

Procesos de inclusión educativa en Costa Rica

Una mirada desde el personal docente

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Equipo de investigación

Carlos Vargas Loáiciga, Jency Campos Céspedes,
Karen Palma Rojas, Rocío Ramírez González,
Warner Ruiz Chaves

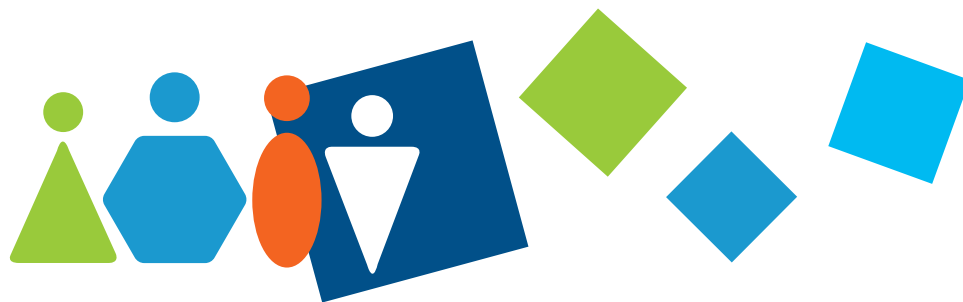


Noviembre, 2021

Procesos de inclusión educativa en Costa Rica

UNA MIRADA DESDE EL PERSONAL DOCENTE

INFORME DE INVESTIGACIÓN



Noviembre, 2021



Colegio de Licenciados en Letras,
Filosofía, Ciencias y Artes
Departamento de Desarrollo
Profesional y Humano
Área de Investigación de Calidad
Educativa

Equipo de Investigación Colypro

Carlos Vargas Loáiciga
María del Rocío Ramírez González

Junta Directiva (2019-2022)

Fernando López Contreras, Presidente
Ana Gabriela Vargas Ulloa, Vicepresidenta
Geovanny Soto Solórzano, Tesorero
Jacqueline Badilla Jara, Secretaria
Ana Cecilia Domian Asenjo, Prosecretaria
Jairo Velásquez Valverde, Vocal 1
Ingrid Susana Jiménez López, Vocal 2

Fiscal (2019-2022)

Andrea Pereza Rogada, Fiscal

Director Ejecutivo

Enrique Viquez Fonseca, Director Ejecutivo

Filología

Óscar Mario Aguilar Sandí

Diseño y diagramación

Renzo Pigati

Derecho Patrimonial del presente trabajo propiedad de Colypro y la Universidad Estatal a Distancia.

Año 2021



Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela de Ciencias de la Educación
Centro de Investigaciones en
Educación y Carrera Educación
General Básica I y II Ciclos

Equipo de Investigación UNED

Jensy Campos Céspedes
Karen Palma Rojas
Warner Ruiz Chaves



Tabla de contenido

I. Introducción	5
II. Antecedentes	11
III. Breve referente teórico-conceptual	15
3.1. Educación inclusiva.....	15
3.2. Educación inclusiva en Costa Rica.....	17
3.3. Percepción de actores educativos respecto de la inclusión educativa.....	19
3.4. Dimensiones para el análisis de la educación inclusiva.....	21
IV. Metodología	25
V. Resultados	31
5.1. Conocimiento sobre educación inclusiva.....	32
5.2. Actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva.....	45
5.3. Actitudes y percepciones hacia el estudiantado con alguna condición de vulnerabilidad.....	52
VI. Conclusiones	79
VII. Recomendaciones	85
VIII. Referencias	87
IX. Anexos	93
Sobre las personas investigadoras	109



I. Introducción

Desde 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la educación se declara como derecho fundamental e ineludible para todas las personas, hecho que, a través de los años, se fue fortaleciendo y conceptualizando hacia la inclusión, gracias a los aportes de la UNESCO, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de otras entidades preocupadas por fomentar una educación de calidad para todas las personas, sin distinguir condición alguna. Actualmente, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el cuarto objetivo de la agenda 2030, enriquecen este derecho, al proponer “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p.12).

En este sentido, se pretende que la inclusión y la equidad se desarrollen en un contexto que proporcione el derecho a la educación a todas las personas indistintamente de su condición, incluyendo aquellas en estado de vulnerabilidad a la discriminación o la exclusión como lo son las minorías étnicas, las poblaciones en riesgo socioeconómico, las poblaciones en condición de discapacidad y cualquier otra proveniente de ambientes desfavorecidos o, en otros casos, de segmentos con habilidades sobresalientes.

En consonancia con lo descrito, la educación inclusiva se concibe como un conjunto de acciones que abre los contextos educativos a la plena participación de todas las personas en igualdad de condiciones, y comprende que la heterogeneidad propia de todo individuo nutre los procesos de interacción y aprendizaje. La inclusión educativa busca el respeto a los derechos humanos y crea en la comunidad educativa (estudiantes, personal docente y administrativo, familias y miembros de la comunidad, entre otros) sentido de pertenencia con el centro educativo, porque la persona ve respeto hacia sus particularidades,



necesidades y objetivos personales (Muntaner, 2014). Por su lado, la UNESCO (2008) indica que la educación inclusiva se puede definir como

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (p. 8).

Sin embargo, los procesos de educación inclusiva son un reto en muchos sistemas educativos y, en el caso del costarricense, son de corta data las diferentes acciones que se han gestado para ello. Si bien es cierto que muchos países han presentado grandes avances en lo que refiere a educación, en Costa Rica aún se deben generar mejoras significativas cuando se habla de una “educación para todos”. “Cuando los países tratan de fortalecer sus sistemas educativos nacionales, los principales retos siguen siendo encontrar maneras de incluir a todos los estudiantes y asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de progresar en el ámbito educativo” (UNESCO, 2017, p. 10). Además, muchos de estos esfuerzos se han orientado en eliminar barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al estudiantado con condición de discapacidad física, sensorial o intelectual, entre otras, y poco se han evidenciado los apoyos para personas vulnerables por condiciones sociales, culturales, sexuales, de credo, políticas y económicas, quienes también requieren recibir prácticas inclusivas.

En Costa Rica, según un estudio realizado por la OCDE en el año 2017, aún se presentan falencias cuando se habla de inclusión de poblaciones vulnerables:



La educación tiene un papel clave que desempeñar para reducir la desigualdad y la pobreza, retos cada vez mayores en Costa Rica, en donde el nivel de pobreza es dos veces el promedio de la OCDE. En términos absolutos, los niños de contextos desfavorecidos tienen más posibilidades que nunca de ir a la escuela y obtener un título universitario. Pero las brechas relativas en oportunidades educativas entre diferentes grupos sociales siguen siendo amplias, y mucho mayores que en países comparables. La desigualdad empieza en edades tempranas, con un acceso muy desigual a los servicios de la primera infancia y se amplía a medida que los estudiantes pasan por el sistema educativo. Solo uno de cada diez estudiantes de hogares pobres en Costa Rica logra llegar a la universidad, una cifra muy por debajo de la mayoría de los países de la OCDE (p. 4).

De esta forma, se debe reconocer la posición de Costa Rica con respecto a otros y analizar desde dónde se producen situaciones de mejora en la implementación de prácticas educativas inclusivas. Es de gran importancia para el país desarrollar proyectos y programas orientados en generar propuestas que erradiquen todos los tipos de exclusión y repulsión, siendo para esto necesario entender el panorama general del país con respecto a la educación inclusiva, pero no solo a nivel de políticas públicas, sino al nivel de los grupos de personas relacionados con la misma, es decir, estudiantes y docentes, ya que, como menciona Castillo (2015), al ser la inclusión un proceso complejo, es necesario generar cambios tanto a nivel jurídico como ideológico, didáctico y actitudinal.

Desde lo planteado, el desarrollo de investigaciones que permitan conocer el estado actual de la educación costarricense en cuanto a la implementación de la educación inclusiva cobra relevancia ante la diversidad propia de la población estudiantil de las instituciones escolares de Costa Rica. Temas asociados con el flujo migratorio, las brechas socioeconómicas, condiciones de discapacidad, alta dotación y otros a considerar como la cultura, identidad de género, entre otros, son ejemplos de algunos de los factores diferenciadores que se cristalizan en las aulas escolares y que interpelan al docente y el currículo que desarrolla en las instituciones.

Esta investigación evidenciará, de fuentes primarias, las percepciones que posee el personal docente de los centros educativos de primaria sobre la educación inclusiva. Esta comprensión de la realidad educativa puede instaurar propuestas relevantes y significativas que mejoren las experiencias de convivencia y aprendizaje del estudiantado y del profesorado de primaria.



De manera que el desarrollo de este proyecto traerá consigo beneficios significativos en lo que respecta a las áreas de trabajo de las tres instancias involucradas en esta investigación. El CINED, a partir de los resultados, puede crear espacios que sensibilicen al personal académico y administrativo de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) y de otras instancias hacia la implementación de la educación inclusiva en el ámbito universitario. Todo formador de formadores debe comprender que la inclusión permea y orienta el quehacer didáctico que se desarrolla en cualquier ámbito educativo: universidad, colegio, escuela y primera infancia (preescolar), e incluso en ambientes no formales. Esta investigación permitirá a futuro establecer nuevas líneas de análisis que permitan reflexionar y evaluar el ambiente educativo de la ECE en cuanto a la implementación de una educación superior inclusiva.

La carrera Educación General Básica I y II Ciclos se beneficiará de todas las acciones que el CINED desarrolle, así como de aquellas que implemente a partir de los resultados de esta investigación, pues los mismos nutrirán el actuar pedagógico de varias asignaturas que acogen la diversidad de los aprendizajes como parte de sus resultados de aprendizaje y actividades de mediación, además de que es un área de formación para su estudiantado, porque se busca que el futuro profesional posea una visión clara de la educación inclusiva y su ejecución en la educación primaria. Puede además establecer la fundamentación de proyectos de extensión que permitan trabajar con comunidades educativas específicas, en cuanto al desarrollo de la educación inclusiva.

El COLYPRO, como colegio profesional, podrá nutrir los talleres de mejoramiento profesional que desarrolla. En ellos podrá llevar a sus colegiados a experimentar un proceso de sensibilización, reflexión y toma de acciones que permitan incorporar la inclusión educativa como un elemento que nutre la didáctica. Además, esta investigación adquiere relevancia en el marco de la sentencia N.º 2017-9798 de la Sala Constitucional, pues podría ser insumo para la toma de decisiones y/o mejoras en el Ministerio de Educación Pública con el fin de hacer efectiva la integración de sectores minoritarios o vulnerables de los centros educativos.

Por la relevancia del tema y en cumplimiento de las unidades de investigación representadas, se plantea el desarrollo de un estudio sobre el tema de la inclusión educativa con el propósito de cumplir los siguientes objetivos que se enuncian a continuación:



OBJETIVO GENERAL:

- Analizar las percepciones de los actores educativos con respecto a los procesos de educación inclusiva desarrollados en centros educativos de primaria costarricenses.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Determinar el conocimiento sobre la educación inclusiva del profesorado de educación primaria costarricense.
- Identificar actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva del personal docente en centros educativos de primaria.
- Reconocer las actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas que se desarrollan en el centro educativo de primaria.



II. Antecedentes

Muchos de los trabajos orientados a la educación inclusiva se han enfocado a la integración de personas en condición de discapacidad, dejando de lado el concepto más general de la inclusión, el cual toma en cuenta a toda la población estudiantil, con la diversidad de condiciones que esto significa, como: características educativas sobresalientes, estados de vulnerabilidad, pobreza o pobreza extrema, migración, cultura, idioma, entre otros. Sin embargo, en años recientes se han abierto espacios de diálogo y reflexión sobre lo que implica y significa implementar la educación inclusiva en el contexto pedagógico costarricense; es por esto que todos los esfuerzos se han dirigido al propósito de una “educación para todos”, como lo establece la UNESCO.

Esta última instancia publicó el documento denominado *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* en el año 2017. En él señala que “la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, centrada en que nadie se quede atrás, brinda una oportunidad única para crear sociedades más inclusivas y equitativas. Esto debería comenzar por sistemas de educación inclusiva” (UNESCO, 2017, p. 4). De este modo, brinda un insumo para que los países puedan fortalecer las políticas educativas nacionales de modo que incorporen en sus acciones la inclusión y la equidad del estudiantado, sin importar su condición. Este insumo resulta importante como antecedente, por cuanto delimita cuatro dimensiones para asegurar la presencia de sistemas educativos inclusivos: la conceptual, las políticas, las estructuras-sistemas y las prácticas.

Por su lado, se encuentran estudios recientes referentes a la percepción sobre la educación inclusiva desde una perspectiva más general. El trabajo de Díaz y Franco (2010) analizó la percepción y actitudes de los docentes de la ciudad de Soledad, en Colombia, sobre las prácticas educativas inclusivas. Por medio de escalas de actitud, análisis del



discurso y observaciones persistentes en un grupo de 23 docentes, identificaron deficiencias en los programas inclusivos que poseen las instituciones estudiadas, además de las carencias en capacitación de los docentes en esta área y la existencia de actitudes negativas hacia la implementación de la educación inclusiva. Por ejemplo, los participantes manifestaron tener poca tolerancia, inadecuada atención y actitudes de ambivalencia hacia las personas con alguna condición, es decir, los docentes mostraban una aparente aceptación hacia las personas con necesidades específicas, pero estas actitudes se fundamentaban en sentimientos de lástima (Díaz y Franco, 2010). Esto último sucedía, además, porque la mayoría de las personas profesionales percibían la inclusión como la integración al sistema de estudiantes con déficit cognitivo o hiperactividad específicamente.

Bajo este mismo enfoque, Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017) analizaron las percepciones hacia la educación inclusiva en el profesorado de una escuela con *Programa de Integración Escolar*. En este estudio los autores defienden la relevancia de conocer las percepciones que tienen los docentes sobre las prácticas inclusivas, ya que consideran que, para que se dé realmente una práctica educativa inclusiva efectiva, es necesario que los docentes tengan una visión y actitud positiva ante esta. Por otra parte, analizan el proceso inclusivo bajo cuatro dimensiones: una dimensión pedagógico-didáctica, una dimensión de aprendizaje cooperativo, una dimensión de actuación ética y una dimensión social (Mellado et al., 2017). Entre los principales resultados obtenidos con el análisis de estas dimensiones se encontró que los docentes manifestaban realizar prácticas excluyentes y segregadoras, que impedían el buen trabajo en el aula, como el desconocimiento de la potencialidad de los métodos cooperativos y la manifestación de escasas estrategias didácticas para incluir al estudiantado con discapacidad.

Por el contrario, Sevilla, Martín y Jenaro (2017) se enfocaron en la percepción de los docentes desde su formación. Estos autores se dieron a la tarea de analizar las actitudes y percepciones de los estudiantes que se están formando en docencia, con el propósito de entender el impacto del proceso formativo en las prácticas de educación inclusiva que deberán aplicar en su futura profesión. Resaltan la importancia de entender la percepción de los docentes desde su formación, sobre todo porque en la mayoría de las universidades enseñan bajo estándares de “normalidad”; en otras palabras, la educación inclusiva no se implementa de manera explícita, a veces ni siquiera implícita o transversalmente, en los planes de estudios en docencia. Entre sus principales hallazgos encontraron que, pese a que los futuros docentes percibían la educación inclusiva como un derecho y se consideraban aptos para atender cualquier condición del estudiantado, por lo general



enarbolaban una percepción negativa hacia la educación inclusiva, que, a su vez, evidenciaba una posible falta de disposición para atender a poblaciones en condición de vulnerabilidad.

En lo que refiere a la perspectiva estudiantil, Soto (2018) realiza un estudio en el que busca aproximarse a la experiencia del estudiantado como destinatario de las políticas y prácticas educativas inclusivas. Para esto efectúa un análisis cualitativo descriptivo sobre el discurso que circula en el estudiantado de educación media en relación con la educación inclusiva. Se utilizan diversas categorías de análisis como la convivencia escolar, las actitudes frente al aprendizaje, las características de las instalaciones y dependencias y el equipo educativo. Entre los principales hallazgos, Soto (2018) determinó que los estudiantes daban gran importancia al ambiente educativo, en factores como la convivencia escolar, la colaboración, los gestos amables por parte de los educadores y administrativos, etc. Además, se encontró evidencia que la comunidad educativa compartía principios inclusivos; sin embargo, se determina la existencia de aspectos por mejorar para lograr una continuidad adecuada en los procesos inclusivos.

Por último, Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017) llevaron a cabo un estudio sobre las percepciones respecto a la educación inclusiva que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir, profesores, estudiantes y familiares, con el propósito de detectar la existencia de diferencias significativas en dichas percepciones. Dicho estudio se llevó a cabo en una comunidad académica en donde se implementaron políticas educativas, en Colombia. Es importante resaltar que, a pesar de que el estudio se enfoca en el estudiantado con necesidades educativas específicas, la reflexión teórica resulta ser de gran importancia para comprender cómo afecta y en qué beneficia el desarrollo de prácticas inclusivas en general. Además, aplican un instrumento adaptado para América Latina de Booth, Ainscow, Black-Hawkins y Shaw (2002), que forma parte de las guías proporcionadas por la UNESCO para el análisis de las prácticas, políticas y percepciones de la educación inclusiva y en donde se toma en cuenta la inclusión como un concepto más general. En este análisis los autores destacan la importancia que tienen las actitudes y percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa sobre el éxito en la implementación de prácticas educativas inclusivas. Entre los principales hallazgos, se encontraron divergencias entre las percepciones que tenían los diferentes actores de la comunidad educativa; esto en el caso de las familias de estudiantes con necesidades educativas específicas, quienes consideraban que sí se presentan disparidades cuando se trata de movilización de recursos.



En fin, cada una de estas investigaciones demuestra dos aspectos principales que se pretende desarrollar en este estudio: primero, la importancia de conocer la percepción y actitudes de los diferentes miembros de las comunidades educativas, y a partir de estos resultados, analizar la posibilidad de crear propuestas que abran los espacios educativos a la inclusión y a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, sin distinción en su modalidad. Con esta investigación, la Escuela de Ciencias de la Educación desde el CINED y el COLYPRO busca contribuir mediante acciones certeras en el desarrollo de una educación inclusiva en Costa Rica, ya que se evidencia que, por lo general, todavía hay mucho por avanzar en este ámbito.



III. Breve referente teórico-conceptual

3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Definir qué es educación inclusiva resulta algo complejo, pues la definición que se le otorgue nace de la concepción de atención a la diversidad que cada persona ha construido. Para esto se presentan dos opciones: primero, porque este concepto se utiliza tanto para referirse al estudiantado en condición de discapacidad (en el área de la educación especial) como a personas con cualquier otro tipo de condiciones por características diversas, sean cualidades sobresalientes, diferencias étnicas, limitaciones de acceso a la educación, identidad de género, entre otras. En segundo lugar, cuando se hace alusión al desarrollo de la inclusión en el ámbito educativo, existen una gran cantidad de factores que se relacionan e incluso condicionan la implementación de esta educación inclusiva.

Sevilla et al. (2017), citando a Giné (2009), exponen que existen 6 formas de visualizar la inclusión:

- 1) La inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales
- 2) La inclusión como respuesta a las formas de conducta
- 3) La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión
- 4) La inclusión como la promoción de una escuela para todos
- 5) La inclusión como “educación para todos”, y
- 6) La inclusión como principio para entender la educación y la sociedad (p. 89).

En suma, desde la perspectiva planteada, se pueden determinar tres grandes grupos en cuanto a las formas de comprender la inclusión: los que aún siguen un modelo médico



(asistencialista) en donde se da énfasis a las “deficiencias” de las personas y a la necesidad de que estas se adapten a lo que es una forma de aprendizaje o comportamiento “adecuado”; otro grupo que aboga por las poblaciones vulnerables que no han tenido acceso a una educación de calidad; y, por último, los que refieren a valores que se pueden transmitir a través de la comunidad educativa, como el reconocimiento de derechos y el respeto por las diferencias (Sevilla et al., 2017).

De esta manera, cuando se hace referencia a la educación inclusiva se enfrenta una gran red de elementos que, además de requerir una aplicación compleja de actividades que satisfagan dicha práctica, según la visión que se le esté dando, requieren de una permanente innovación. Los cambios ideológicos y actitudinales antes los derechos fundamentales de las personas y las innovaciones desde las diferentes áreas de investigación han provocado, con propósitos de mejora, cambios continuos en las visiones sobre la inclusión en la educación y una dinamización compleja de la misma. De ahí la importancia de tener una definición clara de lo que se entiende por “educación inclusiva”; de esta dependen las prácticas educativas a utilizar para cumplir con el objetivo de desarrollar una educación para todos.

En respuesta a lo expuesto, para esta investigación se definirá la educación inclusiva a partir de lo establecido por la UNESCO, la cual asegura que, para lograr el objetivo de las prácticas inclusivas, se deben establecer sistemas educativos que “eliminen los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, tomen en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminen todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje” (UNESCO, 2019, párr. 4), como anteriormente se ha indicado, barreras hacia el aprendizaje y la participación. Señala UNESCO (2008) que la educación inclusiva “es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 4). Adicional a esto, se utilizará lo postulado por Mellado et al. (2017), quien defiende que la educación inclusiva

debería reconocer el derecho que tiene la totalidad de estudiantes a una educación de calidad, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, su etnia, su sexo o su capacidad diferente, ya sea física, intelectual y sensorial, entre otras (p. 4).



De manera que para este estudio se visualizará la educación inclusiva desde una concepción más general, en donde se habla de prácticas educativas que minimizan cualquier tipo de riesgo de exclusión de la persona estudiante. Además, se entiende que la educación inclusiva en su práctica social se compone de principios, valores, estrategias y experiencias destinadas a la democratización de la educación y de su actualización permanente (Castillo, 2015), por lo que se reconoce la importancia de las percepciones y actitudes observables en los diferentes miembros de la comunidad educativa respecto a la educación inclusiva.

De acuerdo con Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017), la educación inclusiva es

el derecho que tiene la totalidad de estudiantes a una educación de calidad, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, su etnia, se sexo o su capacidad diferente, ya sea física, intelectual y sensorial, entre otras. (p. 4).

3.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COSTA RICA

A lo largo del tiempo Costa Rica ha presentado grandes avances en lo referente al acceso a la educación. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017), “Costa Rica ha ampliado el acceso a la educación más rápido que otros países latinoamericanos en la última década y está cerrando la brecha con los países de la OCDE” (p. 4). Sin embargo, bajo el contexto de la educación inclusiva como la que se plantea en este proyecto, aún quedan muchas barreras por superar para el aprendizaje y la participación. Si bien es cierto se han hecho grandes esfuerzos por fomentar las prácticas inclusivas en las aulas del país, muchos de estos, o se han orientado a la integración de las personas con alguna discapacidad, o no han generado los resultados esperados.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) en el año 2018 publicó el decreto ejecutivo 40955 sobre el “Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense” (MEP, 2018); además, generó la directriz N° DM-45-08-2018-MEP, en la que se establece que los centros educativos deben tomar todas las medidas necesarias, ya sean pedagógicas o administrativas, para acabar con cualquier indicio de discriminación en las aulas y atender de manera eficientes las necesidades particulares del estudiantado (MEP, 2018).



Sin embargo, el reciente establecimiento de estos decretos demuestra que aún queda mucho camino por recorrer en lo concerniente a la implementación de una educación inclusiva que dé acogida a todas las personas estudiantes, indiferentemente de su condición física, mental, de género o sexo, étnica, económica, entre otras. Según datos de la OCDE (2017), la pobreza sigue siendo para Costa Rica uno de los principales problemas por afrontar en lo que refiere al acceso a la educación, además del aumento en los últimos años de migración y otros factores como las luchas de género.

En el contexto nacional, destaca el aporte invaluable que desde el 2008 inició la carrera de Educación Especial, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED. Desde ahí se lideró el proyecto de investigación-acción “Construyamos centros educativos inclusivos”, el cual versó sobre las experiencias y buenas prácticas educativas desarrolladas por varias escuelas costarricenses, quienes buscaron transformar su institución en un centro educativo inclusivo de calidad.

