coordina el Dr. J. I. Pozo de la Universidad Autónoma de Madrid (Subsidio: Unión Europea: 1998).

Puigdemívol, I. (2000) *La educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona Editorial Graó.

Rodrigo, J. y Lacasa, P. (1997). *Construir conocimientos. ¿Saltando entre lo científico y lo cotidiano?. La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Ed. Maroca.

Sacristán, G. (1988). *El vitae: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España Ediciones Morata.

Salas, M. (2002) *Componentes de prácticas profesionales del programa de Educación UNEFM. Un currículo consensuado*. [en Red]. Disponible: www.us.es/include/frameador/2.php?ur/=htdg/search. Html

Sánchez, A. y Torres, J. (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid España: Psicología PIRÁMIDE.

Schalock, R. (mayo-junio 1998). *La confluencia de la conducta adaptativa y la inteligencia: implicaciones para el campo del retraso mental*. Revista Siglo Cero Vol. 29.

Sternberg, R. (1997) *La inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós

UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca*. España: UNESCO

Verdugo, M. (1994, Mayo, Junio) *El cambio de paradigma en la concepción del retraso Mental: La nueva definición del a AARM*. Siglo Cero 25 (153), 5-24.

Villalobos, D. (2002) *Rehabilitación Integral Concepciones Teorías y prácticas*.

Villanueva, N. (1995) *Tradicón docente en educación Preescolar*. [en Red]. Disponible: www.lamic.utexas.edu/project/lasa95/villanueva/html

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Tomos I, II, III. Barcelona: Paidós.

Yinger, R. (1979). "*Routines in teacher planning*", *Theory into Practice*.

Psicopedagogía.com extraída en fecha de 4 de mayo del 2006
<http://www.psicopedagogia.com/glosario.php?texto=integracion+educativa>

ANEXOS

Anexo n° 1

Cuestionario dirigido a docentes regulares de I y II ciclo que tienen en sus grupos estudiantes con Retraso Mental integrados en el aula regular

Anexo n° 1**Universidad Nacional****Centro de Investigación y Docencia en Educación****División de Educación Básica****Educación Especial**

Cuestionario dirigido a docentes regulares de I y II ciclo que tienen en sus grupos estudiantes con Retraso Mental integrados en el aula regular

Estimada profesora o profesor:

Para optar por el título de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración se ha planteando el siguiente tema de investigación:” Integración de los Estudiantes con Retraso Mental en I y II ciclos de la Educación General Básica en Costa Rica: Concepciones de seis docentes regulares acerca de estos procesos en tres escuelas públicas del circuito 05 de la Dirección Regional de Heredia”; es por ello que agradezco profundamente la colaboración que usted pueda brindar. Toda información suministrada, será confidencial y se utilizará exclusivamente para este estudio.

Complete los datos que se le solicitan a continuación y luego sírvase dar respuesta al cuestionario. Se le agradece contestar todos los ítemes.

I Perfil de la persona encuestada:

1. Docente regular Docente de apoyo en retraso mental

2. Grupo profesional_____.

3. Estudia actualmente si_____ (pase a la pregunta 4) no_____ (pase a pregunta 5)

4. Carrera universitaria que cursa en la actualidad_____.

5. Indique el medio que utiliza para actualizarse_____.

6. Indique los años de experiencia profesional como docente de I y II ciclos

() De 0 a 5

() De 6 a 10

() De 11 a 15

() De 16 a 20

() Más de 20

7. Su experiencia en procesos de integración se enmarcan en el lapso comprendido entre

_____ menos de un año.

_____ un año.

_____ más de un año ¿Cuántos?_____.

II Parte En este espacio se encuentran preguntas relacionadas con su labor y las situaciones cotidianas.

