

Universidad Estatal a Distancia  
Sistema de Estudios de Postgrado  
Escuela de Educación  
Maestría en Psicopedagogía

Estudio de la inclusión de la diversidad educativa referida  
a las necesidades especiales y la diversidad  
cultural dentro de los Centros de Educación y Nutrición de  
Laguna y Tapesco de Alfaro Ruiz.

Informe final del proyecto de graduación para optar por el grado de maestría en Psicopedagogía

Alejandra María Rodríguez González

San José, Costa Rica  
Agosto, 2005

Universidad Estatal a Distancia  
Sistema de Estudios de Postgrado  
Escuela de Educación  
Maestría en Psicopedagogía

Estudio de la inclusión de la diversidad educativa referida  
a las necesidades especiales y la diversidad  
cultural dentro de los Centros de Educación y Nutrición de  
Laguna y Tapasco de Alfaro Ruiz.

Informe final del proyecto de graduación para optar por el grado de maestría en Psicopedagogía

Tutora:  
Dra. Roxana Alfaro Trejos

Alejandra María Rodríguez González

San José, Costa Rica  
Agosto, 2005

Este informe del proyecto de investigación “Estudio de la inclusión de la diversidad educativa referida a las necesidades especiales y la diversidad cultural dentro de los Centros de Educación y Nutrición de Laguna y Tapesco de Alfaro Ruiz” fue aprobado por la tutora Dra. Roxana Alfaro Trejos y la Directora de la maestría en Psicopedagogía Dra. Zayra Méndez Barrantes de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica como requisito para optar por el grado de master en Psicopedagogía.

### **Miembros del tribunal examinador**

Dra. Zayra Méndez Barrantes  
Directora Maestría en Psicopedagogía

\_\_\_\_\_  
Firma

Dra. Roxana Alfaro Trejos  
Tutora de la investigación

\_\_\_\_\_  
Firma

Dra. Ana María Corella Quesada  
Tutora de la investigación

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Lector de la investigación

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Sustentante

\_\_\_\_\_  
Firma

## *Agradecimiento*

*Hoy, en este día tan especial quiero darle gracias infinitas principalmente a Dios, por haberme permitido concluir con éxito una de mis metas más preciadas.*

*Expreso mi más sincera gratitud a todas las personas que de una u otra forma han hecho posible la realización de este trabajo: a las docentes y a los niños y niñas de los Centros de Educación y Nutrición de Laguna y Tapasco de Alfaro Ruiz.*

*A mi profesora, Dra. Roxana Alfaro Trejos, por haberme brindado una guía muy importante y por la dedicación y esmero en su labor.*

*Muy especialmente agradezco a mi familia por el respaldo y la confianza que me han brindado.*

*Finalmente, doy gracias especiales a todos mis compañeros de esta Maestría, cuyo apoyo ha sido sumamente valioso.*

### *Dedicatoria*

*En la vida existen muchas personas especiales,  
que con el tiempo se esfuman por diferentes razones;  
pero siempre existe una que es incondicional.  
Por el apoyo que me ha servido de aliento en todo momento,  
le dedico este trabajo a mi madre,  
y con el mi amor y agradecimiento eterno.*

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Agradecimiento.....	i
Dedicatoria.....	ii
Índice de contenidos.....	iii
Índice de figuras.....	v
Resumen.....	vi
Presentación.....	viii
<b>Capítulo I: Planteamiento del Problema</b>	
1.1. Antecedentes.....	2
1.2. Problema.....	9
1.3. Justificación del problema.....	9
1.4. Objetivos.....	12
1.4.1. Objetivo general.....	12
1.4.2. Objetivos específicos.....	12
1.5. Proyecciones y limitaciones.....	13
1.5.1. Proyecciones.....	13
1.5.2. Limitaciones.....	13
<b>Capítulo II: Marco Teórico</b>	
2.1. Las Necesidades Educativas Especiales.....	16
2.2. Atención a la diversidad.....	18
2.3. La Multiculturalidad o la diversidad cultural.....	21
2.4. El niño y la niña con talento superior.....	23
2.5. Las adecuaciones curriculares.....	25
2.6. Inclusión Educativa.....	27
2.6.1. Concepto.....	27
2.6.2. Los principios de la inclusión educativa.....	30
2.6.3. Características de un aula inclusiva.....	33

	Pág.
2.7. Los Centros de Educación y Nutrición.....	35
<b>Capítulo III: Marco Metodológico</b>	
3.1. Tipo de estudio.....	39
3.2. Área de estudio.....	41
3.3. Variables de estudio.....	42
3.3.1. Variable independiente: Inclusión educativa.....	42
3.3.2. Sub-variable #1: Inclusión de Necesidades Educativas Especiales.....	42
3.3.3. Sub-variable #2: Inclusión de la diversidad cultural.....	42
3.4. Universo y muestra.....	43
3.4.1. Universo.....	43
3.4.2. Muestra.....	43
3.5. Métodos e instrumentos de recolección de datos.....	44
3.6. Procedimientos.....	46
3.7. Plan de tabulación y análisis.....	46
<b>Capítulo IV: Análisis de Resultados</b>	
4.1. Variable Independiente: Inclusión educativa.....	49
4.2. Sub-variable #1: Inclusión de Necesidades Educativas Especiales.....	54
4.3. Sub-variable #2: Inclusión de la diversidad cultural.....	59
<b>Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones</b>	
5.1. Conclusiones.....	65
5.2. Recomendaciones.....	66
Bibliografía citada.....	68
Bibliografía consultada.....	70
Anexos.....	73
Anexo # 1: Instrumento # 1 Entrevista al docente	
Anexo # 2: Instrumento # 2 Análisis de contenido	
Anexo #3: Instrumento # 3 Guía de observación de grupo	

## INDICE DE FIGURAS

	Pág.
<b>Figura # 1:</b> Tratamiento de variables.....	48
<b>Figura # 2:</b> Comparación de niños y niñas con necesidades educativas especiales en cada uno de los centros de educación investigados.....	51
<b>Figura # 3:</b> Comparación del porcentaje de diversidad cultural encontrado en cada uno de los Centros de Educativos Investigados.....	52
<b>Figura # 4:</b> Niños y niñas con necesidades educativas especiales en los Centros de Educación y Nutrición de Tapesco y Laguna de Alfaro Ruiz.....	55
<b>Figura # 5:</b> Diversidad cultural con respecto al total de matrícula de los Centros de Educación y Nutrición de Tapesco y Laguna de Alfaro Ruiz en el año 2005.....	59
<b>Figura # 6:</b> Diversidad cultural con respecto al total de matrícula de los Centros de Educación y Nutrición de Tapesco y Laguna de Alfaro Ruiz - 2005.....	60



## RESUMEN

En el presente informe escrito se contienen todos los datos elaborados para el tema en cuestión. Para iniciar, es trascendente el realizar un recorrido por los antecedentes pertinentes al tema dentro del cual se ubica éste; por esto, como primer capítulo, se plantea esos datos históricos que le dan validez y que han sido encontrados acerca del tema de estudio, así como una breve descripción de las investigaciones que han llevado a cabo otros investigadores en este campo o temas relacionados. Es a partir de lo anterior que se plantea el problema, su respectiva justificación y los objetivos tanto generales como específicos pertinentes. Se plantean además las proyecciones y las limitaciones para la realización del mismo.

En el segundo capítulo se hace una descripción y fundamentación teórica que sustenta tanto el tema escogido, como las acciones a realizar para obtener los datos requeridos, y sirve además, como base para el análisis de resultados. Dentro de este marco teórico se describen algunos temas como lo es la inclusión educativa sus principios y características, diversidad educativa, las adecuaciones curriculares, las necesidades educativas especiales, los niños con talento superior, y se definen los Centros de Educación y Nutrición, entre otros aspectos sobresalientes correspondientes al tema elegido.

El tercer capítulo plantea la metodología utilizada para la aplicación o trabajo de campo de este proyecto, así como una delimitación de la población a investigar y las condiciones en que se llevará a cabo la aplicación de cada instrumento, el análisis de datos y el trato de la información que se obtuvo a partir de los mismos.

Como cuarto capítulo, se plantea el análisis de los datos correspondiente a la información que fue posible recolectar mediante los instrumentos aplicados, con

respecto a la realidad de los Centros Educativos así como con la teoría que sustenta a la presente investigación.

Por último, se plantean las conclusiones pertinentes de acuerdo al trabajo realizado y a los datos obtenidos y analizados, asimismo, se brindan algunas recomendaciones que pueden ayudar a mejorar la situación desde el punto de vista de lo investigado.

## PRESENTACIÓN

Dentro de cualquier sociedad siempre ha existido y existirá la diversidad. Esta se puede encontrar en aspectos mínimos de las personas, pero que les brinda esa dicha de ser diferentes y únicos.

Asimismo, han existido muchos enfoques a la luz de los cuales se ha percibido esa diversidad; el más reciente es la inclusión.

Hoy en día, por diversos motivos sociales, económicos y demás, las sociedades son más diversas que nunca, por lo que se hace necesario responder a esa diversidad a partir de uno de los entes principales de formación para las personas, como lo es la educación formal.

Por este motivo, el presente trabajo se enfoca a determinar si se atiende adecuadamente este aspecto tan importante, aún más en niños y niñas, a la luz de un enfoque tan novedoso como lo es la inclusión educativa, en referencia a aquellos y aquellas que poseen necesidades educativas especiales y quienes pertenecen a otras culturas.

Dentro del presente trabajo se plantean en el primer capítulo, algunos antecedentes de lo que ha sido el desarrollo del concepto de educación preescolar y el de necesidades especiales; esta agrupación de ambos niveles de educación se debe a que las instituciones objeto de investigación son centros de educación preescolar. Seguidamente se plantea una fundamentación teórica en el capítulo dos, que brinda una visión de los que se expone en la teoría de acuerdo con los conceptos más importantes.

En el tercer capítulo se plantea la metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos, que tienen respuesta mediante en análisis de resultados que constituye en capítulo cuatro. Es a partir de todo lo anterior, que en el capítulo cinco se plantean las debidas conclusiones y las recomendaciones pertinentes para la situación encontrada.

A continuación, se desarrolla el informe final de este proyecto, que tiene lugar a partir de todo un arduo proceso de investigación.

# Capítulo I

## **PLANTAMIENTO DEL PROBLEMA**

## 1.1. ANTECEDENTES

Es importante, al iniciar el presente trabajo de investigación, hacer una pequeña referencia a los antecedentes propios de la educación preescolar así como del proceso de evolución por el que ha atravesado la educación especial, hasta llegar al actual enfoque de inclusión educativa.

Con el fin de brindar al niño y la niña menor de seis años la educación que necesitaba para su desarrollo sano y armonioso, los organismos responsables de la educación demostraron interés por dotarlos de mejores oportunidades para su aprendizaje. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (1996), la educación preescolar surge en Costa Rica en el año 1878 con las “Escuelas de párvulos”, las cuales dan origen posteriormente al primer jardín de niños en 1924 llamado “Escuela Maternal Montessoriana”. Las principales influencias provenían de países como: Argentina, Chile, Estados Unidos e Israel en lo referente a metodologías, organización, materiales y demás elementos curriculares. De acuerdo con el documento anteriormente citado (p.1), algunas de las teorías y pensadores que han servido de base para el actual desarrollo de la educación preescolar son Decroly, Dewey, Freud, Gesell, Montesori, entre otros.

Al igual que todos los demás niveles de educación formal en el país, es al Estado al que le corresponde velar por los jardines de niños. Esto se ratifica en la constitución Política, artículo 78, citado por Delgado (1997): *“La educación general básica es obligatoria, ésta, la preescolar y la diversificada son gratuitas y costeadas por el Estado”* (p.1)

En 1973, se emite el “Plan nacional de desarrollo educativo”, el cuál da a la educación preescolar el primer nivel de la educación. En 1979 se crea el

Departamento de Educación Preescolar y se establecen dos ciclos: materno infantil y de transición. En el primero se atienden niños y niñas del nacimiento a los cuatro años; y en el segundo a niños y niñas de cinco y medio a seis y medio años; en este período se prepara a los párvulos para su ingreso a la educación primaria.

Según comenta Valverde (1996) sobre la educación preescolar:

*“Atiende los aspectos intelectuales, físicos, socioafectivos y psicomotores. Brinda la oportunidad al niño /a) de desarrollar su autonomía, autoestima y su creatividad, encauzándolo en la formación de hábitos, adquisición de habilidades y destrezas que le permitan desarrollar una personalidad equilibrada y le facilite la adaptación al medio en que se desenvuelve”.* (p.12)

La cita anterior brinda un enfoque de lo que se pretende con la educación preescolar, que es más que nada formar al niño y a la niña como personas capaces de socializar y desenvolverse en todos los ámbitos de la vida, además de brindarles todo el estímulo necesario para que logren su aprendizaje.

El actual desarrollo que ha experimentado la educación preescolar se debe, asimismo, al aporte de las diferentes universidades que se han preocupado y esforzado en la formación de docentes capaces y con metodologías novedosas que se aplican en el aula para optimizar el proceso de los niños en esta edad.

Es importante destacar, que en todos los niveles educativos se tiene la necesidad de atender la diversidad, desde el punto de vista social, cultural, económico, pero principalmente educativo, por lo cuál surge la educación especial. Esta tuvo sus primeras propuestas en Costa Rica hacia finales de 1939 ante la existencia evidente de niños y niñas calificados como “anormales” con la necesidad de brindarles una educación más acorde con ellos. De aquí surge la creación de la primera escuela para niños y niñas con necesidades especiales, bautizada en 1940

con el nombre de un destacado profesor “Fernando Centeno Güell, hoy llamada Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell.

En 1965 se inicia la creación de escuelas en distintos lugares del país, como San Carlos, San Isidro del General, entre otros, de manera que en 1968 ya existían 14 centros de esta índole. Es hasta este entonces, que el sistema educativo reconoce la responsabilidad que recae sobre él, de proporcionar a este tipo de educandos los medios y estrategias para que la educación satisfaga sus necesidades. Esta es la primera etapa de la educación especial en el país, la cual es denominada por Campabadal (2001, p.123) como “la época de las instituciones” donde el concepto estaba basado en un enfoque médico, con visión a la salud, en que se aislaba al discapacitado de la sociedad, pero solamente al que físicamente tenía notable deficiencias. Además, los docentes que atendían a estas personas eran graduados en la Escuela Normal, sin ninguna especialidad en la materia.

