



[Cierre de edición 12 de noviembre del 2010]

La participación del Comité de Apoyo Educativo en el abordaje pedagógico de la integración educativa

The Support Educational Committee Participation in the Pedagogical Approach of an Educational Integration

Angélica Fontana Hernández¹

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE),
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Karla Durán Chacón²

Centro Educativo República de Panamá
San José, Costa Rica

Viviana Martínez Ramírez³

Centro Educativo Ismael Coto Fernández
San José, Costa Rica

Viviana Rojas Molina⁴

Centro Nacional de Educación Especial “Fernando Centeno Güell”
San José, Costa Rica

Adriana Vargas Navarro⁵

Escuela de Educación Especial Marta Saborío Fonseca
Alajuela, Costa Rica

Recibido 22 de marzo de 2010 • Aceptado 24 de junio de 2010

¹ Bachiller en Problemas de Aprendizaje, Licenciada en Educación Especial con énfasis en Retardo Mental y Máster en Pedagogía con énfasis en la diversidad de procesos educativos, de la Universidad Nacional, Costa Rica. Académica de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica y responsable del Proyecto UNA Educación de Calidad, que atiende estudiantes con necesidades educativas en su formación profesional. Tiene experiencia en educación primaria y en los servicios de Educación Especial. Ha ofrecido publicaciones en el campo de la pedagogía. Correo electrónico: angelfontana@racsa.co.cr

² Licenciada en Educación Especial con énfasis en Integración. Actualmente se desempeña como docente en el servicio de apoyo en Problemas de Aprendizaje en el centro educativo República de Panamá, Costa Rica. Correo electrónico: veka15@costarricense.co.cr

³ Licenciada en Educación Especial con énfasis en Integración. Actualmente se desempeña como docente en el servicio de apoyo en Problemas de Aprendizaje en el centro educativo Ismael Coto Fernández, Costa Rica. Correo electrónico: viviespecial@hotmail.com

⁴ Licenciada en Educación Especial con énfasis en integración. Actualmente se desempeña como docente en el servicio de III Ciclo de Educación Especial en el Centro Nacional de Educación Especial “Fernando Centeno Güell, Costa Rica. Correo electrónico: vigaro82@gmail.com

⁵ Licenciada en Educación Especial con énfasis en integración. Actualmente se desempeña como docente en el servicio de Retardo Mental en el centro educativo Marta Saborío Fonseca, Costa Rica. Correo electrónico: advang2@gmail.com



Resumen. Los servicios educativos son esenciales en el desarrollo social y económico de los pueblos, principalmente, para el progreso de todos los sectores de la sociedad. Establecer acciones que promuevan la participación de los diversos grupos sociales es esencial para mejorar su calidad de vida y la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de los derechos humanos, sin ningún tipo de discriminación ni de exclusión.

En los últimos años, el sistema educativo costarricense ha experimentado cambios significativos, debido al abordaje pedagógico de la educación integradora, en la cual se atiende a aquellos estudiantes con necesidades educativas que requieren diferentes apoyos y recursos especializados para su formación y desarrollo integral.

Por lo anterior, en la División de Educación Básica del Centro de Investigación en Docencia y Educación, se generó la inquietud de investigar sobre la participación del Comité de Apoyo Educativo en los procesos de integración educativa y, de esta forma, determinar las funciones que realiza en el contexto educativo. Según el **Reglamento de la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**, este comité es la instancia a la cual le corresponde regular el acceso a la educación mediante la definición de los apoyos requeridos por el grupo estudiantil que presenta necesidades educativas, así como asesorar y capacitar al personal docente y administrativo en los centros educativos tanto públicos como privados del país.

También, se pretende indagar el papel que desempeña el docente de Educación Especial al interno de este comité, así como conocer las percepciones de los docentes y de los padres de familia acerca de las funciones que realiza dicho comité.

Palabras clave. Comité de Apoyo Educativo, educación integradora y necesidades educativas.

Abstract. Educational services are essential to social and economical development of people, mainly to the progress of all sectors of society. Establishing actions that can promote the participation of various social groups is essential to improve their quality of life and building more respectful and fair human rights without any discrimination or exclusion.

In recent years, the Costa Rican education system has undergone significant changes due to the pedagogical approach of inclusive education in which students with educational needs may require different support and specialized resources for training and development.

For this, the Basic Educational Division of the Center for Teaching and Research in Education, generated a concern of investigating the participation of the Committee of Educational Support in the process of educational integration, thus, determine the functions performed in the educational context, under the rules of the 7600 Equal Opportunity Act for people with disabilities, which is the entity that corresponds to regulate access to education by identifying the support required for students with educational needs and, advice and trains, administrative staff in schools both public and private in the country.

In addition, there is also a concern for exploring the role of the Special Education teacher for this Committee, as well as learning the perceptions of teachers and parents about the functions performed by the committee.

Key words. Committee of Educational Support, inclusive education and educational needs.

A manera de introducción

El estado costarricense, con la promulgación de la **Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**, en el año 1996; de su **Reglamento**, en 1998, y de las **Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de Estudiantes con Necesidades Educativas**, en el 1997 (Costa Rica, Ministerio de Educación Pública [MEP], 2005), así como con la aprobación de la reciente **Ley 8661 Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad** (Costa Rica. Asamblea Legislativa, 2008), ha generado diferentes procesos y

acciones para la formulación de políticas y directrices en materia de discapacidad; específicamente, en las instituciones educativas públicas y privadas, con el fin de garantizar la igualdad y equidad de oportunidades, la participación y autonomía de los estudiantes⁶ en condición de discapacidad.

La discusión y reflexión de las políticas que reconocen las diferentes necesidades y requerimientos de la población estudiantil, especialmente en condición de discapacidad, ha permitido el desarrollo de diversas investigaciones en el ámbito educativo, con la finalidad de evaluar la situación actual que se está viviendo en nuestro país, particularmente, en el reconocimiento de los derechos en el acceso a la educación y, de este modo, vislumbrar los requerimientos que están emergiendo en su ejecución.

La educación integradora ha generado cambios significativos en los sistemas educativos. En su abordaje pedagógico ha requerido nuevas respuestas, particularmente, en la organización curricular y administrativa de los centros escolares, por cuanto los docentes han tenido que desarrollar mayores competencias profesionales, para ajustar las estrategias metodológicas y de evaluación, a las necesidades educativas que presentan los estudiantes, así mismo, resultan esenciales los productos y los servicios de apoyo especializados.

Entre las principales estrategias utilizadas por este abordaje pedagógico para atender las necesidades educativas se encuentran las adecuaciones curriculares (significativas y no significativas) y las adecuaciones de acceso al currículo y los planeamientos individuales.

Por lo anterior, en la provincia de Heredia, en el año 2002, se aprobaron 200 adecuaciones curriculares significativas (ACS), para el año 2004 se registraron 180 más y para el 2005 se espera un número semejante (se desconocen los datos correspondientes del año 2003); por lo cual, se puede afirmar que el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas, en los centros educativos, va en aumento en la provincia, según el informe de acciones del Equipo Regional Itinerante de la Dirección de Enseñanza de Heredia (Asesoría de Educación Especial de Heredia, 2006).

Lo anterior, es de suma importancia, si se considera que los procedimientos del abordaje pedagógico de la integración educativa constituyen los medios por los cuales los estudiantes con necesidades educativas, pueden acceder a los servicios educativos, permitiendo no solo una integración social, sino una formación educativa con incidencia en su inserción social y laboral.

En el contexto educativo, el Comité de Apoyo Educativo (CAE) juega un papel determinante en el proceso de integración educativa de estos estudiantes con necesidades educativas, ya que tiene como funciones primordiales: la regulación y la definición de los apoyos requeridos por estos estudiantes, la asesoría y la capacitación del personal docente y administrativo, así como el seguimiento y la aplicación de las adecuaciones de acceso en los centros educativos del país.