8.1 Al tener un estudiante con retraso mental integrado, el planeamiento individual cumple un papel

_____ Muy importante _____ Importante _____ Poco importante _____ Irrelevante

8.2 Con respecto al planeamiento que se realiza cuando se tiene un niño con retraso mental integrado en el aula regular responda con base en la siguiente valoración

(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) Algunas veces	(4) Nunca
-------------	------------------	---------------------	-------------

_____ Representa más trabajo.

_____ Carece de capacitación para elaborar un plan individual.

_____ Existe correspondencia entre lo planeado y los logros del niño.

_____ Es una función que le corresponde a la maestra regular.

_____ Facilita el trabajo con el niño.

_____ Su elaboración me causa problema.

8.3 Con respecto a la elaboración de materiales que se realiza cuando se tiene un niño con retraso mental integrado en el aula regular responda con base en la siguiente valoración

(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) Algunas veces	(4) Nunca
-------------	------------------	---------------------	-------------

_____ Cuenta con los recursos adecuados

_____ Se recarga en el docente regular

_____ Colabora el padre de familia en su elaboración

_____ Se confecciona fácilmente

_____ Utiliza variedad de materiales

_____ Debe responder a las habilidades del alumno

8.4 Con respecto a la documentación que realiza cuando se tiene un niño con retraso mental integrado en el aula regular esta es

_____ Demasiada

_____ Suficiente

_____ Insuficiente

_____ Adecuada

Explique: _____

8.5 En relación con el tiempo que usted dedica al trabajo individual diario con el estudiante con retraso mental integrado se encuentra en el rango

- _____ 10 a 20 minutos
- _____ 20 a 40 minutos
- _____ más de 40 minutos
- _____ No le puede dar atención individual

Explique: _____

9. Además del área académica; ¿Cuáles habilidades adaptativas trabaja usted con el alumno?

10. Según su experiencia determine, de acuerdo con la siguiente escala en qué proporción las personas involucradas en el proceso asumen su compromiso

(4) Muy importante	(3) Importante	(2)Poco importante	(1) Irrelevante
----------------------	------------------	--------------------	-------------------

10.1 Niño integrado

- _____ Presenta conductas básicas.
- _____ Cumple con los deberes (trabajo en el aula y en el hogar).
- _____ Esfuerzo personal por integrarse.
- _____ Participa de las actividades que se realizan.

10.2 Hogar

- _____ Las expectativas del padre corresponden con la realidad.

_____ Está en constante coordinación con los docentes que atienden a su hijo.

_____ Colabora económicamente con los materiales.

_____ Ejecuta las recomendaciones brindadas por los diferentes docentes.

_____ Está conforme con el proceso que se lleva a cabo.

_____ Se muestra interesado con el proceso.

11. Según su experiencia determine, de acuerdo con la siguiente escala en qué proporción las personas involucradas en el proceso asumen su compromiso

(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) Algunas veces	(4) Nunca
-------------	------------------	---------------------	-------------

11.1 Docente de apoyo

_____ Colabora con el docente regular en la elaboración del plan individual.

_____ Coordina estrechamente con el docente regular.

_____ Colabora en la elaboración de materiales.

_____ Orienta y motiva al docente regular.

_____ Aporta ideas prácticas sobre planeamiento y actividades de mediación.

_____ Lleva a la práctica las estrategias que recomienda para que el docente regular observe como se realizan.

_____ Colabora con el docente regular en la confección de informes referencias estructuración del expediente.

11.2 Docente regular

_____ Brinda al estudiante todas las estrategias que el estudiante requiera para que su aprendizaje sea exitoso.

- _____ Es receptivo al reto que implica un estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.
- _____ Respeta los derechos que la Ley 7600 le otorga al estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.
- _____ Realiza actividades que promuevan la socialización del estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.
- _____ Trabaja conjuntamente con el docente de apoyo y padres de familia.
- _____ Atiende las necesidades individuales del niño.
- _____ Acata las recomendaciones del docente de apoyo.
- _____ Su metodología es abarcadora y permite la participación de todos los estudiantes incluyendo al niño integrado.

11.3 Comité de Apoyo

- _____ Realiza un estudio para determinar si el docente regular cumple con el perfil requerido para desempeñar esta función.
- _____ Brinda apoyo al personal involucrado.
- _____ Brinda apoyo al padre de familia.
- _____ Asesora al personal en cuanto a la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas.
- _____ Da seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas.

12. Con la escala anterior valore las relaciones interpersonales que ocurren en el aula.

12.1 Relación maestro regular – niño integrado

- _____ Existe empatía y confianza entre ambos
- _____ Hay una relación distinta entre usted y su alumno con retraso mental integrado con respecto a los demás estudiantes.

