

Centros de Educación Especial en transformación: las voces de las personas profesionales en Costa Rica

Special Education Centers in Transformation: The Voices of Professionals in Costa Rica

Autor

María del Rocío-Deliyore-Vega

Universidad de Costa Rica

maria.deliyorevega@ucr.ac.cr

© The Author(s) 2025

Vol. 18 nº 1; junio 2025

Fechas recepción 31/10/2024

Fecha Aceptación 30/05/2025

Como citar este artículo:

Deliyore-Vega, M. (2025) Centros de Educación Especial en transformación: las voces de las personas profesionales en Costa Rica. *Revista Educación Inclusiva*, Vol 18 nº 1., pp. 82-106.

Resumen

El estudio plantea que los Centros de Educación Especial (CEE) en Costa Rica pueden transformarse en Centros de Recursos y Apoyos para la Educación Inclusiva (CRAEI). Para ello, se analiza la percepción de los profesionales sobre la transición y las condiciones actuales para garantizar su éxito. A través de un enfoque cuantitativo descriptivo, se encuestó a 435 profesionales de los 19 CEE estatales del país, lo que representa el 35,4% del total de trabajadores. El cuestionario, validado por el Ministerio de Educación Pública (MEP), incluyó preguntas en escala Likert, abiertas y nominales. Los resultados muestran que el 79,3% de los encuestados son docentes de educación especial y el 92,1% mujeres. El 68,7% posee licenciatura y el 28% maestría. En cuanto a la transformación, el 58,6% considera que la mayoría de los estudiantes debe permanecer en los CEE por sus necesidades de apoyo específicas. El modelo más aceptado por la muestra (50%) es el que permite apoyar a los Centros Ordinarios (CO) sin modificar completamente la organización de los CEE. Se identificaron fortalezas como el conocimiento compartido de los objetivos de los CEE y la coordinación del personal. Sin embargo, existen barreras como la falta de espacios para la reflexión educativa y la limitada participación en la toma de decisiones. La transformación de los CEE en CRAEI requiere cambios organizativos y culturales. Se recomienda mejorar la formación del personal, fortalecer la comunicación y definir estrategias claras para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva.

Palabras clave: Educación Especial, Apoyos, educación inclusiva, transformación, discapacidad

Abstract

The study suggests that Special Education Centers (CEE) in Costa Rica have the potential to transform into Resource and Support Centers for Inclusive Education (CRAEI). To achieve this, the research analyzes professionals' perceptions of the transition and the current conditions necessary to ensure its success.

Using a descriptive quantitative approach, a survey was conducted with 435 professionals from the country's 19 state-run CEEs, representing 35.4% of the total workforce. The questionnaire, validated by the Ministry of Public Education (MEP), included Likert-scale, open-ended, and nominal questions.

The results indicate that 79.3% of respondents are special education teachers, and 92.1% are women. Additionally, 68.7% hold a bachelor's degree, while 28% have a master's degree. Regarding the transformation, 58.6% believe that most students should remain in CEEs due to their specific support needs. The most accepted model (50%) allows CEE staff to support Ordinary Centers (CO) without fully restructuring CEEs.

Identified strengths include shared knowledge of CEE objectives and staff coordination. However, challenges persist, such as the lack of spaces for educational reflection and limited participation in decision-making.

The transformation of CEEs into CRAEIs requires organizational and cultural changes. It is recommended to enhance staff training, strengthen communication, and establish clear strategies to advance toward effective inclusive education.

Key words: Special Education, Supports, inclusive education, transformation, disability.

1. Presentación y justificación

La educación inclusiva consiste en la participación equitativa de todo el estudiantado en un entorno educativo seguro y con una alta calidad educativa. Esto supone la necesidad de que en el centro escolar, se articulen una serie de condiciones para asegurar su éxito. Entre ellas, la escuela debe ofrecer con un conjunto organizado de apoyos para la eliminación de barreras en el aprendizaje, así mismo es necesario contar con un equipo docente con la formación oportuna para gestionar estrategias de mediación pedagógica que tomen provecho de la riqueza de las diversidades presentes en el salón de clase.

Por otra parte, se hace necesario que exista un trabajo cooperativo y una alta voluntad política en la comunidad educativa que le impulse a movilizarse a favor de la educación inclusiva. Para esto último, es indispensable que exista un liderazgo cargado de valores en común tales como la empatía, el respeto a la diversidad, el reconocimiento y la valoración de las diferencias; lo cual no es tarea sencilla; requiere de un proceso de reflexión y transformación del centro que ponga en tensión las prácticas tradicionales, las evaluaciones sumativas y la rigidez curricular. Así mismo se torna indispensable la puesta en común de acuerdos que movilicen acciones colectivas para la transformación del sistema.

En esta línea, la UNESCO, establece que la Educación inclusiva es un proceso (y no un fin), que requiere de

medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada. Sin embargo, la inclusión es también un estado de cosas, un resultado, cuya índole polifacética dificulta su definición. (UNESCO, 2020, p.12)

En este mismo orden de ideas, el autor, Gerardo Echeita (2020), planteó tres dimensiones de la educación inclusiva en aras de generar una definición con indicadores que faciliten su estudio y análisis.

La primera de las dimensiones que plantea el autor es la presencia. Esta dimensión alude a la necesidad de que todos los estudiantes estén físicamente en el mismo entorno y horario educativo. Esto implica que, sin importar las singularidades de cada estudiante, todos deben tener acceso en igualdad de condiciones a las instalaciones educativas y compartir el mismo espacio con sus pares.

La segunda dimensión de la educación inclusiva, es la participación. Para el autor, la participación implica que cada estudiante en el aula no solo esté presente, sino que también tenga la oportunidad de expresarse y ser escuchado. Esta dimensión se centra en garantizar que cada miembro de la comunidad escolar se involucre activamente en el proceso educativo, desarrollando un alto sentido de pertenencia. Es crucial para cumplir con esta dimensión, que cada estudiante se sienta valorado y tenga un papel importante en la toma de decisiones escolares. La participación debe ser inclusiva, significativa y realizada en un entorno seguro y acogedor para todos y para todas.

La tercera dimensión que plantea Echeita (2020), es el aprendizaje. En una educación inclusiva, las diferencias entre los estudiantes son vistas como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa. Esto se logra mediante el uso de metodologías accesibles, cooperativas y universales que se adaptan a las particularidades de cada miembro del grupo, asegurando que todos y todas puedan aprender de manera efectiva y significativa. Aunque los aprendizajes no necesariamente serán idénticos para cada estudiante, deben responder a las necesidades específicas de cada persona presente en el grupo.

Por tanto, la educación inclusiva implica la presencia de todo el estudiantado en un mismo entorno y momento educativo; su participación para la toma de decisiones conjunta acerca de los procesos de aprendizaje y la garantía de que el aprendizaje será de alta calidad atendiendo las singularidades de cada miembro del grupo escolar.

1.1.¿Por qué es necesaria la transformación de los Centros de Educación Especial?

En el año 2008 Costa Rica se adscribió a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual consiste en un tratado internacional que vela porque los derechos y libertades de la población con discapacidad sean respetados y así su participación en la sociedad sea digna y plena.

En esta Convención, en el punto 1, del artículo 24, sobre Educación se plantea que Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Naciones Unidas, 2007, artículo 24)

Así mismo, Costa Rica, tienen el compromiso de responder a la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de las Naciones Unidas, la cual en su objetivo 4 establece que los países miembros deberán “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>).

En Costa Rica, en el año 2008, tras la aprobación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo, se promulgó la Ley 8661 con el objetivo de velar por su regulación a nivel nacional.

Pese a lo anterior, actualmente en Costa Rica se perpetúa un sistema paralelo de educación tanto inclusiva como segregada. Una basta cantidad de estudiantes en situación de discapacidad asisten a Centros de Educación Especial (CEE), donde a su vez se clasifican por condiciones específicas para su atención. Al tiempo, otros pocos estudiantes con discapacidad asisten a centros educativos ordinarios (CO) conviviendo con pares que no tienen ninguna situación de discapacidad.

