



Modelos educativos en la formación en Educación Especial, Universidad de Costa Rica (1996-2023)

Educational models in Special Education career, Universidad de Costa Rica (1996-2023)

Volumen 25, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-34

Laura Matamoros-Rodríguez
Bernal Cubillo-Arias

Citar este documento según modelo APA

Matamoros-Rodríguez, Laura., y Cubillo-Arias, Bernal. (2025). Modelos educativos en la formación en Educación Especial, Universidad de Costa Rica (1996-2023). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60740>

Modelos educativos en la formación en Educación Especial, Universidad de Costa Rica (1996-2023)

Educational models in Special Education career, Universidad de Costa Rica (1996-2023)

Laura Matamoros-Rodríguez¹
Bernal Cubillo-Arias²

Resumen: Este artículo presenta un análisis de los planes de estudio de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica en el período comprendido entre 1996 y 2023. Su objetivo es examinar los ajustes o reformas generadas en respuesta a los cambios paradigmáticos a nivel nacional en torno al estudio de la discapacidad desde la disciplina; la investigación se realizó entre octubre de 2023 y junio de 2024. A nivel metodológico, se presenta un enfoque cualitativo y se utiliza la técnica de revisión sistematizada con el Framework SALSA con las siguientes categorías: definición de la disciplina, persona estudiante, rol docente, concepto de apoyo, modelo y paradigma que prevalece en los planes de estudio. A través del análisis de la información realizado con el procesador de texto MS Word, se posicionan los planes de estudio dentro de los paradigmas médico-rehabilitador y de los derechos humanos. Conocer el recorrido de la carrera en sus últimos veinte años permite establecer logros y desafíos respecto al camino que debe seguir la Educación Especial. El plan de estudios actual ha logrado responder de manera oportuna a los cambios surgidos en la disciplina, al incorporar ajustes y mejoras en cuanto a terminología, lenguaje y visión del perfil de la persona. Sin embargo, se considera un desafío formar profesionales que aporten desde su área disciplinar a la construcción de una Educación Inclusiva sin desvirtuar el objeto de estudio de la carrera.

Palabras clave: educación especial, educación inclusiva, plan de estudios, modelo educativo.

Abstract: This article responds to the need for an analysis of the curricula made by the Special Education career of the University of Costa Rica from 1996 to 2023. Its objective is to analyze the adjustments or reforms generated in the curricular by the paradigmatic changes made in the country around the study of disability from the discipline, this investigation was done between October 2023 and June 2024. Regarding methodology, it responds to a qualitative approach and used the systematized review technique Framework SALSA for the analysis of the curricula in force from 1996 to 2023 with the following categories of analysis: definitions of the discipline, student, teaching role, concept of support or aids, mode and paradigm that prevails in the curricula. It was possible, through the analysis of the information done by WORD® text processor, to locate the curricula within the medical-rehabilitative and human rights paradigms. Knowing the path the career has taken over its last twenty years allows us to establish achievements and challenges regarding the path that Special Education as a discipline should follow from now on, such as the fact that the current curriculum manages to respond in a timely manner to the changes that have arisen in the discipline and to reflect them through adjustments and improvements in terms of terminology, language and vision of the profile of the Special Education teacher. It is considered a challenge to train professionals who contribute from their disciplinary area to the construction of an Inclusive Education without distorting the object of study of the career.

Keywords: special education, inclusive education, curricula, educational model.

¹ Docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica, Escuela de Orientación y Educación Especial, San José, Costa Rica. Máster Pedagogía en Diversidad de los procesos educativos, Universidad Nacional. Dirección electrónica: laura.matamoros@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9538-6334>

² Docente e investigador de la Universidad de Costa Rica, Escuela de Orientación y Educación Especial, San José, Costa Rica. Máster en Psicopedagogía, Universidad de la Salle, Máster Universitario en Innovación en Didácticas Específicas para Educación Infantil y Primaria, Universidad de Salamanca. Dirección electrónica: bernal.cubillo@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0009-0006-3402-9575>

Artículo recibido: 30 de junio, 2024

Enviado a corrección: 22 de agosto, 2024

Aprobado: 23 de setiembre, 2024

1. Introducción

La Educación Especial en Costa Rica se remonta a 1939, con la apertura de la primera escuela de Enseñanza Especial conocida como Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell. En 1940, el Estado oficializó el apoyo a la escuela mediante el Decreto Ejecutivo N.º 10, seguido por la declaración de interés público en la educación de niños y niñas con impedimentos físicos o sensoriales, mediante la Ley Constitutiva N.º 61, en 1944 (Declaratoria de institución benemérita de la patria al centro nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, 2010). La creación de esta escuela se considera uno de los hitos más importantes en el ámbito educativo en Costa Rica, ya que representó el reconocimiento y atención a una población infantil con necesidades educativas especiales que hasta entonces no contaba con recursos educativos adecuados (Aguilar et al., 2012).