Tómese en cuenta que, para esa fecha, la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, N.º 7600, apenas contaba con una década desde su promulgación, y los lineamientos y/o normativas para su aplicación no poseían una amplia divulgación ni una profunda capacitación. Por ello el valor que entraña el proyecto en el histórico nacional educativo, pues desde la cátedra universitaria se gesta, formula y dirige una investigación que se replica en otros centros educativos costarricenses y termina siendo acogida en el seno del Ministerio de Educación Pública como el proyecto “Apoyo a la gestión pedagógica de los centros educativos de calidad con orientación inclusiva”, impactando en el acontecer nacional.

El proyecto tuvo por objetivo favorecer la inclusión y evitar la exclusión educativa mediante la transición de las escuelas hacia centros educativos inclusivos (Marín y Meléndez, 2011), y recogió algunas experiencias de los centros educativos: Granadilla Norte, José Figueres Ferrer y Monterrey-Vargas Araya (pertenecientes al circuito escolar 03 de la Dirección Regional Norte de San José). Para ello realizaron las siguientes acciones:

- Capacitaciones ofertadas a los comités coordinadores y funcionarios de las instituciones elegidas.
- Autoevaluación de los centros mediante el índice para la inclusión de Booth y Ainscow, y la sistematización de los resultados obtenidos por parte de los comités.
- Diseño de proyectos en cada institución.



- Finalmente, las investigadoras realizaron los procesos de observación, registro y sistematización del proceso vivido en cada uno de los centros educativos que colaboraron con la pesquisa.

Este proyecto logra establecer por primera vez en Costa Rica los indicadores sobre educación inclusiva desde el *Índex de Inclusión*, que sirven de base para la teorización conceptual y referencial en el marco jurídico y educativo.

Sin embargo, el reciente establecimiento de estos decretos demuestra que aún queda mucho camino por recorrer en lo que refiere a la inclusión educativa de todos los estudiantes indiferentemente de su condición de discapacidad, género o sexo, etnia, recursos económicos, entre otros. De acuerdo con la OCDE (2017), Costa Rica posee diversos problemas claros y concretos por asumir y minimizar, como lo son la pobreza, la migración y las luchas de género; estos pueden convertirse en evidentes factores que minimicen el acceso a la educación de la población afectada.

Desde lo anterior, existe un claro valor en lo señalado por la UNED —específicamente por la carrera de Educación Especial— y por el MEP, quienes de manera conjunta han realizado esfuerzos para abrir en el país rutas de acción que aporten al logro de implementar una educación inclusiva, y para esto se han preparado conformando y participando en redes nacionales e internacionales. Asimismo, desde la Dirección de Extensión de la UNED se desarrollan múltiples iniciativas orientadas a favorecer la capacitación en educación inclusiva para docentes y estudiantes, y desde el CINED se han realizado otros estudios que abordan la inclusión de personas migrantes en centros educativos de zonas fronterizas costarricenses.

3.3. PERCEPCIÓN DE ACTORES EDUCATIVOS RESPECTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para Mellado et al. (2017), “La escuela inclusiva se construye sobre la participación y consenso de toda la comunidad educativa que asume el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar” (p. 3). En otras palabras, para que se puedan desarrollar prácticas inclusivas en las aulas es necesario el trabajo cooperativo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y, para que este trabajo de diversos actores sea eficiente, es necesario que cada una de las personas involucradas tenga la mejor disposición a colaborar.



El MEP (2012), con el proyecto “Apoyo a la gestión pedagógica de los centros educativos de calidad con orientación inclusiva”, determinó que uno de los factores más importantes en los que se debe trabajar para mejorar las prácticas inclusivas en el país corresponde precisamente a las actitudes del personal de las instituciones frente a la inclusión. Considera que las actitudes son la base para el desarrollo de una cultura inclusiva, y que estas son determinantes en la capacidad del profesorado para responder de manera flexible a la diversidad en el aprendizaje de su estudiantado. En el 2018 el MEP crea un decreto que incluye a las personas en condición de discapacidad en las aulas regulares, erradicando prácticas que las mantenían separadas en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, numerosos estudios resaltan la importancia de las actitudes de los docentes frente a las prácticas inclusivas (Díaz y Franco, 2010; Fernández, 2013; Mellado et al., 2017; Mateus, Vallejo, Posada y Fonseca, 2017; Alvarado y Hernández, 2019). Como principales motores de los procesos educativos, ellos y ellas tienen consigo la responsabilidad de fomentar espacios en donde se implemente una cultura inclusiva. Díaz y Franco (2010) consideran que “la persona del docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad, cualquiera sea su manifestación” (p. 16).

De igual manera, el estudiantado como miembro de la comunidad educativa posee también un papel relevante en el desarrollo y éxito de las prácticas inclusivas, así como en el logro de generar un sentido de pertenencia de todas las personas. Como receptores directos de dichas prácticas y, al mismo tiempo, practicantes, son sujetos claves para el logro de la educación inclusiva en un centro educativo (Alvarado y Hernández, 2019).

Desde lo planteado se comprende que las actitudes desplegadas por los diferentes miembros de la comunidad educativa influyen de manera relevante en el desarrollo de la inclusión en los contextos de educación. Una filosofía del vivir y convivir, que sobrepasa el quehacer en el aula, debe estar presente en la interacción diaria de todas las personas que convergen en un centro educativo. Es por lo anterior que conocer cuáles son estas actitudes se logrará mediante el estudio de sus percepciones.



3.4. DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La persona profesional de la educación primaria es un miembro clave en la comunidad educativa para el desarrollo de la educación inclusiva en la institución.

Junto con las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad, es necesario subrayar nuevamente la importancia crucial de las actitudes de los profesores, pues son ellos los que pueden influir en las actitudes de los estudiantes y los que pueden impulsar un modelo de enseñanza y aprendizaje sensible y adaptado a la diversidad de sus estudiantes. Además, la actitud del profesorado va a repercutir en las expectativas del docente sobre el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos (Alvarado y Hernández, 2019, p. 53).

Con el propósito de conocer cuáles son las percepciones y actitudes que presenta el profesorado costarricense con respecto a la educación inclusiva y a su implementación, se estableció para este proyecto la utilización de cuatro grandes dimensiones:

1) *El conocimiento sobre la educación inclusiva*

Uno de los principales problemas encontrados en algunos de los estudios referentes a la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva reside en el poco conocimiento que tienen sobre lo que corresponde a inclusión. En algunos casos se ha encontrado que el profesorado percibe la inclusión como la integración únicamente del estudiantado con alguna discapacidad (Díaz y Franco, 2010).

De esta manera, determinar qué tanto conoce la persona profesional de primaria sobre lo que implica la educación inclusiva es de gran relevancia para entender de qué manera se están desarrollando las prácticas inclusivas en las aulas costarricenses.

2) *Las actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva*

Esta dimensión y la siguiente (actitud y percepciones hacia el estudiantado con alguna situación específica de exclusión) se basan en el estudio realizado por Sevilla et al. (2017) sobre las percepciones que presenta el estudiantado de las carreras de educación con respecto a la inclusividad. Pese a que ellos se enfocan en los estudiantes en docencia, determinaron algunos factores que sin duda son relevantes para la implementación de este proyecto.

Primeramente, determinaron que existen ciertas actitudes negativas y positivas que influyen en el desarrollo de las prácticas inclusivas en las aulas. Estas actitudes, además,



se pueden analizar bajo ciertos criterios que ellos, utilizando la teoría de Larrivee y Cook (1979), dividen en: percepciones negativas hacia la inclusión, percepciones negativas hacia alumnos con necesidades educativas, percepciones positivas hacia la inclusión y percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas (Sevilla et al., 2017). Cada uno de estos criterios enmarca una serie de ítems determinados para lograr entender y diferenciar entre percepciones negativas y positivas frente a la educación inclusiva y su implementación.

Dichos ítems fueron adaptados y orientados hacia lo que refiere a la educación inclusiva para el estudiantado con cualquier tipo de riesgo de exclusión. Además, se adaptaron y agregaron algunos contenidos de forma que el instrumento se adecuara a los docentes que ejercen su profesión.

En este apartado se establecen específicamente las actitudes y percepciones positivas y negativas que tiene el profesorado frente a la educación inclusiva.

3) *Las actitudes y percepciones hacia el estudiantado con alguna situación específica de exclusión*

Como se ha mencionado anteriormente, esta dimensión sigue la línea del trabajo realizado por Sevilla et al. (2017). En este apartado se establecen específicamente las actitudes y percepciones positivas y negativas que exhibe el profesorado frente al estudiantado en condición de cualquier índole y podrían colocarlo en riesgo de exclusión.

4) *Las actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas en el centro educativo*

Por último, se tiene la dimensión que se enfoca en las actitudes y percepciones de los docentes hacia el desarrollo de las prácticas inclusivas en el centro educativo en donde laboran. Para esta dimensión se utilizaron como base las tres dimensiones definidas en el índice de inclusión de Booth et al. (2000) en el marco de la lucha por una “educación para todos” de la UNESCO, a partir de lo expuesto en Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002). Dichas dimensiones corresponden a: la creación de una cultura inclusiva, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Si bien es cierto que el Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2000) parte fundamentalmente de la identificación de barreras y la implementación de mejoras inclusivas para el aprendizaje y la participación, los factores sobre cultura, política y prácticas forman parte fundamental del contexto escolar en lo que refiere a la educación inclusiva, lo que



implica que, para entender cómo se desarrollan las prácticas inclusivas en los centros educativos, es necesario estudiarlas desde cada uno de dichos factores. De esta forma, aunque el propósito de la presente investigación no es fomentar de manera directa la aplicación efectiva de cultura, políticas y prácticas inclusivas, sí es de gran relevancia conocer la percepción que tienen las personas profesionales de primaria respecto a cada uno de estos aspectos.

Tabla N.º 1. Síntesis de dimensiones incluidas en la investigación

Dimensiones	Definición
Conocimiento	Conocimiento que tiene el estudiantado sobre el concepto y las aplicaciones de la educación inclusiva.
Ambiente acogedor	Actitudes y percepciones que tienen frente al aprendizaje, la convivencia escolar, las atenciones que brinda el equipo educativo al estudiantado y la adecuación de instalaciones y dependencias.
Ambiente seguro	Actitudes y percepciones que tienen respecto a su seguridad en su relación con los diferentes miembros de la comunidad educativa, su seguridad respecto a los problemas que enfrentan y su percepción sobre la escuela como un refugio seguro.
Ambiente de colaboración	Actitudes y percepciones de los estudiantes hacia las prácticas de colaboración del profesorado con el estudiantado, las prácticas de colaboración del estudiantado con el profesorado y si la institución educativa genera vínculos entre la comunidad educativa con actividades específicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Soto, E. (2018). Percepción de estudiantes de enseñanza media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva. *Polyphonia, revista de educación inclusiva*, 2(1), 53-73.



IV. Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque mixto en el que se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener información que permitiera acercarse a la percepción que la persona docente tiene sobre las prácticas inclusivas en las escuelas.

Las personas participantes corresponden a 718 docentes de diferentes centros educativos del sistema educativo público costarricense. Un 81.32% son mujeres y un 18.69% hombres; representan las 27 Direcciones Regionales de Educación de acuerdo con la organización administrativa del Ministerio de Educación Pública (ver tabla 2).

Tabla N.º 2. Dirección Regional donde labora

Dirección Regional de Educación donde labora	Porcentaje
DRE San José Central	5.3
DRE San José Oeste	2.5
DRE San José Norte	5.6
DRE Pérez Zeledón	2.2
DRE Cartago	6.5
DRE Turrialba	1.7
DRE Limón	2.1
DRE Sulá	0.1
DRE Guápiles	3.6
DRE Heredia	4.2



DRE Norte Norte	1.4
DRE Alajuela	6.8
DRE Puntarenas	2.1
DRE Cañas	0.7
DRE Santa Cruz	0.6
DRE Nicoya	0.6
DRE Liberia	0.3
DRE Grande de Térraba	1.0
DRE Coto	2.1
DRE San Carlos	4.7
DRE Sarapiquí	0.6
DRE Los Santos	1.0
DRE Puriscal	0.8
DRE Desamparados	4.2
DRE Occidente	2.5
DRE Aguirre	0.3
Total	63.4
Perdidos por el sistema	36.6
TOTAL	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

De esta población, mayormente se contó con la participación de profesionales nombrados como “profesor(a) de enseñanza general básica (I y II ciclos)” en un 42.2% (obsérvese la tabla 3).



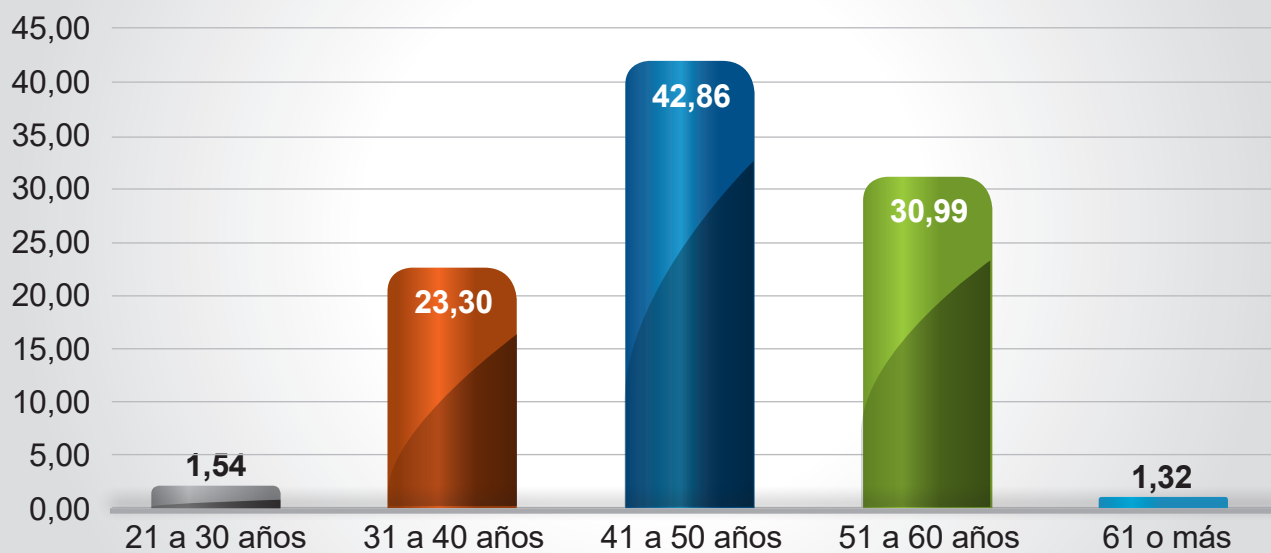
Tabla N.º 3. Puesto que desempeña

Puesto que desempeña en el Ministerio de Educación Pública	Porcentaje
Profesor(a) de enseñanza unidocente (I y II ciclos)	6,13
Profesor(a) de enseñanza unidocente en educación indígena (I y II ciclos)	0,70
Profesor(a) de enseñanza general básica (I y II ciclos)	42,20
Profesor(a) de enseñanza general básica en educación indígena (I y II ciclos)	1,53
Profesor(a) de Escuela Laboratorio (I y II ciclos)	0,14
Otro (especifique)	12,67
Total	63,37
Perdidos por el sistema	36,63
TOTAL	100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

En cuanto a la distribución por edades, las personas participantes corresponden mayormente a un rango de edad de 41 a 50 años y en menor medida a 21 a 30 años (ver figura 1).

Figura N.º 1. Rangos de edad de la población participante del cuestionario



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.



Para cumplir con los objetivos de la investigación se utilizó la encuesta como técnica de recolección de información y como instrumento un cuestionario que se aplicó en línea al profesorado de primaria. Este cuestionario se elaboró tomando como base una adaptación que Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002) hacen del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), para trabajar en un estudio que analice la inclusión como la participación de todo el estudiantado susceptible de ser sujetos de exclusión, y no solo los que tienen “necesidades educativas especiales”. El instrumento utilizado en la investigación se validó mediante un taller realizado con personas expertas en educación primaria y/o en el tema de la educación inclusiva.

Las dimensiones definidas por Soto (2018) también se basan en el Índice para la inclusión de Booth y Ainscow (2000), de manera que se utilizan algunos de los ítems de las subdimensiones establecidas en la dimensión de “Actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas en el centro educativo” del instrumento del profesorado. Otras se establecen a criterio propio, ya que Soto trabaja las dimensiones establecidas por medio de análisis cualitativo, y en este caso se desea construir ítems. Tal como se indica en la tabla 4.

Tabla N.º 4. Dimensiones del instrumento dirigido al personal docente

<p>Conocimiento sobre la educación inclusiva</p>	<p>Conocimiento que maneja el profesorado sobre el concepto y las aplicaciones de la educación inclusiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar qué entienden los docentes por “educación inclusiva”. -Adaptación de metodologías para atender la diversidad en el aprendizaje. -Estrategias didácticas orientadas a la inclusión. -Identificar si consideran que hay estudiantes en su aula que requieran de prácticas inclusivas; y si es así, qué situaciones afrontan. -Identificar si conocen alguna política de inclusión en el país y, si es así, que indiquen cuál.
--	---	--



Actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva	Las actitudes del profesorado ante las prácticas inclusivas en las aulas.	Identificar las percepciones y actitudes tanto positivas como negativas que tiene el profesorado respecto a las prácticas inclusivas, bajo el contexto de cómo sería un ambiente tanto positivo como negativo. Así como las estrategias didácticas orientadas a la inclusión.
Actitudes y percepciones hacia el estudiantado con alguna situación específica de exclusión	Actitudes y percepciones que tiene el profesorado respecto a los estudiantes que presentan esas características diversas.	Identificar en el profesorado las percepciones y actitudes tanto positivas como negativas respecto al estudiantado con situaciones específicas de exclusión, bajo el contexto de cómo sería un ambiente tanto positivo como negativo.
Actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas en el centro educativo	Actitudes y percepciones que tiene el profesorado sobre la aplicación de la cultura, políticas y prácticas inclusivas en los centros escolares donde laboran.	Identificar la percepción de los docentes sobre el manejo de la cultura inclusiva, las políticas y las prácticas inclusivas en la institución en general. Por medio del profesorado también se obtendrá información sobre los familiares y el personal administrativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sevilla, Martín y Jenaro (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. Y Sandoval, López, Miquel, Durán y Echeita (2002). *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.

En el anexo 1 se puede ver el cuestionario aplicado a docentes y en el anexo 2 se desglosa la operacionalización de la investigación. Ahora bien, una vez obtenida la información, se analizó por medio de los siguientes pasos:



1. Depuración de la base de datos para procesarla en el software estadístico, identificar los registros no válidos y verificar la no respuesta.
2. Creación de nuevas variables y recodificación. En el cuestionario existen preguntas con escala tipo Likert, por lo que se pueden construir puntajes por dimensión y subdimensión (*Culturas inclusivas* [Para la construcción de comunidad inclusiva, Para establecer valores inclusivos], *políticas inclusivas* [Para desarrollar una escuela para todos, En cuanto a los apoyos que atienden la diversidad], y *prácticas inclusivas* [Para organizar el proceso de aprendizaje, Para movilizar recursos]).
3. Cálculo del coeficiente de confiabilidad (alfa de Cronbach) para las escalas Likert; ello permitió conocer la consistencia interna y fiabilidad de la escala.
4. Categorización de preguntas abiertas y análisis descriptivo de las respuestas.
5. Análisis estadístico descriptivo mediante tablas (frecuencia y porcentaje) y gráficos (frecuencia o porcentaje) para todas las variables.
6. Análisis estadístico descriptivo mediante tablas de contingencia (tablas cruzadas) para la comparación entre variables que integran cada una de las dimensiones señaladas en el punto 2.
7. Valoración del establecimiento de algunas tipologías de centro educativo y cruzar cada una de las categorías de tipo de centro educativo con los resultados obtenidos en las dimensiones. Para identificar si existe alguna tendencia en el comportamiento de los datos (en las dimensiones actitudinales) de un tipo de centro educativo a otro.
8. Elaboración de estadísticos descriptivos de los puntajes por dimensión y subdimensión (promedio, desviación, mediana, mínimo y máximo) que se señalan en el punto 2.



V. Resultados

El desarrollo de una educación inclusiva y prácticas que la concretan en la realidad educativa cobra interés en la actualidad por cuanto, en el mundo globalizado en que se vive, se convierte en una tarea global y local que todas las personas sean partícipes de los derechos que les corresponden y, por ende, incluidos en las diferentes actividades de la sociedad; en palabras de Plancarte (2017) “incluir se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto” (p. 214), pero se hace necesario cada vez más especialmente por los flujos migratorios, el reconocimiento de la diversidad y el enfoque de derechos que permea los distintos espacios sociales.

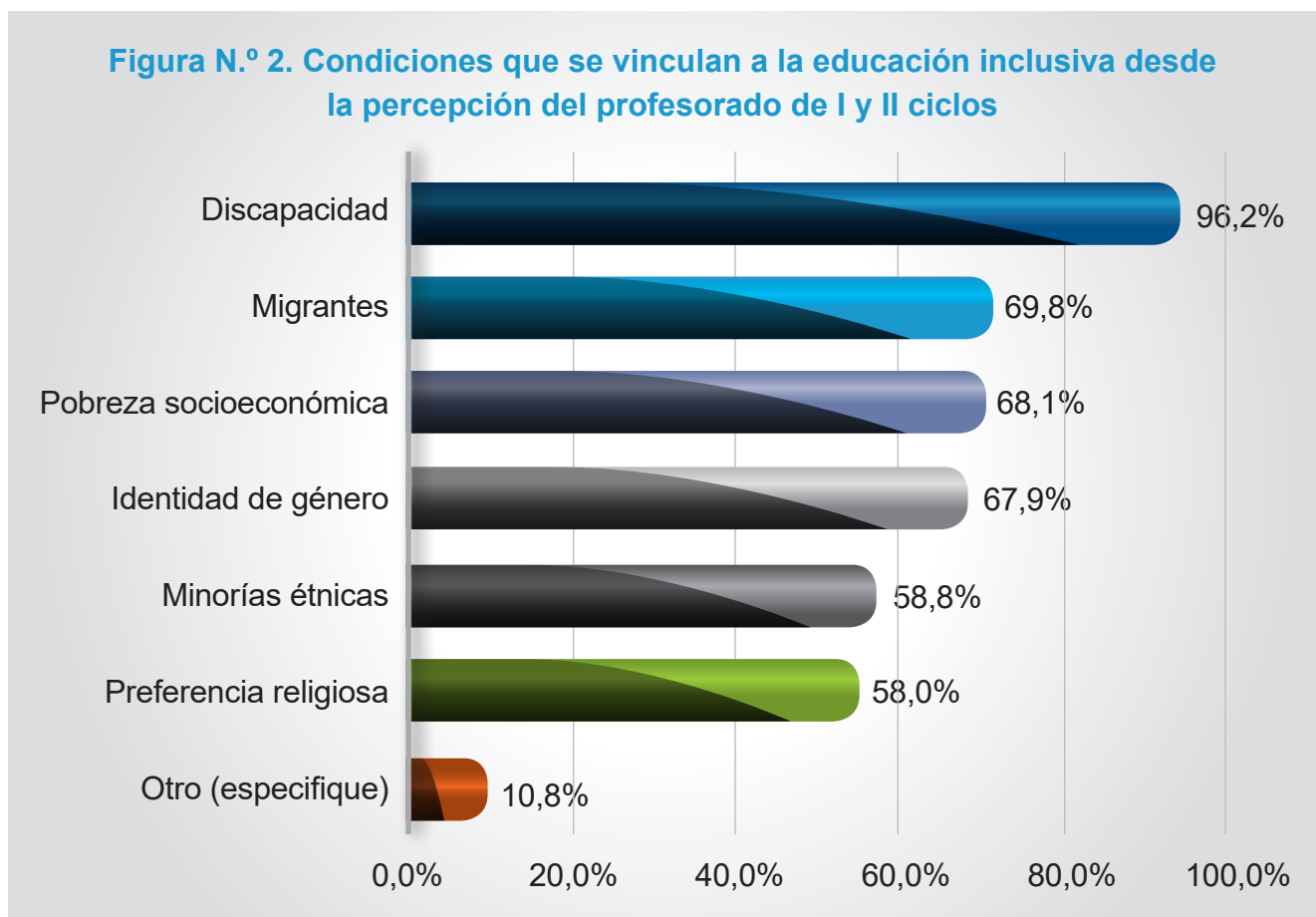
Desde la perspectiva educativa, esta inclusión involucra que se deben eliminar “los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos” (UNESCO, 2019, párr. 4), de modo que en este proceso se considere la diversidad, las capacidades, las especificidades de cada persona, y se elimine cualquier forma de exclusión para el logro del aprendizaje. Plancarte (2017) señala que “la inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos” (p. 214).