Esto, en Costa Rica fue detectado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2014, y registrado a través de la Observación más reciente del cumplimiento de la Convención en este país, expresando en su informe, específicamente en el apartado de Educación en referencia al artículo 24, lo siguiente:

El Comité lamenta que persista el modelo de educación especial y segregadora hacia los niños y jóvenes con discapacidad, quienes no tienen acceso a la educación inclusiva, y que la formación de docentes y profesionales continúe realizándose dentro del contexto especializado. (Naciones Unidas, 2014, art.4)

Por tal razón recomienda al país

asegurar que todas las personas con discapacidad tengan acceso a la educación inclusiva, en todos los niveles de la educación , incluyendo la educación para adultos y en todo el país, y garantice que esta educación reciba cobertura en las áreas más remotas y tenga enfoque de género, y pertinencia étnica y cultural. (Naciones Unidas, 2014, art.4)

Tras estos desafortunados incumplimientos, y en aras de asegurar una educación verdaderamente inclusiva, en el año 2018 Costa Rica emite el Decreto 40955, con el objetivo de procurar el establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo. Dentro de sus compromisos, en el artículo 2 plantea lo siguiente:

El Ministerio de Educación Pública, en conjunto con el Consejo Superior de Educación como rector general de la enseñanza costarricense, implementará en todos los niveles y modalidades un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad que garantice el acceso a los servicios de apoyo que requieran las personas con discapacidad. (Poder Ejecutivo de Costa Rica, 2018, Artículo 2)

En esta misma línea, establece en el Transitorio III de este mismo artículo que “el Ministerio de Educación Pública (MEP) en un plazo de doce años a partir de la publicación de este decreto, transformará paulatinamente los centros de educación especial en centros de recursos y apoyo educativo” (Poder ejecutivo de Costa Rica, 2018, Artículo 12).

Ahora bien, pese a que en el mismo año en que se emitió el Decreto, el MEP estableció nuevas líneas de acción que propugnan el cambio en los COs hacia una

educación más inclusiva; tras 5 años de este compromiso; aún no se tienen en marcha avances importantes en relación con la transición de los CEE.

Es por ello, que el presente artículo buscó adentrarse en las voces de las personas profesionales que protagonizan esta realidad, con el fin de analizar la transición de los CEE a Centros de Recursos y Apoyos para la Educación Inclusiva (CRAEI) en Costa Rica.

1.2.¿Cuál es el rol de los Centros de Recursos y Apoyos para la Educación Inclusiva (CRAEI)?

La transformación hacia una educación inclusiva ha establecido como prioridad la reconversión de los CEE en instituciones que ofrezcan apoyo y recursos a los CO, sustituyendo progresivamente los servicios segregantes por servicios inclusivos. Este proceso se ha desarrollado de manera diversa en distintas regiones del mundo, atribuyendo roles y funciones específicas a los CEE en cada contexto.

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2020), esta evolución ha buscado promover una educación inclusiva sin excepciones. En este análisis, se observan países como Fiji, Lituania, Etiopía, India, Portugal, Paraguay, Namibia y Kirguistán, entre otros, que han transformado muchos de sus CEE en CRAEIS. Esto ha permitido "afianzar los lazos entre la educación especial y la educación general y facilitar la transición hacia la educación inclusiva" (UNESCO, 2020, p. 7).

En este sentido, los CEE han sido reconocidos como una “pieza clave del proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad” (Cantero, Onrubia y Sánchez, 2022, p. 61), pues para lograr el cambio, resulta esencial su contribución en la creación de estructuras y prácticas que mejoren la respuesta educativa y eliminen las barreras presentes en las políticas, prácticas y culturas escolares que limitan la inclusión (Cantero, Onrubia y Sánchez, 2022, p. 61). Esta transformación exige una coordinación estrecha entre los CEE y los CO, ya que la educación inclusiva requiere una transición simultánea y alineada entre ambos centros.

Además, es fundamental comprender la interdependencia entre la transformación de los CEE y los CO, dado que la coordinación y el apoyo mutuo son determinantes para el éxito de la educación inclusiva. Este cambio, no solo busca erradicar la segregación, sino también mejorar la calidad educativa.

A pesar de los avances, muchos países aún carecen de protocolos formales y específicos para gestionar la transición de los CEE a los CAREI. En ausencia de normativas claras, algunas comunidades educativas han adoptado enfoques innovadores, flexibles y creativos, mientras que otras han utilizado esta falta de directrices como una excusa para retrasar la transición.

En investigaciones recientes, Cantero, Onrubia y Sánchez (2022) describen las funciones asumidas por los CAREI en Paraguay mediante un estudio fenomenológico con entrevistas a profundidad. Los resultados destacan las siguientes tareas:

Con el alumnado:

- Apoyo educativo individual en el CAREI.
- Asistencia clínica y terapéutica individual.
- Apoyo en la incorporación del estudiantado a la escuela regular, con evaluación y seguimiento del proceso de inclusión.

Con las familias:

- Asesoramiento y acompañamiento en el proceso de inclusión.

Con el personal docente y equipos técnicos:

- Asesoramiento psicopedagógico, curricular y organizativo.
- Capacitación a docentes y equipos técnicos sobre temáticas específicas.
- Comunicación permanente con los CO.

Con la institución educativa:

- Estudio y seguimiento de casos en equipos interdisciplinarios.
- Organización de talleres y formación para docentes.
- Coordinación institucional entre el CAREI y los CO.

De manera similar, Rojas y Olmos (2016) en España documentan las funciones de los CAREI en la promoción de la educación inclusiva, tales como:

- Intervenciones directas en los CO, incluyendo co-docencia y apoyo personal al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Asesoramiento y formación para docentes, familias y equipos técnicos, con énfasis en estrategias metodológicas, recursos tecnológicos y transiciones educativas.

- Provisión de materiales curriculares y recursos específicos.
- Coordinación y liderazgo en planes de innovación educativa.

A pesar de estos avances, persiste la falta de protocolos globales que definan y regulen formalmente las funciones de los CAREI. Esta ausencia, representa un desafío para garantizar la sostenibilidad de su principal objetivo: eliminar la segregación y fomentar una educación inclusiva, equitativa y democrática.

2. Método

2.1. Tipo de estudio

La investigación que enmarca este estudio es de tipo cuantitativo descriptivo cuyo objetivo principal fue analizar los aportes que ofrecen los CEE a los CO como fuentes de recursos y apoyos en Costa Rica. Para ello se aplicó un cuestionario en los 19 centros de educación especial (CEE) estatales que se ubican en el país. Con este cuestionario se recabó información acerca de los datos personales de las personas profesionales que laboran en los CEE, las opiniones que ellos y ellas merecen a la transición de los centros, su opinión acerca de posibles escenarios para la transición y las condiciones con las que cuentan para este mismo fin.

2.2. Técnica de recolección de datos

En el estudio se utilizó la técnica de encuesta apoyando el hecho de que “los procedimientos de investigación utilizando encuestas establecen reglas que nos permiten acceder de forma científica a lo que las personas opinan.” (León, 2015, p.162). De este modo se indagó acerca de las opiniones de quienes laboran y por tanto, viven en primera línea, la transición de los CEE.

2.3. Instrumento de recolección:

El cuestionario contó con 37 preguntas, incluyendo 5 preguntas abiertas y 29 ítems de escala Likert para su medición y 3 nominales. Se aplicó por medio del programa Office Forms, divulgado a través de una circular formal enviada a cada persona profesional de los CEE por parte de la Vicerrectoría Académica y el Departamento de Apoyos educativos para el estudiantado con discapacidad del MEP.

Este cuestionario originalmente fue elaborado y validado por Mel Ainscow y Gerardo Echeita en el año 2001, este mismo instrumento fue adaptado por el EQUIDEI

(Equipo de investigación sobre diversidad equidad e inclusión), en el año 2021, quienes lo aplicaron en el contexto de España en el 2022. El mismo instrumento fue adaptado al contexto costarricense y recibió el juicio experto del Departamento de Apoyos Educativos para Estudiantes con Discapacidad, y una vez aprobado por el MEP fue aplicado a la muestra del estudio en el mes de mayo de 2023.

2.4. Población participante

La muestra cumplió con el siguiente criterio de inclusión: ser una persona profesional que labora en uno de los 19 CEE costarricenses. En total el universo estuvo constituido por 1228 profesionales del área administrativa, terapéutica y clínica, docente y de servicios.

A la población se le envió una invitación a participar del estudio llenando la encuesta, por medio de una circular del MEP detallando los objetivos del proyecto y la relevancia de su participación. Del total del universo, la muestra que participó llenando el cuestionario del estudio consistió en 435 personas lo cual constituye un 35,4% del total.

2.5. Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron tabulados y sistematizados con el apoyo de la plataforma Office Forms. Con este programa se realizaron los gráficos que reflejaron los resultados obtenidos en cada ítem y se plasmaron en el informe con el objetivo de analizar descriptivamente los datos recopilados.

3. Resultados

Con el fin de describir los posibles aportes de los CEE a los CO en CR, se quiso recoger las voces y perspectivas de las personas profesionales que laboran en los CEE en Costa Rica por medio de un breve cuestionario que recopiló información acerca de datos personales de la persona que contesta el cuestionario, su opinión acerca de la transición de los CEE y posibles escenarios profesionales y organizativos que podrían orientar la transición.