Por lo anterior, surge la iniciativa de realizar una investigación en la División de Educación Básica del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) acerca de la participación del CAE en el abordaje pedagógico de la educación integradora, con el propósito analizar las funciones realizadas en los centros educativos del Circuito 01, de la Dirección de Enseñanza de Heredia, según el Reglamento de la Ley 7600, así como, la Normativa y Procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública (Costa Rica. MEP, 2005).

También, se pretende indagar sobre el papel que desempeña el docente de Educación Especial dentro del CAE y, de igual manera, conocer la percepción de los docentes y de los padres de familia sobre las acciones que se realizan en el contexto educativo.

Por otra parte, los resultados del estudio aportan información valiosa para las instituciones educativas del país, pues así podrán contar con un marco referencial acerca del funcionamiento de

6 En este documento se utiliza, de manera general, la categoría gramatical correspondiente al masculino, con el único objetivo de agilizar su lectura.



los CAE, desde la perspectiva de los actores educativos que participan en dicho comité, y de esta forma, contribuir a la reflexión y discusión sobre sus acciones con el fin de mejorar la calidad del servicio que se prestan en los centros educativos.

También, se proporcionan, a la Asesoría de Educación Especial de la Dirección de Enseñanza de Heredia, datos fehacientes sobre las funciones actuales de los CAE en los centros educativos, con el fin de que visualicen los requerimientos, en cuanto a asesoría y capacitación, para fortalecer su funcionamiento y proporcionales apoyo y seguimiento.

Por otra parte, es importante indicar que los estudios llevados a cabo sobre esta temática son escasos, por lo que esta investigación aportará, a las universidades que imparten carreras en Educación, información valiosa sobre el rol que desempeñan los docentes en Educación Especial en el CAE. Estos datos resultan convenientes, principalmente, para aquellos profesionales en Educación Especial, quienes, en un futuro cercano, serán posibles miembros de un CAE en los centros educativos.

A continuación se presenta la información recopilada en diversas fuentes relacionadas con los aspectos más relevantes sobre la educación integradora y su abordaje pedagógico. Su fin consiste en proporcionar, de acuerdo con la legislación vigente, un panorama preciso sobre la participación del CAE en el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas.

Referencial teórico

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

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

Aunado a esto, se resaltó la participación de los padres en movimientos sociales y de las propias personas con discapacidad que abogaban por sus derechos civiles y por una vida más independiente.

También, en este periodo y respondiendo a los enfoques pedagógicos emergentes de la década de los 60 y 70, un grupo de profesionales abogaban por la participación de las personas con discapacidad en distintos ámbitos de la sociedad, y por el reconocimiento del derecho a participar en actividades cotidianas, según sus posibilidades (Meléndez, 2005).

Por lo anterior, la educación integradora se visualiza como una cuestión de criterios y justicia social, ante el derecho humano que tienen las personas en condición de discapacidad, a educarse en un ambiente lo menos restringido posible que asegure, de esta forma, su participación social y laboral.

La educación integradora, en sus procedimientos pedagógicos, pone el énfasis en la filosofía de la normalización, la cual propone la adaptación del medio social a las características de las personas en condición de discapacidad, es decir, pretende la aceptación de las diferencias de las personas, así como, el ajuste del entorno social para facilitar su integración y participación en la sociedad. Ello genera un cambio en las concepciones acerca de las personas con discapacidad, así como en las actitudes sociales hacia estas.

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

Un aspecto importante es que las acciones para llevar a cabo la filosofía de normalización se establecen mediante la integración de las personas con discapacidad a los entornos familiares, comunales, educativos y laborales, de acuerdo con sus capacidades, necesidades personales y sociales. Por tanto, la educación integradora se fundamenta en los principios de sectorización e individualización, los cuales proponen que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir atención educativa en el ambiente más cercano y con adaptaciones en los procesos educativos, según sus características personales.

Entre las estrategias utilizadas se pueden mencionar las adecuaciones curriculares (AC), entendidas como los ajustes realizados a los elementos básicos del currículo, tales como son la metodología, los objetivos, los contenidos y la evaluación de una área o disciplina específica, para que los estudiantes con necesidades educativas puedan desarrollar capacidades específicas, según el nivel o la modalidad que se encuentran cursando (Sánchez y Torres, 2002).

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

- Las adecuaciones no significativas (ANS). Se refieren a aquellas acciones que realiza el docente para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas a las necesidades educativas de los estudiantes, sin modificar, sustancialmente, el currículo oficial. Entre estas acciones se incluyen la priorización de objetivos y contenidos, así como los ajustes metodológicos y evaluativos.
- Las adecuaciones significativas (ACS). Son aquellas modificaciones que realiza el docente, tales como, eliminación de los contenidos esenciales y objetivos generales considerados básicos en las diferentes asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación. Estas sí modifican, sustancialmente, el currículo oficial.

Otro tipo de adecuación empleada son las adecuaciones de acceso a currículo (ACC). Estas no se consideran dentro del ámbito curricular propiamente, ya que son más adaptaciones o modificaciones que preparan el entorno educativo y que les permiten a los estudiantes acceder al currículo oficial, según sus características y necesidades.

De acuerdo con el MEP (2005, p. 15), las adecuaciones de acceso al currículo son:

Las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación dirigidos a algunos alumnos (especialmente aquellos con deficiencia motoras, visuales, y auditivas) para facilitarles su acceso al currículo regular o, en su caso, al currículo adaptado.

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

Es importante indicar que la educación integradora y su abordaje pedagógico tienen vigencia actualmente en muchos países. Particularmente, en Costa Rica se visualiza su impacto



con la creación de aulas de Educación Especial en los centros educativos de la Educación General Básica (I, II, III ciclos) y la Educación Diversificada, tales como, aulas diferenciadas en el año 1974 (denominadas actualmente aulas integradas), con el propósito de integrar física y socialmente estudiantes con discapacidad (retardo mental o sordera) y aulas recursos, en el año 1977, para estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje (Aguilar y Monge, 2008). Asimismo, con la formulación de programas de integración educativa para estudiantes que presentan una condición de discapacidad sensorial (visual y auditiva) y cognitiva en la década de los años 80 y 90.

Posteriormente, con la influencia de las distintas conferencias y declaraciones en la década de los años 90, en el ámbito internacional sobre la Educación para Todos, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), se incorpora el concepto de necesidades educativas especiales. Lo cual significó un cambio conceptual que impactó en la atención de las personas en condición de discapacidad; particularmente, influyó en la visión educativa prevaleciente en la educación especial, centrada en las deficiencias y en la aplicación de planes remediales. Se orientó hacia un nuevo enfoque, focalizado en los apoyos educativos y en la adaptación de los medios de aprendizaje, con el fin de que cada estudiante con necesidades educativas (especialmente en condición de discapacidad) pudiera acceder al currículo general.

Un aspecto importante de resaltar es que, desde este enfoque, la presencia de necesidades educativas en un estudiante se considera como una condición más de sus características personales, lo cual no lo define como persona. La actitud de respeto y comprensión que manifiesten los miembros de la comunidad educativa a su individualidad permitirá que cada estudiante sea reconocido, como un ser integral, con habilidades físicas, características socio-emocionales, destrezas intelectuales y necesidades educativas.

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

Según Brennan (citado por Aguilar, 2002), las necesidades educativas especiales se definen como aquellas dificultades mayores que presenta un estudiante para acceder a los aprendizajes comunes para su edad, ya sea por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado, que requiere de la provisión de recursos especializados, así como unas condiciones y adaptaciones en el aprendizaje, para compensar dichas dificultades.

Otro concepto semejante es el que propone Blanco (2001, p. 20). Indica que la persona con necesidades educativas especiales muestra

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

Es importante señalar que los conceptos anteriormente citados parten de los siguientes supuestos: las necesidades educativas especiales surgen, específicamente, de aspectos personales de los estudiantes, dificultades en su aprendizaje y de las carencias del entorno educativo para responder a dichas diferencias.