De acuerdo con el mismo autor (p.123), existe una segunda etapa para la educación especial, conocida como “Etapa de la educación especial en centros específicos”, en que se crean centros de acuerdo con las deficiencias, pero aún se daba el internamiento y aislamiento de la sociedad.

Llega así, una tercera etapa “La de la integración Social” en que se reconocen los derechos del discapacitado y su participación social, se crean aulas diferenciadas (1973) y aulas recurso (1977). En 1991 se da el cambio de aulas diferenciadas a aulas integradas, según las políticas nacionales de prevención de la deficiencia, la discapacidad y la rehabilitación integral. Aun con las aulas integradas, se trata de involucrar al niño y a la niña en la actividad social de la institución y la sociedad, pero haciendo énfasis en sus necesidades y sus diferencias, ya que se les niega el



derecho de estar en un aula regular y de compartir con niños y niñas que poseen mejores condiciones que ellos.

En 1999, y gracias a leyes y disposiciones proclamadas y aceptadas socialmente, como lo son: la “Ley 7600 de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, la “Declaración de los derechos de los impedidos”, el “Programa de acción mundial para las personas con discapacidad”, la “Declaración mundial sobre educación para todos”, entre otros, que se comenzó a implementar la metodología de la inclusión, concebida en España. Esta, pretende unir la educación especial con la enseñanza regular, de manera que el niño y la niña con necesidades especiales se encuentren en el mismo ambiente y en igualdad de condiciones que todos los demás, por lo que dentro del término necesidades especiales, ya no se conciben solamente las de origen físico, sino también sociales, emocionales y culturales.

Por medio del proceso de investigación, se ha encontrado información variada con respecto al tema de la inclusión educativa, como lo son los artículos de la Doctora Pilar Arnáiz Sánchez de la Universidad de Murcia, llamados “Las escuelas son para todos”, “Integración, segregación e inclusión”, “El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual” los cuales hacen alusión al proceso mismo en España.

En el país se han realizado investigaciones con respecto al tema de interés en la Universidad Nacional, por Diania Fonseca, Joselyn Gamboa y Evelyn Marín, quienes investigaron sobre “Currículo, diversidad cultural y su pertinencia en las aulas de los jardines infantiles”; este trabajo fue de tipo cualitativo, para el cual utilizaron la observación participante y las entrevistas, básicamente.

Silvia Elena Serrano y María Marta Sandoval García, también de la Universidad Nacional, desarrollan en el año 1999 la investigación sobre las creencias que posee el docente de primaria y preescolar con respecto a la integración del estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en el aula regular; los medios de obtención de la información también fueron la observación participante, la entrevista y un análisis metafórico de resultados. Sus principales conclusiones señalan, que no existe integración plena, sino física solamente y la necesidad de un maestro de apoyo para el proceso.

Asimismo, la Dra. Lady Meléndez desarrolló dos importantes investigaciones con respecto a las “Actitudes y creencias de maestros y administradores de preescolar, primaria y secundaria en relación con la atención a las necesidades educativas especiales” y “Aspectos históricos de la atención a las personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica y el mundo”; ambas investigaciones de tipo analítico descriptivas.

Otra investigación realizada fue en el año 2002, por Dania Chávez Cordero de la Universidad Nacional; se titula “Influencia de la multiculturalidad en las relaciones interpersonales de los niños de la Escuela Valle de El Diquis, Circuito 01, Región Educativa Coto, durante el primer trimestre del año 2002”. Para su desarrollo, se utilizó tanto la observación, como las entrevistas y cuestionarios a los docentes, alumnos y personal administrativo del Centro educativo; ésta es de tipo cualitativa. Entre sus principales conclusiones sobresale la confirmación de la existencia de favoritismos y rechazo de acuerdo a las características culturales de unos u otros niños y niñas.

Las licenciadas Ileana Arce Valerio, Lilliana Espinosa Villalobos y Angie Fonseca Cascante, presentaron en el 2003 la investigación “El orientador como facilitador del proceso de integración cultural de las niños nicaragüenses del II ciclo de la Escuela Nuevo Horizonte”, por medio de la cual pretendían determinar la función del orientador y las mediaciones que podría llevar a cabo; fue más que todo de tipo científico descriptiva.

En 1996, Washington Miguel Brun Bessonart de la Universidad Nacional investigó la “Cultura y religión para una concientización sobre la diversidad en América Latina”, la cual fue más que nada de tipo reflexiva para con esta problemática generalizada en el continente.

La licenciada Elizabeth Corella González de la Universidad Estatal a Distancia, investigó en 1994 la “Influencia de la cultura nicaragüense en el lenguaje utilizado por los alumnos”. Este trabajo es de tipo descriptivo, utilizando como medio principal de obtención de información la observación. Su principal conclusión es que sí afecta esta influencia al lenguaje que utilizan los niños, tanto dentro del aula como fuera de ella.

En 1996, Lilliana Chacón González de la Universidad de Costa Rica investigó los “Lineamientos administrativos para la inclusión de niños con necesidades especiales en el aula regular a nivel preescolar”; esta investigación es de origen cualitativo, enfocada principalmente a nivel administrativo para reconocer cuáles son los lineamientos pertinentes para el caso. Se utilizan más que nada las entrevistas y la investigación bibliográfica para determinar el punto de investigación. De esta misma Universidad, Erika Castro Brenes en 1998 realiza la investigación titulada “Evaluación de la aplicación de las políticas de educación especial y su relación con

la ley de Igualdad de Oportunidades”, la cual se centra en las políticas educativas existentes y es un enfoque de lo planteado por la “Ley 7600 de igualdad de oportunidades”. Es más de carácter cuantitativo, ya que se pretende determinar el alcance o nivel de aplicación de esta ley. Entre sus principales conclusiones se destaca el abismo existente aún entre ambos elementos de investigación, ya que no se ha logrado la aplicación plena de dicha ley dentro del sistema educativo.

También en la Universidad de Costa Rica, Grace Cabezas presenta en 1998 el “Análisis del proceso de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales al I y II ciclos de la enseñanza general básica de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón”. Su trabajo se enfoca a determinar los pormenores de la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales; por tanto es de origen cualitativo, ya que los describe y analiza. El proceso investigativo en sí se basa en determinar específicamente los procesos por medio de la indagación bibliográfica y mediante encuestas.

A partir de las investigaciones encontradas y citadas líneas atrás, se puede afirmar, en primer lugar, que el tema de inclusión de la diversidad educativa ha sido poco estudiado, principalmente enfocado a la multiculturalidad. Sí se han realizado varias investigaciones similares, pero desde el punto de referencia de la integración que constituye el eslabón anterior a la inclusión, así como de las influencias de las diferencias culturales, pero no desde el punto de vista de inclusión cultural. Lo novedoso del problema que aquí se plantea, es que este tipo de investigaciones no ha llegado a realizarse en un Centro de Educación y Nutrición, que es un tipo de institución ajena al Ministerio de Educación Pública, tanto en el aspecto administrativo como en la parte metodológica.

## 1.2. PROBLEMA

¿Existe inclusión de la diversidad educativa referida a las necesidades especiales y la diversidad cultural dentro de los Centros de Educación y Nutrición de Laguna y Tapesco de Alfaro Ruiz?

## 1.3. JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

La atención de la diversidad en cuanto a las necesidades de los niños y las niñas ha experimentado grandes avances, principalmente en los últimos tiempos, con el fin de cubrir todos sus requerimientos para que logren un desarrollo y aprendizaje lo más normal posible, y a la vez mejorar su autoestima.

De acuerdo con la nueva concepción del niño y la niña con necesidades especiales, ya no se considera dentro de este solamente a los niños y las niñas impedidos mental o físicamente, sino que integran aquí también a quienes poseen problemas emocionales, problemas de adaptación, problemas de aprendizaje, entre otros, los cuales pueden tener diversos orígenes. Al respecto explican Díaz y Marín (2002) que:

*“Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes, que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (por causas internas, dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo” (p.14)*

Habiendo sobrepasado ya la etapa de la integración, aunque sea solamente en teoría, se sobreentiende que es el docente regular, según la inclusión, quien debe velar ahora porque el niño y la niña logren aprender. Lo difícil, es que en un aula hay

gran variedad de características y necesidades para cada niño o niña, e integrar todas ellas dentro del currículo que se pretende desarrollar resulta un poco utópico. Lo interesante es que, al hablar de educación preescolar desde un nivel de materno infantil hasta preparatoria, se acentúan aún más las necesidades y las diferencias entre los pequeños.

Cuando se habla de necesidades especiales y aún más en este primer nivel de la educación formal, pueden surgir muchos puntos hacia dónde enfocarlo; pero aquí se hace énfasis en dos que son muy relevantes, principalmente en la situación social que se vive actualmente. El primero es la discapacidad en sí, entendida como la carencia de habilidades para realizar cualquier actividad dentro del marco establecido como normal para toda persona. Y el segundo, las desventajas en que se encuentran los niños y las niñas de diferentes culturas dentro de un mismo grupo y un currículo generalizado.

Dentro de los Centro de Educación y Nutrición se atiende a niños y niñas desde los dos hasta los seis años de edad. La norma que rige este programa estipula que se debe atender a todos los niños y las niñas que se encuentren dentro de esta edad y que requieran de los servicios que se ofrecen, dentro de un ambiente de igualdad y equidad de condiciones, ya que se incluyen menores discapacitados, de diferentes nacionalidades o etnias, así como cualquiera que presente otra diferencia dentro de su núcleo familiar, género, religión, etc. El problema surge principalmente porque se tiene la idea, de que con el hecho de que el niño o la niña permanezca dentro del aula y comparta con sus compañeros ciertos materiales o momentos, ya por ende está incluido (a); lamentablemente se está visualizando el concepto de inclusión desde un punto muy superficial, ya que muchas veces no se detectan los síntomas

de discriminación aún desde el punto de vista del docente o la docente, lo que limita e incumple los principios básicos de esta práctica.

Si se quiere hablar de una escuela para todos, no debe existir la discriminación, deben tomarse en cuenta las necesidades de todos los alumnos y las alumnas y no de la mayoría, se debe propiciar la participación equitativa de los niños y las niñas y se les debe enseñar a valorar a todas las personas si enfocarse a sus diferencias. Solamente cuando eso se logre, se podrá decir que hay inclusión dentro de un sistema educativo.

El trabajo es arduo, ya que no solamente se deben educar los infantes para que acepten la inclusión de otros con diferencias especiales dentro de las aulas, sino que a los docentes y las docentes, pues estos deben dar el ejemplo. Debe existir conciencia de que aún en Costa Rica no se puede hablar de integración plena, pero si se pretende que algún día exista, se debe comenzar a corregir los errores desde ahora antes de que se conviertan en detalles invisibles para la mayoría, tanto que imposibilite la generalización de la inclusión para todos los niños y las niñas.

## 1.4. OBJETIVOS

### 1.4.1. Objetivo general

Determinar si se brinda una atención adecuada de la diversidad educativa, desde el punto de vista de la inclusión, con respecto a los niños y las niñas con necesidades especiales, así como aquellos y aquellas que pertenecen a diferentes culturas, como parte de los grupos atendidos en los Centros de Educación y Nutrición de Laguna y Tapesco de Alfaro Ruiz.

### 1.4.2. Objetivos específicos

- ❖ Identificar si existe algún tipo de discriminación respecto a los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a estos Centros de Educación y Nutrición.
- ❖ Identificar la manera en que las docentes de estos centros educativos enfocan las necesidades educativas especiales dentro de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje del grupo.
- ❖ Determinar el tipo de participación que tienen los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en el desarrollo de las actividades diarias dentro de la clase.
- ❖ Determinar el grado de igualdad que se percibe dentro de los salones de clase de estos Centros de Educación y Nutrición con respecto a las diferencias culturales.
- ❖ Identificar la manera en que las docentes de ambos Centros de Educación y Nutrición enfocan las diferentes culturales en el planeamiento de las lecciones.



- ❖ Determinar si existe discriminación para con los niños y niñas de diferentes culturas que integran estos grupos.

## 1.5. PROYECCIONES Y LIMITACIONES

### 1.5.1. Proyecciones

Toda la información presentada en este proyecto de investigación se espera que contribuya a mejorar las condiciones en cuanto al trato igualitario y la inclusión más plena de los niños y las niñas que asisten a los Centros de Educación y Nutrición. Además, se pretende que los docentes y personal administrativo se concienticen de los aspectos que hasta el momento no han sido significativos en la atención de niños y niñas especiales o de otras culturas, los cuales pueden estar afectando grandemente su educación.

Al detectar el grado de inclusión, se hace alusión también a algunos elementos importantes acerca de esta nueva concepción educativa, lo cual abre el cambio hacia los principios de una inclusión verdadera y permite que se corrijan los elementos segregadores que están afectando la educación actual.

Otro aspecto importante es que la presente investigación puede servir como base para la realización de investigaciones posteriores, mucho más profundas sobre temas relacionados con este; constituye así una guía o base para otros investigadores.

### 1.5.2. Limitaciones

La mayor limitación al elaborar los antecedentes de este proyecto, fue la escasez de investigaciones realizadas en esta área, ya que la mayoría se enfocan a

la integración, que es la concepción que se ha mantenido hasta el momento y porque la inclusión educativa es muy novedosa aún. Además, se encuentra muy poca información acerca de lo que es la inclusión educativa propiamente, ya que muchos autores hacen alusión a ello, pero no profundizan en el tema; pero la verdadera escasez está en bibliografía que trate la influencia de la diversidad cultural dentro de la educación, aun siendo una realidad tan clara.

Por último, es importante mencionar que en una investigación de esta índole, se encuentra siempre la limitante de la mentalidad que poseen tanto los docentes y administrativos, como los padres de familia, que aún no conocen el término de inclusión educativa o no saben lo que en realidad es.