3.1. Datos de las personas participantes

3.1.1. Puesto, edad y género:

Con respecto a los datos de las participantes, de las 435 personas el 79,31% de ellas corresponde a docentes de educación especial que laboran en los servicios que

ofrecen los CEE. Del 20,7% restante, el 9% corresponde a profesionales del área de salud, específicamente de terapia de lenguaje en su mayoría, terapia física y terapia ocupacional. Finalmente 1,3% de las personas fueron de las áreas sociales de psicología y trabajo social en igual proporción. Por tanto, se evidencia que la mayor parte de las respuestas corresponden a las voces del personal docente.

Con respecto a las edades de las personas participantes, la mayoría de quienes contestaron el cuestionario con un 42,75% se encuentran en el rango de edad entre 31 y 40 años, seguidos por el 37% de la muestra que tiene entre 41 y 50 años, el 15,2% tiene entre 51 y 65 años, el 4,8% entre 21 y 30 años y finalmente el 0,22% tiene más de 65 años. La figura 1 a continuación ilustra los datos recopilados en relación con la edad de las personas participantes.

Por otra parte, se encuentra que del total de las participantes se recoge que la mayor parte con un 92,1% son mujeres, mientras que 7,8% de los participantes son hombres.

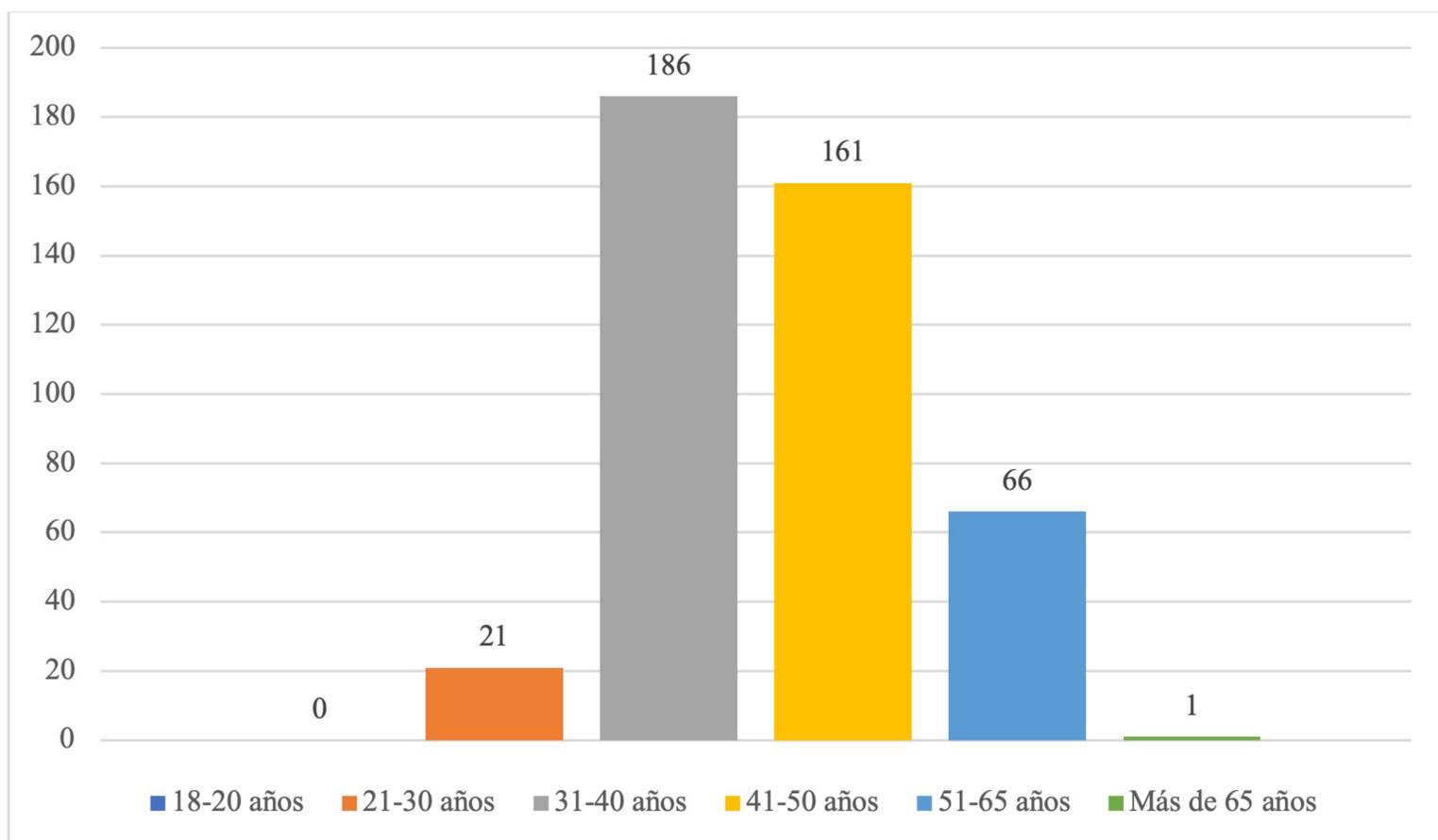


Figura 1. Gráfico el rango de edades de las personas participantes. Elaboración propia (2023).

3.1.2. Nivel educativo y años de experiencia:

Las participantes en relación con su nivel educativo, en su mayoría cuentan con el grado de licenciatura con un 68,7%, en una menor proporción el 28% tienen un nivel de maestría y en menor medida el 1,3% tienen un nivel de bachillerato universitario. El

0,4% de quienes llenaron el cuestionario tienen un doctorado, 0,6% tienen un nivel de universidad incompleta y 0,6% tienen otro nivel educativo no detallado en el cuestionario.

Lo anterior se refleja en el gráfico de la figura 2, donde se detallan los niveles educativos con relación al número de personas participantes.

Con respecto a la experiencia profesional en orden descendiente, el 27,8% cuentan con más de 20 años de experiencia, mientras que el 22% tienen entre 16 y 20 años de laborar. El 22,2% tiene entre 11 y 15 años de experiencia, a la vez que el 19,3% tiene entre seis y 10 años de experiencia 19,3%. La menor cantidad de personas siendo un 8,5% cuenta con uno a cinco años de experiencia profesional. El gráfico con los distintos años de experiencia profesional se muestra en la figura 3 a continuación ilustrando esta relación.

Por lo tanto, de las personas participantes, se puede concluir que la mayoría cuenta con un nivel de estudios superiores de posgrado y con más de 11 años de experiencia.

