



ESTADO DE LA NACIÓN ESTADO DE LA EDUCACIÓN

QUINTO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Informe Final

Situación actual de los centros de educación especial en Costa Rica

Grupo investigador

Lady Meléndez Rodríguez (Coord.) (Programa de Educación Especial-UNED)
Viviana González Rojas (Programa de Educación Especial-UNED)
Linda Madriz Bermúdez (Programa de Educación Especial-UNED)
María Gabriela Marín Arias (Programa de Educación Especial-UNED)
Evelyn Hernández Sanabria (Programa de Educación Especial-UNED)
Ana Felicia Benavides Arroyo (Programa de Educación Especial-UNED)
Mariam Loría Gutiérrez (Programa de Educación Especial-UNED)
Xinia Cerdas Araya (CECED-UNED)

Investigadores colaboradores

Alexander Rojas Gutiérrez (Programa de Educación Especial-UNED)
Nazareth González Cascante (Programa de Educación Especial-UNED)
Yisley Morales Piedra (Programa de Educación Especial-UNED)
Gabriela Benavides Vega (Programa de Educación Especial-UNED)
Tatiana Picado Rojas (Programa de Educación Especial-UNED)
Antonella Mazzei Abba (Estado de la Educación)
Dagoberto Murillo Delgado (Estado de la Educación)



2014

Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Quinto Informe Estado de la Educación (2015) en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Contenido

I.	Introducción.....	5
II.	Propósito del estudio.....	6
	Objetivo general:.....	6
	Objetivos específicos:.....	7
	Resumen.....	7
	Descriptoros:.....	8
	Summary.....	8
	Keywords:.....	8
III.	Marco de referencia.....	8
3.1.	Antecedentes de los centros de educación especial en Costa Rica.....	8
3.2.	Cambios en la concepción de la discapacidad y la educación especial.....	12
3.3.	Hacia una educación inclusiva en los centros de educación especial.....	13
3.4.	Centros de Educación Especial en Costa Rica: población, servicios y cobertura.....	15
3.5.	Concepción de la educación especial en el sistema educativo nacional.....	17
3.6.	Modelo de atención educativa de los centros de educación especial.....	18
3.7.	Derecho a la educación de las personas con discapacidad en Costa Rica.....	19
3.8.	La necesidad de un abordaje inclusivo en Costa Rica.....	20
3.9.	Los planes de estudio de los centros de educación especial.....	21
3.10.	Experiencias internacionales.....	23
IV.	Marco metodológico del estudio.....	28
4.1.	Tipo de estudio.....	28
4.2.	Procedimientos.....	28
4.3.	Descripción de instrumentos.....	32
4.4.	Proceso de validación.....	33
4.5.	Manejo ético de la información.....	33
4.6.	Participantes.....	33
4.7.	Análisis de la información.....	33
4.8.	Alcances del estudio.....	34
V.	Análisis de resultados.....	34
5.1.	Análisis del estado de la Investigación sobre centros de educación especial.....	34
5.2.	Análisis de la encuesta a docentes.....	35
5.3.	Análisis de la entrevista a directores de centros de educación especial.....	45
5.4.	Análisis tipológico.....	53
5.4.1	Categorías y subcategorías de análisis para grupo focal de autoridades nacionales y asesores regionales, familias atendidas y familias en lista de espera.....	53
5.4.2.	Síntesis de resultados.....	55
5.5.	Análisis integrado.....	65
5.6.	Análisis de contenido documental.....	77
VI.	Conclusiones.....	84
VII.	Recomendaciones.....	94
VIII.	Bibliografía.....	101
IX	ANEXOS.....	106

Índice de tablas, cuadros, gráficos y figuras

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN COSTA RICA	
Contenido	Pág.
Tablas	
<i>Tabla N° 1: Correspondencia heurística</i>	32
<i>Tabla N°2: Zonas de cobertura por centro de educación especial</i>	51
<i>Tabla N° 3: Categoría: Cobertura: Subcategoría: 1.1. Ubicación de los centros de educación especial</i>	68
<i>Tabla N° 4: Categoría: Cobertura: Subcategoría: 1.2. Demanda de servicios</i>	69
<i>Tabla N° 5: Categoría: Cobertura: Subcategoría: 1.3. Lista de espera</i>	69
<i>Tabla N° 6: Categoría: Cobertura: Subcategoría: 1.4. Pertinencia de los CEE</i>	70
<i>Tabla N° 7: Categoría: Recursos existentes: Subcategoría: 2.1. Planta física</i>	71
<i>Tabla N° 8: Categoría: Recursos existentes: Subcategoría: 2.2. Mobiliario</i>	72
<i>Tabla N° 9: Categoría: Recursos existentes: Subcategoría: 2.3. Equipo</i>	73
<i>Tabla N° 10: Categoría: Recursos existentes: Subcategoría: 2.4. Ayudas técnicas</i>	73
<i>Tabla N° 11: Categoría: Recursos existentes: Subcategoría: 2.7. Recurso humano</i>	74
<i>Tabla N° 12: Categoría: Recursos existentes: Subcategoría: 2.8. Gestión de recursos</i>	75
<i>Tabla N° 13: Categoría: Modelo de atención: Subcategoría: 3.1. Plan de estudio actual</i>	75
<i>Tabla N° 14: Categoría: Modelo de atención: Subcategoría: 3.2. Horario de atención a estudiantes</i>	76
<i>Tabla N° 15: Categoría: Modelo de atención: Subcategoría: 3.3. Trabajo con familias</i>	77
<i>Tabla N° 16: Categoría: Modelo de atención: Subcategoría: 2.4. Modelo pedagógico propuesto</i>	78
Cuadros	
<i>Cuadro N° 1: Perfil de los docentes encuestados</i>	37
<i>Cuadro N°2: Opinión sobre el director (a) del centro</i>	45

<i>Cuadro N° 3: Nivel de satisfacción con respecto a su lugar de trabajo</i>	46
<i>Cuadro N° 4: Matrícula de los centros de educación especial</i>	48
<i>Cuadro N° 5: Matrícula en centros de educación especial/atención directa (2005-2014)</i>	83
<i>Cuadro N° 6: Matrícula en centros de educación especial por niveles /atención directa 2014</i>	84
Gráficos	
<i>Gráfico N° 1: Asistencia a actividades de desarrollo profesional</i>	38
<i>Gráfico N° 2: Razones por las que no participa en actividades de capacitación</i>	39
<i>Gráfico N° 3: Enfoques de atención educativa en los centros</i>	40
<i>Gráfico N° 4: Características de discapacidad de la población estudiantil</i>	41
<i>Gráfico N° 5: Promedio en horas de atención por semana para cada estudiante</i>	42
<i>Gráfico N° 6: Servicios y asignaturas que reciben los (as) estudiantes</i>	43
<i>Gráfico N° 7: Factores de avance educativo</i>	43
<i>Gráfico N° 8: Implementos de base para la planificación educativa</i>	44
<i>Gráfico N° 9: Calificación del apoyo que recibe el docente de las instancias correspondientes</i>	47
<i>Gráfico N° 10: Matrícula en centros de educación especial/atención directa (2005-2014)</i>	84
<i>Gráfico N° 11: Matrícula en centros de educación especial por niveles /atención directa 2014</i>	85

I. Introducción

Justo a los 75 años de haberse instalado el primer centro de educación especial en el territorio nacional y en la región centroamericana, tenemos la oportunidad de volver la mirada hacia las instituciones creadas con el fin específico de educar a personas con discapacidad; personas que, hasta principios del S. XX, se localizaban entre los pacientes del Hospital Manuel Antonio Chapuí, en los cuartos traseros de las haciendas cafetaleras o vagaban sin destino por los polvorientos caminos de la Costa Rica de entonces.

A propósito, el Programa Estado de La Educación solicitó la colaboración del equipo investigador de la Carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), para así conocer el estado y la condición bajo la cual funcionan los centros de educación especial, así como el grado de respuesta que evidencian con respecto a la demanda de sus servicios en todo el país. Por esa razón *La situación actual de los centros de educación especial en Costa Rica* es una ponencia que pretende cumplir con ese propósito, además de intentar demarcar los principales logros y desafíos a los que se enfrentarán los centros de educación especial en los próximos años.

Este tema no ha sido objeto de estudio académico hasta ahora en nivel nacional. Existen pocos antecedentes al respecto, la indagación rigurosa y publicaciones son prácticamente nulas y la información sobre su funcionamiento se reduce a informes de evaluación externa y documentos de gestión, sobre los que –junto a la recopilación propia- han servido de fundamento para el desarrollo de la presente investigación.

Para recabar la información que permitiera obtener resultados y llegar a conclusiones sobre los objetivos planteados se utilizaron diversas fuentes de información, entre ellas: docentes y directores (as) de los centros estudiados, familias atendidas y en listas de espera, así como autoridades nacionales y asesoras regionales de educación especial; a quienes se suma una significativa serie de informes, normativas, planes de estudio, decretos y otros documentos de contenido crítico para este trabajo.

Al analizar la información de todas las fuentes consultadas se destaca como un hallazgo importante la estabilidad laboral del personal pero también las dificultades de cupo y las listas de espera que existen en todos los centros de educación especial, que evidencian la necesidad de aumentar el recurso humano para poder dar cobertura y atender la demanda existente, principalmente en los servicios de Estimulación Temprana, Terapia Ocupacional y Terapia del Lenguaje; ya sea en estos mismos centros o mediante otras alternativas que se diseñen e instalen con esa intención.

Otro de los temas de interés que sobresalió durante la investigación es el problema de infraestructura, mobiliario y material didáctico, presente en los centros educativos, determinándose que son estos deficientes e insuficientes para

responder a las necesidades de la población usuaria. Sin embargo, de acuerdo con el criterio de autoridades nacionales y regionales, los centros pueden acceder a fondos que permitan –entre otras cosas- remodelar y adaptar los edificios existentes, pero se percibe desconocimiento y, en ocasiones, falta de emprendimiento por parte de directores (as) y juntas administrativas para llevarlo a cabo.

La poca pertinencia de los planes de estudio actuales así como la escasa cobertura que existe en las zonas costeras y montañosas, que por su lejanía y difícil acceso están desprovistas de servicios para las poblaciones con más compromiso de discapacidad, constituyen otros resultados de repetida mención, junto a la falta de claridad en cuanto al enfoque que orienta o debería orientar a estas instituciones educativas. Estos y otros hallazgos evidencian desafíos para los centros de educación especial en Costa Rica que, más que dar respuesta, abren las puertas a más preocupaciones e interrogantes como objeto de estudio urgente de ser acogido en un futuro cercano.

El equipo de trabajo del presente estudio agradece a la investigadora Paula Antezana y a UNICEF-Costa Rica, al Despacho de la señora Ministra de Educación Sonia Martha Mora, a la Dirección de Desarrollo Curricular y al Departamento de Educación Especial del MEP, al CENAREC, autoridades nacionales y regionales de educación especial, así como al señor Rector de la UNED don Luis Guillermo Carpio, la Vicerrectora Ejecutiva señora Ana Cristina Pereira, la Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación señora Yarith Rivera Sánchez y a personal de la Oficina de Transportes; por haber hecho lo correspondiente para que pudiésemos cumplir a cabalidad con la tarea encomendada. Pero sobre todo, agradecemos profundamente la excelente disposición del personal docente, familias y directores (as) de los centros de educación especial estudiados, quienes mostraron en todo momento su deseo de colaborar y una actitud profesional para aceptar que las dificultades por las que atraviesan necesitan de comprensión detallada y de acoger sugerencias hacia propuestas innovadoras para lograr superarlas.

II. Propósito del estudio

Esta investigación pretende hacer del conocimiento ciudadano los logros, desafíos y metas que presentan los centros de educación especial en Costa Rica, que permitan comprender la situación actual de los mismos y motiven cambios en las políticas y prácticas educativas, en beneficio de la atención a la población con discapacidad.

Objetivo general:

Comprender la capacidad de respuesta de los centros de educación especial a la demanda de sus servicios en todo el país.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a la población usuaria de los servicios que se ofrecen en los centros de educación especial de Costa Rica.
- Analizar la cobertura de los centros de educación especial en relación con la demanda de servicios de la población con discapacidad que los requiere.
- Inventariar la suficiencia de los recursos con que cuentan los centros de educación especial en función de las necesidades de los usuarios de sus servicios.
- Reconstruir el modelo de atención educativa que se ofrece en los centros de educación especial del país, a partir de los enfoques, normas, lineamientos técnicos y prácticas educativas que se declaran y observan.
- Establecer la dinámica estudiantil de los últimos cinco años: matrícula, graduación, integración y abandono escolar anual.
- Registrar el nivel de satisfacción que manifiestan las familias y autoridades educativas externas con respecto a los servicios y apoyos que brindan los centros de educación especial.
- Identificar los principales logros, desafíos y metas que exhiben los centros de educación especial en nivel nacional.

Resumen

A la pérdida de vigencia de los planes de estudio y a la poca claridad didáctica para el desarrollo de habilidades de autodeterminación en estudiantes que requieren apoyos extensos y generalizados, se suman problemas de infraestructura, falta de personal y de orientación educativa a las familias, además de percibirse escaso apoyo en cadena de los asesores nacionales hacia las regionales y de ellas hacia los centros. Estos son algunos de los principales hallazgos que el estudio mixto reveló a partir de las consultas a docentes, directores (as) de los centros y familias, así como a autoridades regionales y nacionales de educación especial, que se discutieron frente al análisis documental y la revisión de los exiguos referentes teóricos que existen sobre el tema.

Descriptores:

Estudiantes con discapacidad, cobertura, servicios, recursos, modelo educativo, satisfacción, desafíos.

Summary

Loss of effectiveness of curricula and little didactic clarity about self-determination skills development of students who require extensive and widespread supports, have been joined with infrastructure problems, lack of staff and educational guidance to families in special education schools. Furthermore, participants perceived poor support in chain, from national advisers to regional ones and from them to the schools. These are some of the main findings that the present mixed research revealed after consultations with teachers, principals of schools and families, as well as regional and national Special Education authorities, which have been discussed against the documentary analysis and review of the meager theory that exists on the study object.

Keywords:

Students with disabilities, coverage, services, resources, educational model, satisfaction, challengers.

III. Marco de referencia

3.1. Antecedentes de los centros de educación especial en Costa Rica

Antecedentes mundiales

La historia narra que los primeros indicios de la educación especial en el mundo se ubican en 1260, cuando Luis IX crea un centro para 300 soldados que habían quedado ciegos durante Las Cruzadas y ya para el S. XVI se hablaba de métodos y residencias para la atención educativa a personas sordas o ciegas en Alemania y París (Scheeremberger, 1984). Pero, las personas "...con dificultades motoras o con discapacidades intelectuales, tuvieron que esperar por más tiempo para que su condición de educabilidad les fuera reconocida." (Meléndez, 2005, p. 48); ya que no fue sino hasta entrado el S. XIX que les fue atribuida la condición de *educables* y con esto la posibilidad de probar con ellas algún método de enseñanza que *corrigiera o remediara su enfermedad*, como se pretendía según el enfoque patológico de aquella época.

Fue así que Edouard Seguin desarrolló el *método fisiológico*, con base en los registros de Itard, psiquiatra francés que trataba de mejorar el comportamiento del Niño Salvaje de Aveyron, y las ideas de Juan Jacobo Rousseau. Seguin aplicó este método primero en Francia y posteriormente en los Estados Unidos. Al mismo tiempo, en Italia, María Montessori diseñaba y ponía a prueba con sumo éxito su propio método para educar a los niños *débiles mentales* internados en la Clínica de Psiquiatría de la Universidad de Roma.

En busca de apoyo para su trabajo Seguin hacía públicas declaraciones como la siguiente, refiriéndose a personas con discapacidad intelectual a quienes aplicaba su método:

...ni siquiera 1 entre 1000 se ha mostrado enteramente refractario al tratamiento; no hay 1 entre 100 que no se haya vuelto más sano y feliz; más del 40% ha llegado a ser capaces de desenvolverse normalmente en la vida bajo una supervisión amistosa, de comprender abstracciones morales y sociales, de trabajar con dos tercios de rendimiento normal [...] hasta que algunos de ellos desafían el escrutinio de jueces entendidos cuando se les compara con jóvenes normales de ambos sexos (en Scheeremberger, 1984, pp. 82-83).

Mientras Montessori aseguraba "...que el trabajo en un medio estructurado, la estimulación del desarrollo sensitivomotor y la provisión de materiales autodidácticos eran la base de un desarrollo educativo exitoso." (Meléndez, 2005, p.50).

Al movimiento de Seguin y Montessori se unieron Ovide Decroly y Samuel Gridley Howe en Estados Unidos, quienes luchaban además por un mejor trato para la vida deplorable y de maltrato que sufrían las personas con discapacidad en los asilos, hospitales y casas de caridad. Los trabajos y métodos de estos investigadores conformaron las bases de la educación especial moderna y de la transformación del pensamiento científico sobre las personas con discapacidad, sobre todo con discapacidad intelectual y sus posibilidades de aprender. Sin embargo, la visión patológica de la discapacidad hacía que las propuestas educativas continuaran viéndose como correctivas o remediales, por la que la educación especial llevó por mucho tiempo el nombre de *pedagogía terapéutica* y, posteriormente, de *pedagogía compensatoria*. Esta visión fue recusada duramente por pensadores sobresalientes de principios del siglo XX, entre ellos Lev Vygotski, quien

...criticó a la pedagogía terapéutica tradicional, primero, por basarse en criterios clínicos para colocar barreras que impedían el acceso de los niños con discapacidad intelectual al beneficio de la escuela común, segundo, por plantear una educación homogénea para grupos de personas con expresiones totalmente particulares del desarrollo y, tercero, por estar organizada siguiendo el agobiante y poco exitoso adiestramiento atomizado de las funciones elementales sensoriomotrices y del pensamiento concreto. A estas desavenencias

con la educación especial de la época (y que aún persisten), el autor agregaba que en el caso de la discapacidad intelectual el diagnóstico educativo ha estado siempre orientado por lo que al niño supuestamente le falta y no por lo que posee. (Meléndez, 2005, pp. 50-51)

Con lo que Vygotski (1997) claramente contradecía a Piaget, quien se atrevía a publicar que:

El individuo afectado de retardo profundo puede ser visto como retenido o estabilizado en la etapa del desarrollo sensoriomotor; la persona con retardo moderado es capaz de alcanzar solamente las etapas intuitiva y preconceptual; quien padece de retardo leve no progresa más allá del grado de las operaciones concretas; por último, el retardado marginal debe detenerse en los peldaños más simples del pensamiento abstracto (Piaget, en Cytryn y Lourie, 1981, p. 78).

Estas ideas de Piaget han sido trasladadas a los centros de educación especial por más de 50 años y ha sido difícil erradicarlas aun cuando, conceptualmente, en la práctica se observan resultados más claramente apegados a la visión vygotskiana.

Ya sea que se pregone o no la educación inclusiva, los métodos desde Seguin a Piaget u otros más fragmentados como el perceptualista de Frostig, siguen cruzando la mediación pedagógica de los centros de educación especial, lo mismo que el desarrollo de estrategias surgidas de las habilidades adaptativas hacia la autodeterminación y métodos más específicos dirigidos o la comunicación alternativa y asistida o el uso de TIC con diversos propósitos educativos. No obstante, como lo afirma Vindas (2012), la falta de un para qué claramente establecido, así como de una planificación curricular y práctica docente que lo pretendan, parecen estar dando al traste con cualquier método que busque asomarse entre las intenciones educativas y los proyectos curriculares de centro.

Antecedentes nacionales

Las primeras reseñas a alguna forma de atención para las personas con discapacidad en nuestro país se localizan en los archivos históricos de lo que se llamó el Hospital de Insanos, fundado a finales del S. XIX (1890), que luego pasó a denominarse Hospital Nacional Psiquiátrico Manuel Antonio Chapuí y Torres. Allí, por ejemplo, el primer expediente en archivo correspondía "...al señor José, que por su condición de invidente, se registró con el nombre de José Ciego, chino, soltero, de edad entre 51 y 60 años aproximadamente." (Rodríguez, M., 1990, p.16). Pero era ya 1952, cuando se funda el Hospital Psiquiátrico Dr. Roberto Chacón Paut, y continúa la evidencia de que este tipo de hospitales eran el destino para muchas personas con *deficiencia mental* (hoy discapacidad intelectual): "El hospital cuenta con un promedio de 370 camas, siendo pacientes enfermos mentales crónicos, en su mayoría orgánicos y epilépticos con deterioro de sus funciones mentales, retardados mentales severos y algunos moderados..." (Jiménez, s.f., p. 22).

La Educación Especial pública fue establecida oficialmente en Costa Rica a partir del año 1940, aunque desde 1939 ya se había instalado el primer establecimiento en los alrededores del Parque Morazán, por iniciativa del profesor Fernando Centeno Güell, escritor y *pedagogo terapéutico* graduado en España, quien procuró la atención a la población diagnosticada con *retraso mental y trastornos de la palabra*. Así, el país continuó su apertura hacia la población con discapacidad, cuando once meses después, en esa misma escuela, se inaugura la “Sección de Ciegos y Ambliopes Profundos” denominada actualmente Departamento de Deficiencia Visual. (CENAREC, 2012)

A partir del 23 de julio de 1940, se hizo oficial el sostenimiento de la educación especial por parte del Estado costarricense, mediante el Decreto Ejecutivo N° 10. Posteriormente, el 15 de marzo de 1944, gracias a la Ley Constitutiva N° 61, se declaró de interés público la atención a poblaciones con *retardo mental, trastornos auditivos, de vista, del sistema vocal e impedimentos físicos*, términos utilizados en ese momento de la historia. De esta forma, Costa Rica comenzó a dar sus primeros pasos en la atención educativa a la población con algún tipo de discapacidad.

La creación de la primera escuela de educación especial costarricense se considera uno de los principales logros de la época de la reforma social en el país. Como explica Dengo (1998, en CENAREC, 2012), hasta ese momento los niños y niñas con discapacidades sensoriales, físicas o *retardo mental*, no habían contado con una institución que les ofreciera a ellos ni a sus familias los recursos educativos necesarios.

Meléndez (2005), menciona que el establecimiento de la educación especial en Costa Rica se desarrolló de forma privilegiada en comparación con otros países de la región, gracias a la toma de decisiones históricas, entre las que sobresale la declaración de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria en el año 1869, ratificada y ampliada en la Constitución Política de 1949, donde se incluyó sin cuestionamientos también a la educación especial, que así fue declarada pública, gratuita y obligatoria desde entonces, mientras en el resto de los países estaba en manos privadas o en instituciones de caridad con alcances muy limitados.

Según la Organización de Estados Interamericanos (2014), desde la creación del primer centro de educación especial, Costa Rica tuvo un crecimiento marcado por servicios segregados de educación especial. Posteriormente, se dieron los primeros pasos hacia la integración al abrir en las escuelas regulares las aulas diferenciadas en 1974. Durante la década de los 80 y el auge de la integración educativa en el país, la población que no cumplía con las características para insertarse de forma exitosa en el sistema educativo regular seguía contando con la opción de recibir servicios específicos en los centros de educación especial (Stough y Meléndez, 2013), los cuales -ya para la fecha- comprendían edades que iban desde la estimulación temprana hasta los 18 años de edad; límite este último que luego se extendió hasta los 21 años.

El Ministerio de Educación Pública (2012) informa que, se han creado 27 Centros de Educación Especial desde 1939 a la fecha (Ver Anexo N°11) y que su creación ha surgido de las necesidades de la población con discapacidad en Costa Rica, pero principalmente de las demandas de atención educativa por parte de sus familias.

La creación de más centros de educación especial y la apertura de servicios de apoyo educativo para población con discapacidad en centros educativos regulares, han permitido a la población costarricense con discapacidad tener mayor acceso a la educación en un contexto cercano al de su lugar de residencia. Respecto a esto, Aguilar (2006), citada por MEP (2012), expone que debido a la inexistencia de centros de educación especial en diversas zonas, muchos estudiantes no asistían a los servicios educativos especializados, por lo que la reestructuración del sistema educativo costarricense permitió que muchos estudiantes comenzaran a integrarse a los centros educativos regulares.

3.2. Cambios en la concepción de la discapacidad y la educación especial

Costa Rica fue parte de una serie de cambios trascendentales en la concepción de educación para las personas con discapacidad en el siglo XX, y así lo dio a conocer al hacerse partícipe de declaraciones internacionales como la Normas Uniformes (Naciones Unidas, 1993) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), entre otras, las cuales promovieron en el país la implementación de estatutos de distinto orden en favor de la educación de las personas con discapacidad. El MEP (2012) realizó un recuento de algunas de estas importantes disposiciones en nivel nacional:

- El 29 de mayo de 1996 fue publicada en el Diario Oficial La Gaceta N° 102, la Ley 7600 “Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”.
- El 20 de abril de 1998 se publica en el mismo órgano oficial el Decreto N° 26831 – MEP, con el Reglamento de la Ley mencionada.
- A principios de 1996 se elaboran las “Políticas y Normativa para el Acceso a la Educación para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” con el objetivo de normar el acceso de los estudiantes con discapacidad a las aulas regulares.
- Se estableció en 1997 un replanteamiento de la concepción tradicional de la educación especial. Esta se define en la reforma a la Ley Fundamental de Educación N° 2160, del 23 de setiembre de 1957, la cual fue modificada en sus artículos 27 y 29 por la Ley 7600 “Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad”.

CENAREC (2004), citado por MEP (2012), explica que la implementación de la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y el abordaje pedagógico de la integración educativa generó una reforma en el sistema educativo costarricense, por cuanto impactó en la respuesta pedagógica

de los centros educativos, los cuales se vieron en la necesidad y obligación de implementar cambios significativos para atender las necesidades educativas de la población estudiantil, particularmente en la organización administrativa, propuesta didáctica y apoyos educativos¹.

Además de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad (Ley N° 7600 del 2 de mayo de 1996) es importante mencionar que la educación especial en Costa Rica sigue teniendo cambios gracias a la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (mediante Ley N° 7184 de 18 de julio de 1990) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N° 8661 de 19 de agosto de 2008). También se hace mención al Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N° 7739 del 6 de enero de 1998), que promueve la protección integral de los derechos de las personas menores de edad. (Segunda Vicepresidencia de la República, CNREE y UNICEF, 2014).

Adicionalmente, cabe destacar, en cuanto al surgimiento de políticas públicas motivado por la legislación existente, a la Política Nacional en Discapacidad (2011-2021) y la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia (2009-2021); en tanto “las dos son de relevancia para la niñez y adolescencia con discapacidad, sin embargo no están contempladas acciones concretas para estos grupos”. (Segunda Vicepresidencia de la República, CNREE y UNICEF, 2014, p.10).

3.3. Hacia una educación inclusiva en los centros de educación especial

UNICEF (2013), expone que los niños y niñas con discapacidad no deben considerarse ni tratarse como beneficiarios de la caridad, en tanto “Tienen los mismos derechos de los demás niños; por ejemplo, a la vida, a las oportunidades que se derivan de una buena atención de la salud, una nutrición adecuada y una educación de calidad; a expresar sus puntos de vista; a participar en la toma de decisiones; y a gozar de la misma protección bajo la ley”. (UNICEF, 2013, p.9).

Por lo tanto, como imperativo de la educación especial se encuentran los derechos humanos, por lo que cualquier decisión y acción que se asuman en el campo deben ser acordes en todo momento con esta proclama, desde donde es urgente evaluar y evitar las condiciones de vulnerabilidad, discriminación, exclusión y el abuso del que suelen ser objeto las personas con discapacidad.

En las últimas décadas en Costa Rica se ha trabajado por la integración e inclusión de los alumnos con discapacidad a las aulas de preescolar, primaria y secundaria, logrando contabilizar actualmente 37,000 niños y adolescentes con alguna discapacidad estudiando en el sistema regular (La Nación, julio 2014). Lo

¹ Los detalles de impacto en cada instancia pueden verse en Meléndez (coord.) (2013).

que es resultado de un trabajo arduo pero no siempre exitoso, que ha implicado además el cambio de paradigmas. Ya que, como lo expone Arnaiz (2003) citada por MEP (2012),

la discapacidad es un “constructo social” que lleva consigo estereotipos sobre la clasificación o etiquetamiento de lo que se considera “normal” o “anormal” de acuerdo a la “norma ideal”, que a su vez, es otro constructo social que varía de acuerdo con los criterios cualitativos que se establezcan en un momento dado.(MEP, 2012, p.9).

Desde el año 2000 hasta la fecha, tomando en consideración los acuerdos internacionales de cooperación y en concordancia con lo propuesto en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO-2000), la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE, 2001), los planteamientos de educación inclusiva -contenidos en la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (Costa Rica, octubre, 2004), que forma parte del Programa Mesoamericano de Cooperación (aprobado en las Reuniones Cumbre IV y V de los países integrantes del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla), el MEP (2012) asegura que el Departamento de Educación Especial se ha concentrado en las acciones para atender a la población estudiantil con discapacidad, tomando como base las propuestas de educación inclusiva.

La Organización de las Naciones Unidas (2006), citada en MEP (2012), expone que uno de los acontecimientos más relevantes, relacionado con la educación inclusiva en los últimos tiempos, ha sido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; aprobada por consenso el 13 de diciembre de 2006 en la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. Esta convención constituye el primer tratado importante de derechos humanos del siglo XXI y establece la importancia de los cambios de actitud para lograr la participación plena de la personas con discapacidad en la vida educativa y social, poniendo énfasis en la relevancia de erradicar las prácticas culturales y sociales relacionadas con el asistencialismo, la lástima y el rechazo. Legalmente, puede establecerse que las personas con discapacidad gozan de los mismos derechos que toda la población; sin embargo, en la vida cotidiana siguen siendo objeto de discriminación en diversas áreas y, lamentablemente, una de estas es la educativa.

CENAREC (2005) informa que

Costa Rica cuenta con múltiples instrumentos jurídicos, incluida la Constitución Política, para proteger los derechos humanos de todas las personas. Por ello es que también se ha desarrollado una nueva visión de las personas con discapacidad. Esta visión implica reconocerlas como personas autónomas e independientes, con derecho a tener las mismas oportunidades que el resto de la colectividad. (CENAREC, 2005, p.19).

Por lo que no son las personas con discapacidad quienes deben apartarse debido a las condiciones existentes en los servicios de salud, educación, transporte y de la política, sino que estos servicios deben hacer los ajustes pertinentes para que esta población pueda acceder a estos en condiciones de equidad con respecto al resto de los ciudadanos.

A raíz de esto, se ha visto la necesidad de desarrollar proyectos para que todas las entidades del sistema educativo nacional reconozcan que la condición de discapacidad es parte de la diversidad. Y, como tal, el abordaje educativo de la persona con discapacidad es una responsabilidad conjunta y no un compromiso exclusivo de la educación especial, como de manera errónea se ha considerado (CENAREC, 2012); aun cuando la persona requiera hacer su escolaridad en servicios particulares dentro de los centros específicos.

La Segunda Vicepresidencia de la República, CNREE y UNICEF (2014), llaman a la reflexión cuando exponen que el país está lejos de alcanzar la educación inclusiva. Se indica allí que “muchas personas menores de edad son expulsadas del sistema educativo, por la poca pertinencia de los programas y los métodos de enseñanza y porque no responde a las situaciones y retos que muchos estudiantes enfrentan en sus contextos cotidianos” (Segunda Vicepresidencia de la República, CNREE y UNICEF, 2014, p.9).

Se debe resaltar que a pesar de la descentralización de servicios y la oferta de apoyos en el sistema educativo regular, el país sigue contabilizando tanto a una población importante que hace su escolaridad en los centros de Educación Especial como a otra con discapacidad que, por distintas circunstancias, está fuera de la escuela. Aun cuando no se cuenta con estudios específicos sobre este tema, con datos del MEP (2014), así como del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial y Unidad de Servicios Estadísticos de la Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica (2013), es posible calcular, grosso modo, que si de los 52 022 niños y jóvenes entre 5 y 17 años de edad contabilizados en el país 37 000 se encuentran estudiando en servicios del sistema regular y más de 4000 en centros de educación especial, se desconoce la trayectoria escolar de más o menos 11 000 menores con discapacidad (21%).

3.4. Centros de Educación Especial en Costa Rica: población, servicios y cobertura.

El Departamento de Educación Especial del MEP ha reportado que actualmente se cuenta con 23 centros de enseñanza especial a nivel nacional, que atienden a personas con distintas condiciones de discapacidad y muchas de ellas se encuentran en procesos de preparación para la inclusión. (MEP, 2012). Esto por cuanto de los 27 creados 3 son considerados como uno solo bajo el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell y los dos de la zona de Guápiles se unieron para formar un único centro.

Según datos del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, la matrícula en centros de educación especial en el 2014 es de 4 541 personas. No obstante, debe tomarse en cuenta que un grupo significativo de estudiantes con discapacidades se encuentra atendido en aulas regulares, con algunos servicios de apoyo y/o adecuaciones curriculares.

Para ofrecer lineamientos más claros con respecto a la localización educativa de los (as) estudiantes con discapacidad, el Ministerio de Educación Pública elaboró recientemente el *Manual de ubicación y referencia del estudiantado en condición de discapacidad hacia los diferentes servicios educativos* (2013), en el cual se establecen los procedimientos a seguir para la ubicación de los estudiantes en diversos servicios, que van desde la educación regular, hasta la atención directa en los centros de educación especial. Estos procedimientos se han agrupado en: solicitud, análisis de la solicitud, análisis de servicios y apoyos requeridos por el estudiante y participación de las familias. (Ministerio de Educación Pública, 2013).

Con respecto al personal, el MEP (2012) indica que los centros de educación especial en Costa Rica cuentan con profesionales entre los que se destacan: docentes con diferentes especialidades, docentes de materias especiales, profesionales en terapias y en áreas como la psicología y la social, y personal en comedor, seguridad, asistentes de aula y secretaría. Además, debe contarse al personal de apoyo nombrado por las juntas administrativas y que cumple con funciones de distinto tipo.

En relación con el grupo docente, se explica que desde hace algún tiempo

...se han nombrado docentes graduadas en Retraso Mental o generalistas en códigos que atenderán población con discapacidad múltiple, lo que genera a nivel institucional un caos y por parte de los centros de enseñanza han debido capacitar, formar, acompañar a los docentes y realizar toda una reorganización de los docentes asignados por curso. (MEP, 2012, p.31).

Recientemente, se realizaron variantes importantes en las disposiciones con respecto a los rangos de matrícula de los servicios de educación especial en Costa Rica, influenciando también a los centros de educación especial, con variantes en la cantidad de estudiantes y en el número de lecciones asignadas a algunos docentes, particularmente a quienes trabajan en atención directa a población con discapacidad intelectual. El documento *Rangos de matrícula para los servicios de educación especial*, emitido por el Despacho del Ministro (2013), establece los lineamientos de matrícula para la atención directa en: audición y lenguaje, discapacidad múltiple, problemas emocionales y de conducta, *retraso mental* y discapacidad visual en los centros de educación especial. (Ministerio de Educación Pública, 2013).