_____ Tiene una comunicación asertiva con su estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.

12.2 Estudiante regular – estudiante integrado

_____ Existe aceptación entre ambos.

_____ Se da una relación de poder.

_____ Existe respeto hacia el niño integrado y viceversa.

_____ Incluyen al niño integrado dentro de los trabajos grupales.

_____ Es tratado en igualdad de condiciones en los recreos.

_____ Se percibe que los estudiantes regulares se sienten discriminados con respecto a los apoyos que recibe el estudiante con retraso mental integrado.

12.2.a Cite los nombres o apelativos que usted ha oído cuando sus estudiantes se refieren al estudiante con retraso mental

12.3 Maestro regular – padre de familia

_____ Existe comunicación asertiva entre ambos.

_____ Se evidencia una coordinación mutua en beneficio del estudiante.

_____ Existe apertura de ambas partes para llevar a cabo los cambios que requiera el estudiante.

_____ Respeta el padre de familia las recomendaciones que brinda el docente.

_____ Ambas partes creen en el proceso que se lleva a cabo.

12.4 Padre – maestro de apoyo

_____ Existe comunicación asertiva entre ambos.

_____ Se evidencia una coordinación mutua en beneficio del estudiante.

_____ Existe apertura de ambas partes para llevar a cabo los cambios que requiera el estudiante.

_____ Respeta el padre las recomendaciones que brinda el docente.

_____ Ambas partes creen en el proceso que se lleva a cabo.

III PARTE: Este apartado pretende conocer lo que usted piensa con respecto a la atención del estudiante con retraso mental.

13. Los docentes de materias especiales que atienden al niño con retraso mental integrado en el aula regular, le han expresado con respecto a la ubicación del niño que

_____ Debe estar en el aula integrada.

_____ Debe estar en una escuela de Enseñanza Especial

_____ Debe permanecer en el aula regular

14.1 La percepción que usted ha desarrollado con respecto al estudiante con retraso mental en su labor cotidiana se puede valorar como sigue

(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) Algunas veces	(4) Nunca
-------------	------------------	-------------------	-----------

_____ Siente que su alumno no puede cumplir los objetivos de un programa acorde con su edad cronológica.

_____ Cree usted que es necesario tener una vocación especial para brindar atención a estos niños.

_____ Le da una protección especial al niño debido a sus dificultades.

_____ Utiliza las limitaciones del niño para justificar su conducta.

_____ Siente mayor satisfacción personal al atender al niño con retraso mental.

_____ De acuerdo con su preparación académica considera usted que le corresponde atender a esta población

14.2 Comente acerca de los conocimientos que usted tenía de las personas con retraso mental antes de ser docente

14.3 A parte de su alumno, ha tenido relación cercana con personas con retraso mental

Sí:___ No:___

Comente:_____

14.4 Ha llevado cursos o capacitaciones en forma voluntaria y fuera de horario laboral acerca de Retraso Mental

Sí:___ No:___

¿Por qué?

15. El tener un alumno con retraso mental integrado es desgastante para el docente regular

Si _____ No: _____

¿Porqué?_____

16. Marque con una (x) la opción que considere más acertada y justifique su respuesta.

16.1 De acuerdo con su opinión, la Integración Escolar en I y II ciclos que se está llevando a cabo actualmente, se puede calificar como

() Muy buena () Buena () Regular () Mala

¿Por qué?

16.2 ¿Está usted de acuerdo con la integración de estudiantes con retraso mental en las aulas regulares de I y II ciclo?

() Si () No

¿Por qué?

Anexo n° 2
Cuestionario dirigido a Comités de Apoyo Educativo

Anexo n° 2**Universidad Nacional****Centro de Investigación y Docencia en Educación****División de Educación Básica****Educación Especial****Cuestionario dirigido a Comités de Apoyo Educativo**

Estimados profesores (as) comité de apoyo:

Para optar por el título de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración se ha planteando el siguiente tema de investigación: "Integración de los Estudiantes con Retraso Mental en I y II ciclos de la Educación General Básica en Costa Rica: Concepciones de seis docentes regulares acerca de estos procesos en tres escuelas públicas del circuito 05 de la Dirección Regional de Heredia"; es por ello que agradezco profundamente la colaboración que usted pueda brindar. Toda información suministrada, será confidencial y se utilizará exclusivamente para este estudio.