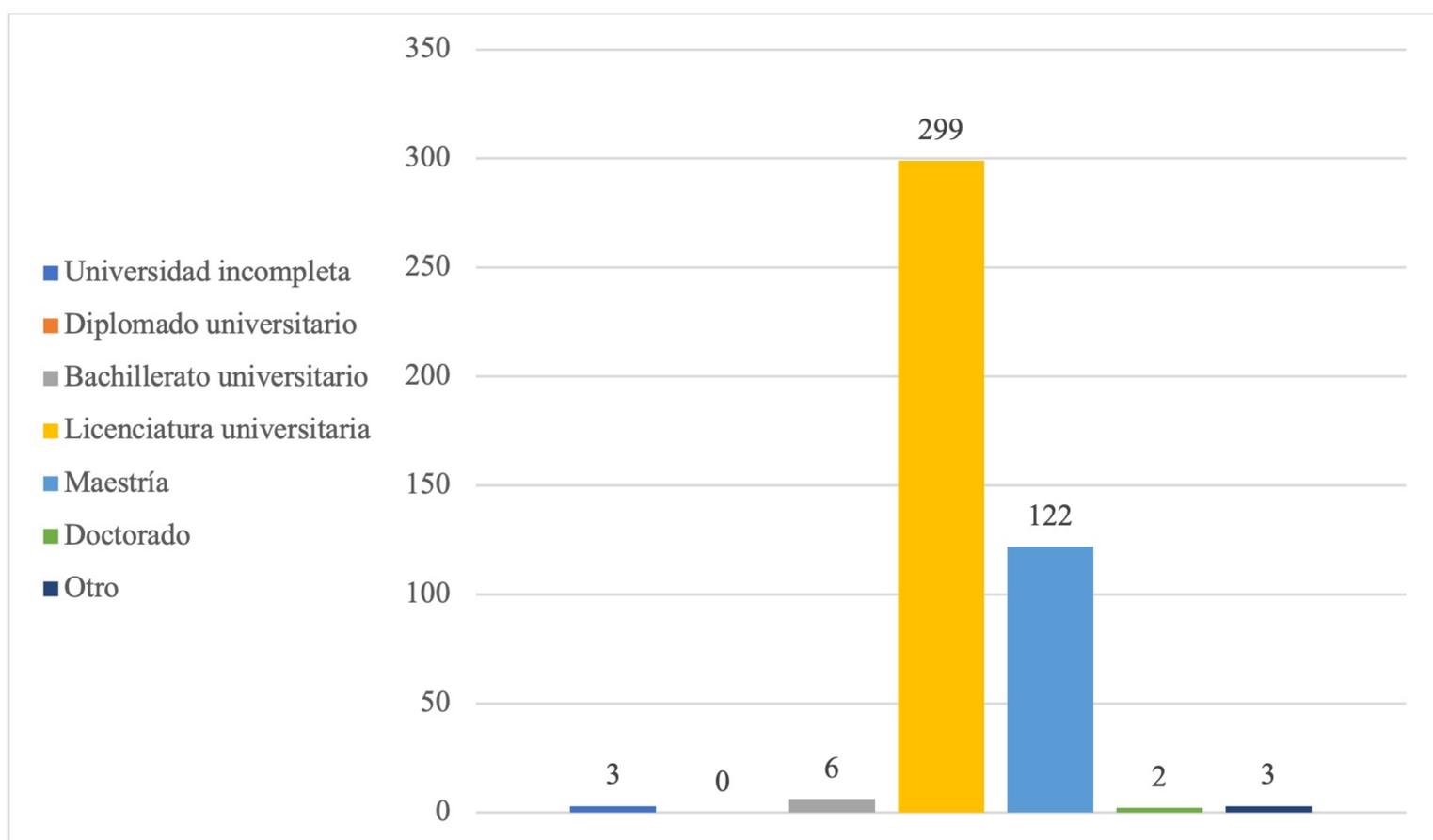


Figura 2. Gráfico de nivel educativo de las personas participantes. Elaboración propia (2023).

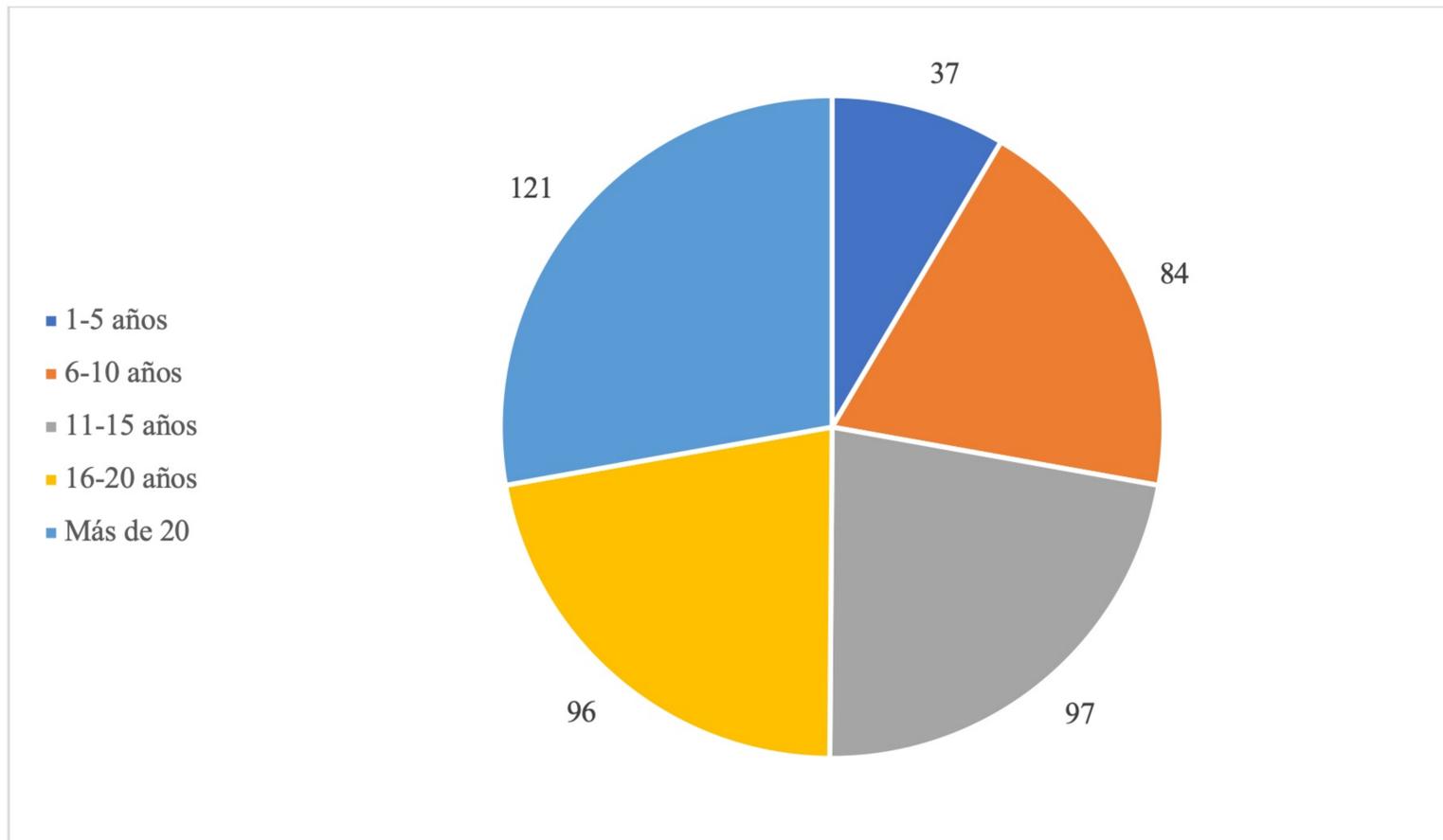


Figura 3. Gráfico de los años de experiencia de las personas participantes. Elaboración propia (2023).

3.2. Opinión de las personas participantes sobre la transición de los CEE

Con el fin de conocer la opinión de las personas participantes en relación con la transición de los CEE, se explicó a la muestra que el MEP, ha establecido en el marco de la educación inclusiva el propósito de tránsito los actuales CEE hacia CAREI de forma que estos desempeñen la función de apoyo para los CO. Sin embargo, se les indicó que hasta esta fecha no está claro qué significado tiene ser Centro de Recursos y Apoyos, ni tampoco si algún grupo de estudiantes debía permanecer en los CEE con atención directa y de ser así, quienes serían, según su opinión, los que requieren de esta atención especializada. Al respecto de estos cuestionamientos se obtienen los hallazgos detallados a continuación:

3.2.1. Alumnado que debería permanecer en los CEE por porcentaje y nivel

Existe el supuesto de que hay estudiantes que requieren una atención muy especializada debido al tipo e intensidad de sus necesidades específicas de apoyo educativo y que por tanto deberían permanecer recibiendo atención permanente en un CEE. Al respecto, se consulta a la muestra qué porcentaje del estudiantado escolarizado en su centro se encuentra en esta situación.

Al respecto, en orden descendente, el 22,5% de las personas participantes contestan que entre el 81 y 90% de estudiantado de su centro debería permanecer escolarizado en el CEE, el 20,2% de la muestra piensa que más del 91% del estudiantado de su centro se encuentra en esta condición, mientras que el 15,8% opina que el porcentaje de estudiantes que deben permanecer están entre el 71 y 80%. El 8,2% considera que entre el 51 y 60% del estudiantado debe quedarse en el CEE. Sin embargo, resulta interesante que muy cerca de la misma cantidad de la muestra con un 8% consideran que menos del 20% del estudiantado de su centro debería permanecer en un CEE. El 7,8% cree que esta condición la tienen entre el 41 y 50% del estudiantado. El 6,2% opina que entre el 61 y 70% de sus estudiantes del centro deben seguir recibiendo su atención en CEE. Finalmente, el 5,9% de las personas profesionales que llenaron el cuestionario considera que entre el 21 y 30% del estudiantado debe permanecer en un CEE, mientras que un 5% cree que esta condición la tiene entre un 31 y 40% de la población estudiantil de su centro.

Lo anterior refleja que pese a que la mayor parte de las personas siendo 318 de las 435, es decir un 73% están de acuerdo en que más del 50% del estudiantado de los CEE debe permanecer en ellos para recibir atención educativa, un 27% cree que entre 50% y menos de 20% deben permanecer ahí, lo que significa que apoyan la educación inclusiva del resto de la población estudiantil.

Ahora bien, es posible que en los últimos años el estudiantado que ingresa y permanece en CEE sea mayormente aquel que requiere de apoyos generalizados mientras que el restante se encuentre en CO. Otra explicación posible, sería que siendo que la mayoría de las personas participantes están en el nivel de preescolar y en este nivel ingresan en su mayoría estudiantes con necesidades complejas de apoyo, dada la apertura de otros servicios inclusivos para la primera infancia que han ofrecido recientemente en CO y que albergan a una importante población estudiantil en este nivel y en situación de discapacidades con menores requerimientos de apoyo.

A continuación, en el gráfico de la figura 4, se ilustran las opiniones de las personas participantes del estudio, en relación con el porcentaje de estudiantes de su centro que debería permanecer según su criterio recibiendo la atención educativa en CEE.