A pesar de que los centros de educación especial continúan atendiendo poblaciones específicas que no pueden satisfacer sus necesidades en los centros educativos regulares, es pertinente aclarar que la educación especial comienza a

orientarse hacia el modelo social de la discapacidad y debe ser concebida como una disciplina científica de carácter multidisciplinar en vías de desarrollo, que a la vez se enriquece de varias disciplinas. (MEP, 2012). Costa Rica mantiene la lucha por llegar a los ideales de la educación inclusiva, en procura de una educación para todos. Par lograrlo los centros deben cumplir con lo que más de uno inscribe en sus visiones y que, según Vindas (2012), se relaciona con el trabajo interdisciplinario, la atención a familias, la actualización profesional permanente y la planificación educativa con enfoque inclusivo.

3.5. Concepción de la educación especial en el sistema educativo nacional

La Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, establecida en Costa Rica en el año 1996, incluye diversos artículos que hacen referencia a los centros de educación especial:

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

Artículo 29.- Los centros educativos deberán suministrar a sus alumnos y a los padres, la información necesaria para que participen, comprendan y apoyen el proceso educativo. (Así reformado por el artículo 73 de la Ley N° 7600, de 2 de mayo de 1996.)

Por otra parte, es importante destacar que en el año 1973 se creó el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE), mediante la Ley N° 5347. Dicha institución cumple con un rol rector en materia de discapacidad, orientando políticas en temas de rehabilitación y educación especial en el país.

También, la Ley 7600, en el artículo 18, hace la siguiente mención:

ARTÍCULO 18.- Formas de sistema educativo

- Las personas con necesidades educativas especiales podrán recibir su educación en el Sistema Educativo Regular, con los servicios de apoyo requeridos. Los estudiantes que no puedan satisfacer sus necesidades en las aulas regulares, contarán con servicios apropiados que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especial.
- La educación de las personas con discapacidad deberá ser de igual calidad, impartirse durante los mismos horarios, preferentemente en el centro educativo más cercano al lugar de residencia y basarse en las normas y aspiraciones que orientan los niveles del sistema educativo.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2005) define la Educación Especial como el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente. De esta definición, se desprenden los objetivos actuales de la Educación Especial en Costa Rica que hablan de:

- Brindar una atención educativa de calidad para lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con necesidades especiales.
- Normar y reglamentar los procedimientos necesarios que permitan la participación, atención y permanencia de los estudiantes con necesidades especiales en el sistema educativo.
- Ampliar la cobertura de atención educativa para los estudiantes con necesidades especiales.
- Desarrollar acciones de investigación y evaluación para los estudiantes con necesidades especiales.
- Desarrollar acciones de coordinación entre los sectores de educación, salud y bienestar social y otros, para el logro de una atención integral de la persona con necesidades especiales.

En cuanto a la modalidad de los centros de enseñanza especial, el MEP (2005), en el documento Estructura y Organización técnico-administrativa de la Educación Especial en Costa Rica, establece que serán usuarios de estas instituciones estudiantes de 0 a 18 años que por su condición de discapacidad requieren de apoyos más intensos y permanentes, que no pueden ser ofrecidos en otras instituciones educativas. Posteriormente, la edad de salida fue corregida y actualmente los (as) jóvenes pueden graduarse a los 21 años de edad. (Consejo Superior de Educación, acuerdo, 03-05-08).

El MEP ha establecido que los centros de educación especial, los cuales desarrollan actividades de atención para población en niveles que van desde la estimulación temprana hasta el Ciclo Diversificado Vocacional, brindan atención a estudiantes con discapacidades intelectuales, emocionales, conductuales, psicosociales y otras. A lo que agrega que la aparición de estos servicios educativos se da en respuesta al surgimiento de una nueva concepción de la discapacidad, la cual contempla, consecuentemente, valoraciones socio culturales y pedagógicas también novedosas.

3.6. Modelo de atención educativa de los centros de educación especial

Según el MEP (2012) de acuerdo con la estructura ministerial de 1972, surge el Departamento Educación Especial, el cual contaba con una asesoría de

retardo mental y otra de audición y lenguaje. Posteriormente, en 1973, se creó la asesoría de problemas de aprendizaje y en 1981, la Supervisión Nacional de Educación Especial.

Actualmente, la dependencia pública que establece las principales políticas, normas y procedimientos es el Departamento de Educación Especial. Las asesorías regionales de educación especial y los equipos regionales itinerantes (ERI) se encuentran bajo la responsabilidad de la Asesoría Pedagógica y son las instancias encargadas de apoyar y orientar técnicamente los servicios de educación especial en las direcciones regionales de educación. (MEP, 2012).

3.7. Derecho a la educación de las personas con discapacidad en Costa Rica

Como referente general, puede decirse que históricamente se reconocen tres modelos que distinguen tres momentos y formas de entender la discapacidad y a la persona con discapacidad: tradicional, rehabilitador y el social o de autonomía personal. Estos modelos responden a distintas corrientes ideológicas, económicas, políticas y de organización social. Al respecto, no es posible demarcar con exactitud el comienzo y el final de cada uno de estos modelos, pero si es factible reconocer la influencia que han tenido en la educación especial costarricense. (MEP, 2012).

En ese sentido, el modelo tradicional “puede caracterizarse por la marginación orgánica, funcional y social de las personas con discapacidad en sus tres fases: el exterminio, la segregación y la prevención socio-sanitaria. Este modelo implicó un abordaje de la población con discapacidad desde los internados, los sanatorios y otros procesos de aislamiento”. (MEP, 2012, p.36).

Seguidamente, desde el modelo rehabilitador, “la gestión curricular se ve influida por un enfoque de la evaluación educativa, la cual está centrada en la búsqueda de causas y etiologías del déficit, las cuales se realizan únicamente por los especialistas quienes dictaminan las capacidades del estudiante basados en la norma. Así, la evaluación de los estudiantes, sólo valora al estudiante en su individualidad, en sus dificultades, abstraído del aula y forzando una respuesta educativa producto de sus dificultades” (Grau, 1998, citado por MEP, 2012, p.65).

Mientras que, desde un modelo social, el centro de educación especial debe poder determinar las barreras de aprendizaje de los estudiantes y establecer un plan de mejoras de acuerdo con características y necesidades de quienes asisten, así como valoraciones del contexto y trabajo sobre éste. (CENAREC, 2012). Al basar su atención en un modelo social, el centro asume la atención a la diversidad y la gestión participativa de apoyos para todos (as) los estudiantes, donde el papel de todos (as) los actores educativos gira en torno a una participación activa, inclusiva y social; que tiene como propósito superar el modelo del déficit o rehabilitador que aun subsiste en los centros de educación especial, así como entronizar las disposiciones de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad en lo que a educación se refiere.

La Convención permitió que a comienzos del 2013, 127 países, mediante la Unión Europea, ratificaran los derechos de las personas con discapacidad. Pero, debe tenerse claro que una ratificación no es suficiente. Los gobiernos nacionales, autoridades locales, empleadores, organizaciones de personas con discapacidad y asociaciones de padres y madres deben tomar decisiones y emprender acciones que den cuenta del cumplimiento de derechos en todas las dimensiones de vida y, en nuestro caso, en la educación de las personas con discapacidad.

UNICEF (2013), hace mención a la necesidad de que los países tomen mayor conciencia de su responsabilidad en cuanto a la atención a la población con discapacidad y asuman el enfoque de derechos para su abordaje. Para esto propone una serie de elementos que deben ser tomados en cuenta por las dimensiones educativa, salud, vida comunitaria y acceso a distintos servicios entre otras. Dichos elementos, base para la inclusión, son:

- Cambio en las actitudes.
- Apoyar a los niños y niñas y a sus familias.
- Rehabilitación basada en la comunidad.
- Uso de tecnologías de apoyo.
- Diseño universal. (UNICEF, 2013).

En lo que al país se refiere, la visión de derechos ya había sido asumida en la Ley 7600 y, actualmente, el propósito general de la Política Nacional en Discapacidad (PONADIS) 2011-2021 es promover que en el año 2021, Costa Rica sea reconocida nacional e internacionalmente como un país líder en la promoción, respeto y garantía de los derechos de las personas con discapacidad, dentro de un marco de respeto a los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación, autonomía y vida independiente”. (Segunda Vicepresidencia de la República, CNREE y UNICEF, 2014).

3.8. La necesidad de un abordaje inclusivo en Costa Rica

La educación especial en Costa Rica se ha visto en la necesidad de evolucionar y plasmar nuevas propuestas acordes con la realidad nacional e internacional, respondiendo a leyes y convenciones, e implementando las acciones propias de la integración educativa. Actualmente, el país pretende establecer una filosofía de inclusión y lograr que los centros de educación especial sean parte de esta, tomando en cuenta las características, particularidades y realidades de la población estudiantil que es usuaria de su oferta educativa.

Según el Ministerio de Educación Pública (2012), este proceso de inclusión, al ser construido socialmente, se ve influenciado por una serie de factores culturales, sociales, económicos y personales, que ponen de manifiesto la realidad de nuestro país, los sistemas educativos y las vivencias de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario tomar conciencia de que deben orientarse nuevos esfuerzos hacia la planificación y uso de los recursos en los servicios de educación especial, en vísperas de una inclusión exitosa de la población con discapacidad.

El MEP (2012), indica que para que la educación especial costarricense avance hacia un abordaje inclusivo requiere:

- Basarse en un modelo de aprendizaje inclusivo. Esto implicaría adaptarse a una variedad de estilos de aprendizaje, enfatizar en las competencias y los conocimientos que sean relevantes para los estudiantes.
- Ser un sistema flexible para responder a las necesidades de determinados educandos, comunidades y grupos culturales y lingüísticos.
- Estar estructurado en torno a criterios de habilidades mínimas de diversos niveles, con el fin de poder evaluar el avance de todos los educandos.

UNESCO (2004) citado por CENAREC (2008), expone que para llegar a este punto se requiere el convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano que está en la base de una sociedad más justa. (UNESCO, 2004). Se requiere un cambio de pensamiento y que los propios profesionales en educación especial conciban como principio que todos los estudiantes de una determinada comunidad pueden aprender juntos a pesar de sus condiciones personales, sociales o culturales. Por otra parte, también se necesitan grandes esfuerzos para “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas” (UNESCO, 1994, p.iii).

La Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad regula la materia de acceso a la Educación como un derecho en el Título II, Capítulo I; cuyos artículos demandan la obligación del Estado de garantizar el acceso oportuno a la educación, la promoción de los programas que atiendan las necesidades educativas especiales y la inclusión de las personas con discapacidad en los servicios educativos. (CENAREC, 2012). En este caso, está por definirse qué es un centro de educación especial con orientación inclusiva y cómo se consolida este título en la realidad costarricense.

3.9. Los planes de estudio de los centros de educación especial

En enero del 2000 se aprobaron los planes de estudio para aulas integradas y centros de educación especial (Sesión N° 02 – 2000), que definían la atención educativa a los estudiantes en términos de áreas curriculares y número de lecciones asignadas por área, rangos de matrícula para cada servicio, edades y niveles para la organización escolar.

De acuerdo con el MEP (2012), el artículo 15 de la Ley 7600 establece la formulación de programas que contemplen las necesidades educativas especiales en todos los niveles de atención. En respuesta a este artículo, el Consejo Superior de Educación aprobó dichos planes de estudio. Esto supone que los centros de educación especial deberían ajustarse a los planes de estudio y las disposiciones autorizadas por el Consejo Superior de Educación según especialidad, así como a las normas y procedimientos que se hubieran establecido para cada población específica. Pero, como se verá en los resultados de este trabajo, eso no sucede de esta manera por múltiples razones.

Según Arnaiz (2003) citada por el MEP (2012), los centros específicos en el mundo han comenzado con un cambio de rol, que busca apoyar la labor docente desarrollada en centros de educación infantil, primaria y secundaria, favorecer e impulsar el intercambio de experiencias educativas y establecer vínculos de relación con otras instituciones que favorezcan la inclusión educativa y social de sus estudiantes. Asimismo, indica esta autora, se pretende que se establezcan servicios cada vez más orientados a apoyar el trabajo de los maestros en las escuelas ordinarias, por lo que habría que dedicarse a la creación, reubicación y orientación de recursos, de tal manera que no se derive más población a los centros de educación especial, sino que se cuente con apoyos especializados dentro del sistema educativo regular y en los servicios de la comunidad donde vive el estudiante. Pero, en este sentido, la educación regular se encuentra aún muy lejos de poder brindar apoyos suficientes, extensos y generalizados para la población que los requiere.

De acuerdo con CENAREC (2012), es vital la revisión del papel que cumplen los centros de educación especial en Costa Rica. Si bien por un lado se menciona que hay poblaciones que, por sus particularidades, requieren el tipo de servicio que se brinda en los centros, también es vital avanzar hacia el desarrollo de centros educativos inclusivos que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado. Para esto se requiere una mayor apertura, acciones coordinadas entre las diferentes modalidades del sistema educativo costarricense y trabajar fuertemente por cambios en la formación, las concepciones, actitudes y prácticas docentes en general.

Los planes del 2000 continúan teniendo vigencia normativa aunque no técnica (Vindas, 2012). Lo que confirman todas las fuentes del presente estudio, que señalan la falta de pertinencia de los planes con respecto al número de lecciones asignadas por docente, las dificultades socioeconómicas de las familias y su atención, así como las características de la población actual y la falta de tiempo para la coordinación interdisciplinaria, entre otras razones.

El Departamento de Educación Especial reconoce que aún queda mucho camino para lograr exitosos procesos de inclusión, que vinculen la participación conjunta de los centros de educación especial con los centros educativos ordinarios.

En el caso específico de Costa Rica se han logrado importantes avances en la atención de población con discapacidad en el sistema educativo regular, en muchas ocasiones en conjunto con centros de educación especial, lo que permite procesos más coordinados y con mayor supervisión. No obstante, aún es necesario realizar cambios más profundos que permitan abordar la educación especial por medio de nuevas prácticas y políticas inclusivas. No puede pensarse en políticas específicas de educación especial, sino trabajar por el mejoramiento de políticas educativas generales, que den respuestas oportunas a poblaciones con discapacidad que han sido tradicionalmente excluidas. (CENAREC, 2012).

De esta forma, Costa Rica pretende la consecución de un nuevo rol de la educación especial, que debe ser vista como una parte integral de todos los niveles en el sistema educativo costarricense, el cual debe responder al desafío de la atención a las necesidades educativas de los estudiantes en ambientes cada más abiertos e inclusivos. Sobre este tema CENAREC expone que

...se requiere de una formación del profesorado tal, que genere un docente que reflexiona sobre su práctica, se cuestiona a sí mismo, sus creencias sobre la población estudiantil y la efectividad de sus actuaciones para promover aprendizajes de calidad, investiga y mejora su práctica en el seno de una organización en la que sus miembros colaboran para apoyar a todos los estudiantes. (CENAREC, 2008, p.2).

El MEP (2012) expone, respecto al mismo tema, que en consecuencia de la reciente aprobación de la Política Nacional en Discapacidad 2011-2021, la revisión de los lineamientos y normativas internas de la educación especial en el país es urgente y obligatoria. Pero que las disposiciones de la PONADIS demandarán una revisión total de los servicios que se están prestando en toda la educación especial del país.

Por lo tanto, será necesaria una valoración desde los preceptos de la educación inclusiva, la cual considera que la creación de más escuelas especiales

...no ayuda a enfrentar las barreras y más bien promueve la separación y la marginación de las personas con discapacidad, por ello la educación inclusiva aboga por identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias que trabajen para removerlas y sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas. (Segunda Vicepresidencia de la República, CNREE y UNICEF, 2014, p.66).

Actualmente y bajo el título de *Modelo Pedagógico y Estructura Curricular de los Centros de Educación Especial*, el Departamento de Educación Especial propone nuevos planes de estudio, que han pasado por múltiples revisiones y que ahora se encuentran en el seno del Consejo Superior de Educación para su análisis y aprobación. Pero, sin conocer el contenido de esta última versión, los educadores (as) de los centros ya lo adversan, argumentando la visión academicista que le subyace.

3.10. Experiencias internacionales

Al realizarse consultas sobre documentos oficiales acerca del funcionamiento de los centros de educación especial alrededor del mundo, la documentación que se encuentra es escasa; sin pretender decir que es inexistente. No obstante, la información disponible al público en red o en páginas extranjeras es mínima. A continuación, se exponen algunos sustentos que rigen a estas instituciones en otros países.

La experiencia de Guatemala

En este país, la educación especial se fundamenta en un conjunto de principios filosóficos basados en la *Política y Normativa de Acceso a la educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales*, la cual rige a Guatemala en este tema. (Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad, 2005). Entre los principios contenidos en esta política se mencionan: equiparación de oportunidades, normalización, educabilidad, flexibilidad e inclusión.

Para Guatemala, la educación especial se define como “un servicio educativo, diseñado para atender a personas con necesidades educativas especiales, que requieren un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico.” (2005, s.p.) Es importante destacar que en este país los centros de educación especial se clasifican en tres tipos: públicos, privados y semi-privados, de acuerdo con sus fuentes de financiamiento.

Resulta relevante tomar en cuenta que, a pesar de que la información consultada data del año 2005, las políticas en este país se orientan a las propuestas del Marco de Acción de Dakar, donde la misión de la educación es puntual. Así, Guatemala hace suyos estos ideales que se citan seguidamente.

- La inclusión de niños (as) con necesidades educativas especiales o pertenecientes a minorías étnicas, desfavorecidas, de grupos excluidos de la educación, antes del año 2015.
- Durante la primera infancia y a lo largo de toda la vida, los educandos deben contar con el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades, sin discriminación ni exclusión.
- El ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán las mismas por lo que deben procurarse diferentes enfoques que aseguren un buen aprendizaje y una condición social equivalente.
- Los profesores deberán entender la diversidad en los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos y crear entornos de aprendizajes estimulantes y participativos. (Marco de Dakar Educación para Todos; Cumplir Nuestros Compromisos Comunes, UNESCO 2000). (Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad, 2005).

La experiencia de Chile

El Ministerio de Educación de Chile (2004) plantea que existe un convencimiento respecto a que el modelo centrado en el déficit debe sustituirse por un enfoque educativo. Sin embargo, mantiene una lucha constante para evitar la clasificación de los alumnos por categorías diagnósticas tradicionales, basadas en las dificultades de los individuos.

En este país, las políticas de educación especial del año en consulta, mencionan a Tony Booth (2000), reconociendo que muchos estudiantes deben enfrentarse a las barreras para el aprendizaje y la participación que aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

En Chile, el sistema educativo contempla distintas opciones para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Entre ellas se mencionan:

- las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral
- los establecimientos de educación regular con proyectos de integración y/o grupo diferencial
- las escuelas hospitalarias.

Es relevante citar que la información consultada menciona que Chile es un país que a pesar de tener un sistema muy completo en sus centros de educación especial, ha atestiguado una evolución de la matrícula de integración escolar de un 616,5%. Este incremento es resultado de la política de integración escolar, la cual ha sido impulsada por los gobiernos desde 1997, momento en el que se estimó un aumento de cobertura aproximado de 3.000 alumnos anuales. (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

Según datos del Ministerio de Educación de ese país, al 2001 el 100% de las escuelas especiales había ejecutado proyectos de mejoramiento educativo y el 27% ofrecía jornada escolar completa. También, desde el año 2001, los alumnos de estas escuelas recibieron textos escolares de la educación básica a la espera de que los utilizaran en la planificación de la enseñanza. (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

La experiencia de Bolivia

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Bolivia (2012) los centros tienen una oferta educativa variada con servicios clínicos, sociales y de rehabilitación, que dan respuesta a las necesidades educativas o clínicas prioritarias de los estudiantes. En ese sentido, se aprecia un enfoque más clínico en la atención a la población boliviana con discapacidad.

Los centros de educación especial en Bolivia ofrecen servicios de rehabilitación, de atención clínica y psicológica. La mitad de los centros tiene servicios de psicología y fisioterapia, y una cuarta parte tiene medicina general, pediatría y fonoaudiología. Una tercera parte cuenta con servicios sociales, un 30% con comedores y casi un 20% dispone de internados y albergues transitorios. (Ministerio de Educación de Bolivia, 2012)

Bolivia cubre la mayoría de los niveles de atención en sus centros de educación especial. Según datos del 2012, más de la mitad de estas instituciones

ofrecía estimulación temprana y casi el 70% incluía el ciclo inicial. El primer ciclo de primaria se da en las tres cuartas partes de los centros y el segundo ciclo en casi un 60%. El tercer ciclo, está solo en un poco más de la tercera parte de los centros de educación especial.

El Ministerio de Educación Pública de Bolivia (2012) indica que se han definido y empezado a implementar políticas inclusivas para acabar con todo tipo de discriminación en el país. Es reciente la promoción de políticas fuertes para exigir el reconocimiento de los derechos de la población con discapacidad. Las primeras leyes y normas contra la exclusión datan de principios de abril de 2006, con el decreto que estableció el *Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad*. (Ministerio de Educación Pública de Bolivia, 2012).

La experiencia de España

España es un país con amplia trayectoria en el campo de la educación especial. De acuerdo con Coletto (2009), los objetivos de la educación especial en este país pretenden:

- Desarrollar al máximo las capacidades y la personalidad del alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.).
- Dotar de la mayor autonomía posible al alumnado con n.e.e. mediante la adquisición de habilidades básicas, autonomía, y conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Conseguir la autodeterminación y lograr que el alumno sea el principal guía y protagonista de su propia vida.
- Preparar al alumnado para la incorporación al mundo social y laboral.

Según Coletto (2009), en las últimas décadas España se ha sometido a una serie de reestructuraciones para alcanzar un abordaje inclusivo y lograr una transformación real de sus escuelas ordinarias. Estos cambios se resumen a continuación:

- Adecuadas programaciones de aula, respondiendo a la diversidad del alumnado.
- Objetivos y contenidos diferenciados.
- Metodología cooperativa.
- Evaluación inicial, formativa y final.
- Adecuada formación del profesorado, la cual logre dar respuesta a la diversidad.
- Colaboración con las familias.
- Adecuada utilización de los recursos.

Los centros de educación especial en España se han orientado a ofrecerse como centros de recursos a su comunidad. Esto busca brindar servicios de apoyo a las escuelas ordinarias y que en el centro solo permanezcan aquellos

estudiantes que por su condición de discapacidad de alto compromiso no pudieran participar aún de los centros educativos ordinarios.

De acuerdo con FEAPS (s.f), dentro de las prioridades curriculares que desea abarcar el gobierno español se encuentran:

El desarrollo de habilidades académicas (funcionales): del que se espera no una aplicación meramente mecánica de la lecto-escritura, cálculo y conocimientos culturales, sino una aplicación útil (funcional) de sus aprendizajes a la vida del alumno (a), a entornos concretos y con posibilidad de ampliación en el futuro. (FEAPS, s.f). De acuerdo con Ramírez (2004) los aprendizajes para la vida práctica y las habilidades sociales, son imprescindibles y además no son de ningún modo incompatibles con los programas de desarrollo cognitivo y de aprendizajes académicos. Además, explica esta autora, que

Tampoco podría mantenerse hoy en día que la lectura y la escritura no son aprendizajes prácticos y útiles en una sociedad como la nuestra, repleta de letra impresa. Leer y escribir es un claro signo de normalización, y de autonomía que facilita enormemente la integración en todos sus niveles (p.53).

En este sentido, los estudiantes con alguna discapacidad deben participar, hasta donde sea posible, de las experiencias y oportunidades que se ofrecen a todos los alumnos (as) y en los entornos menos restrictivos. La información anterior es clara en que facilitar la adquisición de habilidades académicas generalizadas, en su caso habilidades funcionales, es muy importante y necesario para el desarrollo integral de la persona, ya que estas posibilitan los aprendizajes significativos para el futuro, de carácter funcional, y adecuados a cada estudiante según sus contextos naturales.

Destrezas en la vida comunitaria: se refiere a habilidades como: comportarse adecuadamente en la comunidad, comunicar elecciones personales necesidades, la interacción social y la aplicación de las habilidades escolares funcionales. La educación de las personas con discapacidad debe contemplar el aprendizaje de todo aquello que le rodea, que le permita conocer la realidad en que viven, utilizando los recursos de su comunidad y de acuerdo con su edad cronológica.

Aprender normas de educación vial, el uso del transporte público y el uso de los recursos de ocio de su zona (escolar y familiar) le permitirán conseguir una autonomía personal y social que le resultará de gran utilidad en su futuro como adulto; y en su vida laboral contribuirá a facilitarle una integración social más satisfactoria (FEAPS, s.f, p.65).

Interacción y comunicación personal: potenciar las habilidades comunicativas es clave para que las personas con discapacidad puedan entender el mundo que les envuelve (entorno cercano y entorno lejano). El desarrollo de la posibilidad de comunicarse es esencial. Además, “el trabajo de la escuela en el área de la

comunicación y el lenguaje es la base para la adquisición de conocimientos de los alumnos en el resto de las áreas curriculares”. (FEAPS, s.f, p.89).

Es clave recordar que Costa Rica ha estado siempre cerca de España en cuanto a la evolución ideológica y conceptual así como curricular para la población con necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Pero, más recientemente y con razones no muy claramente fundamentadas, los planes de estudio incluidos en el *Modelo Pedagógico y Estructura Curricular para Centros de Educación Especial*, que se encuentra en el Consejo Superior de Educación para su aprobación, si bien comparte la justificación conceptual con el modelo español, el nuestro habla de lecciones asignadas de manera fragmentada para impartir asignaturas tradicionales aun cuando pretende que se ofrezca un currículo funcional, lo que podría no solo confundir a los educadores (as) sino volver a motivar su negligencia para aplicarlo.

IV. Marco metodológico del estudio

Este apartado busca dar a conocer el tipo de estudio, los procedimientos, métodos y técnicas utilizados por el equipo investigador para recopilar y analizar la información requerida.

4.1. Tipo de estudio

Se trata de una investigación aplicada, en tanto pretende, a un mediano plazo, que sus resultados orienten nuevas prácticas en beneficio de una sociedad en particular y es de tipo mixto, dado que, como explican Hernández y Mendoza (2008), “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta”. (en Hernández, Fernández y Baptista, 2011, p. 546). Desde su dimensión cuantitativa, presentamos un estudio exploratorio-descriptivo, donde el análisis e interpretación de resultados han sido profundizados con base en la estrategia cualitativa de estudio de caso múltiple; dando un carácter de enfoque mixto a la investigación, de tipo anidado recurrente, con modelo cuantitativo dominante (DIAC), donde cada centro de educación especial constituye un caso de estudio.

4.2. Procedimientos

Para recabar la información, el equipo investigador realizó los procedimientos que enseguida se enlistan:

- *Revisión documental:* incluyó documentos de la gestión educativa de los centros de educación especial de todo el país, manuales, guías, planes de estudio y circulares orientadoras, además de informes de evaluación de los centros y estadísticas de matrícula, generados todos por el Ministerio de

Educación Pública. Asimismo, y entre otros, se tomó en cuenta el informe de investigación titulado “*Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica*”, además de datos no publicados de este mismo estudio, para lo que se contó con la autorización de la oficina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Costa Rica.

- *Elaboración de instrumentos*: los instrumentos fueron elaborados y validados por el equipo investigador con apoyo del Programa Estado de la Educación. El primero era un cuestionario de autoaplicación, compuesto por 32 preguntas de tipo cerrado y estaba dirigido a docentes de Educación Especial (Ver Anexo 1). El segundo era un cuestionario para entrevista persona a persona, dirigido a directores (as) de los centros de educación especial, que comprendía 32 preguntas de tipo cerrado y respuesta breve, que se complementaba con un registro de documentos de la gestión educativa (Ver Anexo 2). El tercero y cuarto constituyen guías para entrevista abierta, la primera dirigida a una familia atendida y la otra a una familia en lista de espera de cada centro estudiado. (Ver Anexos 3 y 5). El quinto consiste en un cuestionario de 5 preguntas abiertas que se aplicó a autoridades nacionales en educación especial (Ver Anexo 7), cuya información fue confirmada y ampliada mediante un conversatorio, tipo grupo focal, entre las autoridades y el equipo investigador. El sexto se trata de una guía para grupo focal, que con base en 7 elementos orientadores, fue trabajada para asesoras regionales de educación especial de todo el país. (Ver Anexo 9).
- *Selección muestral*: se realizó con apoyo del equipo de estadísticos del Programa Estado de la Educación y se circunscribió a 388 docentes de 24 de los 25 centros de educación especial de todo el país, asumiendo que el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell se encuentra realmente constituido por tres centros, cada uno con su propia dirección pero los tres bajo una misma dirección general, y quedando fuera el Instituto Helen Keller, ya que sus estudiantes y modelo de atención no son comparables con el resto (Ver Anexo 11).
- *Aplicación de cuestionarios a docentes*: se visitó cada uno de los centros de educación especial del país y se distribuyeron, para autoaplicación, los cuestionarios al número de docentes que indicaba la muestra en cada caso, logrando recopilar un total de 374 instrumentos debidamente cumplimentados.
- *Entrevista abierta a familias atendidas*: en cada centro se entrevistó a una familia cuyo miembro con discapacidad es atendido regularmente como alumno (a) de la institución educativa. Se contó con un total de 24 familias entrevistadas.
- *Entrevista abierta a familias en lista de espera*: se planificó entrevistar a una familia en espera de cada centro educativo, no obstante, el hecho es que se asume que existe una directriz que prohíbe tener listas de espera, lo que impidió recabar información de 24 familias con esta característica, limitándose a 7 el número de entrevistas recuperadas.

- *Aplicación de cuestionarios a autoridades nacionales de educación especial:* Se trató de una autoaplicación que para la mayoría de los participantes se hizo durante una reunión facilitada por el Departamento de Educación Especial del MEP.
- *Ejercicio de grupo focal:* el grupo focal se realizó con 26 asesoras regionales de educación especial de todo el país, para lo que se contó con el permiso, convocatoria y espacio por parte de la Dirección de Desarrollo Curricular y el Departamento de Educación Especial, ambos del MEP, así como el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC).

Durante la determinación metodológica, el equipo investigador tuvo el cuidado de vigilar que la información que se recopilara pudiera dar datos para la satisfacción de los distintos objetivos planteados para el estudio, lo que se evidencia en la tabla de correspondencia heurística diseñada con ese fin y que se presenta a continuación.

**Tabla N° 1:
Correspondencia heurística**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FUENTES DE INFORMACIÓN
Caracterizar a la población usuaria de los servicios que se ofrecen en los centros de educación especial de Costa Rica.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Cuestionario dirigido a docentes • Entrevista a directores (as) • Entrevista a familias atendidas • Entrevista a familias en lista de espera • Grupo focal con asesoras regionales de educación especial
Analizar la cobertura de los centros de educación especial en relación con la demanda de servicios de la población con discapacidad que los requiere.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Entrevista a directores (as) • Grupo focal con asesoras regionales de educación especial
Inventariar la suficiencia de los recursos con que cuentan los centros de educación especial en función de las necesidades de los usuarios de sus servicios.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Cuestionario dirigido a docentes • Entrevista a directores (as) • Grupo focal con asesoras regionales de educación especial
Reconstruir el modelo de atención educativa que se ofrece en los centros de educación especial del país, a partir de los enfoques, normas, lineamientos técnicos y prácticas educativas que se declaran y observan.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Cuestionario dirigido a docentes • Entrevista a directores (as) • Cuestionario dirigido a autoridades nacionales de educación especial • Grupo focal con asesoras regionales de educación especial
Establecer la dinámica estudiantil de los últimos cinco años: matrícula, graduación, integración y abandono escolar anual.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Entrevista a directores (as)
Registrar el nivel de satisfacción que manifiestan las familias y autoridades educativas externas con respecto a los servicios y apoyos que brindan los centros de educación especial.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Grupo focal con asesoras regionales de educación especial • Entrevista a familias atendidas • Entrevista a familias en lista de espera
Identificar los principales logros, desafíos y metas que exhiben los centros de educación especial en nivel nacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Cuestionario dirigido a docentes • Entrevista a directores (as) • Cuestionario dirigido a autoridades nacionales • Grupo focal con asesoras regionales de educación especial

4.3. Descripción de instrumentos

Cuestionario dirigido a docentes: consistía en 32 preguntas, todas de tipo cerrado, que daban información sobre su formación profesional, detalles de contratación y características de la población a cargo, así como de su nivel de satisfacción con respecto al lugar de trabajo, el liderazgo administrativo y las condiciones del centro para la atención educativa a sus estudiantes y a las familias, entre otros aspectos. (Ver Anexo 1).

Cuestionario para entrevista a directores (as): este cuestionario comprendía 32 preguntas de tipo cerrado y respuesta breve que orientaron las entrevistas que se hicieron a los directores (as) de los centros. Las preguntas comprendían aspectos relacionados con su formación profesional, matrícula, cobertura, características de la población estudiantil, clima organizacional, recursos, retos y desafíos de los centros. (Ver Anexo 2).

Guía para revisión documental: se desarrolló siguiendo las categorías de análisis propuestas para este estudio, con el fin de identificar en la documentación información que confirmara y complementara los datos recabados por otros medios.

Guía para entrevista a familias atendidas: comprendía 6 preguntas abiertas relacionadas con su nivel de satisfacción sobre los servicios que recibe, al trato que le dan, el nivel de participación que le permiten y la orientación que recibe en relación con la persona con discapacidad. (Ver Anexo 3).

Guía para entrevista a familias en lista de espera: incluía 7 preguntas abiertas que pretendían registrar el nivel de satisfacción con los servicios recibidos, si es que recibía algunos, tiempo de estar en lista de espera, expectativas y acciones que realizaba el centro en procura de que su miembro con discapacidad pasara a la condición de estudiante regular. (Ver Anexo 4).

Cuestionario dirigido a autoridades nacionales de educación especial: estaba compuesto por 5 preguntas abiertas sobre las condiciones y recursos de los centros, planes de estudio, frecuencia de atención, cobertura y pertinencia, entre otros temas. (Ver Anexo 5).

Guía para grupo focal con asesoras regionales de educación especial: orientaba la conversación sobre los mismos 5 aspectos que fueron consultados a las autoridades nacionales, a los que se agregaron preguntas sobre directrices relacionadas con estudiantes en lista de espera, atención domiciliaria y ejecución de presupuesto por las juntas administrativas de los centros. (Ver Anexo 6).

4.4. Proceso de validación

- Los instrumentos fueron sometidos a validación de expertos y se desecharon aquellos datos e ítem que pudieran alterar el análisis. En el caso de la encuesta a docentes, el instrumento se sometió a un pilotaje previo con 13 participantes (docentes especiales que hubiesen trabajado en alguna ocasión en centros de educación especial), que permitió hacer ligeros cambios en algunos enunciados, a fin de que resultaran más claros para los destinatarios finales.
- Los resultados obtenidos mediante distintas fuentes fueron triangulados durante el análisis, con el fin de validar la información obtenida.

4.5. Manejo ético de la información

- Las personas participantes recibieron la información previa requerida en forma escrita, mediante cartas del Despacho de la Ministra de Educación y en forma verbal por el encuestador, ellas manifestaron su consentimiento con su participación voluntaria, ya fuera como entrevistados o como encuestados. Debido a la cantidad de participantes y de su selección al azar o por conveniencia en cada centro educativo seleccionado, no fue posible entregar a cada uno (a) un consentimiento informado por escrito y personalizado, al que pudieran respondernos de la misma manera.
- La información dada por docentes, directores, familias y otras fuentes personales fue tratada con absoluta confidencialidad y no se hizo uso de nombres propios ni de cualquier otro identificador de tipo personal, sino que se utilizó el nombre del centro educativo para designar y distinguir las fuentes únicamente para procesar la información, no así para su divulgación.
- Los documentos institucionales que no eran de uso público fueron utilizados con el permiso de las autoridades correspondientes y guardando la debida confidencialidad
- La información documental o aquella obtenida de comunicaciones personales fue tratada en todo momento con referencia a la fuente y el debido respeto a los derechos de autor.