Complete los datos que se le solicitan a continuación y luego sírvase dar respuesta al cuestionario. Se le agradece contestar todos los ítemes.

I Perfil del comité encuestado:

1. Número de miembros que conforman el Comité: _____

2. El Comité de Apoyo está conformado por los siguientes profesionales

Director de la institución () sí () no Grupo profesional: _____

Docente de primer ciclo () sí () no Grupo profesional: _____

Docente de segundo ciclo () sí () no Grupo profesional: _____

Docente de Educación Especial () sí () no Grupo profesional: _____

Padre de familia () sí () no

Alumno con necesidades educativas especiales () sí () no

Otros:

3. Promueve el comité espacios de capacitación para los docentes que tiene en sus aulas niños con adecuaciones curriculares significativas

Sí () No () Algunas veces ()

4. Indique el medio que utiliza el Comité de Apoyo para actualizarse

5. Indique los años que tiene de conformado Comité

() De 0 a 5

() De 6 a 10

6. La experiencia de este comité en procesos de integración se enmarcan en el lapso comprendido entre

_____ menos de un año.

_____ un año.

_____ más de un año ¿Cuántos?_____.

II Parte En este espacio se encuentran preguntas relacionadas con la labor del Docente Regular y las situaciones cotidianas.

7.1 Al tener un estudiante con retraso mental integrado, el planeamiento es

_____ Muy importante _____ Importante _____ Poco importante _____

Irrelevante

7.2 Con respecto al planeamiento que se realiza cuando se tiene un niño con retraso mental integrado en el aula regular respondan con base en la siguiente valoración

(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) Algunas veces	(4) Nunca
-------------	------------------	---------------------	-------------

- _____ Representa más trabajo.
- _____ Carece de capacitación para elaborar un plan individual.
- _____ Existe correspondencia entre lo planeado y los logros del niño.
- _____ Es una función que le corresponde a la maestra regular.
- _____ Facilita el trabajo con el niño.
- _____ Su elaboración me causa problema.

7.3 Con respecto a la elaboración de materiales que se realiza cuando se tiene un niño con retraso mental integrado en el aula regular respondan con base en la siguiente valoración

(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) Algunas veces	(4) Nunca
-------------	------------------	---------------------	-------------

- _____ Cuenta con los recursos adecuados
- _____ Se recarga en el docente regular
- _____ Colabora el padre de familia en su elaboración
- _____ Se confecciona fácilmente
- _____ Utiliza variedad de materiales
- _____ Debe responder a las habilidades del alumno

7.4 Con respecto a la documentación que realiza cuando se tiene un niño con retraso mental integrado en el aula regular esta es

- _____ Demasiada
- _____ Suficiente
- _____ Insuficiente
- _____ Adecuada

Explique: _____

7.5 En relación con el tiempo que el docente regular debe dedicar al trabajo individual diario con el estudiante con retraso mental integrado, según este comité de apoyo se encuentra en el rango de

_____ 10 a 20 minutos

_____ 20 a 40 minutos

_____ más de 40 minutos

_____ No le puede dar atención individual

Explique: _____

8. Además del área académica; ¿Cuáles habilidades adaptativas se deben trabajar con el alumno?

9. De acuerdo con la experiencia de este comité, el compromiso que deben asumir las personas que intervienen en el proceso de integración se puede clasificar con las siguiente valoración:

(4) Muy importante	(3) Importante	(2)Poco importante	(1) Irrelevante
----------------------	------------------	--------------------	-------------------

9.1 Niño integrado

_____ Presenta conductas básicas.

_____ Cumple con los deberes (trabajo en el aula y en el hogar).

_____ Esfuerzo personal por integrarse.

_____ Participa de las actividades que se realizan.

9.2 Hogar

- _____ Las expectativas del padre corresponden con la realidad.
- _____ Está en constante coordinación con los docentes que atienden a su hijo.
- _____ Colabora económicamente con los materiales.
- _____ Ejecuta las recomendaciones brindadas por los diferentes docentes.
- _____ Está conforme con el proceso que se lleva a cabo.
- _____ Se muestra interesado con el proceso.

