



Las formas de apoyo educativo al estudiantado con discapacidad o con necesidades educativas en la Universidad Nacional de Costa Rica y sus implicaciones en su formación profesional

Types of educational assistance for students with disabilities or educational needs in Universidad Nacional de Costa Rica; its implications in their professional training

ANGÉLICA FONTANA HERNÁNDEZ¹

MARIE CLAIRE VARGAS DENGÓ²

Resumen

Este artículo presenta las formas de apoyo educativo a la población estudiantil en condición de discapacidad o con necesidades educativas en el ámbito universitario y sus implicaciones en su formación profesional, según los resultados obtenidos en el Proyecto (FIDA) *Percepciones y realidades en la atención de las necesidades educativas: propuesta de desarrollo profesional y su implementación en la Universidad Nacional (código 0524-10) del año 2012 al 2015*. En este estudio participaron 191 estudiantes (76 hombres y 115 mujeres) con matrícula en distintas carreras de las sedes de la UNA (Central, Brunca y Chorotega) y 427 personal académico (181 hombres y 246 mujeres). La metodología responde al enfoque cualitativo y se realizaron 15 talleres con estudiantes y 65 entrevistas individuales para recabar sus apreciaciones. Se determinó que solo una parte del estudiantado recibe atención

- 1 Máster en Pedagogía con énfasis en la Diversidad de Procesos Educativos. Licenciada en Educación Especial con énfasis en Retardo Mental y Bachiller en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Nacional de 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 discapacidad o necesidades educativas en su formación profesional. Con experiencia en educación primaria y en los servicios de educación especial. Tiene publicaciones en el campo de la pedagogía en el ámbito nacional e internacional
- 2 Máster en Currículum e Instrucción con énfasis en Educación Especial Bilingüe de The George Washington University, USA. Doctoranda del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación, Universidad de Costa Rica. Académica de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional, Costa Rica donde ha formado parte del Proyecto UNA Educación de Calidad que atiende a estudiantes con discapacidad en dicha institución. Tiene publicaciones en los campos de pedagogía y de educación especial.

individual (dentro y fuera de las sesiones de clase) y en ocasiones tutorías (en inglés, matemática y química) por parte del personal académico de la institución en la sede central. En la evaluación, se les facilita mayor tiempo para la realización de las pruebas e instrucciones individuales durante esta; asimismo para elaborar trabajos de investigación. Destaca que la mayoría del estudiantado de las sedes regionales de la UNA expresó que su opinión no es tomada en cuenta por el personal académico para determinar y aplicar los ajustes en la metodología ni la evaluación de los cursos que imparten. Mientras que en la sede Central, la mayor parte del grupo conversa con el personal académico para definir por lo menos un tipo de ajuste o apoyo educativo.

Palabras clave: Apoyos educativos, discapacidad, necesidades educativas, educación superior.

Abstract

This article presents the types of educational assistance for students with disabilities or educational needs in the university environment and the implications for the students' professional training, according to results obtained through the FIDA Project Percepciones y realidades en la atención de las necesidades educativas: propuesta de desarrollo profesional y su implementación en la Universidad Nacional (código 0524-10) del año 2012 al 2015 [Perceptions and realities in addressing educational needs: professional development proposal, and its implementation in the Universidad Nacional] (code 0524-10) between 2012 and 2015)]. One hundred and ninety-one students participated in this study (76 men and 115 women), which were enrolled in

different careers in several UNA Branches (Central, Brunca, and Chorotega), as well as 427 staff members (181 men, and 246 women). The methodology uses a qualitative approach; 15 workshops and 65 individual interviews were conducted with students to gather their observations. It was found that only some of the students received individual assistance (during and outside classes), and occasionally tutoring (in English, Mathematics and Chemistry) by academic staff of the institution in the Central Branch. For instance, more time is provided for them to take exams, during which they receive individual instructions; this is also done when they prepare research projects. One finding that stands out is that most students of UNA Regional Branches stated that their opinion is not taken into consideration by academic staff when determining and implementing adjustments in methodology or for evaluating the courses they receive. On the other hand, in the Central Branch, most members of the group of students with disabilities talk with academic staff about defining at least types of adjustment or educational assistance.

Keywords: educational assistance, disability, educational needs, higher education.

Introducción

En la Universidad Nacional (UNA) se cuenta con investigaciones que abordan la temática de discapacidad y su inclusión educativa (Arce y Venegas, 2008; Miranda, 2009; Castillo y Bonilla, 2009; Soto, 2007; Torres, 2013 y Vargas, 2012- 2013). Sin embargo, no se encuentran estudios que proporcionen información relacionada con

las formas de apoyo y seguimiento a la población estudiantil en condición de discapacidad o con necesidades educativas y sus implicaciones en su formación profesional.

Dado que la educación es un derecho humano, es esencial que se desplieguen iniciativas de reflexión y discusión sobre las oportunidades de acceso a una educación de calidad en condiciones de igualdad y equidad para toda la población estudiantil en el ámbito universitario.

El reto que se impone al sistema educativo costarricense en este nuevo siglo, particularmente en la educación superior, consiste en el desarrollo de propuestas pedagógicas que permitan tanto la inclusión educativa, como la permanencia y egreso del estudiantado que presenta una condición de discapacidad o necesidades educativas en las diferentes carreras que se ofertan, así como el desafío de propiciar nuevas propuestas educativas más incluyentes que respondan a la diversidad de características personales y sociales de la población estudiantil de la sociedad actual.

En el contexto de la UNA, desde hace más de 30 años se han desarrollado varias iniciativas tanto en el ámbito administrativo como en el académico que buscan promover la equidad e igualdad en el acceso a la educación superior.

En primera instancia, surgen el Programa denominado Actividad Física

Adaptada Salud y Discapacidad (AFI-SADIS) en el año 1983 y el Proyecto Escuela Deportiva para Personas con Discapacidad Intelectual (EDDI) en el año 1993, ambos de la Escuela Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida. También, en el año 1998 emerge el Proyecto UNA Educación de Calidad (UEC) en la División de Educación Básica del CIDE.

En el 2005, se aprobaron las políticas institucionales que orientan la actividad académica (inversión y el financiamiento) con la inclusión de los ejes de discapacidad y equidad (Gaceta UNA 01- 2005 y modificada en la Gaceta UNA 04- 2014) y en el año 2009 surge el Programa de Atención Psicopedagógica de la Población Estudiantil del Departamento de Orientación y Psicología. Por último, en el 2013, se fortalece la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad denominada CIMAD (Gaceta UNA 15-2013).