En el país, el MEP (2005, p. 14) comparte esta visión sobre las necesidades educativas especiales, por tanto, las define como:

Aquellas condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje mayores que el promedio de los alumnos, lo que le impide acceder al currículo que le corresponde según su edad, de forma que requiere para compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo.

Desde una perspectiva más amplia y flexible, que permite incorporar las diferentes concepciones presentadas en los foros y declaraciones mundiales organizadas por las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO, se incluye, en el concepto de necesidades educativas, tanto los aspectos personales de los estudiantes como los socioculturales, con el fin de garantizar una educación de calidad para todos los grupos que conforman la sociedad, sin ningún tipo de discriminación ni exclusión.

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

Por tanto, las necesidades educativas pueden surgir por múltiples causas. Estas pueden ser por condiciones personales de los estudiantes, tales como, deficiencias físicas, sensoriales o mentales, su forma particular de aprender. O bien por la interrelación de sus particularidades con su entorno social: familia, escuela, comunidad (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, 2005) que limitan su desarrollo y aprendizaje. También, se pueden derivar de los estilos de enseñanza que no consideran las condiciones de aprendizaje ni las adaptaciones requeridas por los estudiantes, así como, por la falta de productos de apoyo (recursos tecnológicos y ayudas técnicas).

Por otra parte, de acuerdo con Sánchez y Torres (2002), las necesidades educativas tienen dos características significativas: la primera enfatiza el carácter *interactivo*, es decir, las necesidades se definen en relación con el contexto social en que se desenvuelven y no solo dependen de las condiciones personales del estudiante. La segunda es la dimensión *relativa* de las necesidades, es decir, las mismas están determinadas por un tiempo y un espacio, por tanto, no pueden tener un carácter definitivo o permanente. Al respecto, Zúñiga (2002, p. 144) expresa que: “Al asumir este carácter interactivo las necesidades educativas de los alumnos tienen entonces un carácter relativo”. Carácter relativo que debe ser abordado en el proceso educativo con adecuaciones de acceso y curriculares, así como con estrategias pedagógicas que respondan a su diversidad personal.

Otro aspecto desprendido de esta reflexión es que el concepto de necesidades educativas simplifica la relación entre las distintas modalidades y niveles del sistema educativo, porque asume que la *necesidad* es un aspecto inherente a la condición humana y todas las personas, en algún momento de su vida, requieren de apoyos para responder a las exigencias del desarrollo personal y del contexto social.

Actualmente se discute sobre la *crisis conceptual* que pone en evidencia el cambio global imperante en el planeta, por esto surgen nuevos términos, tales como, diferencias individuales, capacidades diferentes, formas diferentes de aprender, aprendizajes efectivos, entre otros. No obstante, si se analizan con cuidado, se parte del supuesto de que la “*diversidad demanda diferentes estructuras para diferentes estudiantes*” (Sánchez y Torres, 2002, p. 81) y se convierten en nuevas formas de clasificación y categorización.



Para efectos de este estudio, se asume la siguiente definición sobre las necesidades educativas:

(...) condiciones de aprendizaje que surgen de la interacción entre las diferencias individuales de los estudiantes y el entorno social que presenta barreras actitudinales, físicas, arquitectónicas, pedagógicas y culturales. (Fontana, Espinoza y León, 2009 p. 30)

Por otra parte, el impacto del postulado de la Educación para Todos, propuesto por la UNESCO en el ámbito internacional, se refleja en nuestro país con la creación de los servicios de apoyo y los programas de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas.

Por esto, a partir del año 2000, el Consejo Superior de Educación aprueba una serie de disposiciones que fortalecen los programas de integración educativa en las diferentes Direcciones Regionales de Enseñanza en el territorio nacional. Asimismo, proliferan los servicios de apoyo para estudiantes con problemas en su aprendizaje, problemas emocionales y de conducta, problemas de lenguaje, retraso mental y deficiencia auditiva (sordera). Lo anterior, con fundamento en lo establecido en la **Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad** y su Reglamento.

También, en el año 2001 se crean los Equipos Regionales Itinerantes en las Direcciones Regionales de Enseñanza del país. Se responde así al artículo 41 de la Normativa para el Acceso a la Educación de las Estudiantes Necesidades Educativas (Costa Rica. MEP, 2005), con el fin de proporcionar capacitación y seguimiento a los CAE o a las instituciones educativas. Estos equipos están conformados de la siguiente manera: un profesional en Trabajo Social, uno en Psicología, un docente de I y II ciclos de la Educación General Básica (EGB), un docente de educación especial y la Asesora Regional de Educación Especial, quien es la persona que lo coordina.

También, se crean los CAE, según el artículo 43 del Reglamento de la Ley 7600, en instituciones públicas o privadas. Tendrían funciones consultivas y estarían integrados por el director o su representante, quien lo presidirá, y por representantes de los docentes de I y II ciclos de la EGB, de Orientación (si la institución cuenta con este profesional) y de los padres de familia, o bien, la conformación que cada institución establezca.

Actualmente, el CAE tiene la responsabilidad de crear las condiciones organizativas necesarias para estimular y orientar el proceso educativo de los estudiantes con necesidades educativas en los diferentes modalidades y niveles de la EGB, en forma conjunta con la Asesoría Educación Especial y el Equipo Itinerante de las Direcciones Regionales de Enseñanza, así como con el Departamento de Orientación u otra instancia interna de cada centro educativo

Entre las funciones que dicho comité debe realizar, según el artículo 44 de este reglamento, se citan:

- a. Determinar los apoyos que requieran los alumnos matriculados en la institución, con fundamento en sus necesidades educativas especiales.
- b. Recomendar, a la Dirección y al personal docente, administrativo y de apoyo, las adecuaciones de acceso y curriculares que requiera cada alumno.
- c. Asesorar a la administración de la institución, al personal docente, administrativo y de apoyo sobre las adecuaciones de acceso al currículo, curriculares y los servicios de apoyo para cada alumno con necesidades educativas especiales.
- d. Supervisar la calidad de la educación que se brinda a cada alumno con necesidades educativas y dar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas en coordinación del Comité Técnico Asesor.

- e. Facilitar la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales y de sus padres o encargados en el proceso educativo.
- f. Recibir, en entrevista al estudiante, al padre, madre o encargado, así como al docente respectivo, interesados en la definición y satisfacción de sus necesidades educativas.
- g. Informar y orientar al estudiante, al padre, madre o encargado sobre los procesos de matrícula para los estudiantes con necesidades educativas especiales, en los diferentes servicios educativos. (Costa Rica. MEP, 1988, pp. 72-73)

Por último, es importante resaltar que el cumplimiento con los requerimientos de la Ley 7600, en cuanto al acceso al trabajo, a la recreación, a la salud y a los deportes, entre otros ámbitos de la sociedad, es una responsabilidad de todos los costarricenses, aunque, particularmente los docentes deben velar para que el acceso a la educación se garantice para todos los estudiantes mediante propuestas educativas que consideren los principios de igualdad y de equidad en el acceso a las oportunidades.

Seguidamente se presentan las principales características del diseño de la metodología asumido en este estudio.

Metodología de la investigación

El estudio es de carácter exploratorio-descriptivo, por lo que se pretende describir cada uno de los fenómenos, según cómo se desarrollan en la realidad.

Con el fin de analizar la participación del CAE en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas, se adopta un estudio de carácter descriptivo. Tal como lo indica Hernández, Fernández y Baptista (2006 p. 117), los estudios descriptivos son aquellos que “...descubren situaciones, eventos y hechos, es decir, cómo se manifiesta determinado fenómeno”. Asimismo, es de tipo exploratorio, puesto que el tema indagado no ha sido abordado antes.