# Capítulo II

## **MARCO TEÓRICO**

La inclusión educativa es un término relativamente nuevo dentro de la educación costarricense, aunque ya es muy popular. En los Centros de Educación y Nutrición ya se está introduciendo esta nueva metodología a partir de la cual se han aceptado niños y niñas con alguna discapacidad dentro de sus aulas de servicio regular. Asimismo, por el enfoque que posee el programa que allí se desarrolla, es muy común que exista mucha variedad cultural dentro de sus salones de clase, lo que unido a la primera situación da como resultado un aula regular con bastante diversidad. Pero el hecho de que se quiera implementar la inclusión y que todos los niños y las niñas compartan una misma aula, no quiere decir que ya existe inclusión dentro de ella, pues quizá no se estén cumpliendo con todos los requisitos para ello.

Es por esto que la investigación está referida a determinar si se atiende adecuadamente la diversidad educativa desde el punto de vista de la inclusión, en las aulas de los Centros de Educación y Nutrición de Tapasco y Laguna de Alfaro Ruiz, que son los centros en que hay mayor diversidad dentro de las salones de clase.

Para dicho fin, y desde el anterior punto de vista el marco teórico está enfocado a los siguientes puntos.

## 2.1. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En la etapa de modernización en que se encuentra la humanidad, no es posible concebir una sociedad que aún se centre en la segregación, exclusión y discriminación de las necesidades especiales de las personas, y mucho menos refiriéndose a la educación, que es una base fundamental en la formación de individuos.

El concepto de necesidades educativas especiales ha sufrido grandes transformaciones a lo largo del tiempo de manera decisiva y radical; un ejemplo de ello es la importancia que se le brindaba a la medición de la inteligencia por medio del coeficiente intelectual (CI); actualmente ya no se hace alusión al él, sino que se integran a esta categoría todo tipo de problemas: físicos, mentales, emocionales, sociales, culturales, entre muchos otros, que desencadenan en quienes los poseen una serie de necesidades o limitaciones. Este cambio se debe en gran parte a las políticas o leyes que se han aprobado, que se han puesto en vigencia y que protegen a las personas diferentes, haciendo énfasis en que no importa el motivo de ello, ya que igualmente se deben atender sus necesidades.

Sánchez y Torres (1997) definen, que un niño o niña presenta necesidades educativas especiales cuando: “... *presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad*” (p.37). Esta dificultad de acceso a los contenidos curriculares se puede ver limitada tanto por carencias, así como por capacidades superiores en los niños y las niñas, las cuales el sistema educativo no logra satisfacer.

Con la atención de este tipo de necesidades se pretende que la persona se acerque lo más posible a la normalización, dentro de la cual se busca un desarrollo lo más normal posible dentro de la sociedad en que se desenvuelve el individuo. Por tanto, la labor educativa de atención de necesidades especiales en los niños y las niñas, más que un fin meramente educativo, busca un fin social, la igualdad.

Las diferencias que puedan surgir entre los niños y las niñas, que los hacen requerir de una atención especial pueden tener varias fuentes, pero ya no solamente

se incluyen aquí las limitaciones, sino también las diferencias por condiciones sociales, culturales, las capacidades superiores, las dificultades emocionales, entre otras que han ampliado el concepto de las necesidades especiales. Todos esos pequeños requieren, por una u otra razón, una educación más acorde con sus características, que no sea exclusiva, sino que tome en cuenta sus limitaciones dentro de lo que se plantea para el trabajo de aula y el aprendizaje en general. Difícilmente, las limitaciones que estos menores poseen podrán convertirse en un factor positivo, pero que no sea un factor de discriminación, sino que gocen de los mismos privilegios que todos los demás, sean sus problemas de carácter permanente o transitorio, para que esto no afecte el producto final, que sería la personalidad del individuo que se forma a partir de estos procesos de educación y socialización.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente sobre las necesidades educativas especiales, y a su pluralidad de causas y manifestaciones, se debe recalcar que esta hace alusión a la diversidad, a la cual se hace referencia.

## 2.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En la sociedad en que se vive hoy, se ha incrementado de manera sorprendente la preocupación por alcanzar el más alto nivel de igualdad y normalización para quienes poseen algún tipo de necesidad especial, dejando atrás dos sistemas de educación paralelos, uno normal y el otro especial. Esta atención de necesidades es muy diversa dentro de un aula con numerosa cantidad de estudiantes, por lo que un currículo educativo debería enfocarse a la atención de todas ellas; lamentablemente, por el contrario, en las aulas se desarrolla un currículo

generalizado, que pretende enseñar a todos y todas por igual, de manera impersonal. Esta tarea es muy complicada, pues debe iniciarse con un replanteamiento de las políticas educativas, así como la elaboración de un currículo lo suficientemente flexible, como para adecuarlo a cada uno de los alumnos que así lo requieran. Así opina Arnaíz (2002) al respecto: *“...el currículo de aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado, dando cabida a los diferentes procesos educativos que requiere la diversidad de alumnos escolarizados en ella”* (p.8).

El problema radica en la rigidez de tal instrumento, el cual pretende que niños y niñas que no poseen las capacidades necesarias aprendan cosas que no están a su nivel, que con talentos superiores los repriman y aprendan sólo lo que se les indique, en un ambiente que no tiene nada que ver con su cultura, entre otras muchas pretensiones utópicas de la educación generalizada.

A diferencia de la anterior descripción del currículo, la atención a la diversidad dentro del aula pretende principalmente que todos los niños y las niñas que lleguen a ella se sientan cómodos, respetados y parte del grupo, así como que se les brinde las mejores condiciones para su aprendizaje de acuerdo con sus necesidades individuales. Este cambio debe abarcar no solamente el vocabulario utilizado para referirse a las personas diferentes, sino que se produzca desde el pensamiento y las actitudes hacia esos individuos, abriendo así el acceso pleno no solamente al ámbito educativo, sino en todos los demás que forman parte de la vida del ser humano. Pero para que todo este proceso se lleve a cabo, es necesaria la capacitación a los docentes, ya que ellos son un pilar esencial para que sea efectiva esta transformación.

Al respecto, Jordán (1994), que ha tenido oportunidad de dar seguimiento a este proceso en otros países a los que se refiere en su obra, opina que: “... *en el país se estarán dando problemas análogos, planteamientos y –lo que ahora más preocupa – percepciones del profesorado respecto a las posibilidades y responsabilidades..., que ellos y este tipo de centros tienen con relación al alumnado que los caracteriza*” (p.24-25). La concepción que tienen los docentes con respecto a atender un grupo de alumnos que presenten mucha diversidad, es uno de los principales problemas que debe enfrentar el país al respecto, ya que se ha acostumbrado a que un alumno o una alumna que no aprende bien dentro del aula regular, se le aplican las adecuaciones básicas, y si aún no lo logra, pasa algún programa especial, en que lo atiende un (a) docente más capacitado (a).

En un futuro no muy lejano, todos los docentes sin importar su especialidad deberán estar capacitados para atender la diversidad en un aula de manera efectiva principalmente para los educandos. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública, en un artículo “Atención a la diversidad desde el programa de aula”, se explica que: “*La forma de adaptar las unidades didácticas dependerá del estilo de programación de cada profesor y también del grado de significabilidad de las adecuaciones necesarias para cada alumno*” (p.6). Esto se refiere a que es el docente o la docente quien debe, a partir del conocimiento de las necesidades de cada estudiante, modificar los contenidos y aplicar las adecuaciones correspondientes en cada caso, pero para ello el profesor necesita capacitación en la materia. Para que se produzca un cambio a nivel práctico, o de aula, primero debe surgir este a nivel teórico, al cual corresponde dar las directrices para que los responsables actúen.



Dentro de la interminable búsqueda de una metodología que permita tan anhelada atención a la diversidad, se incursionó en un principio en la integración educativa, la cual no dio los resultados requeridos o no pudo cumplir los objetivos que se había planteado. Actualmente, se incursiona en la metodología de la inclusión, a la cuál se hace referencia más adelante. A continuación, se describen los elementos que conforman la diversidad dentro de un aula, y que son relevantes para la presente conceptualización.

### 2.3. LA MULTICULTURALIDAD O DIVERSIDAD CULTURAL

En los últimos tiempos y en vista de los conflictos socioeconómicos que han surgido, se ha dado una proliferación masiva de la migración cultural, tanto de algunos sectores del país, como del campo, hacia la ciudad, así como de otros países al nuestro.

Las diferencias culturales dentro de los salones de clase crean conflictos serios, tanto para el docente responsable de impartir lecciones, como para los educandos, los cuales deben vivir diariamente las limitaciones que un currículo como el que se propicia. Es por estas razones que actualmente se integra este problema como un factor más dentro de la causa de necesidades especiales, ya que debido a la heterogeneidad de los grupos, al currículo rígido y la actitud de las personas ante las diferencias culturales, surgen limitantes en la práctica que cohíben el aprendizaje de los primeros.

Dentro de la multiculturalidad se encuentran factores observables de diferenciación como son los rasgos físicos, el idioma, el color de piel, entre otras, y otros menos pronunciados como las costumbres; pero igualmente son factores que

han incidido a que sean causa de discriminación, con respecto a ello, Jordán (1994) explica: *“En esta perspectiva, los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere en el desarrollo escolar y social de dichos alumnos, por lo que lo más conveniente es excluirlos”* (p.29).

Esta ha sido la realidad educativa de las minorías culturales durante muchos años, pero actualmente, frente a la incidencia de la heterogeneidad o pluralidad cultural dentro del sistema educativo; es urgente plantear cambios curriculares en busca de una igualdad práctica, no solamente teórica, ya que es una realidad institucional así como también social y lo convierte en un deber de las políticas educativas, como bien lo expresa Peralta (1996): *“...plantear el grave desajuste que hay entre las características y necesidades de los niños, sus familias y comunidades, con los procesos educativos formales que se desarrollan para ellos, a través de diferentes propuestas curriculares, y la necesidad imperiosa de producir un cambio”* (p. 24).

De allí que, las limitaciones culturales con las que se topan los niños y las niñas que integran estas minorías, agrava la situación social y la de su familia, ya que se encuentran en una sociedad en la que no se les brinda una inclusión plena. Esto representa una contradicción, pues se vive en un país democrático, en que la educación está respaldada por varios principios de igualdad, obligatoriedad, gratuidad, generalización y demás, en busca de lograr un nivel de educación bastante alto y de mejorar las condiciones sociales, económicas y políticas; es por eso que no cabe la exclusión por características culturales, ya que es una realidad y estas personas también forman parte de esa sociedad y de esa nación que quiere salir adelante.

Esta cuestión se agrava aún más al corroborar que es en el sector educativo público en que se encuentran mayormente estas minorías, por lo que debería existir más interés en su debida educación, ya que estos son factores que inciden grandes contratiempos sociales, debido a que los fracasos escolares, la deserción y la exclusión se da también a nivel social. Así lo observa y describe Jordán (1994): “...*la tónica general es el fracaso escolar y no pocos conflictos dentro y fuera del recinto escolar...*” (p.24). Por esta razón y como una lucha contra esas condiciones sociales que se quieren evitar, es que se debe emprender un rumbo hacia el cambio y la verdadera inclusión de las diferentes culturas, con el fin de erradicar los problemas de la sociedad actual como vandalismo, robos, drogadicción, entre otros.

Lamentablemente, esas condiciones y las dificultades que enfrentan los niños y las niñas ante esta limitante son muy conocidas por los docentes, pero ellos tampoco han recibido la orientación necesaria ni poseen las mejores condiciones con respecto a este tema, y aunque lo más indicado sería conocer la realidad de cada niño o niña que integra el grupo que se tiene a cargo, la inflexibilidad curricular afecta también en este aspecto, ello limita el tiempo del docente que le imposibilita la realización de un diagnóstico de la situación social y familiar de cada alumno o alumna.

#### 2.4. EL NIÑO Y LA NIÑA CON TALENTO SUPERIOR

A pesar de que estos niños y niñas no presentan ninguna deficiencia o carencia, esta si se presenta en la educación que se les brinda. Es derecho de toda persona, el que se le otorgue una educación adecuada a sus capacidades, pero esta no es la realidad, no se lleva a la práctica porque en la mayor parte de los casos de

niños y niñas superdotados, sus excepcionales capacidades pasan casi inadvertidas, malgastándolas en vez de estimularlas y explotarlas.

Una definición muy acertada de la superdotación es la que ofrecen Sánchez y Torres (1997) cuando la describen como “... *la disposición de la mayoría de las capacidades básicas implicadas en el aprendizaje y en la actividad intelectual en general, mostrando el individuo un nivel alto en todas ellas*” (p. 215). Es por esta razón que las intervenciones educativas deben ir dirigidas a responder a las necesidades que estas características le propician.

Al verse estos niños y niñas envueltos en un aula rodeados de otros más normales la mayor parte de las veces pasan inadvertidos sus capacidades, ya que se atiende especialmente a quienes poseen carencias o dificultades y a estos con capacidades superiores no se les presta atención.

De acuerdo con los mismos autores citados líneas atrás, las características o aspectos sobresalientes de los niños y las niñas superdotados son: “...*capacidad intelectual, aptitud académica específica, liderazgo, destrezas intelectuales y creatividad*” (p.215 -216); estas son las condiciones por las cuales estos niños y niñas tienen dificultades educativas. El currículo que rige el sistema educativo posee un enfoque aún muy memorístico, con el cuál no se identifica un niño o niña superdotado (a), ya que necesita entender, crear su aprendizaje. Esta incongruencia que existe entre el sistema y lo que se le ofrece al niño o la niña, desata una serie de problemas que influyen en su personalidad y dan pie a unas conductas inadaptadas que manifiestan, muchas veces para evitar sentirse incómodos con ese abismo en el aspecto educativo, social y hasta familiar, es que el (la) pequeño (a) busca soledad, asilamiento y reprime gran parte de lo que es.

Se hace necesaria asimismo, la realización de adecuaciones en el currículo para cubrir de una manera más óptima sus necesidades. Estas adecuaciones pueden hacerse, como es bien sabido, a nivel de contenidos, objetivos, actividades o evaluación, dependiendo de las características y requerimientos del niño o la niña en cuestión. Principalmente, las actividades o mejoramiento que se realicen para este efecto deben ser llamativos para el educando, de manera que llenen sus expectativas y le den la oportunidad de desarrollar sus capacidades a un nivel apropiado, satisfacer su curiosidad y las demandas de su creatividad, la cual le lleva a interactuar con los objetos y su ambiente de diferentes maneras, evitando así la desmotivación, la distracción o la falta de interés en las actividades educativas.