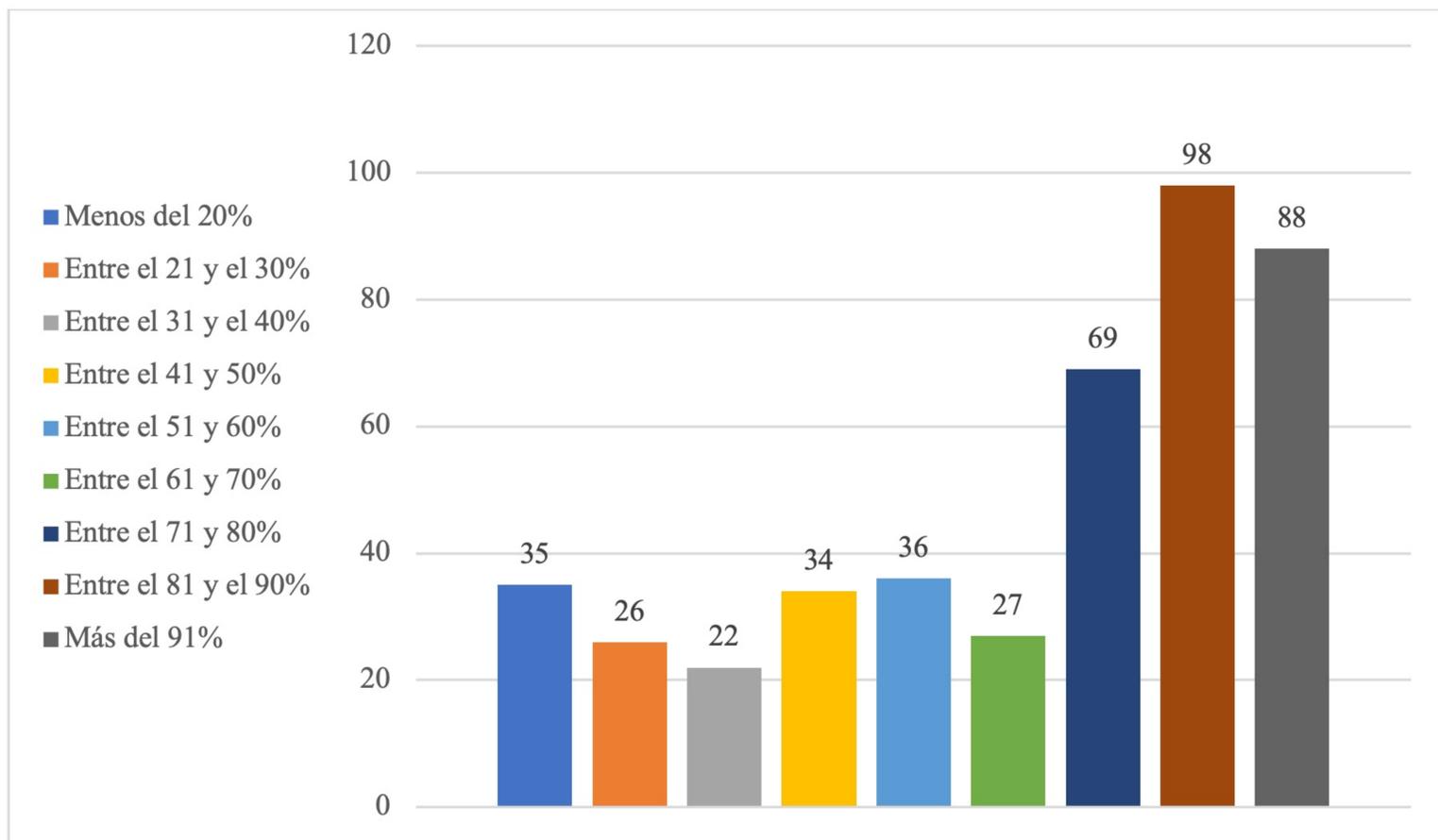


Figura 4. Gráfico del alumnado que debería permanecer en los CEE según el criterio de la muestra. Elaboración propia (2023).

Ahora bien, en relación con esta misma consulta, se pregunta a las personas participantes acerca del nivel educativo que cursa el estudiantado que se encontraría en esta situación. Al respecto, el 25,7% de la muestra contesta que el alumnado esta condición se encuentra en el nivel de preescolar, lo cual podría valorarse como positivo tomando en cuenta que en este nivel es en el que se proyecta brindar los mayores apoyos para lograr generar el mayor número de traslados de estudiantes a servicios de apoyo en CO, por lo que es importante que reciban todo el soporte necesario antes de migrar.

Sobre esta consulta, el 24,8% de la muestra cree que el estudiantado que debe permanecer en los CEE se encuentra en I ciclo, mientras que el 20,6 % cree que el que debe permanecer está en IV ciclo. Es probable que este porcentaje apele a que el estudiantado de mayor edad tendrá menos oportunidades para incorporarse de forma inclusiva y con alta calidad a CO, además de que este grupo requiere de una formación específica en relación con su desarrollo vocacional, lo cual no se ofrece tan comúnmente en estos centros.

El 15,6% de la muestra cree que el estudiantado en el II ciclo es quien debe permanecer en los CEE mientras que el 13,1% considera que es el estudiantado en III ciclo, probablemente estos últimos también consideran un obstáculo en la formación vocacional que requiere el estudiantado adolescente y adulto joven de los CEE. En la

figura 5 a continuación se muestra el gráfico con las respuestas que brinda la muestra en relación con esta pregunta.

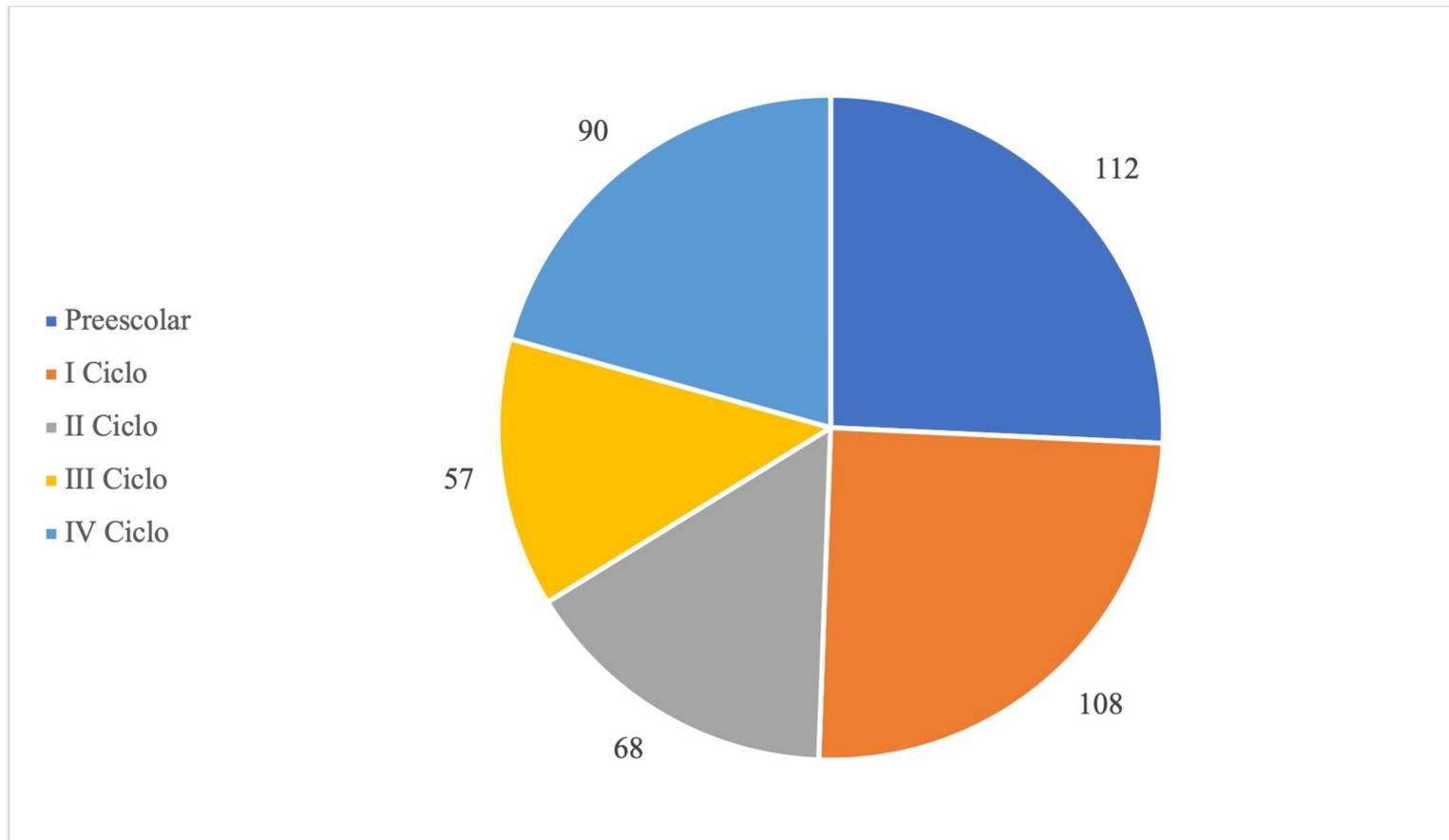


Figura 5. Gráfico del alumnado que debería permanecer en los CEE por nivel educativo según el criterio de la muestra. Elaboración propia (2023).