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

Por lo anterior, en esta investigación interesa conocer las funciones del CAE en los centros educativos del Circuito 01 de la Dirección de Enseñanza de Heredia, desde la perspectiva de los actores educativos que lo integran. De igual manera recoge la percepción que tienen el personal docente de la institución y los padres de familia, acerca de las funciones que efectúa dicho comité en el contexto educativo, así como el papel que desempeña el docente de Educación Especial dentro de este.

Seguidamente se presenta las principales características de los participantes en la investigación.

Participantes en la investigación

La población del estudio estaba conformada por tres grupos: los docentes que forman parte de los CAE de las siete instituciones educativas del circuito 01 de la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia; el personal docente de I y II ciclos de la EGE de dichos centros, y los padres de familia de estudiantes que presentan necesidades educativas en su formación educativa.



Para la selección de los docentes de I y II ciclos de la EGB que participaron en la investigación se consideró, en primera instancia, a aquellos que tenían a su cargo estudiantes, a los cuales les aplicaba una adecuación curricular significativa (ACS). Los miembros de los CAE de cada institución proporcionaron los nombres de los docentes y el grado que cada uno tenía a cargo. Si, en alguna institución, el número de docentes requerido (cinco por institución) no se completaba, se consideró a otros docentes que tuviesen estudiantes, a los cuales les aplicaba adecuaciones curriculares no significativas o de acceso al currículo. En tal caso se tomaron en cuenta las recomendaciones aportadas por los docentes de Educación Especial que formaban parte del CAE.

Para la elección de los padres o madres de familia (cinco por centro educativo) se consideró pertinente entrevistar a los padres de familia o encargados de los estudiantes a quienes se les aplicaban ACS, no significativa y de acceso al currículo. Estos padres debían tener hijos en los grupos de los docentes seleccionados.

Por último, se trabajó con todos los docentes que formaban parte del CAE (36 en total) de las siete instituciones educativas públicas del circuito 01 de la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia.

Resumiendo, en el estudio participaron 35 docentes de I y II ciclos de la EGB, 35 padres de familia y 36 miembros de los CAE, para un total de 106 personas.

A continuación se presenta una descripción de los instrumentos utilizados en la investigación.

Instrumentos

Para la recolección de la información, en este estudio se empleó una técnica de indagación descriptiva, como es la entrevista. Se caracteriza como un instrumento que pretende conocer la opinión de los participantes, mediante una conversación dirigida sobre un tema de interés, con el fin de obtener la mayor cantidad de información (Barrantes, 2000).

Para la validación y confiabilidad de las entrevistas se empleó el criterio de jueces. Participaron ocho profesionales en educación con grado académico de licenciatura, maestría y doctorado. Luego, se efectuó una prueba piloto a cuatro docentes que formaban parte del CAE de sus instituciones educativas, y a cuatro docentes con estudiantes a los cuales les aplicaba adecuación curricular (significativa, no significativa), así como, de acceso al currículo. También, se consideró la opinión de cuatro padres de familia que no formaban parte del estudio y que tienen hijos con necesidades educativas.

La entrevista dirigida al CAE constaba de 14 preguntas abiertas relacionadas con la conformación de los comités, las funciones que realizaban, los documentos que utilizaban en forma cotidiana, los planes de trabajo, los horarios, los procedimientos en la definición, la aplicación y el seguimiento de las adecuaciones curriculares, la participación del director en dichos comités, el rol de los docentes de Educación Especial y de los padres de familia, así como las capacitaciones o asesorías proporcionadas por dichos comités y las limitaciones que enfrentaban.

La entrevista dirigida a los docentes de I y II ciclos de la EGB estaba conformada por 9 preguntas abiertas relacionadas con las funciones que realizaba en el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas, su participación en la definición de las adecuaciones curriculares, la capacitación recibida por parte del CAE y el procedimiento seguido para la aplicación de las ACS, no significativas y de acceso.

La entrevista dirigida a los padres de familia constaba de 7 preguntas relacionadas con la confirmación del Comité de Apoyo, el horario de atención a padres de familia, su participación en la definición, la aplicación y el seguimiento de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo, el procedimiento seguido por el CAE en el proceso de integración educativa de sus hijos y las capacitaciones recibidas.

Por último, se solicitaron los permisos respectivos a los centros educativos que participaron en la investigación para la aplicación de los instrumentos. Estos fueron aplicados por las responsables del estudio.

A continuación se presenta los resultados obtenidos en el estudio, según los principales temas abordados en la investigación.

Resultados

Para el análisis de los datos obtenidos en el estudio se emplearon técnicas de estadística descriptiva, como lo son, las tablas y las figuras que muestran la opinión de los participantes sobre los temas indagados, según la frecuencia absoluta y relativa (porcentajes respectivos).

En la siguiente tabla se presenta la cantidad de miembros que conformaban los CAE que participaron en el estudio.

Tabla 1

Cantidad de miembros que conformaban el Comité de Apoyo Educativo de las instituciones educativas del circuito 01 de la Dirección de Enseñanza de Heredia, según su especialidad y frecuencia absoluta

Especialidad	A	B	C	D	E	F	G	Total
Educación Especial	2	2	2	2	2	2	2	14
Pedagogía II Ciclo	1	1	1	1	1	1	1	7
Pedagogía I Ciclo	1	1	1	1	1	2	1	8
Director	1	1	1	1	1	–	1	6
Padre de familia	–	–	–	1	–	–	–	1
Total	5	5	5	6	5	5	5	36

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a los miembros del CAE (36 en total).

Observaciones. Las letras representan a los centros educativos participantes en el estudio, cuyos nombres, por razones de confiabilidad, no muestran.

Si se analizan los datos en forma global y descendente, se puede apreciar que los CAE de las instituciones que participaron del estudio estaban conformados por un docente de I ciclo y otro de II ciclos de la EGB y dos docentes de Educación Especial, asimismo, se aprecia que una gran parte de estos comités contaba con la participación del director de la institución.



Sin embargo, este último dato, no coincide con la opinión de los docentes que participaron en la investigación, la cual, se muestra seguidamente en la Tabla 2.

Es importante mencionar que solo un centro educativo incorporó la participación de un padre de familia. Además, es relevante resaltar que los docentes de Educación Especial tenían una mayor representación en todos los CAE de las instituciones educativas participantes.

Estos datos permiten evidenciar que los CAE de las instituciones que participaron en el estudio estaban conformadas según lo establecido en el artículo 43 del **Reglamento de la Ley 7600**. Esto constituye un aspecto que favorece el proceso de integración de los estudiantes con necesidades educativas en su formación; ya que cuentan con un equipo de profesionales responsables de orientar y guiar dicho proceso.

Tabla 2

Cantidad de miembros del Comité de Apoyo Educativo que conocían los docentes de I y II ciclos de la EGB de las instituciones educativas del circuito de la Dirección de Enseñanza de Heredia, según frecuencia absoluta y relativa

Categoría	Frecuencia	%
Cuatro miembros del CAE	13	39
Tres miembros del CAE	9	25
Cinco miembros del CAE	6	17
Dos miembros del CAE	4	11
Desconocen quiénes conforman el CAE	2	5
Un padre de familia como miembro del CAE	1	3

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a docentes de I y II ciclos de la EGB (35 en total).

Se observa en la tabla 2, que los docentes participantes indican conocer de cuatro a dos miembros que conformaban los CAE de sus instituciones educativas y solo dos expresan desconocimiento de quiénes son las personas que integran dichos comités.

Estos datos ponen en evidencia que el personal docente de las instituciones educativas participantes en el estudio no tenían pleno conocimiento de la totalidad de los miembros que conformaban los CAE, aspecto que incide en la comunicación y la coordinación entre los integrantes de esta instancia y los miembros de las comunidades educativas participantes. Se restringe, de este modo, el cumplimiento de sus funciones. Este resultado es coincidente con la opinión de los padres de familia participantes, la cual, seguidamente, se representa en la Figura 1.