La reforma educativa que se está iniciando enfoca dentro de la inclusión educativa una adecuación para el currículo de manera que permita atender mejor a estos niños y niñas superdotados para que obtengan mayor provecho del proceso educativo según lo necesiten.

Si estas potencialidades son identificadas desde la edad preescolar, los padres tienen mayores posibilidades de apoyar y guiar correctamente a sus hijos o hijas, así como apoyar al docente en cuanto a la educación del niño o la niña, en pro de buscar las mejores condiciones educativas para aprovechar sus talentos.

## 2.5. LAS ADECUACIONES CURRICULARES

Desde los inicios de la educación especial, y mucho antes de pensar en la atención de la diversidad, ya se utilizaban las adecuaciones curriculares.

Muchas veces y por variedad de situaciones, la programación o planeamiento elaborado para una determinada área académica debe tener ajustes para lograr el

entendimiento por parte de los niños y las niñas; ya esto constituye una adecuación del currículo. Así, Arnaíz (2002) define las anteriores como “... *acciones que realiza el docente para ajustar la programación educativa y ofrecer experiencias apropiadas que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes*” (p.142). La diferencia es que las adecuaciones se aplican en la mayoría de los casos cuando se habla de escolares con problemas de aprendizaje u otras dificultades similares, físicas o mentales. Dichos ajustes al currículo se llevan a cabo con el fin de que aquellos(as) permanezcan dentro del aula regular, ajustando un poco los contenidos a sus necesidades.

El Ministerio de Educación Pública, en un artículo “Estrategias para satisfacer las necesidades de un alumnado diverso” afirma que:

*“La adecuación del currículo que hace el profesor no consiste solamente en un ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar” (p.1).*

Dichas adecuaciones pueden ser de varios tipos, ya sean significativas, no significativas, de acceso; también en varios niveles, de objetivos, de contenidos, de actividades o de evaluación, pero en cualquiera de los casos la base para implementarlos son las características o necesidades que posea cada estudiante y de forma clara, de acuerdo con ellos, se seleccionarán según mejor correspondan y por el tiempo que las requiera.

Todo esto lleva a una conclusión: si los niños que poseen dificultades necesitan adecuaciones curriculares de este tipo, es muy posible que también las requieran quienes no se adaptan al currículo por sus capacidades sobresalientes, y

también los que no se adaptan al sistema por sus deferencias de cultura, la cual no está integrada al currículo, debido a que cultura no solamente son costumbres, sino idiomas, necesidades y estilos de aprendizaje, entre muchas otras cosas.

Las adecuaciones responden a la necesidad de brindarle a los educandos un aprendizaje más acorde con su realidad; así opina Arnaíz (2002) al respecto: “... es preciso adoptar una estrategia adecuada para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada alumno” (p.148). La individualidad es un derecho de todos, por lo que no se puede querer educar como si todos y todas fueran iguales, por lo que dentro de la planificación educativa se debe respetar también ese derecho y hacerlo valer.

## 2.6. INCLUSIÓN EDUCATIVA

### 2.6.1. Concepto

Este es un concepto relativamente novedoso en la educación de Costa Rica, que pretende una adecuada atención de la diversidad educativa. Esta propuesta busca dar un giro en la escuela ordinaria y en los currículos que se desarrollan en ella, para adecuarlos a las necesidades de los niños y las niñas diferentes.

Es importante rescatar que el ser diferente, se ha visto siempre desde un punto de vista negativo, pero la inclusión pretende que se transforme, tal vez no en algo positivo, pero sí en algo normal.

La educación inclusiva o “Escuela para todos”, como la llaman en España según opina Falvey (1995), citado por Aguilar (2000), “*trata de acoger a todo el mundo comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad – y a cada ciudadano de una*

*democracia – el derecho inalienable de no ser excluido”* (p.54). Se refiere entonces, a cubrir las necesidades de todos por igual, pero ya no solo en la institución educativa, sino que se espera una inclusión social.

A pesar de que dentro de la inclusión se mantienen aún, algunos planteamientos básicos de la integración, esta pasa a formar parte de una visión más amplia, en la que no solo se busca la aceptación física de las diferencias, sino una aceptación plena de estas, sin segregaciones o exclusiones de ninguna índole. El mismo autor citado líneas atrás (p.55) explica que *“no basta con que los alumnos con necesidades estén en las escuelas ordinarias sino que deben participar en toda la vida escolar y social de la misma”*, que es principalmente lo que no pudo lograr la integración. Este cambio de la integración a la inclusión es un proceso aún naciente, pero se ha comenzado a implementar debido a cuatro razones principales que expone Arnaíz (2005) a lo largo de su descripción de las escuelas inclusivas. Primero que nada, alude a la inclusión del alumno (a) en la vida escolar, de la comunidad, de la sociedad y en general de todo el medio en que se desenvuelve. En segundo lugar, porque evita la exclusión de los niños y niñas sin importar el origen de sus necesidades especiales (cultural, físico, social, emocional, etc.). Seguidamente, porque indica que ya no es el niño o la niña quien debe luchar por acoplarse al sistema convencional para la mayoría, sino que será la escuela, el docente y el currículo, entre otras muchas cosas los que deberán ajustarse a lo que él o ella necesite. Por último, acepta los talentos de todos por igual, superiores o inferiores, de manera que se puedan conocer, aceptar y aprovechar, dándole valor al niño o la niña por lo que pueden hacer y no por lo que aún no logra.



Dentro de la lucha por eliminar la exclusión, la educación inclusiva se opone, según Arnaiz (2003), *“a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación”* (p.150). En este punto, la inclusión se opone y se compromete a defender mediante sus principios todos los fines que se propone lograr, es una lucha contra la desigualdad; es un intento enorme de que todos los niños y las niñas por igual, tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos dentro del sistema educativo.

La educación inclusiva se enfoca principalmente a los derechos de las personas, no es una metodología para educar solamente, sino que es una actitud frente a las diferencias de los demás que deben integrar el sistema de valores de una sociedad y no solamente un conjunto de acciones. Se trata de que todos los niños y las niñas y la sociedad educativa y comunitaria formen un solo ente igualitario en que no se hagan separaciones por lenguas, por género, minorías culturales, dificultades intelectuales, deficiencias físicas, u otro factor que incite a segregar o a excluir.

Para dar un concepto de inclusión debe abarcarse todo lo que esta significa y pretenda lograr socialmente. Así, Ainscow (2001, p. 293-294), citado por Arnaíz (2003, p.151) la define como:

*“Proceso de incremento de la participación de los alumno en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas... Proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general”.*

Se debe recalcar el énfasis a la palabra proceso, ya que no es un cambio radical, ni existe un tiempo límite para ello; el giro es muy grande ya que debe

cambiarse desde la mentalidad de las personas, hasta la autoconcepción que poseen aquellas con necesidades especiales, producto de tantos años de discriminación, exclusión y segregación.

La inclusión favorece de manera alentadora la autoimagen de quienes son diferentes, ya que no se enfatiza en ver el problema, sino en ver sus capacidades, no las limitaciones. Esta modalidad de educación inclusiva está guiada por una serie de principios, características y demás elementos que le dan soporte y fortaleza a sus postulados, a los cuales se hace referencia seguidamente.

#### 2.6.2. Principios de la educación inclusiva

De acuerdo con la obra de Arnaiz (2003, p.160-170), la educación inclusiva tiene como base numerosos principios que sirven de plataforma para todo lo que dentro de ella se plantea.

En primer lugar, se encuentra "*la aceptación de la comunidad*", que se refiere a la aceptación, a pesar de las dificultades, permitiendo que la institución se preocupe y disponga lo necesario para que el niño o la niña se sienta acogido y bienvenido dentro de la misma.

Segundo, "*la educación basada en los resultados*", ya que no todos los niños y las niñas son iguales; tengan o no dificultades cada uno aprende a su ritmo, según sus capacidades, y es esto lo que el educador debe tomar en cuenta y valorar los resultados sin importar las adecuaciones o limitaciones que debió cumplir durante el proceso.

Como tercer punto, la "*educación intercultural*", referida a la pertinencia cultural que debe poseer en currículo desarrollado dentro de una aula con diversidad

cultural, ya que el niño o la niña para aprender significativamente debe hacerlo en un ambiente lo más real y natural posible, por lo que si el currículo posee neutralidad cultural, esta prescindiendo de una parte necesaria y clave dentro de la inclusión.

En cuarto lugar, *“la teoría de las inteligencias múltiples”*, se refiere a la existencia de varios tipos de inteligencias, a las cuales se les debe prestar la debida atención y regular el nivel y la intensidad de los conocimientos de acuerdo con ella, de manera que satisfagan las necesidades de los educandos.

Como quinto punto se tiene, *“el aprendizaje constructivista”*, el cual hace referencia al proceso en que el niño y la niña aprenden por sí mismos mediante la manipulación e interacción directa de los objetos del ambiente y la experiencia individual, por medio de los cuales construye su aprendizaje según sus propias capacidades y es capaz de aplicar este en otras situaciones en que sea necesario.

En sexto lugar, se encuentra *“el currículum común y diverso”*, el cuál indica que se debe unificar un solo currículum para todos dentro del cual el alumno diferente participe lo más posible según cada actividad y de acuerdo con sus capacidades.

Como séptimo punto están las *“enseñanzas prácticas adaptadas”*, que se refieren a la utilización de una enseñanza práctica, basada en la cooperación, participación y experiencias del grupo en general y de todos por igual.

Octavo, *“la mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumno”*, que enfoca la evaluación educativa hacia el aprendizaje significativo; todos los alumnos y las alumnas no son iguales, ya que cada quien aprende de diferente manera y en diferentes cantidades, por lo que se debe evaluar a cada estudiante partiendo de lo que fue significativo para él según sus experiencias y sus posibilidades.

En noveno lugar, se señala *“la agrupación multiedad y flexible”*. Un aula multiedad contiene niños y niñas de diferente cultura, con distintas capacidades, con diversos intereses y de diferentes edades; su estructura interna debe ser lo suficientemente flexible para colocar a los niños o las niñas en diferentes grupos de acuerdo a sus capacidades y sus avances. Es esta flexibilidad la que debería existir en un aula regular, en que todos participen sin importar el nivel en que lo hagan, ya que de allí obtendrán bases para otros aprendizajes.

Como décimo principio, se encuentra *“el uso de la tecnología en el aula”*, ya que en muchos casos, el uso de esta permite un mejor acceso al currículo por parte de las personas discapacitadas. Además, para cualquier niño o niña, el uso de tecnología adecuada motiva la curiosidad y el interés por aprender.

El undécimo principio es *“enseñando responsabilidad y a establecer la paz”*; que se refiere a el rol actual que ejerce el docente en medio de todos los problemas que poseen los estudiante, problemas familiares sociales o de otra índole que afectan y se manifiestan con conductas inadecuadas. Por tanto se ha convertido en parte importante del currículum el hecho de tratar de inculcarles a los estudiantes la responsabilidad y la paz tanto para que sea practicada dentro del aula como fuera de ella. Es necesario evitar esas actitudes que se manifiestan principalmente con asignaturas o materias académicas que no son muy aceptadas como la matemática. Para aprender todos los alumnos, así como el docente deben tener una actitud optimista.

Como punto número doce, *“amistad y vínculos sociales”*, que son base de cualquier institución educativa o de cualquier otra índole, pero principalmente en una

escuela inclusiva, ya que demuestra la aceptación de las limitaciones de otros y esto fortalece la autoestima de muchos de sus miembros.

Como último principio, Arnaiz (2003, p.169) apunta *“la formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes”*, ya que el niño o la niña con algunas dificultades para acceder al aprendizaje, ya sea por condiciones de discapacidad, culturales, o de otra índole, requieren más apoyo y atención por parte de los docentes que un niño o niña con capacidades normales. Si se fortalece este punto los educandos cuentan con grupos establecidos con el apoyo de docentes y padres, será para ellos más motivante el hecho de esforzarse por lograr un objetivo.

Una vez descritos todos los anteriores principios básicos de una escuela inclusiva, es importante hacer referencia a ciertas características que se desprenden de todas las condiciones que se propician dentro de este tipo de instituciones, y que se pueden observar más detenidamente dentro de una sola aula.

### 2.6.3. Características de un aula inclusiva

El aula inclusiva, debido a la diversidad de capacidades y otros elementos que por ende se incorporan a ella, debe tener muy bien establecido su funcionamiento, así como sus bases, normas y demás aspectos.

De acuerdo con Arnaíz (2003, p.205), un aula inclusiva debe poseer ciertas características que se describen a continuación:

- Una filosofía de aula en que se valore la diversidad y la igualdad.

- Las reglas dentro de ella parten de las necesidades de sus miembros; es recomendable que estén expuestas de manera escrita dentro del salón para que todos las conozcan y las recuerden.
- Instrucción de acuerdo con las necesidades que presenten los miembros del grupo a fin de que cada quien logre sus objetivos por medio del apoyo, tanto docente como del grupo.
- El servicio de apoyo dentro del aula regular es un elemento trascendental, pues se brinda dentro de la misma aula y facilita su proceso de aprendizaje.

Además de las características a las que hace referencia la autora citada líneas atrás, la planificación y programación que realiza el docente para un aula inclusiva debe poseer ciertos requisitos que delinear los procesos que se desarrollan dentro de ella.

En primera instancia, la planificación de las actividades debe ser muy amplia y flexible, ya que debe adecuarse a las características de todos los miembros del grupo. Así, deben estar planteadas de manera que se enfoquen a las necesidades de cada uno de los participantes. Al respecto opina Arnaíz (2003) que *“...el currículum que se implemente en la misma debe alejarse de planteamientos prescriptivos y rígidos, muchas veces centrados exclusivamente en un libro de texto...”* (p.207). De acuerdo con lo anterior, las actividades que se planifican deben ser atractivas para los alumnos y las alumnas, de manera que puedan interactuar y experimentar. La labor descrita es ardua para el o la docente, ya que los currículum existentes son rígidos, y no se enfocan a la diversidad, por lo que la planificación necesaria depende en gran parte de la capacidad del educador y su creatividad;

pero no solo eso, sino depende también del trato que éste le brinde a sus alumnos y alumnas, ya que las actividades deben enfocarse a todos por igual, no al más desubicado o al que lo hace mejor.