Es por lo descrito que, con la intención de analizar las percepciones de los actores educativos con respecto al desarrollo de procesos referentes a la educación inclusiva en primarias costarricenses, se presentan los resultados obtenidos en tres grandes categorías: conocimiento sobre la educación inclusiva; actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva y, por último, actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas en el centro educativo. Estas categorías incluyen las dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2011): *Culturas inclusivas* (para la construcción de comunidad inclusiva), *valores inclusivos*, *políticas inclusivas* (para desarrollar una escuela para todos) y *prácticas inclusivas* (para organizar el proceso de aprendizaje).



5.1. CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Uno de los principales resultados encontrados en este estudio es que el profesorado de I y II ciclos de la educación general básica en Costa Rica relaciona la educación inclusiva con alguna situación vinculada con discapacidad. Al respecto, es importante señalar que cuando se le presentan al profesorado de primaria costarricense condiciones que vulneran a una persona estudiante, hay una constante de 96.2% que indica que la discapacidad es mayormente vinculada a la educación inclusiva, y poco más de la mitad de esta población indicó que otras condiciones como la “preferencia religiosa”, “la minoría étnica” o la “identidad de género” forman parte de este concepto. Al respecto, Díaz y Franco (2010) señalan que las personas docentes perciben la inclusión como la integración únicamente del estudiantado con alguna necesidad educativa especial, aspecto que persiste y se capta en los resultados exhibidos en la figura 2.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.



Esas condiciones manifestadas en el cuestionario coinciden con lo que plantearon las participantes de los grupos focales en los siguientes fragmentos discursivos acerca de lo que ellas, como docentes, asocian con la educación inclusiva:

“Digamos, permitir a todas las personas, no importa su situación, que puedan meterse en educación. Incluir a los niños, aunque sean diferentes, en el sistema educativo normal. Exactamente es eso. Digamos, algún niño con alguna discapacidad que pueda pertenecer también al sistema educativo supuestamente normal. Ahí en la escuela hay una niña... hay varias niñas que tienen discapacidad y ya están incluidas” (M., grupo 2).

“...migrantes sí, pero como es una escuela rural, entonces... Sí lo que tuvimos mucho problema era la conectividad: estábamos en el escenario 4” (L., grupo 1).

“Pero “inclusión” a veces nosotros lo vemos solo como que tiene problemas para aprender, o que tiene problemas auditivos, o que... O que vamos a integrar a un niño, o así. Pero se viene también de que debemos saber de que también al que maneja una condición económica severa también debemos incluirlo, ¿verdad?” (A., grupo 2).

“Y esos estudiantes debemos de analizarlos desde todo punto de vista: desde la perspectiva emocional, social, económica; desde el contexto familiar, verdad.”

Muchas veces nosotros, cuando nos hablaron de esta inclusión, decíamos: “Bueno... Uy, Dios mío; nos puede llegar un chiquito ciego o un chiquito sordomudo”, ¿verdad? Y nosotros teníamos muchas expectativas, sí, claro; pero a todas ese tipo de población hay que brindarle apoyo, ¿verdad?” (N., grupo 2).

Esto se ve reforzado cuando se consulta acerca de condiciones de vulnerabilidad que impliquen el desarrollo de prácticas inclusivas, por cuanto un 27,48% de la población encuestada señala que incluyen en estas prácticas a estudiantes por su condición de discapacidad (requerimiento de apoyos educativos significativos, no significativos o de acceso), de acuerdo con lo que se presenta en la tabla 5.



Tabla N.º 5. Condiciones del estudiantado de I y II ciclos que requiere prácticas inclusivas

Opciones	Porcentaje
Menores vinculados al tráfico ilícito de migrantes	0,13%
Menores víctimas de explotación sexual o trata de personas	0,50%
Estudiantes que consumen sustancias o con adicciones	0,56%
Embarazo adolescente	0,56%
Menores que viven en el cordón fronterizo del país	0,63%
Estudiantes que presentan conductas delictivas	0,75%
Menores que realizan trabajo infantil o adolescente	0,88%
Menores de edad que se identifican con el sexo contrario (vestuario y conductas)	1,07%
Otro	1,25%
Personas que pertenecen a grupos étnicos minoritarios	1,94%
Personas que profesan alguna religión que solicita actitudes o creencias particulares y no tradicionales	3,20%
Menores que vive violencia en algunas de sus manifestaciones	3,89%
Menores en condición de sobrepeso u obesidad	5,21%
Situación de ausentismo	7,34%
Menores que llegan al país provenientes de otros países	9,60%
Condición de problemas emocionales o de conducta	10,35%
Menores que viven en condición de pobreza socioeconómica	12,05%
Falta de apoyo familiar	12,61%
Condición de discapacidad que requiere apoyos educativos (adecuaciones significativas, no significativas o de apoyo)	27,48%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

Nótese que se enuncian condiciones como la situación socioeconómica, nacionalidad o prácticas familiares, entre muchas otras, pero con poca constancia. Esto demuestra una noción tradicional de abordaje de la “inclusión” desde un paradigma rehabilitador



(Palacios, 2008), donde la discapacidad se centra en deficiencias físicas o cognitivas. Esta vinculación ofrecida por la población participante de la investigación es importante por cuanto reafirma el constructo social de la discapacidad, tal y como lo señala Vásquez (2017):

la dinámica social que ha asociado imágenes de incompetencia y descalificación a las personas con discapacidad, lo cual, al igual que con cualquier otro grupo víctima de discriminación, limita y configura la identidad personal, que, a su vez, restringe la interacción del individuo con su entorno y lleva a un ciclo caracterizado por la exclusión y la discriminación (párr. 4)

Del mismo modo, cuando se consulta al profesorado acerca de quién es un estudiante en condición de vulnerabilidad, se pueden encontrar respuestas que refuerzan un paradigma tradicional, porque se asocia la educación inclusiva con una situación de discapacidad, aunque también, en menor medida, otras aseveraciones. Nótese lo señalado en la tabla 6 y los siguientes fragmentos expresados por docentes cuando se les consultó sobre aspectos con los que cuentan los centros educativos para favorecer la inclusión:

“Claro, rampas y servicio, también, sanitario para niños con discapacidad... No conozco niños con alguna discapa... alguna... eee... Nunca he conocido yo niños con alguna orientación diferente. Que yo le he dado clases, no. Ni conozco en la escuela si hay algún niño...” (M., grupo 1).

“En la institución donde estoy sí, vieras que hay rampas y hay buena atención, siento yo; pero hay que seguir mejorando” (A., grupo 2).



Tabla N.º 6. Estudiantado en condición de vulnerabilidad según la percepción del personal docente de primaria

Características desde un paradigma tradicional	Características desde un paradigma integrador - social
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos en silla de ruedas, síndrome de Down. • Aquel que por su condición física de vulnerabilidad necesite un trato especial. • Aquel que tenga una situación social de cuidado o alguna condición de salud que requiera de apoyos especiales. • Con alguna enfermedad crónica. • El estudiante que “no encaja” con los gustos de algunos u otros. • Necesidades educativas especiales. • Un estudiante a quien por su discapacidad o preferencia sexual se le margine y no se le trate igual a los demás. • Un niño o niña con memoria corta, retardo mental u otras discapacidades que no le permiten adquirir conocimientos de una forma que consideremos normal. • Un estudiante que presente una dificultad de aprendizaje o una discapacidad física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son los estudiantes que tienen bajo rendimiento escolar, problemas familiares, problemas de conducta u emocionales. • Aquel estudiante del que su familia no está pendiente, que no es apoyado, que va y viene sin que nadie lo guíe, así como el estudiante que vive en pobreza y se le ofrece como medida fácil y eficaz la venta y el consumo de drogas. • Aquel estudiante que esté en una situación de peligro con respecto a su salud, economía, sexo o ambiental.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

De acuerdo con lo presentado, se puede decir que existe una marcada vinculación entre educación inclusiva y vulnerabilidad con la discapacidad, aunque la OMS y el Banco Mundial (2011) señalan que “los niños con discapacidad figuran entre los grupos de niños más marginados y excluidos; habitualmente se les niega el derecho a una educación de calidad” (p. 5). Esta noción debe ser más integral, por lo que, para el caso de Costa Rica, aún es un desafío lograr la aspiración que propone la UNESCO (2019) cuando detalla que se debe “incluir a todos los estudiantes y garantizar que todas las personas tengan



una oportunidad igual y personalizada de progresar en el ámbito educativo sigue siendo un reto en casi todos los países” (p. 4).

De modo que la generación de procesos de sensibilización y capacitación debe tender a generar una ruptura con paradigmas ya superados y comprender a la educación inclusiva desde una perspectiva más amplia, tal como señala UNESCO (2008), cuando afirma que debe ser “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 4).

No obstante lo señalado, sí es posible encontrar pensamientos disruptivos entre el profesorado y aunque son minoría; centran la educación inclusiva desde una posibilidad de construir de manera conjunta sin dejar a nadie por fuera, sin importar condición, sexo, etnia, procedencia social, clase social, identidad de género u otros.

Tabla N.º 7. Percepciones disruptivas del profesorado de I y II ciclos en relación con el concepto de educación inclusiva

Percepción de docente 1:

“Es el modelo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social”.

Percepción de docente 2:

“Hacer partícipe del proceso atendiendo la diversidad de todos los integrantes del grupo”.

Percepción de docente 3:

“Una educación que no excluya a ninguna persona, que todos tengan los mismos derechos sin importar su condición”.

Percepción de docente 4:

“Educación en la cual participen todos los estudiantes sin discriminación alguna y tomando en cuenta su estilo de aprendizaje y las condiciones especiales que estos puedan presentar, planeando las lecciones tomando en cuenta el DUA”.

Percepción de docente 5:

“Es la educación para todos, sin distinción de género, etnia, lengua, habilidades, capacidades, situación socioeconómica, nacionalidad, raza, etc. Educación inclusiva es la gran sombrilla donde se cobijan todas estas características sociales. Todos juntos con un mismo currículo”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

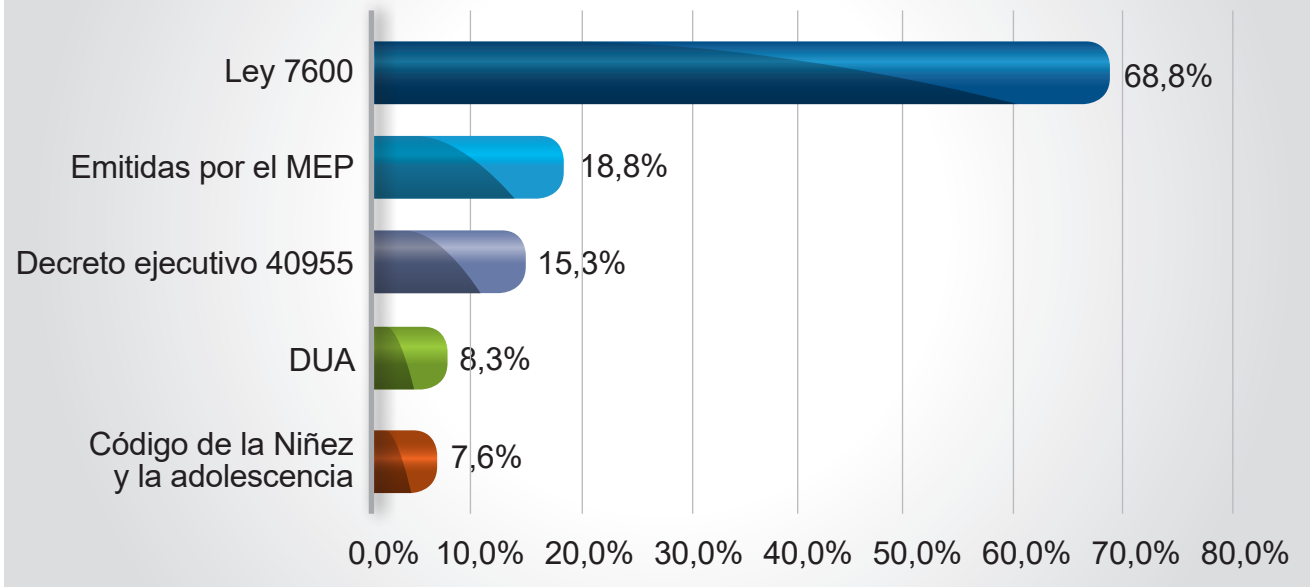
Las ideas descritas por la población docente participante en la encuesta refuerzan la propuesta de la UNESCO (2019), en la que se expone que “todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual” (p. 13), de modo que es perentoria la toma de acciones desde diferentes perspectivas para ampliar la percepción hacia la educación inclusiva del profesorado de primaria, y una de estas refiere necesariamente a la política que a nivel nacional se desarrolla sobre el tema, en virtud de que cuando se le consulta acerca del conocimiento de la misma, mayormente se hace referencia a la Ley N.º 7600 denominada “Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad” (ver figura 3), que aunque en términos generales constituye un gran avance en el aseguramiento de los derechos humanos para las personas con discapacidad (PcD), esa noción queda enfocada únicamente en esta población.

Siguiendo esa línea de pensamiento, se encuentra la siguiente expresión brindada por una de las docentes participantes en los grupos focales realizados:

“Hemos estudiado la comunidad: tiene mucha adecuación significativa porque se han casado primos con primos y familias, entonces ya sabemos que ciertos apellidos son de adecuación, verdad. Entonces con el equipo de apoyo también hemos venido dando como un paso gigante para que la compañera especialista en problemas de aprendizaje, ya en la parte cognitiva, no se quede entretenida con los seis meses o un año, verdad, sino que ya ese niño tiene antecedentes: sus hermanitos estuvieron en aula integrada, o el papá, la mamá; entonces nosotros agilizamos el proceso para que sean estudiantes con adecuación significativa” (C., grupo 3).



Figura N.º 3. Conocimiento de políticas nacionales sobre educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

Reafirmando lo anterior, al consultarse sobre el conocimiento de leyes y normativas referidas a la educación inclusiva, puede observarse que el corpus legal que mayoritariamente conoce la población docente se asocia con legislación para el abordaje de las personas con discapacidad, tal como lo expresan algunas de las participantes de los grupos focales:

“Sí, yo no conozco lineamientos del MEP propiamente. Yo conozco los de mi escuela. Y en mi escuela abordamos la situación desde el inicio; por eso todos los docentes tenemos la... Bueno, voy a decir “obligación”; tenemos la obligación de reportar a un estudiante en la situación en que se encuentre, ya sea problemas de conducta, inclusive también cuando es problema económico, situación económica de los niños. A veces también de abusos por parte de los papás. Entonces le puedo decir que el equipo interdisciplinario... Es que contábamos con ese gran apoyo, aparte de que son compañeras muy comprometidas. Entonces ellas han establecido los protocolos, en primera instancia, que el docente detecte la situación del estudiante. Una vez que nosotros hayamos detectado eso, inmediatamente se pasa para conocimiento de dirección y el equipo. Tenemos psicóloga, trabajadora social y orientadora” (C., grupo 3).



“Bueno, si hablamos de directrices, algunas conocemos, otras le damos solo una miradita al título y las dejamos por ahí. Y no todas y no todos leemos, verdad. Porque, digamos, a veces preguntan: “¿Lo que venía en tal cosa...?”, y entonces algunas decimos “Sí, aquello”; pero otras decían “¿Cuáááá!?”. Entonces desde ahí fallamos, verdad: de que... malos para leer, por ejemplo, circulares, directrices... Por ejemplo, para que usted vea, yo le decía hoy a mi jefe: “Jefe, ¿por qué a nosotros no nos pasaron una circular que salió donde habla de la adecuación significativa y del P.I.? La última –le dije yo– donde habla de que el maestro tiene que usar las plantillas del... de la caja de herramientas”. Y me dice: “¿Usted la tiene, doña Ana?”. Y le digo yo: “Díay sí, jefe, ayer la compartieron en un grupo y me dediqué a leer”, le dije yo: “¿Quiere que se la pase? [risa] Para que usted la lea y, asegún [sic] lo que usted entienda, me dice si yo estoy bien o estoy mal desde ahí, ¿verdad?”. Pero es lo que te dije: no somos incorporados, así como... como tal vez la pasan en... en esto donde pasan las circulares; es que se me va, verdad. Pero, como te dije: como... solo le damos así por encimita a las cosas, pero no ahondamos en lo que tenemos que ahondar” (A., grupo 2).

Los anteriores fragmentos describen la compleja situación sobre las diversas formas de comprensión o abordaje educativo que, al centrarse solamente en unas de las posibilidades relacionadas a las discapacidades, reafirman la visión concentrada en las opciones afines a la Ley N.º 7600. Aunque también se encuentran algunas personas docentes que no conocen sobre la normativa o legislación orientada a promover la inclusión educativa, tal como se deduce de la siguiente expresión:

“No [breve risa nerviosa]. No conozco yo si tienen algún lineamiento... Me imagino que sí lo tienen... Me imagino que ya está; es que yo entré ya después de la reunión de personal: entré un día después de que comenzaron las clases. Me imagino que ya la directora...” (M., grupo 1).

Tal como se indicó, si bien es un avance significativo el conocimiento y aplicación de Ley N.º 7600 y tal como lo afirma Meléndez (2018) “es una realidad que el país cuenta con los instrumentos jurídicos y los mecanismos institucionales pertinentes para desarrollar las políticas necesarias para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad” (p. 23), es requerido avanzar en el conocimiento de otra normativa que permita visualizar la educación inclusiva desde una perspectiva integral, considerando condiciones como las que propone Mellado et al. (2017), quien indica que “la inclusión



debería reconocer su medio social, su cultura de origen, su ideología, su etnia, su sexo o su capacidad diferente, ya sea física, intelectual y sensorial, entre otras” (p. 4).

En virtud de lo anterior, debe superarse el panorama de normativas sobre educación inclusiva basado en la discapacidad, para considerar, entre otros, la siguiente normativa legal que incluye una visión más orientada hacia el respeto a los derechos humanos:

- Política Nacional para una Sociedad Libre de Racismo, Discriminación Racial y Xenofobia 2014- 2025 y su Plan de Acción n° 38140-RE-PLAN.
- Decreto Ejecutivo N.° 37071-S, del 9 de marzo del 2012, en el que se reafirma el 17 de mayo como el día nacional en contra de la Homofobia, la Lesbofobia y la Transfobia.
- Ley N.° 8899, denominada Ley para la Promoción de la Alta Dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema Educativo Costarricense.
- Ley N.°7739, denominada Código de la Niñez y la Adolescencia.
- Convención sobre los Derechos del Niño (aprobada bajo Ley N.° 7184).
- Ley N.° 6172, denominada Ley Indígena.
- Ley N.° 8261, denominada Ley General de la Persona Joven.
- Decreto N.° 37801-MEP: Reforma del Subsistema de Educación Indígena.
- Decreto Ejecutivo N.° 11938-E: Declaración de la celebración del “Día del Negro”.
- Ley N.° 7426, relacionada con la “sustitución del Día de la Raza por el Día de las Culturas”.
- Ley N.° 7711, denominada Ley de Eliminación de la Discriminación Racial en los Programas Educativos y en los Medios de Comunicación.
- Ley N.° 8054, denominada Ley de la Diversidad Étnica y Lingüística.
- Ley N.° 8938, relacionado con el “Día de la Persona Negra y la Cultura Afrocostarricense”.
- Decreto N.° 38114 “Política Nacional para una Sociedad Libre de Racismo, Discriminación Racial y Xenofobia 2014-2015” y su Plan de Acción.
- Decreto Ejecutivo 36831-G, relacionado con las personas refugiadas.

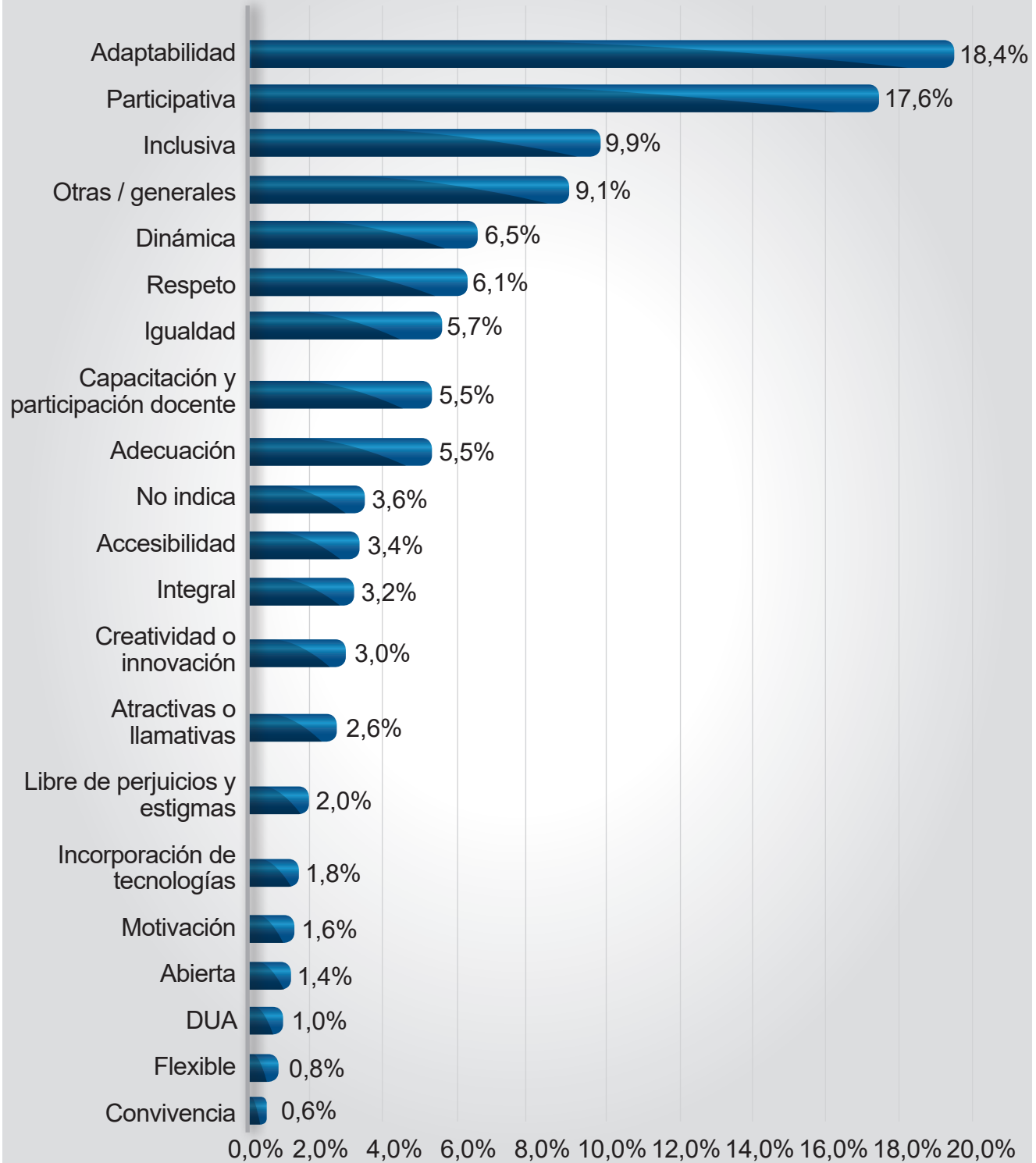


Ahora bien, un punto por llamar la atención es que el país, en procura del respeto a los diversos contextos, generó la anterior normativa legal para el resguardo de los derechos humanos de muchas poblaciones (incluido el estudiantado), pero carece de una política nacional que articule la educación inclusiva, vista esta desde un entendimiento que no solo supere la visión de discapacidad, sino que sea más incluyente hacia otras situaciones que podrían generar vulnerabilidad por su condición étnica, social, migratoria, de identidad sexual, social, económica o religiosa. Ampliando este panorama, tal como propone Quijano (2008), se podría lograr que “las instituciones educativas comprometidas con el proceso de inclusión sean conscientes y capaces de atender la diversidad del alumnado, brindándoles igualdad de oportunidades y experiencias de aprendizaje enriquecedoras, contextualizadas y aplicables a la realidad” (p. 148).