Un aspecto evidente es que los padres de familia y los docentes nombran a las docentes de Educación Especial, como parte de los CAE. Según el criterio de estos participantes, estos eran las personas con quienes tenían mayor contacto en el contexto educativo y quienes conocían las

necesidades educativas de sus hijos. Otro aspecto que se destaca es que solamente dos docentes identifican al director como miembro del comité, lo cual poniendo en evidencia que su participación en dicho comité es poco habitual.

Seguidamente, en la Figura 1 se muestra el conocimiento que tenían los padres de familia de quiénes eran las personas que integraban el CAE de su institución, según frecuencia absoluta.

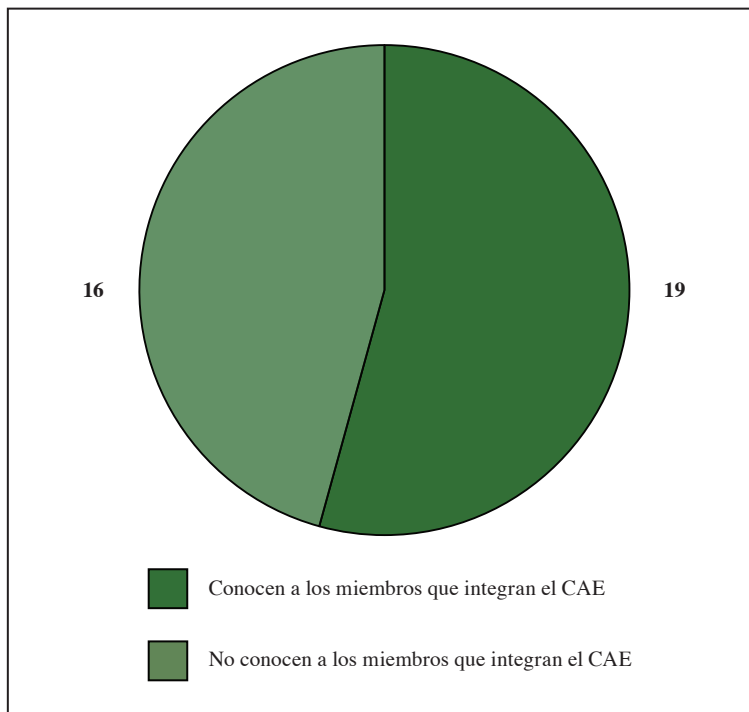


Figura 1. Conocimiento que tenían los padres de familia de quiénes era las personas que integraban el CAE de su institución.

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a los padres de familia (35 en total).

Si se analizan los datos en forma general, se puede observar que una gran parte de los padres de familia entrevistados (19) tenían conocimiento de quiénes conformaban los CAE de su institución y, dentro de este grupo, se destacó la participación de las docentes de Educación Especial, aspecto que coincide con la opinión de los docentes, según la Tabla 2. No obstante, este grupo de padres de familia expresa que desconoce el horario de atención de los CAE de su institución.

Retomando los resultados de la Tabla 2 y los obtenidos en la Figura 1, se puede afirmar que los miembros de los CAE, de las instituciones del circuito 01 de la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia, cuentan con pocas estrategias de información y divulgación dirigidas a los miembros de las comunidades educativas, para dar a conocer el nombre de las personas que conformaban dichos comités y el horario de atención al público. Situación que incide en el desempeño de sus funciones, particularmente, en la coordinación con los docentes en el contexto educativo y los padres de familia en la formación de sus hijos.



Tabla 3

Funciones que realizaban los miembros del Comité de Apoyo Educativo en el proceso de integración de estudiantes que presentan necesidades educativas en su formación, según frecuencia absoluta y relativa

Funciones	Frecuencia	%
Supervisar y dar seguimiento a la aplicación de adecuaciones significativas.	12	29
Dar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones no significativas.	11	25
Asesorar al personal docente y administrativo de la institución sobre las adecuaciones de acceso al currículo.	7	16
Promover la participación de los padres en el proceso de integración educativa.	6	14
Recomendar las adecuaciones de acceso que requieren los estudiantes de la institución.	4	9
Determinar los apoyos que requieran los estudiantes matriculados en su institución, según sus necesidades.	3	7

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a miembros del CAE (36 en total).

Se puede apreciar, en la Tabla 3, que la supervisión y el seguimiento en la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas (ACS) era una de las funciones determinantes de los miembros de los CAE dentro de las cuales destacan la siguientes acciones: la revisión de los planes individuales, la coordinación con los comités del circuito para la aplicación de las adecuaciones significativas en las Pruebas Nacionales de sexto grado y la coordinación con los servicios de apoyo.

Otra función que realizaban los miembros del CAE era el seguimiento de la aplicación de las adecuaciones no significativas (ANS) en el contexto educativo, resaltándose la revisión de la documentación contenida en los expedientes de todos los estudiantes de las instituciones educativas y la coordinación con el Comité de Evaluación en la aplicación de las pruebas específicas, así como en las visitas al hogar de algunos estudiantes.

Es importante resaltar que, según la opinión de los miembros del CAE que participaron en la investigación, la función antes mencionada no les correspondía sino que es responsabilidad de los directores de las instituciones educativas y de los miembros de los Comité de Evaluación.

También, algunos de estos comités proporcionaban asesorías al personal docente y administrativo de las instituciones, promovían la participación de los padres, recomendaban las adecuaciones de acceso que requieren los estudiantes y determinaban los apoyos, según sus necesidades educativas.

Considerando las distintas funciones que ejecutaban los miembros de los CAE y constatándolas con lo establecido en el Artículo 44, inciso d del Reglamento de la Ley 7600, se puede afirmar que estos cumplen con las funciones que les correspondían, específicamente, las relacionadas con la determinación, la aplicación y el seguimiento de las adecuaciones curriculares significativas.

En relación con las asesorías proporcionadas por los miembros del CAE al personal docente y administrativo de sus instituciones, se les solicitó la documentación utilizada, pero ningún comité aportó la evidencia respectiva. Esta situación induce a pensar que esta función no se estaba realizando, lo cual afectaría la aplicación y el seguimiento de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo, que deben aplicar los docentes y los directores.

Otro aspecto interesante de resaltar es que ningún CAE menciona, entre sus funciones, acciones que faciliten la participación de los estudiantes con necesidades educativas en el contexto educativo. Hecho preocupante por cuanto esta función está claramente señalada, en el Artículo 44 del **Reglamento de la Ley 7600**, como una acción esencial para que esta población desarrolle la autonomía y la independencia, condiciones personales necesarias para su futura inserción social y laboral.

Tabla 4

Documentación que utilizaban los miembros de los Comités de Apoyo Educativo para llevar a cabo sus funciones, según frecuencia absoluta y relativa

Documentos	Frecuencia	%
Plan de trabajo	7	22
Libro de actas	7	22
Archivo	7	22
Base de datos	6	19
Otros documentos	4	12

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a miembros del CAE.

Se puede observar, en la Tabla 4, que los miembros de los CAE de las siete instituciones educativas que participaron en el estudio tenían, entre su documentación de uso cotidiano: un plan de trabajo, el libro de actas que contienen los asuntos tratados y los acuerdos tomados en las reuniones y un archivo donde registraban diferentes documentos.

También, algunos de estos comités contaban con una base de datos con información sobre la cantidad de estudiantes a quienes se les aplicaban adecuaciones curriculares y de acceso al currículo, el grado que cursaban, así como, con otros documentos relacionados con la legislación vigente (Ley 7600 y su Reglamento, las Políticas, Normativas y Procedimientos) para la atención de estudiantes con necesidades educativas y el cronograma de actividades, según el plan de trabajo.