Es importante en este aspecto de la planificación, que los objetivos sean realistas y alcanzables para todos, no para unos cuantos, ya que de aquí se desarrolla toda la estructura para la enseñanza de un tema, y si las bases no son firmes, se corre el riesgo de no lograr lo esperado.

En síntesis, la planificación que se realice debe estar muy acorde con las capacidades y la edad de los niños y las niñas, en busca en la medida, de que todos logren un desarrollo adecuado.

## 2.7. LOS CENTROS DE EDUCACIÓN Y NUTRICIÓN

Este programa dio inicio en la década de los setenta, con el fin de vigilar el desarrollo adecuado de los niños y las niñas desde su gestación hasta los seis años, pertenecientes a familias de bajos recursos o en condición de riesgo social, incluyendo a madres gestantes y lactantes.

El programa ofrece servicios de alimentación, educación y vigilancia del crecimiento y desarrollo. Surge como consecuencia de la existencia de un grupo importante de hogares pobres con niños y niñas en edades de 0 a 6 años, lo cual puede afectarles mucho debido a las carencias en que se desenvuelven. Para contrarrestar dicha situación se desarrollaron dos estrategias: una intramuros, que brinda atención completa a los beneficiarios que asisten a los CEN; y una extramuros, que es la proporcionada a la población que por diversas razones no tiene acceso a ese servicio.

En general, como lo plantea la UNICEF (2000), *“el programa organiza sus acciones en torno a cuatro componentes a saber: alimentación complementaria, educación nutricional, vigilancia nutricional y atención infantil”* (p.129). Este último, busca promover el desarrollo integral del niño y la niña con el fin de que tenga acceso a un crecimiento adecuado y al desarrollo de sus potencialidades psicomotoras, socio afectivas y cognoscitivas.

En sus inicios, el programa educativo de los Centros de Educación y Nutrición surgió como un proyecto entre el Ministerio de Educación Pública, el Ministerio de Salud y otras instituciones encargadas del bienestar de los niños y las niñas menores. Con el tiempo estos pasaron a manos únicamente del Ministerio de Salud. Actualmente, gracias al impulso brindado por la ex primera dama de la república doña Lorena Clare de Rodríguez, en conjunto con instituciones como el IMAS por ejemplo, se desarrolla un programa llamado “de la mano”, de acuerdo con los fascículos titulados: “Consejos para mis primeros 5 años de vida (2001)”, que pretende fortalecer la parte educativa y la estimulación para niños (as) menores de seis años, para fomentar la armoniosa y adecuada formación integral de los beneficiarios. Dicho programa abarca los ámbitos más importantes en que se desenvuelven el niño y la niña, como lo son: la familia, la sociedad y la institución educativa.

Por la naturaleza del referido programa, la atención va dirigida a la población menos privilegiada económicamente, ya que son muy comunes los casos de minorías culturales, diferencias sociales, las necesidades educativas especiales, las cuales se abordan a partir de las edades en que los niños y las niñas ingresan a estos centros de estimulación temprana, es por esta gran diversidad que debe



practicarse la inclusión educativa, principalmente porque es aquí donde los niños y las niñas por primera vez comienzan también a socializar fuera del hogar, a independizarse un poco de la madre; por esta razón la seguridad y autoconfianza que le inspiren el programa, será muy influyente en su personalidad y en su inclusión futura a un ámbito educativo mayor como o es la escuela.

Habiendo concluido la parte teórica de este proyecto, que conforma el marco teórico, y utilizada como base para la presente investigación, a continuación se delimitará la metodología bajo la cual se desarrollará y a la luz de la cuál se aplicarán y analizarán los resultados y se plantearán las conclusiones.

# Capítulo III

## **MARCO METODOLÓGICO**

Para llevar a la práctica una investigación, como parte de un proceso, es necesario determinar y definir la manera en que esto se llevará a cabo, cómo se clasifica el tipo de estudio, variables por medir, a quiénes se les aplicarán los instrumentos, cómo se analizará la información, con el fin de tener claro cómo se interpretaran los resultados y determinar las conclusiones certeras y las recomendaciones pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos.

A continuación se definen todos los elementos esenciales para que se lleve a cabo este proceso.

### 3.1. TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio se centra en un enfoque de tipo cualitativo, sobre el cual afirma Barrantes (2000, p.71) que *“postula una concepción fenomenológica, inductiva, orientada al proceso. Busca generar o discutir teorías. Pone énfasis en la profundidad y sus análisis no precisamente son traducidos a términos matemáticos”*. Según el mismo autor (p.72) este enfoque no conlleva en la realización del estudio ningún control estricto, y se orienta al proceso mismo de la investigación.

Este enfoque no trata de buscar causas o medidas específicas para un determinado tema o estudio, sino que se inclina por comprender el problema en sí, por lo que tiene la capacidad de profundizar más en una investigación. No se enfoca tanto como el cuantitativo en la obtención de resultados, sino que le interesa más que nada el proceso como tal.

Es importante aclarar que el hecho de que los enfoque cuantitativo y cualitativo sean diferentes, no indica que el uno no pueda apoyar al otro, así lo afirma el autor citado líneas atrás cuando señala que: *“Actualmente, hay una tendencia que parece muy sana, al no ver estos enfoque como antagónicos sino como complementarios”* (p.73). Se realiza la aclaración anterior, ya que para analizar la información del presente trabajo de enfoque cualitativo se utilizan algunos elementos cuantitativos, como cuadros y gráficos, como apoyo para ilustrar algunos aspectos.

Además de la definición anterior, el presente estudio dentro del enfoque cualitativo también se ubica en la categoría de estudio descriptivo, principalmente porque, como explican Colás y Buendía (1998, p.177), *“...permite recolectar información básica para la toma de decisiones y aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos en el ámbito educativo”*.

De acuerdo con Gallardo (1994), existen dos tipos fundamentales en que se pueden clasificar las fuentes de información:

- Fuentes primarias (de primera mano): este tipo de fuente está constituida por los docentes, así como los niños y las niñas beneficiarios de los Centros de Educación y Nutrición de Tapesco y Laguna de Alfaro Ruiz, que es de quienes se obtiene la información recolectada por los instrumentos que se aplican.
- Fuentes secundarias (de segunda mano): constituida por bibliografía, documentos de otras investigaciones, artículos, entre otras. Dice el autor al respecto que: *“Las fuentes secundarias son fundamentales para el valor académico de una investigación”* (p.58). Las fuentes de este tipo utilizadas en el presente trabajo en su mayoría presentan un contenido muy escueto acerca del tema en cuestión. A pesar de ello, toda la información que se obtuvo por

medio de ellas, sirve de punto clave y permite analizar y verificar los datos obtenidos mediante los instrumentos que se aplican para recolectar la información.

### 3.2. ÁREA DE ESTUDIO

El problema que ocupa a la presente investigación se refiere, principalmente a la atención de la diversidad, a partir de la metodología de la inclusión educativa, que es un término relativamente novedoso dentro de la educación costarricense.

En las aulas de las instituciones educativas, generalmente se encuentra gran diversidad tanto desde el punto de vista de las necesidades educativas especiales así como de las culturas y algunos otros aspectos que marcan algunas diferencias entre los niños y las niñas que conforman un grupo. Actualmente, mediante la inclusión educativa se pretende atender todas esas diferencias y las necesidades que acarrearán dentro de un aula regular, con el fin de promover la igualdad y la normalización en la educación.

Esta investigación pretende determinar de qué manera se evidencia la existencia de inclusión educativa con respecto a la atención de la diversidad en cuanto a necesidades educativas y diferencias culturales en los Centros de Educación y Nutrición de Alfaro Ruiz.

A partir del problema planteado, y con el fin de analizar los datos que se obtienen mediante la aplicación de los instrumentos, se establecieron tres variables específicas, las cuales se delimitan a continuación

### 3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

#### 3.3.1. Variables Independiente: Inclusión educativa

a. Definición conceptual: Es el atender todas aquellas diferencias que existen dentro de un grupo de niños y niñas de manera equitativa, facilitándoles los medios más propicios para que logren acceder de manera más fácil al aprendizaje de acuerdo a sus capacidades.

#### 3.3.2. Sub - Variable #1: Inclusión de necesidades educativas especiales

a. Definición conceptual: Es ofrecer un contexto lo más adecuado posible para que se brinde una atención plena y en condiciones normales para aquellos niños y niñas que poseen alguna dificultad particular y les hacen ser diferentes, ya que limitan sus capacidades.

b. Definición operacional: Esta variable es aceptable si las características tanto de las actividades como de las interacciones favorecen la inclusión total de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.

c. Definición instrumental: Para medir instrumentalmente esta variable, se destinaron los ítems 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 de la entrevista al docente. Los puntos 5, 6, 7, 8 y 9 del análisis de contenido y los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 13 de la guía de observación.

#### 3.3.3. Sub - Variable #2: Inclusión de la diversidad cultural

a. Definición conceptual: Es tomar en cuenta en todo momento las diferencias entre las personas, dadas por la cultura en que se han desarrollado y que define sus costumbres y su comportamiento.

b. Definición operacional: Esta variable es aceptable si la inclusión de la diversidad cultural se presenta en todo momento sin ningún tipo de discriminación.

c. Definición instrumental: Para medir esta variable se destinaron los ítem 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20 de la entrevista al docente. Los puntos 10, 11, 12, 13, 14 y 15 del análisis de contenido y los ítems 14, 15, 16 y 17 de la guía de observación.

### 3.4. UNIVERSO Y MUESTRA

#### 3.4.1. Universo

El universo que abarca la presente investigación lo constituyen los Centros de Educación y Nutrición de Alfaro Ruiz, ya que a ellos se generalizan los resultados obtenidos a partir de esta. La población perteneciente a este universo con que se trabaja en la presente investigación se clasifica como “finita”, de acuerdo con Gómez Barrantes (1999, p.7), la cuál recibe este nombre por tener un número limitado de elementos, que en este caso serían las docentes y los niños y las niñas matriculados en estos Centros Educativos.

Una característica importante es que los niños y las niñas que asisten a estos Centros, pertenecen a un nivel de vida bastante homogéneo, ya que las características del cantón son muy particulares. Así bien, no existen grandes brechas en cuanto a condiciones económicas o diversidad laboral.

#### 3.4.2. Muestra

La muestra que se utiliza en esta investigación es denominada por Gómez Barrantes (1999, p.10) como por conveniencia, *“es decir, escogiendo la unidades o elementos que están disponibles o que son más fáciles de conseguir”*.

Para Barrantes (2000, p.135), este tipo de muestra recibe el nombre de “no probabilística”, debido a que la selección de elementos no dependen de la probabilidad, sino a otras causas relacionadas con el investigador o las situaciones. En el presente caso se eligió la muestra a partir de la mayor cantidad de matrícula que exista en cada Centro de Educación y Nutrición, por lo que se seleccionaron los dos con mayor cobertura.

En esta investigación se trabaja con 68 niños y niñas beneficiarios, así como las respectivas docentes (son dos, una de cada grupo) de los Centros de Educación y Nutrición de Tapesco y Laguna de Alfaró Ruiz. Son un grupo de 36 niños y niñas que corresponden a Tapesco y 32 niños y niñas del grupo de Laguna; en ambos casos las edades oscilan entre los 2 y los 5 años.

Las dos docentes que laboran, una en cada Centro tienen un nivel académico de bachiller en Educación Preescolar.

### 3.5. METODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

A continuación se presenta una pequeña descripción de los métodos y los instrumentos que se utilizan en esta investigación para la recolección de los datos.

De acuerdo con el enfoque de Barrantes (2000, p.178), el método de observación es uno de los más eficaces para recolectar información. El tipo de observación que se utiliza es de tipo natural, definida por el mismo autor citado anteriormente (p.179) como: *“...cuando el observador es un mero espectador de una situación, sin que intervenga en modo alguno en los acontecimientos observados”*. Este tipo de observación se aplica en este caso, ya que se observa la situación tal como se desarrolla para determinar algunas condiciones de la situación natural. Para



este efecto se elaboró un instrumento o guía de observación que consta de 18 ítemes en relación con las tres variables especificadas para esta investigación. Este instrumento se aplica en dos oportunidades diferentes a cada grupo.

El segundo método de recolección de datos del que se hizo uso es la entrevista dirigida a la docente de grupo. Según el mismo autor citado anteriormente, (p.194) la entrevista se puede definir como “...una conversación, generalmente oral, entre dos personas, de las cuales uno es el entrevistador y el otro el entrevistado”. En el presente caso, se utiliza una entrevista guiada por el instrumento elaborado, para tener mayor seguridad de que se cubren todos los puntos necesarios para recolectar los datos pertinentes; asimismo también se le da la libertad a las entrevistadas de comentar otras situaciones si lo considera necesario. Como es de suponerse, las entrevistadas son las dos docentes que forman parte de los sujetos de investigación, con el fin de obtener información acerca de las tres variables establecidas. Para este efecto se elaboró una entrevista que contiene 20 ítemes por responder, y contiene solamente preguntas abiertas para dar libertad de expresión a las entrevistadas.

En cuanto al tercer método utilizado para la recolección de datos, el análisis de contenido, explica Krippendorff (1990), citado por Alfaro y Corella en su antología “Seminario profesional aplicado a la investigación II” que este método es “un conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje...” (p.90). Este análisis de contenido se aplica a los planeamientos llevados a cabo por ambos docentes que forman parte de los sujetos de estudio. Para este fin se elaboró una guía para este análisis que contiene 15 ítemes.

### 3.6. PROCEDIMIENTOS

Para llevar a cabo este trabajo, se elaboraron tres instrumentos de recolección de datos, que son: un análisis de contenido, una entrevista al docente y una observación de grupo. Los tres instrumentos fueron previamente validados ya que se crearon especialmente para el presente trabajo; su validación se llevó a cabo mediante la aplicación por parte de un docente ajeno a la investigación en un CEN que no forma parte de la muestra.

Una vez validados, los instrumentos elaborados se aplican en cada uno de los Centros de Educación y Nutrición seleccionados como muestra del presente proyecto, así se obtiene la información necesaria. Una vez aplicados estos y por haber obtenido los resultados, se procede a su análisis por medio de métodos cualitativos complementados con elementos cuantitativos; y es a partir de estos resultados que se procede a definir las conclusiones obtenidas a partir del proceso, así como a plantear las recomendaciones que se consideren apropiadas.