Un *aspecto crítico* que surge de la experiencia institucional desde la dinámica del Proyecto UNA Educación de Calidad en la atención de la población estudiantil con discapacidad (Fontana y Rodríguez, 2012- 2015), particularmente, en la definición y aplicación de los ajustes y apoyos que requieren el estudiantado en su formación profesional, es la incidencia de elementos tanto de índole pedagógico como emocionales y sociales de los sujetos involucrados que repercuten directa e indirectamente en la toma de decisiones y en la aplicación de estos apoyos en el contexto universitario.

En este sentido, Sánchez y Torres (2002) indican que las actitudes, las concepciones, las creencias y comportamientos determinan y encauzan las intervenciones pedagógicas y las estructuras organizativas de la didáctica que desarrollan el personal docente en el ámbito educativo.

Por lo anterior, este estudio pretende generar conocimiento científico sobre las formas de apoyo y seguimiento de la población estudiantil en condición de discapacidad y sus implicaciones en la formación profesional desde la perspectiva de las poblaciones involucradas.

Conceptualización del término de discapacidad y sus implicaciones en construcciones sociales

El concepto de discapacidad se ha transformado a lo largo de la historia de la humanidad, por tanto, sus construcciones y percepciones responden a las corrientes económicas y sociales propias de cada época histórica en que han emergido.

A continuación, se presenta la evolución de los términos de discapacidad y necesidades educativas considerando distintas perspectivas.

Desde una *visión tradicional*, la discapacidad se comprende como un castigo divino o atribución de un espíritu demoníaco, prevalece la visión animista para interpretar la realidad, luego fue asumida como

objeto de caridad, lo que conllevó a la marginación física, funcional y social de las personas con discapacidad.

Desde una visión asistencial, en los siglos XVIII y XIX, se les consideraba *sujetos de asistencia* médica; que pasaron luego a *sujetos de protección y tutela*, principalmente por la Iglesia Católica y otras iniciativas privadas.

Con los avances científicos e investigaciones médicas en el siglo XIX, se visualiza la discapacidad como una enfermedad. Por tanto, las personas con discapacidad fueron *sujeto de estudio y de tratamiento* (médico, psicológico y pedagógico) y eran atendidas en instituciones privadas, hospitales o asilos, con lo cual surge el periodo de la institucionalización.

A finales del siglo XIX se establecen instituciones para grupos de personas según deficiencias. Emergen dos sistemas educativos paralelos (uno para *normales* y otro para *anormales*) cada uno con sus propios métodos de enseñanza, recursos, materiales didácticos e instalaciones.

Esta situación de privación generó actitudes de desvalorización, tales como rechazo y protección (Zazzo, 1973, citado por Lou Royo, 2011); asimismo el uso de terminología despectiva para denominar a las personas con discapacidad, lo cual incidió en la percepción desvalorizada y en la discriminación.

En la mitad del siglo XX, se consolida el *enfoque clínico - rehabilitador*, el cual conceptualiza la discapacidad como una condición anómala respecto del estándar general del funcionamiento en el ámbito físico, sensorial y cognitivo, que obedece a una patología. Desde este enfoque, las personas con discapacidad se consideran *objetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación* (Lou Royo, 2011) mediante un equipo de profesionales (medicina, psicología, educación especial y otros) con el fin de proporcionar un proceso rehabilitador basado en el desarrollo de las destrezas funcionales (habilidades adaptativas) que les permitieran integrarse a la sociedad.

Con el auge del conductismo y sus estrategias de modificación de conducta en este periodo, surge la idea de realizar diagnósticos para tener una visión amplia de las personas con discapacidad (su situación y progreso). Este enfoque reduce la discapacidad a un estado estático e ignora los componentes experienciales y situacionales de las personas (Lou Royo, 2011) que trae como consecuencia la segregación, dependencia y marginalidad, prevalece la posición del ente profesional sobre el proceso y relega a la persona con discapacidad al papel de cliente o paciente. Este modelo originó que en diferentes países de Europa (Francia, Italia y Alemania) y Estados Unidos se diera la apertura de centros de rehabilitación y escuelas de educación especial según el tipo de deficiencia y con una enseñanza espe-

cializada. En Costa Rica este modelo tiene aún vigencia ya que los centros de educación especial y los servicios de apoyo continúan atendiendo al estudiantado desde esta visión clínica.

En forma paralela, en el ámbito internacional (década de los 60 y 70), se presentaron una serie de acontecimientos relacionados con las consecuencias sociales de una educación diferenciada (inadaptación- segregación), asimismo, se criticaba su organización y estrategias didácticas empleadas (Sánchez y Torres, 2002). Desde esta perspectiva sociológica, se consideraba a la persona con discapacidad como *sujeto con derechos* y que consume unos servicios, el cual debía tener un papel en la planificación y desarrollo de estos (Lou Royo, 2011). También, se pretende la *aceptación de las diferencias de las personas y los ajustes del entorno social* que facilitarían su inclusión y participación en la sociedad, lo cual generó un cambio en el ámbito de las concepciones, así como, en las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad. Un elemento fundamental, que subyace en este enfoque es la *autodeterminación* de las personas con discapacidad para decidir sobre su atención y sus vidas.

En este contexto social de cambio y en oposición al modelo anterior, emerge el *Modelo social* que considera la discapacidad no es un atributo de la persona, sino que es el resultado de un conjunto complejo de condiciones, las cuales se originan o aumentan por el

entorno social. Este enfoque propone una visión que toma en cuenta la opinión de las personas que aspiran a la construcción de la identidad de su discapacidad y de su pertenencia a un colectivo diverso; pone énfasis en el contexto donde se desenvuelve, las actuaciones encaminadas a eliminar obstáculos y a promover entornos accesibles para mejorar su participación social (Lou Royo, 2011).

Por su parte, en el año 2006 las Naciones Unidas (ONU) promulga la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, primer instrumento legal vinculante para los países miembros, sustentado en el modelo social. En esta Convención se define la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 8).

Actualmente, en el sistema educativo costarricense se encuentra en un periodo de transición entre el Modelo Clínico- Rehabilitador y el Modelo Social emergente, en donde los abordajes pedagógicos de cada uno, es decir, los procedimientos de la educación integradora y de la educación inclusiva coexisten muchas veces en clara contradicción filosófica y sociológica.