4.6. Participantes

Se consideraron como participantes de este estudio a: 388 docentes y 24 directores (as) de centros de educación especial, 24 familias atendidas y 24 en lista de espera, 26 asesoras regionales y 12 expertos nacionales en esta disciplina.

4.7. Análisis de la información

Para analizar la información recabada, el equipo investigador realizó los siguientes procedimientos:

- Análisis de contenido documental
- Análisis mediante el paquete estadístico SPSS
- Sistematización, análisis tipológico y comparativo de resultados obtenidos mediante estrategias cualitativas de las distintas fuentes de información

4.8. Alcances del estudio

El trabajo se circunscribe a los centros de educación especial del sistema educativo costarricense y a su población meta, pero su impacto alcanza a autoridades nacionales y regionales en esta materia, así como a los planes de formación docente y desarrollo profesional de los (as) educadores (as) implicados (as).

V. Análisis de resultados

El apartado siguiente da a conocer la interpretación de los resultados obtenidos una vez aplicadas las distintas estrategias de análisis mencionadas en el apartado anterior. Así, se analizó la información obtenida de cada una de las fuentes consultadas y, finalmente, se trianguló la información de distinto origen y de carácter mixto, que permitió la discusión de resultados de cara a la teoría existente y con el fin de establecer conclusiones y recomendaciones generales producto de todo el trabajo.

5.1. Análisis del estado de la Investigación sobre centros de educación especial

Los centros de educación especial no son un objeto de estudio frecuente en las investigaciones nacionales ni internacionales, desde ninguna disciplina, lo que refleja de alguna manera que su población y servicios no hayan sido el foco de atención de las decisiones técnicas y políticas en los últimos años.

Esa situación ha limitado también el propósito de esta investigación, que procuraba utilizar los referentes teóricos de actualidad para la discusión de sus resultados más relevantes. Por lo que fue necesario acudir a documentos, informes y lineamientos de gestión para construir el marco de referencia fundamental, que cuenta apenas con algunas notas que hacen alusión a teoría probada, principalmente europea, sobre los servicios educativos que se ofrecen a las personas que requieren apoyos extensos y generalizados por razón de la intensidad y complejidad de sus discapacidades.

5.2. Análisis de la encuesta a docentes

Para calcular la muestra se utilizó el reporte de número de docentes por centro del 2013 según la Dirección de Informática de Gestión del Ministerio de Educación Pública, determinándose así un total de 388 educadores (as) del 100% de centros de educación especial que atienden en forma directa a niños, niñas y jóvenes en el país. El nivel de confianza utilizado en el cálculo fue de un 95%, con un margen de error de un 4%, contemplándose un nivel posible de no respuesta del 10%, que fue salvado al recuperarse 374 instrumentos debidamente cumplimentados, lo que dio solo un 3,60% de no respuesta.

De acuerdo con la información recabada, el personal docente de los centros es en su mayoría femenino y cuenta con un promedio de 10,7 años de experiencia en el puesto y con la máxima categoría en el escalafón docente para la disciplina de educación especial (Et-4). Además, más del 90% está nombrado de acuerdo con su especialidad y categoría profesional y más del 70% se encuentra en propiedad, lo que asegura la estabilidad laboral de la mayoría.

Cuadro N°1
Perfil de los docentes encuestados

Perfil de los docentes	Total
Población femenina	93,2%
Promedio de años de experiencia	10,7
Categoría profesional	
<i>ET4</i>	74,7%
<i>ET3</i>	13,6%
<i>Otros</i>	11,7%
Docentes en propiedad	71,0%
Nombramiento corresponde a especialidad	90,2%
Nombramiento corresponde a su categoría profesional en Educación Especial	94,7%
Estudia actualmente algo relacionado a Educación Especial	14,9%
Grado académico	
<i>Diplomado</i>	0,3%
<i>Bachillerato</i>	10,4%
<i>Licenciatura</i>	64,4%
<i>Maestría</i>	24,9%
Porcentaje de títulos de universidades estatales	40,0%

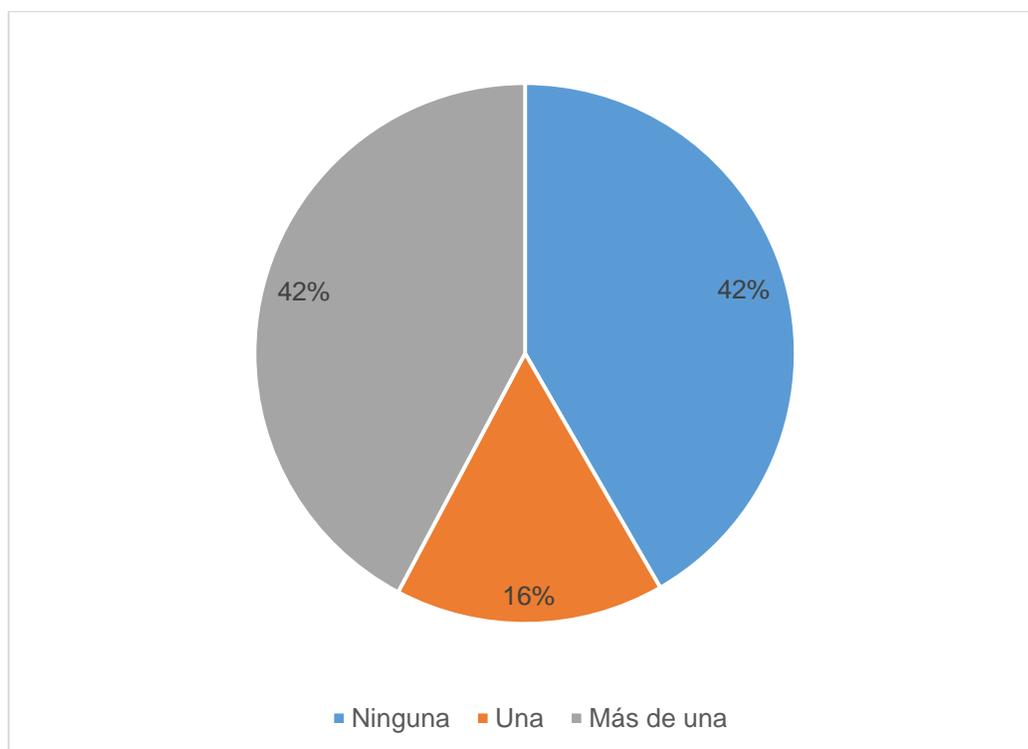
Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

Por lo tanto, es posible decir que el cuerpo docente, desde el punto de vista de su contratación, cuenta con condiciones favorables.

En relación con el grado académico la mayoría ha logrado la licenciatura y una cuarta parte cuenta con maestría y el 60% obtuvo su titulación en universidades privadas. Pero en lo que se refiere a actualización profesional o capacitación 42% dice no haber recibido ninguna en el 2013, debido principalmente a que no se entera (50%) o a la falta de tiempo para asistir, aunque la ausencia de apoyo por parte del centro para poder capacitarse también se anota como una de las razones más importantes.

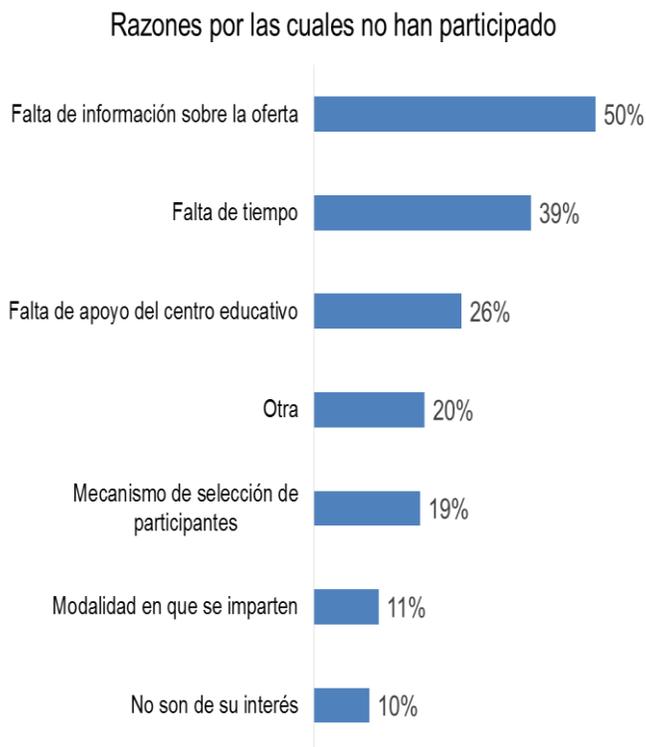
Para quienes sí lograron recibir al menos una capacitación, solo el 58% indica que le fue útil para generar nuevas estrategias (as) didácticas y para alcanzar más puntaje en carrera profesional.

Gráfico N°1
Asistencia a actividades de desarrollo profesional en el 2013



Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

Gráfico N° 2 Razones por las que no participa en actividades de capacitación

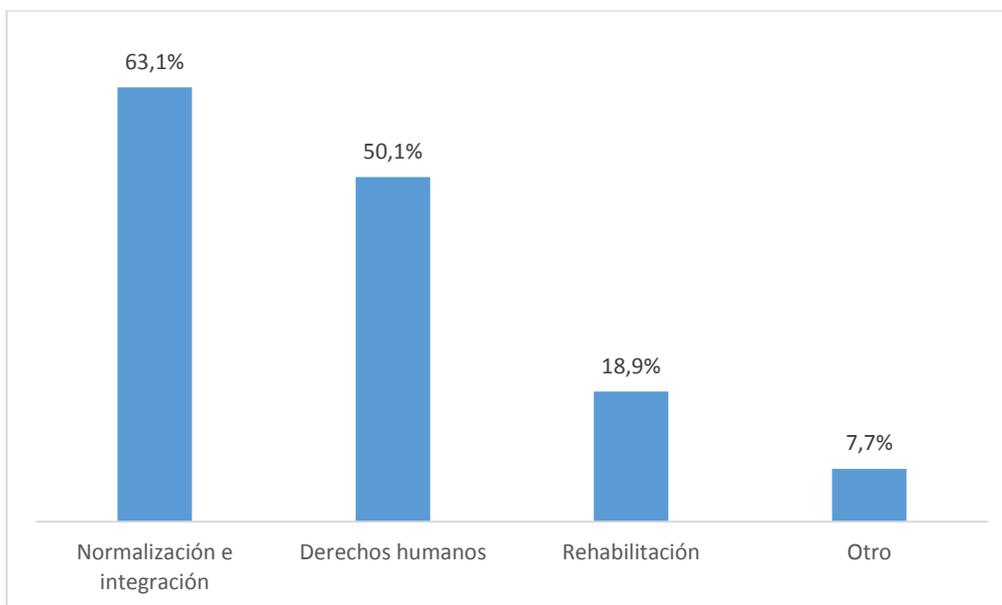


Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

Adicionalmente, el 80% de los docentes indicó que la formación inicial universitaria le permite atender adecuadamente las necesidades de sus estudiantes.

Por otra parte y con el fin de analizar con mayor claridad los servicios que ofrecen los centros, este trabajo inició consultando a los (as) docentes sobre el enfoque educativo que orienta su trabajo. Acerca de este punto, ellos (as) tienden a combinar modelos para el estudio de la discapacidad (tradicional, de la rehabilitación, social) con enfoques de la educación especial y atención a las necesidades educativas especiales (segregación, normalización-integración, educación inclusiva); donde al parecer, la incorporación de los derechos humanos en el modelo social y su estrecha vinculación con la educación inclusiva los lleva a mencionar a los derechos humanos como un enfoque educativo, tal cual se observa en el Gráfico N° 3.

Gráfico N° 3 Enfoques de atención educativa en los centros



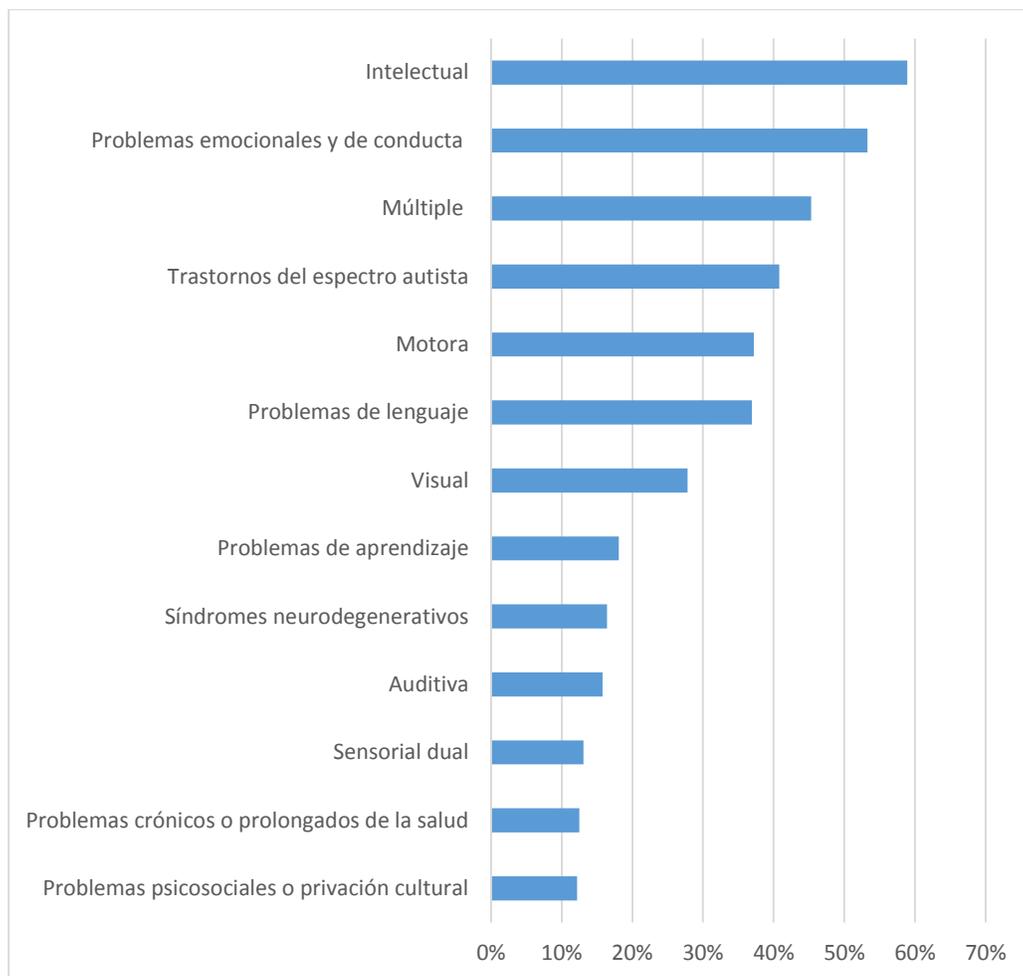
Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

Es posible identificar esa misma combinación en documentos oficiales emanados del CENAREC y del Departamento de Educación Especial, por lo que posiblemente los (as) educadores reiteran ese discurso; que finalmente parece dar cuenta de que hay todavía actitudes más cercanas a la educación segregada (Rehabilitación), aun cuando la tendencia ideológica marca hacia la educación inclusiva (Derechos humanos), pero donde todavía las políticas y acciones siguen estableciéndose desde el lugar de la integración educativa.

Con respecto a las características de la población usuaria de los servicios de los centros de educación especial, los y las docentes participantes indicaron que atienden a estudiantes con distintos tipos de discapacidad, siendo la intelectual la de mayor frecuencia, seguida de problemas emocionales y de conducta y discapacidad múltiple, lo cual responde a los tres tipos de servicio de atención directa que se ofrecen en casi todos estos centros.

Los problemas crónicos o prolongados de la salud, así como los problemas psicosociales o los que se originan de la privación cultural, son los que se atienden con menos frecuencia. No obstante, según indican los (as) mismos docentes, es importante aclarar que no es necesariamente el tipo de discapacidad lo que ha hecho paulatinamente más difícil la atención en los centros sino la intensidad de esta y que los tipos no son excluyentes entre sí, más bien se combinan y potencian uno al otro haciendo de cada situación una complejidad, que se agrava o no según las condiciones del entorno, que para muchos (as) son limitantes y en ocasiones hasta aversivas, mientras que para otros son más ventajosas.

Gráfico N° 4
Características de discapacidad de la población estudiantil

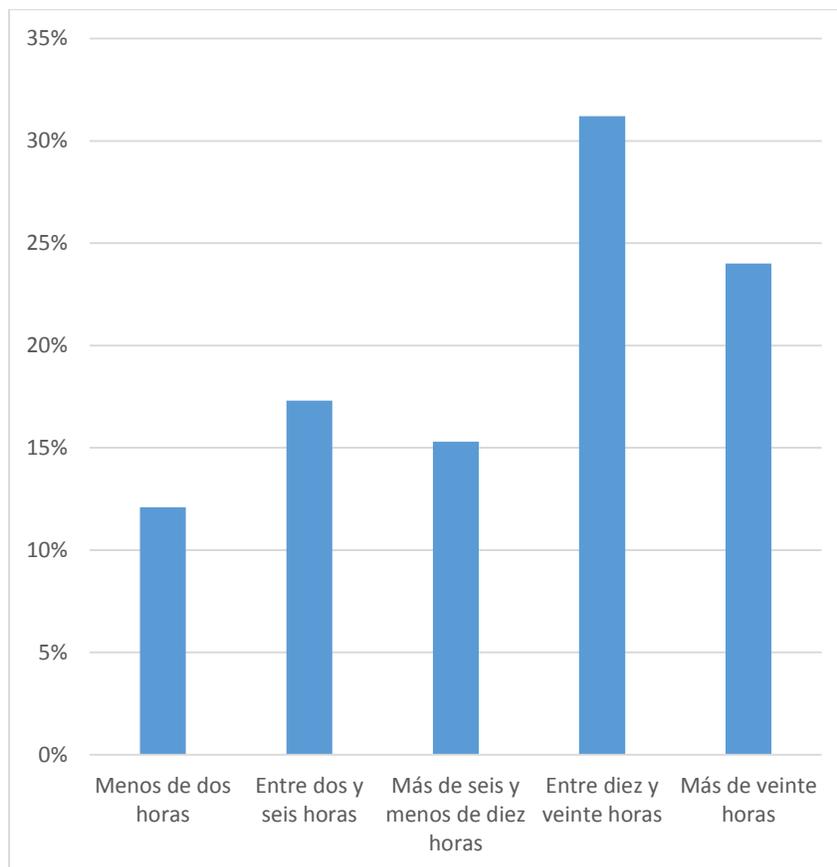


Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

Por otra parte, son diversas las razones por las que los (as) docentes no pueden ofrecer a cada estudiante el promedio esperado en horas semanales de atención (20 horas).

Dificultades de transporte, lugar de residencia, problemas económicos, falta de disponibilidad de un adulto acompañante, alteraciones graves de la salud y otras, son mencionadas repetidamente en todos los centros para explicar la poca frecuencia de atención que reciben algunos (as) estudiantes; o que, a veces, dada la cantidad de alumnos por grupo, se hace necesario dividir este en dos y partir a la mitad el número de lecciones disponibles para el grupo en conjunto.

Gráfico N° 5
Promedio en horas de atención por semana para cada estudiante

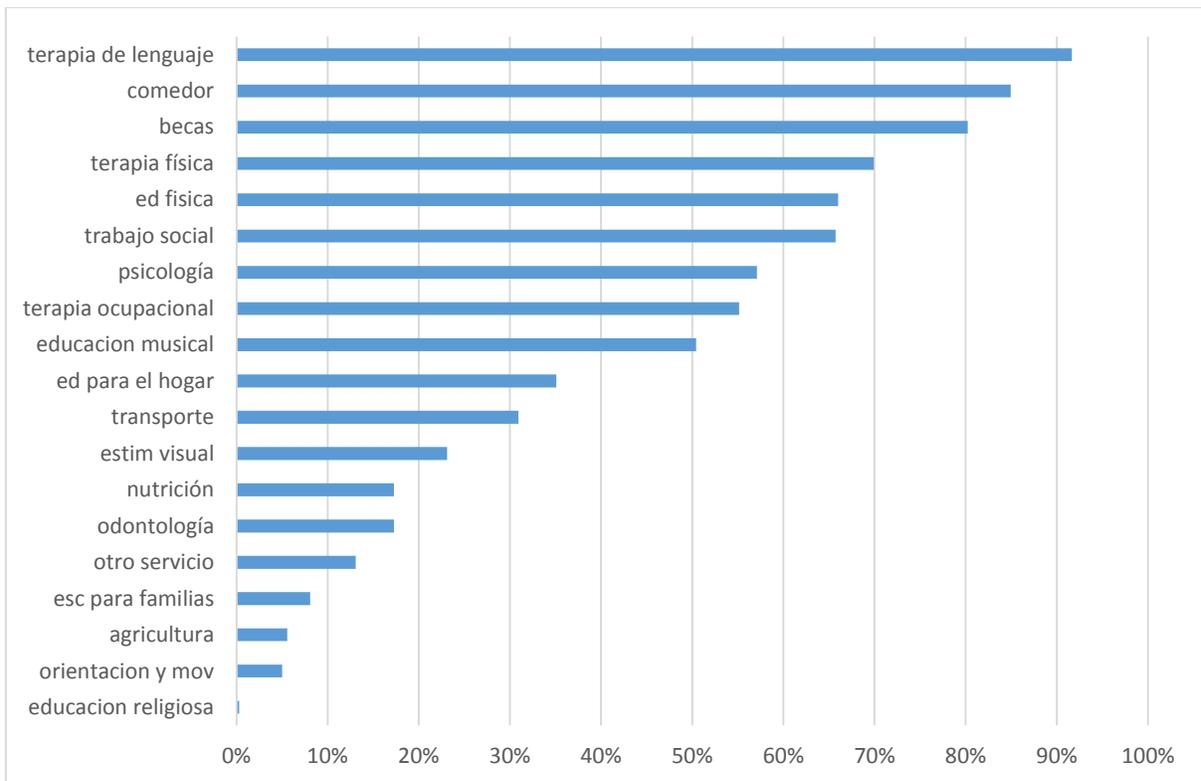


Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

Los (as) docentes explican que además de la atención directa que reciben con ellos (as), los (as) estudiantes se benefician de otros servicios y asignaturas complementarios a su formación, donde la Terapia de Lenguaje, servicio de comedor y alimentación, así como la Terapia Física, son los que reciben con mayor frecuencia. Pero la escuela para familias es, lamentablemente, uno de los servicios más escasos, aun cuando ellos (as) reconocen que el avance de los estudiantes depende prioritariamente del apoyo que las familias ofrezcan para lograrlo.

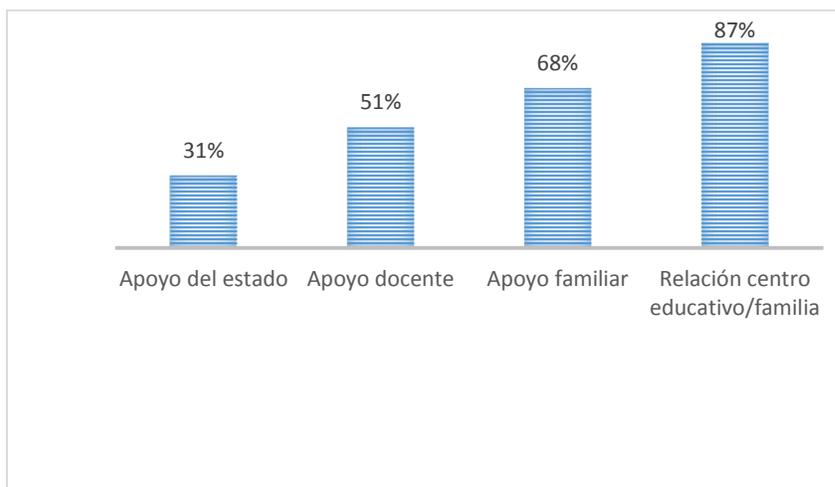
Como se verá más adelante, las actividades para familias no suelen ser sistemáticas ni obedecen a programas cuidadosamente establecidos en el plan institucional de cada centro, además de estar en manos de trabajadores (as) sociales y psicólogos (as), que si bien dan un aporte invaluable al proceso, no son los (as) más enterados para orientar a las familias sobre la trayectoria educativa de sus hijos (as).

Gráfico N° 6
Servicios y asignaturas que reciben los (as) estudiantes



Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

Gráfico N° 7
Factores de avance educativo



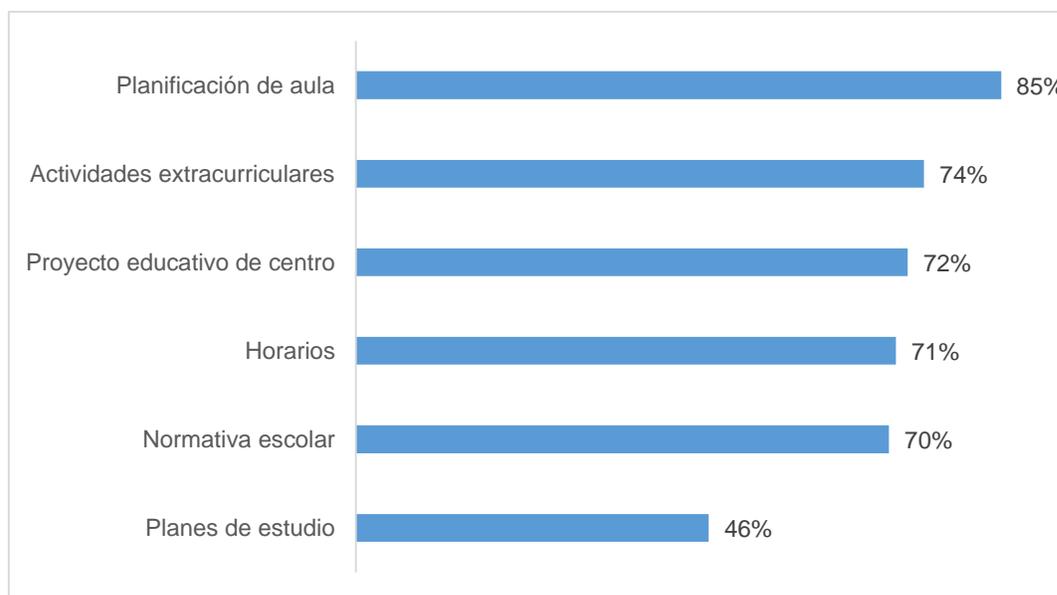
Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

En relación con los servicios de los que carecen los centros de educación especial, el 62% del personal docente apunta a la Terapia Ocupacional, en segundo lugar a la Terapia de Lenguaje y en tercero a la Terapia Física.

Esos tres tipos de servicio terapéutico fueron identificados como servicios instalados en más de la mitad de los centros de educación especial, sin embargo figuran a la vez como insuficientes, lo que deja ver que se requieren más códigos y profesionales en estas áreas, para que sea posible brindar atención a la demanda existente. Por otra parte, es fundamental tomar en cuenta que alrededor del 50% de los docentes indica no contar con las condiciones ni recursos adecuados en el centro para desempeñar adecuadamente su trabajo.

En lo que se refiere a la organización de la labor docente, se supone que los planes de estudio del año 2000, que son los vigentes, deberían orientar la acción. Sin embargo, los educadores (as) desde un inicio han considerado que estos planes no son pertinentes y solo se han guiado por estos para la organización de grupos y subgrupos por número de estudiantes, pero ni los horarios, áreas de atención ni número de lecciones por área han sido acogidos para el diseño de planes ni programas educativos. En su lugar, los funcionarios confían más bien en la normativa del centro y su propia planificación de aula, en atención a las características individuales y grupales de sus estudiantes.

Gráfico N° 8
Implementos de base para la planificación educativa



Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

Sobre el liderazgo en los centros, se le dio una serie de criterios a los (as) docentes para calificar a su director (a). Con excepción de las directoras de tres de los centros, el resto recibió buenas calificaciones por parte del personal docente. Solo el 20% indicó un puntaje de 5 o menos en una escala de 0 a 10.

De acuerdo con los y las docentes, los directores (as) de los centros de educación especial son en la mayoría de los casos una figura respetada, líder, accesible, receptiva, que da seguimiento, orienta y supervisa la labor docente.

Cuadro N° 2
Opinión sobre el director (a) del centro

El director del centro educativo...	Porcentaje
Interviene si se entera que un estudiante comienza a ausentarse	74,9
Se interesa en dar seguimiento a las situaciones de ausentismo	76,4
Es accesible para hablarle de los problemas	82,4
Es quien lidera en el centro educativo	78,0
Orienta la labor docente	74,9
Supervisa la gestión educativa	77,3
Es una figura respetada por el personal del centro	82,0
Es una figura respetada por los estudiantes y familiares	87,4
Es receptivo a las opiniones de los profesores	76,1
Se preocupa por la capacitación docente para la mejor atención a los estudiantes	78,6

Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

En relación con el ambiente de trabajo, la mayoría de los y las docentes de los centros de educación especial, manifestó sentirse satisfecha con respecto a su lugar de trabajo, alcanzando mayor puntaje el apoyo del personal administrativo, docente y de servicios complementarios así como las relaciones interpersonales. Mientras que a la seguridad ocupacional y al ambiente físico, se les asigna un porcentaje considerable de insatisfacción que merece ser tomado en cuenta por cada centro (31,8% y 29,9% respectivamente).

Cuadro N° 3

Nivel de satisfacción con respecto a su lugar de trabajo

Características del trabajo	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Estabilidad laboral	5,4	11,9	46,2	36,5
Apoyo del personal administrativo	5,1	14,1	53,5	27,3
Relaciones interpersonales	6,1	14,5	53,9	25,4
Colaboración del personal docente y de servicios complementarios	2,2	14,0	59,8	24,0
Liderazgo	8,1	20,4	49,2	22,3
Dinámica de la Junta Administrativa	7,6	23,4	48,3	20,6
Ambiente físico	12,1	29,9	40,1	17,8
Seguridad ocupacional	16,5	31,8	38,1	13,6
Participación del Patronato Escolar	12,8	25,8	47,7	13,8
Resolución de conflictos	10,6	24,4	51,8	13,2

Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

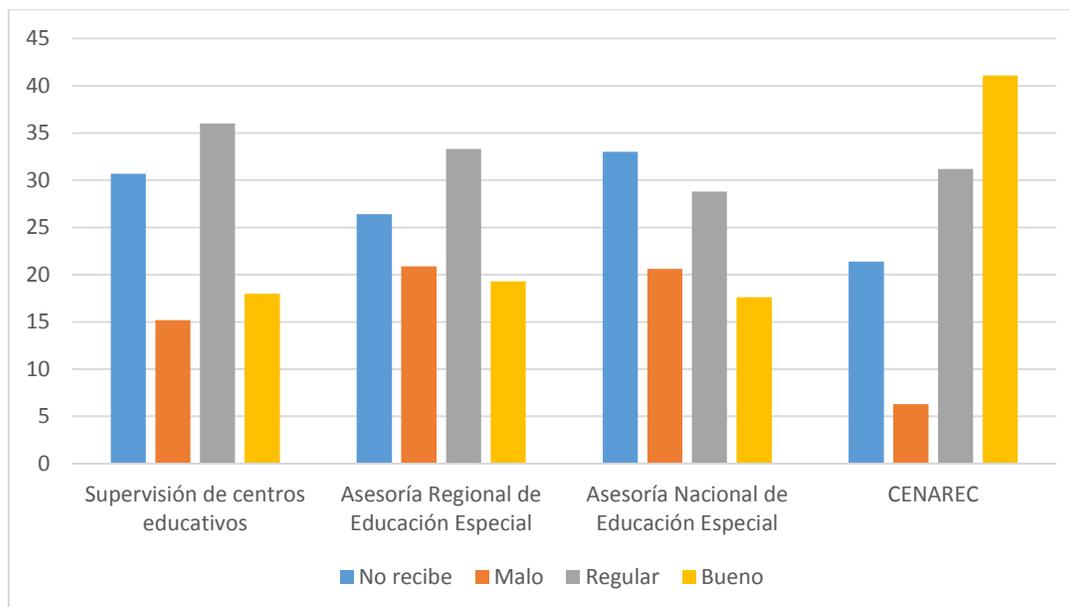
En lo que tiene que ver con las mejoras que se llevaron a cabo en los centros en el último año, los (as) docentes consideraron que los cambios más significativos se observaron en la calidad de los servicios educativos. Entre otras mejoras más frecuentes se menciona a las jornadas laborales del personal docente, la calidad de los servicios terapéuticos y ayudas del Estado (becas estudiantiles, alimentación a los estudiantes, transporte).

Entre los principales desafíos identificados por el personal docente están las dificultades de infraestructura y carencia de material didáctico, mobiliario y equipos, así como ayudas técnicas.

Cuando se cuestionó a este personal sobre su nivel de satisfacción con respecto al apoyo que recibe de otras instancias como la Supervisión de Centros Educativos, las asesorías regionales y nacionales de educación especial, además del CENAREC, de acuerdo con los datos recolectados, los y las docentes consideraron que el CENAREC es la instancia que les brinda más apoyo, con un 40% de calificación bajo el criterio de Bueno.

El 31% indicó que no recibe apoyo de la Supervisión de Centros Educativos, el 26% no percibe apoyo de la Asesoría Regional de Educación Especial y, en general, el que sienten más lejano es el apoyo que deberían brindar los asesores (as) nacionales del Departamento de Educación Especial del MEP. Al respecto algunos agregan que a pesar de ser asesores su comportamiento ha sido más bien fiscalizador para con los centros.

Gráfico N° 9
Calificación del apoyo que recibe el docente de las instancias correspondientes



Fuente: Encuesta a docentes, 2014.

5.3. Análisis de la entrevista a directores de centros de educación especial

El instrumento fue aplicado a 23 directores (as) de centros de educación especial del país. Solamente la directora de la Escuela Neuropsiquiátrica Infantil se negó a participar de la entrevista aun cuando sí permitió que el equipo investigador ingresara al centro para recopilar la información de docentes y familias.

El cuestionario estaba conformado por 32 preguntas que buscaban recabar información de los directores sobre su rol con respecto a los servicios, y su criterio sobre el centro educativo especial para el cual laboran.

Con base en las respuestas fue posible determinar que la mayoría son mujeres que se encuentran entre los 29 y 55 años, con una experiencia laboral disímil, que va de 1 a 26 años. Su formación de base en Educación Especial la obtuvieron en universidades estatales, mientras que la carrera de Administración Educativa en su mayoría la obtuvieron en universidades privadas; tres directores no cuentan con esta última formación. Aunque todos tienen el grado de licenciatura, 3 de los directores (as) carecen de formación en Administración Educativa

De los 23 directores (as) solo 3 se encuentran estudiando, llevando cursos de actualización de temas de discapacidad, género y de administración. Dentro de

la observaciones que hicieron en este punto, una tuvo que ver con la dificultad que en ocasiones enfrentan para participar de cursos y capacitaciones, debido a que la mayoría de las propuestas van dirigidas a docentes y terapeutas, dejando de lado a los administrativos, quienes deberían estar en constante formación para poder gestionar y orientar la labor del personal docente en lo que corresponde.