Por último, dentro del apartado de “conocimiento sobre educación inclusiva” se le consultó al profesorado acerca de los aspectos que debería tener una actividad didáctica que elimine barreras para el aprendizaje y la participación para la persona estudiante, y fueron la adaptabilidad, la participación y la inclusión los tres elementos señalados mayormente, con un 18.4%, 17.6% y 9.9% respectivamente (ver figura 4).



Figura N.º 4. Aspectos que debe tener una actividad didáctica para que promueva la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.



Al respecto, Morales (2018) indica que las actividades que promueven una inclusión educativa deben

- Conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, para brindar una respuesta educativa acorde a sus necesidades; lograr un trabajo dinámico y motivador tanto para los estudiantes como para los docentes.
- Favorecer el respeto a la diversidad estudiantil.
- Beneficiar a todos los estudiantes del aula.
- Fortalecer las relaciones intra e interpersonales del grupo. El sentirse seguro, con un mejor nivel de respuesta académica, eleva su autoestima y favorece las relaciones sociales.
- Atender la individualidad del estudiante, permitir que se sienta acogido, comprendido y acompañado, generará empatía, seguridad y motivación para ser eficaz en su desempeño académico y social (p. 31).

De acuerdo con lo expuesto en la figura 4 y lo señalado por Morales, es evidente que el profesorado costarricense de I y II ciclos de la educación general básica implementa actividades tendientes a la inclusión, dado que buscan hacerlas adaptables a las circunstancias, contextos y necesidades; que promuevan la participación, el respeto, la igualdad y el beneficio común. Sin embargo, queda pendiente verificar cuáles son esas actividades y si las mismas confirman el enfoque tradicional con que se visualiza la educación inclusiva, es decir, asistencialista, de atención a la discapacidad, ya evidenciado en párrafos anteriores. Esto no es menos importante, por cuanto señala Morales (2018) que

el docente es el componente central para llegar con las prácticas inclusivas, pues su capacidad, experiencia, conocimiento, planificaciones del plan de clase y sus adaptaciones, entre otros componentes propios de su perfil en este ámbito, [son] un factor decisivo en la tarea de convertir una clase regular en una clase incluyente (p. 31).

En ese sentido, se refuerza lo planteado por Muntaner (2014), citado por Orozco y Moriña (2020), quien manifiesta que “el estudiante debe estar en el centro del aprendizaje, sentirse seguro y conectar con su aprendizaje con la realidad próxima” (p. 82), y esto se logra por medio de la labor docente, que debe desarrollar estrategias inclusivas para contemplar toda la heterogeneidad que se encuentra en los grupos estudiantiles a su



cargo. Asimismo, se debe resaltar que las estrategias inclusivas solamente podrán ser denominadas de esta forma cuando se contemplen los requisitos expuestos por Pujolàs (2002), citado en Orozco y Moriña (2020): “personalización de la enseñanza, autonomía del alumnado y estructuración cooperativa del aprendizaje”, lo cual puede ser llevado a cabo de manera exitosa si se dan espacios de trabajo interdisciplinario y colectivos entre docentes del mismo centro educativo.

Ejemplo de ese proceso de ejecución es la técnica del proyecto, en la que la persona docente conforma grupos estudiantiles para el desarrollo de aprendizajes. Según Orozco y Moriña (2020), en un análisis de estrategias inclusivas en el contexto español, la ejecución de los proyectos permitía al estudiantado la construcción de cuatro pasos: “escuchar, intentar resolver problemas en conjunto, facilitar información y reflexionar constantemente”, y en primaria probó ser muy exitoso por el fomento del componente emocional y los roles cooperativos (p. 87).

5.2. ACTITUDES Y PERCEPCIONES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tal como se ha descrito en párrafos anteriores, la educación inclusiva reconoce la diversidad de la persona estudiante en todas sus dimensiones: económica, social, cultural, religiosa, física, sexual, entre otras; de ahí la importancia de que el profesorado que participa del proceso de aprendizaje sea proclive al respeto de esa diversidad y, por ende, la consideración de esta en los escenarios educativos que desarrolla. En el anterior sentido, Mellado, Chaucono, Heche y Aravena (2017), citando a Ainscow (2009), señalan que

la educación inclusiva promueve un cambio en la cultura escolar que tiene como principal tarea construir una visión inclusiva compartida por toda la comunidad escolar. Dicho de otra forma, se necesita una escuela inclusiva desde una perspectiva más plural que garantice igualdad de oportunidades a todas las personas que participan del centro educativo (p. 4).

Por tal razón, identificar esas actitudes y percepciones del profesorado permite incidir en la toma de decisiones para garantizar que los centros educativos costarricenses sean espacios promotores de inclusión. Por ello, tal como se muestra en la tabla N.º 8, cuando se le consulta al profesorado de primaria acerca de la inclusión de la persona estudiante en el aula regular y recibir lecciones con sus pares, se evidencia que apenas un 38,31% del personal docente está “totalmente de acuerdo” con esta situación.



Tabla N.º 8. Percepciones acerca de la inclusión del estudiantado

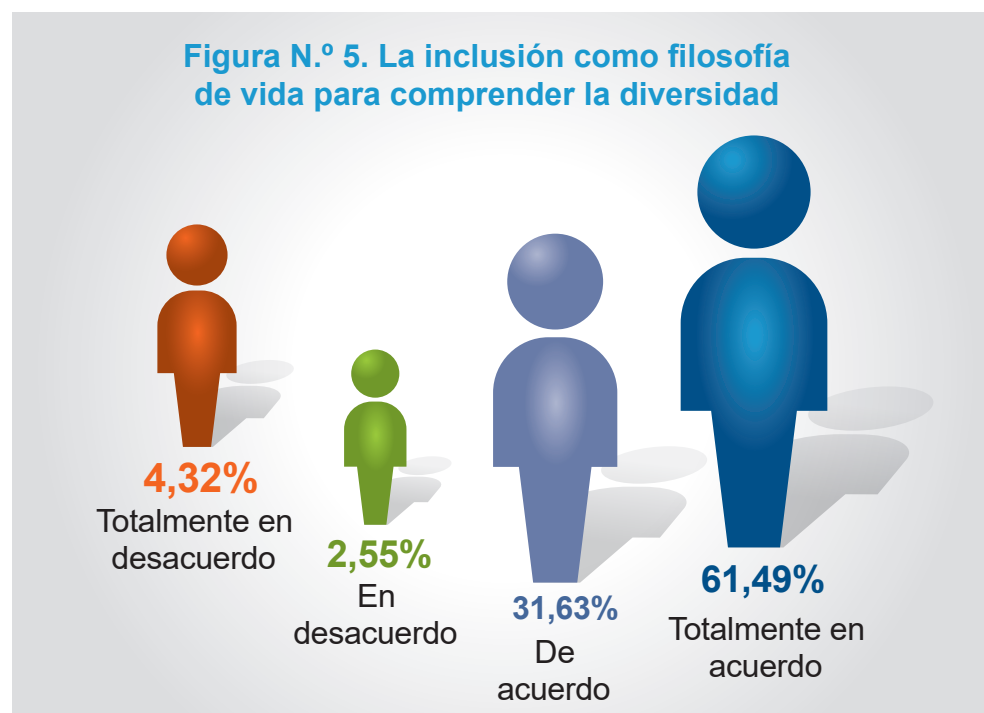
Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Todo el estudiantado, indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, ¿tiene derecho a recibir una educación inclusiva?	5,11%	3,73%	18,47%	72,69%
Todo el estudiantado, indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, ¿debe sentirse acogido en un centro educativo?	4,32%	1,18%	11,98%	82,51%
Todo el estudiantado, indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, ¿debe incluirse en un grupo regular de primaria y recibir lecciones con sus pares?	8,64%	24,36%	28,68%	38,31%
Todo el estudiantado, indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, ¿debe ser tratado bajo los mismos principios de igualdad en deberes y derechos?	4,72%	4,52%	16,31%	74,46%
La persona profesional en Educación Primaria posee la formación universitaria y/o capacitación suficiente para atender al estudiantado en condición de vulnerabilidad, ya sea económica, social, cultural, étnica, de discapacidad u otras.	22,99%	46,37%	18,66%	11,98%



La inclusión en el aula regular del estudiantado en condición de vulnerabilidad es beneficiosa para él o ella (en su desarrollo personal, académico y social).	9,04%	21,02%	36,94%	33,01%
Brindar una educación de calidad para todos significa que el estudiantado en condición de vulnerabilidad debe asistir a un aula integrada (centro educativo especial, aula integral o servicio de apoyo para el aprendizaje o de problemas emocionales).	10,61%	18,86%	28,88%	41,65%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

Por su lado, en la tabla N.º 8 el personal docente señala, en un 82,51%, que el estudiantado indiferentemente de sus condiciones debe sentirse acogido; además que este estudiantado en un 72,69% tiene derecho a una educación inclusiva y que en un 74,46%, debe ser tratado con igualdad. Del mismo modo, cuando se consulta si la inclusión debe ser una filosofía de vida, la mayor cantidad de personas docentes parece estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, según lo mostrado en la figura N.º 5.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.



Al confrontar los resultados de los reactivos anteriores en la tabla N.º 8, es menester señalar que contradicen la misma posición docente, pues pareciera que se reconoce el derecho a la igualdad e inclusión, pero “no dentro del aula”. Como se anotó, apenas un 38,31% del personal docente está “totalmente de acuerdo” con incluir estudiantes en el aula sin importar su condición, y un 33,01% señala que incluir en el aula regular al estudiante en vulnerabilidad es beneficioso.

Al respecto, Hincapié y Duryea (2019) señalan que una buena parte del estudiantado de América Latina y el Caribe no puede acceder a la escuela, pero que aun quienes acceden “son excluidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al no contar con instalaciones adecuadas, maestros capacitados o ajustes razonables que permitan su participación plena” (párr. 2). Esto lleva a pensar, tal como propone Andrade (2011), que hay un predominio en el imaginario del docente de primaria costarricense el paradigma rehabilitador (atención a la diferencia) o de integración educativa, siendo así que se considera esta visión como una “posibilidad de inclusión”. Dicho de otra manera, se debe atender al estudiantado indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, pero “fuera del aula regular”, es decir, en un “aula integrada”, reflejado de esta forma por el 70,53% del personal docente que expresa las opciones “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”.

Este resultado (al cual se le debe prestar mucha atención) debe atenderse, entre otros, desde la formación docente inicial, de modo que no solo se prepare desde lo disciplinar, sino como personas docentes inclusivas; en este sentido, es perentorio dentro de la formación universitaria preparar al estudiantado, futuro docente en servicio, en “habilidades necesarias en entornos inclusivos” (Hincapié y Duryea, 2019, párr. 6). Y aunque no se pretende que la persona docente atienda todas las situaciones que pueda presentar la persona estudiante con un mismo nivel de conocimientos, sí es cierto que se requieren habilidades específicas para que desde la comprensión de la diversidad, de valores inclusivos y de prácticas inclusivas, se disminuya ese porcentaje de docentes con escepticismo hacia tener a estudiantes en condiciones “diferentes” en el aula regular. Esta conclusión se ve reforzada cuando se consulta al personal docente acerca de la formación que posee en esta área, pues el 69,36% señala que no se les ha formado para ello (sumatoria de las opciones “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo), según la tabla N.º 5.



Siguiendo esa línea de pensamiento, Andrade (2011) determinó que la escuela sujeta al proceso investigativo no era inclusiva, y aunque existía “voluntad” para integrar a una persona estudiante en condición de discapacidad, “el proceso no se logra de una manera efectiva, debido al desconocimiento del personal de aula regular sobre cómo trabajar con niños con ciertas particularidades y a que el personal de apoyo no les ha brindado la respectiva inducción” (p. 51); no obstante, si bien el recurso humano es primordial y se debe atender, Duryea, Salazar y Pinzón (2019) señalan que

el camino hacia la educación inclusiva requiere una transformación a nivel filosófico. Debe producirse un cambio dramático en el paradigma presente en la educación, desde un enfoque centrado en el maestro (un enfoque de “talla única” al que cada estudiante debe ajustarse) a uno centrado en el estudiante, en el que se consideren sus diferentes fortalezas y cualidades y en el que se adapte un currículo común a través de una instrucción diferenciada para que cada niño pueda desarrollar sus habilidades de la mejor forma (p. 43).

Uno de los elementos claves dentro de la formación docente debe ser la visión que la educación inclusiva posee, ya que debe desarrollarse un enfoque con compromiso, tanto por parte de la población docente como del centro educativo, tal y como señalan Granada, Pomés y Sahueza (2013), mencionadas por Llanés, Contreras y González (2020). Estas autoras advierten que la inclusión comprende un fundamento social y no solamente educativo, “toda vez que los centros educativos se comprometen a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos en la escuela” (p. 4).

Por consiguiente, según Prietoni (2016), citado en Llanés et al. (2020), la formación docente en educación inclusiva, al ser un complejo socioeducativo:

hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibilitan una inclusión social profunda. Esta inclusión socioeducativa se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables. La perspectiva de inclusión socioeducativa recupera la centralidad de una educación



para todos problematizando los viejos formatos anclados en propuestas pedagógicas homogeneizadoras (p. 4).

No obstante, los resultados de la investigación muestran una percepción distinta, como se concluyó en la categoría de “conocimiento sobre educación inclusiva”: que la noción de inclusividad que maneja la mayoría de personal docente hace referencia a la atención de la persona con discapacidad (PcD), situación que podría reflejar en la interiorización de un modelo de rehabilitación, el cual, de acuerdo con Aguilar (2011),

concede a la persona como receptora de servicios institucionalizados de rehabilitación, los cuales son liderados por los profesionales, un equipo multidisciplinario (pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, trabajadores sociales, médicos, entre otros); el papel de la persona con discapacidad es “pasivo”. Lo que pretende es que la persona alcance el estado más cercano a la “normalidad”, para luego ser incorporada a la sociedad (p. 211).

La idea antes descrita se evidencia cuando tres de cada diez docentes que participaron en el estudio afirman creer que el contacto entre el estudiantado en condición de vulnerabilidad y quienes no la tienen resulta perjudicial para el proceso de aprendizaje de todos y de ahí se deba separar a un “aula recurso” (ver figura 6); aunado a ello, 41,65% afirma estar de acuerdo en que, para brindar una educación de calidad al estudiantado en condición de vulnerabilidad, se debe estar en un “aula integrada” (ver tabla N.º 5). Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017), en el contexto colombiano, también encontraron este resultado cuando afirman que “en esta misma línea, los resultados apuntan a que estas barreras son promovidas principalmente por los docentes y por los estudiantes sin discapacidad al interior de las instituciones” (p. 188).

El hecho de que 30% de la población participante considere que las personas con alguna condición de vulnerabilidad deban estar en un aula separada es una barrera para el aprendizaje y la participación significativa, e implica que para este sector de docentes los principios del enfoque de derechos y el nuevo paradigma de educación inclusiva aún no ha sido incorporados. Ese dato, que pareciera sorprendente, podría no serlo tanto si se considera la educación inclusiva como una innovación dentro del sistema educativo y se comprende el comportamiento que asume la difusión e incorporación de las innovaciones dentro de un proceso, sistema, cultura u organización con una larga trayectoria. La teoría de la difusión de la innovación de Rogers (1962) ilustra que el proceso por el que transitan



las ideas innovadoras, desde que se plantean hasta que son totalmente incorporadas, implica que la población se fragmenta de acuerdo con el tiempo en que se hace adepta a la nueva idea. De tal manera, el cambio social en torno a una nueva idea, práctica o paradigma se da de manera paulatina conforme las personas integran el cambio. Según Rogers (1962), en todos los casos de innovación hay un segmento pequeño de la población constituida por las personas innovadoras (2.5%); luego, otra parte que incluye a aproximadamente 13,5% son los primeros seguidores; seguidamente la mayoría precoz (34%) incorpora la innovación, y bastante tiempo después lo hace la “mayoría tardía” (34% de la población); y finalmente el grupo de “rezagados” (16% de la población).

Adoptar los principios del paradigma de la educación inclusiva implica la erradicación de ideas, creencias y prácticas que han imperado desde larga data en el sistema educativo. Y para el caso de gran parte de la actual generación de docentes, esas creencias estuvieron a la base de su proceso de crianza e incluso de su formación inicial, por lo que corresponde fortalecer los procesos de sensibilización y de formación para lograr una suplantación de creencias que permitan a este sector de la población asimilar plenamente el paradigma de la inclusión.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

De este modo queda claro, en relación con la categoría “Actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva”, que el personal docente de primaria participante en el estudio es consciente de la importancia de la promoción de la educación inclusiva, pero que cuando



le corresponde atender a estudiantes con condiciones diferentes y/o vulnerables, parece inclinarse por la idea de que esta población debe estar separada, en un “aula integrada”, para que se le atienda de mejor manera.

Al respecto, González (2019), mencionada en Llanes et al. (2020), detalla que el papel docente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos es preponderante; de ahí la relevancia “de contar con docentes con una elevada preparación en el dominio de conocimientos profundos sobre pedagogía general, didáctica, psicología y otras ciencias afines; así como en lo concerniente a la atención a la diversidad en contextos educativos” (p. 5). Asimismo, Leyva (2016), en Llanes et al. (2020), refuerza lo anterior y especifica la importancia que juega la población profesional en educación, subrayando que debe ser de más peso en docentes de primaria, “pues allí se ha ido haciendo cada vez más habitual la presencia de educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad” (p. 5).

5.3. ACTITUDES Y PERCEPCIONES HACIA EL ESTUDIANTADO CON ALGUNA CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD

Cuando se hace referencia a las “actitudes y percepciones hacia el estudiantado con alguna condición de vulnerabilidad” se debe entender, como lo plantean Sevilla, Martín y Jenaro (2017), que existen ciertas actitudes negativas y positivas que influyen en el desarrollo de las prácticas inclusivas en las aulas. Estas actitudes, además, se pueden analizar bajo ciertos criterios que ellos, utilizando la teoría de Larrivee y Cook (1979), dividen en: percepciones negativas hacia la inclusión, percepciones negativas hacia el estudiantado, percepciones positivas hacia la inclusión y percepciones positivas hacia el alumnado (Sevilla et al., 2017).

En atención a lo anterior, los resultados de esta categoría del estudio evidencian que el único reactivo con una “percepción positiva” es cuando se consulta si el estudiantado con alguna condición de vulnerabilidad debe realizar las mismas actividades que el resto de estudiantes: al respecto el 53.25% (sumatoria de “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”) señala que ambos grupos deben hacer las mismas actividades; no obstante, apenas es la mitad de las percepciones, por lo que no deja de ser un elemento a considerar y/o abordar en procesos de fortalecimiento de la educación inclusiva. Por otro lado, los restantes reactivos se posicionan sobre la “percepción negativa” señalada por Larrivee y Cook (1979), de acuerdo con los datos de la tabla 9.



Tabla N.º 9. Percepciones hacia el estudiantado con alguna condición de vulnerabilidad

Enunciado	Percepción negativa	Percepción positiva
Una persona estudiante en condición de vulnerabilidad es más propensa a presentar problemas de conducta o interrumpir las clases con berrinches, golpear, gritar, causar desorden, entre otras.	61,17%	38,83%
Las personas encargadas legales de estudiantes en condición de vulnerabilidad demandan del profesorado más atención que otros encargados de familia.	76,02%	23,98%
Las personas encargadas legales de estudiantes en condición de vulnerabilidad matriculan a sus hijas e hijos en sistemas regulares, con altas expectativas sobre el avance en su proceso de aprendizaje.	78,25%	21,75%
Atender al estudiantado en condición de vulnerabilidad resulta trabajo extra para la persona docente de primaria.	85,77%	14,23%
El estudiantado en condición de vulnerabilidad, ya sea económica, social, cultural, étnica, de discapacidad, entre otras, ¿usualmente tiene un rendimiento académico inferior respecto al estudiantado que no presenta estas características?	52,44%	47,56%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

Los resultados de la tabla N.º 9 evidencian que el personal docente participante del estudio tiene una actitud y percepción negativa hacia el estudiantado en condición de vulnerabilidad, pues los cinco reactivos muestran porcentajes bastante altos en relación con las situaciones presentadas. Este hallazgo reafirma lo señalado en categorías anteriores, dado que existe una noción sobre la importancia de la educación inclusiva y la integración del estudiantado en condición de vulnerabilidad económica, social, cultural, étnica, de discapacidad, entre otras; pero cuando corresponde de manera directa a la persona docente trabajar las necesidades de esta población, surge una serie de percepciones



negativas que ponen de manifiesto la necesidad de trascender el discurso y, desde la práctica, atender la diversidad sin prejuicios. Al respecto, Bravo (2013) señala:

el profesorado percibe la inclusión como un asunto de derechos a que todo el alumnado independientemente de sus capacidades y necesidades de aprendizaje pueda participar de la educación en el contexto del aula ordinaria con los apoyos requeridos. Sin embargo, en la práctica, se ha mostrado más reticente cuando este derecho se traduce en una obligación suya que implica responsabilizarse de que todos y todas deban alcanzar el mejor rendimiento académico posible (p. 239).

Es así como, cuando se consulta si el estudiante en condición de vulnerabilidad presenta situaciones que derivan en la interrupción de los procesos educativos, un 61.17% del personal docente lo visualiza como una situación negativa.

En relación con el enunciado que hace referencia a las demandas de trabajo provocadas por las personas encargadas legales, el personal docente señala que, en efecto, requieren de mayor atención si se comparan con padres y madres del estudiantado sin vulnerabilidad; esto representó un 76.02% de las percepciones negativas. En este punto, es importante señalar que Bravo (2013), en una investigación en la DRE Cartago, mostró que

el profesorado de aula ordinaria opina que las familias no apoyan suficientemente la inclusión, aunque es importante, al respecto, señalar que esta opinión bien puede sugerir que las familias no estén totalmente involucradas con la labor que se realiza en el centro educativo, lo cual contrastaría con el sentido de comunidad que debería existir en los centros inclusivos (p. 240).

Nótese entonces que, ocho años después de lo expuesto por Bravo, se mantiene una percepción similar a la demostrada en ese entonces, razón por la cual se podría confirmar que, aunque se ha avanzado en normativa legal disgregada que promulga el respeto a los derechos humanos sin importar la condición, no ha calado el discurso en profundidad en la población docente de educación primaria. En otro extremo, Naranjo (2017) señala que “una condición que resulta fundamental, no solo para el desarrollo del trabajo de los maestros, sino en general para lograr la inclusión social de los niños, es la colaboración de la familia” (p. 117), pero también indica la autora reseñada:



¿qué pasa cuando un docente no cuenta con este apoyo? Su tarea se complica enormemente, ya que a veces es posible que ni siquiera se cuente con la asistencia regular del alumno a la escuela, según lo he detectado desde mi propia experiencia (p. 118).

Ahora bien, dado que este grupo de estudio asocia al estudiantado en condición de vulnerabilidad con más carga laboral, la percepción positiva que se tiene cuando se afirma que se deben brindar las mismas actividades a ambos grupos podría ser cuestionada; sin embargo, esto requiere de otros estudios para verificarse. Por el momento, los datos de la tabla N.º 6 señalan que un 85,77% del personal docente considera que el estudiantado genera más carga laboral; al respecto Muñoz y Mondaca (2013), en el contexto chileno, evidenciaron que

dentro de la escuela, tres trabajadoras sienten que el trabajo en sala las sobrepasa en algunas situaciones como, por ejemplo, cuando se ausenta una colega y hay que apoyar dos salas o cuando los niños que no poseen dificultades motoras presentan conductas disruptivas dentro del aula (...), además, se percibe un malestar físico encubierto que se hace visible en el discurso de las educadoras y las técnicos y que está derivando en desgaste emocional y físico en algunas trabajadoras (p. 160).