Desde una perspectiva actual y con los aportes de investigaciones re-

cientes de Schalock, Verdugo y otros estudios, entre los años 2003 al 2011 emergen otros modelos tales como: el ecológico, el universal, el biosico-social/ integrador que intentan dar respuesta al desafío de mejorar la comprensión de la condición de discapacidad para propiciar una calidad de vida a este grupo de la diversidad.

Conceptualización del término de necesidades educativas y de las formas de apoyo

Existen distintas definiciones sobre el concepto de necesidades educativas que van desde una visión tradicional centrada en los aspectos individuales del estudiantado hasta las concepciones que incluyen aspectos socioculturales.

A continuación, se presenta las principales características de estas perspectivas.

Según Brennan (1988, citado por Aguilar, 2002), las necesidades educativas 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 unas condiciones y adaptaciones en el aprendizaje para compensar dichas dificultades, así como la provisión de recursos especializados.

Otro concepto semejante es el que propone Blanco (1989, p. 20), quien indica que la persona con necesidades educativas especiales:

Presenta mayores dificultades que el resto de los alumnos para

acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por 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/o 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 emergen, principalmente, de los aspectos personales del estudiantado, las dificultades en su aprendizaje, asimismo de las carencias del entorno educativo para responder dichas características.

En el país, el Ministerio de Educación Pública (MEP) (2005a, p. 14) comparte esta visión sobre las necesidades educativas, 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.

Si se reflexiona sobre lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que las necesidades educativas se encuentran en estrecha relación con las ayudas pedagógicas o servicios de apoyo educativo que requiere el grupo de estudiantes en su formación educativa. Por esto, la actitud de respeto y comprensión que los actores educativos manifiesten a su individualidad permitirá que cada estudiante sea reconocido como un ser integral.

Actualmente el concepto de necesidades educativas es entendido desde una perspectiva más amplia y flexible, que incorporan las diferentes concepciones discutidas en los foros y declaraciones mundiales organizadas por las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en las cuales se incluyen tanto aspectos personales como socioculturales del estudiantado, 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, las necesidades educativas percibidas y valoradas desde este nuevo enfoque generan un cambio de concepción, en el sentido de que no solo las personas con discapacidad pueden presentar condiciones específicas en su formación educativa, porque se asume que estas pueden surgir por factores tanto 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 o bien por la interrelación entre las particularidades del estudiantado con su entorno social (familia, escuela o comunidad) que limitan su desarrollo y aprendizaje. También, se pueden derivar por los estilos de enseñanza que no consideran las condiciones de aprendizaje ni las adaptaciones que requiere cada estudiante, así como la falta de productos de apoyo (recursos tecnológicos y ayudas técnicas).

Por otra parte, según Sánchez y Torres (2002), las necesidades educativas tienen dos características significativas, a saber: la primera enfatiza el carácter *interactivo*, es decir, la necesidad se define en relación con el contexto social en que se desenvuelve y no solo depende de las condiciones personales del estudiantado. La segunda característica es la dimensión *relativa* de la necesidad, es decir, esta está determinada por un tiempo y un espacio, por tanto, no puede tener un carácter definitivo o permanente.

Otro aspecto que se desprende de esta reflexión es 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. Por tanto, la formación educativa no es la excepción, es en esta área en que la diversidad estudiantil exige las

mayores y variadas formas de apoyo y seguimiento según las modalidades y niveles del sistema educativo.

Por otra parte, asumir el concepto de necesidades educativas dentro del abordaje pedagógico permitió que el objeto de la educación especial cambiara, tal como lo señala Aguilar (2004), porque centra la atención en una situación de aprendizaje y no en las condiciones personales que presenta el grupo de estudiantes (deficiencias), las cuales se han empleado para etiquetar y clasificar y, peor aún, discriminar y excluir.

No obstante, según Aguilar y Monge (2008, p. 27), el concepto de necesidades educativas “ha generado una cierta confusión y ambigüedad, al considerarse como una categoría diagnóstica y no como un abordaje educativo; aunque la intención inicial era precisamente operar un cambio en las prácticas educativas”. Lo anterior, favoreció que en el contexto educativo se generen nuevas formas de clasificación mediante el empleo del lenguaje, ya que este concepto se utiliza como sinónimo de estudiante en condición de discapacidad, los cuales, requieren de una atención especializada.

También, agregan los autores que, desde el accionar de los servicios de apoyo educativo en diferentes instituciones del país, se han evidenciado prácticas que, lejos de favorecer al estudiantado, más bien propician la categorización y el trato diferenciado, tales como, la

atención individual fuera del grupo de pares por parte de un especialista, la formación de grupos de estudiantes para realizar pruebas, así como la creación de nuevas categorías como *estudiante con adecuación* para referirse aquellos estudiantes que reciben este apoyo educativo.

Actualmente, se debate sobre la *crisis conceptual* que pone en evidencia el cambio global que impera en el planeta, por esto surgen nuevos términos, tales como, capacidades diferentes, diversidad funcional, entre otros. No obstante, si se analizan con cuidado el supuesto de cada uno, se aprecia que la “diversidad demanda diferentes estructuras para diferentes estudiantes” (Sánchez y Torres, 2002, p. 81), las cuales se pueden convertir en nuevas formas de clasificación y categorización.

Para efectos de este estudio, las necesidades educativas se comprenden como “las condiciones de aprendizaje que surgen de la interacción entre las diferencias individuales del estudiantado y del entorno social que presenta barreras actitudinales, físicas, arquitectónicas, pedagógicas y culturales que limitan su participación, asimismo limita el disfrute de los bienes y servicios de la sociedad” (Fontana, Espinoza y León, 2009 p. 198). En el abordaje pedagógico, las formas de ajuste y apoyos tienen un papel fundamental porque son la estrategia empleada para responder a los requerimientos de la población estudiantil, particularmente, al grupo que presenta discapacidad o con necesidades educativas.

Por ello, el currículo debe concebirse desde una visión amplia que permita dar coherencia y continuidad a los diversos procesos que se plantean, considerando el ajuste de la oferta educativa como una acción significativa; es decir, debe ser flexible, abierto y contextualizado, de forma que permita diferentes niveles de concreción curricular.