La mayoría de los administradores de los centros de educación especial se dedican exclusivamente a las labores en la institución, solo 9 combinan su labor brindando clases privadas y en universidades del país.

Cuando se consultó a los directores (as) por el enfoque educativo que sigue el centro a cargo, suelen mencionar lo que se anota en la visión del centro y lo identifican con modelos de discapacidad, de la educación especial y teorías del aprendizaje indistintamente, más alguno relacionado con la orientación religiosa que inspiró a los fundadores del centro (Inclusión, Social, Derechos Humanos, Normalización e Integración, Espiritual y Rehabilitación); pero no llegó a delimitarse algún enfoque claramente educativo, según lo pretendido con la consulta.

De acuerdo con la información dada por los directores (as), se detalla la matrícula de cada centro de educación especial en el siguiente cuadro, en contraste con los datos emitidos por el Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Cuadro N° 4
Matrícula de los centros de educación especial

Provincia	Centro	Matrícula según directores (as)	Matrícula según MEP	Discrepancia
San José	Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria Hospital Nacional de Niños Dr. Carlos Sáenz Herrera	700 – 850* (fluctuante)	NA**	NA
	Escuela Infanto Juvenil Hospital Calderón Guardia	120	120	0
	CAI de Goicochea	202	150	+57
	Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell Departamento de Audición y Lenguaje	60	62	-2
	Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell Departamento de Deficiencias Visuales	70	73	-3
	Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell Departamento de Retardo Mental	250	279	-29
	Centro de Integración San Felipe Neri	327	254	+73

	Centro de Educación Especial de Santa Ana	153	149	+4
	Centro de Educación Especial de Pérez Zeledón	249	219	+30
	Centro de Educación Especial La Pitahaya	202	181	+21
	Instituto Andrea Jiménez	97	42	+55
	Centro de Educación Especial Lenin Salazar Quesada	83	73	10
	Escuela Neuropsiquiátrica Infantil	NR***	241	NA
Cartago	Escuela de Niños Sordos de Cartago	22	20	+2
	Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masís	512	507	+5
	Centro de Educación Especial Álvaro Rojas Quirós	250	250	0
Heredia	Centro de Educación Especial de Heredia	386	376	+10
Alajuela	Centro de Educación Especial de San Ramón	180	170	+10
	Centro de Educación Especial Amanda Álvarez de Ugalde	210	210	0
	Centro de Educación Especial y de Rehabilitación de Alajuela	285	281	+4
	Centro de Educación Especial de Grecia	131	118	+13
Puntarenas	Centro de Educación Especial de Puntarenas	152	155	-3
Guanacaste	Centro de Educación Especial de Liberia	170	170	0
Limón	Centro de Educación Especial de Guápiles	171	185	-14

Fuente: Entrevista a directores (as).

*Matrícula fluctuante durante todo el año

** No aplica.

*** No responde.

En este cuadro llama la atención que, si bien el reporte de matrícula se da en dos momentos y a investigadores distintos, lo que incluye la posibilidad de que existan algunos cambios, en este caso solo cuatro centros reportaron la misma matrícula en ambos momentos. 5 directores (as) anotaron matrículas por debajo

de la cifra del MEP y los 11 restantes mencionaron una cifra mayor durante la entrevista, donde sobresalen el Centro San Felipe Neri con 73 casos, El CAI de Goicoechea con 57 y el Instituto Andrea Jiménez con 55.

En lo relacionado con la matrícula, todos los centros de educación especial del país cuentan con cupos disponibles en los niveles de I ciclo en adelante pero, la gran parte de estas instituciones educativas maneja listas de espera activas en los niveles preescolares, en cuyo caso los y las estudiantes no pueden asistir de manera regular, pero sí tienen acceso a ciertos servicios y clases cada cierto tiempo, con el fin de darles seguimiento mientras ingresan ya como estudiantes regulares. Dependiendo del centro educativo, estos (as) estudiantes reciben en ocasiones algunos de los siguientes servicios: Terapia de Lenguaje, Terapia Física, Terapia Ocupacional, Escuela para Familias, Trabajo Social, Psicología, Estimulación Visual, Nutrición, o Becas. En otros centros sí existen listas de espera de hasta 60 estudiantes para los servicios de Estimulación Temprana, Terapia de Lenguaje, Física y Ocupacional.

Con respecto a las zonas de cobertura, los directores (as) mencionan los territorios que aparecen en la siguiente tabla, ordenados por provincia.

Tabla N° 2
Zonas de cobertura por centro de educación especial

Provincia	Centro	Zona de cobertura
San José	Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria Hospital Nacional de Niños Dr. Carlos Sáenz Herrera	Todo el país.
	Escuela Infanto Juvenil Hospital Calderón Guardia	San José Norte y Oeste, Guadalupe, Tibás, Coronado, San Pedro, Catedral, Moravia Central, Calle Blancos
	CAI de Goicoechea	Moravia, Tibás, Sabanilla, Coronado, San José Norte y San José Central.
	Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell Departamento de Audición y Lenguaje	San José Norte y Este, Heredia.
	Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell Departamento de Deficiencias Visuales	Gran Área Metropolitana, excepto Acosta.
	Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell <i>Departamento de Retardo Mental</i>	San José, sin embargo se atiende de todo el país.
	Centro de Integración San Felipe Neri	Desamparados, Aserrí, La Unión, Río Conejo, Damas San Lorenzo, Los Guidos, Calle Fallas, Patarrá, Guatuso, Higuito, San Miguel, San Gabriel, Río Azul, Casa Cuba, El Llano, San Antonio, Santa Teresita de Aserrí, El Rosario, Fátima, Las 3 Marías, Loma Linda.

	Centro de Educación Especial de Santa Ana	Santa Ana, Escazú, Mora, Belén, Alajuela (San Rafael), Puriscal.
	Centro de Educación Especial de Pérez Zeledón	Toda la zona Sur, desde Villa Mills Cerro de la Muerte hasta la frontera con Panamá.
	Centro de Educación Especial La Pitahaya	Región San José Oeste, La Carpio, Pavas, Hatillo, Uruca, Alajuelita, Tibás y Distrito Hospital.
	Instituto Andrea Jiménez	Gran Área Metropolitana
	Centro de Educación Especial Lenin Salazar Quesada	Cantón de Acosta, Cantón de Mora, Palmichal, Tarbaca, Aserrí, Zona de los Santos.
	Escuela Neuropsiquiátrica Infantil	NR
Cartago	Escuela de Niños Sordos de Cartago	Toda la provincia de Cartago menos Turrialba.
	Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masís	Toda la provincia de Cartago.
	Centro de Educación Especial Álvaro Rojas Quirós	Todo el cantón de Turrialba, Jiménez y parte de Siquirres.
Heredia	Centro de Educación Especial de Heredia	Toda la provincia de Heredia menos el cantón de Sarapiquí.
Alajuela	Centro de Educación Especial de San Ramón	Occidente
	Centro de Educación Especial Amanda Álvarez de Ugalde	Zona Norte, parte de Heredia (Cariblanco), parte de San Ramón (Bajo Rodríguez), Zarcero, Los Chiles.
	Centro de Educación Especial y de Rehabilitación de Alajuela	Alajuela (cantones de Alajuela, Poás, Atenas) y Heredia (cantones Heredia, Santa Bárbara)
	Centro de Educación Especial de Grecia	Alajuela (Sarchí, Poás, Grecia, Atenas...)
Puntarenas	Centro de Educación Especial de Puntarenas	Región de Puntarenas, aledañas de Guanacaste, Orotina, Quepos, Parrita, la Península.
Guanacaste	Centro de Educación Especial de Liberia	Toda la provincia de Guanacaste.
Limón	Centro de Educación Especial de Guápiles	Guácimo, Guápiles, Cariari, Roxana, La Rita, Pococí, Sarapiquí.

Fuente: Entrevista a directores.

Las zonas de cobertura de algunos centros de educación especial son bastante extensas. Muchos estudiantes deben viajar horas para poder asistir a la institución educativa que les corresponde. De acuerdo con los directores (as) la razón reside en que en muchas regiones no existen servicios especializados para la atención a población con discapacidad, así como tampoco se da la apertura de nuevos servicios que brinden otra opción de atención al estudiantado que la requiera, lo que provoca la saturación en los centros ya existentes.

Los directores (as) reportan que la mayoría de los centros educativos especiales a nivel nacional cuentan con los servicios denominados de *Retardo Mental*, Discapacidad Múltiple, así como Problemas Emocionales y de Conducta, por lo que reciben estudiantes con estas discapacidades. Sin embargo, en gran parte de esta población existen otras condiciones asociadas, por lo que atienden

también distintos tipos de discapacidad como visual, auditiva, motora, sensorial dual, problemas de aprendizaje, de lenguaje, trastornos del espectro autista, problemas psicosociales o privación cultural, problemas crónicos o prolongados de la salud y síndromes neurodegenerativos.

La Gran Área Metropolitana es la única en el país que cuenta con instituciones especializadas en la atención de un tipo de discapacidad específico, por ejemplo el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, que incluye tres departamentos: de *Retardo Mental*, Deficiencias Visuales y Audición y Lenguaje, el Centro de Educación Especial La Pitahaya que se encarga de atender a estudiantes con discapacidad motora y múltiple, la Escuela Infante Juvenil Hospital Calderón Guardia que recibe a niños y jóvenes con problemas emocionales y de conducta y la Escuela de Niños Sordos de Cartago, que se encarga de brindar atención a estudiantes con discapacidad auditiva. Sin embargo, de igual manera los directores (es) indicaron que brindan atención a otros tipos de discapacidad, ya que se encuentran asociadas a la condición de cada estudiante y que, según nuevas disposiciones del MEP, deberán empezar a atender a todo tipo de discapacidad en los distintos centros.

De acuerdo con la información brindada por los y las directores participantes, los servicios que se brindan en la mayoría de centros de educación especial en Costa Rica son Terapia de Lenguaje, Terapia Física, Terapia Ocupacional, Psicología, Trabajo Social, Comedor y Becas. No obstante, son a la vez de los servicios en los que se reporta la necesidad de más profesionales para la atención a los estudiantes; quienes reciben además asignaturas específicas como Educación Musical, Educación Física y Educación para el Hogar.

Los servicios que se dan más esporádicamente en estos centros son: Odontología, Orientación y Movilidad, Estimulación Visual, Nutrición, Escuela para Familias y Transporte. De estos, según los directores (as), los que se requieren más son Odontología, Nutrición y Escuela para Familias.

Algunas instituciones ofrecen otros servicios como el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, Departamento de Audición y Lenguaje, que cuenta con Audiología. En el Departamento de Deficiencias Visuales de ese mismo Centro se ofrecen Orientación y Orientación y Movilidad. El Centro de Educación Especial La Pitahaya cuenta con los servicios de Hidroterapia, Terapia con perros y Atención domiciliaria. La Escuela Infante Juvenil Hospital Calderón Guardia ofrece, en coordinación con el Hospital Calderón Guardia, el servicio de Grupos de Apoyo para Jóvenes.

En la entrevista algunos directores (as) agregaron que hay instituciones que requieren otros servicios como Enfermería y Servicios de Apoyo Fijo de Discapacidad Visual, además de las asignaturas de Artes Industriales, Artes Plásticas e Informática Educativa, entre otras.

En relación con la frecuencia de atención, ningún director (a) pudo indicar una cantidad de horas exacta de atención a los y las estudiantes, ya que en la mayoría de los centros no existe una respuesta única, debido a que las horas semanales de atención al estudiantado dependen de múltiples factores como: el nivel en que se encuentra el estudiante, edad, especialidad del servicio al que asiste e incluso condiciones familiares de cada alumno (a) además de los recursos económicos y humanos para su traslado, condiciones de salud y apoyo familiar, entre otros. La frecuencia de atención es personalizada y se adapta a las necesidades de cada situación, es decir, mientras hay estudiantes que van todos los días y reciben todas las lecciones por día, hay otros que llegan por dos lecciones a la semana y a veces tampoco van todas las semanas. Por esta misma razón y aunque intentan apegarse a los módulos horarios emanados del MEP, los directores (as) reconocen que estos funcionan más para definir las horas de entrada y salida del personal docente, administrativo y de servicios complementarios, así como para los cambios de lección y recesos, pero no para determinar las horas de ingreso y permanencia de estudiantes en los servicios y menos la frecuencia.

Con respecto a si los y las participantes sabían de personas con discapacidad que vivieran en el área de cobertura y requirieran los servicios del centro pero no podían asistir, más de la mitad de los entrevistados (as) conocían hasta 45 casos, y señalaron múltiples factores como causa de esto. Entre los más comunes se señalaron la lejanía entre el hogar del estudiante y el centro, la falta de medios de transporte, la situación económica familiar, la condición de salud de la persona con discapacidad, así como su talla y peso, problemas conductuales que dificultan su manejo, la disponibilidad de otra persona que lo (a) pueda acompañar y negligencia familiar, entre otras. El lugar de procedencia de estos casos es variado e incluye tanto lugares rurales como urbanos, pero entre las localidades de residencia de más difícil acceso, según los directores (as), están las zonas costeras, depresiones y alturas montañosas así como poblados dispersos y fronterizos.

Por otra parte, se evidencia un nivel de satisfacción alto de los directores (as) con respecto a su lugar de trabajo. La mayoría expresó sentirse satisfecha con aspectos como las relaciones interpersonales, liderazgo, resolución de conflictos, colaboración del personal docente y de servicios complementarios, apoyo del personal administrativo, estabilidad laboral, dinámica de la Junta Administrativa y participación del Patronato Escolar. Su nivel de satisfacción cambia en aspectos como el ambiente físico y la seguridad laboral, ya que la mayoría expresó sentirse medianamente satisfecha e insatisfecha; lo que coincide con las respuestas de docentes a esta misma consulta.

Según lo expresado por los directores (as) participantes, los elementos que utilizan para la planificación educativa son el Proyecto Educativo de Centro, las normativas por especialidad, los módulos horarios, el planeamiento de aula y de actividades extracurriculares que organizan en función de las características de la población estudiantil. Sin embargo, la mayoría concuerda en que no hacen uso de

los Planes de Estudio, ya que consideran que solo pocas veces estos logran responder a las necesidades de los y las estudiantes. Al respecto agregaron que los planes vigentes se encuentran obsoletos, son muy generales y no contemplan muchas áreas del aprendizaje. Por otra parte, indicaron que tampoco ponen muchas esperanzas en los planes nuevos que están en consulta ante el Consejo Superior de Educación, debido a que, aun cuando oficialmente no se los han dado a conocer, ya están enterados de que siguen un enfoque academicista, no incluyen áreas indispensables para la población que atienden ni tampoco toman en cuenta que ahora el grupo de estudiantes es más diverso, por lo que no se adaptan tampoco a las necesidades reales de la población con discapacidad.

El apoyo que reciben los centros de educación especial de instancias educativas como la Supervisión de Centros y del CENAREC, fue calificado como bueno según la mayoría de directores (as). No obstante, la calificación para las asesorías regionales y nacionales de educación especial es dividida, ya que la mitad de los y las participantes opina que cuando acuden a estas instancias suelen recibir buena atención, mientras que la otra mitad considera que el apoyo que han recibido de estas va de regular y deficiente a nulo.

Con respecto a otras fuentes de apoyo los directores (as) informan que los centros de educación especial en todo el país cuentan con la colaboración de la Junta de Protección Social, el Departamento de Centros Educativos Privados, el Consejo Nacional de Rehabilitación, el Colegio de Licenciados y Profesores, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, Fundación Omar Dengo, Hospital Nacional de Niños, FONABE y las universidades.

Entre las llamadas de atención más comunes de los directores (as), están las relacionadas con la infraestructura. Por ejemplo, indica una directora que el centro a su cargo se encuentra en condiciones precarias, donde el hacinamiento ha provocado incluso problemas personales entre colegas; que la población de este centro se encuentra en riesgo ante una emergencia, el espacio tan pequeño dificulta una posible evacuación de personas en sillas de ruedas y que, además, resulta difícil exigir ciertas tareas académicas cuando no se cuenta con las condiciones mínimas de espacio. Para el resto de los centros el tema de infraestructura es igualmente un desafío, ya que dicen no tener presupuesto y que existe un déficit importante en todos los edificios, los cuales no son accesibles para el tipo de discapacidad con el que trabajan, a lo que suman que el espacio es insuficiente para la cantidad de población usuaria que reciben y sus familias.

En segundo lugar de necesidad los directores (as) mencionaron la urgencia de contar con más especialistas para mejorar los servicios terapéuticos y, en tercer lugar, manifestaron su preocupación por la población adulta con discapacidad que no está siendo atendida, ya que los centros cuentan con un límite de edad hasta el cual pueden asistir (21 años). Una vez que se gradúan los y las estudiantes son pocas las opciones de atención que se les ofrece, sobre todo porque los CAIPAD están saturados y prácticamente no egresan a los usuarios.

5.4. Análisis tipológico

5.4.1 Categorías y subcategorías de análisis para grupo focal de autoridades nacionales y asesores regionales, familias atendidas y familias en lista de espera

Para el análisis de la fase cualitativa se utilizó el análisis tipológico, a partir del planteamiento de 4 categorías y 19 subcategorías de análisis, que a continuación se definen.

Categoría 1: Cobertura de los centros de educación especial

Esta categoría surge con base en datos obtenidos de tres fuentes, a saber: grupo focal de autoridades nacionales, grupo focal de asesores regionales y entrevista a familias atendidas, con referencia a la cobertura de los centros de educación especial, en contraste con la demanda de los servicios dirigidos a personas con discapacidad con mayores compromisos, que no pueden ser atendidas por el sistema regular.

La información se concentra en las siguientes subcategorías:

- 1.1. *Ubicación de los centros de educación especial*: se refiere a la ubicación geográfica de los centros y si estos se encuentran en zonas accesibles para las personas con discapacidad que requieren de atención educativa.
- 1.2. *Demanda de servicios*: relaciona la oferta, tanto en atención directa, como en servicios de atención complementaria, en contraposición a la demanda educativa.
- 1.3. *Lista de espera*: se refiere a si los centros abarcan la población que acude por matrícula, o si cuentan con listas de espera y cuál es la atención que se brinda mientras se incluye al estudiante en forma regular.
- 1.4. *Pertinencia de los centros de educación especial de acuerdo con el enfoque de educación inclusiva*: relaciona la conveniencia o no de mantener la existencia de los centros tal cual se encuentran estructurados en la actualidad, en atención al enfoque de educación inclusiva.

Categoría 2: Recursos existentes

Emerge de la información aportada por las fuentes: grupo focal de autoridades nacionales, grupo focal de asesoras regionales, entrevista a familias atendidas y entrevista a familias en lista de espera. Obtiene una visión de la calidad y cantidad de los recursos existentes en los centros, o en entidades que los puedan aportar, así como la gestión que se realiza desde las juntas administrativas o los directores (as) para la consecución de los mismos.

Se presentan los datos en las siguientes subcategorías:

- 2.1. *Planta física*: aporta información sobre el estado de los edificios de los centros de educación especial, si la estructura tiene un adecuado mantenimiento, si el espacio con que se cuenta es suficiente o insuficiente, cómo es la distribución del espacio físico, si tienen zonas verdes o de juego y si estas contemplan las adaptaciones requeridas de acuerdo con la Ley 7600.
- 2.2. *Mobiliario*: se refiere al mobiliario con que se cuenta y si este es el adecuado para atender las necesidades de los estudiantes.
- 2.3. *Equipo*: hace referencia al equipo común y al especializado existente en los centros y sus características, de acuerdo con las necesidades del estudiantado.
- 2.4. *Ayudas técnicas*: brinda datos sobre las ayudas técnicas disponibles en los centros para promover la inclusión de los estudiantes en la sociedad en diferentes ámbitos y si estas son acordes con los últimos avances tecnológicos.
- 2.5. *Material didáctico*: trata sobre el material utilizado para la enseñanza de estudiantes de diferentes edades, calidad, cantidad y características.
- 2.6. *Recurso humano*: incluye la dotación de profesionales docentes de educación especial para atención directa o de asignaturas complementarias como Educación para el Hogar, Educación Física, Educación Musical, Artes Industriales, entre otras. Y también sobre personal para el apoyo complementario en servicios como Terapia Física, Ocupacional, del Lenguaje, Psicología o Trabajo Social.
- 2.7. *Gestión de recursos*: se refiere a información sobre las gestiones administrativas de los directores o juntas administrativas para la obtención de los recursos anteriormente descritos.

Categoría 3: Modelo de atención

Esta categoría surge de las fuentes: autoridades nacionales, asesoras regionales y familias atendidas; contrasta información obtenida sobre el plan de estudios vigente, con la del modelo pedagógico propuesto desde las autoridades del MEP, pero que aún no se está implementando.

- 3.1 *Pertinencia del plan de estudios actual*: los datos de esta subcategoría hacen referencia al paradigma en el cual se enmarca el plan de estudios vigente para centros de educación especial, cómo se ha implementado desde su emisión en el año 2000 y algunos elementos surgidos del contenido del documento y su reflejo en el quehacer educativo.

- 3.2 *Horario de atención a estudiantes*: se refiere a la implementación y variaciones en los horarios de atención al estudiantado, relacionadas con diversos factores.
- 3.3 *Trabajo con familias*: articula las acciones realizadas por los centros desde diferentes actores, para dar atención diversa a las familias de los estudiantes.
- 3.4 *Modelo pedagógico propuesto*: contempla información sobre las expectativas que se tienen en torno al nuevo modelo pedagógico propuesto por las autoridades del MEP, para ser implementado en un futuro cercano en los centros de educación especial.
- 3.5 *Atención domiciliaria*: hace referencia a normativas ministeriales sobre estudiantes que por diversas condiciones son atendidos en sus lugares de residencia en forma temporal o permanente, como parte del servicio educativo que se brinda en el centro de educación especial.
- 3.6 *Espacios de participación en la comunidad*: brinda datos de diversos elementos de participación de los estudiantes en las comunidades de residencia o en la comunidad educativa en donde se encuentra localizado el centro educativo.

Categoría 4: Nivel de satisfacción:

Esta categoría surge de la consulta realizada únicamente a las familias atendidas en relación con el servicio educativo recibido y su satisfacción referente al mismo.

- 4.1. *Servicio de atención directa*: los datos se relacionan con el servicio directo ofrecido por docentes de educación especial.
- 4.2 *Servicios complementarios*: es la información aportada sobre los servicios de asignaturas complementarias como Educación para el Hogar, Educación Física, Educación Musical, Artes Industriales, entre otras. Y también sobre servicios como Terapia Física, Ocupacional, del Lenguaje, Psicología o Trabajo Social.

5.4.2. Síntesis de resultados

Grupo focal con autoridades nacionales

Desde el componente cualitativo del estudio, se observa la necesidad de conocer la visión de las autoridades nacionales de educación especial en temáticas específicas desprendidas de los objetivos de la investigación,

planteados en el marco operativo revisado y aprobado por el Programa Estado de la Educación.

Este grupo focal se desarrolló con 11 funcionarios del Ministerio de Educación Pública, que se desempeñan como autoridades nacionales de Educación Especial, se les proporcionó de manera individual, un instrumento con preguntas abiertas (Ver Anexo 7). Posteriormente se abrió un espacio para comentarios y discusión sobre las temáticas. Mientras la coordinadora de la investigación moderaba las acciones que se iban suscitando, tres de las investigadoras realizaron anotaciones, para poder recabar la mayor información posible y enriquecer las respuestas aportadas en forma individual. Dado que esta segunda actividad terminó en un grupo focal, aunque no planeado de previo, fue analizado como tal.

Posteriormente, se ubicó y clasificó la información obtenida. Esta constituye las ideas expresadas por los participantes que reflejan su opinión con respecto a las distintas subcategorías, no transcritas todas ellas en forma textual, pero si respetando los hallazgos originales.

Finalmente se organizaron las categorías y subcategorías, surgidas del análisis de las preguntas y respuestas de todos los instrumentos cualitativos utilizados en la investigación, para realizar la triangulación final.

Categoría 1: Cobertura de los centros de educación especial

Las autoridades nacionales indican que si bien la educación especial debe brindarse a personas con discapacidad que requieren apoyos prolongados y permanentes, la concentración de los centros de educación especial en zonas urbanas es un factor que afecta la cobertura, debido a la lejanía de núcleos de población rural, en donde existen estudiantes que necesitan de este tipo de apoyos. Por esta razón, ellos apuestan a otra clase de solución diferente a la creación de nuevos centros, pues por las características de nuestro país, siempre habrá personas en ciertas zonas que no tengan acceso a los servicios.

En algunas regiones se han tenido experiencias en aulas integradas, donde no existen estas instituciones, para ofrecer los servicios de atención directa adaptados a personas que necesitan de mayores apoyos. Si estas iniciativas se implementaran de manera más generalizada, podrían crearse en las comunidades centros de apoyo que brinden la atención educativa. Mencionan también, que de acuerdo con los principios de educación inclusiva, debe prepararse paulatinamente al sistema educativo regular para la apertura hacia este tipo de población y promover así un acceso más equitativo a la educación.

Categoría 2: Recursos existentes

Es evidente que las autoridades nacionales coinciden en que los centros no están adaptados de acuerdo con las indicaciones de la Ley 7600, pues muchos de

ellos fueron erigidos antes de que dicha ley entrara en vigencia. Aunado a lo anterior, por falta o deficiente gestión de los presupuestos, muchas edificaciones se encuentran en franco deterioro. Esto está relacionado con el rezago que el Ministerio de Educación Pública tiene en cuanto a infraestructura de las instituciones educativas en general. Se hace hincapié en que la poca inversión que se hace para mejorar los edificios va dirigida hacia las poblaciones de menor edad. Los adolescentes y personas en tránsito a la vida adulta son los más desfavorecidos en cuanto a la adaptación del espacio físico.

Por otra parte, según las fuentes, la cantidad de estudiantes es cada vez mayor, pero este crecimiento no va acorde con el mejoramiento de la infraestructura. Las aulas en muchos centros se han subdividido hasta convertirse en cubículos.

Las nuevas tecnologías han impactado en forma acelerada a la sociedad en las últimas décadas, y es sabido que son un importante recurso para personas con discapacidad, pero la inversión que el MEP ha hecho para dotar de estos recursos no se evidencia en las instituciones de educación especial.

Con referencia al recurso humano, indican las autoridades que la formación docente que se ofrece en las universidades no responde a las necesidades de los estudiantes que asisten a los centros. Por esa razón, lo que se hace para fortalecer el desempeño docente es brindar cursos de capacitación mediante el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC).

En cuanto a la gestión de recursos, los participantes aseguran que la Junta de Protección Social, la Ley 8283 y el subprograma 4 del CENAREC, entre otros, son recursos que podrían utilizarse en las instituciones, pero por una mala gestión de las juntas administrativas o de los directores, estos recursos no son aprovechados.

Categoría 3: Modelo de atención

La información aportada contrasta la visión sobre el actual plan de estudios con el nuevo modelo pedagógico, que aún no está en vigencia, pero cuya versión preliminar se ha estado socializando entre los diferentes actores involucrados.

En cuanto al plan de estudios actual, las autoridades nacionales acotan que está enmarcado desde el paradigma rehabilitador, dado que tiene una antigüedad de 14 años. Consideran que este plan tuvo validez en su momento, pero que actualmente no está acorde con el enfoque de derechos humanos que debe dirigir la atención de la población con discapacidad. Sin embargo, ellas aducen que en los centros estos no fueron puestos en práctica en su totalidad, por falta de asesoramiento, tanto a docentes como a directores, aunado a que no existen programas de estudio que los complementen.

Dentro de las mayores dificultades encontradas en la aplicación del plan se encuentra la forma de distribución de las lecciones, desde su planteamiento en el documento, hasta la forma de ejecución por parte de los administradores. Los horarios de atención no han sido equitativos, tanto para estudiantes dentro de un mismo centro, pues algunos van únicamente una o dos veces por semana, lo que se vuelve inicuo en relación con la cantidad de lecciones que recibe un estudiante en el sistema educativo regular. La dinámica fraccionada de horarios redundante en una desventaja para las familias, quienes tienen que hacer mayores inversiones en transporte y con la escasa retribución de pocas horas de atención por día. Anotan esto como la principal razón del ausentismo tan elevado en los centros y aunque se han buscado alternativas de solución, estas no han sido fructíferas. Por otra parte, el desarrollo del currículo también se ve afectado, tanto por la poca cantidad de lecciones que recibe el estudiantado como por las constantes ausencias. Parece que la equidad de lecciones quedaría solucionada cuando entre en vigencia el nuevo modelo pedagógico.

En lugares donde no hay centros se cubre parte de las necesidades orientando a las familias, pero desde las asesorías regionales de educación especial.

En referencia a la atención domiciliar se eliminaron los códigos específicos para esto, pero los docentes pueden ir a las casas de los estudiantes si estos lo requieren.

El modelo pedagógico se está planteando de manera que ofrezca mayores posibilidades de desarrollo social. Y, aunque se ha tenido una expectativa desde los actores de que se va a dividir por materias y será muy académico, las autoridades ministeriales indican que está posicionado desde la concepción actual de la discapacidad y que lo que se pretende es favorecer la alfabetización, más que la academización de la población.

Categoría 4: Nivel de satisfacción

Sobre esta categoría no se les hizo consulta.

Grupo focal con asesoras regionales de educación especial

Para conocer las ideas sobre los temas elegidos de la investigación, desde la perspectiva de las asesoras regionales de educación especial, se realizó un segundo grupo focal con 26 participantes que se desempeñan en distintas zonas del país como asesoras regionales de educación especial. Este grupo fue dirigido por tres investigadoras y una asistente académica, quienes dividieron a las participantes en 5 subgrupos. A cada subgrupo se le proporcionó una guía de trabajo (Ver Anexo 9). Posterior a esto se desarrolló una plenaria en la que se expusieron las ideas, algunas partes fueron video-grabadas y además se hicieron anotaciones por parte de la asistente académica.

Igualmente, la información obtenida se analizó y clasificó dando coherencia a las ideas, pero respetando lo expresado originalmente. Esto con la finalidad de dar un orden por temas, porque en este tipo de técnica se suscitan discusiones de acuerdo con la experiencia de las personas participantes, que tienden a hacer aportes que corresponden con diferentes tópicos indistintamente del orden.

Finalmente se ubicaron los datos de acuerdo con las categorías y subcategorías (Ver Anexo 9), surgidas del análisis de las preguntas y respuestas de los diversos instrumentos cualitativos utilizados en la investigación, para su posterior triangulación.

Categoría 1: Cobertura de los centros de educación especial

De acuerdo con la ideas emitidas, las asesoras regionales indican que el nivel de ausentismo en los centros de educación especial se ve afectado por la lejanía de estos de las poblaciones que los necesitan, sólo algunos tienen acceso a la atención, pues no hay suficientes instituciones de este tipo en el país, esta situación se agrava por los problemas de salud y económicos de las personas con discapacidad a las que se dirigen los servicios.

Se hace énfasis en la carencia de códigos de Terapia Física y Terapia del Lenguaje para satisfacer la demanda educativa. Reconocen que hay listas de espera en los centros, pero que a estas personas se les brinda atención sobre todo en Estimulación Temprana, para ir orientando a las familias mientras se puede incluir a sus hijos (as) en la matrícula regular.

Las asesoras regionales opinan que la población que requiere apoyos prolongados y permanentes es la que se debe beneficiar de los servicios ofrecidos por los centros y que estas necesidades no pueden ser cubiertas en la actualidad por el sistema regular, pues el sistema no está preparado para esta apertura.

Categoría 2: Recursos existentes

Sobre los recursos existentes con referencia a los edificios que albergan los centros de educación especial, las asesoras comentan que muchos de estos tienen instalaciones reducidas para la cantidad de población que atienden, las aulas son muy pequeñas o tienen que ser compartidas con otro docente. Indican que las edificaciones no se han adaptado de acuerdo con los requerimientos de la Ley 7600.

En lo que tiene que ver con el mobiliario, material didáctico y equipo, la única información que aportan las asesoras es que estos recursos son insuficientes para lo que se necesita. En alusión a las ayudas técnicas, ellas aseveran que los terapeutas no cuentan con suficientes insumos para confeccionar ayudas técnicas acordes con las necesidades individuales del estudiantado. En cuanto al recurso humano, es mediante su criterio técnico que se

hace la solicitud de nuevos códigos y servicios, lo que les permite tener una visión de las necesidades de las instituciones y la distribución de los recursos en las regiones. Pero, aducen que tienen grandes limitaciones para la aprobación de nuevos códigos, tanto para servicios de atención directa como complementaria, y se quejan de que quienes deciden sobre la asignación presupuestaria a veces pasan por encima de su criterio técnico. Además comentan que, en general, la capacitación del recurso humano debe mejorar.

En cuanto a la gestión administrativa, mencionan la falta de coordinación entre las juntas administrativas y los directores (as) para la satisfacción de necesidades. Más que una falta de recursos indican que hay desconocimiento de las posibilidades existentes. Aunado a esto los directores y las juntas tienen limitaciones diversas para ejecutar los presupuestos o un manejo inadecuado de los bienes. Por otra parte, también señalan que los docentes no conocen los rubros ni trámites de inversión.

Categoría 3: Modelo de atención

Las asesoras regionales coinciden en que el plan de estudios actual tiene un enfoque rehabilitador, que además no ha sido implementado por falta de capacitación a docentes y directores; agregan que dentro de las especialidades a las que se dirige el plan hay incongruencias entre el número y tipo de lecciones y las necesidades reales de la población.

En cuanto a los horarios de atención ellas piensan que, aunque estos se adapten para las poblaciones alejadas de los centros, el escaso número de lecciones es un factor desfavorable para el estudiantado. Para solventar la necesidad de atención en donde no existen centros, ellas dan orientación a las familias, pero es algo totalmente insuficiente para abarcar la falta de atención.

Las asesoras hacen mención a la atención domiciliaria, como un recurso que existe únicamente para población con discapacidad múltiple en las normativas. Por otro lado, también aducen ellas que la Ley 7600 establece que esta atención debe brindarse en los hospitales, para las personas que requieren estar internadas, o en las casas, cuando están convalecientes.

En cuanto al modelo pedagógico propuesto por el Departamento de Educación Especial y que está a la espera de aprobación, las asesoras tienen la expectativa de que este sí responda a las necesidades actuales de los estudiantes. Y aunque tienen incertidumbre sobre su efectividad, la actitud es positiva para su implementación.

Categoría 4: Nivel de satisfacción

Sobre esta categoría no se les hizo consulta.

Entrevista a familias atendidas y familias en lista de espera

A los diferentes centros de educación especial incluidos en el estudio se solicitó con antelación citar a padres, madres o personas encargadas de los estudiantes, (al menos representantes de 2 familias por centro, una familia atendida y otra, si existiera el caso, de familias en lista de espera) para realizar una entrevista con preguntas abiertas (Ver Anexos 3, 4, 5 y 6) de acuerdo con los temas específicos seleccionados para este tipo de informantes. La información recogida por el equipo investigador, que se desplazó por el país para visitar los centros, se sistematizó y posteriormente se ordenó de acuerdo con las categorías y subcategorías surgidas de los instrumentos cualitativos, para hacer su análisis y la posterior triangulación.