### 3.7. PLAN DE TABULACIÓN Y ANÁLISIS

Al ser esta investigación de tipo cualitativa, la información que se obtiene mediante los instrumentos será textual y no se puede cuantificar, solamente se pueden utilizar elementos de este tipo como apoyo de los datos textuales; por tanto se lleva a cabo un análisis de la información utilizando instrumentos como los cuadros sinópticos, cuadros de doble entrada, tablas de contingencia, entre otros elementos para este tipo de datos. Una vez organizada la información por medio de los anteriores, se procede a redactar el análisis de resultados con la información más relevante que de paso a una respuesta al problema planteado.

# Capítulo IV

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El análisis de los datos recolectados, mediante la aplicación de los instrumentos elaborados para tal fin, es una de las etapas más importantes dentro de una investigación en cualquier campo en que se aplique. El organizar e interpretar estos datos representa el cumplimiento de los objetivos propuestos con base en lo expuesto dentro del marco teórico y mediante la guía metodológica descrita en el capítulo III.

A continuación se presenta el análisis de resultados respectivo para la presente investigación, atendiendo el siguiente orden con respecto a las variables dependientes: inclusión de necesidades educativas especiales e inclusión de la diversidad cultural, como se muestran en la siguiente figura.

**Figura Nº 1**

**Título: Tratamiento de variables**

<b>Variable</b>	<b>Fuente de información</b>
Inclusión educativa	
Inclusión de necesidades educativas especiales	Fuentes: Entrevista (preguntas 5, 6,7,8,9,10 y 11) Análisis de contenido (ítemes 5,6,7,8 y 9) Guía de observación (ítemes 1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10,11,12 y 13)
Inclusión de la diversidad cultural	Fuentes: Entrevista (preguntas 12,13,14,15,16,17,18,19 y 20) Análisis de contenido (ítemes 10,11,12,13,14 y 15) Guía de observación (ítemes 14,15,16,17 y 18)

#### 4.1. VARIABLE INDEPENDIENTE

##### Inclusión educativa

La información suministrada por los instrumentos empleados en la recolección de los datos, muestra aspectos muy importantes acerca de la presente variable, los cuales se presentan a continuación.

Por medio de la aplicación de la entrevista a las docentes, el análisis de contenido y la observación de los grupos, se pudo determinar lo siguiente: que al emplear el término diversidad educativa, surge la incógnita de las docentes, ya que los conocimientos que poseen acerca del tema se basan en un concepto meramente, y no, en las implicaciones que esto conlleva en la práctica. Evidencia de esto fue encontrar los planeamientos planteados de manera general para todos los niños y las niñas que asisten a ambos Centros de Educación y Nutrición. Su programación es realizada quincenalmente, mediante temas que plantean las mismas docentes; esta práctica es general, ya que esta situación se presentó en las dos instituciones.

Asimismo, es una realidad que estos centros educativos no poseen lineamientos establecidos para elaborar el planeamiento, lo que les otorga un punto en contra ya que no se posee una guía para la elaboración de la programación necesaria en esta etapa, aunque por el contrario, hace referencia a una mayor libertad en el aspecto educativo, ya que no obliga a cumplir con un programa preestablecido, aunque esto es algo que las docentes no han explotado a cabalidad y no se aprovecha en pro de la atención de los educandos.

Arnaíz (2002) hace referencia a este punto de la siguiente manera: *“Una de las herramientas fundamentales de los que un centro dispone, para atender las características individuales y diversas de sus alumnos, es la planificación de la*

*enseñanza*” (p.3). Es aquí donde se lleva a cabo el proceso más importante en la atención de los estudiantes, guiándose según sus necesidades y capacidades; citando de nuevo a la misma autora, en relación con lo expuesto dentro del marco teórico, dice que *“el currículo de aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado...”* (p.8); además, no es conveniente el improvisar en la práctica, ya que conlleva un riesgo al no haber planificación, determinando actividades sin conocer las implicaciones que estas puedan tener en un futuro. Las adaptaciones curriculares son un arma de las más poderosas que posee el docente y debe saber explotarla sin importarle el nivel educativo que imparta.

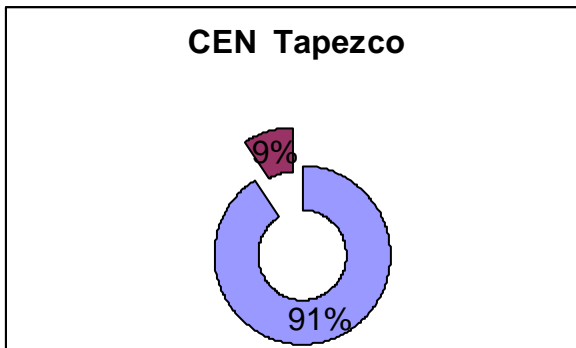
Un punto muy importante al tratar la diversidad dentro de un salón de clase es la atención individual de necesidades de cada niño o niña; con respecto a ellos se pudo determinar que los niños y las niñas no reciben atención individual, que permita fortalecer áreas débiles, solamente la que se brinda en el aulas durante la clase; con más razón se deben atender correctamente en este tiempo valioso. Una causa muy aparente de esta situación es que al tener edades muy variadas, los niños y niñas que conforman el grupo, se deberían plantear actividades adaptadas y adecuadas para las diferencias que esto implica, que en este caso, constituyen al igual que la cultura o las necesidades educativas especiales, un factor de diversidad educativa; así explica Arnaíz (2002): *“El diseño de actividades multinivel constituye otra forma de atender la diversidad en el aula porque posibilita que el alumnos encuentren... actividades acorde con su nivel”* (p. 15).

Para hacer referencia a la importancia que se le debe brindar a la diversidad, y la realidad encontrada en los centros educativos estudiados se presentan las siguientes figuras.

**Figura #2**

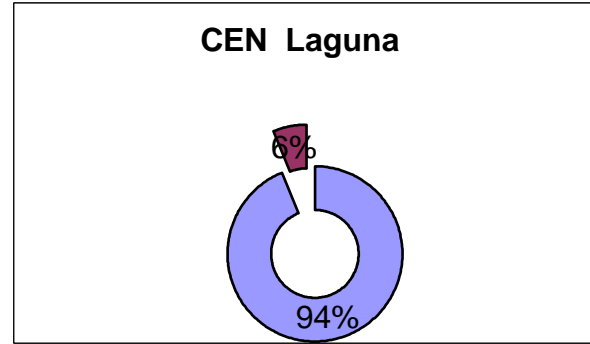
**Comparación de niños y niñas con necesidades educativas especiales en cada uno de los centros educativos investigados**

**Gráfico N° 1**



Fuente: Entrevista a docente

**Gráfico N° 2**



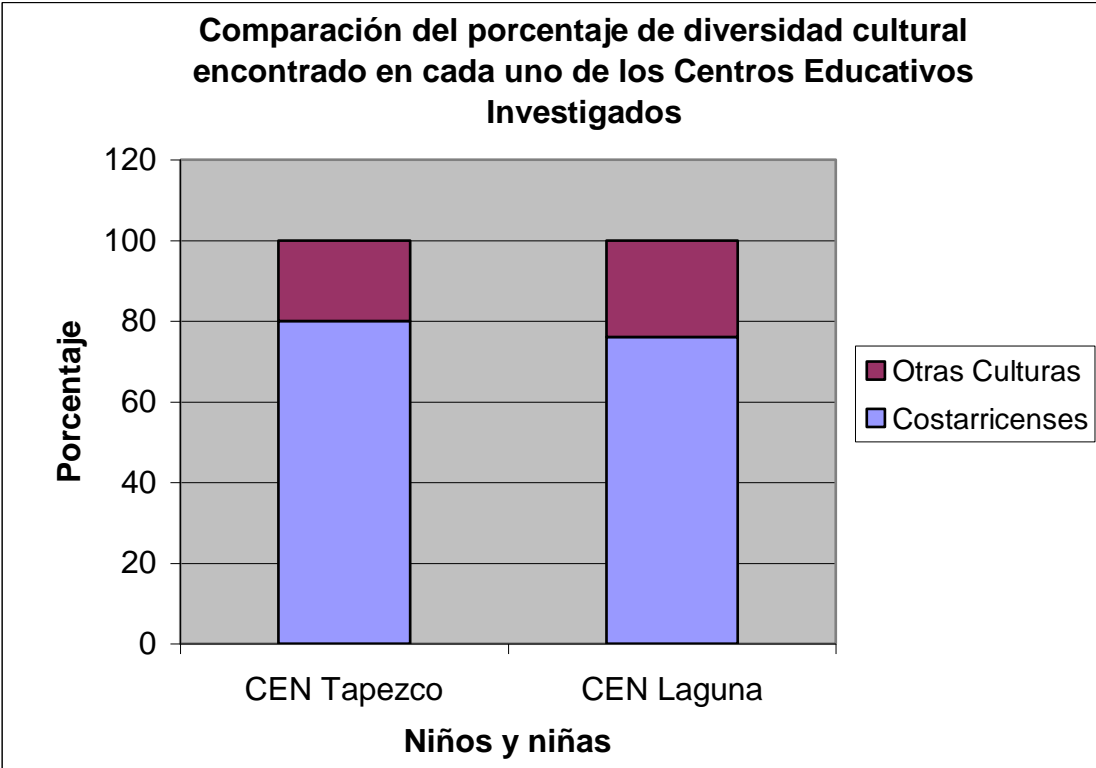
Fuente: Entrevista a docente

- Niños (as) con NEE
- Niños (as) sin NEE

Con la figura anteriormente presentada, se demuestra que en ambos centros educativos existen niños que poseen necesidades educativas especiales que conforman la diversidad de aula, lo que la convierte en una realidad innegable; y aunque todas las personas son diferentes y cada quien tiene sus propias necesidades y características, los niños y las niñas especiales tienen derecho a que se les faciliten las mejores condiciones posibles que les permitan su aprendizaje y su acceso a un vida lo más normal posible, como lo indica la “Ley 7600 de igualdad de oportunidades”. Pero esta diversidad a la que se hace referencia en esta

investigación, también conlleva las diferencias culturales que existen dentro de estas aulas, por lo que se muestran seguidamente los porcentajes encontrados en cada centro investigado.

**Figura # 3**



Fuente: Entrevista al docente

Como se puede observar en la figura anterior, la cantidad de niños y niñas de diferentes culturas también conforma una apreciable parte de la diversidad existente dentro de estos centros, este hecho es otro punto más que debe tomarse en cuenta para el trabajo diario y el trato con los pequeños. Enfocando principalmente la



cultura, es necesario resaltar que en ningún momento se plantean dentro de los planeamientos evaluados, actividades que la contemplen; ni costumbres integradas a las de la cultura en que se desenvuelve, a pesar de los conflictos y desajustes que puedan sufrir estos niños y niñas. Todo esto hace que se llegue a una verdad que explica Jordán (1994), citado ya en el marco teórico de la presente investigación en la página 22, cuando dice: *“En esta perspectiva, los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere... por lo que lo más conveniente es excluirllos”* (p.29). Igualmente, existen otros niños y niñas que no son de la minoría cultural o con discapacidad, pero tienen necesidades especiales debido a sus habilidades superiores, las cuales tampoco son contempladas dentro de las programaciones y actividades realizadas.

Otro punto que se debe destacar dentro de este análisis, son las relaciones o interacciones que se desarrollan dentro del salón de clase desde el punto de vista de la presente variable, ya que por más llevaderas que sean las relaciones entre docente y alumnos y entre estos últimos en la práctica, existe segregación mediante la parte teórica del proceso o que brinda la primera pauta del no a la inclusión; de allí se derivan actitudes y acciones que dificultan aún más la situación. De esto se deduce, que tampoco pueden evaluarse los aprendizajes, ya que los objetivos no están adecuados a todos los niños y las niñas y no se puede medir con la misma talla a todos; Sánchez y Torres (1997) explican al respecto que: *“La evaluación basada en el currículo se concibe como la determinación y comprobación de las exigencias del mismo...”* (p.58). Es por esta razón que es tan importante adecuar el currículo a cada caso particular para evitar el hecho de que alguno (a) de los o las participantes no logre lo estipulado; es esto causa para que se sienta

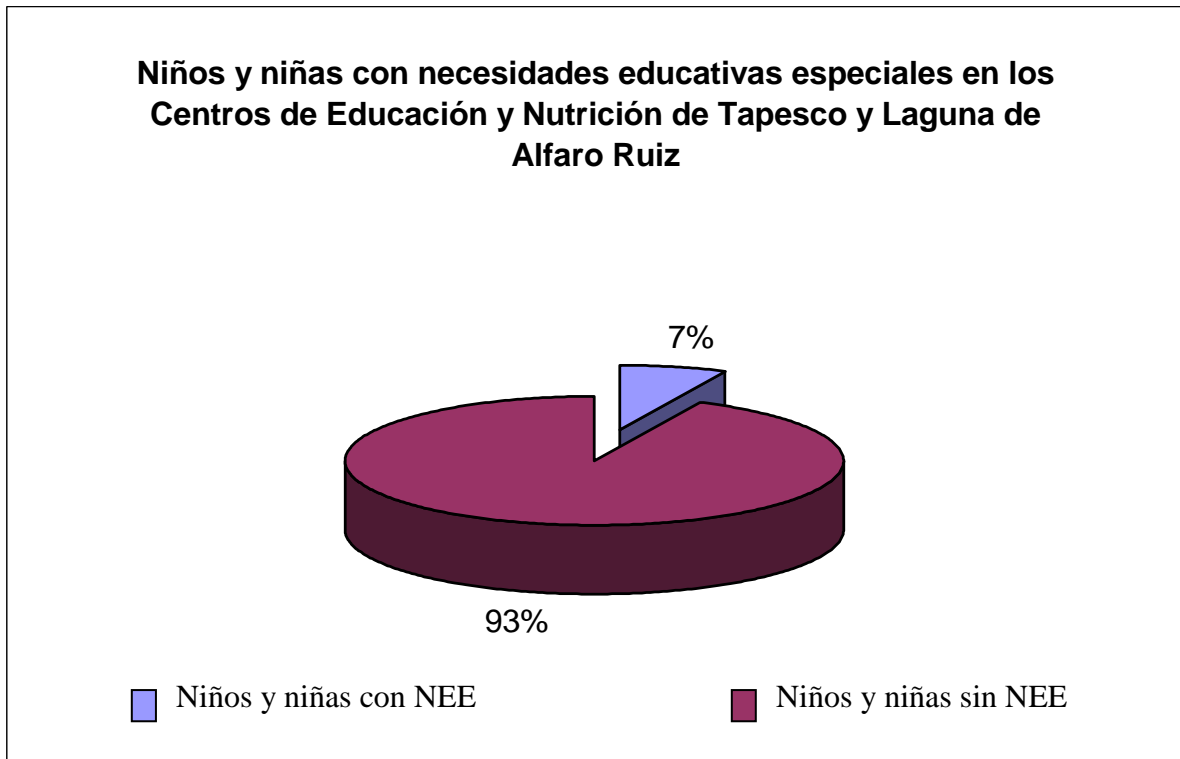
aislado (a) o desubicado (a), o tan sólo no logre aprender lo que se le desea enseñar por falta de las adaptaciones necesarias.