Retomando los documentos mencionados por los miembros de los CAE, se puede afirmar que estos comités cuentan con los documentos que estableció el MEP en la circular sobre los Lineamientos para los CAE del año 2005, emitida por la Asesoría de Educación Especial de la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia, para su funcionamiento, mediante el oficio DDEH-EEEEI-1105.

Sin embargo, cuando se les solicitó a los miembros del CAE una copia del plan de trabajo, solamente un CAE lo facilitó. Este estaba elaborado por objetivos y actividades que correspondían a las funciones establecidas en el artículo 44 del Reglamento de la Ley 7600, situación que induce nuevamente a pensar que los comités estaban funcionando sin un plan de trabajo que orientara sus labores dentro de las instituciones educativas.



Tabla 5

Cantidad de tiempo empleado por los miembros del Comité de Apoyo Educativo para realizar sus reuniones, según frecuencia absoluta y relativa

Cantidad de tiempo	Frecuencia	%
Más de una hora por semana	3	43
Más de dos hora por semana	2	29
Una hora por semana	1	14
Tres horas o más por semana	1	14

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a miembros del CAE.

En esta tabla se aprecia que los miembros de los CAE utilizaban una hora a tres horas por semana para realizar sus reuniones. Si se compara este rango de tiempo con lo establecido en por el MEP en el Artículo 45 del Reglamento de la Ley 7600 (80 minutos) y las funciones que realizan según la Tabla 3, se puede afirmar que los miembros de los CAE dedican más tiempo del que les corresponde, según la legislación vigente; no obstante, este no es suficiente para ejecutar con eficacia todas sus labores.

Aunado a esto, según los integrantes de los comités, en reiteradas ocasiones tenían que enfrentar la indiferencia de los padres, la falta de tiempo, la falta de recursos y de información, la poca capacitación, tal como se plantea, más adelante, en la Tabla 9.

A continuación, en la Figura 2, se muestra la cantidad de docentes que habían sido convocados a reunión por los miembros de los CAE para tratar asuntos relacionados con la atención de las necesidades educativas de los estudiantes que tienen bajo su responsabilidad.

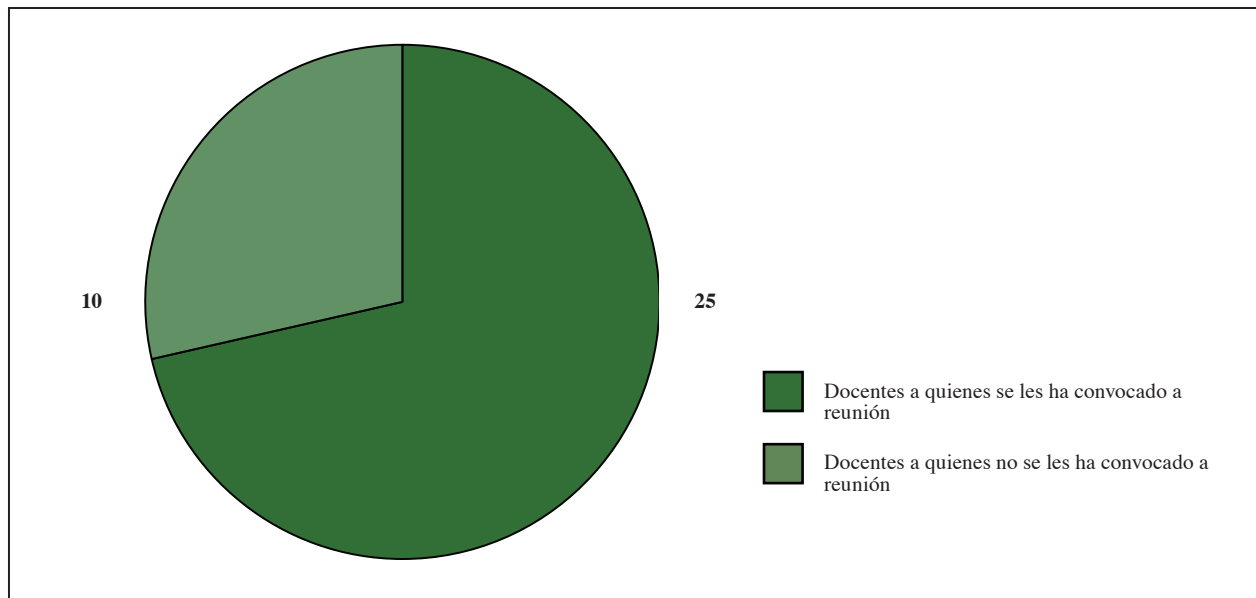


Figura 2. Cantidad de docentes que han sido convocados a reunión por los miembros del CAE de su institución.

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a los docentes (35 en total).

Si se analizan los datos en forma general, se puede apreciar que la mayoría de los docentes participantes (25) expresaban que los miembros de los CAE los habían convocado a reunión para conversar sobre la elaboración de expedientes de sus estudiantes, brindar algún asesoramiento o charla, comunicar información emanada de la Asesoría de Educación Especial de la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia, así como, discutir situaciones específicas (rendimiento académico, seguimiento en el servicio de apoyo) acerca de los estudiantes y con los de padres de familia.

Solamente algunos docentes (10) aducían que no habían sido convocados a reunión por los miembros de los CAE, debido a que no se presentaron situaciones que lo ameritaban.

De estos resultados, se puede afirmar que los miembros de los CAE que participaron en el estudio se reunían con los docentes de su institución para discutir asuntos relacionados con el apoyo y seguimiento de las necesidades educativas de la población estudiantil, cumpliendo de esta forma con una de las funciones establecidas en el Artículo 44 del Reglamento de la Ley 7600. No obstante, según los datos de la Tabla 2, conocen solamente a una parte de los miembros que conforman dichos comités (de cuatro a dos miembros), lo cual pone en evidencia que solamente un grupo de los integrantes de los comités eran los que participaban en dichas reuniones.

Tabla 6

Estrategias que aplicaban los miembros de los Comités de Apoyo Educativo para dar seguimiento a las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo. Frecuencia absoluta y relativa

Estrategias	Frecuencia	%
Revisión de expedientes.	5	29
Trabajo en conjunto con el Comité de Evaluación.	3	18
Solicitud de las listas de los estudiantes con adecuación curricular y de acceso al currículo.	3	18
Reflexión sobre los logros y las limitaciones en la aplicación de las adecuaciones curriculares.	2	11
Coordinación con la dirección para el seguimiento de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo.	1	6
Coordinación con los docentes para proporcionar información sobre adecuaciones curriculares y la documentación referida al CAE.	1	6
Visitas al aula con el fin de vigilar que se apliquen las adecuaciones curriculares..	1	6
Revisión de los documentos aportados por los padres de familia en el proceso de integración educativa.	1	6

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a los miembros del CAE.



Se puede apreciar en esta tabla que los miembros de los CAE realizaban diferentes estrategias para dar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo. Resaltan la revisión de los expedientes, el registro de los estudiantes que cuentan con estos apoyos educativos, la coordinación con los miembros del Comité de Evaluación y la reflexión sobre los logros y limitaciones del proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas.

También algunos comités coordinaban con los directores de su institución el seguimiento a estos apoyos educativos, proporcionaban información y documentación sobre adecuaciones curriculares a los docentes, realizaban visitas al aula y revisaban la documentación presentada por los padres de familia.

Considerando estos resultados y revisando lo establecido en el Artículo 43 del Reglamento de la Ley 7600, se puede afirmar que los miembros de los CAE cumplían con la responsabilidad de proporcionar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo, funciones esenciales en el proceso de integración educativa, ya que permiten velar por la calidad en la aplicación de estos ajustes curriculares, así como, proponer nuevas formas de atención y seguimiento a las necesidades educativas, según los requerimientos de la población estudiantil.

Es importante indicar que, de acuerdo con el criterio de los miembros de los CAE, el seguimiento de las adecuaciones curriculares era responsabilidad del director y de los docentes de I y II ciclo de la EGB; no obstante, era asumida por el comité, como respuesta a la solicitud de la dirección de sus instituciones educativas, con lo cual se incrementaban sus funciones en el contexto educativo.