Entrevista a familias atendidas

Categoría 1: Cobertura de los centros de educación especial

Sobre esta categoría no se les hizo consulta

Categoría 2: Recursos existentes

En relación con las edificaciones las familias mencionan que las instalaciones en general se encuentran en mal estado, con aulas muy pequeñas y deterioradas; también hacen referencia específica a la falta de servicios sanitarios adaptados de acuerdo con la Ley 7600 y a la frecuencia con la que estos dispositivos se descomponen, además no cuentan con cambiadores para bebés o niños pequeños. Por otra parte, los centros tienen necesidad de un sitio de espera para ellas mientras los hijos están en lecciones.

Las familias además agregan que no hay aulas equipadas para la atención en el Ciclo Diversificado y que los comedores son pequeños, inadecuados o ni siquiera existen. Ellas comentan además que si se cuenta con áreas verdes estas están descuidadas, convirtiéndose en riesgo de accidentes y carecen de zonas de juego. Las familias esperan que los centros puedan tener espacios para ofrecer terapias alternativas como equino-terapia, terapia con perros o piscinas para terapia acuática.

Sobre el mobiliario los padres dicen que no hay suficiente o está en mal estado, además se carece de muebles acordes con las necesidades de los estudiantes. En cuanto al equipo, además de no estar adaptado, su escasez es más crítica en el Ciclo Diversificado. Ellas son conscientes de la falta de equipo tecnológico de acuerdo con los nuevos avances en este campo, incluso de un centro para población sorda informan que el equipo audiológico está desactualizado.

Sobre el material didáctico, se quejan de que siendo familias con muchas necesidades económicas deben aportar de sus ingresos para solventar las necesidades en este sentido. También señalan que muchos docentes deben

construir o comprar sus propios materiales por falta de presupuesto institucional para adquirir estos recursos.

Con respecto a las necesidades en recursos humanos las familias coinciden en que falta personal docente, terapeutas e incluso asistentes de aula. Además critican la inestabilidad del personal, sobre todo de las directoras, por traslados de puesto, concursos docentes o movimiento de personal interino, que afecta la continuidad en la educación de sus hijos (as); piensan que algunos profesores no están calificados para el puesto y que para disminuir las posibilidades de encontrarse con un mal educador (a) deberían existir pruebas vocacionales o psicológicas y reforzar también la capacitación docente en diversidad de temas.

Categoría 3: Modelo de atención

En relación con la pertinencia del plan de estudios vigente, las familias hacen alusión a algunas ideas específicas; consideran que se requiere mayor trabajo en las áreas académicas, sobre todo para enseñar a leer y escribir a estudiantes que si tengan la capacidad para aprenderlo.

Los que tienen hijos de mayor edad muestran su preocupación por contar con opciones para personas en edad adulta en cuanto a la formación laboral y algunos piensan que debe haber más lecciones de Educación Musical y de Educación para el Hogar.

En cuanto a la distribución de lecciones en los horarios, las familias mencionan que a la hora de hacer los esquemas de atención quedan lecciones libres y que la espera a los estudiantes los cansa; además consideran que les dan horarios que no siempre se cumplen por diversas circunstancias y, finalmente, creen que debe haber más lecciones de atención individual.

Las familias consideran que se les brinda poco apoyo en sus necesidades específicas, lo único con lo que cuentan es con el servicio de Psicología o de Trabajo Social, pero en algunos centros no hay. Pasan mucho tiempo esperando a sus hijos y éste no es aprovechado, por ejemplo, para recibir capacitaciones; sólo en algunos lugares les ofrecen cursos temporales de manualidades. Las acciones para trabajar con los padres en las aulas se dan, pero no son generalizadas ni sistemáticas.

Como sugerencias importantes, ellas mencionan la posibilidad de que el CENAREC brinde capacitación específica para padres y que también se den cursos para los hermanos (as).

Sobre el modelo pedagógico que está a la espera de aprobación conocen poco, esperan que se ofrezca más tiempo para poder incluir más terapias alternativas y que el plan no sea impartir lecciones de Estudios Sociales, Ciencias,

Matemática y Español, porque piensan que para muchos estudiantes estas asignaturas no funcionarían.

En lo referente a los espacios de participación en la comunidad, las familias dejan ver que son pocas las comunidades que conocen de la existencia de los centros, por lo que no hay aprovechamiento de recursos locales. Una de las instituciones se queja de que los pocos espacios de salida a la comunidad cercana al centro que tenían el MEP los prohibió.

Entre quienes afirman sí poder salir a la comunidad, aclaran que lo hacen durante pasacalles, paseos, excursiones y campamentos; también a veces salen al cine, restaurantes, supermercados, gimnasios, piscinas y centros comerciales. Algunas familias indican que se hacen giras educativas y participan en el Festival de las Artes. Las actividades más frecuentes que se realizan son las celebraciones de actos cívicos y los desfiles del día de la Independencia.

Categoría 4: Nivel de satisfacción

Un alto número de informantes coincide en que se sienten satisfechos con la institución porque ofrece servicios de educación especial y terapias. Las familias que tienen una visión positiva dicen que la mayor parte del tiempo les corresponde trabajar con docentes o terapeutas comprometidos con su trabajo y que les brindan servicios de calidad que favorecen a sus hijos (as); pero también insisten en la falta de recursos que tiene el personal para realizar su labor y se quejan del recargo de matrícula en los grupos.

Las personas que muestran insatisfacción mencionan múltiples factores. Entre los más destacados está el abordaje educativo específico en atención directa, ya que algunos docentes desconocen estrategias de trabajo para poblaciones con discapacidades específicas, como atención en problemas conductuales, visuales y en el uso de LESCO.

Sobre otros aspectos técnicos las familias consideran que no es conveniente, como ya se ha hecho en algunos centros, ubicar a la población por edades con discapacidades mezcladas, porque los (as) docentes no atienden bien ni a unos ni a otros y los estudiantes copian conductas inadecuadas de los demás.

Ellas indican que los servicios de comunicación aumentativa y alternativa que existían en algunas instituciones se cerraron por parte del MEP, lo cual consideran un error. Y, en relación con dificultades actitudinales, apuntan la falta de compromiso de algunos docentes y terapeutas para con sus hijos (as) y el poco interés que muestran para comunicarse con los padres. Algunas familias se quejan de que a veces los (as) docentes y asistentes no tratan bien al estudiantado y que no hacen bien el trabajo que les corresponde.

En cuanto a la atención complementaria, las familias aducen que deben incrementarse los servicios de Terapia Física y Terapia del Lenguaje, que es

donde hay más listas de espera, pues el tiempo que se pierde esperando por atención es valioso, por lo que la espera va en contra del desarrollo de sus hijos (as). Además debe ofrecerse Terapia Ocupacional en todos los centros. Los que tienen más recursos han debido incluso acudir a servicios de terapia privados para solventar las necesidades particulares. Además, las familias tienen la esperanza de que los centros que aun no lo hacen incursionen en el ofrecimiento de otro tipo de terapias como equino-terapia, terapia con perros y terapia acuática.

Entrevista con familias en lista de espera

Categoría 1: Cobertura de los centros de educación especial

En esta categoría se hace referencia específicamente a la demanda de servicios en lista de espera, ya que se trata de familias cuyos hijos (as) aún no han sido atendidos en forma regular, sino que se les va brindando orientación mientras esperan cupo. Muchas de estas personas que están en espera son niños (as) pequeños que reciben algún servicio de Estimulación Temprana. En este tipo de atención se orienta a los padres para que vayan trabajando en el hogar. Como no se trata de familias con atención regular muchas desconocen lo que pueden obtener del centro. Esperan ser atendidas por profesionales que sepan lo que hacen y recibir trato amable, ya que algunos atraviesan por las primeras etapas de conocimiento de la discapacidad. También desconocen cuánto tiempo más deberán esperar para ingresar en forma regular.

Categoría 2: Recursos existentes

Las familias conocen sobre los recursos que se van utilizando en la atención para la lista de espera en forma limitada, debido a que no acuden de manera regular. Lo que observan de la planta física es que las aulas son muy pequeñas y que hay escasez de zonas verdes y espacios de espera para las familias.

Con respecto al mobiliario opinan que no está adaptado a las necesidades de sus hijos (as), sobre todo si estos son de mayor edad. Otras familias hablan de que el material didáctico y juegos que han observado en los servicios les parecen adecuados.

Categoría 3: Modelo de atención

Sobre esta categoría no se les hizo consulta.

Categoría 4: Nivel de satisfacción

Sobre esta categoría no se les hizo consulta.

5.5. Análisis integrado

Mediante la búsqueda de discrepancias o no se triangulan las categorías definidas para el análisis tipológico según las fuentes consultadas. En las tablas y comentarios siguientes se refleja dicho análisis.

Tabla N° 3

Categoría: Cobertura: Subcategoría:

1.1. Ubicación de los centros de educación especial

	Autoridades Nacionales	Asesoras Regionales
C O N C O R D A N C I A S	Los CEE se ubican en centros urbanos de algunas comunidades	
	No existen CEE en todas las Direcciones Regionales	
	En algunas comunidades los estudiantes viajan largas distancias para ser atendidos	
	Los estudiantes de zonas alejadas tienen una asistencia menor a los CEE	

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Probablemente por razones prácticas de acceso, en el momento de su fundación, muchas de las instituciones de educación especial fueron ubicadas en localidades urbanas, de hecho, hay varios centros que se concentran en la zona metropolitana y en estos se ha atendido tradicionalmente a la población que requiere de apoyos prolongados y permanentes con limitado acceso a la educación regular. Por esa razón, quienes proceden de comunidades más rurales y dispersas tienen dificultades para acercarse a los centros, lo que repercute en la frecuencia de asistencia y el abandono escolar.

Tabla N° 4

Categoría: Cobertura: Subcategoría:

1.2. Demanda de servicios

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familia en lista de espera
CONCORDANCIAS	En regiones donde no hay CEE se atienden en Aulas Integradas		
	Debería atenderse a los estudiantes de zonas alejadas como un tipo de Centro de Apoyo		

DISCREPANCIAS	Los CEE no cubren toda la demanda	Esperan recibir servicios en el CEE
----------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

En las direcciones regionales donde no existen centros de educación especial, se atiende a los estudiantes en aulas regulares o en aulas integradas con diferentes apoyos: personales, curriculares, organizativos, materiales y tecnológicos que no siempre son suficientes ni idóneos para las necesidades del estudiante.

Las familias consultadas esperan que sus hijos (as) sean atendidos en servicios de educación especial en áreas tales como estimulación temprana, comunicación, manejo de conducta, desarrollo de habilidades cognitivas y físicas, orientación para el trabajo o en control de esfínteres. Ellas también proyectan que sus hijos reciban servicios complementarios en atención psicológica, Terapia Física, Terapia Ocupacional y Terapia del Lenguaje. Adicionalmente, las familias en lista de espera consultadas tienen la expectativa de recibir becas para solventar necesidades principalmente de transporte.

Tabla N° 5

Categoría: Cobertura: Subcategoría: 1.3. Lista de espera

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familia lista de espera
C O N C O R D A N C I A S	En la mayoría de los CEE existen listas de espera		
	No existe ninguna directriz ni se conoce sobre la atención de estudiantes en lista de espera		
		En algunos centros se utilizan códigos de Estimulación Temprana para atender listas de espera	

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Tal y como se expuso anteriormente, en la mayoría de los centros de educación especial la demanda de matrícula es mayor a la capacidad del centro educativo. Y, de acuerdo con las evidencias generadas desde las asesoras regionales y familias, algunos centros utilizan un código de Estimulación Temprana para atender la lista de espera y dar respuesta a las necesidades inmediatas de atención a bebés.

Tabla N° 6

Categoría: Cobertura: Subcategoría:

1.4. Pertinencia de los CEE

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales
CONCORDANCIAS	El sistema regular no está preparado para atender población con mayor compromiso	
	Aunque se promueve la educación inclusiva, hay condiciones de discapacidad que deben ser atendidas en CEE	La población con apoyos prolongados requiere de atención en CEE
DISCREPANCIAS	No se requiere crear CEE donde no existen	Deben seguir existiendo los CEE para la atención de estudiantes con apoyos prolongados y permanentes

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Dadas las transformaciones en nivel mundial se están generando sobre el abordaje educativo de las personas en condición de discapacidad, se ha promovido desde el MEP que el estudiantado con posibilidades se ubique en la educación regular y que allí se le brinden apoyos tempranos de forma preventiva, de manera tal que el (la) estudiante no tenga que ser matriculado en un centro de educación especial.

La presente investigación cuestiona, en referencia a este tema, si es pertinente que los centros de educación especial sigan existiendo en el país, tomando en cuenta que muchos de estos están en zonas urbanas. También interroga acerca de si deben crearse centros nuevos en otras comunidades. Para conocer posibles respuestas a estos cuestionamientos se realizó la consulta respectiva a autoridades nacionales y asesoras regionales en educación especial, aprovechando su visión macro sobre la situación en todo el país. Estos grupos coinciden en que la población que requiere apoyos prolongados y permanentes necesita del tipo de educación que se ofrece en los centros, aun cuando la educación inclusiva debe orientar hacia oportunidades educativas menos restrictivas de participación social. Sin embargo, las autoridades nacionales opinan que la creación de más centros de educación especial no resolvería el problema de atención a estas personas, ya que, por las características geográficas y de distribución de habitantes en nuestro país, podrían construirse más edificios en comunidades diversas que igual no abarcarían a todo el estudiantado que necesita de sus servicios.

Por su parte las asesoras regionales consideran que los (as) estudiantes con apoyos prolongados y permanentes están mejor atendidos en centros de educación especial, pero ante el cuestionamiento de la falta de cobertura no sugieren alternativas diferentes a las actualmente existentes.

Si bien es pertinente la atención en educación especial, no hay claridad en el tipo de estructura organizativa que entonces se necesitaría para que la población con mayores compromisos no quede desatendida y que cada vez más personas tengan acceso a la educación especial con equidad de oportunidades.

Otro aspecto de vital importancia para las autoridades nacionales es la necesidad de que estas instituciones tengan un verdadero involucramiento con la comunidad de referencia del estudiante.

Tabla N° 7
Categoría: Recursos existentes: Subcategoría:
2.1. Planta Física

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familias atendidas	Familias lista de espera
CONCORDANCIAS	Las instalaciones físicas son reducidas en la mayoría de CEE			
		Las aulas son compartidas y muy pequeñas		
			No hay zonas verdes ni espacios para juegos adaptados	
			No hay adecuados sitios de espera para las familias	
DISCREPANCIAS	Algunos CEE tienen una infraestructura adecuada	La infraestructura no se ha adaptado a partir de la Ley 7600		

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

En cuanto a la planta física, las cuatro fuentes consultadas convergen al afirmar que la mayoría de centros de educación especial del país tiene limitaciones importantes en este sentido. Una de las razones, según las autoridades nacionales, radica en que fueron construidos antes de la Ley 7600. Afirman que el mejoramiento de la planta física de algunos centros está más orientada hacia población preescolar o escolar. Indican también las fuentes que en su mayoría las instalaciones son reducidas para la población atendida y las aulas pequeñas, a las que describen más bien como cubículos que son generalmente compartidos.

Las familias evidencian que la mayoría de estas instituciones no cuenta con zonas verdes y juegos adaptados para la población y agregan que los comedores son pequeños y no tiene condiciones para favorecer el desarrollo de habilidades adaptativas hacia la autonomía e independencia en los estudiantes. Otro aspecto importante que comentan las fuentes es que son pocos los servicios sanitarios adaptados para la población, el acceso a cambiadores y hacen especial hincapié en la falta de aseo y mantenimiento de los mismos. Ellas también destacan las largas horas que pasan en la institución esperando que los (as) estudiantes concluyan la jornada escolar, ya que la lejanía e su residencia no les permite ir y volver por el estudiante, aspectos que también comparten con las familias en lista de espera, que a pesar de tener mínimo contacto con los centros, se dan cuenta de las limitaciones que tienen estos.

Tabla N° 8

Categoría: Recursos existentes:

Subcategoría: 2.2. Mobiliario

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familias atendidas	Familias lista de espera
D I S C R E P A N C I A S	Se han hecho esfuerzos por adquirir mobiliario acorde con necesidades	El mobiliario es insuficiente.		
		No está adaptado a las necesidades de la población		
			Hay mucho mobiliario en mal estado	
			No hay mobiliario para los estudiantes más grandes	

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

La tabla anterior revela una discrepancia entre las autoridades nacionales y las demás fuentes consultadas. Las primeras indican que han hecho esfuerzos para adquirir mobiliario acorde a la población que se atiende sin embargo esto no lo corroboran las demás evidencias, al contrario. Las asesoras regionales, al igual que las familias, indican que el mobiliario es insuficiente, está en mal estado o no está adaptado a las necesidades de la población atendida y, al igual que en la subcategoría anterior, aseguran que están mejor provistos los niveles inferiores que los de jóvenes y adultos.

Tabla 9

Categoría: Recursos Existentes:

Subcategoría: 2.3. Equipo

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familias atendidas	Familias lista de espera
D I S C R E P A N C I A S	Se han hecho esfuerzos por adquirir mobiliario acorde con la población que se atiende	El equipo existente es insuficiente.		El equipo está bien
	Responde al trabajo que se desarrolla en los CEE		No hay equipo adecuado a los requerimientos de IV ciclo	

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Los informantes discrepan en sus apreciaciones relacionadas con el equipo disponible en los centros. Las autoridades nacionales indican nuevamente que se hacen esfuerzos por adquirir el equipo acorde con la población que se atiende y que responda al trabajo que se desarrolla en los centros. Sin embargo las asesoras regionales y las familias atendidas convergen al afirmar que el equipo existente es insuficiente y que no está adecuado a los requerimientos de Ciclo Diversificado Vocacional.

Tabla 10
Categoría: Recursos Existentes:
Subcategoría: 2.4. Ayudas técnicas

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familias atendidas
C O N C O R D A N C I A S	Las ayudas técnicas son insuficientes		
	Se deben actualizar las ayudas técnicas		Debe haber más ayudas técnicas
	Las nuevas tecnologías no se adaptan a las necesidades reales de la población		Debe haber más equipo tecnológico
	Hace falta tecnología para la población adulta joven		
D I S C R E P A N C I A S	Se han hecho esfuerzos para adquirir ayudas técnicas acordes a la población que se atiende	Los terapeutas no cuentan con los insumos para construir e incluir ayudas técnicas requeridas por el estudiantado.	
	Responde al trabajo que se desarrolla en los CEE		

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Esta subcategoría refleja tanto concordancias como discrepancias entre los informantes. Primero las evidencias muestran cómo hay coincidencia en la necesidad de incrementar el uso de tecnologías actualizadas en el abordaje pedagógico, sobre todo hacia la población adulta joven.

Las autoridades nacionales continúan reconociendo que se han hecho esfuerzos para adquirir ayudas técnicas acordes con la población que se atiende y que responde al trabajo que se desarrolla en los centros. Esta afirmación no la validan los demás informantes, dado que indican que los terapeutas no cuentan con insumos para construir las ayudas técnicas requeridas por el estudiantado. También mencionan la necesidad de actualizar el equipo audiológico en centros con población con deficiencia auditiva.

Subcategoría: 2.6. Material Didáctico

A las autoridades nacionales no se les consultó específicamente sobre lo relacionado con la dotación de material didáctico a los centros de educación

especial. En este sentido las asesoras regionales indican que es insuficiente. Las familias atendidas afirman que no hay presupuesto para solventar las carencias en estas instituciones por lo que ellas voluntariamente colaboran con el personal docente para que puedan confeccionarlo.

En cuanto al recurso humano las autoridades nacionales recomiendan que los docentes deberían tener formación en educación regular y posteriormente en educación especial, con el fin de que puedan proveer de experiencias pedagógicas exitosas y significativas a los estudiantes. Mientras que las familias se quejan de la inestabilidad laboral de las asistentes y sugieren que los docentes hagan pruebas de aptitud y actitud antes de llegar al puesto.

Tabla N° 11

Categoría: Recursos Existentes:

Subcategoría: 2.7. Recurso humano

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familias atendidas	Familias lista de espera
C O N C O R D A N C I A S		Faltan códigos del MEP para atender servicios en los CEE		
		Hay inestabilidad en el personal.		
		La formación del personal docente en las universidades no responde al requerimiento de los estudiantes del CEE.	Deben hacerse pruebas de vocación y psicología para ocupar los puestos	
		Reforzar capacitación del personal docente para que tengan los conocimientos requeridos		

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Tabla N° 12

Categoría: Recursos Existentes:

Subcategoría: 2.8. Gestión de recursos

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familia atendida
CONCORDANCIAS	Hay presupuesto en la JPS y las Juntas Administrativas pero no se ejecuta apropiadamente la gestión de recursos		
DISCREPANCIAS	La ley 8283 y el subprograma 4 de CENAREC aportan fondos que no son aprovechados por los CEE para ayudas técnicas y equipos de apoyo.	Se desconocen recursos existentes	

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Los informantes concuerdan en que hay presupuesto proveniente de la Junta de Protección Social, pero no se ejecuta. A lo que las autoridades nacionales agregan que la Ley 8283 y el subprograma 4 del CENAREC aportan fondos que no son aprovechados por los centros para la adquisición de ayudas técnicas. También señalan que no se ha hecho inclusión del PIAD (Programa de Informatización para el Alto Desempeño) en los centros de educación especial.

Las asesoras regionales discrepan con las autoridades nacionales al afirmar que se desconocen los recursos existentes para la gestión administrativa. Indican además que el director no coordina con la Junta Administrativa o el personal docente con la gestión y que estos últimos desconocen los objetivos del presupuesto y rubros de inversión, además de las limitaciones de las juntas administrativas para ejecutar los presupuestos.

Tabla N° 13

Categoría: Modelo de Atención: Subcategoría: 3.1. Plan de Estudio actual

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales	Familia atendida
C O N C O R D A N C I A S	El abordaje actual de los CEE tiene un enfoque rehabilitador.		
	No hubo asesoramiento a docentes y directores sobre los Planes de Estudio actuales		
	Están obsoletos, no concuerdan con el Modelo Social		
	No atiende las necesidades integrales de la población adulta.		

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Los informantes aseguran que el plan de estudios vigente está enmarcado desde un enfoque rehabilitador, que hace que las prácticas en el abordaje pedagógico se centren en el déficit. Las autoridades nacionales y regionales afirman que los planes tuvieron validez en un momento dado, pero actualmente no brindan una respuesta adecuada de acuerdo con el modelo de derechos humanos, lo cual hace que estén obsoletos de cara a las nuevas corrientes inclusionistas para las personas con discapacidad. Agregan que tampoco están acordes con el modelo sociopolítico actual de formación ciudadana y que su ejecución se centra en el trabajo de habilidades para la vida, dejando de lado las áreas cognoscitiva, vocacional y comunicativa.

Otro factor determinante que estas autoridades citadas revelan es que no hubo asesoramiento a docentes y directores (as) para aplicar el plan de estudios vigente. Tampoco hay concordancia entre el tipo y número de lecciones que se asignan frente a las necesidades reales del estudiantado.

Las familias atendidas hablan también de la necesidad de que los (as) docentes dejen tareas para realizar en la casa, del incremento en lecciones en Educación Musical y Educación para el Hogar y del seguimiento de un proceso de tránsito a la vida adulta más acorde con las necesidades de formación socio laboral u ocupacional.

Tabla N° 14

Categoría: Modelo de Atención: Subcategoría: 3.2. Horario de atención de estudiantes

	Autoridades Nacionales	Familia atendida	Asesores Regionales
C O N C O R D A N C I A S	Los horarios son inadecuados, requieren más tiempo de atención		
	Hay horarios diferentes para los estudiantes que se ajustan a situaciones contextuales que favorecen la inequidad		
	La atención debe darse tanto individual como en grupos		

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Las fuentes consultadas convergen en la inequidad de los horarios de los centros de educación especial con respecto a los de los centros regulares. Esta forma de organización de las lecciones no permite dar continuidad al aprendizaje. Además la organización fraccionada de horarios desfavorece la dinámica de los hogares, pues deben asistir pocas lecciones aumentando los costos de transporte y económicos en general. Las autoridades nacionales afirman que la atención debe darse tanto individual como en grupo, lo que se repite en las respuestas de las familias atendidas.

Tabla N° 15

Categoría: Modelo de Atención: Subcategoría: 3.3. Trabajo con familias

	Autoridades Nacionales	Asesores Regionales
CONCORDANCIAS	En algunas regiones donde no hay CEE se da atención a las familias desde las direcciones regionales	
	Los docentes de apoyo de los centros regulares podrían ofrecer orientación a las familias	

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Tanto las autoridades nacionales como regionales indican que en las zonas donde no existen centros de educación especial se da alguna forma de atención a las familias desde las asesorías regionales. Existe la inquietud en los asesores nacionales de que los docentes de apoyo de los centros regulares podrían ofrecer orientación a las familias, pero por ahora no se puede desde el punto de vista administrativo. Lo que, aunado a la proyección de no abrir más centros de educación especial, deja en clara desventaja a las personas con discapacidad de las zonas alejadas.

Las familias también evidencian la necesidad de estrechar lazos de trabajo y coordinación entre el centro y ellas. Un buen inicio sería crear espacios en la institución para que las familias esperen a sus hijos y aprovechar estos momentos para ofrecer capacitaciones a los padres, madres y encargados. Agregan que es importante que estas instituciones cuenten con profesionales en Psicología y Trabajo Social, que brinden continuidad a los procesos, y que se amplíen los talleres de capacitación tanto a padres, madres y hermanos de personas en condición de discapacidad; tarea que igualmente podría ser asumida por el CENAREC.

Tabla N° 16

Categoría: *Modelo de Atención:*

Subcategoría: 3.4. *Modelo pedagógico propuesto*

	Autoridades Nacionales	Familia atendida	Asesores Regionales
C O N C O R D A N C I A S	Se debe orientar hacia la alfabetización y no hacia la academización		
	Se espera que las modificaciones que se están proyectando respondan a las necesidades de la población		

Fuente: Grupos focales y entrevistas a familias, 2014.

Las autoridades nacionales afirman que el modelo pedagógico que está en revisión se proyecta acorde con el enfoque de derechos que favorece la educación inclusiva y que está estructurado de manera que ofrezca más posibilidades de desarrollo social. Ellos indican que el nuevo plan propone equidad en la distribución de asignaturas y cantidad de lecciones de acuerdo con la escuela regular.

Las asesoras regionales afirman que hay incertidumbre en cuanto a si los planes nuevos cumplirán con las expectativas y esperan que las modificaciones que se están realizando respondan a las necesidades actuales del estudiantado.

Por su parte las familias atendidas comentan que si el plan de estudios nuevo se estructura con asignaturas como Español, Ciencias, Estudios Sociales y Matemática, esto no funcionaría para los estudiantes. Sin embargo las autoridades ministeriales indican que se debe orientar hacia la alfabetización y no hacia la academización, posicionándose desde la concepción actual de la discapacidad.

Subcategoría: 3.5. Atención domiciliaria

Las asesoras regionales expresan que la normativa de discapacidad múltiple incluye la atención domiciliaria, lo que permite a los (as) docentes desplazarse a los hogares. Pero muchos de los centros de educación especial no recibieron aprobación desde el año anterior por parte del Departamento de Control y Evaluación Presupuestaria del MEP para continuar brindando atención domiciliaria a los estudiantes que así lo requerían. Sin embargo, los informantes indican que algunas regiones cuentan con un código itinerante para brindar atención domiciliaria. A su vez revelan que en unas regiones se ha tenido que dar atención domiciliaria como respuesta a recursos de amparo.

Subcategoría: 3.6. Espacios de participación en la comunidad

La fuente de información para esta subcategoría fue las familias atendidas. Dentro de las principales evidencias se concreta la necesidad de trabajar con sus hijos (as) en ambientes reales que favorezcan aprendizajes significativos.

Las familias indican que los centros incursionan en actividades circuitales y regionales como el Festival de las Artes y desfiles de la Independencia y otras salidas a la comunidad con fines didácticos. Agregan que en algunas comunidades los vecinos se acercan mediante invitación a conocer los centros, pero que hay poca participación. En otras comunidades no se conoce la existencia del centro de educación especial o reciben rechazo por parte de los vecinos. También dicen estar informadas acerca de que en algunos centros la asesora regional eliminó la posibilidad de salir a la comunidad en tiempo lectivo.

Categoría: Nivel de satisfacción: Subcategoría: 4.1. Servicio de atención directa

La mayor parte de los padres, madres y encargados de las familias atendidas tienen una visión positiva del trabajo docente, pero hacen la salvedad de la falta de recursos con que se trabaja. Mientras que otros se quejan de la calidad docente y hasta de que no tienen una actitud positiva hacia sus estudiantes y que les falta capacitación en diversas áreas. También perciben a algunas directoras como autoritarias, lo que afecta la comunicación escuela-hogar.

Subcategoría: 4.2. Servicio de atención complementaria

Con respecto a los servicios complementarios las familias atendidas señalan que se podría trabajar mejor, pero que hay recursos insuficientes para la atención. Y hablan de la necesidad de incursionar en terapias alternativas tales como equino-terapia, terapia acuática y terapia con perros para ampliar las experiencias pedagógicas de los estudiantes.

5.6. Análisis de contenido documental

El análisis de contenido llevó a la organización de documentos por agrupamiento y para así comunicar sus resultados, como enseguida se detalla.

Análisis de documentos de apoyo: en este grupo fueron incluidos documentos como declaraciones internacionales, leyes, decretos, acuerdos, normativas, lineamientos, directrices, circulares y otras disposiciones; que fueron utilizados para confirmar o evidenciar diversas informaciones referidas en este estudio.

Análisis de documentos de las direcciones de los centros: durante las visitas a los centros los directores (as) confirmaban sus datos mostrando los documentos que utilizan para su gestión. Entre estos incluyen aquellos requeridos por la Supervisión de Centros Educativos, por la Dirección Regional, o por otras instancias, así como aquellos generados desde el mismo centro para orientar u organizar su trabajo. Los documentos incluyen planes de estudio, planes anuales de trabajo (PAT), proyectos curriculares de centro, informes de evaluación al centro y del centro, normativas, directrices, circulares, horarios, listas y fórmulas de monitoreo al personal, planeamientos de aula, informes de matrícula, actas de reunión, informes de comités de trabajo, de juntas administrativas y Patronato Escolar, expedientes estudiantiles así como correspondencia en general. De la revisión de estos fue posible determinar que:

- La mayoría de instituciones educativas especiales en nivel nacional, se rige por la normativa establecida por el Ministerio de Educación Pública para cada una de las especialidades que ofrece y para la modalidad de centro de educación especial, ya sea de *Retardo Mental*, Problemas Emocionales y de Conducta, Discapacidad Múltiple, Audición y Lenguaje, o Discapacidad Visual. De igual manera, se basa en el Manual de Técnicas y Procedimientos para los servicios de Terapia de Lenguaje y en el de Fisioterapia. El único servicio que no cuenta con normativa es el de Terapia Ocupacional.
- Existen otros centros que, por su modalidad, utilizan otras normativas, como el Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria Hospital Nacional de Niños que hace uso de una normativa propia, lo mismo que el Centro Infanto-Juvenil del Calderón Guardia y El Departamento de Audición y Lenguaje del Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell.

- El plan institucional lo manejan todas las instituciones y lo denominan PAT (Plan Anual de Trabajo), que incluye los lineamientos establecidos por el MEP, sin embargo muchas instituciones lo adaptan a las características de cada centro, por ejemplo, en algunos se omite el apartado de rendimiento académico, ya que no aplica a la modalidad educativa que se trabaja.
- En relación con los módulos horarios, estos funcionan más para el personal que para el estudiantado, para el que los horarios tienden a ser personalizados, flexibles, se ajustan al lugar de residencia y necesidades de cada estudiante, dependen del nivel y de la condición de cada uno, por lo que no existe un horario único. La cantidad de veces por semana que asiste cada alumno (a) dependerá también de factores de salud, económicos, transporte, distancia, responsabilidad y compromiso de los encargados (as), entre otras variables.
- La mayoría de centros de educación especial solicita un diagnóstico y un informe o perfil de entrada para cada uno de los estudiantes. Posteriormente cada docente debe entregar un plan trimestral grupal, así como contar siempre con minutas y crónicas diarias o semanales de su trabajo. En algunos centros educativos se solicita además un plan anual por grupo y un plan educativo individual por período. Todo depende de las directrices de la institución, según el Proyecto Curricular de Centro que hayan definido en conjunto o desde la dirección en algunos casos. Los servicios terapéuticos y de apoyo trabajan con planes anuales e individuales, de acuerdo con los formatos de cada especialidad.
- Todos los centros de educación especial a nivel nacional manejan y cuentan con informes de la matrícula, la cual, de acuerdo con varios directores (as), tiende siempre a crecer, en especial la de los servicios de estimulación temprana. Insisten además en que las cifras de matrícula varían a lo largo del año porque siempre hay traslados, integraciones y abandono escolar.
- En pocas instituciones existen funcionarios administrativos de apoyo a la labor de la dirección, debido a que pocas califican para contar con este tipo de plazas, según el MEP, por lo que en algunos casos los contrata la Junta Administrativa de cada centro, en otros las labores administrativas las asumen los mismos directores (as), mientras que en algunos se brinda un recargo a un docente que colabora con las labores de la dirección.
- Las circulares dirigen aspectos técnicos y administrativos del centro educativo y la forma cómo se manejan es particular de cada uno. En algunos centros se cuenta con un archivo, portafolio o cuaderno para registrar la información. Los comunicados se entregan a cada funcionario de manera personal e impresa contra firma de recibido, mientras que en otras se mandan por correo electrónico e incluso se utiliza la aplicación WhatsApp como medio alternativo. Esto por los horarios alternos que se

manejan, que muchas veces impiden tener a todo el personal en el centro al mismo tiempo.

- En general, los centros cuentan con toda la documentación requerida para su gestión y esta se encuentra debidamente organizada y disponible para su requerimiento orientador o de supervisión.

Análisis de los planes de estudio: se consideró como planes de estudio al documento que se denomina *Planes de Estudio para Escuelas de Enseñanza Especial y Aulas Integradas (2000)* y que se encuentra en vigencia según el MEP, así como al *Modelo Pedagógico y Estructura Curricular para Centros de Educación Especial* que está a la espera de aprobación por parte del Consejo Superior de Educación y por lo que aún no se da a conocer oficialmente, pero al que el equipo investigador tuvo acceso gracias a la cortesía del Departamento de Educación Especial del MEP. Con respecto al primero ninguna de las fuentes, ni siquiera los asesores nacionales están de acuerdo, en tanto los consideran ideológica, conceptual y técnicamente obsoletos, además de estar conscientes de que estos nunca fueron utilizados en los centros para su planificación de labores. Por otra parte, docentes y personal administrativo ha tenido algún conocimiento sobre la nueva propuesta, pero se oponen por creer que traen una línea academicista (por asignaturas) que, según ellos (as), no se ajusta a la realidad de los centros. Y aseguran que esa visión obedece a que ellos (as) no fueron consultados ni estuvieron involucrados durante su diseño y que los asesores (as) nacionales desconocen la situación cotidiana de lo que pasa en los centros. Sin embargo, los asesores (as) nacionales se sorprenden con este rechazo de previo, cuando no han tenido oportunidad de dar a conocer su nueva propuesta a los centros ni a los medios.