9.3 Comité de apoyo educativo

- _____ Recomienda las adecuaciones pertinentes para cada caso.
- _____ Asesora al personal con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales.
- _____ Da seguimiento a la aplicación de adecuaciones curriculares significativas.
- _____ Trabaja en coordinación con el Comité Técnico Asesor.
- _____ Recibe en audiencia a alumnos, docentes y padres de familia interesados en la atención de las necesidades educativas especiales.

10. Según la experiencia de este comité determine, de acuerdo con la siguiente escala en qué proporción las personas involucradas en el proceso asumen su compromiso

(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) Algunas veces	(4) Nunca
-------------	------------------	---------------------	-------------

10.1 Docente de apoyo

- _____ Colabora con el docente regular en la elaboración del plan individual.
- _____ Coordina estrechamente con el docente regular.
- _____ Colabora en la elaboración de materiales.

_____ Orienta y motiva al docente regular.

_____ Aporta ideas prácticas sobre planeamiento y actividades de mediación.

_____ Lleva a la práctica las estrategias que recomienda para que el docente regular observe como se realizan.

_____ Colabora con el docente regular en la confección de informes referencias y estructuración del expediente.

10.2 Docente regular

_____ Brinda al estudiante todas las estrategias que el estudiante requiera para que su aprendizaje sea exitoso.

_____ Es receptivo al reto que implica un estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.

_____ Respeta los derechos que la Ley 7600 le otorga al estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.

_____ Realiza actividades que promuevan la socialización del estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.

_____ Trabaja conjuntamente con el docente de apoyo y padres de familia.

_____ Atiende las necesidades individuales del niño.

_____ Acata las recomendaciones del docente de apoyo.

10.3 Comité de Apoyo

_____ Realiza un estudio para determinar si el docente regular cumple con el perfil requerido para desempeñar esta función.

_____ Brinda apoyo al personal involucrado.

_____ Brinda apoyo al padre de familia.

_____ Asesora al personal en cuanto a la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas.

_____ Da seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas.

11. Con la escala anterior valore las relaciones interpersonales que ocurren en el aula.

11.1 Relación maestro regular – niño integrado

_____ Existe empatía y confianza entre ambos

_____ Hay una relación distinta entre usted y su alumno con retraso mental integrado con respecto a los demás estudiantes.

_____ Tiene una comunicación asertiva con su estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.

11.2 Estudiante regular – estudiante integrado

_____ Existe aceptación entre ambos.

_____ Se da una relación de poder.

_____ Existe respeto hacia el niño integrado y viceversa.

_____ Incluyen al niño integrado dentro de los trabajos grupales.

_____ Es tratado en igualdad de condiciones en los recreos.

_____ Se percibe que los estudiantes regulares se sienten discriminados con respecto a los apoyos que recibe el estudiante con retraso mental integrado.

11.3 Maestro regular – padre de familia

_____ Existe comunicación asertiva entre ambos.

_____ Se evidencia una coordinación mutua en beneficio del estudiante.

_____ Existe apertura de ambas partes para llevar a cabo los cambios que requiera el estudiante.

_____ Respeta el padre de familia las recomendaciones que brinda el docente.

_____ Ambas partes creen en el proceso que se lleva a cabo.

11.4 Padre – maestro de apoyo

- _____ Existe comunicación asertiva entre ambos.
- _____ Se evidencia una coordinación mutua en beneficio del estudiante.
- _____ Existe apertura de ambas partes para llevar a cabo los cambios que requiera el estudiante.
- _____ Respeta el padre las recomendaciones que brinda el docente.
- _____ Ambas partes creen en el proceso que se lleva a cabo.

III PARTE: Este apartado pretende conocer lo que ustedes piensan con respecto a la atención del estudiante con retraso mental.