#### 4.2. SUB - VARIABLE #1

##### Inclusión de necesidades educativas especiales

Por medio de la entrevista al docente y la observación de grupo, se logró determinar que dentro de los centros referidos en los que se realizó esta investigación, existen un total de 5 niños que poseen necesidades educativas especiales por situaciones muy específicas como: síndrome de down, retardo mental, hidrocefalia y enanismo. Esto representa una diversidad bastante significativa y a la que debe prestársele una debida atención. Para apreciar mejor la cantidad de niños y niñas con necesidades educativas especiales en relación con el resto del grupo, se presenta la siguiente figura.

**Figura # 4**



Fuente: Entrevista al docente

En el gráfico anterior, se muestra más claramente el porcentaje que representan dentro de estos grupos de niños y niñas aquellos que poseen algún tipo de necesidad especial. Además, el 7% de la población ya es considerable y hace una gran diferencia dentro del salón de clase y en las actividades que se programen para ellos y ellas.

Los niños y niñas que poseen necesidades educativas especiales no gozan de la capacidad de seguir el mismo ritmo de aprendizaje de los compañeros (as) con capacidades normales, por lo que es necesario realizar las adecuaciones posibles para que ellos y ellas logren acceder el aprendizaje en sus propias condiciones. Una

de las formas más aptas para ello es que la programación de los temas y clases sean adaptados a sus necesidades.

Desde este punto, de acuerdo con la información recolectada, al realizar una programación general de las actividades, las docentes de estos centros investigados no están incluyendo las necesidades de los niños y niñas a tal acción y no planean actividades aptas para ellos y ellas sino que son estos (as) los que deben adaptarse a las actividades planeadas.

Al respecto, opina Arnaíz (2002) que: *“Uno de los objetivos fundamentales de los centros educativos es convertir el currículo del aula en un elemento fundamental de la respuesta educativa para todos los alumnos”* (p7). Pero un planeamiento que responda a las necesidades de cada uno debe estar planteado de esa manera, enfocando necesidades y destrezas de cada quien y planificado con anterioridad, no improvisando de momento. Las adaptaciones que se realizan a las actividades enriquecen las mismas, no solamente para quienes las necesitan, sino para el grupo en general.

Estas adaptaciones no se refieren solamente al nivel de aprendizaje, sino a aspectos tan sencillos como el vocabulario que se utilice. Es este aspecto, las docentes observadas mediante el instrumento para dicho fin, utilizan un vocabulario muy acorde para las edades de los niños y las niñas que conforman los grupos, lo que facilita la comprensión y la interacción entre todos los participantes del proceso.

Un aspecto que quizá es el más importante en cuanto al aprendizaje en el nivel de preescolar, en que se encuentran los niños y las niñas que asisten a los Centro de Educación y Nutrición, es lo referente al material que se emplea dentro del aula y que ellos manipulan para adquirir conocimiento. El material didáctico educativo

que se emplea en estas instituciones y que se percibió durante las observaciones realizadas es muy variado; los pequeños lo comparten, lo transforman, interactúan con él. Uno de los problemas detectado en cuanto a este aspecto es la falta de materiales adecuados para cada edad, ya que en estas aulas, existe gran cantidad de material para los niños más grandes, dejando prácticamente por fuera a los pequeños y a aquellos que no poseen las habilidades suficientes para interactuar con ellos, lo que provoca que estos lo rompan o lo deterioren debido a que tratan de entretenerse sin saber la forma adecuada de emplearlo.

Camacho (2002) comenta que: *“Una de las experiencias claves para el aprendizaje activo es la manipulación, transformación y combinación de los materiales”* (p27); es por esta razón, y principalmente en el nivel en que se encuentran estos niños y niñas, que es imprescindible prestarle mucha atención a los materiales que se emplean y que se les facilitan, ya que ellos y ellas aprenden por medio del mismo; pero si este no es adecuado, se estará faltando a la igualdad de oportunidades de cada individuo; así expresa la misma autora citada líneas atrás: *“El material debe estar adaptado a las necesidades e intereses del estudiante y debe tener la propiedad de desarrollar sus capacidades...”* (p.33).

Pero los materiales no solamente hacen referencia al aspecto didáctico, sino también en lo referente a infraestructura. Como es bien sabido, los niños y niñas con necesidades educativas especiales requieren muchas veces que se realicen adaptaciones en la estructura de las instituciones para facilitar así su acceso a ellas. Dentro de los centros evaluados, el mobiliario encontrado en los salones de clase es bastante apto, ya que todos los niños y niñas son de corta edad y se aplican muchas medidas de prevención. Además, debido a que ninguna de las discapacidades que

posee los menores que asisten a ellos es de tipo meramente físico, las condiciones que se les ofrecen son bastante aptas; los servicios sanitarios son accesibles para todos, así como los lavamanos, sillas y mesas; no existen objetos peligrosos dentro de establecimientos, lo que asegura un acceso favorable para todos, es así como lo expone Camacho (2002) cuando explica la necesidad de dichas adecuaciones: "*Son las modificaciones o la provisión de recursos, materiales... para facilitarles el acceso al currículo regular o, al currículo adaptado*" (p.143).

Como último punto, no puede faltar analizar las interacciones que existen entre los niños y las niñas así como entre estos y la docente, en referencia a las necesidades educativas especiales.

Como es bien sabido, el ser humano es básicamente un ser social; así lo confirma Campabadal (2001) con la siguiente frase: "*Lo social en el ser humano implica entonces la pertenencia a un grupo, la necesaria interacción con los demás miembros del grupo, la incorporación de actitudes básicas de su medio y a través de la interacción la construcción de su propio yo*" (p.4). El niño y la niña necesitan interactuar con los demás y con su entorno, de manera que logren incorporar ciertas conductas básicas; pero si para un niño o niña con capacidades normales es necesaria esta relación, aún lo es más para aquellos que poseen necesidades educativas especiales.

A partir de la observación de grupo realizada en ambos centros educativos se pudo determinar que los niños con necesidades educativas se interrelacionan con los compañeros, pero estos asumen más bien un rol de protectores ante los primeros; además, su interacción se da por el entorno en que se desenvuelven, ya que las actividades que se propician no integran acciones para posibilitar esta interacción,

debido a que no están adecuadas a los niños y las niñas que poseen otras necesidades más específicas. Muy similar es la situación de los niños y las niñas de diferentes culturas, aspecto que se describe a continuación.

#### 4.3. SUB - VARIABLE #2

##### Inclusión de la diversidad cultural

De acuerdo con los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos correspondientes para la presente variable (entrevista a las docentes y guía de observación), existe una diversidad de culturas muy considerable dentro de ambos grupo de niños y niñas que asisten a los dos centros en cuestión. En total, son 12 niños y niñas nicaragüenses, un hondureño, un mexicano y un estadounidense. Así lo muestra la siguiente figura, elaborada con la totalidad de la población por investigar.

**Figura # 5**

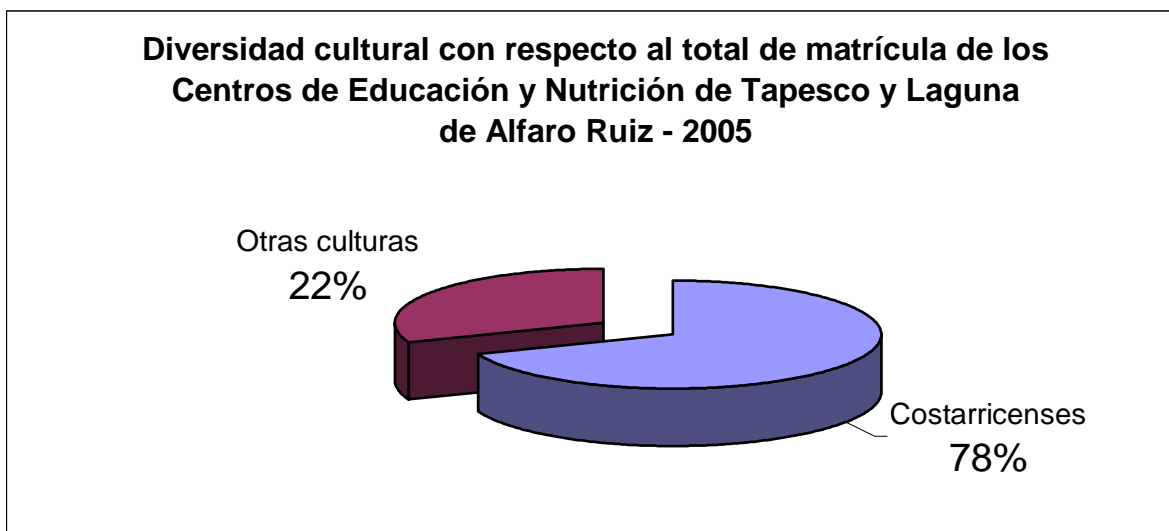
**Diversidad cultural con respecto al total de matrícula en los Centros de Educación y Nutrición de Tapasco y Laguna de Alfaro Ruiz en el año 2005**

<b>Nacionalidad</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
		<b>%</b>
Costarricenses	53	78
Otras nacionalidades	15	22
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

FUENTE: Entrevista a las docentes de grupo y observación de grupo.

De esta información se destaca que, el 22% de la población que asiste a estos centros educativos es de otras culturas diferentes a la costarricense, la cuál corresponde a 15 niños de un total de 68. Véase la siguiente figura:

**Figura # 6**



Fuente: Entrevista al docente y observación de grupo.

En la figura anterior se visualiza la diversidad cultural existente dentro de la muestra determinada para la investigación, lo que infiere también muchos cambios y adaptaciones curriculares.

Es a partir de esta diferencia de culturas encontradas dentro de la población, que se debe ahora resaltar su integración dentro de la programación de aula que realizan las docentes. Como bien se ha repetido en el transcurso de este análisis de datos, y con el respaldo de muchos autores importantes como Arnaíz (2003) y Aguilar (2000) entre muchos otros, el planeamiento o programación previa de la clase es un pilar fundamental para la buena atención de la diversidad en los alumnos



y alumnas. Cuando dentro de una aula existe diversidad cultural, no se pueden generalizar los aprendizajes ni las actividades, sino que se debe tomar en cuenta dentro de su planificación las diversas características de cada cultura a la que pertenezcan los niños o las niñas de manera que estos (as) se sientan cómodos (as) y aceptados (as); así opina Peralta (1996) al respecto: *“...se necesita de toda una formación en tal sentido, que junto con posibilitar el acceso de los educandos a otros ambiente de interacción, favorezca la valorización de las culturas de pertenencia, y potencie un mayor desarrollo de éstas, a partir de sus elementos más significativos”* (p.29).

Con respecto a la opinión de este autor, y con la información recolectada, esta valoración de las culturas dentro del ámbito educativo no se lleva a cabo en este caso; no se toman en cuenta aspectos de aquellos para integrarlos en la programación; además, no se le brinda la oportunidad a los niños y las niñas de que elijan temas de su interés debido a la diversidad existente, por lo que los temas son elegidos por las docentes de manera general.

Se dejan de lado los valores de cada cultura particular para generalizar en aspectos educativos que llevan un trasfondo cultural que no es el propio y que afecta indirectamente la identidad de quienes no pertenecen a ella, esto lo confirma Jordán (1994) también citado dentro del marco teórico, cuando dice: *“En esta perspectiva, los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere en el desarrollo escolar y social de dichos alumnos, por lo que lo más conveniente es excluirlos”* (p.29). Es más fácil en estos casos, “hacerse de la vista gorda” que tener que incluir todas y cada una de las culturas, sus características, sus capacidades y necesidades dentro de una sola programación; y

lamentablemente los docentes hoy en día optan por lo más fácil y no por lo más adecuado.

Difícilmente y con base a lo anteriormente expuesto, se puede hablar de respeto a la identidad cultural, ya que se está englobando a todos los niños dentro de una misma cultura; esto lamentablemente no afecta solamente la identidad del educando, sino también su desenvolvimiento futuro; explica Arnaiz (2005) que *“en estas ultimas prácticas los componentes que definen el término cultura... son atropellados, impidiendo que grupos sociales que conviven juntos puedan compartir un medio ambiente e ir resolviendo los problemas que puedan presentárseles”* (p.46). Si es esta la realidad, y si bien se sabe la diversidad es riqueza, qué riqueza va a existir el día de mañana sin diversidad cultural, si el mismo sistema educativo es el que está homogenizando esta diversidad.

Asimismo, un ejemplo muy claro de la exclusión de las minorías culturales se encontró en la celebración de días patrios en estos centros educativos, ya que solamente se celebran los perteneciente a la cultura costarricense, no a la de los nicaragüenses, o a la de los mexicanos, de manera que esto constituye un a forma de discriminación; ellos deben adaptarse a estas celebraciones, a las costumbres y tradiciones que se les deseen imponer y no son reconocidazas las de su cultura; la principal dificultad es que este problema no es solamente educativo, sino también social, familiar e individual; la falta de respeto a los valores culturales de los demás viola no solo eso, sino que además la individualidad de cada quien, la educación para todos, la igualdad en general.