A continuación, se muestra, en la Figura 3, la cantidad de padres de familia que tenían conocimiento sobre los procedimientos que han llevado a cabo los miembros de los CAE en el proceso de la integración educativa de sus hijos.

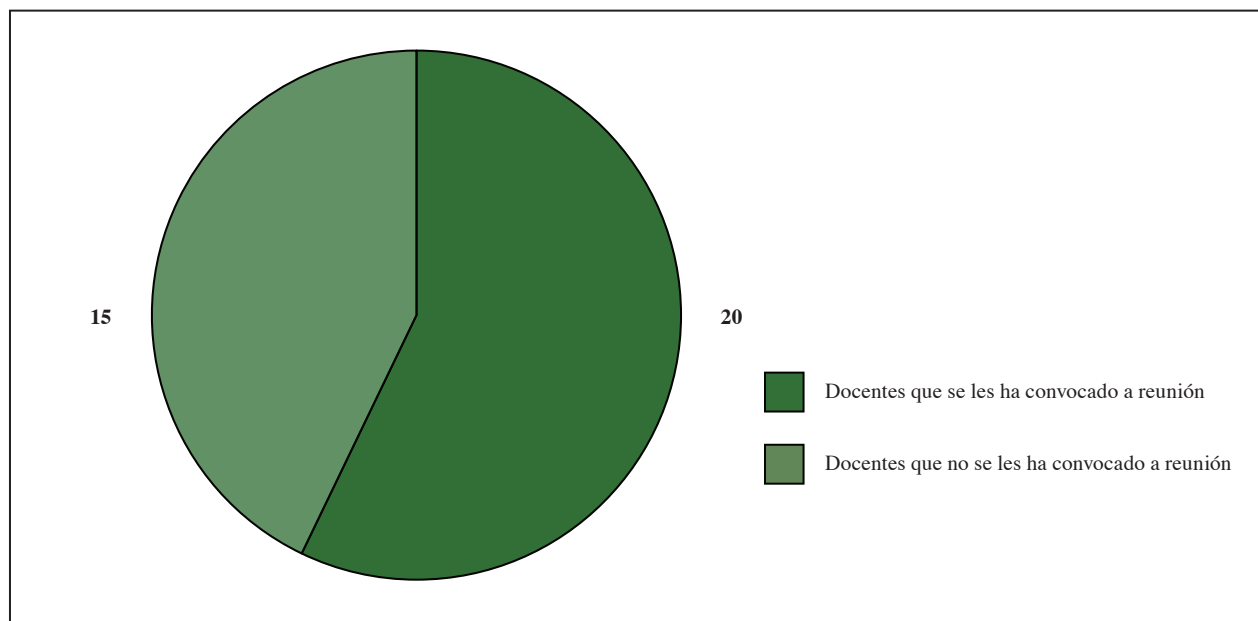


Figura 3. Cantidad de padres de familia que tenían conocimiento sobre los procedimientos que ha efectuado los miembros del CAE, en relación con la integración educativa de sus hijos.

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a los padres de familia (35 en total).

En esta figura se puede apreciar que la mayoría de los padres de familia indicaron conocer los procedimientos que realizaba el CAE en el proceso de integración educativa de sus hijos. Resaltaron la revisión de documentos presentados por los padres de familia (carta de solicitud de aplicación de adecuaciones curriculares y de acceso al currículo, dictamen médicos, diagnósticos de psicopedagogos o psicólogos) y las reuniones de coordinación con los docentes y directores.

Por otra parte, entre las razones que expresó el grupo de padres de familia que desconocían las acciones que realizaban los miembros de los CAE, se destaca la falta de convocatoria por parte de los integrantes de estos comités. Se pone en evidencia, así, que los padres de familia solamente recurren al CAE cuando se les convoca para entregar diferentes documentos.

De los resultados anteriores, se puede inferir que los padres de familia de las instituciones participantes conocían, primordialmente, los procedimientos relacionados con asuntos administrativos que realizaban los miembros de los CAE. Esta situación limita la participación de estos padres de familia en la integración educativa de sus hijos, particularmente, en aspectos pedagógicos, tales como, los ajustes en la metodología y la evaluación.

Tabla 7

Funciones que realizaban los docentes de Educación Especial en los Comités de Apoyo educativo, según frecuencia absoluta y relativa

Funciones	Frecuencia	%
Apoyar las acciones que realizaban los Comités de Apoyo Educativo	5	31
Asesorar a los miembros del CAE, al personal docente y administrativo sobre la atención de las necesidades educativas de los estudiantes	5	31
Orientar acerca de las funciones que realizaban los miembros de los CAE	4	25

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista dirigida a los miembros del CAE.

Se puede apreciar, en esta tabla, que el docente de Educación Especial realizaba diferente funciones en los CAE, en las cuales destacan las acciones de asesoría en la atención de las necesidades educativas de los estudiantes de los centros educativos y la orientación proporcionada a los miembros de los CAE, para efectuar sus funciones.

De los datos anteriores, se puede inferir que los docentes de educación especial, además de realizar las mismas funciones de los otros miembros del CAE, por su formación profesional, experiencia académica, así como por la relación directa que mantenían con los estudiantes con necesidades educativas, participaban con mayor pertinencia en las diferentes funciones de dichos comités y desarrollaban acciones de coordinación y organización en el proceso de integración educativa.



Tabla 8

Capacitaciones que proporcionaban los Comités de Apoyo Educativo a docentes de I y II ciclo de la Educación General Básica para atender las necesidades educativas de sus estudiantes, según frecuencia absoluta y relativa

Capacitaciones	Frecuencia	%
Asesorías grupales o individuales	5	50
Charlas	2	20
Exposiciones cortas en reuniones de personal	2	20
Realización de taller sobre comunicación asertiva	1	10

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Fuente: Guía de entrevista dirigida a los miembros del CAE.

Se puede apreciar en la Tabla 8 que los CAE realizaban diferentes acciones con el fin de proporcionar capacitación al personal y administrativo de las instituciones educativas que participaron en el estudio. Destacan las asesorías a los docentes en forma grupal o individual.

Considerando esta información y lo establecido en el Artículo 44 del Reglamento de la Ley 7600, se puede afirmar que los miembros de los CAE cumplen con una de las funciones esenciales en el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas.

No obstante, cuando se les solicitó copia de los documentos utilizados en las asesorías, solamente un comité presentó la documentación respectiva. Lo anterior induce a pensar que los miembros de dichos comités prestaban poca atención al registro de la documentación de estas asesorías, así como a la sistematización de la misma, situación que incide en la aplicación de los ajustes curriculares y el seguimiento proporcionado por los docentes a los estudiantes que lo requieren.

Tabla 9

Limitaciones que enfrentaban los Comités de Apoyo Educativo para llevar a cabo sus funciones, según frecuencia absoluta y relativa

Limitaciones	Frecuencia	%
Indiferencia y poca participación de docentes, directores y padres de familia	8	47
Falta de tiempo	5	29
Falta de recursos y materiales	4	24
Falta de capacitación de parte del Equipo Itinerante de la Dirección Regional de Heredia	2	12

Nota. Elaborado por Fontana, A., Durán, K., Ramírez, V., Molina, V. y Navarro, A. en el año 2007. Guía de entrevista a los miembros de los CAE.

Se observa, en esta tabla, que los miembros del CAE enfrentan diferentes aspectos que limitaban la realización de sus funciones, entre las que destacan la indiferencia y la poca participación de los padres de familia y de los docentes, y la falta de tiempo para efectuar con eficacia sus labores. Este último dato, coincide con lo expresado por los docentes en la Tabla 5.

También, algunos comités mencionan la falta de recursos y materiales, así como la falta de capacitación por parte del Equipo Itinerante de la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia.