3.3. Escenarios profesionales y organizativos

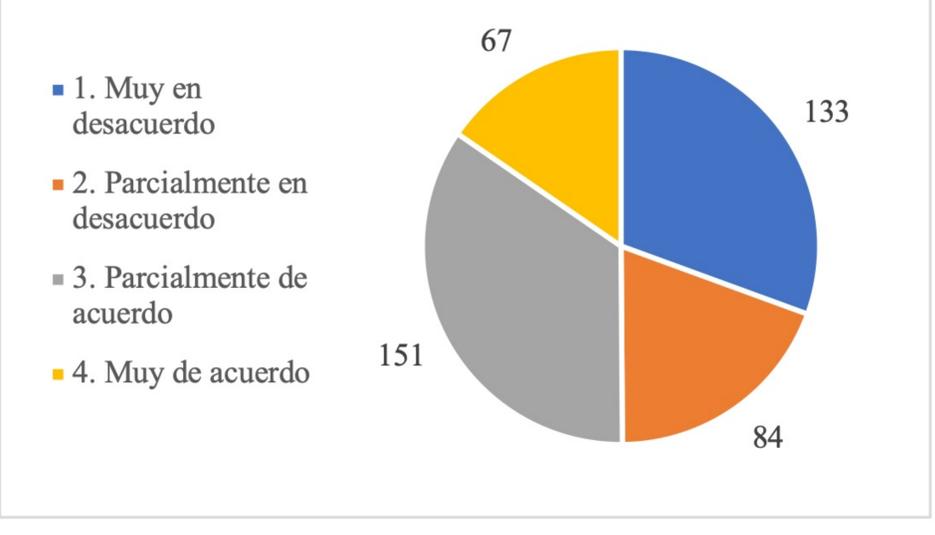
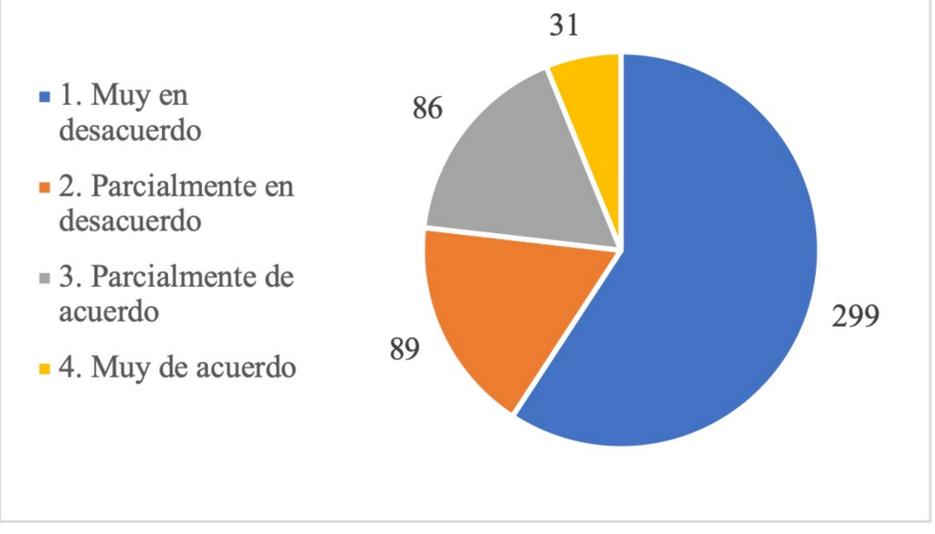
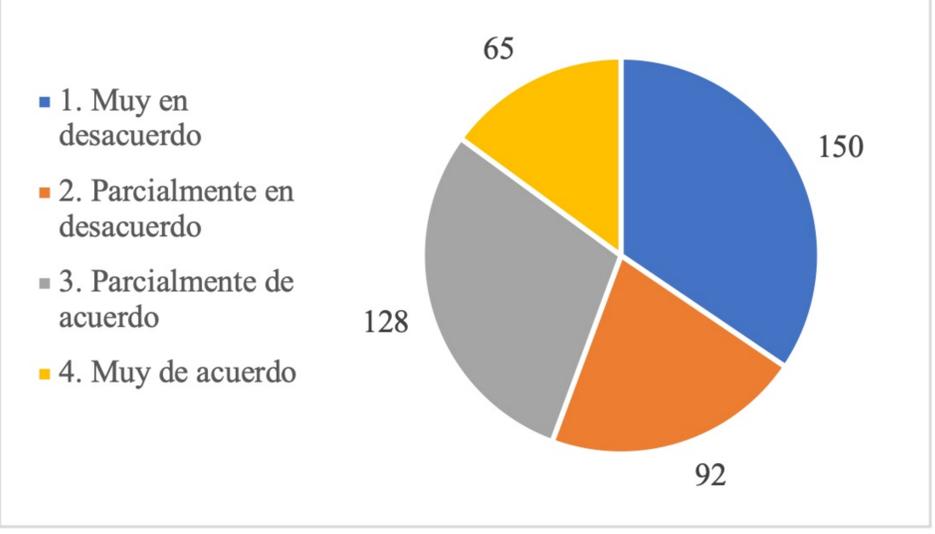
Con la intención de conocer la opinión de la muestra acerca de posibles escenarios profesionales y organizativos que definen el quehacer de los CAREI, se plantean tres propuestas ante las cuales se solicita a las personas participantes que señalen su grado de acuerdo en una escala Likert con los criterios: muy en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, parcialmente de acuerdo y muy de acuerdo.

En la tabla 1 se presentan los tres escenarios que se ofrecieron a la muestra en el cuestionario con sus principales supuestos y los gráficos en los que se ilustran los resultados obtenidos.

Tabla 1.

Supuestos de los escenarios profesionales y organizativos de los CAREI y los resultados obtenidos.

| Principales supuestos | Respuestas obtenidas de la muestra |
|-----------------------|------------------------------------|
| Escenario 1 | |

| | |
|---|--|
| <p>Los CEE mantienen básicamente su organización y funcionamiento actual con los medios, el personal y el estudiantado.</p> <p>Una parte de su personal, a determinar (tanto docente como especialistas) hace una parte significativa de su jornada laboral semanal (el equivalente a 2/3 días), brindando apoyo a los CO en forma de asesoramiento a su profesorado, de atención directa o por medio de la estrategia de docencia compartida, al estudiantado con discapacidad que en ellos se escolaricen. Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.</p> |  <ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Muy en desacuerdo ■ 2. Parcialmente en desacuerdo ■ 3. Parcialmente de acuerdo ■ 4. Muy de acuerdo |
| Escenario 2 | |
| <p>Los CEE dejarían de escolarizar a los menores de 6 años, de forma que su personal, si bien permanecería adscrito al CEE, iría progresivamente centrándose en tareas de asesoramiento y apoyo a centros ordinarios (como en el Escenario 1), con una intensidad creciente (hasta llegar, por ejemplo al 80% de su jornada laboral semana, 4 días) Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.</p> |  <ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Muy en desacuerdo ■ 2. Parcialmente en desacuerdo ■ 3. Parcialmente de acuerdo ■ 4. Muy de acuerdo |
| Escenario 3 | |
| <p>Los CEE se transformarían progresivamente y tras un proceso de acreditación para ello, en lo que podría llamarse “Centros de apoyo y recursos para la educación inclusiva” (CAREI). El alumnado con necesidades educativas que requieren una atención especializada, y a partir de un momento a determinar, estaría escolarizado en un CO pero tendría un CAREI de referencia donde podría acudir para un apoyo educativo y terapéutico complementario. En esos CAREIs el profesorado y personal de apoyo de los COs, tendría oportunidades para recibir formación y asesoramiento para mejorar sus competencias profesionales para garantizar una respuesta educativa de calidad a su alumnado con necesidades de apoyo y coordinar sus actuaciones. Lo propio ocurriría con las familias que tendrían estos CAREIs como referencia complementaria para el seguimiento de la escolarización de sus hijos/as. Una parte del actual personal de los CEE pasaría a estar adscrito a COs, aunque hicieran también funciones de asesoramiento en los CAREIs y otra permanecería como personal de plantilla en dichos CAREIs. Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.</p> |  <ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Muy en desacuerdo ■ 2. Parcialmente en desacuerdo ■ 3. Parcialmente de acuerdo ■ 4. Muy de acuerdo |

3.3.1. Grado de acuerdo con los escenarios

De los tres escenarios planteados, el que recibió un mayor grado de aceptación tal como se muestra en la tabla 1 es el número uno, con el que un 50% de la muestra se mostró muy de acuerdo y parcialmente de acuerdo, mientras que el 19,3% estuvo parcialmente en desacuerdo y un 25,9% estuvo muy en desacuerdo.