En cuanto a las interacciones bajo la influencia de la diversidad cultural, los niños y las niñas objetos de estudio, se desenvuelven bien dentro de la clase, se

relacionan con otros pequeños, juegan y se divierten, pero siempre dentro de unas condiciones culturales que no son las propias, juegos diferentes, lenguaje diferente, costumbres y temas de estudios desconocidos; en fin, se desenvuelven dentro de un ambiente poco apto para su desarrollo y fortalecimiento individual desde el aspecto cultural. Las relaciones docente alumno o alumna con niños y niñas de otras culturas, se dan de buena manera; ambas docentes son muy pacientes, los atienden y les demuestra afecto al igual que ellos y ellas para con su maestra.

Es importante rescatar un punto: ninguna de las docentes realizan adecuación alguna en cuanto a la programación elaborada para con los niños y las niñas de otras culturas, ni siquiera en un aspecto tan influyente como lo son algunas expresiones en el lenguaje; por ejemplo el empleo de los costarrriqueñismos por parte de las maestras, pueden crear barreras de comunicación. Explica Arnaíz (2005, p.48) que existen varias situaciones que pueden poner en riesgo el aprendizaje o fracaso escolar de los niños de minorías culturales y entre ellos se encuentra el lenguaje.

En síntesis, se presentan muchas situaciones dentro de estos Centro de Educación y Nutrición que están marcando una segregación de las minorías culturales con respecto al acceso al currículo, que no permite que los niños y niñas se adapten completamente al mismo. Es importante mejorar las técnicas pedagógicas para así permitir un mayor acceso al conocimiento y que los niños y las niñas posean mejores condiciones educativas y sociales.

## Capítulo V

# **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## 5.1. CONCLUSIONES

- Concluido el trabajo de campo y el análisis de resultados, se puede afirmar que sí existe discriminación para con los niños y las niñas que poseen necesidades educativas especiales, ya que no se les presta un trato igualitario, acorde con los principios de la inclusión educativa.
- No se encontró evidencia de ningún tipo de inclusión de la diversidad cultural ni dentro del salón de clase ni en el planteamiento de las actividades, lo cual es un tipo de discriminación y violación del derecho de igualdad, ya que ellos tienen derecho a conservar su idiosincrasia así como los costarricenses la nuestra.
- La formación profesional tradicional de los docentes impide que exista inclusión dentro de las aulas, precisamente es en la parte teórica o de programación donde se pudo observar la segregación tanto de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, como de aquellos de diferentes culturas. En la parte práctica, los niños y niñas se adaptan un poco mejor a sus diferencias, pero existe la referida brecha de las actividades planificadas.
- El enfoque de la inclusión educativa es aún muy desconocido por los docentes, aunque se conoce la palabra, aún no se han estudiado bien sus elementos y principios de aplicación.
- Tanto los niños con necesidades educativas especiales, como aquellos que pertenecen a culturas minoritarias, son víctimas de una discriminación, aunque no con intención, pero se les hace un lado al planificar las actividades; es esta una forma de discriminación.

- La documentación encontrada acerca del tema de la inclusión fue muy escasa, lo que sugiere la necesidad de buscar los medios para desarrollar o implementar proyectos en pro de suplir esta necesidad.

## 5.2. RECOMENDACIONES

Al Ministerio de Salud:

- Brindar a los y las docentes una guía para el planeamiento mediante el cuál y a partir de él, las docentes puedan elaborar sus programaciones y realizar las adaptaciones al currículo que sean convenientes.

Para la docente:

- Tratar de integrar las diferencias culturales de los niños y niñas de culturas minoritarias dentro de la programación, tomándolas no como algo tedioso, sino como fuente de riqueza para la educación de todos los integrantes del grupo.
- Realizar adecuaciones de las actividades para los educandos con dificultades específicas, de manera que ellos participen de igual manera que los demás; pero se deben plantear por escrito, para llenar ese vacío dentro de los contenidos curriculares.

- Existen un sinnfín de adecuaciones y materiales que se pueden elaborar y que le permitan a los niños y niñas compartir, a pesar de sus diferencias, de manera que se propicie la igualdad.
- Los docentes por ética profesional y por compromiso con su labor deben estar en constante renovación de conocimientos, y buscar siempre nuevas formas de información sobre enfoques o metodologías más recientes.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- \* Aguilar, L. A. (2000). De la integración a la inclusividad: la atención a la diversidad. Argentina: Editorial Espacio.
- \*Alfaro, R. y Corella, A. M. Seminario profesional aplicado a la investigación II (Compendio de lecturas orientadas al curso). Maestría Psicopedagogía. Costa Rica. Editorial UNED
- \* Arnaíz, P. (2002). Antología: currículo y programación en educación especial. San José, Costa Rica: Editorial UNED
- \* Arnaíz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Universidad de Granada: Ediciones Aljibe S.L.
- \* Arnaíz, P. (2005). Atención a la diversidad. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \*Ministerio de Educación Pública. Atención a la diversidad desde la programación de aula disponible en:  
[http://: www.inclusión@racsa.co.cr](http://www.inclusión@racsa.co.cr)
- \* Barrantes, R. (2000). Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Camacho, M. M. (2002). Material didáctico para la educación especial. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Campabadal, M. (2001). El niño con discapacidad y su entorno. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Colás, M. del P. y Buendía, L. (1998). Investigación educativa (3ª ed.) Sevilla, España: Ediciones Alfar, S.A.



- \* Delgado, E. (1997). Planeamiento didáctico de la educación preescolar. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Días, L. F. y Marín, M. G. (2002). Antología: introducción a la educación especial. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Ministerio de Educación Pública. Estrategias para satisfacer las necesidades de un alumno diverso disponible en:  
  
[http://: www.inclusión@racsa.co.cr](http://www.inclusión@racsa.co.cr)
- \* Gallardo, H. (1994). Elementos de investigación académica. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Gómez, M. (1999). Elementos de estadística descriptiva. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Jordán, J. A. (1994). La escuela multicultural: un reto para el profesorado. Barcelona: Ediciones Paídos.
- \* Ministerio de Educación Pública. (1996). Programa de estudios: educación preescolar, ciclo de transición. San José, Costa Rica: MEP.
- \* Peralta, V. (1996). Currículos educacionales en América Latina: su pertinencia cultural. Buenos Aires: Ed. Andrés Bello.
- \* Sánchez, A. y Torres, J. A. (1997). Educación especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Ediciones Pirámide.
- \* UNICEF. (2000). Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica. San José, Costa Rica: UNICEF.
- \* Valverde, H. R. (1996). Principios y técnicas de la educación preescolar. San José, Costa Rica: Editorial UNED.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- \* Aguilar, L. Á. (2000). De la integración a la inclusividad: la atención a la diversidad. Argentina: Editorial Espacio.
- \* Ainscow, M. (2001). Desarrollo de las aulas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Ediciones Narcea.
- \* Alfaro, R. y Corella, A. M. Seminario profesional aplicado a la investigación II (Compendio de lecturas orientadas al curso). Maestría Psicopedagogía UNED. Costa Rica.
- \* Arnaíz, P. (2002). Antología: currículo y programación en educación especial. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
  - \* Arnaíz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Universidad de Granada: Ediciones Aljibe S.L.
- \* Arnaíz, P. (2005). Atención a la diversidad. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Ministerio de Educación Pública. Atención a la diversidad desde la programación de aula disponible en:  
[http://: www.inclusión@racsa.co.cr](http://www.inclusión@racsa.co.cr)
- \* Barrantes, R. (2000). Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Camacho, M. M. (2002). Material didáctico para la educación especial. San José, Costa Rica: Editorial UNED.

- \* Campabadal, M. (2001). El niño con discapacidad y su entorno. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Carpio, M. de los Á. (2003). Programa de capacitación y actualización docente en educación especial. Curso: niños con necesidades educativas especiales (Integración escolar). San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Colás, M. del P. y Buendía, L. (1998). Investigación educativa (3ª ed.) Sevilla, España: Ediciones Alfar, S.A.
- \* Delgado, E. (1997). Planeamiento didáctico de la educación preescolar. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Días, L. F. y Marín, M. G. (2002). Antología: introducción a la educación especial. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Ministerio de Educación Pública. Estrategias para satisfacer las necesidades de un alumno diverso disponible en:  
  
[http://: www.inclusión@racsa.co.cr](http://www.inclusión@racsa.co.cr)
- \* Gallardo, H. (1994). Elementos de investigación académica. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Gómez, M. (1999). Elementos de estadística descriptiva. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Jordán, J. A. (1994). La escuela multicultural: un reto para el profesorado. Barcelona: Ediciones Paídos
- \* Magendzo, A. (1986). Currículo y cultura en América Latina: Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación. Chile.

- \* Ministerio de Educación Pública. (1996). Programa de estudios: educación preescolar, ciclo de transición. San José, Costa Rica: MEP.
- \* Morera, C. L. (2003). Adecuación curricular II (I cuatrimestre). Costa Rica: Universidad Santa Lucía.
- \* Peralta, V. (1996). Currículos educacionales en América Latina: su pertinencia cultural. Buenos Aires: Ed. Andrés Bello.
- \* Sánchez, A. y Torres, J. A. (1997). Educación especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Ediciones Pirámide.
- \* Stainbak, S. y Stainbak, W. (2001). Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Ediciones Narcea.
- \* Torres, J. (1996). Globalización e interdisciplinariedad; el currículo integrado. Madrid: Ediciones Morata S.L
- \* UNICEF. (2000). Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica. San José, Costa Rica: UNICEF.
- \* Valverde, H. R. (1996). Principios y técnicas de la educación preescolar. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- \* Woolfolk, A. Psicología educativa. (1999). México: Prentice Hall.

# **ANEXOS**

## **ANEXO #1**

### Instrumentos #1

#### Entrevista a docentes

1. ¿De cuántos niños y niñas consta su grupo a cargo?
2. ¿Qué entiende usted por diversidad educativa?
3. ¿Conoce el término inclusión educativa?
4. ¿Posee usted lineamientos o normas que rijan la elaboración de su planeamiento?
5. ¿De qué manera se contempla dentro de dichos lineamientos la atención a la diversidad dentro del aula?
6. ¿Tiene dentro de su grupo, niños o niñas que posean necesidades educativas especiales?
7. Describa el tipo de dificultad que posee cada uno.
8. ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares le aplica a las actividades con respecto a los niños y las niñas que poseen dichas necesidades?
9. ¿Cómo considera usted el trato que le brindan los demás niños a los que poseen necesidades educativas especiales?
10. ¿Los niños y las niñas con necesidades especiales participan dentro de las actividades que se desarrollan en la clase?
11. ¿Cuáles son los momentos más difíciles para el trato igualitario de todos los niños y las niñas con respecto a los y las que poseen necesidades educativas especiales?
12. ¿Posee dentro de su grupo diversidad cultural?
13. Especifique a qué cultura pertenece cada uno.

14. Los temas que se plantean en el planeamiento ¿son elegidos por usted o por los niños? ¿Por qué?
15. ¿Qué adecuaciones realiza usted en el planeamiento para con los niños y las niñas de minorías culturales?
16. ¿Cómo considera usted la adaptación que poseen estos niños y niñas con respecto al grupo?
17. ¿Cómo se relacionan los niños y las niñas en general con los y las de otras cultural?
18. ¿Afectan de algún modo las diferencias culturales en la interacción en el aula? Explique.
19. ¿De qué manera plantea las actividades de celebración de días patrios y otras costumbres propias de nuestra cultura?
20. ¿Integra usted dentro del planeamiento algunas celebraciones o costumbres de las culturas minoritarias a las que pertenecen algunos niños y niñas?

## **ANEXO #2**

### Instrumento #2

#### Análisis de contenido

1. ¿Cada cuánto tiempo se realiza el planeamiento?
2. ¿Las actividades está planteadas en función de los niños y las niñas?
3. ¿Existe un programa de estudios o guía metodológica para el planeamiento?
4. ¿Elabora minutas diarias?
5. ¿El planeamiento que realiza es general o planea a parte según las necesidades de cada quién?
6. ¿En qué parte del planeamiento realiza las adecuaciones: en la parte teórica o en la práctica?
7. ¿Dé qué manera integra las diferencias en cuanto a las capacidades y destrezas de acuerdo a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales?
8. ¿Incluye en el planeamiento la atención individual que reciben los niños y las niñas con dificultades o que la requieran?
9. ¿Cumple lo planeado cuando lo ejecuta, con adecuaciones y equidad?
10. ¿Dé qué manera integra las diferencias culturales dentro del planeamiento?
11. ¿Incluye costumbres y celebraciones de diferentes culturas?
12. ¿Cómo se evalúa el logro de objetivos?
13. ¿Posee un registro de los logros de cada niño o niña?



14. ¿Se percibe algún tipo de exclusión o discriminación en la manera en que esta planteado el planeamiento?
15. ¿Posee un plan de estimulación a ejecutar dentro del aula para los niños y las niñas que van más rezagados o que necesitan atención especial?

## **ANEXO #3**

### Instrumento #3

#### Guía de observación de grupo

1. Descripción de la interacción entre los niños y niñas del grupo en general.
2. Descripción de la interacción docente alumno con respecto a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
3. ¿Cuánto niños y niñas que conforman el grupo posee necesidades educativas especiales?
4. ¿Cuántos niños o niñas de los que conforman el grupo pertenecen a cultural minoritarias dentro del mismo y a nivel social?
5. ¿Cómo es la interacción docente alumno con respecto a los niños y niñas de culturas minoritarias?
6. ¿El material existente en el aula es adecuado a las características de todos los niños y las niñas?
7. ¿Los servicios sanitarios son adecuados a las características de todos los educandos?
8. ¿Los materiales y los murales toman en cuenta la diversidad del grupo de menores?
9. ¿Las actividades se encuentran debidamente planificadas?
10. ¿En qué momentos se utiliza la improvisación?
11. Tipos de adecuaciones observadas en las actividades dirigidas a los pequeños con necesidades educativas especiales?
12. ¿Participan todos los niños y las niñas por igual de las actividades en todos los períodos?

13. ¿Se escuchan opiniones y comentarios por igual de todos los niños y las niñas?
14. ¿Se incluye en conversaciones y otros momentos aspectos de la diversidad cultural?
15. Tipos de limitaciones más sobresalientes observadas para con los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.
16. Tipos de limitaciones más sobresalientes observadas para con los educandos que pertenecen a culturas diferentes o minoritarias.
17. ¿Se presta algún tipo de atención especial a los niños con necesidades educativas especiales o quienes presentan algún tipo de dificultad?
18. ¿Se puede observar dentro del aula algún tipo de exclusión o discriminación?