De estos resultados, se puede inferir que, en el contexto educativo, la principal barrera que enfrentan los miembros de los CAE se relacionaba con las actitudes y la participación de los actores educativos, particularmente, de los docentes, los directores y los padres de familia. Estos actores muestran un enfoque tradicional acerca de la educación que deben recibir los estudiantes con necesidades educativas. Tal como lo indica Aguilar (2004), las prácticas cotidianas en el contexto educativo reflejan las concepciones y creencias de los distintos modelos educativos, a saber: tradicional, clínico-rehabilitador y social, ya que en los mismos subyacen y coexisten componentes de cada uno, en el sistema educativo, incluso a contrapelo de resultar contradictorios.

Sin embargo, es importante mencionar que estos resultados no coinciden con lo expresado por los padres de familia en la Figura 3, en la cual indicaban que conocían las acciones que realizaba los CAE y que apoyaban estas labores.

Conclusiones

De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos se presentan las siguientes conclusiones:

1. La implementación de la **Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad** y el abordaje pedagógico de la integración educativa en el país ha generado cambios significativos en el sistema educativo costarricense. Se aprecia su impacto en la respuesta pedagógica de los centros educativos para atender a las necesidades educativas de la población estudiantil. Destaca la participación de los Comités de Apoyo Educativo en la organización y coordinación de las respuestas educativas y en las distintas formas de apoyo, en el nivel interno y externo.
2. Se determina que los CAE de las instituciones que participaron en el estudio estaban conformados por un equipo de profesionales en distintas especialidades, según lo establecido en la legislación vigente (Artículo 43 del Reglamento de la Ley 7600). Sin embargo, la participación del director de la institución se da en forma ocasional en dichos comités, situación que incide en la coordinación y la organización del plan de trabajo, así como en la toma de decisiones en los diferentes asuntos abordados.
3. Se establece que los miembros de los CAE realizan diversas funciones relacionadas con la determinación, aplicación y el seguimiento de las adecuaciones curriculares significativas y de acceso al currículo, así como en la determinación de los apoyos educativos requeridos por los estudiantes con necesidades educativas. Se cumple, de esta forma, con lo función consultativa establecida en la legislación vigente (Artículo 44 del Reglamento de la Ley 7600). No obstante, el tiempo asignado por el MEP (80 minutos semanales) es insuficiente para realizar las funciones de organización, coordinación y asesoría en el proceso de integración educativa, lo cual los obliga a disponer hasta de tres horas o más por semana (sin remuneración) en el contexto educativo, o bien del tiempo destinado a la familia para poder cumplir con las labores asignadas.
4. Además, se identifica que los miembros del CAE llevan a cabo otras funciones relacionadas con la aplicación de las adecuaciones no significativas en los centros educativos, tales como la revisión de expedientes de toda la población estudiantil y de otros documentos afines. Al ser estas acciones responsabilidad de los directores y



- docentes de I y II ciclos de EGB, se recargan, de esta forma, más las labores de los CAE en el contexto educativo.
5. Se establece que los miembros del CAE mantienen pocas formas de información y comunicación con los miembros de la comunidad educativa. Este es un aspecto que limita la ejecución de sus funciones, porque el personal docente y los padres de familia tienen un conocimiento parcial acerca de las personas que los integran, las labores que realizaban y el horario de atención. Esta limitación incide en la coordinación y la organización de las labores de asesoría y seguimiento de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo.
 6. Se determina que la principal barrera que enfrentan los miembros de los CAE se relaciona con las actitudes de indiferencia y la poca participación de algunos docentes y padres de familia en el proceso de integración educativa. Se evidencia, así, que aun en el contexto educativo prevalecen comportamientos relacionados con las creencias y concepciones que responden a un enfoque tradicional acerca de la educación requerida por los estudiantes con necesidades educativas. Estos enfoques se centran en las deficiencias que presentan los estudiantes y delegan la responsabilidad de la educación a los miembros de la comunidad educativa.
 7. También, se establece que la participación de los padres de familia en el proceso de integración educativa de sus hijos en los centros educativos se relaciona con los asuntos administrativos, particularmente, con la presentación de documentos (carta de solicitud de adecuaciones, diagnósticos médicos, psicológicos o psicopedagógicos) a los docentes o a los miembros del CAE. Sólomente en pocas ocasiones participan en reuniones convocadas por el CAE con el fin de proporcionar información y asesoría sobre la atención de las necesidades educativas que presentan sus hijos, así como sobre las distintas formas de apoyo familiar desde sus hogares.
 8. Se determina que los miembros de los CAE cuentan con la documentación necesaria para su funcionamiento, particularmente, la relacionada con la legislación vigente (Ley 7600 y su Reglamento, Código de la Niñez y la Adolescencia) y circulares emanadas por la Asesoría de Educación Especial y el Equipo Itinerante de la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia. Sin embargo, no todos cuentan con un plan de trabajo que organice y priorice sus funciones, lo cual incide en el cumplimiento de sus funciones.
 9. Se establece que los miembros de los CAE proporcionan asesoría a los docentes, principalmente, emplean como estrategia las exposiciones cortas en las reuniones de personal y la atención individual. Abordan diferentes temas acerca de los tipos de adecuaciones curriculares y de acceso, las funciones del CAE y de los servicios de apoyo. Esta labor informativa constituye una función trascendental para promover una mayor concienciación del rol que desempeña cada uno de los miembros de la comunidad educativa sobre la atención de las necesidades educativas en el contexto pedagógico. Sin embargo, ningún comité presentó copia de los diferentes documentos empleados en las asesorías, lo cual incide en la calidad y en el impacto de estas acciones en el contexto educativo.
 10. Por último, se determina que los docentes de educación especial ejercen una función destacada en los CAE, porque son las personas responsables de asesorar a sus compañeros y de orientar las funciones que realizan. Favorecen, de esta manera, el proceso de integración de los estudiantes que presentan necesidades educativas, especialmente, en la definición, la aplicación y seguimiento de las distintas formas de apoyo educativo necesitado por este grupo de la población estudiantil.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, A. (2002). *De la integración a la inclusividad. La atención de la diversidad pilar básico en la escuela del siglo XX*. Buenos Aires: Espacio.
- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad*. Conferencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Heredia: Universidad Interamericana de Costa Rica.
- Aguilar, G, y Monge, G. (2008) *La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San José: Ministerio de Educación Pública. Versión preliminar sin publicar.
- Asesoría de Educación Especial de Heredia. (2006). *Resumen cuantitativo Regional. Acciones de Equipo Regional itinerante 2002-2006*. Heredia. Ministerio de Educación Pública.
- Barrantes, R. (2000). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Blanco, R. (2001). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Comercio.
- Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa [CENAREC]. (2005). *Adecuaciones de Acceso al Currículo. Inducción a Equipos de Investigación*. San José: Material sin publicar.
- Costa Rica. Asamblea Legislativa. (2008) *Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad*. San José: La Gaceta N° 187 Imprenta Nacional.
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. (1998). *Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad y su Reglamento*. San José: CENAREC.
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública (2005). *Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* San José: CENAREC.
- Fontana, A., Espinoza, A. y León, H. (2009). *Implementación de las adecuaciones de acceso al currículos en las instituciones educativas costarricenses*. San José: CENAREC.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Meléndez, L. (2005). *La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución*. San José: Universidad Estatal a Distancia.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Consultado el 7 Julio, 2010 de <http://www.unesco.go.cr/marcodeaccion/2000/dakar/>

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

Zúñiga, E. (2002). Las adecuaciones curriculares en la universidad: un derecho y una responsabilidad impostergable. En R. Jiménez (Ed.), *Las personas con discapacidad en la Educación Superior. (Una propuesta para la Diversdad e Igualdad) (pp. 141-153)*. San José: Fundación Justicia y Género.