El Departamento de Educación Especial dice haberse fundamentado, para plantear su propuesta, en la falta de aceptación de los planes anteriores, los informes de evaluación hecha desde el MEP a algunos de los centros, así como en las últimas corrientes conceptuales sobre educación dirigida a las personas con discapacidad y el marco de referencia de todo el sistema educativo costarricense, que aboga por la pertinencia, calidad y equidad.

Los nuevos planes de estudio, inmersos en ese modelo pedagógico, dicen seguir las corrientes de la Pedagogía Integral, el modelo social de la discapacidad, la educación inclusiva y el enfoque socio reconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ser aplicados a estudiantes que ellos (as) visualizan

...adquiriendo aprendizajes significativos, participando activamente en actividades ajustadas a sus características y necesidades educativas, haciendo uso del medio y sistema de comunicación que requiera, con los apoyos oportunos, motivados por medio de estrategias didácticas colaborativas, pertinentes y congruentes con el enfoque socio-reconstructivista. (p. 14)

La propuesta amerita un cambio en los (as) docentes y en su formación, que según los autores (as), se encuentra centrada en el déficit. Y considera a las familias como corresponsables del programa educativo, para lo que deben recibir la orientación y el apoyo que esto amerite. Curricularmente pone énfasis en los apoyos, el desarrollo de la comunicación y el uso de TIC, así como en la evaluación diagnóstica y formativa y en las estrategias de aprendizaje colaborativo y por proyectos. El Modelo pretende además que se utilicen los programas de las asignaturas regulares, junto a contemplar el desarrollo de habilidades adaptativas para la planificación y práctica educativas.

La estructura curricular introduce entonces asignaturas, como un segmento además del de habilidades y destrezas para la vida, con lecciones cuyo número intenta equipararse con el de la educación regular, a las que se suman tiempos semanales para el trabajo con familias y coordinación con otros profesionales.

Al respecto, tanto la fundamentación como la orientación curricular lucen bastante justificadas y acertadas, mas continúa sin tener peso, y posiblemente afecte su aceptación por parte de educadores (as), directores (as) y familias, el hecho de incluir cantidades específicas de lecciones por asignaturas tradicionales (Ciencias, Matemáticas, Español y Estudios Sociales) en un centro de educación especial, donde además se pretende trabajar por proyectos y talleres colaborativos, que más bien contradicen la asignaturización de los aprendizajes.

Análisis de informes y otros documentos: adicionalmente se analizaron informes de matrícula del Departamento de Análisis Estadísticos del MEP, informes de evaluación que el Departamento de Educación Especial realizara a algunos centros de educación especial, el reporte de Vindas (2012) *Gestión de la implementación del Plan de la Educación Especial en Aulas Integradas y Centro de Enseñanza Especial*, el trabajo específico sobre el *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011. Población con Discapacidad. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos* (2013), así como el estudio realizado por la investigadora Paula Antezana Rimassa para el Despacho de la Segunda Vicepresidencia de la República, Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica*. La intención de esta revisión se centró en identificar datos que confirmaran o recusaran la información conseguida desde otras fuentes para el desarrollo de este trabajo. Con ese fin la revisión permitió consolidar la siguiente información:

- La matrícula de los centros de educación especial se ha mantenido muy similar en la última década, con un ligero crecimiento en el año 2011 y con cifras de varones que típicamente superan a las de las mujeres año con año.

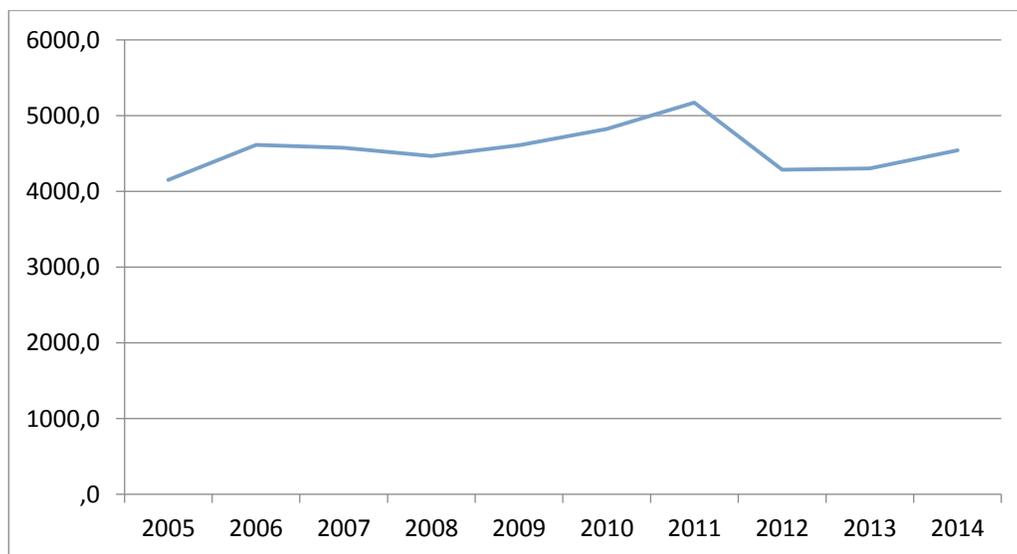
Cuadro N° 5
Matrícula en centros de educación especial/atención directa (2005-2014)

Año	Atención directa	Hombre	Mujer
2005	4.151	2.463	1.688
2006	4.614	2.733	1.881
2007	4.576	2.764	1.812
2008	4.467	2.696	1.771
2009	4.607	2.760	1.847
2010	4.822	2.879	1.943
2011	5.172	3.086	2.086
2012	4.286	2.572	1.714
2013	4.302	2.627	1.675
2014	4.165*	2.559	1.606

*No incluye matrícula del Instituto Helen Keller.

Fuente: Departamento de Análisis Estadísticos del MEP.

Gráfico N° 10
Matrícula en centros de educación especial/atención directa (2005-2014)



Fuente: Programa del Estado de la Educación con datos del Departamento de Análisis Estadísticos del MEP.

Estos reportes dejan ver que la percepción de los directores de que la población de los centros ha venido en aumento no se observa en las estadísticas de matrícula del MEP.

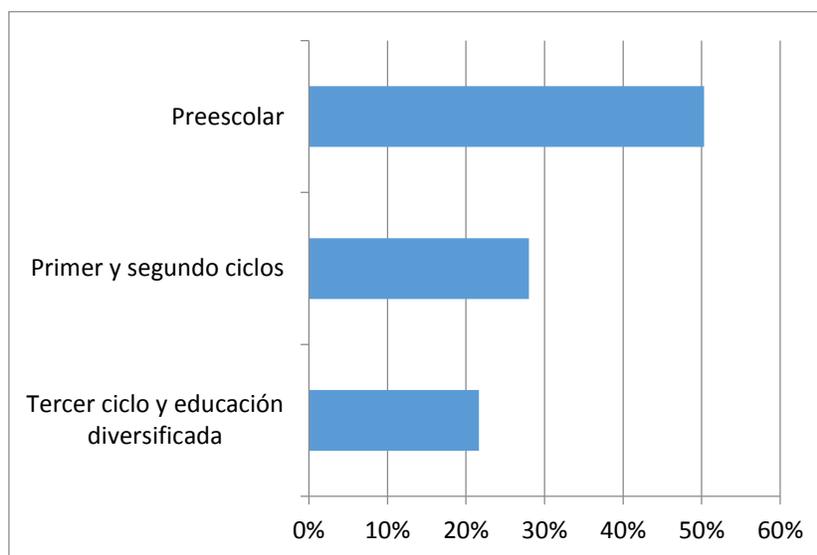
Asimismo, como ha sucedido en los años anteriores, la matrícula del 2014 concentra un mayor porcentaje en los niveles de preescolar y menor en el Tercer Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional

Cuadro N° 6
Matrícula en centros de educación especial por niveles/atención directa 2014

Nivel	Absoluto	Relativo
Preescolar	2.096	50.3%
Primer y segundo ciclos	1.167	28.0%
Tercer ciclo y educación diversificada	902	21.7
TOTAL	4.165	100%

Fuente: Departamento de Análisis Estadísticos del MEP.

Gráfico N° 11
Matrícula en centros de educación especial por niveles/atención directa 2014



Fuente: Programa del Estado de la Educación con datos del Departamento de Análisis Estadísticos del MEP.

- La pobreza sigue siendo un rasgo social estrechamente relacionado con la discapacidad. Donde pobreza y discapacidad se afectan entre sí negativamente. Así, el factor socioeconómico continuará siendo una razón por la que se mantendrán alejados los y las estudiantes

con discapacidad de los centros y de otros servicios de educación especial.

- Los centros de educación especial siguen estando ubicados en los principales puntos urbanos de las provincias y cantones, pero instalar nuevos centros en lugares de población más dispersa no parece ser la solución más acertada a la falta de cobertura. De esta manera siempre faltarán centros y sobrarán cupos, por lo que hay que idear otras alternativas de atención basada en la comunidad.
- La integración no ha podido resolver la atención educativa pertinente para quienes requieren apoyos más extensos y generalizados hasta en su formación y ubicación laboral. Por lo que debe pensarse en la educación mixta (regular y especial en centros específicos) como una buena alternativa hacia la inclusión social.
- Los centros de educación especial no han utilizado los planes de estudio del 2000, pero tampoco han podido sustituirlos por alguna herramienta pertinente, que funcione como derrotero de la planificación y la práctica educativas.
- La práctica educativa en los centros se mantiene apegada a la visión del déficit y no le ha sido posible construir un modelo de atención con visión inclusiva. Esto lo advierten tardíamente los asesores (as) nacionales y regionales, quienes de alguna manera se han mantenido alejados de los centros.
- El MEP acusa el enfoque centrado en el déficit que se infiere de las acciones de los centros, pero poco ha hecho por cambiar la denominación de los servicios que precisamente obedece a esa misma visión.
- De los años 90 en adelante las decisiones presupuestarias del MEP han surtido bondadosamente a los servicios de los centros, pero estos continúan siendo insuficientes.
- Las familias cada vez participan menos de la toma de decisiones educativas en los centros.
- La actualización profesional no es una actividad común entre docentes y directores (as) de los centros de educación especial.
- Docentes y directores (as) prefieren las universidades privadas para crecer en grado profesional.

VI. Conclusiones

- Este trabajo se propuso como primer objetivo “Caracterizar a la población usuaria de los servicios que se ofrecen en los centros de educación especial de Costa Rica”.

Al respecto, es posible caracterizar a la población según discapacidad, edad y lugares de procedencia, siendo que los centros que atienden a personas sordas se distinguen por atender exclusivamente a esta población, que en el caso del Departamento de Audición y Lenguaje del Centro Centeno Güell, en algunos casos presenta también otros tipos de dificultades como sordoceguera o discapacidad intelectual. El Centro de Apoyo a la Pedagogía Hospitalaria, da apoyo educativo a los niños y niñas ingresados en el Hospital Nacional de Niños, y, en el caso del Centro Infanto Juvenil Hospital Calderón Guardia, su población meta la constituyen niños y niñas de los niveles de preescolar, con retraso psicomotor y problemas del lenguaje, así como jóvenes con problemas emocionales y de conducta o con problemas de aprendizaje derivados de la Clínica Infanto Juvenil del Hospital Calderón Guardia; donde tienen claro que además deberían atender en pedagogía hospitalaria a la población infantil y juvenil que se ingresa al Hospital, pero acusan no tener aun recurso humano para cumplir con esta responsabilidad. Este centro debe resolver inicialmente la dificultad de que, aun cuando su plan de estudio fue avalado por la Viceministra Académica de la gestión tras anterior este no es reconocido oficialmente por la Dirección de Desarrollo Curricular ni por el Departamento de Educación Especial, donde no están de acuerdo con la forma y población que atienden en lugar de acogerse al plan de estudios de la pedagogía hospitalaria. No obstante, urge recalcar que el Centro Infanto Juvenil se dedica a la atención de población menor de 6 años con problemas significativos del lenguaje que no se atienden en ninguna otra institución; así como al abordaje de jóvenes con problemas de aprendizaje y emocionales y de conducta, que se acusa como una población urgida de atención inmediata, que no logra por otros medios.

El resto de los centros de educación especial del país, incluso aquellos que tradicionalmente se especializaban en la atención de algún tipo de discapacidad, se acogen a lo dispuesto en el acuerdo del Consejo Superior de Educación N° 03-05-08, que indica las edades de atención desde los 0 a los 21 años de edad y se abren poco a poco a atender, prioritariamente, a la población que requiere apoyos amplios y generalizados independientemente de la deficiencia que haya dado origen a esta demanda. En general, docentes y directores (as) de estos centros hacen alusión a la combinación de limitaciones de orden sensorial, intelectual, motor y de salud entre sus estudiantes y reconocen que, año con año, la población que se matricula presenta discapacidades de mayor intensidad y complejidad, para quienes una ubicación futura en servicios menos segregados es más difícil.

Los centros educativos del San José urbano reciben a estudiantes que viven en barrios aledaños y que además cuentan con más facilidades de transporte para desplazarse. Mientras que a los centros más regionales se acercan tanto estudiantes que residen en poblados y barrios cercanos al centro como los que provienen de lugares remotos, de difícil acceso y con escasos medios de transporte, lo que dificulta la asistencia regular de quienes viven en estas condiciones.

Cabe llamar la atención sobre los servicios de estimulación temprana, en tanto asesores nacionales y regionales de educación especial indican que la mayoría de la población que es atendida en estos servicios no presenta exactamente una discapacidad, sino más bien retraso en el desarrollo psicomotor u otra alteración temporal, por lo que inclusive algunos de ellos manifiestan que esta población no debería estar siendo atendida en los centros de educación especial. No obstante, según datos recopilados para este estudio, la mayor parte de la población escolar de este nivel presentaba Síndrome de Down, alteraciones neuromotoras significativas, problemas neurodegenerativos y otro tipo de dificultades, que la separan del criterio emitido por los asesores al respecto.

En cuanto a edades, la mayor cantidad de población de los centros se ubica en las edades preescolares.

- El segundo objetivo se planteó “Analizar la cobertura de los centros de educación especial en relación con la demanda de servicios de la población con discapacidad que los requiere”.

Los centros de educación especial de San José, en cuanto a cobertura, se adscriben a la determinación de linderos planteada por el MEP para las distintas direcciones regionales de educación y circuitos escolares. Pero los centros regionales cruzan circuitos, regiones y hasta provincias cuando se trata de dar servicios a estudiantes para quienes el centro constituye el único recurso educativo disponible, aunque pueda acceder a este solo de manera esporádica.

El Centro de Apoyo a la Pedagogía Hospitalaria en cambio, al ser el Hospital Nacional de Niños de carácter nacional y determinar así la procedencia de los beneficiarios del centro, este es también de cobertura nacional.

La mayoría de los centros más alejados da cuenta de conocer a población que requiere sus servicios pero cuyas condiciones de salud, lejanía, económicas y de escasez de transporte viable para su traslado les impide atenderla. De tal manera que, aun sin cifras exactas, ellos aseguran que muchas personas con discapacidades importantes, que viven en las zonas costeras y montañosas de difícil acceso así como dispersas en la lejanía, se hacen adultas sin lograr que la educación se acerque a ellas de alguna forma. Sobre este punto acusan que junto al cierre de los SILOR, una

directriz que clausuró los servicios de atención domiciliaria que antes brindaban los centros dejó a esa población sin posibilidades educativas, aunque el MEP insiste en que estos servicios no se cerraron sino más bien las plazas que se ocupaban de manera específica de esta modalidad de atención, a la espera de que esta fuera asumida por docentes que la combinaran con la atención directa en el centro de educación especial.

Por lo tanto, urge reanimar formas alternativas de atención o crear otras nuevas que permitan a la población excluida ejercer su derecho a la educación; población que en atención a las cifras del MEP, del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, así como del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, ronda los 11 000 menores.

- Como tercer objetivo el estudio buscó “Inventariar la suficiencia de los recursos con que cuentan los centros de educación especial en función de las necesidades de los usuarios de sus servicios”.

Se infiere de las distintas fuentes consultadas que en este momento el 100% de los centros de educación especial tiene infraestructura deficiente e insuficiente, donde el CAI-PCI de Goicoechea no solo ocupa el primer lugar en hacinamiento sino que se encuentra fuera de los planes actuales del MEP en cuanto a ampliaciones, remodelaciones o construcciones. Al respecto, el Centro de Educación Especial de Liberia será reconstruido completamente y reubicado en otro barrio de esa misma ciudad gracias a las negociaciones que hiciera su Junta Administrativa ante la Casa Presidencial durante la gestión anterior. También ha sido iniciativa de la Junta Administrativa la próxima reconstrucción de las instalaciones del Centro de Educación Especial de Pérez Zeledón. En los casos de los centros de Guápiles y Santa Ana estos contarán próximamente con nuevo edificio, ya que ambos fueron incluidos en el Fideicomiso N° 1099 MEP-BNCR que, al amparo de la Ley 9124, se creara para resolver en alguna medida el rezago de infraestructura educativa en nivel nacional. Por lo demás, es urgente que, al menos mediante remodelaciones, se preste atención a las instalaciones eléctricas (Telenoticias, junio 6, 2014) por el riesgo que esto conlleva para toda la población usuaria y funcionarios de los centros de educación especial que quedaron fuera de las propuestas de reconstrucción. Seguidamente es necesario dedicarse a la adaptación de los edificios existentes con miras al acceso universal, del que también carece la mayoría.

Con respecto al transporte estudiantil, los centros se muestran satisfechos con las becas de ¢40 000 que, mediante el Fondo Nacional de Becas para Estudiantes (FONABE), los y las estudiantes reciben para garantizar su asistencia a los centros y que les asegura poder viajar con un acompañante si lo requieren. Además, a partir del 2013, el Departamento de Transportes de la Dirección de Programas de Equidad tramita con prioridad y ofrece subsidios por monto diario de gasto en transporte para estudiantes que viajen solos y que se depositan en cada Junta Administrativa. Este subsidio

es excluyente con respecto a la beca de FONABE para transporte, no así con respecto a la beca que reciben de esta misma instancia por el hecho de reportar discapacidad en la familia.

Mediante el Programa de Equidad el centro también puede tramitar una ruta o un servicio adaptado, pero hasta la fecha este tipo de servicio no ha sido solicitado por algún centro de educación especial, según indica su Departamento de Transportes. También recuerdan que algunos centros cuentan con automotores ya viejos, gestionados por ellos mismos, pero cuya tramitología y mantenimiento es cada vez más difícil de sostener. Adicionalmente, algunos centros comentan haber conseguido el apoyo de empresas de autobuseros, que donan los pasajes a las familias. A pesar de estos esfuerzos, no ha sido posible disminuir las dificultades de acceso y abandono escolar que sufren algunas personas con discapacidad que residen en las zonas más dispersas, alejadas y con escasos medios de transporte, que además no están adecuados para el traslado de personas que requieren amplios apoyos. Para estos casos es necesario que los centros revisen si han agotado ya las distintas oportunidades que ofrece el decreto N° 35675-MEP *Reglamento del servicio de transporte estudiantil en los centros educativos públicos*, así como otras alternativas para acercar los servicios educativos a las comunidades donde residen los y las estudiantes.

Por otra parte, el personal, familias y asesoras regionales refieren repetidamente la falta de equipo y mobiliario adaptado, así como de ayudas técnicas o de material para su confección por parte de los terapeutas ocupacionales en todos los centros. Y que el material didáctico muchas veces debe ser provisto por los mismos docentes y las familias de los estudiantes. No obstante, es importante acotar que algunas computadoras y materiales valiosos para el desarrollo de la comunicación alternativa y asistida, que otrora fueran de uso cotidiano, en algunos centros se encuentran hoy almacenados y sin uso de provecho, lo que molesta a las familias con justa razón. Sobre este aspecto algunos directores dicen estar a la espera del nombramiento de personal calificado de la Fundación Omar Dengo, del que esperan vuelva a hacer uso de ese equipo y los materiales; lo que da muestra de estar dejando en manos de la informática educativa algo que es más bien intrínseco y esencial en la cotidianidad de la educación especial.

Sobre la carencia de recursos y adaptaciones vale la pena destacar que, según el criterio de autoridades nacionales y regionales, los centros pueden acceder a fondos de la Junta de Protección Social y de la Ley 8283 *para el Financiamiento y Desarrollo de Equipos de Apoyo para la Formación de Estudiantes con Discapacidad matriculados en III y IV ciclos de la Educación Regular y de los Servicios de III y IV ciclos de Educación Especial* con el fin de satisfacer dichas necesidades, pero ya sea por falta de conocimiento o de emprendimiento en la gestión de directores (as) y juntas administrativas de los centros, estos presupuestos son subutilizados

o no ejecutados año con año; lo que constituye una franca contradicción que afecta sensiblemente el desarrollo educativo de los y las estudiantes.

El personal docente de los centros cuenta en su mayoría con estabilidad laboral, experiencia y con el nivel de licenciatura y hasta postgrado (89%), y en el caso de los directores (as) el 70% ha hecho algún postgrado. Al respecto es interesante que la formación de base la realizan por lo general en universidades públicas mientras que escogen a las universidades privadas para hacer sus licenciaturas en Administración Educativa así como los postgrados. No obstante, es lamentable que sus trabajos finales de graduación no hayan implicado una reflexión rigurosa de su propia práctica, que hubiese enriquecido a su vez los recursos teóricos relacionados con los centros de educación especial como objeto de estudio. Por otra parte, autoridades nacionales y asesoras regionales creen que el personal pudo haber dado más para el logro de la inclusión social de sus estudiantes, lo que las lleva a pensar que la formación no ha sido la mejor en cuanto a la atención educativa para quienes requieren apoyos extensos y generalizados. Esto obliga a una mayor disponibilidad de recursos para el desarrollo profesional en esta dirección, que según los resultados de este estudio, hasta ahora han sido sumamente pobres y una mejor actitud hacia la capacitación permanente debe crecer entre los profesionales.

En cuanto a la carencia de recurso humano, las prioridades apuntan en primer lugar a la falta de docentes para la atención a servicios de estimulación temprana, donde se ubica la mayoría de listas de espera, seguida por terapeutas ocupacionales, del lenguaje y físicos. También es evidente la falta de personal de apoyo administrativo a la dirección, del que solo disfrutaban los centros más poblados.

Hace falta recordar también que en todos los centros existe la figura del Comité (o Equipo) Técnico Asesor, que funciona como una especie de unidad de decisión intermedia entre el equipo técnico profesional y la administración. Pero la falta de definición de las funciones de este Comité y la imposición de la figura directora la mayoría de las veces no permite ver el impacto de esta instancia dentro de los centros.

- Con respecto al cuarto objetivo este trabajo consideró necesario “Reconstruir el modelo de atención educativa que se ofrece en los centros de educación especial del país, a partir de los enfoques, normas, lineamientos técnicos y prácticas educativas que se declaran y observan”.

Las diversas fuentes consultadas están de acuerdo en que, aun cuando la fundamentación de la educación especial costarricense marca la ruta por el sendero de la educación inclusiva, aun trabajamos, en el mejor de los casos, bajo los procedimientos de la integración educativa; que en los centros de educación especial, encima, parecen estar sujetos al modelo rehabilitador, centrado en el déficit.

Dicho modelo está siendo promovido por aspectos como la denominación de los servicios, su especialidad determinada por la deficiencia, así como por los requerimientos diagnósticos para aceptar o no a los y las estudiantes en los centros. Aspectos que se definen desde las oficinas centrales del MEP, aun cuando las autoridades nacionales achacan a los centros falta de visión para trascender hacia otros enfoques más centrados en el estudiante y su contexto.

A propósito, el *Modelo Pedagógico y Estructura Curricular en Centros de Educación Especial* que propone el Departamento de Educación Especial, que pretende echarse a andar en el 2015 superando los criticados planes de estudio del 2000, hace una propuesta más alentadora ideológicamente, pero no del todo consecuente desde el punto de vista curricular. Hace falta recordar la urgencia de trabajar pedagógica e interdisciplinariamente a partir de proyectos funcionales que partan de las habilidades básicas para la vida hacia los contenidos académicos que se requieran y no al contrario. Así mismo, la programación educativa, deberá permitir al personal docente de los centros, en conjunto con el personal de apoyo complementario y la familia, definir las habilidades y competencias que requiere el (la) estudiante para adaptarse en primer lugar a su familia, luego a la comunidad y, de ser posible, a la fuerza laboral del país. En el entendido de que esta última etapa será alcanzada solo por un sector de la población que se atiende en los centros, razón por la cual esa forma de inclusión laboral no podría tampoco ser considerada como un perfil de salida único.

Las normativas dispuestas para cada servicio por especialidad, módulos horarios, rangos de matrícula, edades y niveles, así como requerimientos de planificación institucional y de aula, son seguidas metódicamente por todos los centros estudiados. No así los planes de estudio vigentes ni la frecuencia de atención, por las diversas razones brindadas ya en el análisis de la información, pero tampoco parecen seguir el Proyecto Curricular de Centro que cada uno diseña para su propio funcionamiento, ni siquiera los planeamientos elaborados por cada educador (a) parecen cumplirse en el aula.

En algunos casos el personal docente dice haber sustituido los planes de estudio por herramientas que pretenden el desarrollo de habilidades adaptativas, como el CALS y el ALSC, pero no explican exactamente cómo lo logran ni si han sido exitosos en la mediación pedagógica orientada desde esta otra vía que ellos mismos (as) se han procurado. En su defecto, asesores y familias dudan de las capacidades de inclusión social y laboral con que se gradúan los estudiantes, quienes muchas veces han estado en el centro desde que eran bebés hasta que cumplieron los 21 años y se egresaron del Ciclo Diversificado Vocacional.

Por otra parte, los centros continúan defendiendo la necesidad de conservar la condición de centro especializado, mientras las autoridades nacionales afirman que la especialización no ha marcado nada distinto en la

situación general de los estudiantes y que los docentes hacen lo mismo por estos, indistintamente de si se encuentran laborando o no en un centro que se especializa en algún tipo específico de discapacidad.

En otro orden de cosas, los (as) docentes achacan a la gravedad de las condiciones de la población usuaria y al aumento en los rangos de matrícula, la falta de tiempo para coordinar con familias y con otros profesionales, así como para participar en actividades de desarrollo profesional. Asimismo, a la ausencia de asesoramiento técnico por parte de autoridades regionales y nacionales se suman las dificultades de desarrollo educativo que están padeciendo junto a sus estudiantes. Carencias a las que deben agregar los problemas de infraestructura, material didáctico, de equipo y ayudas técnicas, que se reiteran a lo largo de este trabajo.

Pareciera que augurar próximos éxitos educativos para estudiantes y familias usuarios de los centros requiere mejores orientaciones, monitoreo, acompañamiento, pero, sobre todo, mejor disposición de todas las personas involucradas para crecer juntas en la construcción de nuevas alternativas más inclusivas y equitativas para los estudiantes que requieren apoyos extensos y generalizados; con más razón si viven en zonas geográficas poco favorecidas hasta ahora por los servicios disponibles. A la vez, urge regresar al trabajo interdisciplinario como única medida posible para alcanzar el desarrollo integral de quienes viven la complejidad de requerir múltiples apoyos.

- El quinto objetivo refiere a la intención de “Establecer la dinámica estudiantil de los últimos cinco años: matrícula, graduación, integración y abandono escolar anual”.

Las estadísticas relacionadas con el tema de la discapacidad en el país han sido históricamente un asunto crítico, debido a la falta de claridad y estabilidad en las categorías de estudio, así como en los criterios para calificar las diversas situaciones. La educación especial ha pasado por el mismo camino y así lo reconoce la oficina de Análisis Estadísticos del MEP.

Esta situación ha impedido poder contar con categorías comparables históricamente para poder estudiar el comportamiento de distintas variables, así como tendencias, no solo de lo que sucede en los centros sino también en los servicios de apoyo que funcionan en las escuelas regulares. Por ejemplo, categorías como promoción, reprobación y rezago no competen a los centros de educación especial, por lo que se ha creído que otros aspectos como el abandono escolar, graduaciones o número de estudiantes que se integran al sistema regular tampoco eran necesarios, por lo que no se conservan estadísticas a propósito. A lo que se suma que la inestabilidad de directores (as) en los centros se correlaciona de alguna manera con la pérdida de información. Tampoco es posible ubicar datos sobre los centros en las Megabases de Datos Georreferenciados del Programa del Estado de la Educación.

Por lo tanto, es urgente crear en los centros la cultura del archivo estadístico de sus movimientos y que así se traslade a las oficinas centrales del MEP, para poder tener una mejor comprensión de la dinámica estudiantil entre otros temas.

Con respecto a un histórico de matrícula de la última década, gracias a la mediación del Programa Estado de la Educación fue posible recuperar los datos e identificar que estos no dan cuenta del incremento sostenido que anunciaron los directores (as). El último aumento significativo se registró en el 2011 y el resto de los años el número de estudiantes se ha mantenido prácticamente estable, lo mismo que su distribución por sexo, con cifras de varones que siempre superan a las de las mujeres y con mayor acumulación en los niveles de Preescolar.

Sobre matrícula, al menos actualmente, es posible conocer datos asociados a variables como distrito, cantón y provincia, entre otras; de las que se logró extraer que el reporte de matrícula total en centros, al 2014, fue de 4541 estudiantes (Ver Anexo 11), incluyendo al Instituto Helen Keller. A lo que es necesario agregar que algunas veces los datos por centro brindados por los directores (as) no coinciden con los del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

- El sexto objetivo trata sobre “Registrar el nivel de satisfacción que manifiestan las familias y autoridades educativas externas con respecto a los servicios y apoyos que brindan los centros de educación especial”.

Un 87% de los docentes considera que el factor de avance de los (as) estudiantes depende de la relación entre el centro educativo y las familias, no obstante, solo el 9% de ellos (as) indica que en su centro existe el servicio de escuela para familias. Esto evidencia una contradicción entre el deber ser y lo que sucede en la práctica de los centros, situación que no solo resienten las familias sino que podría estar afectando significativamente el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.

Aun cuando en general las familias manifiestan sentirse satisfechas con la atención que sus hijos (as) reciben, extrañan que no se les permita involucrarse más en los procesos del centro y que su orientación se reduzca a algunos talleres esporádicos, ofrecidos comúnmente por el departamento de Trabajo Social o Psicología y tienen poca información sobre el proceso educativo como tal. Esto mismo piensan las familias que se encuentran en lista de espera, que además ven pasar el tiempo y crecer a sus hijos (as) sin que puedan involucrarse de lleno en las actividades educativas del centro. Entre los servicios complementarios que estas familias más reclaman están los de Terapia del Lenguaje y Terapia Física.

Sobre el tema de lista de espera es importante aclarar que algunos centros comentan sobre la existencia de una directriz que prohíbe tener estudiantes bajo esta condición, por lo que no los reportan de esta manera aun cuando por falta de cupo no los puedan involucrar en todos los servicios que

requieren. Sin embargo, tanto asesoras regionales como autoridades nacionales niegan la existencia de esta directriz.

También lamentan las familias de algunos centros que ya no se de comunicación alternativa con el uso de computadoras y que "...el MEP haya prohibido la atención domiciliaria" según les comunicaron. No obstante, la Dirección de Desarrollo Curricular aclara que lo que se eliminaron fueron los códigos específicos mas no así la atención domiciliaria que ofrecen los (as) docentes, quienes pueden atender a su grupo en las instalaciones del centro y en los domicilios si así se requiere.

Al parecer, los centros deben organizarse de mejor manera tanto para aprovechar el recurso de las familias, que merecen comunicaciones más claras y asertivas, como para cumplir con el derecho de que estas sean debida y sistemáticamente capacitadas en los procesos educativos de sus hijos (as), con la conveniente participación de los (as) docentes en dichos procesos.

- Por último, mediante un sexto objetivo esta investigación quiso "Identificar los principales logros, desafíos y metas que exhiben los centros de educación especial en nivel nacional".

Sobre este punto docentes y directores (as) están de acuerdo en que el principal logro se identifica en mejoramiento de la calidad de los servicios tanto educativos como complementarios y en que el principal desafío se centra en la infraestructura insuficiente, deficiente y agotada en posibilidades de crecimiento que se anota para el 100% de los centros; que además constituye para todos la meta principal por alcanzar. Con respecto a este objetivo llama la atención que la ausencia de planes de estudio, la escasa participación en actividades de desarrollo profesional y la falta de escuelas para familias, que son necesidades de primer orden, no se mencionen por los participantes entre los principales desafíos y metas de los PAT ni en respuesta a las consultas de la presente investigación.

Pero, es digno de subrayar que el 100% del personal de los centros cuenta con un nivel profesional adecuado para atender a la población a su cargo, que las condiciones laborales les ofrece un alto nivel de estabilidad y que, en su mayoría, refiere un clima organizacional aceptable y reconoce el liderazgo de casi todos los directores de centro.

- Adicionalmente, es posible concluir de este estudio que, entre otras razones, 20 años de esfuerzo por tratar de abrir la educación regular -de manera inclusiva- para la población con discapacidad, ha alejado la visión de las autoridades y asesores, de los diseñadores y proveedores de apoyos, así como de formadores y capacitadores de lo que estaba sucediendo en los centros de educación especial del país. Durante este tiempo niñas, niños y jóvenes con requerimientos de apoyos amplios y generalizados: personales, materiales y tecnológicos así como curriculares

orientados hacia las habilidades adaptativas, colmaron los centros específicos pero no siempre gozaron de la disponibilidad de esos recursos. En algunos casos la falta de formación y capacitación del recurso humano para el diseño, adaptación y uso pertinente de los apoyos; en otros la escasez de personal, equipo, ayudas técnicas e infraestructura adecuada, a lo que se suma la poca organización para educar a las familias, se han confabulado para evitar que los estudiantes desarrollen sus máximas posibilidades de autodeterminación, como sus derechos lo demandan. (Ley 8661).