Esta propuesta es la que implica un menor nivel de cambio, sin embargo, sí propone que el personal del claustro se traslade a laborar en CO dos o tres días por semana a realizar labores de asesoramiento, apoyo, docencia compartida o atención directa con el estudiantado.

El siguiente escenario en el que se evidenció una mayor aceptación por parte de la muestra fue el tercer escenario donde el 14,9% expresó estar muy de acuerdo y 29,4% parcialmente de acuerdo. Es decir, un total de 44,3% mostraron una de estas dos primeras apreciaciones. Sin embargo, el 21,1% estuvo parcialmente en desacuerdo y el 34% muy en desacuerdo. En esta propuesta se plantea un proceso de acreditación para los CAREI y el estudiantado se ubica en CO con la posibilidad de asistir también a un CAREI a recibir atención complementaria. El profesorado y las familias de los CO también asistiría al CAREI para recibir asesoría y apoyo. Este es el escenario ofrece un mayor acercamiento del CAREI con la comunidad educativa.

Finalmente, las participantes se encuentran en mayor grado de desacuerdo en un 52,% y parcialmente desacuerdo con un 20,4% con el segundo escenario que es el que proyecta que el personal del claustro trabajaría un mayor número de días (cuatro de los cinco días lectivos a la semana) en CO con tareas de asesoramiento y apoyo. Con este escenario únicamente un 7,1% manifiesta estar muy de acuerdo y un 19,7% parcialmente de acuerdo.

3.3.2. Propuestas realizadas por las personas participantes

El estudio quiso conocer también las propuestas que pudiesen plantear las personas participantes que no estuvieron de acuerdo con ninguno de los tres escenarios. Por esta razón en una última pregunta se les pidió que plantearan su propio escenario si lo consideraban oportuno.

En las respuestas obtenidas se rescatan opiniones importantes en relación con la realidad de transición que viven los centros, sin embargo ninguna de las personas

participantes que se mostraron en desacuerdo alcanza a plantear un cuarto escenario para la transición. Pese a ello, algunas realizan propuestas de estrategias que podrían favorecer la transición. Entre ellas se encuentran las siguientes ideas de mejora:

- *Hacer aulas de paso para que los niños con potencialidades que puedan realizar una inclusión tengan un espacio para la transición.*
- *Capacitar al personal de los CO y dotarlos de asistentes y servicios de apoyos.*
- *Que el personal de CO encargados de recibir a un estudiante de CEE realice previamente una pasantía en el CEE y el personal del CEE a cargo del estudiante visite el CO para brindar apoyos en la transición.*
- *Hay que considerar que las personas estudiantes con una condición de discapacidad que requieran mayor cantidad de apoyos puedan participar de forma inclusiva en algunas de las materias en COs y otras lecciones que las reciba según sus necesidades de apoyo educativo en CEE. (Opiniones de personas profesionales de los CEE, Costa Rica, 2023)*

3.3.3. Condiciones para la transformación de los CEE

Con el objetivo de analizar las condiciones de comunicación, participación y apoyo que viven las personas profesionales en el claustro, se realizaron una serie de afirmaciones en las que se les solicitó a las participantes marcar el grado de acuerdo o desacuerdo. Para medir las respuestas obtenidas se estableció una escala Likert siendo 1 nada de acuerdo, 2 un poco de acuerdo, 3 bastante de acuerdo, 4 completamente de acuerdo.

Con el fin de ilustrar con gráficas los resultados obtenidos durante la tabulación, se establecieron distintos colores a cada criterio, según se muestran en la tabla 2 a continuación:

Tabla 2.

Criterios de medición sobre las afirmaciones acerca de las condiciones para la transformación.

| Criterio | Color para su representación |
|----------------------|------------------------------|
| 1 nada de acuerdo | |
| 2 un poco de acuerdo | |

| | |
|----------------------------|--|
| 3 bastante de acuerdo | |
| 4 completamente de acuerdo | |

Elaboración propia (2023).

En la tabla 3 se muestran los hallazgos obtenidos en relación con las condiciones para la transición de los CEE y los gráficos relacionados con cada criterio.

Tabla 3.

Condiciones para la transición de los CEE costarricenses.

| CONDICIONES PARA LA TRANSICIÓN DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL | |
|---|--|
| Todo el personal tiene una visión clara y compartida de cuáles son nuestros objetivos generales como Centro. | |
| En este centro hay establecidos determinados tiempos para conversar y reflexionar sobre la línea educativa que queremos y sobre qué debemos hacer para conseguirla. | |
| Los documentos de planificación general del Ministerio de Educación Pública los utilizamos para el desarrollo de nuestra práctica y, por ello dedicamos tiempo y esfuerzo a modificarlos para que se ajusten lo mejor posible a nuestra realidad. | |
| En este centro contamos con canales y formas de comunicación eficaces para expresar nuestras opiniones e ideas. | |
| En este centro las opiniones de las familias son escuchadas y tenidas en consideración para introducir mejoras. | |
| En este Centro existen espacios y tiempos para escuchar a los alumnos, conocer sus ideas, intereses o preocupaciones. | |
| En este Centro se incentiva el que el personal realice actividades de formación permanente, facilitando el conocimiento y la asistencia a las mismas o promoviendo el desarrollo de actividades de formación en el Centro.57,3% | |
| En este Centro existen tiempos y espacios establecidos para compartir la formación que llevamos a cabo, dentro y fuera del mismo. | |

| | |
|---|---|
| <p>En este Centro valoramos la labor de coordinación que se desarrolla en los distintos ámbitos.</p> |  |
| <p>La mayoría de las personas que llevan a cabo sus labores de coordinación en mi Centro son eficientes y eficaces en su tarea.</p> |  |
| <p>El personal profesional del centro siempre está informado de las decisiones importantes de forma previa a que se tomen.</p> |  |
| <p>Se busca un consenso de toda la comunidad educativa a la hora de tomar decisiones importantes que afecten al Centro.</p> |  |
| |  |
| <p>El personal se siente apoyado por el equipo directivo a la hora de proponer y poner en marcha proyectos de innovación o mejora.</p> |  |
| <p>En este centro los distintos estamentos que trabajamos (personal docente, especialistas y personal auxiliar) colaboramos y nos apoyamos mutuamente para tratar de hacer realidad nuestra visión y proyectos.</p> |  |

Elaboración propia (2023).

Al medir las condiciones para la transformación de los CEE, algunos aspectos se valoran de forma más positiva siendo calificados con los criterios de bastante de acuerdo y de acuerdo.

Las afirmaciones que obtienen un puntaje superior al 65% en relación con las condiciones que tienen los CEE para su transformación son las siguientes:

- El conocimiento que tiene el claustro sobre los objetivos y la visión del centro. Esto es de gran importancia, pues al compartir ideales se favorece la motivación y cooperación para su cumplimiento. En este sentido, la mayoría con un 70,2% afirman que se encuentran bastante de acuerdo o muy de acuerdo con la visión y objetivos del centro, lo cual se valora positivamente a fin de construir una cultura inclusiva en el centro.

- El uso de los documentos de planificación general del MEP para el desarrollo de la práctica profesional y la dedicación de tiempo y esfuerzo para modificarlos y que se ajusten lo mejor posible a cada realidad. Al respecto de este punto el 75,4% de las personas participantes están entre bastante de acuerdo y muy de acuerdo. Lo anterior, pese a que es positivo por la articulación oportuna que se refleja entre lo que el MEP plantea en el currículum y los planes que se trasladan a las aulas; también es un punto que merece especial atención; pues si los documentos no están actualizados desde sus inicios, ni cuentan con una visión inclusiva, al trasladarse a los centros educativos, los mismos serán un obstáculo para generar oportunidades de inclusión.
- La atención y consideración de las opiniones de las familias para introducir mejoras en el centro educativo se valora por la muestra como bastante de acuerdo y de acuerdo en un 72,9%. Lo cual favorece el involucramiento de familias en las acciones de mejora para la transformación.
- La existencia de espacios y tiempos para escuchar al alumnado y conocer sus ideas, intereses o preocupaciones. Sobre este punto, el 66% de las personas participantes se muestran entre bastante de acuerdo y muy de acuerdo. Lo cual permite que las voces de la niñez sean consideradas en el plan de transición y además, asegura que expresen sus sentires y necesidades en relación con los cambios que les suscitan.
- Se valora la labor de coordinación que se desarrolla en los distintos ámbitos del centro. La muestra a este respecto califica con muy de acuerdo y bastante de acuerdo esta afirmación en un 71,9%. Lo cual; considerando el impacto positivo que ejercen los liderazgos en el cambio ético que conlleva las transformaciones sostenidas; es necesario que tome provecho de esta valoración y se coloquen en los puestos de coordinación personas con el ímpetu de realizar acciones afirmativas en torno al cambio, que logren plasmar metas alcanzables para el equipo en el plan de transición.
- La eficacia y eficiencia de las personas que llevan a cabo sus labores de coordinación en el Centro se valoró con un 68,7% entre bastante de acuerdo y muy de acuerdo, lo cual puede estar relacionado con que se hace una selección oportuna de quienes asumen tareas de liderazgo, lo que supone un aspecto favorable para la transición.