La información que proporcionaron las personas docentes en el cuestionario se corresponde con algunos de los aspectos referidos durante los grupos focales, que pueden apreciarse en los siguientes párrafos:

“Sí tenemos una situación –en mi caso voy a decir que era problema de conducta–, vinieron muchos padres de familia a hablar y, según ellos, a quitar... que retiráramos al niño de la institución. Eso jamás lo íbamos a hacer. Estábamos defendiendo el derecho del niño y de los demás niños. Entonces ¿qué hicimos? Bueno, abordamos la situación reuniendo a todos los padres de familia; no tenemos que darle a ellos propiamente la información de lo que el equipo está haciendo, junto con el docente y la administración. No, eso no se le da a conocer al padre de familia. Se le da a conocer al padre de familia que estamos manejando la situación, pero no cómo exactamente... Con la situación que yo viví con este niño nunca estuve sola, siempre estuve con ellas, y que fue tan grande ese apoyo” (C., grupo 3).



“Voy a poner el caso específico de una mamá que me llegó ayer a conversar, y ella lloraba y me decía: “Maestra, es que yo necesito el apoyo psicológico, yo necesito el apoyo de una persona que me oriente para poder seguir adelante”, por toda la problemática que ellos están teniendo. Y no todas las instituciones tienen este servicio de psicólogo, trabajador social, orientador y todo el equipo interdisciplinario. Son contadas las instituciones que lo tienen. Entonces nos atan de manos, porque nosotros queremos apoyar tanto al estudiante como al padre de familia, y se nos sale de las manos. Porque nosotros no somos especialistas” (G., grupo 3).

“Si a un niño le cuesta leer, digamos, por ejemplo, con uno en materia básica, también le va a costar leer, por ejemplo, en Religión, o le va a costar en otra materia. Entonces a veces yo me pregunto por qué los compañeros dicen: “No, yo no le aplico adecuaciones; es que conmigo no las necesita”. Entonces yo les cuestiono: “Dígame qué hace usted, para saber cómo usted le ayuda para saber que no la necesita” (A., grupo 2).

Al respecto, es importante considerar lo planteado por Naranjo (2017) cuando señala que el reto para las personas docentes que planifican su labor considerando principios de educación inclusiva que “conforme las políticas educativas se desarrollan y adquieren un mayor grado de sofisticación, el rango de tareas que deben asumir es cada vez mayor en cantidad y también más complejo” (p. 113). Esta situación requiere de estudios posteriores donde se analice el particular de cada tarea versus la atención que requiere, desde lo pedagógico, el estudiantado con algún tipo de vulnerabilidad. Señala Naranjo (2017) un ejemplo:

Tener que cumplir con tantas actividades le generaba mucha tensión, porque, según el mismo maestro declaró, era muy aprehensivo y se preocupaba mucho por desempeñar bien lo que hacía, lo cual, en otras ocasiones, le había llevado a incapacitarse por problemas nerviosos. Por otro lado, manifestó que, debido a estas cargas de trabajo y sus limitaciones de tiempo, abordaba la asignatura de Ciencias Naturales de manera sencilla con su alumno ciego: “Entonces no podría yo preparar cosas especiales para Ciencias Naturales; trabajo como siempre. Sí le trato de explicar y hacer que se imagine cómo son las cosas, pero hasta ahí”. A pesar de los constantes intentos por propiciar la participación de su alumno en todas las actividades, se llegaron a identificar momentos en los que el niño parecía distraerse;



por ejemplo, en una ocasión en que el maestro trabajó con base en unas láminas con imágenes (p. 115).

Por último, cuando se consulta al personal docente acerca del rendimiento académico del estudiantado, la percepción es negativa, pues señalan que un 52.44% presenta resultados inferiores con respecto al estudiante no vulnerable. Esta situación debe ser investigada en profundidad, pero considerando otros elementos desde la mediación pedagógica, los factores asociados al desempeño y el contexto educativo propio de cada realidad, de modo que se pueda tener una comprensión global del fenómeno y no caer en especulaciones al respecto.

Actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas en el centro educativo

Para la comprensión de esta categoría, se dividen los resultados en tres dimensiones que responden a lo propuesto por Booth y Ainscow (2000) en el índice para la inclusión: culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas. De acuerdo con estos autores, por “culturas inclusivas” se deben entender las

comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar, las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar (p. 50).

Por su lado, para Plancarte (2017) una cultura inclusiva tiene que ver con el “conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal docente, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (p. 219). De este modo, para efectos de esta investigación, las culturas inclusivas para la construcción de una comunidad inclusiva que fueron estudiadas consideraron la colaboración entre estudiantes, entre el estudiantado y el profesorado, la vinculación con la comunidad para el aseguramiento de acciones inclusivas, la pertenencia al centro educativo, la convivencia y erradicación de prácticas discriminatorias y el respeto a los derechos humanos.

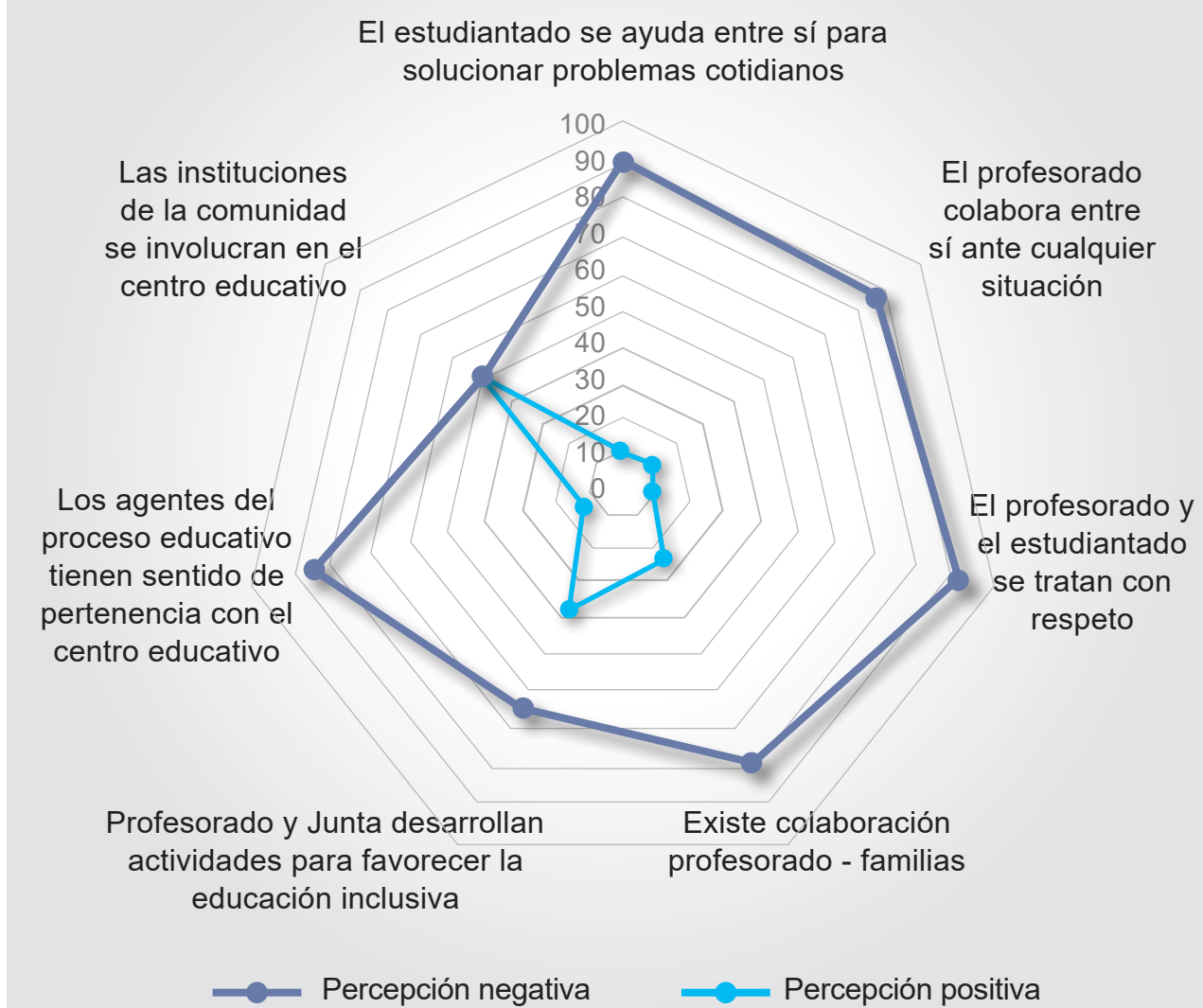


De acuerdo con lo señalado, el profesorado de primaria costarricense mantiene una percepción positiva hacia la inclusión, por cuanto los resultados evidencian que hay una alta colaboración y se brinda un posicionamiento clave al rol de cada actor educativo en el proceso, desde el estudiantado hasta las instituciones cercanas al centro educativo. De modo que esta interacción promueve valores inclusivos y crea un sentido de pertenencia hacia la escuela.

De manera específica, en la figura 7 se evidencia que el personal docente considera que existe una comunidad educativa inclusiva, en vista de que el profesorado y el estudiantado se tratan con respeto (91,92% de percepciones positivas), el profesorado se ayuda entre sí, el estudiantado por su parte también lo hace, y hay una vinculación entre familias y profesorado (91,92%, 89,98% y 89,08% de percepciones positivas, respectivamente). Un dato que resulta diferenciador de estas percepciones es el vinculado con los organismos de apoyo y las instancias externas, que aunque mantienen una percepción positiva, los porcentajes de identificación son considerablemente menores que los señalados; al respecto, cuando se consulta acerca de la realización de actividades entre profesorado y juntas administrativas y juntas de educación para la promoción de la inclusividad, la figura 7 señala un 36,25% de percepciones negativas, o cuando se consulta el involucramiento de las instituciones de la comunidad el 50,55% de las percepciones son negativas. Es decir, no hay tanta vinculación.



Figura N.º 7. Percepciones del personal docente de primaria en relación con las culturas inclusivas para la construcción de una comunidad inclusiva

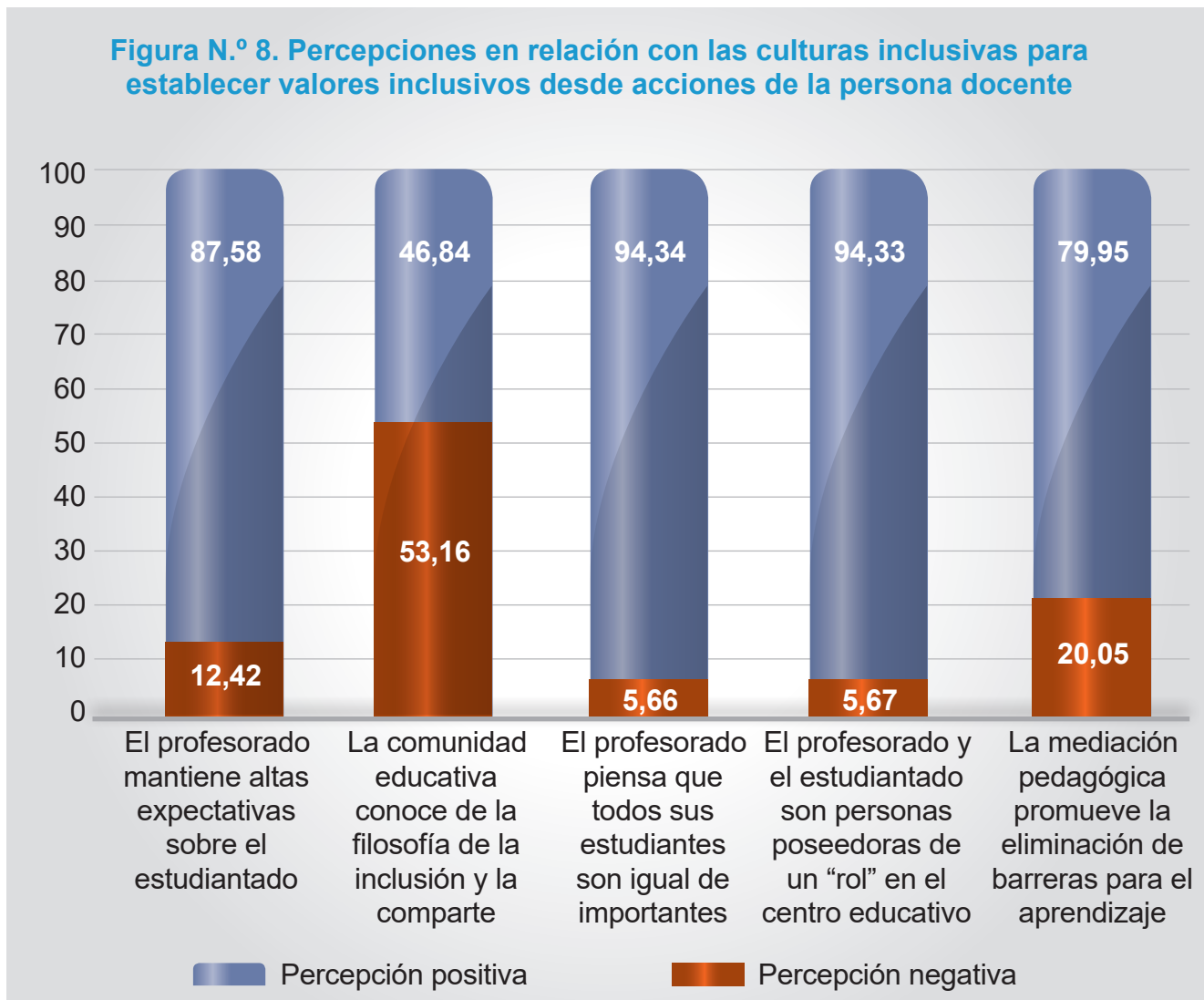


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

Estos datos contrastan con los de las categorías anteriores, por cuanto se debe considerar que los reactivos valoran la globalidad del centro y no la especificidad de la persona docente o sus mediaciones pedagógicas. Tal situación incide en que se cambien las percepciones, pues el objeto estudiado cambia; de modo que podría concluirse que a nivel general existe una comunidad que se siente identificada con el centro educativo y que potencia una cultura inclusiva donde se les da cabida a todos por igual. Es importante señalar que el análisis de confiabilidad identificado mediante el alfa de Cronbach para la escala de medición que se utilizó fue superior al 0,9 para los ítems antes descritos.



En relación con las culturas inclusivas para establecer valores inclusivos, tanto la figura 8 como la tabla 10 evidencian que el profesorado mantiene una percepción positiva en cuanto a los valores que se manifiestan en el centro educativo. Desde la perspectiva del profesorado, la figura 8 indica que el personal docente tiene amplias expectativas de todo el estudiantado (87,58%), les da la misma importancia a los estudiantes (94,34%) y promueve mediaciones pedagógicas que buscan rescatar las habilidades de las personas estudiantes mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje (79,95%). Estos resultados son similares a los evidenciados por Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017) en el contexto colombiano, al señalar que “los participantes identifican que la cultura educativa es inclusiva y se vive frecuentemente” (p. 187).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.



Ahora bien, un elemento que llama a la reflexión es cuando se consulta si “el profesorado, estudiantado, las familias y las personas que integran de la junta de educación o patronato escolar conocen de la filosofía de inclusión y la comparten”, pues se presenta una percepción negativa en un 53,16%. Dicho resultado pareciera ser contradictorio con lo señalado hasta el momento en esta categoría, por cuanto, en términos generales, se considera que el centro educativo promueve la cultura inclusiva, pero pareciera que no es equitativo en todos sus integrantes, dado que conocen acerca de la inclusión pero no necesariamente la llevan a la práctica. En este particular, nótese que el reactivo ya no valora la globalidad del centro educativo como instancia, sino a las personas que lo conforman, razón por la cual puede ser otro factor de la diferencia y coincidir con los resultados de las categorías anteriores.

Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017), desde la perspectiva de estudiantado con discapacidad, señalan que

si bien el aumento de niños incluidos en las instituciones escolares es un paso positivo, cada vez más se reconoce que la respuesta educativa que esperan los niños y jóvenes con discapacidad y sus familias es a otro nivel. Por ende, las necesidades particulares que deben ser respondidas deben enfocarse más en la calidad de los procesos de inclusión que en la cantidad de estudiantes con discapacidad que ingresan a los centros educativos. Esto significa, además, identificar cuáles son las barreras específicas de cada centro y actuar para desmontarlas (p. 188).

Al respecto, identificar estas barreras específicas para alcanzar una cultura inclusiva se constituye como un reto para el contexto de la educación primaria costarricense, de modo que la filosofía para la inclusión no quede solo en el conocimiento, sino que se lleve a la práctica en todo contexto, agente y acción dentro del centro educativo.

La tabla 10 apunta a una percepción positiva cuando se visualizan acciones desde una globalidad como centro educativo, pues los seis reactivos mantienen porcentajes superiores a 90.



Tabla N.º 10. Percepciones en relación con las culturas inclusivas para establecer valores inclusivos desde el centro educativo

Enunciado	Percepción negativa	Percepción positiva
Fomenta la participación del estudiantado en el centro educativo.	3,92%	96,08%
El centro educativo se esfuerza en erradicar las prácticas discriminatorias.	5,66%	94,34%
El centro educativo promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	4,36%	95,64%
El centro educativo fomenta el respeto de los derechos humanos.	3,49%	96,51%
El centro educativo rechaza todas las formas de discriminación.	5,23%	94,77%
El centro educativo es receptivo a la diversidad de identidades de género.	8,06%	91,94%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

Nótese que los resultados posicionan la práctica de la educación inclusiva en los centros educativos de primaria costarricense desde un paradigma de respeto a los derechos humanos. El análisis de la tabla 10 evidencia que no se manifiestan diferencias significativas en las respuestas de los ítems y que se podrían considerar que hay una alta participación de estudiantes en la erradicación de prácticas discriminatorias, la convivencia armoniosa, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a los derechos humanos y a la diversidad; en este sentido, se atiende a lo propuesto por la UNESCO (2017) cuando señala que “el derecho a la educación no implica únicamente el hecho de facilitar el acceso a la misma a todos los colectivos, sino que esta debe acabar con todas las barreras y discriminación en cualquier ámbito del sistema educativo” (p. 7). Al respecto, se debe indicar que desde el Ministerio de Educación Pública se ha emanado una serie de “protocolos” para la atención de diversas situaciones discriminatorias, razón por la cual se plantea como un futuro proceso investigativo valorar la incidencia de estos protocolos con los resultados evidenciados en la tabla 10, para confirmar si existe correspondencia al respecto.

Con respecto a los valores y prácticas para propiciar una cultura de inclusión en el centro educativo, las docentes participantes de los grupos focales manifestaron algunas de las prácticas establecidas en las instituciones en las cuales laboran, como se pueden leer en los siguientes fragmentos:

“Ajá, sí... La principal es el respeto hacia los estudiantes. Bueno, yo como docente sí las veo, el respeto hacia los estudiantes, el acompañamiento que les dan a los estudiantes... Todos son muy... Sí, respeto. Lo principal [inaudible] para que un niño sea inclusivo –no importa aunque no tenga ninguna discapacidad– es el respeto. El valor que uno le da al niño como persona. Eso es lo que más me interesa a mí” (M., grupo 1).

“Bueno, en... digamos, en la institución... Voy a aclarar una cosa: Procuero, verdad, seguir directrices y ser una institución educativa [sic]; pero, lo que te dije, para ser una institución educativa [sic] sé que hay que escalar muchas escaleras, valga la... la redundancia, verdad. No es solo decir de que “aquí practicamos la inclusión”, sino que verdaderamente, para saber si somos una institución educativa [sic], tenemos que leer los lineamientos que llevan a ser una institución educativa [sic]. Sé que hasta hay que pasar como por un filtro, un colador, para saber si realmente estamos poniendo en práctica la inclusión. Es que, digamos, no solamente es de que se estudie... o de que yo le brinde los apoyos a un estudiante, sino de que hay que trabajar desde la familia, la infraestructura, el personal docente, y el entorno escolar donde se desarrolla el niño. Es decir, si se toma en cuenta todo eso, sabemos de que vamos en camino a ser una institución educativa [sic], ¿verdad? En la infraestructura de una escuela hay que mejorarse muchas cosas; por ejemplo, lo que te dije: nosotros tenemos una rampa, pero si llega, digamos, a medir, a ver, digamos, las dimensiones de esa rampa, a ver si tiene los descansos, notarán de que, para ser una rampa real, le falta mucho. ¿Me entiende? En las... en la escuela, por ejemplo, se ha... se ha... digamos, habían de eso de que antes hacían, digamos, el cañito y luego venía el corredor, y, digamos, si es un estudiante con problemas... dificultades visuales, ese tope, digamos, empezamos a ver de que ese tope iba a ser un obstáculo para que él caminara bien por ahí...” (A., grupo 2).

En suma, desde la dimensión de “culturas inclusivas” se podría afirmar que la población encuestada considera que los centros educativos viven una promoción de valores que



crean cultura inclusiva. Un elemento que queda pendiente de valorar para contrastar las percepciones es la inclusión de otros actores en las respuestas, por cuanto permitiría evidenciar similitudes o diferencias en relación con cómo se vive la cultura inclusiva.

En cuanto a la segunda dimensión propuesta por Booth y Ainscow (2000), “políticas inclusivas”, esta

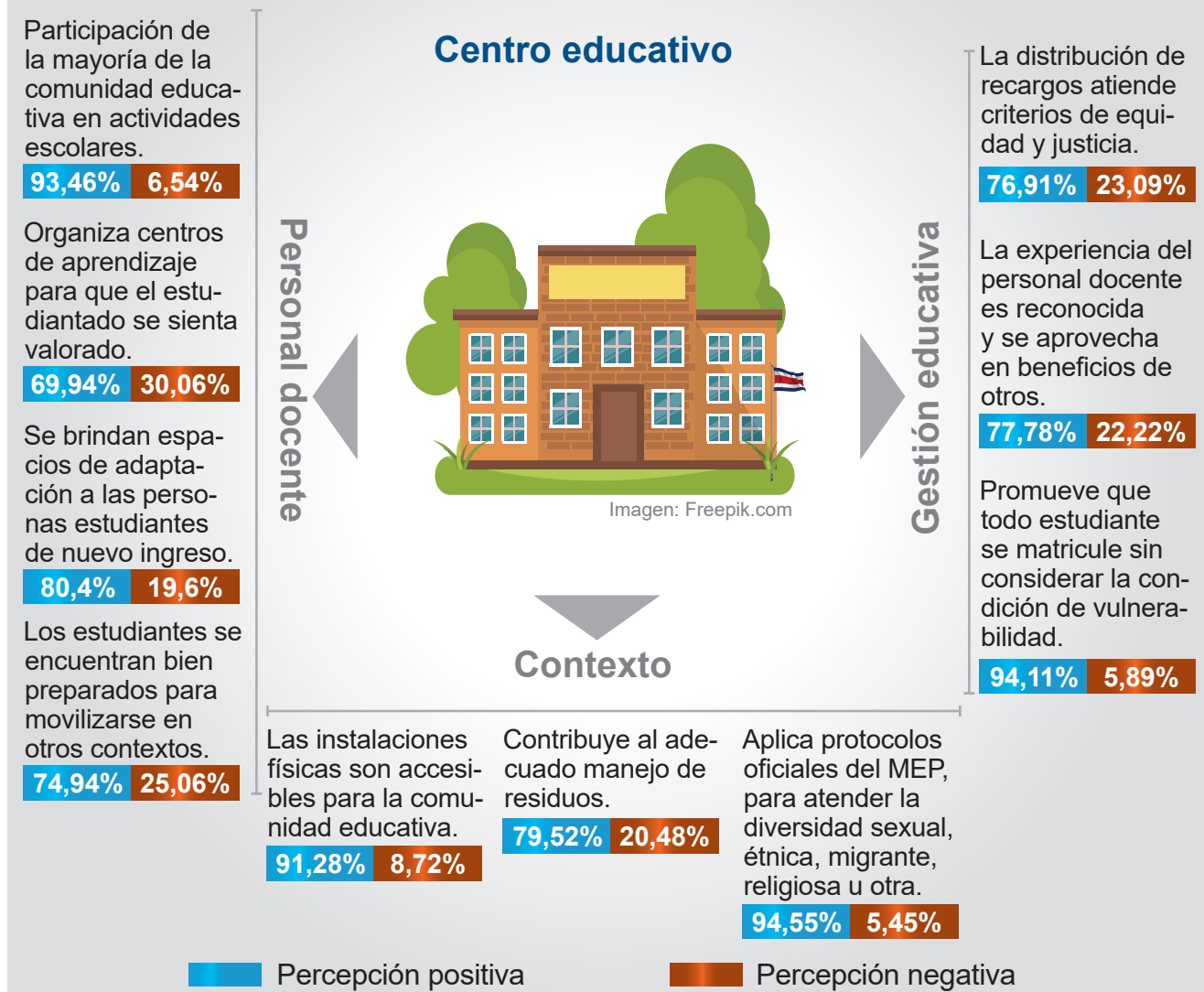
pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad (p. 50).