- Por otra parte, si bien los requisitos de atención a las necesidades educativas especiales en el contexto de la educación regular han abierto gradualmente brecha y mejores actitudes hacia la diversidad en una escuela acostumbrada a la norma, los estudiantes que han requerido adaptaciones más significativas han ganado relativamente poco con la experiencia, en tanto sus necesidades de cara a la autodeterminación e inclusión social no han podido ser satisfechas desde el nivel de apoyos que alcanza a ofrecer actualmente la escuela ordinaria. Y, en aras de brindar a estos estudiantes mayores oportunidades de inclusión educativa, sus requerimientos más específicos de educación individualizada e intensiva para el logro de habilidades adaptativas han sido desatendidos. Esta realidad, comprendida más tempranamente por países como España, Dinamarca o Suecia, ha sido revertida más exitosamente hacia la inclusión social y laboral de personas con mayores compromisos de discapacidad gracias a programas de formación que comparten una educación regular adaptada, desde una visión inclusiva, con formación específica intensiva hacia la autodeterminación ofrecida en centros especializados con apoyo terapéutico en esos países; lo que puede observarse como una posible alternativa de atención más efectiva para esta población hacia la inclusión social en Costa Rica. Pero esto exige una mejor organización, preparación y equipamiento de ambas modalidades de servicio educativo.
- El hecho de que la educación regular asuma la atención a la diferencia como su responsabilidad y genere recursos pedagógicos alternativos para demandas educativas distintas entre sus estudiantes, permitiría a muchos niñas, niños y jóvenes ejercer su derecho a educarse con equidad y calidad; responsabilidad que hasta ahora había sido atribuida a la educación especial, mientras la educación ordinaria asumía solo a la población escolar que se ajustaba a la norma. Así, la educación especial podría dedicarse a la atención educativa complementaria más específica, para que aquellos estudiantes que requieren apoyos más intensos alcancen mejores niveles de autodeterminación e inclusión social y laboral.
- Desde otra perspectiva, en el entendido de que la discapacidad se define en la interacción del sujeto con la cultura, al cambiar la cultura podrían cambiar también las posibles discapacidades y su impacto en las oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, la sobrevivencia de bebés

prematuramente extremos, como capacidad médica del presente siglo, trae aparejadas algunas veces alteraciones importantes del desarrollo infantil. El incremento en el uso prolongado de diversos dispositivos electrónicos, como equipos de videojuegos, tabletas o teléfonos por niños menores de 7 años de edad, aumenta también la incidencia de dificultades neurosensoriales (Mora, 2013). Las presiones sociojuveniles, el temor al fracaso escolar y la ansiedad de futuro, vinculadas o no al matonismo escolar, se asocian al aumento de la depresión en jóvenes entre 10 y 20 años, que actualmente alcanza a un 10% de este grupo de edad en el país (La Nación, 7 de setiembre de 2014, p. 6A) y está teniendo consecuencias que van desde las necesidades educativas intermitentes hasta el suicidio. A esta lista hace falta sumar las formas de pérdida de memoria y ansiedad que manifiestan los niños con estrés infantil, producto de la convivencia en situaciones sostenidas de violencia, que suelen tener una relación estrecha con la pobreza y la mal nutrición en la infancia (Jensen, 2009 y 2010). Estas son solo algunas situaciones problemáticas, no tipificadas aun en las distintas clasificaciones de la discapacidad ni de las necesidades educativas especiales, para las que el sistema regular parece no tener respuestas efectivas y están generando demandas de apoyo a una educación especial cuya normativa no da espacio para atenderlas, sin contar con que tampoco este tipo de necesidades ha sido contemplado en los planes de formación docente de esta disciplina.

- Por lo tanto, es urgente declarar que la Educación Especial como disciplina y como conjunto de apoyos, al cumplir los 75 años de vigencia en el país se encuentra viviendo un momento crítico que le demanda dar vuelta a la página, repensarse y reconstruirse desde cada elemento ideológico, epistemológico, conceptual, profesional, cultural, estructural, organizativo, presupuestario y meramente educativo, de cara al derecho a la educación y a la inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias. (Ley 8661, 2008).
- Pero también una reflexión de tal envergadura apela a la conciencia de que, de una vez por todas, el sistema educativo costarricense debe asumir la atención a la diversidad bajo su responsabilidad formadora, al caer en cuenta de que es en la diferencia donde se representa la identidad consustancial de las personas y como imperativo que demanda organizaciones escolares y entregas didácticas apegadas al derecho, a la equidad y a la calidad; con las implicaciones que tal prerrogativa pudiera tener sobre la administración educativa, la formación docente y el desarrollo profesional.

VII. Recomendaciones

A los docentes de los centros de educación especial:

- Es indispensable que los y las docentes participen de manera constante en actividades de desarrollo profesional, que promuevan la actualización y especialización de conocimientos relacionados con su área trabajo. Este tipo de actividades no solo les permite incrementar sus habilidades y destrezas, sino también su actitud y motivación para innovar en la atención que se ofrece a la población, de manera que responda a las necesidades y a los nuevos retos que presentan los estudiantes usuarios de los centros de educación especial.
- Asimismo, deben asumir una posición crítica frente a las decisiones educativas que se tomen en todos los niveles que afecten a la población que atienden.
- Deben asumir el involucramiento de la familia como prioridad en todos los momentos de la determinación educativa, desde el diagnóstico, hasta el alcance de cada competencia que se defina por lograr para cada estudiante.
- Es importante que se dediquen a sistematizar su propia práctica y a involucrarse en procesos de investigación acción y divulgación de resultados que realimente a la comunidad científica en esta materia.
- Es igualmente urgente que revaloren el trabajo interdisciplinario y la atención en comunidades y domicilios en favor de los y las estudiantes que lo requieran.
- Además, deben hacer lo necesario para que el PAT, el Proyecto Curricular de Centro, la planificación de aula y su puesta en práctica evidencien un enfoque inclusivo del centro así como el respeto por los derechos humanos de todas las personas involucradas con la dinámica institucional.
- Por último, como profesionales, estamos llamados a investigar y socializar nuevas estrategias disponibles para sacar adelante nuestra tarea con calidad, pero sobre todo para que el estudiantado logre sus metas de inclusión social de la manera más exitosa posible.

A los directores (as) de los centros de educación especial:

- Los directores (as), como gestores y orientadores de la labor docente, y en algunos casos formadores de futuros profesionales, deben participar con más frecuencia de actividades de actualización y desarrollo profesional, que les permita estar al tanto de los enfoques actuales de atención a la discapacidad, así como de nuevas estrategias de trabajo, para mejorar la calidad educativa que se ofrece en los centros educativos a su cargo.
- Los directores (as) deben indagar sobre los presupuestos disponibles para el mantenimiento, remodelación y construcción de infraestructura, con el fin

de que las instituciones que lo requieran puedan satisfacer las necesidades existentes de espacio, condiciones y diseño de acceso universal para la atención de la población estudiantil. De acuerdo con la información brindada por asesores nacionales y regionales, existen fondos destinados para este aspecto, que tanto los directores (as) como las juntas administrativas pueden gestionar, para así disminuir los problemas de infraestructura existentes.

- Un centro educativo inclusivo conlleva un modelo de gestión consecuente con este enfoque, que debe ser procurado precisamente por la cabeza del centro educativo.
- También la gestión académica es función del director (a) del centro, por lo que el hecho de que cada estudiante logre su máximo nivel de inclusión social es su responsabilidad. Lo que hace urgente que conozca en detalle los objetivos educativos que se tienen para cada estudiante y así medie la consecución de los recursos necesarios para que esto sea posible.
- El director (a) debe reanimar la figura del Comité Técnico Asesor, decretarla y empoderarla para que cumpla su función.
- Es tarea del director (a) velar porque se vivencie debidamente el ejercicio de los derechos humanos por y para cada uno de los actores del proceso.

A las familias:

- Las familias deben informarse y conocer todo lo relacionado con los derechos y responsabilidades que tienen con la educación de su hijo o hija con discapacidad. Mientras más conozcan sobre aspectos como horarios, agrupamiento de los estudiantes, desempeño y funciones de las asistentes, recursos con que cuentan las instituciones, cantidad de lecciones y docentes por estudiante, entre otros, es que podrán tomar decisiones y abogar eficazmente por los recursos y servicios a los que todo niño, niña o joven de un centro de educación especial puede acceder; así como acompañar con mayor eficiencia el proceso educativo de sus hijos e hijas.

A las asesoras regionales de educación especial:

- Es necesario mediar para una gestión eficiente y suficiente de los presupuestos y recursos imprescindibles en la labor diaria de los centros de educación especial, así como para la organización, coordinación y divulgación de actividades de capacitación y actualización, tanto para el personal docente como administrativo, con el fin de propiciar espacios de intercambio y aprendizaje, indispensables para el mejoramiento constante de las prácticas educativas en el aula.

- Educadores (as) y directores (as) extrañan la acción asesora, sin propósitos claros y sin aportes novedosos ni efectivos para redirigir los centros por el camino que deberían ir. Por lo que cabe revisar y redirigir las próximas acciones asesoras, con el fin de revertir esa concepción.
- La asesora en las regiones debería fungir como figura mediadora de la inclusión desde los servicios de atención directa hacia aquellos menos restringidos, lo que equivale a liderar una revaloración de la línea pedagógica y administrativa que merece esta transición.

Al Departamento de Educación Especial del MEP:

- Colocar en el centro de nuestras decisiones y acciones educativas a la persona con discapacidad, que amerita se le brinden apoyos extensos y generalizados, implica visionar la construcción de su proyecto de vida a partir de la arquitectura de sus habilidades básicas. Estas se irán construyendo de la inferencia y transferencia que la persona pueda ir haciendo de sus aprendizajes basados en la experiencia de la cotidianidad y la funcionalidad, a la que se van incorporando paulatinamente, y según su desarrollo próximo, los diversos saberes y destrezas. Esto hace de los saberes sistemáticos o académicos, solo un recurso más, del cual echar mano en el momento y la medida que se requiera y, de seguro, de manera individual. Por lo tanto, la asignación de lecciones por asignatura, no parece ser la medida más estratégica para la programación educativa que se requiere en los centros de educación especial; por lo que el equipo investigador de este trabajo sugiere que este aspecto sea cuidadosamente valorado en el Modelo Pedagógico que se encuentra en proceso de revisión por el Consejo Superior de Educación.
- El Departamento de Educación Especial está llamado a liderar una reflexión sobre la epistemología actual de la Educación Especial y sus repercusiones en el sistema educativo costarricense, incluyendo a la Educación Superior.
- Los centros de educación especial extrañan la función asesora como un acompañamiento informado, pedagógico y permanente hacia los servicios educativos y sus actores, función que según ellos se ha desviado hacia un ejercicio fiscalizador. Por lo tanto, la función asesora debe recuperar su naturaleza y dedicarse así a la mediación y acompañamiento necesarios para que todos los y las docentes así como directores (as) logren cumplir con su papel de la mejor manera posible.
- La falta de cobertura para personas que requieren apoyos extensos y generalizados y que residen en lugares que les impide acercarse a los servicios demanda con urgencia de formas alternativas de atención. Entre estas se sugiere regresar a una forma remozada de la Rehabilitación Basada en la Comunidad, reinstalar servicios de atención domiciliaria y escuchar propuestas de otros países que, como Guatemala, dada su

dispersión geográfica y pocos recursos, han hecho de la atención en comunidades propuestas realmente exitosas de inclusión educativa y sociolaboral.

A la Dirección de Desarrollo Curricular:

- Es necesario tomar en cuenta que las experiencias más exitosas en la atención educativa de las personas que requieren apoyos extensos y generalizados, han sido aquellas que han sabido combinar estratégicamente los diversos recursos disponibles, donde estar algunas horas en la escuela regular y otras en un centro específico, pasando hasta por algún servicio de la comunidad puede ser la mejor opción para muchas de ellas. Otras requerirán que el servicio educativo llegue hasta su casa o lugar de internamiento. Pero esto solo podrá ser determinado por un equipo interdisciplinario competente, del que la familia haga parte fundamental, que ayude al (la) estudiante a plantearse un proyecto de vida a partir del desarrollo de habilidades básicas, al que se vayan incorporando destrezas y saberes según se requiera. Por lo tanto, la Dirección de Desarrollo Curricular debe construir su competencia en este proceso, para disponer sus recursos de manera oportuna y pertinente, en favor del proyecto educativo de cada persona con discapacidad.
- Además, debe poner siempre en primer lugar los derechos de las personas con discapacidad, ante cualquier toma de decisiones, e intervenir en la mejora de la gestión cuando sea necesario sin que por esto se afecte la atención educativa a esa población.
- Por otra parte, es de primer orden mediar para que, cuanto antes, el MEP pueda contar con el perfil profesional del educador (a) especial, que brinde los criterios para orientar de mejor manera la acción formadora y capacitadora, así como la evaluación del desempeño docente en este campo.
- La Dirección además debe apoyar el criterio técnico que solicita, de manera fundamentada, nuevos recursos presupuestarios para complementar los servicios existentes.

A las universidades formadoras de docentes de educación especial:

- Las universidades formadoras de docentes de educación especial, junto a los profesionales que atenderían eventualmente los servicios complementarios y de gestión educativa, además de diversas instancias vinculadas de alguna manera con la disciplina, deben reflexionar acerca de los fundamentos epistemológicos que sostienen hoy día a la Educación Especial, así como sus principales tendencias ideológicas y conceptuales, además de sus demandas sociales, éticas y económicas. A la espera de

que los resultados de esa reflexión conjunta iluminen el futuro de la formación y el desarrollo profesional en el campo.

Al CENAREC:

- Es necesario identificar nuevos caminos de capacitación, investigación y provisión de ayudas técnicas a partir de los resultados de este trabajo, donde la actualización profesional en relación con la programación educativa que asuma las habilidades básicas para la vida como puerta de entrada, la visión inclusiva de los centros y la capacitación a directores (as) y familias sean asunto prioritario.
- Es urgente reflexionar, junto a las distintas instancias vinculadas, sobre la epistemología actual de la Educación Especial y sus repercusiones en el sistema educativo costarricense.

A otros (as) investigadores (as):

- Deben promover el desarrollo de estudios rigurosos que permitan conocer más a fondo lo que sucede o no en los centros de educación especial, con el fin de mantener e incrementar los aspectos positivos de las prácticas analizadas o modificar lo que se necesite para el mejoramiento de la calidad en la atención y servicios brindados al estudiantado con discapacidad.
- Entre los temas de interés que surgieron en esta investigación para ser objeto de estudio, están: las bases teóricas que fundamentan el trabajo en estos centros educativos, el análisis de la mediación pedagógica dentro de las aulas, una caracterización más detallada de la población estudiantil, zonas y casos desprovistos de servicios especializados, modelos pertinentes de gestión y muchos otros que de seguro se le ocurrirán a los estudiosos que se acerquen al presente informe y para quienes, desde ya, nos ponemos a su disposición para compartir nuestra experiencia.

Al Programa Estado de la Educación:

- Este primer acercamiento relacionado con centros de educación especial en el país permitió conocer, a grandes rasgos, la situación actual que viven, pero a la vez abrió las puertas para muchas interrogantes y cuestionamientos que no pudieron ser abarcados para esta ponencia. De ahí la importancia de que el Programa Estado de la Educación continúe promoviendo el desarrollo de investigaciones relacionadas con centros de educación especial y sobre aspectos de su funcionamiento, que permitan conocer de manera más detallada y específica estas instituciones, con el propósito de movilizar hacia ellas una voluntad política debidamente informada, que marque la ruta de un destino social y económico más inclusivo para estudiantes usuarios de los centros y sus familias.

- Es necesario liderar la cultura del registro sistemático de la información en el tema de la educación de las personas con discapacidad, por lo que incluir sus referentes en la Megabase de datos Georreferenciados sería un excelente comienzo.

VIII. Bibliografía

- Asamblea General de FEAPS. (2009). *IV Plan Estratégico de FEAPS*. Aprobado el 13 de noviembre de 2010.
- Asociación de capacitación y asistencia técnica en educación y discapacidad. (2005). *Situación actual de la Educación Especial en Guatemala*. Guatemala: ASCATED.
- Capra, M. y Retana, A. (2008). *Costa Rica, un país que impulsa la Educación para todos*. MEP- FOD, 1-11.
- CENAREC. (2012). *Educación Inclusiva: Información básica*. San José, Costa Rica.
- CENAREC. (2012). *La Educación especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San José, Costa Rica: Procesos litográficos de Centroamérica.
- Coletto, C. (2009). *La educación especial en España: Del ayer al hoy*. Granada, España.
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial y Unidad de Servicios Estadísticos de la Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011. Población con Discapacidad. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. Costa Rica: CNREE.
- Consejo Superior de Educación (2012). *Acta ordinaria N° 32-2012. Revisión de los rangos de matrícula en la atención de los grupos y especialidades contemplados en el Plan de Estudios para Aulas Integradas y escuelas de Educación Especial, aprobado por el Consejo Superior de Educación*. Costa Rica: MEP.
- Consejo Superior de Educación (2008). *Acuerdo 03-05-08*. Costa Rica: MEP.
- Costa Rica: Asamblea Legislativa (2013). *Ley 9124 para Autorización al Poder Ejecutivo para suscribir una operación de crédito público y construir un fideicomiso con contratos de arrendamiento para el financiamiento del proyecto construcción y equipamiento de infraestructura educativa del MEP a nivel nacional*. Recuperado de http://www.imprentanacional.go.cr/pub/2014/01/10/COMP_10_01_2014.pdf
- Costa Rica: Asamblea Legislativa. (2008). *Ley 8661 de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Recuperado de http://www.panaci.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=85:ley-8661&catid=28:legislation-panaci&Itemid=29, el 8 de septiembre de 2010.

- Costa Rica: Asamblea Legislativa (2002). *Ley 8283 para el Financiamiento y Desarrollo de Equipos de Apoyo para la Formación de Estudiantes con Discapacidad matriculados en III y IV ciclos de la Educación Regular y de los Servicios de III y IV ciclos de Educación Especial*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-8283-para-financiamiento-desarrollo-equipos-apoyo-para-formacion-estudiantes-d>
- Costa Rica: Asamblea Legislativa (2001). *Ley Fundamental de Educación*. Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Costa Rica: Asamblea Legislativa (1996). *Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades de Personas con Discapacidad*. Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Cytrin, L. y Lourie, R. (1981). *El retardo mental. Sus causas, diagnóstico y prevención*. Buenos Aires: Paidós.
- Departamento de Educación Especial (2012). *Evaluación de los Planes de Estudio de los Servicios de Atención Directa de Educación Especial Ubicados en Aulas Integradas y Centros Educativos. Informe Ejecutivo*. Costa Rica: MEP.
- Departamento de Educación Especial (2013). *Informe del análisis técnico-administrativo. Centro de Educación Especial, Escuela de Rehabilitación*. Costa Rica: MEP.
- Departamento de Educación Especial (2013). *Informe del análisis técnico-administrativo. Centro de Educación Especial, Escuela Neuropsiquiátrica Infantil*. Costa Rica: MEP.
- Departamento de Educación Especial (2014). *Modelo Pedagógico y Estructura Curricular para Centros de Educación Especial*. [Borrador].
- FEAPS (s.f). *Educación para personas con retraso mental: Orientaciones para la calidad*. Manuales de buena práctica.
- Fondo de las Naciones Unidas para Infancia (UNICEF). (2013). *Estado Mundial de la Infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad*. Nueva York: UNICEF.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2011). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw- Hill.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind. What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. <http://www.questar.org/services/rse-tasc-ii/presentations/behavior/Teaching-with-Poverty-in-Mind.pdf>
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Jiménez, G. (s.f.). Algunos aspectos históricos del Hospital Dr. Roberto Chacón Paut. // Letras. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v9n191985/art7.pdf>

La Nación (Jul. 6, 2014). 70% de alumnos con discapacidad supera barreras educativas. *El País*, p. 5ª.

La Nación (Set. 7, 2014). País camina lento en atención a salud mental de adolescentes. *El País*, p. 6A.

Meléndez, L. (Octubre, 2009). De la segregación a la inclusión. El caso de la atención a las personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica. Comunicación presentada en la Conferencia Global sobre Educación Inclusiva, Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto, derechos, retórica y situación actual. Salamanca, España.

Meléndez, L. (coord.) (2012). *Informe Final: desarrollo y desafíos de las Adecuaciones Curriculares en el Sistema Educativo Costarricense*. Cuarto Informe del Estado de la Educación. San José, Costa Rica: CONARE.

Meléndez, L. (2005). *La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución*. Costa Rica: EUNED.

Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). *La Educación Especial en Bolivia: Un estudio sobre su situación actual*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación de Chile. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial: Informe de la Comisión de Expertos 2004*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación Pública. (2008). *Actitudes abiertas a la diversidad: Una oportunidad para hacer realidad un derecho*. República de Costa Rica: OMAGRAF, S.L.

Ministerio de Educación Pública. (2012). *Gestión de la implementación del Plan de Educación Especial para Aulas Integradas y Centros de Enseñanza Especial*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2005). *La atención a las necesidades educativas especiales en Costa Rica: preguntas y respuestas sobre la atención de las necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública. (2012). *La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes*. San José, Costa Rica: Cóndor Editores.

- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Manual de ubicación y referencia del estudiantado en condición de discapacidad hacia diferentes servicios educativos*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2013). Rangos de matrícula para los servicios de Educación Especial. Recuperado de http://cenarec.org/media/com_acymailin/upload/rangos_de_matricula_para_el_2013_despacho-2.pdf
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- O.E.I. (2014). Sistemas Educativos nacionales: La Educación Especial en Costa Rica. Recuperado de <http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost12.pdf>
- Ramírez, D. (2004). Propuesta didáctica para potenciar el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora en adolescentes con Síndrome de Down. *Revista Española SIGLO CERO sobre discapacidad intelectual*, Vol 35, 211.
- Ramírez, D. (2004). Propuesta didáctica para potenciar el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora en adolescentes con Síndrome de Down. *Revista Española SIGLO CERO*, Vol. 35, 211.
- Rodríguez, M. (1990). *Reseña Histórica. Hospital Nacional Psiquiátrico Manuel Antonio Chapuí y Torres*. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/textos/rhistoricahnp.pdf>
- Segunda Vicepresidencia de la República, CNREE y UNICEF (2014). *Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica*. San José, Costa Rica.
- Scheeremberger, R. C. (1984). *Historia del Retraso Mental*. España: SIIS.
- Stough, L. y Meléndez, L. (2013). Costa Rica, Special Education in. En C. Reynolds, K. Vannest & E. Fletcher-Janzen (Eds.) *Encyclopedia of Special Education. A reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Telenoticias (Junio 6, 2014). *Centro de Educación Especial de Alajuela está al borde del colapso por problema eléctrico*. Recuperado de: <http://www.teletica.com/Noticias/55749-Centro-de-Ensenanza-Especial-de-Alajuela-esta-al-borde-del-colapso-por-problema-electrico.note.aspx>
- UNICEF (2013). *Estado Mundial de la Infancia: niños y niñas con discapacidad*. Nueva York: Hatteras Press, Inc.
- Vindas, O. M. (2012). *Gestión de la implementación del Plan de la Educación Especial en Aulas Integradas y Centro de Enseñanza Especial*. Recuperado

de: http://www.mep.go.cr/sites/default/files/educacion_especial.pdf

Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología*. (Trad. De Julio Guillermo Blank). Madrid: Visor.

IX ANEXOS

ANEXO 1

Instrumento para encuesta a docentes

INFORMACION GENERAL				
1. Edad:		2. Sexo: <input type="radio"/> 1...Hombre <input type="radio"/> 2...Mujer		
INDIQUE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS OBTENIDOS				
3. Grado	4. Nombre de título obtenido	5. Institución que otorgó el título	6. Año	7. Énfasis o especialidad
Diplomado				
Bachillerato				
Licenciatura				
Maestría				
Doctorado				
Otro				
8. Número de años de experiencia docente: _____				
9. Categoría profesional: _____				
10. Tipo de nombramiento: <input type="radio"/> 1...En propiedad <input type="radio"/> 2...Interino				
11. ¿Su nombramiento corresponde a su especialidad?				<input type="radio"/> 1...Si <input type="radio"/> 2...No
12. ¿Su nombramiento corresponde a su categoría profesional en Educación Especial?				<input type="radio"/> 1...Si <input type="radio"/> 2...No
13. ¿Estuvo el año anterior en este mismo centro educativo? <input type="radio"/> 1...Si <input type="radio"/> 2...No				
14. ¿Cuántos tiempo tiene en esta institución? _____ años _____ meses				
15. Niveles que imparte actualmente en este centro:				
Nivel		Cantidad de estudiantes que usted atiende		
<input type="checkbox"/> Bebés				
<input type="checkbox"/> Maternal				
<input type="checkbox"/> Interactivo I				
<input type="checkbox"/> Interactivo II				
<input type="checkbox"/> Transición				
<input type="checkbox"/> I Ciclo				
<input type="checkbox"/> II Ciclo				
<input type="checkbox"/> III Ciclo				
<input type="checkbox"/> Diversificado				
16. Tipos de discapacidad que atiende usted en este centro				
<input type="checkbox"/> Intelectual		<input type="checkbox"/> Problemas emocionales y de conducta		
<input type="checkbox"/> Visual		<input type="checkbox"/> Problemas de aprendizaje		
<input type="checkbox"/> Auditiva		<input type="checkbox"/> Problemas de lenguaje		
<input type="checkbox"/> Múltiple		<input type="checkbox"/> Trastornos del espectro autista		
<input type="checkbox"/> Motora		<input type="checkbox"/> Problemas psicosociales o privación cultural		
<input type="checkbox"/> Sensorial dual		<input type="checkbox"/> Problemas crónicos o prolongados de la salud		
		<input type="checkbox"/> Síndromes neurodegenerativos		
17. ¿Estudia actualmente?				
<input type="radio"/> 1...Si, educación especial		} ¿Qué título espera obtener? _____		
<input type="radio"/> 3...Si, otra carrera				
<input type="radio"/> 2... No				
18. ¿La formación inicial universitaria le permite atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes? <input type="radio"/> 1...Si <input type="radio"/> 2...No				
19. Indique si realiza otra (s) actividad (es) laboral(es) fuera de este centro educativo				
<input type="checkbox"/> Clases privadas				
<input type="checkbox"/> Consultorio o clínica				
<input type="checkbox"/> Centro educativo privado				
<input type="checkbox"/> Organización no gubernamental				
<input type="checkbox"/> Universidad				
<input type="checkbox"/> Asesorías privadas				
<input type="checkbox"/> Otro, ¿cuál? _____				

20. En promedio ¿cuál es el tiempo de atención que usted dedica por estudiante semanalmente?
 Menos de dos horas
 Entre dos y seis horas
 Más de seis y menos de diez horas
 Entre diez y veinte horas
 Más de veinte horas

21. ¿Participó en alguna actividad de desarrollo profesional durante el año 2013?
 Si.....1 → ¿a cuántas actividades asistió? _____
 No...2

22. Indique las razones por las cuales no ha participado en actividades de desarrollo profesional (puede marcar varias opciones):
 Falta de información sobre la oferta de actividades
 Mecanismo de selección de participantes a las actividades
 Falta de tiempo para asistir a las actividades
 Las actividades disponibles no son de su interés
 Falta de apoyo del centro educativo para asistir a las actividades
 Modalidad en que se imparten las actividades
 Otra (especifique) _____

23. La asistencia a esta actividad le permitió obtener...
 1 ...Información general y/o administrativa del MEP
 2 ...Conocimiento sobre contenidos del programa de estudios
 3 ...Conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes la temática
 4 ...Pedagogía general (manejo de disciplina, organización del tiempo, por ejemplo)
 5 ...Estrategias didácticas para la mediación pedagógica
 6 ...Estrategias de evaluación
 7 ...Materiales para trabajo en el aula
 8 ...Puntaje para carrera profesional
 Otros: _____

24. Indique los tipos de servicio (s) que reciben sus estudiantes.
 Terapia física Educación Religiosa
 Terapia de lenguaje Orientación y Movilidad
 Terapia ocupacional Estimulación Visual
 Psicología Idioma Extranjero
 Trabajo social Transporte
 Odontología Comedor
 Escuela para familias Nutrición
 Educación Física Becas
 Educación para el Hogar Otro, ¿cuál? _____
 Agricultura
 Educación Musical

25. El centro educativo se orienta por los siguientes enfoques de atención a las personas con discapacidad
 Normalización e integración
 Rehabilitación
 Derechos humanos
 Otro: _____

26. Existen condiciones y recursos adecuados en este centro para desempeñar adecuadamente su trabajo.
1...Si 2...No

27. Señale cuáles servicios de los que su centro carece son necesarios para dar una mejor atención a la población estudiantil.

28. Señale si los elementos de planificación educativa responden a las características de la población estudiantil

Proyecto educativo de centro	<input type="radio"/> 1...Si	<input type="radio"/> 2...No
Planes de estudio	<input type="radio"/> 3...Si	<input type="radio"/> 4...No
Normativa escolar	<input type="radio"/> 5...Si	<input type="radio"/> 6...No
Horarios	<input type="radio"/> 7...Si	<input type="radio"/> 8...No
Planificación de aula	<input type="radio"/> 1...Si	<input type="radio"/> 2...No
Actividades extracurriculares	<input type="radio"/> 3...Si	<input type="radio"/> 4...No

29. Indique el nivel de satisfacción con respecto a su lugar de trabajo

	Muy satisfecho(a)	Satisfecho(a)	Insatisfecho(a)	Muy insatisfecho(a)
Relaciones interpersonales				
Liderazgo				
Resolución de conflictos				
Colaboración del personal docente y de servicios complementarios				
Apoyo del personal administrativo				
Ambiente físico				
Seguridad ocupacional				
Estabilidad laboral				
Dinámica de la Junta Administrativa				
Participación del Patronato Escolar				

30. Con respecto al director (a) del centro educativo, este ...

	Si	No
Interviene si se entera que un estudiante comienza a ausentarse		
Se interesa en dar seguimiento a las situaciones de ausentismo		
Es accesible para hablarle de los problemas		
Es quien lidera en el centro educativo		
Orienta la labor docente		
Supervisa la gestión educativa		
Es una figura respetada por el personal del centro		
Es una figura respetada por los estudiantes y familiares		
Es receptivo a las opiniones de los profesores		
Se preocupa por la capacitación docente para la mejor atención a los estudiantes		

31. Califque el apoyo que recibe de las instancias correspondientes				
Instancias de apoyo educativo	Bueno	Regular	Malo	No recibe
Supervision de centros educativos				
Asesoría Regional de Educación Especial				
Asesoría Nacional de Educación Especial				
CENAREC				

32. Para los siguientes rubros califique de 0 a 5 las mejoras en el centro educativo durante el último año, considere '0' la peor calificación.

	-Mejoras- Califique de 0 a 5
Cobertura	
Infraestructura	
Accesibilidad	
Material didáctico, mobiliario y equipos	
Ayudas del estado (becas estudiantiles, alimentación a los estudiantes, transporte)	
Ayudas técnicas	
Enfoques de Educación inclusiva e inclusión socio-laboral,	
Capacitación y actualización profesional del personal	
Clima organizacional	
Calidad de servicios educativos	
Calidad de servicios terapéuticos	
Nuevos servicios	
Horarios y jornadas laborales del personal docente	
Vinculación y proyección hacia las familias, la comunidad y otras instancias de apoyo (Universidades, otras instituciones del Estado, CNREE, empresa privada).	

33. De los siguientes rubros, identifique los tres principales desafíos que deben ser mejorados. Numérelos del 1 al 3, considere '1' el de mayor prioridad.

	-Desafíos- Numérelos de 1 a 3
Cobertura	
Infraestructura	
Accesibilidad	
Material didáctico, mobiliario y equipos	
Ayudas del estado (becas estudiantiles, alimentación a los estudiantes, transporte)	
Ayudas técnicas	
Enfoques de Educación inclusiva e inclusión socio-laboral,	
Capacitación y actualización profesional del personal	
Clima organizacional	
Calidad de servicios educativos	
Calidad de servicios terapéuticos	
Nuevos servicios	
Horarios y jornadas laborales del personal docente	
Vinculación y proyección hacia las familias, la comunidad y otras instancias de apoyo (Universidades, otras instituciones del Estado, CNREE, empresa privada).	

34. A su criterio, ¿cuáles son los principales factores que permiten que un alumno tenga avances en su desarrollo integral?

- () Apoyo familiar
 () Apoyo docente
 () Apoyo del Estado
 () Relación centro educativo/familia

ANEXO 2

Instrumento de entrevista a directores



Estimado(a) director(a):

El siguiente cuestionario es parte de una investigación que desarrolla el Programa de Educación Especial de la UNED y el Informe Estado de la Educación. El objetivo principal del estudio es conocer mejor la situación actual de los centros de educación especial del país y generar información útil para la toma de decisiones a favor de la población que estos atienden. La información que se solicita en este cuestionario y sus respuestas será de uso estrictamente confidencial y para el propósito mencionado.

INSTRUMENTO DIRIGIDO A DIRECTORES (as) DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

I. Información personal del participante.

Escriba en el espacio en blanco

1. Nombre del centro educativo para el que labora: _____
2. ¿Cuál es su edad en años cumplidos? _____ años
3. Años de laborar para este centro: _____
4. Escriba el nombre de la Universidad en que obtuvo su formación de base en Educación Especial _____
5. Escriba el nombre de la Universidad en que obtuvo su formación en Administración Educativa _____
6. Su categoría profesional como director es _____

Marque X según corresponda.

7. Su nombramiento es () Interino () En propiedad
8. Complete con los grados académicos y títulos obtenidos por usted en la siguiente tabla

Grado	Título obtenido	Año en que obtuvo el título	Institución que otorgó el diploma
Diplomado			
Bachillerato			
Licenciatura			
Maestría			
Doctorado			
Otro:			

Marque X según corresponda (una única opción)

9. ¿Actualmente se encuentra estudiando? () Sí () No

Si su respuesta fue positiva pase a la pregunta 10, si fue negativa continúe con la número 11.

10. ¿La carrera o curso que estudia se vincula estrechamente con su labor en el centro?

() Sí () No

Marque X según corresponda (puede marcar varias opciones)

11. Indique dónde, si es que labora para otro (s) servicio (s)

() Clases privadas

() Consultorio o Clínica

() Centro educativo privado

() Organización no gubernamental

() Universidad

() Asesorías privadas

() Otro. Indique cuál _____

II. Información sobre el centro educativo especial para el que labora.

Escriba en el espacio en blanco

12. Matrícula del centro _____

13. Tipo de dirección _____

14. ¿Cuál es la zona de cobertura que atiende? _____

Marque X según corresponda (una única opción)

15. ¿Cuenta con cupos disponibles en su matrícula? () Sí () No

Si su respuesta fue Sí continúe con la pregunta 18, si fue negativa continúe con la 16.

16. ¿El centro registra una lista de espera? () Sí () No

Escriba en el espacio en blanco

17. Cantidad de estudiantes en lista de espera _____

Marque X según corresponda (puede marcar varias opciones)

18. Nivel (es) que atiende el centro educativo para el que labora

19. Nivel (es) que atiende

() Bebés

() Interactivo II

() II ciclo

() Maternal

() Transición

() III ciclo

() Interactivo I

() I ciclo

() Educación diversificada

20. Tipos de discapacidad que atiende

() Discapacidad intelectual

() Discapacidad visual

() Discapacidad auditiva

() Discapacidad múltiple

() Discapacidad motora

() Discapacidad sensorial dual

() Problemas emocionales y de conducta

() Problemas de aprendizaje

() Problemas de lenguaje

() Trastornos del espectro autista

() Problemas psicosociales o privación cultural

() Problemas crónicos o prolongados de la salud

() Síndromes neurodegenerativos

21. Marque los servicios que ofrece para los estudiantes matriculados, para la lista de espera, así como aquellos que requiere la población pero no existen en el centro educativo

Servicio	Estudiantes (1)	Lista de espera (2)	Se requieren pero no existen (3)
Terapia física			
Terapia de lenguaje			
Terapia ocupacional			
Psicología			
Trabajo social			
Odontología			
Escuela para familias			
Educación Física			
Educación para el Hogar			
Agricultura			
Educación Musical			
Educación Religiosa			
Orientación y Movilidad			
Estimulación Visual			
Idioma Extranjero			
Transporte			
Comedor			
Nutrición			
Becas			
Otro:			

Marque X según corresponda (una única opción)

22. Frecuencia de atención promedio en horas semanales por estudiante

- () Menos de dos horas
- () Entre dos y seis horas
- () Más de seis y menos de diez horas
- () Entre diez y veinte horas
- () Más de veinte horas

23. ¿Sabe de personas con discapacidad que vivan en el área de cobertura y requieran el servicio pero no pueden asistir? () Sí () No

Si su respuesta es positiva pase a la pregunta 23. Si respondió que No continúe con la 26.