En el aspecto legal, a nivel mundial se han promulgado declaraciones, normas o procedimientos tendientes a garantizar la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad en relación con los derechos y deberes establecidos para la humanidad. Ejemplo de estos esfuerzos son las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, emitidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1993) y la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades educativas especiales por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), que consisten en la publicación y la difusión de políticas que promueven el trabajo hacia la inclusión educativa, y que preceden la legislación costarricense. Estas normativas, creadas por entidades con representación global, comprometen a los estados parte a generar y poner en acción sus propias políticas.

En Costa Rica, existía jurisprudencia que protegía el derecho a la educación de la población en situación de discapacidad, como, por ejemplo, la Ley Fundamental de Educación (Ley N.º 2160) que data de 1957, la cual garantiza el acceso a la educación a toda persona menor de edad en el país, sin hacer distinción de condiciones. Sin embargo, no es hasta la firma de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley N.º 7600) en el año 1996, cuando el país apuesta decididamente a propiciar ajustes curriculares y de acceso. Esto afianzó los modelos educativos que respaldaban el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Además, el país ha adoptado otras políticas y aprobado legislación a partir de lo generado a nivel global, como, por ejemplo, la Convención Interamericana para la eliminación

de toda forma de discriminación en contra de las personas con discapacidad (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1999), que se convirtió en Ley de la República N.º 7948; la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), la cual fue ratificada y convertida en ley en el año 2008 (Ley N.º 8661).

En el ámbito de formación académica, en la Universidad de Costa Rica (UCR), se abre la carrera de Educación Especial en la Escuela de Orientación y Educación Especial (EOEE) perteneciente a la Facultad de Educación. En el país, es la primera en la disciplina que responde a las necesidades del sistema educativo respecto a la atención particular de estudiantes con discapacidad en los centros particulares y especialidades específicas en Centros de Educación Especial.

Durante la modificación del Plan de estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial, se señaló, en una correspondencia, que debido al alto número de “niños que requieren de esta atención y la poca disponibilidad de recursos humanos y materiales para hacerle frente a ese reto”, es necesario que la carrera brinde formación en tres áreas de urgencia: ‘Retardo Mental, Problemas del Aprendizaje y Trastornos de la Comunicación’ [sic]” (Roberts, Comisión de credenciales, comunicación personal, julio de 1975).

Por otro lado, en la introducción del Plan de estudios de 1979 del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial, se ofrecieron cinco énfasis: los tres supra mencionados y, además, los énfasis en Trastornos emocionales y Deficiencia Visual. En el plan se habla de la necesidad de regionalización de la carrera, por ser “el único programa latinoamericano que otorga un grado universitario en Educación Especial” (EOEE, 1979, p. 3). De esta forma, se recibió apoyo de organizaciones internacionales y se estableció como una carrera comprometida con la población en situación de discapacidad.

Según el Estatuto Orgánico de la UCR, en su artículo 184, la docencia “comprende el proceso que gestiona la acción formativa y el aprendizaje, mediante el involucramiento de concepciones y metodologías innovadoras, acordes con las demandas del contexto y con las particularidades del estudiantado” (1974, p. 39). Así, la Escuela de Orientación y Educación Especial tiene la responsabilidad de ofrecer la disciplina de Educación Especial desde los paradigmas y modelos educativos que moldearon la pedagogía y esta área del conocimiento. Además, debe formar docentes desde la perspectiva humanista, inclusiva y equitativa,

capaces de trasladar estos valores a su práctica profesional y en los diversos aspectos de sus vidas.

Tras conocer de forma breve el recorrido histórico de la disciplina y la carrera en la Universidad, es que se estableció el objetivo de esta investigación, que consistió en identificar los modelos educativos y los paradigmas respecto a la discapacidad que se encontraban en los planes de estudio de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica junto con el análisis de las leyes o políticas en el tema discapacidad a partir de la promulgación de la Ley N.º 7600 en el año 1996 hasta el 2023.

El avance de los derechos humanos es un hecho relevante, especialmente en el ámbito educativo, ya que es un eje fundamental en la disciplina de formación de profesionales en el campo. Para ello, se hace un recorrido por los referentes teóricos que fundamentan la investigación y que se consideran necesarios en este artículo; además, se presenta la metodología utilizada para elaborar el análisis de los documentos que sirvieron de base para sistematizar los datos. Dicho análisis se sustentó en la legislación nacional vinculada a discapacidad y los planes de estudio de la carrera de Educación Especial en la UCR.