Desde este enfoque, los niveles de concreción curricular en el sistema educativo costarricense pueden ser los siguientes: proyecto curricular de centro, de etapa o ciclo; la programación en el aula, y la adaptación curricular individualizada.

Es importante señalar que en estos niveles de concreción curricular se pueden encontrar diversas estrategias para responder a las características de la población estudiantil; pero, particularmente, en los dos últimos niveles se emplean *ajustes específicos* para la atención de las necesidades educativas de un grupo de la diversidad, tales como las adecuaciones curriculares (AC) y las adecuaciones de acceso al currículo (ACC).

A continuación, se presenta las características principales de estos tipos de ajustes.

De acuerdo con Sánchez y Torres (2002) las AC son los ajustes que se realizan a los elementos básicos del currículo como son la metodología, los objetivos, los contenidos y la evaluación de un área o disciplina espe-

cífica para que el estudiantado pueda desarrollar capacidades específicas según el nivel que cursa.

Por su parte, Borsani (2003) define las AC como las modificaciones específicas que realizan el personal docente para responder a las situaciones personales que presenta la población estudiantil en el contexto educativo. Entre estas se pueden mencionar los ajustes a la metodología (actividades, materiales y recursos) y la evaluación.

Otro tipo de concepción sobre AC es la que propone Puigdemívol (2002, p. 97), donde indica que son "...las adaptaciones y ayudas para la asimilación del currículo y las acomodaciones de este a las necesidades educativas". Entre estas se encuentran las adaptaciones y ayudas que facilitan la asimilación de los contenidos, tales como los materiales de apoyo, el apoyo personal, las estrategias metodológicas complementarias y alternativas para responder a las necesidades educativas estudiantiles, así como, las modificaciones en la jerarquía de los objetivos y contenidos.

Compartiendo la visión de los autores anteriores, el MEP (2005a) define las AC como la acomodación de la oferta educativa a las características y necesidades del estudiantado para atender sus diferencias individuales.

En el ámbito universitario, los ajustes curriculares no alteran significativamente las exigencias de los objetivos ni de los

contenidos establecidos en los diferentes cursos de las carreras ofertadas.

Otro tipo de ajuste empleado en el abordaje pedagógico son las AAC, las cuales no se consideran dentro del ámbito curricular propiamente, ya que son más adaptaciones o modificaciones que preparan el entorno educativo con el fin de permitir al estudiantado acceder a este según sus características y necesidades.

Entre las AAC se resaltan las siguientes dimensiones, según Sánchez y Torres (2002):

1. La adaptación de los elementos humanos del centro educativo con el fin de establecer estrategias de trabajo en equipo y facilitar la atención educativa del estudiantado. Algunos ejemplos son la agrupación flexible de estudiantes, y la formación de equipos técnicos de coordinación, de orientación o de apoyo educativo.
2. Las adaptaciones en los espacios y aspectos físicos para facilitar el uso y el desplazamiento en las instalaciones del centro educativo, como la eliminación de las barreras arquitectónicas, la disposición del mobiliario, la señalización y otros ajustes de accesibilidad.
3. Las adaptaciones en los equipamientos y recursos con el fin de proveer diversidad de materiales que responda a las necesidades del estudiantado.

4. Las adaptaciones en el tiempo según las actividades que se realizan en el centro educativo.

Por su parte, Puigdemívol (2002) establece tres categorías en las AAC, a saber:

1. Las adecuaciones arquitectónicas y ambientales. Se relacionan con la eliminación de las barreras en la infraestructura o el espacio físico que limitan el desplazamiento y la movilidad autónoma.
2. Las adecuaciones organizativas. Se refieren a todas aquellas medidas de orden y disposición del entorno educativo que se requieren según las necesidades educativas.
3. Las adecuaciones didácticas. Consideran las acciones que tienen que ver con la presentación de los recursos didácticos utilizados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo con Borsani (2003, p. 45), la AAC se define como “la modificación en el espacio, los recursos, el equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos”. Algunos ejemplos son las adecuaciones en la planta física del centro educativo con el fin de eliminar las barreras urbanísticas, el transporte, la provisión de las ayudas técnicas y los ajustes en el horario.

Con una perspectiva semejante, el MEP (2005a, p. 15), define la AAC como “Las modificaciones o provisión

de recursos especiales, materiales o de comunicación dirigidos a algunos alumnos (especialmente aquellos con deficiencia motoras, visuales, y auditivas) para facilitarle su acceso al currículo regular o, en su caso, al currículo adaptado”. Algunos ejemplos son: 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 del estudiantado (mesas plegables o con rodines), emplear sistemas alternativos para la comunicación (Braille o de signos), uso de grabadoras, computadoras y recursos de apoyo tecnológico, entre otras (MEP, 2005b).

Es importante indicar que, desde la experiencia desplegada del Proyecto UNA Educación de Calidad (1998-2016), en el ámbito universitario solo se aplican ajustes curriculares que no alteran los niveles de exigencia y los objetivos propuestos en los cursos que se imparten en las distintas carreras de la institución. Por lo anterior, el personal académico, en un diálogo con el estudiantado, debe determinar los apoyos y ajustes pertinentes con el fin de promover la participación, la equidad e igualdad en la formación universitaria. Destacan los ajustes en la estrategia metodológica y en la evaluación que favorecen el acceso a la información y la comunicación, la atención individual, la adaptación del material didáctico, el apoyo entre pares, entre otros (Fontana y Rodríguez, 2015).

Reflexionando acerca de las concepciones antes expuestas, se puede apreciar que los ajustes curriculares y ajustes de acceso al entorno se constituyen en elementos fundamentales para que las personas con discapacidad o necesidades educativas pueden alcanzar una participación autónoma en los diferentes contextos, particularmente, en el educativo, así como para mejorar su calidad de vida y favorecer su inserción tanto social como laboral.

Metodología del estudio

La investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo, por cuanto indaga un fenómeno social y a la vez busca alternativas de solución para mejorar la situación que se presenta. Al respecto, Taylor y Bogdan (citados por Gurdíán, 2007) plantean que la investigación cualitativa se caracteriza por ser naturalista, porque quien investiga trata de comprender a las personas y los fenómenos estudiados dentro del marco de referencia en que se encuentran inmersos y es humanista, pues considera sus experiencias vitales, sus percepciones, sus concepciones y actuaciones.