Interesa en esta dimensión conocer la participación del estudiantado y profesorado de primaria costarricense en la consolidación de una visión que refuerce la cultura inclusiva desde la práctica y los apoyos requeridos para ello. Nótese que no se hace referencia al conocimiento o presencia de normativa legal que posibilite la inclusión; si bien es cierto es necesaria e importante, la dimensión posiciona las políticas desde la vivencia cotidiana de los actores educativos: estudiantes, personal docente y de gestión educativa, familias, organismos de apoyo y comunidad circundante al centro.

En atención a esto, en relación con las políticas inclusivas para desarrollar una escuela para todos en la primaria costarricense, la figura 9 muestra resultados positivos que se vislumbran en el centro educativo como un espacio donde se pueden vivenciar las políticas para atender la diversidad del estudiantado.



Figura N.º 9. Percepciones del personal docente de primaria en relación con las políticas inclusivas para desarrollar una escuela para todos



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

Para el análisis de la figura 9 se dividieron los reactivos en tres grupos: la gestión educativa (aquella que involucra una participación del equipo directivo), el personal docente (acciones que son resorte directo, aunque no exclusivo, de esta población) y el contexto (las acciones que se vinculan con gestiones de otros entes). En relación con el primer grupo, los resultados muestran que los procesos con mayor vinculación a la gestión educativa del centro son percibidos de manera positiva por el personal docente y difieren de los altos porcentajes de la anterior dimensión; así las cosas, cuando se consulta acerca de la equidad y justicia en la distribución de recargos en el centro educativo un 76,91% señala que es positivo, es decir, consideran que hay equidad y justicia.



Es importante acotar que un “recargo”, en el contexto del Ministerio de Educación Pública, es un beneficio que se otorga de manera temporal para una función adicional a las establecidas en el *Manual de puestos* de la Dirección General del Servicio Civil. Este “plus” adicional no se considera un derecho adquirido, y se otorga por el periodo en que se encuentre vigente el curso lectivo. Este beneficio se encuentra con mayor detalle en el *Manual para administrar el personal docente*, contenido en el Reglamento del Estatuto del Servicio Civil, y es potestad de la persona directora el proponerlo y de las autoridades administrativas ministeriales competentes de revisarlo, modificarlo, rechazarlo o aprobarlo. Al respecto, Angulo y Beirute (2016) señalan:

el director es el encargado de aplicar el mecanismo de racionamiento creado por el MEP, y ello genera descontento entre sus colaboradores a la hora de la asignación de los recargos. También dificultades en términos de objetividad y conflicto de interés a la hora del nombramiento (p. 58).

De manera paralela, para que un centro educativo visualice una política inclusiva desde la gestión, el aprovechamiento de la experiencia del personal docente es fundamental, situación que desde una gestión educativa basada en liderazgo debería aprovecharse; no obstante, un 77,78% de las personas encuestadas tiene una percepción positiva al respecto, mientras que un 22,22% muestra una percepción negativa, es decir, que no se aprovecha la experiencia. Estos datos deben confrontarse con estudios que involucren el papel de la persona gestora educativa en la promoción de entornos inclusivos, de modo que se pueda comprender el rol de esta figura y cómo incide en la temática.

Según la información suministrada por las docentes que participaron en los grupos focales, en las escuelas se hacen importantes esfuerzos hacia el desarrollo de prácticas inclusivas para todo el estudiantado. La forma de hacerlo no es suficientemente clara para todo el personal y pueden existir importantes diferencias de un centro educativo a otro, pero en general no parece que ese sea un asunto monitoreado desde los distintos niveles de la gestión educativa. Así lo expresa una de las participantes:

“se tiene que hacer un diagnóstico, digamos, para saber si el personal está aplicando correctamente lo que son todas, todas, todas las ayudas necesarias. Contamos con un equipo interdisciplinario, verdad, pero ahora, por situación de la pandemia, digamos, usted sabe de que no se puede hacer visitas al hogar, de que... tampoco se puede estar llamando mucho a los papás para poder estar enterándose de lo que



sucede. Bueno, como le digo, falta mucho. Yo digo que en mi escuela se trata, se procura hacerles bien a los estudiantes, pero todavía nos falta mucho” (A., grupo 2).

Un segundo grupo tiene que ver con los reactivos que atañen de manera directa, pero no exclusiva, a la persona docente, esto quiere decir que son acciones vinculadas al espacio áulico, pero pueden ser abordadas, en menor medida, de otras formas por otras personas. En este grupo los resultados son mayormente positivos pero dispares, es decir, no se evidencia una tendencia marcada como en otros resultados. Por ejemplo, cuando se consulta acerca de la organización de centros de aprendizaje, un 30,06% manifiesta una percepción negativa, que podría inferirse como la ausencia de esos resultados en el centro educativo; asimismo, una cuarta parte de la población encuestada señala como una percepción negativa la preparación del estudiantado para movilizarse a otros contextos, independientemente de su vulnerabilidad o no; aspecto que debe llamar la atención pues vincula de manera directa con el desarrollo de habilidades que debe propiciar la mediación pedagógica del currículo oficial.

De manera positiva se señalan que hay una participación de la comunidad educativa en actividades escolares y los espacios de adaptación para el estudiantado de nuevo ingreso (93,46% y 80,4% respectivamente). En relación con el primero, se debe acotar que el reactivo no consulta desde la participación en el aula, sino desde una perspectiva más amplia como centro educativo. Al respecto, Velázquez (1997) afirma que

no puede deducirse la idea de que alumnos y alumnas no participen en el funcionamiento de su centro, sino que dicha participación se produce, en general, de manera informal y esporádica, ya sea a instancias de algún miembro del estamento docente o de los propios alumnos y alumnas; en este caso, de forma espontánea y por alguna cuestión específica que afecte a un sector más o menos grande del alumnado (párr. 53).

Esta situación es reiterada por Coiduras, Balsells Alsinet, Urrea, Guadix y Belmonte (2016) cuando señalan que, a nivel de comunidad educativa,

el centro también es el punto de partida de algunas actividades que están recogidas en el Proyecto Educativo y que se articulan en los distintos grupos o, de forma más extraordinaria como expusimos anteriormente, en una jornada temática. Pero este tipo de participación suele ser muy puntual (p. 447).



Es así como interesa descubrir cuáles son esos niveles de participación y si se realizan “desde arriba” (indicado por la gestión directiva local, regional o nacional) o “desde abajo” (el aula), situación que queda pendiente de verificar; así como las estrategias seguidas por los diferentes actores en relación con la adaptación del estudiantado de primer ingreso.

Un último grupo tiene que ver con las acciones que se vinculan con gestiones de otros entes, donde se evidencian altas percepciones positivas para la aplicación de las políticas públicas. Por ejemplo, el ítem “El centro educativo promueve que sus instalaciones físicas sean accesibles para las personas que integra de la comunidad educativa” presenta una percepción positiva de 91,28%. Esta situación resulta necesaria de estudiar a detalle, por cuanto Víquez y Orozco (2020) señalan que:

El déficit en materia de infraestructura educativa se ha posicionado en las últimas décadas como el principal problema estructural del área administrativa del Ministerio de Educación Pública, cuya atención seguirá requiriendo del apoyo decidido de las sucesivas autoridades (p. 229).

Situación que es ratificada en medios periodísticos en los últimos años (*La República*: “Defensoría fiscalizará plan de atención en infraestructura educativa”, 31/01/2020; CRHoy.com: “Investigación revela incumplimiento del MEP con educación inclusiva”, 15/04/2021; CRHoy.com: “Desatención en infraestructura obliga a MEP a cancelar 200 millones mensuales en alquiler de edificios”, 09/08/2020; *La Nación*: “Ministro de Educación sospecha que hay esquema de corrupción en construcción de escuelas”, 17/04/2019; entre otros). No obstante, para ampliar este panorama constituido por las notas periodísticas descritas, el Departamento de Análisis Estadístico (2021) del MEP señala que el 88,1% del total de aulas de primaria del país se encuentra en buen estado.

De modo que, aunque las personas docentes encuestadas responden de manera positiva, otras investigaciones afirman lo contrario (Víquez y Orozco, 2020; Quesada-Chaves, 2019; Solórzano, 2013; Meléndez, 2018, entre otros); de ahí que se requiera de otro proceso investigativo para su profundización. Ahora bien, es importante mencionar a García (2005), quien propone que la relación de la persona con su entorno físico delimita la accesibilidad; para ello propone que se deben estudiar dos componentes:

- El desplazamiento, es decir, el traslado hasta el lugar idóneo para realizar la acción: poder moverse libremente por el entorno sin limitaciones ni obstáculos.
- El uso, es decir el desarrollo de la acción en sí: poder disfrutar, utilizar, sacar provecho de lo que hay a nuestro alrededor (p. 19).



De ahí que los contextos educativos de primaria del país requieran de una evaluación más integral que supere la visión de Estado infraestructural, a una donde se comprenda el espacio como un elemento que promueva la educación inclusiva, desde sus valores, prácticas y políticas. En cuanto a la aplicación de los protocolos ministeriales para atender la diversidad sexual, étnica, migrante, religiosa u otra, la población participante señala que se cumple en un 94,55%, al indicar una percepción positiva en su aplicación.

En relación con las políticas inclusivas para considerar apoyos que atiendan la diversidad, la tabla 11 muestra una percepción positiva de, los procesos de atención al estudiantado en alguna condición de vulnerabilidad por parte de las personas docentes.

Tabla N.º 11. Percepciones en relación con las políticas inclusivas para considerar apoyos que atiendan la diversidad

Ítem	Percepción negativa	Percepción positiva
Para apoyar el proceso de aprendizaje del estudiantado se coordina con todas las formas de apoyo existentes en el centro educativo o fuera del mismo, como: los servicios de apoyo fijo e itinerantes y otras redes de apoyo comunitarias.	6,75%	93,25%
Las políticas de “apoyos educativos” (personales, de acceso y curriculares) son políticas de inclusión del MEP.	10,68%	89,32%
Se ha reducido el ausentismo o deserción/exclusión escolar.	15,69%	84,31%
Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o <i>bullying</i> .	26,36%	73,64%
Se ha reducido la aplicación del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para establecer acciones correctivas por faltas de conductas graves o gravísimas.	17,65%	82,35%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.



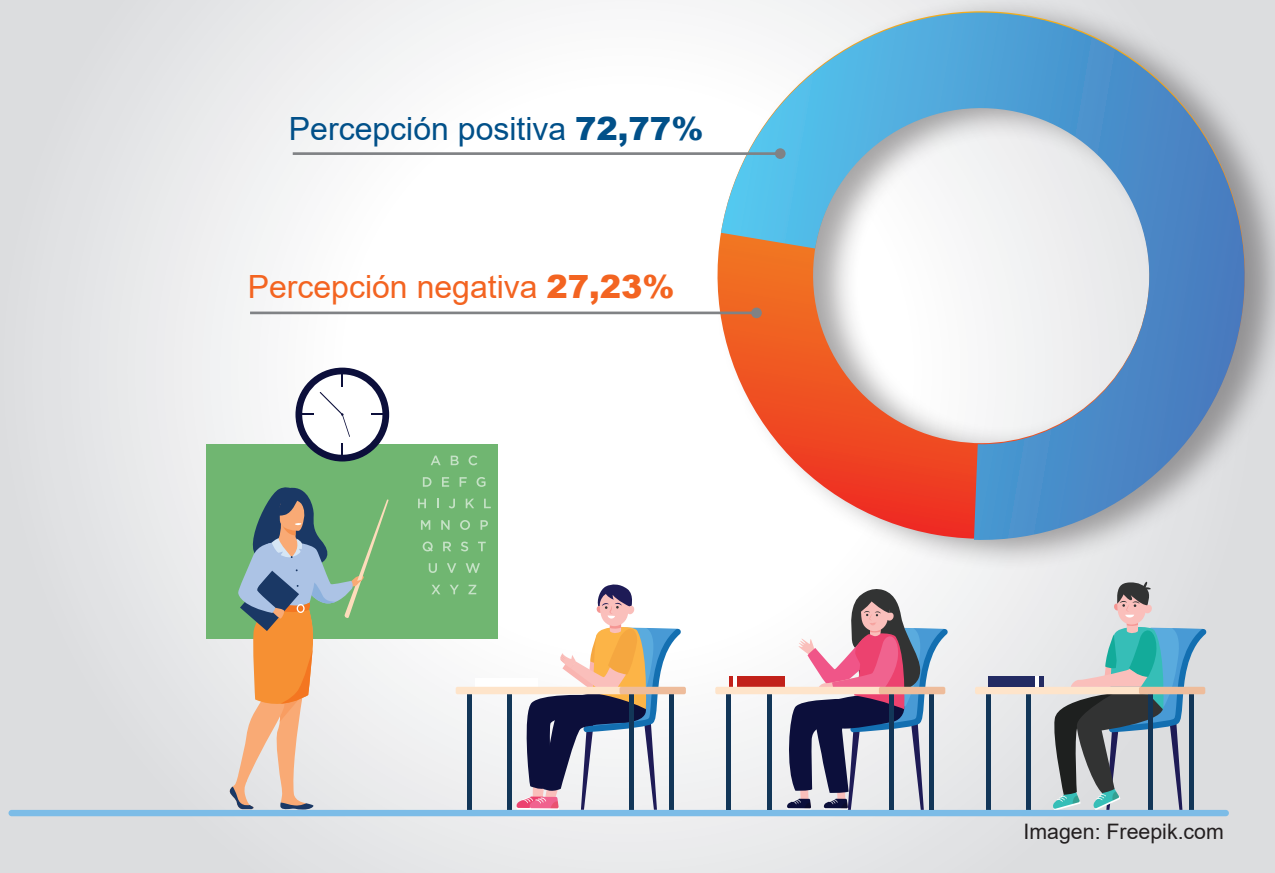
El primer reactivo de la tabla 11 señala que el personal docente participante del estudio coordina con otras instancias para la atención del estudiantado, en un 93,25% de percepciones positivas. Esto coincide con lo expuesto por Meléndez, Barquero, Benavides, González, Hernández, Madriz, Sibaja, Arroyo y Barquero (2018) cuando afirman que en su estudio “los docentes de aula confían en el trabajo del docente de apoyo y expresan que ven importantes beneficios para el estudiantado en el trabajo conjunto, indicando que deben ampliarse los espacios para este trabajo coordinado” (p. 58); no obstante, señalan las mismas autoras que si se valora desde la otra perspectiva, es decir, el personal de apoyo fijo o itinerante, quienes lo integran “plantearon una serie de factores que inciden negativamente en la coordinación con el profesorado de grado y continúan optando mayormente por la atención individualizada desde las aulas específicas para superar las barreras para el aprendizaje” (p. 57).

Otro resultado que se debe acotar es el vinculado con la reducción de las relaciones de abuso de poder entre iguales o *bullying* al indicar una percepción positiva 73,35% y, aunque no es alto como los restantes reactivos, podría corroborar lo manifestado en la figura 9 referido con la aplicación de protocolos, particularmente el “Protocolo para la atención en situaciones de *bullying*” del MEP.

Para finalizar esta dimensión, se analiza el caso de la capacitación en el profesorado de educación primaria; al respecto la figura 10 muestra que un 72,77% de las personas participantes considera que la capacitación brindada por sus jefaturas le ayuda a dar respuesta a las necesidades del estudiantado.



Figura N.º 10. Incidencia de la capacitación ofrecida por las jefaturas para dar respuesta a la diversidad del estudiantado



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

En relación con lo anotado en la figura 10, resulta llamativo pues en diversos estudios este elemento presenta resultados contrarios (Temezio, 2016; Quesada, 2018; Vallejo, Torres-Soto, Curiel-Marin y Campillo-Drieguez, 2019; Muntaner, 2014; Bravo, 2013; Castillo, 2015; Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena, 2017; Dabdub-Moreira y Pineda-Cordero, 2015; entre otros), es decir, señalan la capacitación como un elemento por mejorar por cuanto, o hay ausencia de ella, o la misma no atiende los requerimientos inmediatos para atender población en condición de vulnerabilidad; por ejemplo, Vallejo, Torres-Soto, Curiel-Marin y Campillo-Drieguez (2019) señalan en el contexto español que

la mayoría de los docentes ha manifestado que no cree tener la formación suficiente para enseñar a todos sus alumnos de la forma más adecuada posible, independientemente de las necesidades que estos presenten. A ello habría que añadir



cuestiones como el tiempo y los recursos de los que disponen los docentes para atender a la diversidad que, en su mayoría, reconocen que son escasos (p. 42).

Para el ámbito costarricense, Dabdub-Moreira y Pineda-Cordero (2015) subrayan que es requerido que las personas docentes accedan a “capacitación académica para atender las NEE, por lo que la formación permanente de los docentes es imprescindible en cualquier realidad educativa” (p. 51); por su lado, Brenes, Conejo y Parra (2011) recomiendan que “la capacitación que se promueva debe de contemplar una escuela para todos desde un enfoque inclusivo y no recomendar hacer algo diferente que, en vez de incluir, tiene la tendencia de segregar acciones en perjuicio de la población estudiantil” (p. 70).

Por último, la tercera dimensión propuesta por Booth y Ainscow (2000), “prácticas inclusivas”, busca

mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro (...) se trata de repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Finalmente, llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado (p. 50).

Para poder determinar las percepciones en relación con los valores y las políticas para comprender las prácticas inclusivas, en el instrumento aplicado al profesorado se incluyó una escala con aspectos asociados a ese factor al cual se le realizó análisis de confiabilidad y arrojó un alfa de Cronbach de 0,931, lo que permite considerar validez en las respuestas otorgadas por las personas participantes. En relación con los resultados, para organizar el proceso de aprendizaje, la tabla 12 muestra los principales resultados.



Tabla N.º 12. Percepciones en relación con las prácticas inclusivas para organizar el proceso de aprendizaje

Enunciados	Percepción negativa	Percepción positiva
El uso de la tecnología en la clase se convierte en un recurso que elimina las barreras del aprendizaje.	30,26%	69,74%
Las actividades de clase fomentan la participación de todo el estudiantado.	5,67%	94,33%
Se implica activamente al estudiantado en su propio aprendizaje.	5,23%	94,77%
El estudiantado aprende de manera colaborativa.	5,67%	94,33%
Las estrategias de evaluación motivan los logros de todo el estudiantado.	16,12%	83,88%
La disciplina de la clase se basa en respeto mutuo.	4,14%	95,86%
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.	5,89%	94,11%
El profesorado se preocupa por apoyar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.	3,05%	96,95%
El personal de los servicios de apoyo trabaja en forma conjunta con docentes regulares para facilitar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.	16,12%	83,88%
Las “tareas para casa” se adecuan a las necesidades (de aprendizaje, físicas, económicas, sociales) de todos los estudiantes.	12,86%	87,14%
Se promueve la participación de todo el estudiantado en las actividades complementarias y extraescolares.	6,76%	93,24%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.

Según las docentes que participaron en los grupos focales, en los centros educativos se realizan esfuerzos para lograr la educación inclusiva, dentro de los que sobresalen los siguientes:



“como docentes debemos como cambiar un poquito lo que son las metodologías de enseñanza: podemos fomentar juegos recreativos, juegos en que los niños se integren, digamos; y también participaciones grupales, o sea, trabajar en grupos con los niños. También tratar de correlacionar los temas, digamos, para que el niño que tenga dificultades en un tema se le pueda hacer más fácil con otro tema, digamos; como cambiar la metodología más que todo” (L., grupo 3).

“En la escuela donde estoy yo trabajando actualmente hemos procurado que los niños se integren a las diferentes actividades que se realizan. Se ha participado y hemos tenido la dicha de llegar hasta etapa regional, tanto en el área deportiva –en pista y campo– como en el área de Feria Científica, a pesar de que sea una escuela unidocente allá metida en la parte más olvidada del cantón. Y los estudiantes han logrado participar en todo. Se les integra en todo” (G., grupo 3).

“Sí, claro que sí, es muy evidente. Los niños participan; es más: la compañera encargada del FEA [Festival Estudiantil de las Artes] y en la actividad de Feria Científica y todo eso, siempre ellos resaltan la necesidad de que estos niños estén participando. Entonces, ya sea en... Bueno, en diferentes disciplinas, igual en deporte, también en la banda. En lo que el estudiante tenga afinidad, digamos. Claro que sí. Igual también lo hemos hecho hasta en la... bueno, Feria Científica, lo dije. Pero claro que sí” (C., grupo 3).

“de las cuatro instituciones; que [risa], juntando las cuatro escuelas, no llegamos ni a setenta niños. Y hacemos por ejemplo el Festival de Inglés, hacemos las graduaciones, los trasposos de gobierno... Para que ellos se sientan importantes. Porque todas esas actividades se hacen en las escuelas técnicas, y se reúnen bastantes niños, tienen la oportunidad de compartir. Mientras que las escuelas pequeñas – como decía la otra muchacha–: que las D1, las unidocentes, al ser poquitos niños, se ven coartadas con ciertas actividades y ciertos beneficios. Entonces nosotros hemos procurado, en el núcleo de nosotros, que los chiquitos tengan las mismas oportunidades que en una escuela técnica” (G., grupo 3).

De acuerdo con lo establecido en la tabla 12, desde la perspectiva del aprendizaje se puede concluir que las personas docentes tienen una percepción positiva, en términos generales, de los procesos realizados en el centro educativo o desde su mediación pedagógica. Al consultar acerca de las actividades realizadas en la clase y la participación del



estudiantado, señalan en un 94,33% que son participativas, situación que coincide cuando se les interroga de la implicación del estudiantado en su proceso de aprendizaje, con un 94,77% de percepciones positivas y un 94,33% cuando aprende de manera colaborativa. Ahora bien, si se confrontan esos resultados de interiorización del proceso de aprendizaje con los recursos didácticos utilizados para ello, se evidencia que los porcentajes descienden y, aunque se mantienen altos, no alcanzan el nivel de los señalados. Así las cosas, cuando se consulta si el uso de la tecnología promueve la eliminación de barreras de aprendizaje, aproximadamente una tercera parte de las personas docentes lo considera de esa manera (30,26% tienen una percepción negativa). Laitón, Gómez, Sarmiento y Mejía (2017) señalan que “cualificarse profesionalmente en entornos de aprendizaje y temas relacionados con la tecnológica fortalece y desarrolla habilidades para el uso y dominio de las TIC en ambientes educativos regulares e inclusivos” (p. 93).

De igual manera, cuando se vinculan esos resultados con la motivación del logro del aprendizaje según estrategias de evaluación aplicadas, apenas el 83,88% lo considera de esa manera. Al respecto de la evaluación, Ávila y Esquivel (2009) señalan que

para ofrecer una evaluación que brinde una respuesta pertinente a la educación para la diversidad, de modo que la función de la evaluación sea fundamentalmente pedagógica, es necesario adoptar criterios de planificación y desarrollo, tanto con respecto a la evaluación misma como a la utilización de sus resultados (p. 99).