12. La percepción que este comité de apoyo ha desarrollado en su labor cotidiana con respecto al estudiante con retraso mental integrado se puede valorar utilizando la siguiente escala

(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) Algunas veces	(4) Nunca
-------------	------------------	---------------------	-------------

- _____ Siente que su alumno puede cumplir los objetivos de un programa acorde con su edad cronológica.
- _____ Cree usted que es necesario tener una vocación especial para brindar atención a estos niños.
- _____ Le da una protección especial al niño debido a sus dificultades.
- _____ Utiliza las limitaciones del niño para justificar su conducta.
- _____ Siente mayor satisfacción personal al atender al niño con retraso mental.
- _____ De acuerdo con su preparación académica considera usted que le corresponde atender a esta población

13.El comité considera que tener un alumno con retraso mental integrado es desgastante para el docente regular

Si _____ No:_____

¿Porqué?_____

14. Marque con una (x) la opción que considere más acertada y justifique su respuesta.

14.1 De acuerdo con su opinión (como comité), la Integración Escolar en I y II ciclos que se está llevando a cabo actualmente, se puede calificar como
() Muy buena () Buena () Regular () Mala

¿Porqué? _____

14.2 ¿Están de acuerdo con la integración de estudiantes con retraso mental en las aulas regulares de I y II ciclo?
() Si () No

¿Porqué? _____

Anexo n° 3
Guía de Observación

Anexo n° 3**Universidad Nacional****Centro de Investigación y Docencia en Educación****División de Educación Básica****Educación Especial****Guía de Observación**

Escuela: _____.

Fecha: _____.

Participante:

A ₁	A ₂	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Período de observación Inicio: _____ Conclusión: _____

Criterios por observar	Se evidenció	No se evidenció
1. Del docente a) Existe correspondencia entre el plan del día y la participación del niño. b) Se utiliza la estrategia del compañero tutor. c) Utiliza materiales significativos de acuerdo con las características del niño. d) Atiende las habilidades adaptativas.		

<p>e) Integra al niño en las actividades del grupo</p> <p>f) Muestra disposición hacia la atención del niño.</p> <p>g) La ubicación del niño favorece la participación en las actividades.</p> <p>2. Del niño</p> <p>a) Presenta conductas básicas</p> <p>b) Cumple con los deberes en el aula.</p> <p>c) Se esfuerza por integrarse.</p> <p>d) Participa en las actividades que se realizan.</p> <p>3.Relaciones Interpersonales</p> <p>3.1 Relación maestro regular – niño integrado</p>		
---	--	--

<p>a) Existe empatía y confianza entre ambos.</p> <p>b) Hay una relación distinta entre usted y su alumno con retraso mental integrado con respecto a los demás estudiantes.</p> <p>c) Tiene una comunicación asertiva con el estudiante con retraso mental integrado en el aula regular.</p> <p>3.2 Estudiante regular – estudiante integrado</p> <p>a) Existe aceptación entre ambos.</p> <p>b) Se da una relación de poder.</p> <p>c) Existe respeto hacia el niño integrado y viceversa.</p>		
---	--	--

<p>d) Incluyen al niño integrado dentro de los trabajos grupales.</p> <p>e) Es tratado en igualdad de condiciones en los recreos.</p> <p>f) Se percibe que los estudiantes regulares se sienten discriminados con respecto a los apoyos que recibe el estudiante con retraso mental integrado.</p>		
--	--	--

Tiempo dedicado por la docente a la atención individual:_____.

4. Comunicación dirigida al niño:

Oral	Gestual

Anexo n° 4

Propuesta de capacitación al personal docente:

Estrategias educativas para favorecer la integración en el aula regular

Anexo n° 4**Universidad Nacional****Centro de Investigación y Docencia en Educación****División de Educación Básica****Educación Especial****Propuesta de capacitación al personal docente:****Estrategias educativas para favorecer la integración en el aula regular**

1. NOMBRE DEL CURSO – TALLER: Estrategias que favorecen la integración dentro del aula regular.
2. DIRIGIDO A: Docentes de I y II ciclo, docentes de materias complementarias y Docentes de Educación Especial
3. MODALIDAD: TEORICO – PRÁCTICO:
4. DURACIÓN EN HORAS: (30 horas presenciales y 10 a distancia)
5. N° DE SESIONES: 5
6. PERÍODO SUGERIDO PARA IMPARTIR EL CURSO – TALLER: Febrero. Esto debido a que las enseñanzas se apliquen desde el inicio del curso lectivo.
7. FECHA DE INCIO: 8 de febrero 2012
8. FECHA DE FINALIZACIÓN:7 de marzo del 2012
9. LUGAR DONDE SE IMPARTIRÁ EL CURSO – TALLER: CIDE UNA
10. CUPO MÁXIMO: 25 PERSONAS
11. DESCRIPCIÓN:

El presente taller es fruto de la investigación realizada para optar por el título de Licenciatura con Énfasis en Integración bajo el tema Integración de estudiantes con Retraso Mental en I y II ciclo de la Educación General Básica en Costa Rica: Concepciones de los docentes acerca de los procesos de integración de estudiantes que tienen Adecuación Curricular Significativa en tres escuelas Públicas del Circuito 05 de la Región Heredia. Esta fue desarrollada por Jendy

Solís Zárate, Maureen Campos Solano y Álvaro Jiménez Cascante. En dicho estudio se evidenció la necesidad de capacitación que tienen los docentes que participan en procesos de integración y toda la labor que estos procesos conllevan. Esto debido a la cantidad de documentación y obligaciones que las docentes deben de realizar. La carga en documentación que conlleva la labor diaria de todo docente aumenta cuando se tiene integrado en el aula regular a un estudiante con adecuación curricular significativa.

Por todo lo anteriormente indicado establecemos este curso en el cual se brindan técnicas y estrategias metodológicas que permitan fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes con adecuación significativa integrados al sistema educativo regular. Lo que se pretende es brindar técnicas que al ser aplicadas por la docente luego de la adaptación que debe realizar para respetar el contexto donde se encuentra; pueda con estas fortalecer la integración social de la niña y el niño integrado con el resto del grupo en las actividades del aula.

Además se ofrecerán estrategias que sean de fácil comprensión, fácil ejecución y que requieran pocos materiales y tiempo para elaborarla. También pretende que los participantes a partir de las estrategias brindadas puedan elaborar y ejecutar sus propias técnicas y por ende enriquecer el taller.

12. OBJETIVO GENERAL

Elaborar y ejecutar estrategias didácticas y metodológicas que favorezcan los procesos de integración con estudiantes con adecuación curricular significativa integrados al sistema educativo regular.

13. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar las características de la población (grupo de estudiantes) con los que se está trabajando.
- b) Utilizar las estrategias que se brinden para realizar adaptaciones necesarias de acuerdo con el contexto en donde se va a utilizar.
- c) Ejecutar con sus estudiantes las estrategias que se le faciliten.

- d) Formular adaptaciones que se pueden utilizar con las estrategias que se les brinden.
 - e) Crear estrategias que cumplan con los criterios dados en el taller con el fin de enriquecer y aplicar los conocimientos dados.
14. TEMÁTICAS (tema – subtemas)
- 1. Estudio de grupos:
 - a. Definición de grupos.
 - b. Tipos de estudios de grupos.
 - c. Aspectos a observar en un estudio de grupos.
 - d. Instrumentos de recopilación en un estudio de grupos.
 - 2. Estrategias metodológicas:
 - a. Para fortalecer la socialización.
 - b. En materias académicas.
 - c. En materias complementarias.
 - 3. Elaboración de estrategias:
 - a. Pasos para elaborar una estrategia.
 - b. Elaboración de una estrategia a partir de un estudio de caso.
 - c. Modelación de estrategias.
15. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS (teóricas – practicas)
- En este curso se pretende realizar una estrategia metodológica de tipo cooperativo donde depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel de logro de los demás. Es por ello que se plantea un curso de tipo dinámico en el cual se utilizarán diferentes estrategias tanto teóricas como prácticas para acceder al conocimiento. Pretende fundamentalmente lograr que el participante tenga la confianza necesaria y pueda aplicar y crear dentro de su entorno laboral estrategias y actividades que le permitan aplicar lo visto en el presente curso.
16. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (detallar)
- 17.1 Compresión de lecturas 20%

Comprende la realización de lecturas por sesión, las cuales el docente deberá de realizar en su hogar. A partir de cada lectura el mismo deberá presentar un informe, resumen o mapa conceptual que abarque las ideas principales de la lectura en estudio. Esto es el insumo que se va a utilizar en cada sesión.

17.2 Instrumento de detección de la dinámica de grupo 20%

Está conformado de dos partes. La primera comprende la elaboración de un instrumento útil que le permita a cada participante poder identificar aspectos esenciales de la dinámica. En un segundo momento luego de la revisión, validación y corrección se aplicará con el grupo con el que se trabaja para posteriormente elaborar un informe de los resultados.