La propuesta metodológica de esta investigación combina acciones en las áreas del quehacer institucional: investigación, docencia, extensión y producción, ya que considera que el proceso educativo es una acción integral y un proceso permanente, dinámico y flexible (Fontana, 2004). Involucra acciones de indagación, sistematización,

construcción de los conocimientos y discusión de los resultados.

El proyecto en forma general se desarrolla en las siguientes fases:

I Fase: Planificación y coordinación para la realización del estudio.

II Fase: Análisis de la información y la sistematización de las acciones propuestas.

III Fase: Diseño de la estrategia de actualización.

IV Fase: Divulgación de los resultados de la investigación en el ámbito nacional e internacional.

Como parte de la investigación, se despliegan diversas acciones para presentar los objetivos del estudio y recabar información pertinente. Entre estas se destacan:

- Visitas a las sedes regionales de la UNA y a sus diferentes campus. Se inicia con la sede Chorotega (campus Nicoya y Liberia) y luego con la sede Brunca (campus Pérez Zeledón y Coto Brus) y al final llega al campus Sarapiquí para un total de 10 giras (siete en el año 2012, dos en el año 2013).
- Visitas a las unidades académicas (UA) de la sede central (campus Omar Dengo y Benjamín Núñez) de la institución, para un total de 25 UA contactadas y 15 talleres realizados con estudiantes.

Se contó con una participación aproximada de 738 personas (427 personal académico, 55 personal administrativo y 191 estudiantes [del grupo estudiantil se entrevistó a 65 sujetos]) en la aplicación de los instrumentos de la investigación.

Entre las técnicas utilizadas se encuentran: el cuestionario dirigido al personal académico y administrativo, la entrevista dirigida a un grupo de estudiantes, el trabajo en grupo dirigida al estudiantado. También se empleó la técnica de frases incompletas y de asociaciones de imágenes dirigida al personal académico y administrativo.

Durante la realización del trabajo en grupo el estudiantado mostró gran interés por contar su experiencia y mostró altas expectativas con los resultados.

Análisis y discusión de los hallazgos

A continuación, se presentan los resultados de la investigación por sede de la UNA, los cuales son producto del análisis de la información y discusión de los hallazgos sobre las formas de apoyo y seguimiento de la población estudiantil que presenta una condición de discapacidad o con necesidades educativas.

El personal académico de las sedes regionales de la UNA que participó en el estudio indica que no cuenta con experiencia educativa con estudiantes con discapacidad, sin embargo, gran parte de ellos y ellas mencionan que realizan diversas acciones

que favorecen al grupo de estudiantes que presenta situaciones particulares tales como: dificultades en el aprendizaje, déficit atencional, problemas de lenguaje, problemas emocionales, situaciones de salud, rezago en su formación en secundaria que inciden en su formación profesional; estas personas son referidas por especialistas de diversas disciplinas (medicina, orientación, psicología, psicopedagogía, educación especial, entre otras) o solicitadas por el grupo de estudiantes.

Las acciones de apoyo mencionadas por el personal académico se pueden agrupar en tres categorías:

Las acciones que facilitan el acceso a la información y la comunicación

Una parte del personal académico de las sedes indica que emplea diversos recursos tecnológicos y medios audiovisuales (computadoras personales, proyectores multimedia y otros); facilita mayor tiempo para la realización de las actividades en el salón de clases (en forma individual o en grupo); aclara dudas e inquietudes por medio del correo electrónico; asimismo comparte material de apoyo o adicional (videos, documentales o artículos) de los temas abordados en los cursos.

Las acciones que facilitan la comprensión de los temas o contenidos abordados en los cursos

Otra parte del personal académico de las sedes plantea que proporciona explicaciones de los temas abordados

en los cursos de manera descriptiva empleando imágenes, un vocabulario y ejemplos cotidianos; repasa las ideas principales de los temas abordados; elabora resúmenes o mapas conceptuales; revisa las prácticas o ejercicios asignados. También, realiza actividades en grupo tales como paneles, debates, cine foro, guías de proyectos y otras dinámicas lúdicas (juego y la dramatización).

En contraposición a lo expuesto, y tomando en cuenta al estudiantado de las sedes regionales que participó en el estudio, los grupos estudiantiles expresan que su *opinión no es tomada en cuenta* para la determinación de los ajustes curriculares, ya que prevalece la visión del personal académico; asimismo se requiere de una referencia de especialista de psicología, psicopedagogía, educación especial, neurología, etc.) para que apliquen los ajustes curriculares requeridos. Esta situación genera *gran preocupación*, porque en muchas ocasiones estas recomendaciones son muy generales y no se ajustan a diversidad de los cursos matriculados (teóricos, teóricos- prácticos o de laboratorio).

Seguidamente se presenta algunas acciones particulares que se realizan en las sedes regionales de la UNA.

En el recinto de Sarapiquí, una parte del personal académico indica que emplean en la metodología de sus cursos la *participación de especialistas* con el fin de que el grupo de estudiantes

pueda ampliar las temáticas abordadas en el curso. Además, en la evaluación un académico indica que realiza *pruebas en forma guía*, por ejemplo, elaboración de productos agroquímicos.

En el campus de Liberia una parte del personal académico menciona que permiten una *ubicación preferencial* dentro del salón de clase, al grupo de estudiante que lo solicitan para facilitar la audición y la visibilidad; asimismo, unas académicas en el área de inglés dicen que emplean una *guía de lenguaje* en su clases y realizan *ajustes a los trabajos de exposición* (presentaciones orales con preparación previa o espontánea) con el fin promover una mejor comprensión del idioma.

En el campus de Pérez Zeledón un grupo del personal académico indica que realizan centros de matemática y trabajos con menor grado de dificultad.

La atención individual dentro y fuera de las sesiones de clase

La gran parte del personal académico de las sedes regionales plantea que proporciona atención individual al estudiantado durante las sesiones de clase y fuera de estas, con el fin de repasar las ideas principales de los temas abordados en clase, revisar prácticas o avances de trabajos de investigación, aclarar dudas e inquietudes, elaborar esquemas, resúmenes o mapas conceptuales, asignar tareas adicionales o trabajos cuando no pueden asistir a giras o bien ejercicios de práctica.