- Los distintos estamentos que laboran en el centro (personal docente, especialistas y personal auxiliar) colaboran y se apoyan mutuamente para tratar de hacer realidad la visión y proyectos. Esta afirmación fue valorada por la muestra como muy de acuerdo y bastante de acuerdo con un 69,2%, lo cual aumenta la probabilidad de que se alcancen logros significativos y sostenibles al establecer un plan de mejora en función de la transición del centro.

Los puntos anteriores reflejan una serie de condiciones oportunas con las que cuentan los centros para favorecer la transición. Sin embargo, el estudio detectó también dos aspectos valorados negativamente con porcentajes superiores al 50% que pueden llegar a constituir barreras para la transformación de no establecer acciones de mejora.

Las dos afirmaciones valoradas con porcentajes superiores al 50% al sumar los criterios de “un poco de acuerdo” y “nada de acuerdo”, fueron las siguientes:

- El establecimiento de determinados tiempos para conversar y reflexionar sobre la línea educativa que se quiere en el claustro y sobre las acciones proyectadas para conseguirla. Lo anterior fue valorado con los criterios de un poco de acuerdo y nada de acuerdo en un 52,1%.

Ahora bien, sobre la búsqueda de un consenso de toda la comunidad educativa a la hora de tomar decisiones importantes que afecten al Centro, la muestra se expresa entre nada de acuerdo y un poco de acuerdo en un 55,4%.

Lo anterior, en contraste con la valoración positiva que dan al hecho de conocer la visión y objetivos del centro, y al uso oportuno que hacen de los documentos de planeación del MEP, según el apartado anterior; se podría inferir que el claustro asume una función de cumplimiento de instrucciones más que de construcción y reflexión sobre su propio plan de mejora. Esto explicaría en alguna medida, la necesidad de protocolos por la tendencia del claustro a seguir instrucciones, lejos de construir sus propios proyectos en virtud de su experiencia.

Existe, por tanto, la necesidad urgente de establecer las condiciones oportunas de tiempo, espacio y organización para facilitar el diálogo crítico, la investigación y reflexión de la población profesional de los centros a fin de que definan las acciones necesarias para la construcción de una cultura inclusiva institucional.

En relación con el punto anterior, se valora negativamente también la siguiente afirmación: El personal profesional del centro siempre está informado de las decisiones importantes de forma previa a que se tomen. Este punto fue valorado sumando los

criterios de un poco de acuerdo y nada de acuerdo con un 59,1%. Ello impide que las experiencias y criterios éticos y críticos de las personas sean plasmados en los planes de mejora y se consideren para el desarrollo de una cultura de centro.

Acerca del incentivo para que el personal realice actividades de formación permanente, facilitando el conocimiento y la asistencia a las mismas o promoviendo el desarrollo de actividades de formación en el Centro. Se valora positivamente con un 57,2% con los criterios de bastante de acuerdo y muy de acuerdo. Sin embargo, el 42,8% lo califica como nada de acuerdo y un poco de acuerdo. Esto, constituye una barrera importante ante la falta de recursos y tiempos para participar de espacios de capacitación. En esta misma línea, cuando se presenta a la muestra la afirmación de que en el centro existen tiempos y espacios establecidos para compartir la formación que se lleva a cabo, dentro y fuera del mismo, el 50,1% lo valora como nada de acuerdo y poco de acuerdo.

Lo anterior implica que un punto de mejora para la transición favorable en Costa Rica tiene que ver con la posibilidad de ofrecer espacios de formación, en los que participe y dialogue críticamente todo el claustro, a fin de que se desarrollen proyectos que cambien la ética del grupo profesional y así plasmen rutas claras para la transición.

4. Conclusiones

La mayoría de las profesionales, siendo un 80% de quienes llenaron el cuestionario se encontraba entre los 31 y 50 años y 97,2% contaban con un nivel de formación universitaria de licenciatura o superior. Lo anterior, podría implicar que, en su formación inicial universitaria, muy probablemente la educación inclusiva como modelo, estaba ausente o en sus inicios, por lo que su base de formación pudo estar permeada por el modelo de la integración o rehabilitación. Esto supone que, aunque algunas personas estén en constante y oportuna actualización, puede haber otras con una necesidad de reflexión epistemológica sobre su disciplina y los objetivos que esta tiene acorde con las tendencias actuales. Es importante que, tanto las asesorías como cada institución ofrezcan las condiciones oportunas para esta reflexión.

Con respecto al alumnado que requiere una atención muy especializada debido al tipo e intensidad de sus necesidades específicas de apoyo educativo y que por tanto deberían permanecer recibiendo atención permanente en un CEE. El 58,6% de la muestra coincidió en que entre el 61% y más del 91% de la población estudiantil de su centro debería permanecer recibiendo atención directa, de la cual el 50,5% de los participantes expresan que se encuentra entre los niveles de preescolar y I ciclo.

De los escenarios planteados a la muestra, el que recibió un mayor grado de aceptación fue el número uno con 50% de la muestra expresando estar muy de acuerdo y parcialmente de acuerdo. Esta propuesta implica que el personal del claustro se traslade a laborar en CO dos o tres días por semana a realizar labores de asesoramiento, apoyo, docencia compartida o atención directa con el estudiantado.

En relación con las condiciones para la transformación de los CEE como aspectos favorables, con un nivel de acuerdo y muy de acuerdo superior al 65%, se encuentra que: El claustro conoce los objetivos y visión del centro, se apoyan en los documentos de planificación del MEP y los ajustan en lo que sea necesario, atienden y consideran las opiniones de las familias y el alumnado en torno a la introducción de mejoras, se valora la labor de la coordinación en los distintos ámbitos del centro y se considera que sume las tareas de forma eficaz y eficiente. El claustro se colabora y se apoya mutuamente para hacer realidad los proyectos del centro.

Los aspectos de mejora que se detectan en relación con las condiciones para la transformación de los centros por haber recibido una calificación superior al 50% en los criterios de poco de acuerdo o nada de acuerdo son: la falta de tiempo y espacios para reflexionar sobre la línea educativa que quiere llevar el claustro, la falta de información e involucramiento del equipo profesional sobre la toma de decisiones importantes previo a que se tomen, poco incentivo para que el personal participe de procesos de formación y tenga el espacio para compartir los saberes construidos en estas experiencias.

Los resultados evidencian que la transformación de los CEE en CRAEI es un proceso complejo que requiere un cambio cultural y organizativo. Si bien existe una base sólida de trabajo colaborativo y planificación, la falta de consenso sobre la transición y la resistencia al cambio pueden dificultar la implementación de un modelo inclusivo. Se recomienda fortalecer la formación del personal y diseñar protocolos claros de actuación para los CRAEI y un plan de transformación sistematizado a la luz de los hallazgos obtenidos. Este plan debe ser liderado por miembros del claustro que cuenten con una clara voluntad política, para avanzar hacia una educación inclusiva real.

5. Referencias

- Cantero, M, Onrubia, J y Sánchez, F. (2022). *Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay*. Revista Americana de Educación. 89 (1), 59-75.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Costa Rica. (12 de mayo de 2014).’
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [Naciones Unidas]. Artículo 4 sobre Educación. Abril de 2007. (ONU).
- Decreto No. 40955. [Ministerio de Educación Pública]. Sobre el Establecimiento de la inclusión y accesibilidad del Sistema Educativo. 13 de febrero del 2018.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva El sueño de una noche de verano*. Octaedro Editorial.
- EQUIDEI. (2022). *Estudio de casos Voces y perspectivas de Centros de Educación Especial sobre las barreras y apoyos para su transformación en Centros de Recurso conforme a los dispuesto en la DA4 de la LOMLOE*. Plena Inclusión.
- León, O. & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa (4a. ed.)*. McGraw-Hill España.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.
- Rojas Pernia, S. y Olmos Rueda, P. (2016). *Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20(1), 323-339. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576017>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos, sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/>

Sobre los autores/as:

María del Rocío Deliyore Vega

Universidad de Costa Rica

maria.deliyorevega@ucr.ac.cr