Por último, cuando se consulta si “las tareas para casa (TPC) se adecuan a las necesidades (de aprendizaje, físicas, económicas, sociales) de todos los estudiantes” la percepción es positiva en un 87,14%. Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez (2012) señalan que “se ha defendido que la realización de TPC mejora las habilidades de estudio de los alumnos, sus actitudes hacia el trabajo, y les enseña que el aprendizaje no solo se produce dentro de las paredes del colegio” (p. 74). Este elemento es fundamental porque las TPC no solo son complemento a lo desarrollado en los salones de clase, sino que generan una inclusión, en muchos casos, de las personas cercanas al contexto del estudiantado; así como el fomento de la autorregulación, autonomía y conocimiento propio, elementos claves para el fortalecimiento de la persona y que coadyuvan o inciden en ir consolidando los postulados de la educación inclusiva.

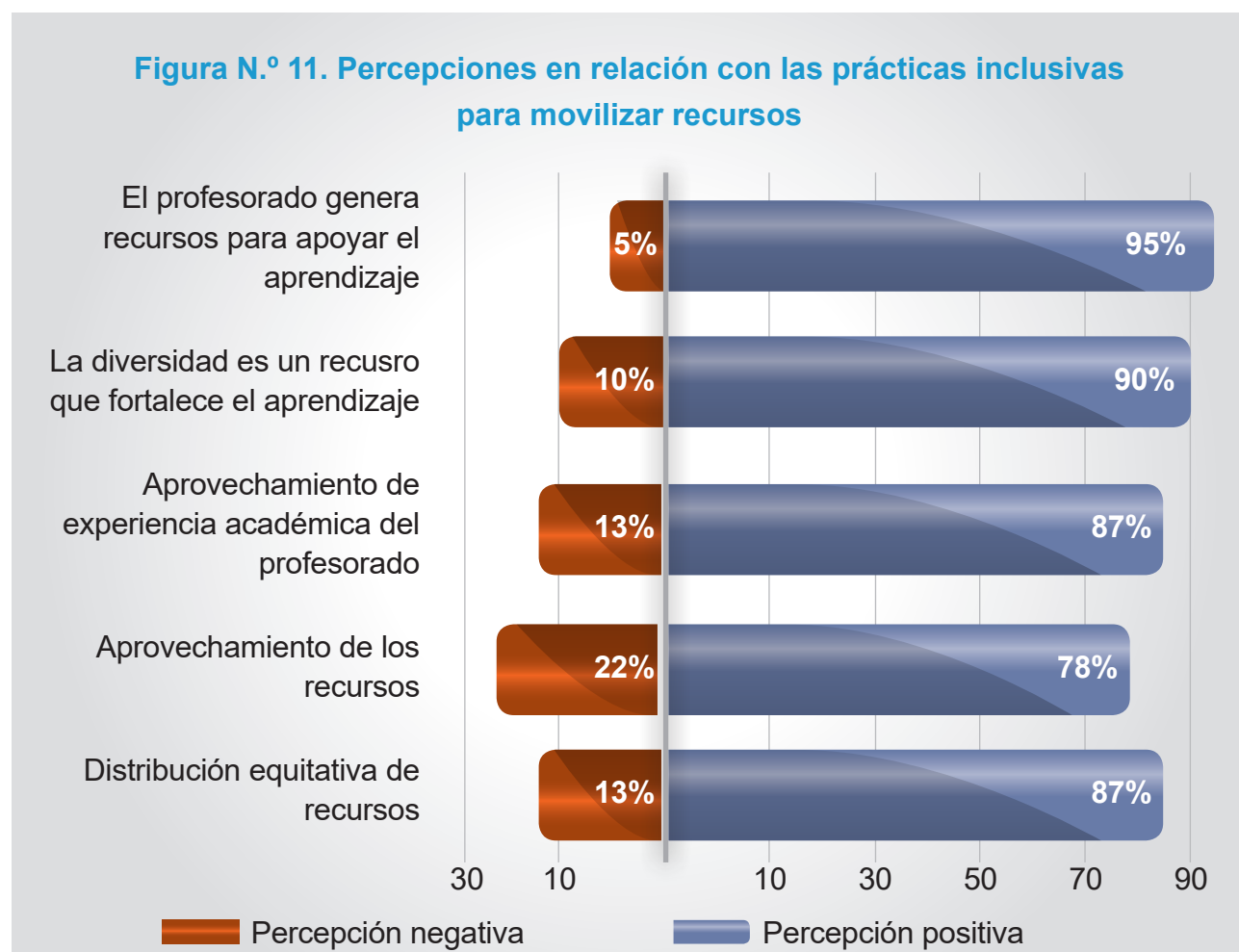
Para lograr el aprendizaje de cualquier persona estudiante se requiere de la movilización de recursos; sin embargo, no necesariamente se hace referencia a elementos físicos,



sino a todas aquellas acciones que desde la planificación didáctica y de gestión educativa del centro educativo se puedan realizar y que las personas participantes del hecho educativo compartan valores y políticas inclusivas. De este modo, siguiendo a Booth y Ainscow (2000),

los recursos se pueden encontrar en cada aspecto del centro escolar; en sus culturas, sus políticas y sus prácticas; en los edificios, el equipamiento de las clases, los libros, los ordenadores e Internet; en el personal docente y no docente, entre los estudiantes y jóvenes, entre los padres, tutores o cuidadores, en las comunidades y sus directivos (p. 48).

De este modo, la figura 11 ejemplifica las principales acciones que desde el contexto educativo de primaria costarricense se realizan para movilizar recursos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recuperados mediante encuesta a docentes, 2020.



De acuerdo con lo anterior y los resultados de la figura 11, se mantiene una percepción positiva en la labor que llevan a cabo las personas docentes y los procesos de gestión del centro para consolidar las prácticas inclusivas que mantiene al estudiantado en el centro educativo; por ejemplo, la creación de recursos para el apoyo del aprendizaje, el uso de la diversidad como elemento para fortalecer el aprendizaje, el aprovechamiento de la experiencia docente y la distribución equitativa de recursos presentan indicadores superiores al 87% de percepción positiva. Únicamente el criterio “Aprovechamiento de los recursos” presenta un porcentaje inferior; no obstante, la percepción general es positiva, pues tres cuartas partes de las personas docentes señalan que en efecto se aprovechan los recursos.

Para finalizar, con esta última categoría se evidencia que las personas docentes visualizan la educación inclusiva como un proceso sistémico que busca la eliminación de actitudes excluyentes de modo que se beneficie a todo el estudiantado, particularmente todo aquel con alguna condición de vulnerabilidad. Se reitera que esta percepción es asumida desde la globalidad del centro educativo, si bien al confrontar el trabajo específico de aula y su realidad inmediata, dista de lo señalado.

Con respecto a las acciones que se podrían realizar para mejorar los procesos de educación inclusiva, las docentes participantes de los grupos focales manifiestan la necesidad de realizar acciones orientadas específicamente hacia el accionar de la persona educadora, tal como se lee en los siguientes fragmentos discursivos:

“Entonces si yo estuviera en el poder, seguramente le diría a los maestros: “Vea [sic], maestros: hagan más el aprendizaje más significativo viendo que ustedes den las clases como ustedes más se les facilita”, ¿verdad? Porque qué... Si yo les doy como más se me facilita, entonces ayudo más así a mis estudiantes, verdad, porque entre mucha palabrería, entre mucho papel, a veces los aprendizajes se pierden, porque con solo ver pasar esas guías, usted... por más pequeñas que usted las hiciera, ya estaba cansado el estudiante de pasar las páginas. [risa] Verdad. Todo eso va en la inclusión, ¿verdad? De que todo eso es inclusión” (A., grupo 2).

“Vigilar más la función de cada docente. Es decir, de que así como cuando usted hace una... manejando usted comete tal infracción, como eso... Porque que me perdonen los compañeros, y hasta yo misma porque me tiro en el saco, verdad,



pero que si... diay, si a nosotros recibimos un salario por cumplir nuestras funciones, que sea efectivo que ese salario es bien ganado. Con el respeto que se merecen todos los maestros” (A., grupo 2).

“Hacer más diagnósticos, fiscalizar más... empaparme más de qué era lo que les sucede a todos los estudiantes... A veces se nos ata de las manos a todos los maestros que no podemos hacer tal cosa, que no se puede” (A., grupo 2).



VI. Conclusiones

La identificación de las percepciones del personal docente de primaria, en relación con los procesos de educación inclusiva desarrollados en centros educativos de primaria costarricenses, evidencian dos posiciones contrarias entre sí: desde una perspectiva externa, las personas participantes posicionan el centro educativo como aquel que brinda espacios inclusivos, donde la población estudiantil con alguna condición de vulnerabilidad es parte del proceso de aprendizaje, se les brinda participación, se crean valores y prácticas inclusivas y se derriban barreras de aprendizaje; al respecto, este hallazgo es similar al expuesto por Pegalajar y Colmero (2014) al afirmar que el profesorado tiene una alta percepción positiva en relación con la educación inclusiva y considera que es necesario el respeto a la diversidad en los centros educativos.

Sin embargo, otro hallazgo del que el estudio da cuenta es la posición referida más hacia la individualidad, o una perspectiva más interna de la persona docente, es decir, la visión antes descrita cambia totalmente, pues tres de cada diez docentes que participaron en el estudio afirman creer que el contacto entre el estudiantado en condición de vulnerabilidad y quienes no la tienen resulta perjudicial para el proceso de aprendizaje de todos, y de ahí que se deba separar a un “aula recurso”. Además, surge una serie de percepciones negativas que ponen de manifiesto la necesidad de trascender el discurso y desde la práctica atender la diversidad sin prejuicios.

El punto anterior debe ser asumido con suma cautela, para no reducirlo al fenómeno que Trento (2006) denomina “incompetencia docente”, el cual juzga que el bajo rendimiento o acciones negativas que suceden en un centro educativo son responsabilidad exclusiva del profesorado. Todo lo contrario, la invitación de este estudio es que se



exploren en profundidad estos hallazgos, donde se consideren otros factores que puedan dar una respuesta más global al entendimiento de los mismos. Al respecto, Trento (2006) señala que

las escuelas, sus contextos sociales e institucionales, bien como las condiciones específicas de enseñanza que cada escuela ofrece, no han sido considerados como elementos importantes que proporcionen un sostén al proceso de cambio por el cual se espera que los profesores pasen (p. 488).

Por otro lado, en cuanto a la primera categoría del estudio “conocimiento sobre la educación inclusiva”, se logra evidenciar que el profesorado de primaria tiende a utilizar el término “educación inclusiva” como sinónimo de la atención a las necesidades educativas especiales. Esto lleva a pensar, tal como propone Andrade (2011), que hay un predominio en el imaginario del docente de primaria costarricense del paradigma rehabilitador (atención a la diferencia) o de integración educativa, siendo así que se considera esta visión como una “posibilidad de inclusión”. Dicho de otra manera, se debe atender al estudiante indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, pero “fuera del aula regular”, es decir, en un “aula integrada”; así las cosas, la noción de educación inclusiva que maneja la mayoría de personal docente de primaria hace referencia a la atención de la persona con discapacidad (PcD) y, por ende, asimilan automáticamente “estudiante en condición de vulnerabilidad” con “estudiante con discapacidad”.

Por lo antes descrito, constituye un reto para la formación inicial universitaria y la formación permanente ministerial el abordaje de la noción de educación inclusiva, para que esta se asuma desde un paradigma social y de respeto a los derechos humanos; aunado a ello, es una necesidad la creación de una política nacional de educación inclusiva, vista esta desde una perspectiva que no solo supere la visión de discapacidad sino incluyente hacia otras condiciones que podrían generar vulnerabilidad (étnica, social, migratoria, de identidad sexual, social, económica, religiosa, entre otras). Señala Laplane (2004) que “las políticas de educación inclusiva centradas en la discapacidad se traducen, en la práctica de los maestros, en demandas de trabajo complejas, entre otras cosas, porque no se genera una organización e infraestructura suficiente para potencializar, apoyar y recompensar su labor” (p. 18).

Sobre el tema de la formación inicial, algunas de las profesoras participantes en los grupos focales manifestaron las discrepancias entre cómo se espera que sea la realidad



educativa cuando se es estudiante y cómo se enfrenta la realidad educativa cuando se es docente. Así se puede deducir de la siguiente opinión:

“Cuando uno está en el aula en la universidad nos enseñan todo muy bonito, nos lo pintan todo color de rosa. Cuando nosotros nos enfrentamos a la realidad y ya estamos en la institución, y nos presentan el programa de estudio y empezamos nosotros a hojearlo y es: “Ahora ¿por dónde empiezo? Y esto ¿cómo es?”. Y que en Español me dicen que el procedimental 1 se relaciona con el procedimental 5 y que me devuelvo al 1 y que vuelvo para el 6 y que voy para el 8... Y que no hay como un... uno sintiera como que hay un orden, una correlación. En las escuelas unidocentes sí, de una nos exigen, por ejemplo, que los planeamientos sean correlacionados; pero no se sientan las personas a decirle al docente “Bueno, es que un planeamiento correlacionado tiene que llevar estas y estas pautas”. Nada más nos dicen: “Lean las circulares. Lean circulares”. Y quedamos en las mismas. Porque no es lo mismo hacer un documento desde un escritorio a estar en el aula... Tenemos que ser un poquito más creativos y crear nuestros propios sistemas, nuestra propia forma de trabajar, para poder sacar adelante este barco, porque siento que nos vamos a hundir. La educación está en crisis, pero la crisis ha sido producto a tanta copia que se ha dado” (G., grupo 3).

De ahí que se torna relevante que, en la formación inicial docente, se desarrolle el uso de metodologías para indagar y comprender las biografías estudiantiles con la finalidad de establecer estrategias para el aprendizaje y participación estudiantil. Así lo describen Orozco y Moriña (2020), quienes en el contexto español detectaron el vacío en las capacidades por ser agentes de cambio desde una perspectiva intelectual crítica por medio de prácticas de exclusión y procesos de discriminación que han surgido en el tiempo. Esto, indican las autoras, no solo es un proceso que se da a lo externo del centro educativo, sino que también se da “en las barreras didácticas impuestas por el profesorado, es decir, en las estrategias metodológicas que ofrece a todos los estudiantes” (p. 82).

Por consiguiente, se sugiere que en la formación docente, tanto la inicial como los procesos de educación continua, se fortalezcan esas metodologías y didácticas, y paralelamente, el sentido democrático y de justicia social desde la educación (Orozco y Moriña, 2020, p. 82).



En relación con la categoría de “actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva”, los resultados muestran que existe una percepción negativa del profesorado hacia el estudiantado en condición de vulnerabilidad, por cuanto los reactivos muestran porcentajes bastante altos de señalamiento de los problemas de conducta que presenta esta población; también la carga de trabajo que demanda la familia de las personas estudiantes, las pocas expectativas para que la persona estudiante en condición de vulnerabilidad avance en su proceso de aprendizaje, y el bajo rendimiento académico de la misma población. Al respecto, Arroyo (1997) afirma:

una de las mayores dificultades para avanzar hacia una educación inclusiva está en las resistencias por abolir toda forma de discriminación, las cuales han generado prácticas excluyentes en grupos escolares y maestros, y que una de las tareas más difíciles es eliminar estas barreras ideológicas y conceptuales (p. 12).

Si se vincula a la visión de utilizar como sinónimos “estudiante en condición de vulnerabilidad” y “estudiante con discapacidad” se evidencia una situación de desconocimiento que deriva en temor acerca del abordaje pedagógico y social de esta población. Más que un rechazo a la misma, es inseguridad sobre cómo trabajar con una PcD (aunque se afirma tener formación en esta materia).

Por su lado, la categoría “actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas en el centro educativo” pone de manifiesto lo señalado al inicio de este apartado: el discurso cuando es externo a la persona docente y recae en el centro educativo muestra una tendencia totalmente contraria; en este caso es bastante positivo. Las culturas inclusivas estudiadas para construir una comunidad inclusiva consideraron la colaboración entre el mismo estudiantado, entre el estudiantado y el profesorado, la vinculación con la comunidad para el aseguramiento de acciones inclusivas, la pertenencia al centro educativo, la convivencia y erradicación de prácticas discriminatorias y el respeto a los derechos humanos. El profesorado de primaria costarricense mantiene una percepción positiva hacia la educación inclusiva, por cuanto los resultados evidencian que hay una alta colaboración y se brinda un posicionamiento clave al rol que cada actor educativo desempeña en el proceso, desde el estudiantado hasta las instituciones cercanas al centro educativo, de modo que esta interacción promueve valores inclusivos y crea un sentido de pertenencia a la escuela.

Asimismo, del análisis realizado se deduce que las acciones del centro educativo para la promoción y vivencia de prácticas inclusivas son oportunas e integradoras; no obstante, el único reactivo que no presenta porcentajes altos de percepción positiva es el vinculado con



el “conocimiento y aceptación de la filosofía de inclusión”, pues más de la mitad de las personas encuestadas lo señalaron negativo. Tal resultado pareciera ser contradictorio con lo señalado hasta el momento, por cuanto, en términos generales, se considera que el centro educativo promueve la cultura inclusiva, pero pareciera que no es equitativo en todos sus integrantes ni en todas las dimensiones, dado que conocen acerca de la educación inclusiva pero no necesariamente la llevan a la práctica.

Ahora bien, desde la perspectiva de “políticas inclusivas”, se evidencia que la participación del estudiantado y profesorado en la consolidación de una visión que refuerce la cultura inclusiva desde la práctica y los apoyos requeridos para ello es altamente valorado por los participantes de la investigación. Tal como se explicó en el apartado respectivo, este resultado no hace referencia al conocimiento o presencia de normativa legal que posibilite la inclusión, sino que aborda la normativa desde la vivencia cotidiana de los actores educativos: personas estudiantes, personal docente y de gestión educativa, familias, organismos de apoyo y comunidad circundante al centro en diferentes ámbitos, por lo que es necesario detallar en futuros estudios si la percepción demostrada por el personal docente incluye un panorama de respeto a los derechos humanos desde varias ópticas o coincide con emplazar la “educación inclusiva” como “atención a la discapacidad”.

Cierra esta categoría mostrando que desde la perspectiva del aprendizaje se puede concluir que las personas docentes tienen una percepción positiva, en términos generales, de los procesos realizados en el centro educativo o desde su mediación pedagógica; asimismo, señalan que para lograr el aprendizaje de cualquier persona estudiante se requiere de la movilización de recursos. No necesariamente se hace referencia a elementos físicos, sino a todas aquellas acciones que desde la planificación didáctica y de gestión educativa del centro se puedan realizar y que las personas participantes del hecho educativo compartan valores y políticas inclusivas.

Por último, tal como afirman Sevilla, Martín y Jenaro (2017),

aunque el tema de la educación inclusiva es vigente y ha sido analizado con mayor profundidad en los últimos años, queda mucho camino por recorrer no solo en términos de generación de conocimiento, sino en acciones puntuales que permitan a los profesores cambiar la percepción que tienen al respecto, e implementar estrategias donde se involucren los diferentes actores educativos y se haga realidad la atención a la diversidad en todas las aulas de los diferentes niveles educativos (p. 109).



Su preponderancia radica en que, para que los procesos de educación inclusiva se consoliden en el sistema educativo costarricense, la participación de la persona docente es fundamental e implica un trabajo interinstitucional e interdisciplinario para superar discursos tradicionales de discapacidad e integración y dar paso a procesos de atención a la diversidad y respeto por los derechos humanos. No se debe olvidar que la vivencia de espacios inclusivos es cosa de todos los días, razón por la cual se hace también necesario identificar las barreras que detienen la integración social, equitativa y oportuna de cualquier persona estudiante al sistema educativo regular, con el fin de brindar los insumos para que esta población se desenvuelva de manera independiente en la sociedad que le corresponda vivir.



VII. Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en la investigación, se plantean algunas recomendaciones con el fin de desarrollar una mayor inclusividad en la educación:

1. Como se ha descrito, la educación inclusiva y la percepción sobre este concepto ha sido encasilladas como sinónimo de educación especial, específicamente por el enfoque de atención a estudiantes con discapacidad. Por consiguiente, es relevante retomar las diversas metodologías y conceptos que engloban diversos enfoques en la educación inclusiva, para estar en línea con lo que diferentes investigadores e investigadoras han planteado y, por supuesto, el enfoque de la UNESCO, es decir, una construcción de igualdad en las oportunidades, el acceso, el aprendizaje y la permanencia de toda la población estudiantil.
2. Lo anterior puede desarrollarse a partir de procesos de capacitación y/o actualización de conocimientos en la población docente. Asimismo, estos pueden ser ampliados a otros ámbitos de exploración, como la aplicación de las nuevas tecnologías y/o avances científico-tecnológicos, que nutren de nuevas formas de abordajes y nuevas competencias docentes y permiten alcanzar la finalidad del derecho a la educación para todo el estudiantado.
3. Es necesario replantear prácticas inclusivas que minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo, tal y como lo señalan diversos estudios, así como esta investigación. La educación inclusiva es un asunto que trasciende el contexto educativo y se amplía a dimensiones sociales; un fenómeno socioeducativo que permite a la educación ser un recurso para la igualdad de oportunidades. Por lo cual, si la población docente como la de administradores educativos desarrolla una



cultura de inclusión, pueden profundizar en el conocimiento de diversos procesos educativos que garantizarán el mantenimiento de la población estudiantil dentro del sistema educativo.

4. En esa misma línea, el trabajo cooperativo entre docentes de un mismo centro educativo puede ser clave para el desarrollo de prácticas inclusivas. En efecto, la educación inclusiva necesita del abordaje en el estudiantado; de ahí que el desarrollo de diversos diagnósticos que contemplen las particularidades de ese estudiantado puede derivar acciones que, en grupo, den resultados de mayor peso para todas las partes, y vislumbrar caminos más asertivos para alcanzar la educación inclusiva que se pretende desde la UNESCO.
5. La formación inicial docente es clave en el desarrollo de la inclusión educativa. De ahí que es urgente revisar cómo están los diferentes planes de estudios de la formación profesional en docencia, pero principalmente en docentes de primaria, ya que es una población clave en los procesos educativos del país y para garantizarles una educación de calidad a todas las personas de los 6 a los 14 años.



VIII. Referencias

- Aguilar, M. (2011). Discapacidad: entre el estigma y la comunidad. *Integra Educativa*, 4(2), 205-216. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a10.pdf>
- Ainscow, M. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En Giné, C. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a plena participación de todo el alumnado*. España: Universitat de Barcelona.
- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger. *Educare*, 15, 39-53. <https://doi.org/10.15359/ree.15-Ext.3>
- Angulo, J. & Beirute, T. (2016). Recargos e incentivos en el Ministerio de Educación: el actual modelo de asignación de recursos. Ponencia presentada para el *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Álvaro, M. & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Arroyo, M. (marzo-abril, 1997). Pensar la calidad de la Atención Especial desde la dimensión humana de los sujetos. *Básica*, 4(16), 6-12.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Traducción al castellano *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L. (2013). *Percepción y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza en Cartago Costa Rica* (tesis doctoral). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf



- Brenes, O., Conejo, M. & Parra, C. (2011). *Necesidades de capacitación de los docentes de informática educativa en las direcciones regionales de San José y Desamparados, en el nivel de secundaria que atiende a poblaciones de III y IV ciclo diversificado vocacional de educación especial. Informe final para el Cuarto Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/840/867.%20Necesidades%20de%20Capacitaci%c3%b3n%20de%20los%20docentes%20de%20inform%c3%a1tica%20educativa%2c%20en%20las%20direcciones%20regionales%20educativas%20de%20San%20Jos%c3%a9%20y%20Desamparados..._IV%20Informe%20Estado%20de%20la%20Educaci%c3%b3n_Libro%20com.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). 1-33.
- Coiduras, J., Balsells, M., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I. & Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353
- Dabdub-Moreira, M. & Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcpv/v34n1/art03v34n1.pdf>
- Departamento de Análisis Estadístico (2021). *Indicadores del sistema educativo costarricense 2010-2021*. San José: Ministerio de Educación Pública. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/IndicadoresdelSistemaEducativo2010-2020.pdf
- Díaz, O. & Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, (12), 12-39.
- Duryea, S., Salazar, J. & Pinzón, M. (2019). *Somos todos: Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. BID. DOI: <http://dx.doi.org/10.18235/0002010>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 89-99.
- García, J. (2005). Accesibilidad en la edificación. En Benito, J., García, J., Juncà, J., Rojas C. y Santos, J. (2005). *Manual para un entorno accesible*. España: Ministerio del Trabajo e Industrias Gráficas Caro.