Por otra parte, es relevante indicar que al momento en que se realizó el estudio (2012 al 2015), solo en la sede Regional Chorotega de la UNA se encontraban inscritos cuatro estudiantes que presentan una condición de discapacidad generados por una deficiencia visual (una baja visión), una deficiencia auditiva (baja audición o hipoacusia), una deficiencia físico-motora y una deficiencia cognitiva. Entonces, es pertinente preguntar: ¿Cuáles son las barreras que limitan la participación del grupo de estudiantes con discapacidad de la zona del Pacífico Norte de Costa Rica o la provincia de Guanacaste en la formación universitaria? En este sentido, es necesario indagar las condiciones de accesibilidad en la *Prueba de Admisión a la Educación Superior* y las oportunidades en la formación secundaria de la zona para este grupo de la diversidad, ya que su ingreso es muy reducido en comparación con los datos estadísticos de prevalencia.

Retomando sobre los hallazgos encontrados en el estudio, se detecta una *confusión conceptual* entre las técnicas de una didáctica básica en el contexto universitario con los ajustes específicos para atender las necesidades educativas de un estudiante en condición de discapacidad. Esto, por cuanto, gran parte del personal académico de las sedes de la institución menciona el empleo de medios audiovisuales (computadoras, proyectores multimedia) y técnicas cognitivas (resúmenes de clase, mapa conceptuales o semánticos, explicaciones

con ejemplos cotidianos, actividades en grupo entre otras) como si fueran apoyos específicos. Si bien, estas técnicas facilitan el acceso a la información y la comunicación a todo el estudiantado en los cursos; y por supuesto, favorece al grupo de estudiantes que presenta necesidades educativas, no corresponden a lo que entiende por ajustes específicos para estudiantes en condición de discapacidad.

La sede central de la UNA, particularmente, el campus Omar Dengo se distingue de las sede regionales, porque el personal académico que participó en el estudio sí contaba con experiencia con estudiantes con discapacidad y la gran parte menciona diferentes *ajustes curriculares y apoyos específicos* para atender al grupo que presenta una deficiencia sensorial (ceguera, baja visión, sordera, baja audición entre otras), físico-motora o cognitiva que inciden en su formación profesional.

A continuación, se presentan los ajustes y apoyos en la *estrategia metodológica* tomando cuenta el momento en que se llevan a cabo:

La atención individual dentro del salón de clase

La gran parte del personal académico de la sede central que participó en la investigación indica que le proporcionan *atención individual* al estudiantado que presenta condiciones particu-

lares (en condición de discapacidad) que lo solicita, con el fin de dar instrucciones específicas para desarrollar un trabajo o realizar prácticas en forma individual, o aclaración de dudas o inquietudes. Se destaca, que una parte del personal académico dedica el periodo de atención individual a escuchar las respuestas escritas en el sistema Braille en el área de matemáticas y en el idioma del francés.

También, solicitan *apoyo de un compañero o compañera del grupo* para que proporcione guía al grupo de estudiantes que presenta una deficiencia visual (ceguera o baja visión) durante las actividades en la sesión de clase, de tal manera que les orienten en el entorno del aula, les describan las actividades, los ejercicios, las prácticas, las presentaciones en el equipo multimedia y los videos (documentales o películas). Solo una parte del personal académico establece *roles específicos* a sus estudiantes para obtener su adecuado acompañamiento.

Además, algunos *facilitan material de estudio con anticipación en formato digital* (programa de curso, instrucciones de trabajos, videos y otros documentos) para que estos grupos de estudiantes lo puedan acceder antes de cada clase. De manera particular, unas académicas indican que facilitan material adaptado (ampliado en letra Arial 14 o 16, en formato digital Word o PDF, el sistema Braille o en relieve), tales como lecturas, gráficos, ejercicios de matemática, guías de trabajo, obras

musicales y otros documentos para ser utilizados de manera independiente o con apoyo por el estudiantado en clase.

Otros *ajustes específicos* que indica el personal académico son los siguientes: verbalización de las instrucciones de los trabajos en clase; descripción del salón de clases (organización del mobiliario y de sus pares), de las imágenes, figuras, esquemas o gráficos o grabación de las sesiones de clase; asimismo mencionan la ubicación del estudiantado en primera fila (si así lo solicita) para mantener una comunicación adecuada y proporcionarle iacompañamiento. También una parte ha contado con el apoyo de una persona intérprete de lengua de señas costarricense (LESCO) en sus clases porque tenían estudiantes en condición de sordera.

La atención individual fuera de sesiones de clase

Una gran parte del personal académico expresa que realiza diferentes apoyos fuera del horario de clase al grupo de estudiantes que lo solicitan, con el propósito de repasar los temas abordados en clase, revisar prácticas o avances de trabajos de investigación, aclarar dudas e inquietudes, elaborar resúmenes o bien asignar tareas adicionales o trabajos cuando se requiera.

También, la gran parte de personal académico coordina con el Proyecto UNA Educación de Calidad para

la digitalización de documentos impresos (libros, antologías y lecturas) del estudiantado que presenta una condición de ceguera, asimismo para recibir asesoría en la atención pedagógica y recomendaciones acerca de los ajustes curriculares pertinentes para este grupo de la diversidad. Asimismo, algunos han recibido apoyo del Departamento de Orientación de Psicología y del Programa de Éxito Académico mediante la asignación de tutorías con estudiantes en el área de inglés y matemática.

Además, una parte de personal académico del Centro de Estudios Generales expresa que la orientadora de la Oficina de Atención Integral del Estudiante le proporciona recomendaciones para atender a estudiantes que presentan situaciones particulares en su formación académica.

Es relevante indicar que, una parte del personal académico lleva un registro de los ajustes y apoyos proporcionados en el curso, realiza reuniones con el estudiantado para llegar a acuerdos y completar el Informe inicial y final de los ajustes y apoyos que requieren en el curso.

Solo un grupo de personal académico menciona que realiza diferentes acciones para proporcionar *apoyo en el área emocional* al grupo de estudiantes mediante frases positivas cuando ha alcanzado un logro, consejo para enfrentar problemas personales o familiares y motivación para seguir

adelante y concluir el curso. En forma particular, se resalta que una parte expone que apoya a estudiantes con *fobia hacia la matemática* y en su clase no permiten expresiones negativas hacia las personas con discapacidad.

Es importante indicar que, gran parte del personal académico que participó en el estudio, no considera entre sus funciones docentes realizar acciones que contribuyan al mejor desempeño en el área emocional del estudiantado en condición de discapacidad o con necesidades educativas, situación que se refleja en las escasas formas de apoyo educativo.