Marque X según corresponda (puede marcar varias opciones)

24. Señale las razones que impiden a algunas personas con discapacidad acceder al centro

- () Lejanía
- () Falta de medios de transporte
- () Talla y peso de la persona con discapacidad
- () Condición de salud de la persona con discapacidad
- () Disponibilidad de otra persona que la pueda acompañar
- () Situación económica

() Otra. Explique _____

Escriba en el espacio en blanco

25. Número aproximado de personas con discapacidad que no asisten por dificultades de acceso al centro educativo _____

26. Lugares de procedencia de personas con discapacidad que no asisten por dificultades de acceso al centro educativo _____

27. Marque X para indicar su nivel de satisfacción con respecto a su lugar de trabajo

Criterio	Muy satisfecho (a)	Satisfecho (a)	Medianamente satisfecho (a)	Insatisfecho (a)
Relaciones interpersonales				
Liderazgo				
Resolución de conflictos				
Colaboración del personal docente y de servicios complementarios				
Apoyo del personal administrativo				
Ambiente físico				
Seguridad ocupacional				
Estabilidad laboral				
Dinámica de la Junta Administrativa				
Participación del Patronato Escolar				

Marque X según corresponda (puede marcar varias opciones)

28. El centro educativo se orienta por los siguientes enfoques de atención a las personas con discapacidad

- () Normalización e integración
- () Inclusión
- () Social
- () Rehabilitación
- () Derechos humanos
- () Otro: _____

29. Señale si los elementos de planificación educativa responden a las características de la población estudiantil

Elementos de planificación educativa	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca
Proyecto educativo de centro			
Planes de estudio			
Normativa escolar			
Horarios			
Planificación de aula			
Actividades extracurriculares			

30. Califique el apoyo que recibe de las instancias correspondientes

Instancias de apoyo educativo	Bueno	Regular	Deficiente	Nulo
Supervisión de centros educativos				
Asesoría Regional de Educación Especial				
Asesoría Nacional de Educación Especial				
CENAREC				
Otro:				

31. Según prioridad, marque 1°, 2° y 3° a los campos en que ubica los principales logros del centro en el último año.

- () Infraestructura
- () Cobertura
- () Mobiliario y equipo
- () Alimentación a los estudiantes
- () Becas estudiantiles
- () Transporte
- () Aseo
- () Accesibilidad y ayudas técnicas
- () Material didáctico
- () Educación inclusiva
- () Inclusión sociolaboral
- () Calidad de servicios educativos
- () Calidad de servicios terapéuticos
- () Nuevos servicios
- () Desempeño educativo y adaptativo de la población
- () Trabajo en equipo
- () Capacitación al personal
- () Atención a familias
- () Proyección a la comunidad
- () Apoyo de la comunidad
- () Vinculación con instancias de apoyo (Universidades, PANI, Salud, iglesia, empresa privada)
- () Otro: _____

32. Según prioridad, marque 1°, 2° y 3° a los campos en que ubica los principales desafíos o aspectos por mejorar para el próximo año.

- () Infraestructura
- () Cobertura
- () Mobiliario y equipo
- () Alimentación a los estudiantes
- () Becas estudiantiles
- () Transporte
- () Aseo
- () Accesibilidad y ayudas técnicas
- () Material didáctico
- () Inclusión educativa
- () Inclusión sociolaboral
- () Calidad de los servicios
- () Nuevos servicios
- () Desempeño educativo y adaptativo de la población

- () Trabajo en equipo
- () Capacitación al personal
- () Atención a familias
- () Proyección a la comunidad
- () Apoyo de la comunidad
- () Vinculación con instancias de apoyo (Universidades, PANI, Salud, iglesia, empresa privada)
- () Otro: _____

ANEXO 3

Guía para entrevista a familias

Familia atendida:

1. ¿Considera usted que los servicios educativos y terapéuticos que recibe actualmente su hijo o hija responden a las necesidades que presenta? A su criterio, ¿Cuáles otros servicios se pueden brindar dentro del centro para mejorar la atención de la población estudiantil?
2. ¿Está usted satisfecho con el estado de la infraestructura, el mobiliario y los materiales didácticos dentro del centro educativo? ¿Considera que hace falta más espacios o recursos para atender a los y las estudiantes?
3. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con respecto al trabajo desempeñado por el personal docente? En su opinión, ¿Qué aspectos deben mejorar para enriquecer su labor?
4. ¿Cree usted que el centro educativo promueve suficientes actividades y espacios de participación de los y las estudiantes en la comunidad; así como de la comunidad dentro del centro educativo?
5. ¿Está usted satisfecho con el trabajo que lleva a cabo la institución con las familias de la población estudiantil? ¿Qué otro tipo de apoyos le gustaría recibir?
6. ¿Qué le gustaría cambiar del centro para sentirse satisfecho (a)?

ANEXO 4

Categorías, subcategorías y evidencias de análisis

Entrevista a Familias Atendidas

Categoría 1: Cobertura de los Centros de Educación Especial

Sobre esta categoría no se les hizo consulta

Categoría 2: Recursos existentes

Subcategorías:

2.1. Planta física

- Edificios en mal estado, algunos deben reconstruirse.
- Las aulas son muy pequeñas y compartidas.
- Faltan zonas verdes o tienen poco mantenimiento.
- Hay pocos servicios sanitarios, algunos en mal estado o no están adaptados de acuerdo con la Ley 7600
- No hay sitios de espera para las familias.
- Edificio no adaptado a las necesidades de la población.
- No hay aulas equipadas para IV ciclo.
- Algunos comedores son muy pequeños, no están adaptados o no existen.
- Crear zonas de juego adaptado y otras para equino-terapia y terapia acuática.

Evidencias:

2.2. Mobiliario

Evidencias:

- No hay cambiadores para bebés.
- El mobiliario no está adaptado.
- Hay mucho mobiliario en mal estado.

- Hay mobiliario insuficiente.

2.3. Equipo

Evidencias:

- No hay equipo adecuado a los requerimientos de IV ciclo.
- Equipo adaptado en las aulas es insuficiente.

2.4. Ayudas técnicas

Evidencias:

- Debe haber más ayudas técnicas y equipo tecnológico
- Actualizar equipo audiológico en centros con población con deficiencia auditiva.
- Los servicios de terapia deben incluir ayudas tecnológicas.

2.5. Material didáctico

Evidencias:

- Hay poco material didáctico.
- Mucho material didáctico es elaborado por los docentes por falta de presupuesto.
- Las familias deben aportar materiales para suplir necesidades por falta de presupuesto.

2.6. Recurso humano

Evidencias:

- Algunos docentes no están calificados para el puesto que ejercen.
- Hay buenos docentes.
- Faltan códigos del MEP para atender servicios de educación especial, terapia del lenguaje, terapia física, terapia ocupacional.
- Hay inestabilidad por el tipo de nombramientos del personal, algunos se trasladan o les dan propiedad en otros lugares, personal interino inestable.
- No hay suficientes asistentes de aula.
- Se requiere de pruebas de vocación y psicología para ocupar el puesto.
- Debe reforzarse la capacitación a docentes.

2.7. Gestión de recursos

Evidencias:

- Se debe buscar más apoyo de la Junta de Protección Social.
- Debería haber servicio de transporte para facilitar la labor de las familias.

Categoría 3: Modelo de atención

Subcategorías:

3.1. Pertinencia del Plan de Estudios actual

Evidencias:

- Se requiere de mayor trabajo en las áreas académicas.
- Se deben dejar más tareas para realizar en el hogar.
- Deben crearse opciones para la atención de población adulta más acordes con las necesidades de formación laboral.
- Debe haber más lecciones de educación musical y educación para el hogar.

3.2. Horario de atención de estudiantes

Evidencias:

- Los horarios son inadecuados, quedan lecciones libres y la espera, cansa a los estudiantes.
- No se cumplen los horarios estipulados.
- Debe haber más lecciones individualizadas.

3.3. Trabajo con familias

Evidencias:

- En muchas instituciones no se celebran fechas especiales para la familia como día del padre o de la madre.
- No hay espacios en la institución para que las familias esperen a los hijos.
- Los apoyos son escasos, sólo en psicología, trabajo social o algunas becas.
- No en todos los centros se cuenta con apoyo en psicología.
- No en todos los centros se dan capacitaciones a los padres en temas de interés.
- Solamente algunos docentes trabajan con los padres en las aulas.
- En algunos centros se hacen talleres de manualidades para padres.
- Se deben dar cursos para padres por medio de CENAREC.
- Deben darse cursos para hermanos.

3.4. Modelo pedagógico propuesto

Evidencias:

- Si el plan de estudios nuevo se estructura con asignaturas como español, ciencias, estudios sociales y matemática, esto no funcionaría para los estudiantes.
- El plan de estudios debería ofrecer alternativas para otro tipo de terapias, como equino-terapia y terapia con perros.

3.5. Atención domiciliaria

Sobre esta subcategoría no se les hizo consulta

3.6. Espacios de participación en la comunidad

Evidencias:

- Se debe trabajar en ambientes reales.
- Se incursiona en actividades circuitales y regionales como Festival de las Artes y desfile de la Independencia.
- Se realizan actividades recreativas como paseos, excursiones, campamentos y pasacalles.
- Se hacen giras educativas.
- Se sale a la comunidad: supermercados, restaurantes, cines, centros comerciales y otros.
- Se realizan actividades deportivas en la comunidad (gimnasios, piscinas)
- Se hacen ventas escolares con participación de la comunidad como compradores.
- Sólo se hacen actividades escolares como celebración de actos cívicos.
- El MEP eliminó las salidas a la comunidad.
- En algunas comunidades los vecinos se acercan mediante invitación a conocer los centros, pero hay poca participación.
- En muchas comunidades no se conoce la existencia del centro de educación especial.

Categoría 4: Nivel de satisfacción

Subcategorías:

4.1. Servicio de atención directa

Evidencias:

- Los docentes son personas comprometidas.
- Los docentes son buenos pero les faltan recursos para trabajar.
- Hay agradecimiento hacia el centro por la calidad de los servicios ofrecidos.
- En los servicios se puede trabajar mejor.
- No se atienden las necesidades de apoyo específicas de los estudiantes, se menciona por ejemplo que no todos los docentes conocen sobre la atención

de problemas visuales o conductuales en donde la prioridad de atención del servicio es esta.

- Hay poca comunicación con los padres.
- Hay falta de compromiso de algunos docentes para brindar la atención.
- Los estudiantes deben ser atendidos de acuerdo con la discapacidad, no es conveniente mezclar por edades porque afecta la atención de las necesidades específicas.
- No hay servicios de comunicación aumentativa y alternativa.
- Algunos docentes maltratan a los estudiantes.
- Las asistentes no hacen bien su trabajo, a veces hay maltrato.
- Los grupos tienen muchos estudiantes por docente.
- A veces hay dificultades por directores muy autoritarios.
- Falta dominio de LESCO

4.2. Servicios complementarios

Evidencias:

- Los terapeutas son profesionales en su campo, hay agradecimiento hacia el centro por los servicios ofrecidos.
- Hay terapeutas que hacen bien su trabajo.
- En los servicios se puede trabajar mejor.
- Se debe incrementar la atención en terapia física y terapia del lenguaje.
- Hay recursos insuficientes para la atención.
- Deben existir terapias alternativas tales como equino-terapia, terapia acuática, terapia con perros.
- Deben existir servicios de terapia específicos para población de IV ciclo.
- Debe haber más atención en terapia ocupacional.
- Falta dominio de LESCO.

ANEXO 5

Guía para entrevista a familias

Familias en lista de espera:

1. De los servicios educativos y terapéuticos que se brindan en el centro educativo, ¿De cuáles requiere su hijo o hija? ¿Considera que requiere de algún otro que no lo brinda en este momento la institución?
2. ¿Qué características espera encontrar en el personal docente que atienda a su hijo o hija?
3. Como madre/padre o familiar de un niño o niña con discapacidad, ¿Qué tipo de apoyos espera recibir del centro educativo?
4. ¿Está usted satisfecho con el estado de la infraestructura y el mobiliario que ha observado en el centro educativo?
5. ¿Cuánto tiempo lleva su hijo o hija en lista de espera para ser atendido en el centro educativo? ¿Cuándo será ya atendido de manera regular?
6. ¿Conoce de otras familias que no están siendo atendidas? ¿Por qué razón no están siendo atendidas?
7. ¿Qué le gustaría cambiar del centro para sentirse satisfecho (a)?

ANEXO 6

Categorías, subcategorías y evidencias de análisis

Entrevista a Familias en lista de espera

Categoría 1: Cobertura de los Centros de Educación Especial

Subcategorías:

1.1. Ubicación de los Centros de Educación Especial

Sobre esta subcategoría no se les hizo consulta

1.2. Demanda de servicios

Evidencias:

- Esperan recibir educación especial en atención directa en áreas tales como estimulación temprana, comunicación, manejo de conducta, desarrollo de habilidades cognitivas y físicas, orientación para el trabajo en control de esfínteres.
- Proyectan que sus hijos reciban servicios complementarios tales como atención psicológica, terapia física, terapia ocupacional, terapia del lenguaje.
- Tienen la expectativa de recibir recursos económicos tales como becas para solventar necesidades como transporte.
- Debería haber transporte para zonas alejadas, porque algunos niños no asisten por las grandes distancias.

1.3. Lista de espera

Evidencias:

- Indican estar en lista de espera en un tiempo que oscila entre los dos meses hasta más de un año.
- Desconocen hasta cuándo serán atendidos en lista de espera.
- El tiempo perdido mientras están en lista de espera es muy valioso.
- Algunos padres refieren que sus hijos son atendidos en el servicio de Estimulación Temprana.

1.4. Pertinencia de los Centros de Educación Especial de acuerdo al modelo de inclusión

Sobre esta subcategoría no se les hizo consulta

Categoría 2: Recursos existentes

Subcategorías:

2.1. Planta física

Evidencias:

- No hay zonas verdes ni espacios para juego.
- Las aulas son muy pequeñas.
- No hay espacios de espera para las familias.

2.2. Mobiliario

Evidencias:

- No está adaptado a las necesidades de los estudiantes.
- Hay mobiliario adecuado para los más pequeños pero no para los estudiantes más grandes.

2.3. Equipo

Evidencias:

- Los equipos están bien.

2.4. Ayudas técnicas

Sobre esta subcategoría no hubo respuestas.

2.5. Material didáctico

Evidencias:

- Utilizan material didáctico y juguetes con los hijos.
- El material didáctico es adecuado.

2.6. Recurso humano

Evidencias:

- No hay suficientes docentes, por lo que los hijos van a lista de espera.
- Se espera que el personal tenga los conocimientos requeridos para el puesto.
- Proyectan que los docentes tengan buena comunicación con los padres y los orienten para atender las necesidades de sus hijos.

2.7. Gestión de recursos

Sobre esta subcategoría no se les hizo consulta

Categoría 3: Modelo de atención

Sobre esta categoría no se les hizo consulta

Categoría 4: Nivel de satisfacción

Sobre esta categoría no se les hizo consulta

ANEXO 7

Cuestionario dirigido a autoridades nacionales de educación especial

1. ¿Cree usted que la infraestructura, equipo y ayudas técnicas, así como el mobiliario que observa en el centro educativo es el apropiado para el trabajo que se desarrolla?
2. ¿Considera usted que los planes de estudio implementados dentro del centro educativo responden a las necesidades de la población estudiantil?
3. ¿Cree usted que los horarios y la frecuencia de atención que brinda el centro educativo son los adecuados para sus estudiantes?
4. ¿Cubre el centro educativo la demanda de atención a niños y niñas con discapacidad que existe en la región?
5. A su criterio, y tomando en cuenta el enfoque de inclusión, ¿Considera usted que los centros de educación especial deben seguir existiendo? Si su respuesta es afirmativa, ¿Hacia quiénes debe ir dirigida la atención de estos centros educativos?

ANEXO 8

Análisis de categorías, subcategorías y evidencias: grupo focal con autoridades nacionales

Categoría 1: Cobertura de los Centros de Educación Especial

Subcategorías:

1.1. Ubicación de los Centros de Educación Especial

Evidencias:

- Los centros de educación especial se ubican en ciertas comunidades por lo general en centros urbanos. No existen en todas las Direcciones Regionales de Educación.
- En algunas comunidades los estudiantes, deben viajar largas distancias para recibir los servicios que se brindan en los centros.
- Cuando los estudiantes residen en zonas alejadas de los centros, la frecuencia de asistencia es menor.

1.2. Demanda de servicios

Evidencias:

- En las Direcciones Regionales en donde no existen centros de educación especial, se atiende a los estudiantes en aulas regulares con diferentes apoyos, personales, curriculares, organizativos, materiales y tecnológicos que no siempre son suficientes e idóneos.
- Los centros que existen actualmente no cubren toda la demanda, pero no se proyecta la apertura de nuevos centros.
- Podrían crearse centros de apoyo en zonas alejadas, en sustitución de la apertura de nuevos centros.
- En algunas regiones se han realizado experiencias de atención en Aulas Integradas para atender estudiantes en donde no existen centros de educación especial.

1.3. Lista de espera

Evidencias:

- En la mayoría de los centros de educación especial, la demanda de matrícula es mayor a la capacidad del centro educativo.

1.4. Pertinencia de los Centros de Educación Especial de acuerdo al modelo de inclusión

Evidencias:

- No necesariamente se requiere de crear centros en donde no existen aún servicios de educación especial.
- Los centros regulares no están preparados actualmente para atender la población con mayor compromiso. Debe fortalecerse la atención en servicios de apoyo.
- Aunque el modelo de inclusión promueve que todos los estudiantes sean incluidos en el sistema regular, hay condiciones de discapacidad de estudiantes que requieren de apoyos intensos y prolongados, que deben ser atendidas en centros de educación especial.
- Los centros de educación especial deben permanecer e incluir un mayor trabajo con las comunidades.

Categoría 2: Recursos existentes

Subcategorías:

2.1. Planta física

Evidencias:

- Las instalaciones físicas son reducidas para la cantidad de población atendida.
- El mejoramiento de la planta física de algunos centros está más orientada hacia población preescolar o escolar.
- Algunos centros tiene una infraestructura adecuada.
- A partir de la Ley 7600 algunos centros han desarrollado acciones para adecuar sus instalaciones.

2.2. Mobiliario

Evidencias:

- Se han hecho esfuerzos para adquirir mobiliario acorde a la población que se atiende.

2.3. Equipo

Evidencias:

- Se han hecho esfuerzos para adquirir equipo acorde a la población que se atiende.
- Responde al trabajo que se desarrolla en los centros.

2.4. Ayudas técnicas

Evidencias:

- Las nuevas tecnologías no se adaptan a las necesidades actuales de la población.
- Hace falta tecnología dirigida a la atención de la población adulta joven.
- Se deben actualizar las ayudas técnicas existentes.
- Se han hecho esfuerzos para adquirir ayudas técnicas acordes a la población que se atiende.
- Responde al trabajo que se desarrolla en los centros.

2.5. Material didáctico

Sobre esta subcategoría no se les hizo consulta.

2.6. Recurso humano

Evidencias:

- El personal docente es convocado por las Asesorías Pedagógicas de educación especial para capacitación en diversos temas para el mejoramiento del abordaje educativo en CENAREC.
- Los docentes deberían tener formación en educación regular y educación especial.
- La formación del personal docente en las universidades, no responde a los requerimientos del estudiantado en los centros.

2.7. Gestión de recursos

Evidencias:

- Indican que hay presupuesto proveniente de la Junta de Protección Social y de las Juntas administrativas, pero no se ejecuta.
- La ley 8283 y el subprograma 4 de CENAREC aportan fondos que no son aprovechados por los centros para la adquisición de ayudas técnicas y adquisición de equipos de apoyo para la formación de estudiantes matriculados III y IV ciclos de educación especial.
- Los recursos no son equitativos y dependen de la gestión y la zona geográfica del centro.

- Los centros de educación especial no solicitan directamente cursos de capacitación a CENAREC.
- No se ha hecho inclusión del PIAD (Programa de Informatización para el alto desempeño) en los centros de educación.

Categoría 3: Modelo de atención

Subcategorías:

3.1. Pertinencia del Plan de Estudios actual

Evidencias:

- El abordaje educativo del estudiantado tiene un enfoque rehabilitador.
- Los planes de estudio están desactualizados en relación con el uso de las tecnologías actuales.
- Los planes tuvieron validez en un momento dado, pero actualmente no brindan una respuesta adecuada de acuerdo con el modelo de derechos humanos.
- El plan de estudios actual no orienta los apoyos requeridos por los estudiantes.
- No hubo asesoramiento a docentes y directores para aplicar el plan de estudios vigente.
- No están acordes con el modelo sociopolítico actual de formación ciudadana.
- Después de catorce años desde su emisión, están obsoletos.
- Su ejecución se centra en el trabajo de habilidades para la vida, dejando de lado el área cognoscitiva, vocacional y comunicativa.
- Los planes actuales no orientan hacia la inserción socio-laboral.
- Hay planes de estudio pero sin programas que los acompañen.
- Desde la emisión de los planes de estudio a la actualidad, la población de los centros ha cambiado.

3.2. Horario de atención de estudiantes

Evidencias:

- Los estudiantes necesitan de horarios más ampliados de atención.
- Los horarios actuales no permiten desarrollar plenamente el currículum.
- La ley 7600 establece la equidad de horarios con los centros regulares y esto no se cumple.
- Hay horarios diferentes para los estudiantes de acuerdo con situaciones específicas que fomenta la inequidad en la atención de la población.
- La forma de organización de las lecciones no permite un continuo en el aprendizaje.

- La atención debe darse tanto individual como en grupos.
- La organización fraccionada de horarios desfavorece a la dinámica de los hogares, pues deben asistir pocas lecciones aumentando los costos de transporte y económicos en general.

3.3. Trabajo con familias

Evidencias:

- En algunas regiones en donde no existen centros de educación especial se da atención a las familias desde las Asesorías Regionales.
- Los docentes de apoyo de los centros regulares podrían ofrecer orientación a las familias, pero en el ámbito administrativo no se pueden realizar estas funciones.

3.4. Modelo pedagógico propuesto

Evidencias:

- El modelo pedagógico se proyecta acorde con el enfoque de derechos que favorece la educación inclusiva.
- El nuevo modelo se está estructurando de manera que ofrezca más posibilidades de desarrollo social.
- Se debe orientar hacia la alfabetización y no hacia la academización.
- Debe posicionarse desde la concepción actual de la discapacidad.
- El nuevo modelo propone equidad en la distribución de asignaturas y cantidad de lecciones de acuerdo con el resto de la población.

3.5. Atención domiciliaria

- Se eliminaron los códigos específicos para esto, pero los maestros pueden ir a las casas de los estudiantes si éstos lo requieren.

3.6. Espacios de participación en la comunidad

Sobre esta subcategoría no se les hizo consulta

Categoría 4: Nivel de satisfacción

Sobre esta categoría no se les hizo consulta

ANEXO 9

Guía para grupo focal con asesoras regionales de educación especial

1. ¿Cree usted que la infraestructura, equipo y ayudas técnicas, así como el mobiliario que observa en el centro educativo es el apropiado para el trabajo que se desarrolla?
2. ¿Considera usted que los planes de estudio implementados dentro del centro educativo responden a las necesidades de la población estudiantil?
3. ¿Cree usted que los horarios y la frecuencia de atención que brinda el centro educativo son los adecuados para sus estudiantes?
4. ¿Cubre el centro educativo la demanda de atención a niños y niñas con discapacidad que existe en la región?
5. A su criterio, y tomando en cuenta el enfoque de inclusión, ¿Considera usted que los centros de educación especial deben seguir existiendo? Si su respuesta es afirmativa, ¿Hacia quiénes debe ir dirigida la atención de estos centros educativos?
6. Los Centros de Educación Especial refieren que hay una directriz de que no pueden tener listas de espera. ¿Cuál es esta directriz? De no existir ¿Cuál creen que sea el origen de la confusión?
7. Los Centros de Educación Especial también refieren que hay una directriz que comenta sobre no brindar Atención Domiciliaria, y que en vista de esto, los centros han debido suspender dicha atención. ¿Conocen esa directriz?
8. Los docentes comentan que se presentan serios problemas económicos, por su parte los asesores nacionales argumentan que si hay presupuesto proveniente de la Junta de Protección Social y de las juntas, pero no se ejecuta o se subejecuta, ¿A qué se debe la situación?

ANEXO 10

Categorías, subcategorías y evidencias de análisis: grupo focal con asesores regionales

Categoría 1: Cobertura de los Centros de Educación Especial

Subcategorías:

1.1. Ubicación de los Centros de Educación Especial

Evidencias:

- Los centros de educación no existen en todas las Direcciones Regionales de Educación.
- Los estudiantes se ausentan debido a lejanía de los centros aunado a situaciones económicas y de salud.

1.2. Demanda de servicios

Evidencias:

- Hay regiones en las que los centros cubren la demanda de atención directa pero no en servicios complementarios como Terapia Física y Terapia del Lenguaje.
- En algunas regiones se han realizado experiencias de atención en Aulas Integradas para atender estudiantes en donde no existen centros de educación especial.
- Debería atenderse a los estudiantes que requieren de apoyos prolongados y permanentes de zonas alejadas, como un tipo de centro de apoyo.

1.3. Lista de espera

Evidencias:

- Hay listas de espera en Terapia Física y Terapia del Lenguaje que no puede ser cubierta por lo centros en ciertas regiones.
- Los asesores regionales no conocen que existe una directriz que indica que se debe brindar atención a todos los estudiantes que demandan el servicio, excluyendo de este modo las listas de espera.
- Existen listas de espera en diferentes centros en todos los servicios de atención directa o de servicios complementarios.
- En algunos centros se ha utilizado un código de Estimulación Temprana para atender la lista de espera.

1.4. Pertinencia de los Centros de Educación Especial de acuerdo al modelo de inclusión

Evidencias:

- Deben seguir existiendo los centros de educación especial, para atender a los estudiantes que presentan ciertas discapacidades que no pueden ser atendidas por los centros regulares.
- La población con apoyos prolongados requiere que los centros de educación especial mantengan la atención.

Categoría 2: Recursos existentes

Subcategorías:

2.1. Planta física

Evidencias:

- Las instalaciones físicas son reducidas para la cantidad de población atendida.
- Algunas aulas son compartidas, tienen el tamaño de un cubículo.
- La infraestructura no se ha adaptado a los requerimientos de la Ley 7600, muchos centros fueron hechos antes de esta época.

2.2. Mobiliario

Evidencias:

- El mobiliario es insuficiente.

2.3. Equipo

Evidencias:

- El equipo existente es insuficiente.

2.4. Ayudas técnicas

Evidencias:

- Las ayudas técnicas son insuficientes.
- Los terapeutas no cuentan con insumos para construir las ayudas técnicas requeridas por el estudiantado.

2.5. Material didáctico

Evidencias:

- El material didáctico es insuficiente.

2.6. Recurso humano

Evidencias:

- Se necesita de más personal en terapia física y terapia del lenguaje.
- Hay muchas limitaciones desde el MEP cuando se solicita la aprobación de nuevos códigos para atender a la población que lo necesita en diferentes servicios.
- Debe mejorarse la capacitación.

2.7. Gestión de recursos

Evidencias:

- Hay mal manejo administrativo en algunos centros.
- Se desconocen recursos existentes.
- El director no coordina con la Junta Administrativa o el personal docente en la gestión.
- Algunos directores anteponen los intereses personales
- Los docentes desconocen objetivos del presupuesto y rubros de inversión.
- Hay muchos trámites que limitan el acceso a los recursos financieros.
- Las Juntas Administrativas tienen limitaciones para ejecutar presupuestos.

Categoría 3: Modelo de atención

Subcategorías:

3.1. Pertinencia del Plan de Estudios actual

Evidencias:

- Plan de estudios actual enmarcado en un enfoque rehabilitador.
- Los centros de educación especial no han implementado los planes de estudio actuales.
- No hay concordancia en los planes, entre el tipo y número de lecciones propuestas, y las necesidades reales en las aulas.
- No hubo asesoramiento a docentes y directores para aplicar el plan de estudios vigente.

3.2. Horario de atención de estudiantes

Evidencias:

- Los horarios son inadecuados para la población, reciben pocas lecciones.

- Las distancias de los centros desfavorecen la atención, algunos estudiantes van sólo dos veces por semana.
- Los horarios se adaptan para la población de lugares lejanos.

3.3. Trabajo con familias

Evidencias:

- En algunas regiones en donde no existen centros de educación especial se da atención a las familias desde las Asesorías Regionales.

3.4. Modelo pedagógico propuesto

- Hay incertidumbre en cuanto a si los planes nuevos cumplirán con las expectativas.
- Se espera que las modificaciones que se están realizando respondan a las necesidades actuales del estudiantado.
- Hay expectativa positiva hacia el nuevo modelo pedagógico

3.5. Atención domiciliaria

Evidencias:

- La normativa de Discapacidad Múltiple incluye la atención domiciliaria. Los docentes se desplazan a los hogares.
- Algunas regiones cuentan con un código itinerante para brindar atención domiciliaria (ejemplo caso de Cartago)
- Debe brindarse en casos de hospitalización o convalecencia de acuerdo con Ley 7600.
- En algunos lugares se ha tenido que brindar atención domiciliaria como respuesta a recursos de amparo (ejemplo caso de Puntarenas)
- Los planes de estudio vigentes no contemplan la atención domiciliaria.
- Los estudiantes tienen derecho a la atención domiciliaria, pero también a la socialización.

3.6. Espacios de participación en la comunidad

Sobre esta subcategoría no se les hizo consulta.

Categoría 4: Nivel de satisfacción

Sobre esta categoría no se les hizo consulta



ESTADO DE LA NACIÓN



ESTADO DE LA EDUCACIÓN

ANEXO 11

**CENTROS DE ENSEÑANZA ESPECIAL
DEPENDENCIA PUBLICA, PRIVADA Y PRIVADA SUBVENCIONADA
SEGUN DIRECCION REGIONAL Y CIRCUITO ESCOLAR
AÑO 2014**

CODIGO PRESUP.	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CIRCUITO	PROVINCIA	CANTÓN	DEPEN- DENCIA	ZONA	MATRÍCULA EDUC. ESPECIAL DIRECTA
COSTA RICA							4541
DIRECCIÓN REGIONAL DE SAN JOSÉ CENTRAL							418
	CENTRO DE APOYOS EN PEDAGOGIA HOSPITALARIA HOSPITAL						
4238	NACIONAL DE NIÑOS	01	SAN JOSE	SAN JOSE	PUB	URB	
4273	ESCUELA HOSPITAL CALDERON GUARDIA	02	SAN JOSE	SAN JOSE	PUB	URB	
4241	ENSEÑANZA ESPECIAL ANDREA JIMENEZ	03	SAN JOSE	SAN JOSE	SUB	URB	42
4242	INSTITUTO DE REHABILITACIÓN CIEGOS HELLEN KELLER	03	SAN JOSE	SAN JOSE	PUB	URB	376
DIRECCIÓN REGIONAL DE SAN JOSÉ NORTE							805
4234	FERNANDO CENTENO GÜELL-RETARDO MENTAL	01	SAN JOSE	GOICOECHEA	PUB	URB	279
4235	FERNANDO CENTENO GÜELL-CIEGOS Y DEFIC. VISUALES	01	SAN JOSE	GOICOECHEA	PUB	URB	73
4236	FERNANDO CENTENO GÜELL-AUDICION Y LENGUAJE	01	SAN JOSE	GOICOECHEA	PUB	URB	62
4298	C.A.I. GUADALUPE	01	SAN JOSE	GOICOECHEA	PUB	URB	150

4239	NEURO PSIQUIATRICO INFANTIL	04	SAN JOSE	TIBAS	PUB	URB	241
DIRECCIÓN REGIONAL DE SAN JOSÉ OESTE							330
4240	REHABILITACION LA PITAHAYA	01	SAN JOSE	SAN JOSE	PUB	URB	181
4237	CENTRO EDUCACIÓN ESPECIAL SANTA ANA	04	SAN JOSE	SANTA ANA	PUB	URB	149
DIRECCIÓN REGIONAL DE DESAMPARADOS							327
4352	CENTRO INTEGRAL SAN FELIPE NERI	01	SAN JOSE	DESAMPARADOS	PUB	URB	254
5557	CENTRO DE ENSEÑANZA ESPECIAL LENIN SALAZAR QUESADA	05	SAN JOSE	ACOSTA	PUB	RUR	73
DIRECCIÓN REGIONAL DE PÉREZ ZELEDÓN							219
4402	ENSEÑANZA ESPECIAL SAN ISIDRO DEL GENERAL	01	SAN JOSE	PEREZ ZELEDON	PUB	URB	219
DIRECCIÓN REGIONAL DE ALAJUELA							399
4439	ENSEÑANZA ESPECIAL Y REHABILITACION ALAJUELA	01	ALAJUELA	ALAJUELA	PUB	URB	281
4440	ENSEÑANZA ESPECIAL DE GRECIA	06	ALAJUELA	GRECIA	PUB	URB	118
DIRECCIÓN REGIONAL DE OCCIDENTE							170
4495	ENSEÑANZA ESPECIAL Y REHABILITACION DE SAN RAMÓN	01	ALAJUELA	SAN RAMON	PUB	URB	170
DIRECCIÓN REGIONAL DE SAN CARLOS							210
4514	ENSEÑANZA ESPECIAL AMANDA ALVAREZ DE UGALDE	03	ALAJUELA	SAN CARLOS	PUB	URB	210
DIRECCIÓN REGIONAL DE CARTAGO							527
4535	ENSEÑANZA ESPECIAL Y REHABILITACION NIÑOS SORDOS	01	CARTAGO	CARTAGO	PUB	URB	20
4536	ENSEÑANZA ESPECIAL CARLOS LUIS VALLE MASIS	04	CARTAGO	OREAMUNO	PUB	URB	507
DIRECCIÓN REGIONAL DE TURRIALBA							250
4586	ENSEÑANZA ESPECIAL DE TURRIALBA	02	CARTAGO	TURRIALBA	PUB	URB	250

DIRECCIÓN REGIONAL DE HEREDIA							376
4615	ENSEÑANZA ESPECIAL DE HEREDIA	01	HEREDIA	SAN RAFAEL	PUB	URB	376
DIRECCIÓN REGIONAL DE LIBERIA							170
4673	ENSEÑANZA ESPECIAL DE LIBERIA	02	GUANACASTE	LIBERIA	PUB	URB	170
DIRECCIÓN REGIONAL DE PUNTARENAS							155
4729	ENSEÑANZA ESPECIAL Y REHABILITACION PUNTARENAS	01	PUNTARENAS	PUNTARENAS	PUB	URB	155
DIRECCIÓN REGIONAL DE GUÁPILES							185
6411	CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL DE GUÁPILES	04	LIMON	GUACIMO	PUB	URB	185