- Hincapié, D. & Duryea, S. (03 de diciembre de 2019). Cómo lograr una educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Blog *Enfoque Educación*. BID. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/educacion-inclusiva/>
- Laitón, E., Gómez, S., Sarmiento, R. & Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844009.pdf>
- Llanes Isla, A., Contreras Pérez, B. & González Peña, R. (2020). La formación inicial del profesional de la educación primaria para la inclusión educativa. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.728
- Laplane, A. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. En M. Góes & A. Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 05-20). Campinas, Sao Paulo: Autores Associados.
- Marín, M. & Meléndez, L. (2012). Proyecto: Construyamos centros educativos inclusivos. Un modelo para evaluar actitudes, políticas y acciones institucionales. *Innovaciones Educativas*, 13(18), 1-9.
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. & Fonseca, L. (2017). Percepciones de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M. & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1). 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Meléndez, L., Barquero A., Benavides, F., González, V., Hernández, E., Madriz, L., Sibaja, Z., Arroyo, M. & Barquero, K. (2018). *Rol del docente de apoyo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de estudiantes de primer ciclo: alcances y desafíos 2014-2018. Investigación de base para el Informe Estado de la Educación 2019*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7760/Melendez_etal.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Meléndez, R. (2018). Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas públicas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2). 1-27. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33253>



- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2012). *Centros educativos de calidad con orientación inclusiva: experiencias de las escuelas Nuevo Horizonte y Fausto Guzmán Calvo*. San José, Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2018). Directriz N° DM- 45-08-2018-MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/blog/ajduntos/directriz-45-08-2018.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2018). Decreto ejecutivo 40955: Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense. <https://www.mep.go.cr/ley-reglamento/decreto-ejecutivo-40955-establecimiento-inclusion-accesibilidad>
- Morales, G. (2018). *Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to año de EGB en la Unidad Educativa Pérez Ballares con énfasis en dificultades sensoriales* (tesis de maestría). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6046/1/T2538-MIE-Morales-Gladys.pdf>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772623>
- Muñoz, M. y Mondaca, B. (2013). Calidad de vida profesional de trabajadoras de una escuela de estudiantes con discapacidades múltiples. *Salud de los Trabajadores*, 21(2), 151-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375839307005>
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *CPUE-e, revista de investigación educativa*, (24), 99-124. doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2405>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2017). *Educación en Costa Rica. Aspectos destacados*. San José, Costa Rica: OCDE.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Orozco, I. & Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(10). 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>



- Quesada-Chaves, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región Pacífico Central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1). 1-19. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179>
- Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32(1). 139-155. <https://www.derechoaladesventaja.org/documentos/inclusi%F3n%20en%20costarica.pdf>
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). *Index for inclusión*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Sevilla, D., Martín, M. & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113.
- Solórzano, M. J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Educare*, 17(1), 89-103. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Soto, E. (2018). Percepción de estudiantes de enseñanza media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva. *Polyphonia, revista de educación inclusiva*, 2(1), 53-73.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosario, P. & Núñez, J. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84. <https://core.ac.uk/download/pdf/71849378.pdf>
- Temesio, S. (2016). Educación inclusiva: Retos y oportunidades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 51. <http://www.um.es/ead/red/51>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2019). Inclusión en la educación. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Vásquez, J. (23 de octubre de 2017). Paradigmas de la discapacidad. Blog *Desde mi silla*. <https://www.desdemisilla.com/1478-2/>
- Velázquez, R. (1997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a03.htm>



Viquez, M. & Orozco, V. (2020). La administración de proyectos de infraestructura en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 213-231. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2819>



IX. Anexos

Anexo 1

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PERSONAL DOCENTE DE I Y II CICLOS

Estimada persona docente de la educación primaria, reciba un cordial saludo de parte del equipo investigador. Con el propósito de analizar las percepciones de los actores educativos con respecto a los procesos de inclusión educativa desarrollados en centros educativos de primaria costarricenses, se solicita su valiosa colaboración para llenar este instrumento.

La información será anónima y, al analizar las respuestas, se combinarán con las de otras personas que participarán en este estudio; por lo que no será posible identificar de quién es cada respuesta, lo cual asegura la confidencialidad de la información proporcionada.

Usted puede responder libremente cada una de las preguntas que se le plantean. Llenar el instrumento le tomará un máximo de 10 minutos. Es importante acotar que únicamente debe ser llenado por docentes de primero y segundo ciclos de centros educativos de primaria.

Para más información y/o dudas puede comunicarse al correo electrónico De antemano le agradecemos su colaboración.

Instrucciones:

Complete la información que se le solicita en cada una de las preguntas, o seleccione la opción de respuesta que más se acerca a su percepción.



Parte 1: Conocimientos sobre la educación inclusiva

1.1 ¿Qué entiende usted por “educación inclusiva”? _____

1.2 De las situaciones que se le presentan, seleccione la opción u opciones que se vinculen con la educación inclusiva

() Discapacidad

() Identidad de género

() Preferencia religiosa

() Migrantes

() Minorías étnicas

() Condiciones económicas

() Otra: _____

1.3 ¿Tiene estudiantes a cargo con alguna condición de vulnerabilidad que requiera de la aplicación de prácticas inclusivas? 1. Sí 2. No

1.4 Especifique cuál o cuáles situaciones presentan.

1.5 Para usted dentro de su entorno laboral ¿quién es un estudiante en condición de vulnerabilidad?

1.6 ¿Cuáles condiciones de vulnerabilidad presenta con mayor frecuencia el estudiantado que usted atiende?



1.7 ¿Conoce alguna política a nivel nacional sobre educación inclusiva? 1. Sí 2. No
Indique cuál

1.8 ¿Qué aspectos debería tener una actividad que elimine barreras para el aprendizaje y la participación para la persona estudiante que atiende?

1.9 Indique estrategias que usted utiliza con más frecuencia para coordinar, con la persona encargada legal, los apoyos que se brindan al estudiantado con alguna condición de vulnerabilidad.

Parte 2: Actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva

N° ítem	Marque con X la opción que refleje su posición con cada uno de los enunciados.	(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
2.1	Todo el estudiantado, indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, ¿tiene derecho a recibir una educación inclusiva?					



2.2	Todo el estudiantado, indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, ¿debe sentirse acogido en un centro educativo?					
2.3	Todo el estudiantado, indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, ¿debe incluirse en un grupo regular de primaria y recibir lecciones con sus pares?					
2.4	Todo el estudiantado, indiferentemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de discapacidad, entre otras, ¿debe ser tratado bajo los mismos principios de igualdad en deberes y derechos?					
2.5	La inclusión es una filosofía de vida que permite entender y aceptar la diversidad de los miembros de un grupo.					
2.6	El profesional de educación primaria tiene la formación universitaria y/o capacitación suficiente para atender a estudiantes en condición de vulnerabilidad, ya sea económica, social, cultural, étnica, de discapacidad, entre otras.					
2.7	La inclusión en el aula regular del estudiantado en condición de vulnerabilidad es beneficiosa para él o ella (en su desarrollo personal, académico y social).					



2.8	La inclusión del estudiantado en condición de vulnerabilidad es beneficiosa para el resto de las personas que conviven en un mismo salón de clases o en un centro educativo.					
2.9	Se deben brindar las mismas oportunidades en el proceso de aprendizaje a todo el estudiantado en condición de vulnerabilidad, ya sea económica, social, cultural, étnica, de discapacidad, entre otras.					
2.10	Brindar una educación de calidad para todos significa que el estudiantado en condición de vulnerabilidad debe asistir a un aula integrada (Centro de Educación Especial, aula integral o servicio de apoyo para el aprendizaje o de problemas emocionales) donde profesionales especializados puedan atender su proceso de aprendizaje.					
2.11	Las demandas (como carga académica u horas de asistencia) que supone asistir a una clase regular pueden afectar negativamente el proceso de aprendizaje del estudiantado en condición de vulnerabilidad, ya sea económica, social, cultural, étnica, de discapacidad, entre otras.					



2.12	El contacto entre el estudiantado en condición de vulnerabilidad y quienes no la tienen resulta perjudicial para el proceso de aprendizaje de todos.					
------	--	--	--	--	--	--

Parte 3: Actitudes y percepciones hacia el estudiantado con alguna condición de vulnerabilidad

N° ítem	Marque con X la opción que refleje su posición con cada uno de los enunciados.	(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
3.1	El estudiantado con alguna condición de vulnerabilidad, ya sea económica, social, cultural, étnica, de discapacidad, entre otras, ¿debe realizar en clase las mismas actividades que el resto de sus compañeros de grupo?					
3.2	Una persona estudiante en condición de vulnerabilidad puede comportarse de forma inapropiada en clase (hacer berrinches, golpear, gritar, causar desorden, entre otras).					
3.4	Las personas encargadas legales de estudiantes en condición de vulnerabilidad demandan del profesorado más atención que otros encargados de familia.					

3.5	Las personas encargadas legales de estudiantes en condición de vulnerabilidad matriculan a sus hijas e hijos en sistemas regulares, con altas expectativas sobre el avance en su proceso de aprendizaje.					
3.6	Atender al estudiantado en condición de vulnerabilidad resulta en trabajo extra para el docente de educación primaria.					
3.7	El estudiantado en condición de vulnerabilidad, ya sea económica, social, cultural, étnica, de discapacidad, entre otras, ¿usualmente tiene un rendimiento académico inferior respecto al estudiantado que no presenta estas características?					

Parte 4: Actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas en el centro educativo

N° ítem	Marque con X la opción que refleje su posición con cada uno de los enunciados.	(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
4.1	CULTURAS INCLUSIVAS					
4.1.1	Para la construcción de comunidad inclusiva					



4.1.2	El estudiantado se ayuda entre sí para solucionar problemas cotidianos.					
4.1.3	El profesorado de primaria colabora entre sí ante cualquier situación por atender o solucionar.					
4.1.4	El profesorado y el estudiantado se tratan con respeto.					
4.1.5	Existe colaboración entre el profesorado y las familias.					
4.1.6	El profesorado y la Junta de Educación o el Patronato Escolar desarrollan actividades para favorecer la inclusión educativa.					
4.1.7	El personal docente y administrativo, estudiantes, familias e instituciones cercanas se sienten pertenecientes al centro educativo.					
4.1.8	Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro educativo de primaria.					
4.1.9	Para establecer valores inclusivos					
4.1.10	El profesorado debe mantener siempre altas expectativas sobre el estudiantado, en cuanto a sus capacidades, motivaciones y logros.					
4.1.11	El profesorado, estudiantado, las familias y los miembros de la Junta de Educación o Patronato Escolar conocen la filosofía de inclusión y la comparten.					



4.1.12	El docente piensa que todos sus estudiantes son igual de importantes.					
4.1.13	El profesorado y el estudiantado son personas poseedoras de un “rol” dentro del centro educativo.					
4.1.14	La mediación pedagógica que implementa promueve eliminar todas las barreras para el aprendizaje de su estudiantado.					
4.1.15	Fomenta la participación del estudiantado en el centro educativo.					
4.1.16	El centro educativo se esfuerza en erradicar las prácticas discriminatorias.					
4.1.17	El centro educativo promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.					
4.1.18	El centro educativo fomenta el respeto de los derechos humanos.					
4.1.18	El centro educativo rechaza todas las formas de discriminación.					
4.1.19	El centro educativo es receptivo a la diversidad de identidades de género.					
4.2	POLÍTICAS INCLUSIVAS					
	Para desarrollar una escuela para todos					
4.2.1	Se fomenta la participación de la mayoría de los miembros de la comunidad educativa en las actividades escolares.					
4.2.2	La distribución de los recargos entre el profesorado atiende criterios de equidad y justicia.					



4.2.3	La experiencia del personal docente es reconocida y se aprovecha en beneficio de otros docentes y el personal administrativo.					
4.2.4	Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse y conocer la dinámica del centro educativo.					
4.2.5	El centro educativo promueve que todo estudiante se matricule en el mismo, independiente a la condición de vulnerabilidad económica, social, cultural, étnica, de discapacidad, entre otras.					
4.5.6	El centro educativo promueve que sus instalaciones físicas sean accesibles para los miembros de la comunidad educativa.					
4.2.7	El centro educativo brinda espacios de adaptación a las personas estudiantes de nuevo ingreso.					
4.2.8	El centro educativo organiza grupos de aprendizaje (centros) para que todo el estudiantado se sienta valorado.					
4.2.9	Los estudiantes se encuentran bien preparados para movilizarse en otros contextos.					
4.2.10	Las políticas institucionales se han diseñado pensando en facilitar la interacción de toda la comunidad educativa con el centro educativo.					
4.2.11	El centro educativo contribuye al adecuado manejo de residuos.					



4.2.13	El centro educativo aplica protocolos oficiales del MEP para atender la diversidad sexual, étnica, migrante, religiosa u otra.					
4.2.14 En cuanto a los apoyos que atienden la diversidad						
4.2.15	Para apoyar el proceso de aprendizaje del estudiantado se coordina con todas las formas de apoyo existentes en el centro educativo o fuera del mismo como: los servicios de apoyo fijo e itinerantes y otras redes de apoyo comunitarias.					
4.2.16	Las actividades de capacitación que las jefaturas ofrecen al docente de primaria le ayudan a dar respuestas a la diversidad del estudiantado.					
4.2.17	Las políticas de “apoyos educativos” (personales, de acceso y curriculares) son políticas de inclusión.					
4.2.17	Se ha reducido la aplicación del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para establecer acciones correctivas por faltas de conductas graves o gravísimas.					
4.2.18	Se ha reducido el ausentismo o deserción/exclusión escolar.					
4.2.19	Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o <i>bullying</i> .					



4.3 PRÁCTICAS INCLUSIVAS						
4.3.1	Para organizar el proceso de aprendizaje					
4.3.2	El uso de la tecnología en la clase se convierte en un recurso que elimina las barreras de aprendizaje.					
4.3.3	Las actividades de clase fomentan la participación de todo el estudiantado.					
4.3.4	Se implica activamente al estudiantado en su propio aprendizaje.					
4.3.5	El estudiantado aprende de manera colaborativa.					
4.3.6	Las estrategias de evaluación motivan los logros de todo el estudiantado.					
4.3.7	La disciplina de la clase se basa en respeto mutuo.					
4.3.8	El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.					
4.3.9	El profesorado se preocupa por apoyar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.					
4.3.10	El personal de los servicios de apoyo trabaja en forma conjunta con docentes regulares para facilitar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.					
4.3.11	Las “tareas para casa” se adecuan a las necesidades (de aprendizaje, físicas, económicas, sociales) de todos los estudiantes					



4.3.12	Se promueve la participación de todo el estudiantado en las actividades complementarias y extraescolares.					
4.3.13 Movilizar recursos						
4.3.14	Los recursos (económicos, alimenticios y de apoyo) del centro educativo se distribuyen de manera justa entre todos los grupos para apoyar la inclusión.					
4.3.15	Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad en este centro educativo.					
4.3.16	La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para la mejora académica del centro educativo.					
4.3.17	La diversidad del estudiantado se utiliza como un recurso que fortalece el proceso de aprendizaje de todos.					
4.3.18	El profesorado genera recursos (didácticos, tecnológicos o humanos) para apoyar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.					

¡Gracias!



Anexo 2

GUÍA PARA EL DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PERSONAL DOCENTE DE PRIMARIA

- a. **Bienvenida y agradecimiento a las personas participantes:** Presentación de participantes.
- b. **Indicaciones generales:**
 - a. Mantener la cámara encendida durante la sesión.
 - b. Indicar que toda la sesión se grabará.
 - c. Mantener el micrófono apagado hasta que se desee dar la opinión sobre una temática.
 - d. Para llevar un orden, al pedir a la palabra pueden utilizar la mano levantada (si los participantes no la encuentran puede darse un orden en el chat que lleva el facilitador o facilitadora) .

c. Instrucciones de la dinámica a desarrollar durante el desarrollo del grupo focal:

Estimado y estimada participante:

En esta sesión vamos a conversar acerca del proceso de inclusión educativa que se desarrolla en el centro educativo donde usted labora, por lo que se solicita su valiosa colaboración al brindar la información que considere oportuna.

La dinámica que seguiremos es la siguiente, XXX formulará una pregunta y se le dará la palabra a cada uno y cada una de ustedes para que nos brinde toda la información en torno a la pregunta planteada. Es importante recalcar que todas las opiniones o vivencias que deseen compartir son válidas y representarán un aporte para la investigación que estamos realizando.

Se recuerda que la información que ustedes proporcionen se registrará de manera anónima.

La sesión está planificada para durar una hora y media máximo.

Nuevamente agradecemos la colaboración.



b. Indicar los objetivos del estudio. Y el carácter voluntario de la participación.

Título del proyecto:

Procesos de inclusión educativa en Costa Rica. Una mirada desde estudiantado y personal docente.

Objetivo general:

Analizar las percepciones de los actores educativos con respecto a los procesos de inclusión educativa desarrollados en centros educativos de primaria costarricenses.

Información adicional:

Este proyecto se gestiona como parte de la planificación de proyectos de investigación 2020 del Área de Investigación de Calidad Educativa (AICE) del COLYPRO. Por tanto, su ejecución se realizará mediante el trabajo colaborativo de un grupo de investigación del CINED, la carrera Educación General Básica I y II Ciclos y el equipo del área de investigación del colegio profesional indicado.

d. Planteamiento de las preguntas generadoras:

1. ¿Qué podemos entender por “educación inclusiva”?
2. ¿Cómo ha sido su experiencia docente en el centro educativo con respecto de la inclusión?
3. ¿Ha tenido en su salón de clases estudiantes con alguna situación como discapacidad, orientación sexual diferente, minoría étnica, migrante o alguna otra situación de vulnerabilidad? ¿Cómo fue esa experiencia?
4. ¿Se cuenta, en el centro educativo, con lineamientos y procedimientos claros para la atención de esa población?
5. ¿Existe, en el centro educativo, una cultura de inclusión educativa?
6. ¿Cuáles son las acciones más importantes que se realizan en el centro educativo para promover la inclusión?
7. ¿En el centro educativo todas las personas son aceptadas y tratadas de manera equitativa y justa?
8. ¿El centro educativo debe realizar algunos cambios para promover una educación y cultura inclusiva? ¿Qué tipo de cambios implementaría?

¡Gracias!



Sobre las personas investigadoras

- **Jensy Campos Céspedes** es postdoctora de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Coímbra, Portugal. Doctora en Educación de la Nova Southeastern University, E.E.U.U. Graduada con honores de la Maestría en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo de la Universidad de Costa Rica. Catedrática de la Universidad Estatal a Distancia. Ha laborado en distintas instituciones públicas costarricenses. Durante los últimos 22 años se ha desempeñado como docente universitaria de distintas asignaturas de grado y posgrado tanto en la Universidad de Costa Rica como de la Universidad Estatal a Distancia. Actualmente es directora del Centro de Investigaciones en Educación (CINED) de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED. Posee una amplia experiencia en temas relacionados con la evaluación de la calidad de programas educativos, cuenta con una importante trayectoria como investigadora en temas educativos y sobre la condición de la mujer.
- **Warner Ruiz Chaves** es Máster en Tecnología e Informática Educativa y Magíster en Administración Educativa. Académico del Centro de Investigaciones en Educación de la UNED y de la División de Educación para el Trabajo del CIDE de la UNA; También se desempeña en las Maestrías en Tecnología Educativa Y Educación a Distancia de la UNED, así como en la Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo de la UNA. Fue docente, asesor regional, asesor nacional, asesor de despacho ministerial y subdirector nacional de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública. Se dedica a la docencia en investigación educativa y sus áreas de investigación versan en mediación pedagógica, gestión educativa, liderazgo pedagógico y tecnología aplicada a procesos pedagógicos.



Cuenta con 4 libros publicados (en coautoría) y más 10 artículos en revistas científicas indexadas.

- **Karen Palma Rojas** es estudiante del doctorado en Educación de la Universidad La Salle, Graduada de la Maestría en Psicopedagogía de la UNED, Licenciada en Educación Primaria y en Necesidades Educativas Especiales de la Universidad de Costa Rica. Laboró por más de 18 años como docente de la Educación Primaria en escuelas públicas. Desde el año 2008 labora en la Escuela Ciencias de la Educación de la UNED en puestos como profesora-tutora de cursos virtuales y a distancia en la Cátedra Didáctica del Lenguaje. Actualmente se desempeña como Encargada ai. de la Carrera Educación General Básica I y II Ciclos. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales sobre temas referentes a la Educación Primaria, la educación inclusiva, la escuela unidocente y la educación a distancia. Ha publicado diversos artículos al respecto en revistas nacionales y trabaja como investigadora y extensionista en diversos proyectos que se vinculan a la educación primaria costarricense. Ahora participa con CO-NARE investigando sobre integración curricular.
- **Carlos Vargas Loáiciga** es Licenciado en Sociología y Máster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, ambos obtenidos en la Universidad Nacional de Costa Rica. Académico en la Universidad Técnica Nacional desde el 2011, principalmente en el Área de Extensión y Acción Social. En su experiencia como investigador, ha desarrollado temáticas como las masculinidades, modelos de desarrollo y transformación espacial, gestión del riesgo e identidades comunales. También ha laborado como docente en diversas universidades privadas del país y ha publicado diversos artículos académicos. Desde el 2015 es investigador en el Área de Investigación de Calidad Educativa del Colypro, donde se han desarrollado diversos proyectos de investigación educativa con alianzas institucionales y académicas universitarias.
- **María del Rocío Ramírez González** es Licenciada en Orientación y Administración de la Universidad Nacional, Máster en Curriculum y docencia universitaria de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. Docente y directora académica en universidades privadas con más de 15 años de experiencia y desde el 2011 tutora de tesis en la Universidad Estatal a Distancia. Actualmente



desempeña el puesto de Analista Curricular del Área de Investigación de Calidad Educativa en el Colegio de Licenciados y Profesores-Colypro, donde ha desarrollado diversos proyectos de investigación y desarrollo curricular en alianza con diferentes instituciones y universidades; así mismo, forma parte del Equipo Técnico en el proyecto del Marco Nacional de Cualificaciones de las Carreras de Educación.

Desde 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la educación se declara como derecho fundamental e ineludible para todas las personas. Actualmente, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el cuarto objetivo de la agenda 2030, enriquecen este derecho, al proponer “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p.12).

En este sentido, se pretende que la inclusión y la equidad se desarrollen en un contexto que proporcione el derecho a la educación a todas las personas, indistintamente de su condición, incluyendo aquellas en estado de vulnerabilidad a la discriminación o la exclusión, como lo son las minorías étnicas, las poblaciones en riesgo socioeconómico, las poblaciones en condición de discapacidad y cualquier otra proveniente de ambientes desfavorecidos o, en otros casos, de segmentos con habilidades sobresalientes.

Ante ello, el Centro de Investigaciones en Educación y la Carrera de Educación General Básica I y II Ciclos, ambos de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), en conjunto con el Área de Investigación de Calidad Educativa del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro), han unido esfuerzos para realizar esta investigación denominada “Procesos de inclusión educativa en Costa Rica. Una mirada desde el personal docente” en la que se describe el estado actual de la educación costarricense en cuanto a la implementación de la educación inclusiva, según las percepciones que posee el personal docente de los centros educativos de primaria, por medio de: el conocimiento sobre la educación inclusiva por el personal docente; las actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva por el personal docente y las actitudes y percepciones sobre las prácticas inclusivas que desarrollan el personal docente.

Esta comprensión de las realidades educativas costarricenses, puede instaurar propuestas relevantes y significativas que mejoren las experiencias de convivencia y aprendizaje del estudiantado y del profesorado de primaria del país.



Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes
Departamento de Desarrollo Profesional y Humano
Área de Investigación de la Calidad Educativa
Teléfono 2437 8800
www.colypro.com



Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela de Ciencias de la Educación
Centro de Investigaciones en Educación y Carrera Educación General Básica I y II Ciclos
Teléfono: 2527 2427
www.uned.ac.cr