Entre los ajustes curriculares y apoyos específicos en la *estrategia de evaluación*, de acuerdo con el personal académico de la sede central se realizan los siguientes:

Proporcionan mayor cantidad de tiempo para que el grupo de estudiantes que lo solicita realice las pruebas de los cursos y entregue los trabajos; asimismo en situaciones particulares (dificultades específicas en matemáticas y en el idioma inglés) brindan instrucciones específicas y aclaran dudas e inquietudes durante el periodo de ejecución.

Dan seguimiento a tareas y trabajos individuales mediante revisiones y observaciones específicas. En cuanto al seguimiento de los trabajos en grupo, el personal académico expresa que conversa con cada miembro del grupo para conocer avances o facilitar material adicional.

Aplicación de pruebas en forma oral al grupo de estudiantes que presenta una deficiencia visual (ceguera), la cual se formula con preguntas concretas y menos extensas, se graban o se anotan textualmente las respuestas, se utiliza materiales de apoyo (textos en Braille, un glosario u otros), se proporciona asistencia personal y se aplica en un recinto adecuado. Esto, también, cuando algún estudiante no puede escribir (debido a un accidente), por razones de salud (enfermedad o embarazo) o situaciones emocionales (crisis de ansiedad o pánico).

En forma particular, una parte del personal académico de matemática indica que realiza las pruebas en forma oral con apoyo de material en el sistema braille, tablas, fórmulas o figuras en relieve, permite que el estudiantado realice los cálculos mediante el sistema Braille o con una calculadora parlante. Cuando la temática de los cursos lo permite, utiliza el programa Excel y el programa lector de pantalla JAWS. En este sentido, expresa que recibe apoyo del equipo del Proyecto UNA Educación de Calidad para contar con el material adaptado (impreso en braille o en relieve) para efectuar las pruebas.

Aplicación de pruebas en forma escrita, el personal académico indica que realiza pruebas cortas (3 o más) con apoyo de material (diccionarios, glosarios, gráficos, fórmulas, tablas u otras) para estudiantes que lo requieren, con supervisión constante y aclaración de dudas. Para el estudiantado

que presenta una deficiencia visual (baja visión) realiza *pruebas escritas con letra ampliada (arial 14, 16 u otro)* o bien con apoyo tecnológico, las mismas se aplican en el horario establecido para el curso y generalmente con mayor tiempo.

A continuación, se presenta acciones particulares en la *estrategia de evaluación* que realizan en la sede central y en las sedes regionales.

En el *campus de Liberia y Pérez Zeledón* el personal académico del área de inglés indica que utiliza pruebas cortas con apoyo auditivo (repetición de instrucciones o diálogos) y visual (imágenes), lecturas con diferentes grados de dificultad y el uso de diccionario durante ejecución de la prueba. En forma particular, indica que la parte oral de la prueba la realiza en recinto fuera del aula cuando se presentan situaciones de pánico o vergüenza, y permite exposiciones cortas.

En el *campus de Liberia* un académico indica que permite que estudiantes realicen las pruebas en compañía de su hijo pequeño, debido a que no cuentan con una persona que asuma el cuidado.

En el *recinto Sarapiquí*, un grupo del personal académico indica que conversa con estudiantes que se observan con ansiedad o preocupación durante la realización de las pruebas y en una ocasión se realizó una intervención en crisis, la cual fue referida a cpara su seguimiento.

En el *Campus Omar Dengo*, un grupo del personal académico menciona que utiliza la técnica de autoevaluación para valorar el desempeño personal y la coevaluación para valorar el desempeño de los miembros del grupo. También, unas académicas del área de inglés y francés indican que emplean el tiempo para *sistematizar la experiencia* debido a que han tenido que utilizar criterios específicos para valorar el proceso de construcción del idioma en forma individual para estudiantes en condición de ceguera y para elaborar material especializado (libro de texto que se accede con un lector de pantalla) para los cursos de Inglés Interactivo (I,II,III y IV), asimismo para apoyar los procesos de acreditación de la carrera.

Sin embargo, el personal académico del área de inglés, química y matemática indica que las carreras cuentan con cursos que tienen *evaluaciones de cátedra*, las cuales no se pueden modificar, solo en situaciones debidamente justificadas, situación que no favorece al estudiantado con necesidades educativas.

Por otra parte, un grupo del personal académico en toda las sedes de la UNA expresa que, para llevar a cabo los ajustes y los apoyos que requiere la población estudiantil, es necesario *disponer de mayor cantidad de tiempo y una dedicación profesional* ya que cada estudiante es diferente y la naturaleza de los cursos lo exige.

Es importante indicar que, una parte del estudiantado de la sede central que participo del estudio expresa que su *opinión sí es tomada en cuenta* por una parte del personal académico para la determinación de los ajustes curriculares, en forma particular el grupo que presenta una condición de deficiencia visual (ceguera o baja visión). Sin embargo, siempre prevalecen las recomendaciones o referencias del especialista para que el personal académico aplique los ajustes curriculares requeridos. Esta situación les genera ansiedad y disgusto, porque en reiteradas ocasiones las recomendaciones son muy generales y no se aptan a todos los cursos matriculados que se imparten en la universidad (Taller 10, agosto del 2013). Es importante indicar que este hallazgo es igualmente experimentado por el estudiantado de las sedes regionales de la UNA. Con el fin de construir una estrategia de apoyo y seguimiento más inclusiva, este aspecto merece ser valorado por las autoridades universitarias, particularmente por la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, el Departamento de Orientación y Psicología, el Proyecto UNA Educación de Calidad y otros instancias que proporcionan apoyo y seguimiento a este grupo de estudiantes.

Conclusiones

A partir del análisis de resultados del estudio se determina que la opinión del estudiantado de las sedes regionales de la UNA con

discapacidad o con necesidades educativas no es tomada en cuenta para la definición y aplicación de los ajustes curriculares y apoyos en su formación universitaria; mientras que gran parte del estudiantado de la sede central, al menos conversa con el personal académico para definir algún tipo de ajustes y apoyo requerido en su formación profesional.