17.3 Planteamiento de la propuesta 40%

Los y las participantes, a partir de los resultados dados en el informe diagnóstico deberán elaborar una propuesta de intervención la cual deberá tener objetivos, contenidos, actividades, materiales y actividades de evaluación. Es importante indicar que se realizará una por materia (español, ciencias, estudios sociales, matemática) y otra para el área social. Se debe de elaborar con un mínimo de un objetivo por materia. Posteriormente la misma será aplicada. Para comprobar el mismo cada participante deberá presentar respectiva prueba.

17.4 Compendio de estrategias didácticas 20% Corresponde a un ampo donde las y los docentes recopilarán las estrategias didácticas vistas y otras elaboradas por lo participantes. Las mismas deberán tener un objetivo, su descripción y posibles sugerencias. Deben indicar para qué materia aplica o si es integradora. Mínimo 5 estrategias por materia, deben ser ejecutadas y con prueba del mismo. Ésta puede ser por medio de video o fotografía. También se calificará la presentación del mismo en la plenaria de la última sesión.

17. BIBLIOGRAFÍA

Fernández S. (2000) Sociología de grupos escolares. Editorial Universidad de Almería. Disponible en; <http://es.scribd.com/doc/25970977/Dinamicas-Para-Grupos-Escolares>

Munizaga N. (1998) El profesor que enseña a leer con juegos, cantos y malabarismo. Disponible en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=188200>

Pereyra M (2004) Recomendaciones para la integración de niños con NEES Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/grupos-heterogeneos/recomendaciones-para-la-integracion-de-alumnos-con-nee.php>

UNESCO (Diciembre, 2001) "INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR" Disponible en http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/47/debate8.pdf

Juegos y dinámicas para niños disponible en <http://yosoyelpandevida.galeon.com/productos860502.html>

Dinámicas para trabajar con niños. Elaborado por infancia misionera disponible en <http://www.infancia-misionera.com/dinamicas.htm>

18. CRONOGRAMA DE TRABAJO (detallado)

Sesión	Temas a trabajar	Actividades
1	1. Presentación 1.2 Presentación del programa Estudio de grupos: a. Definición de grupos.	1. Lectura Fernández S. (2000) páginas 18 -23 2. Apartir de la lectura elaborar un cuadro donde se evidencien las características de cada grupo. Ver tabla 1
2	1. Tipos de estudios de grupos.	1. Presentación teórica de diferentes tipos de grupos. 2. A partir de la lectura y la tabla elaborada cada participante tomará en pequeños grupos un tipo de grupo y describirá a partir de su experiencia un grupo que corresponda desde

		su vivencia como docente al que dice la teoría. Nota Se puede repetir grupos.
3	<p>1. Aspectos a observar en un estudio de grupos</p> <p>2. Instrumentos de recopilación en un estudio de grupos.</p> <p>Elaboración de diferentes instrumentos para poder recopilar información del a dinámica de grupos</p>	<p>1. Lectura Fernández S. (2000) páginas 26 -33 y de 76 -82 A partir de la lectura anterior realizar un ensayo de las situaciones que se evidencian en el aula.</p> <p>2. Lectura El profesor que enseña a leer con juegos, cantos y malabarismo.</p> <p>3. UNESCO (Diciembre, 2001) "INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR".</p>
4	<p>Estrategias metodológicas</p> <p>A. Para fortalecer la socialización</p> <p>b. En materias académicas</p> <p>c. En disciplinas complementarias</p> <p>Elaboración de una estrategia a partir de un estudio de caso</p> <p>c. Modelación de estrategias.</p>	<p>1. Lectura Fernández S. (2000) páginas 85-150</p> <p>2. Con base a las características del grupo cada participante montará y elaborará una experiencia utilizando una técnica integradora y la mostrará en un stand.</p>
5	Compendio de estrategias didácticas	En esta sección utilizando la técnica de mesa redonda cada participante expondrá a sus compañeros el material que logró elaborar durante el curso y los resultados que ha obtenido en su aplicación dentro del entorno

	escolar donde trabaja
--	-----------------------

Tabla uno

Según la lectura 1 completa la siguiente tabla

Tipo de grupo	Características

19. RECURSOS (requeridos)

Aula

Computadora

Video Beam

Cartulina

Pilot

Material reciclable

Fotocopias