Se concluye que la atención pedagógica y los apoyos educativos del estudiantado se definen a partir de la *condición personal que presenta el estudiando* (su situación de discapacidad u otra) ignorando sus capacidades y talentos, particularmente, prevalece la posición del personal académico y las referencias de especialistas con recomendaciones generales que no pueden adecuarse a la diversidad personal del estudiantado y a los diferentes tipos de cursos (teóricos, teóricos- prácticos, de laboratorio y de ejecución) que se imparten en la universidad.

Se evidencia un *vacío conceptual* con respecto a lo que se entiende por necesidades educativas y sus formas de apoyo, ya que gran parte del personal académico confunde las acciones propias de una didáctica universitaria (uso de equipo multimedia) con los ajustes curriculares o apoyos específicos para un estudiantado en condición de discapacidad. Es a partir de esta situación que se presentan serias dificultades en el contexto universitario para definir los ajustes

y apoyos pertinentes a este grupo de la diversidad que consideren su condición personal y social.

Se concluye que los ajustes curriculares predominantes en la estrategia metodológica del personal académico de la sede central de la UNA son la *atención individual dentro y fuera de las sesiones de clase*, la provisión de material adaptado para el estudiantado con una deficiencia visual (ceguera o baja visión) en un formato accesible (impresiones en braille, en relieve o en digital) y apoyo entre pares. En la estrategia de evaluación, se determina que los ajustes son *mayor tiempo para la ejecución de las pruebas* o entrega de trabajos de investigación y pruebas adaptadas (en forma oral, ampliadas o en braille, con apoyo de material o formato digital) con el fin de facilitar el acceso a la información.

Se establece que las acciones de seguimiento al estudiantado por parte del personal académico son la comunicación mediante las redes sociales (correo electrónico u otro medio), la atención individual fuera de las sesiones de clase y la participación en reuniones de asesoría o de capacitación por parte del equipo del Proyecto UNA Educación de Calidad o del Departamento de Orientación y Psicología.

Se concluye que gran parte del personal académico que participó en el estudio no considera entre sus funciones docentes realizar acciones que contribuyan al mejor desempeño en el área emocional del estudiantado

en condición de discapacidad o con necesidades educativas, situación que se refleja en las escasas formas de apoyo educativo (frases de motivación).

En cuanto a la docencia universitaria, se destaca que una parte del personal académico de las sedes de la UNA cumple con las exigencias mínimas en la atención del estudiantado con discapacidad o con necesidades educativas (atención individual y mayor tiempo), ya que se considera que los aspectos personales son los determinante para su rendimiento académico y su permanencia en la universidad; se esquiva su compromiso profesional que justifica por falta de asesoría o capacitación en esta temática; asimismo delega a la institución su actualización en esta temática.

Por último, es relevante que los resultados de este estudio y sus implicaciones pedagógicas se divulguen por diferentes medios de comunicación, con el fin de construir nuevas perspectivas sobre la atención pedagógica del estudiantado con discapacidad o necesidades educativas en el ámbito universitario desde los principio de educación inclusiva (atención a la diversidad e inclusión social) y, de esta forma, coadyuvar en su admisión, permanencia y graduación en condiciones de equidad e igualdad en la educación superior.

Referencias

Aguilar, G. y Monge, G. (2008). *La educación especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución,*

nuevas tendencias y desafíos (inédito). San José: Ministerio de Educación Pública.

Aguilar, A. (2002). *De la integración a la inclusividad la atención de la diversidad pilar básico en la escuela del siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Espacio.

Arce, X. y Venegas, S. (2008). *La igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad visual de conformidad con la Ley 7600, en los trámites administrativos en el Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional* (Tesis de licenciatura, inédita). Universidad Nacional de Costa Rica.

Blanco, R. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Comercio.

Borsani, M. (2003). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Castillo, A. y Bonilla, A. (2009). *Curricular adaptations for adult english language learners in the school of literature and language sciences at Universidad Nacional*. (Propuesta pedagógica de maestría inédita). Universidad Nacional de Costa Rica.

Fontana, A. (2004). *Atención a la diversidad: Talleres para docentes de I y II ciclos* (Propuesta didáctica maestría inédita). Universidad Nacional de Costa Rica.

- Fontana, A., Espinoza, A. y León, H. (2009). *Implementación de las adecuaciones de acceso en las instituciones educativas costarricenses*. San José, Costa Rica: CENAREC.
- Fontana, A. y Rodríguez, R. (2012-2015). *Formulación del proyecto Percepciones y realidades en la atención de las necesidades educativas: Propuesta de desarrollo profesional y su implementación en la Universidad Nacional código 0509-10* (inédito). Heredia: Vicerrectoría Académica. Universidad Nacional.
- Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José, Costa Rica.
- Lou Royo, M. A. (2011). *Atención a las necesidades educativas específicas*. Educación Secundaria. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2005a). *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José: Publicaciones del MEP.
- Ministerio de Educación Pública (2005b). *La atención de las necesidades especiales en Costa Rica. Información básica en torno de las adecuaciones curriculares y de acceso*. San José: CENAREC.
- Miranda, G. (2009). *Actitudes del personal académico universitario hacia el estudiantado con discapacidad y su relación con el desempeño académico: Un estudio de caso Universidad de Costa Rica* (Tesis de maestría inédita). Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006, noviembre 3). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/pdf/SpanishCPRD.CSP2008.1.pdf>
- Puigdemí, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. España: Editorial Graó.
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (2002) *Educación especial. Centros educativos y profesionales ante la diversidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Soto, R. (2007). *Actitud docente de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad* (Tesis de maestría inédita). San José: Universidad de Costa Rica.
- Universidad Nacional. (2005). Políticas institucionales. Gaceta UNA 01-2005 modificada en la Gaceta UNA 04-2014. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1149>
- Universidad Nacional. (2013). Gaceta UNA 15-2013 Recuperado de

<http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/una-docs/2552/UNA-GACETA%2015-2013.pdf?sequence=1>

Torres, J. (2013) *Inclusión y equidad de las personas con discapacidad en la educación superior pública costarricense* (Artículo especializado para optar la maestría inédito). Heredia: Universidad Internacional San Isidro Labrador.

Vargas, M. A. (2013). *Influencia de los prejuicios de un sector de la población universitaria respecto a la discapacidad en la construcción de una cultura institucional inclusiva en la Universidad Nacional (2012-2013)* (Tesis de doctorado inédita) Universidad de Costa Rica.

Recibido: 28/3/2016 • **Aceptado:** 15/9/2015