2. Referente teórico

La Universidad de Costa Rica ha establecido precedentes en el reconocimiento de los derechos humanos, la equidad e igualdad de oportunidades de todas las personas, a través de diversas instancias y acciones, como su Estatuto Orgánico y las políticas institucionales, entre otras. Asimismo, la Escuela de Orientación y Educación Especial ha sido un referente en la promoción de estos valores mediante la formación de docentes para abordar las diversas posibilidades e incertidumbres que el espacio educativo representa.

En este trabajo, es fundamental comprender los referentes teóricos que sirven como base para el análisis y la comprensión de los conceptos abordados en el campo de la Educación Especial. Estos proporcionan marcos conceptuales y metodológicos que guían esta investigación y ayudan a interpretar los hallazgos.

2.1 Pedagogía y Educación Especial

La Pedagogía definida como la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza” (Real Academia Española, s.f., definición 1), constituye la base científica sobre la que se fundamenta la Educación Especial. Esta ciencia se encarga del estudio de los procesos

implicados en la formación de docentes y en el diseño de la educación desde sus políticas, quehaceres, población hacia la que se dirige y que interviene a nivel curricular. La pedagogía permite establecer líneas de estudio, trabajo y atención de las disciplinas que de ella nacen; de esta forma, sustenta el accionar de la Educación Especial como una disciplina orientada hacia la educación formal e informal de las personas en situación de discapacidad.

Martínez (2016) expone el concepto de educación como un proceso de formación que se desarrolla a lo largo de toda la vida, de forma dinámica e integral. En el contexto de esta investigación, se añade que la educación no es un proceso lineal, y que tiene la dualidad de estar liderada tanto por la formalidad de los servicios a los que se acceden como por las modalidades informales o mediante experiencias autodirigidas o sociales. Asimismo, para Freire (1971), la educación es práctica y acción que permite a la humanidad transformarse constantemente y reconocerse en el proceso de aprendizaje.

Tras la promulgación y entrada en vigor de la Ley N.º 7600 en 1996, se generó una reforma a la Ley N.º 2160 Ley Fundamental de la Educación, en la que se incluyó la definición de Educación Especial en su artículo 27, conceptualizando la disciplina como “el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales ya sea que los requieran temporal o permanentemente” (1996). Aunque la reforma de dicha ley se dio en un contexto histórico integracionista, donde el modelo sobre la Educación Especial enfatizaba las limitaciones de la persona, la ley establece que la disciplina determina los apoyos para cada estudiante, mediante ajustes curriculares y metodológicos que generan estrategias para que el estudiantado forme parte de la oferta educacional disponible.

La terminología ‘especial’ asociada a la Educación Especial genera debates y controversias, tanto en relación con la percepción de la disciplina como con la posible etiqueta que se le brinda a la población a la que se dirige. Echeita et al. (2011, citado en Castillo et al., 2018) indican que el calificativo promueve una percepción negativa y estigmatiza a la discapacidad; asimismo, analizan cómo lo que es considerado especial se refiere a lo ‘anormal’ y esto segrega a la población estudiantil. Sin embargo, también incluyen la tesis de que, a pesar de ser un adjetivo polarizador, es posible considerar que esta disciplina es ‘especial’ porque se refiere al uso de estrategias específicas para las personas que las requieren.

En este estudio se comparte esta posición epistemológica, pues no es necesario establecer diferencias entre Educación General Básica y Especial, sino enfocarse en que la

Educación Especial es una especialidad que debe ser parte de la oferta educativa para promover la inclusión y garantizar que los ajustes beneficien al estudiantado, con discapacidad o no.

2.2 Educación inclusiva

En el contexto del modelo social de la discapacidad, esta se encuentra dada desde las barreras que la sociedad impone a las personas, lo que significa que son las estructuras sociales las que crean la discapacidad, en lugar de las limitaciones individuales de las personas. Al respecto, Palacios (2008, p. 26), considera que:

...las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas — sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia.

El fin de la educación inclusiva es respaldar las cualidades y las necesidades individuales de cada estudiante en la comunidad escolar a través de la celebración de las diversidades presentes y la promoción del aprendizaje (Arnaiz-Sánchez, 2002). Asimismo, Fernández y Echeita (2021) señalan que “es el proceso para articular, trenzar con equidad —de forma justa para todo el alumnado— las dimensiones de presencia, participación y aprendizaje” (p. 24).

2.3 ¿Paradigma o modelo?

Esta pregunta resulta esencial en esta revisión sistemática, al tratarse de un análisis de cómo la carrera de Educación Especial en la Universidad de Costa Rica se transforma a la luz de los paradigmas y modelos de la discapacidad en los últimos 28 años, desde la entrada en vigor de la Ley N.º 7600 sobre Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1996) y cómo responde a los cambios de la Educación Especial.

La diversidad de teorías de cada paradigma y modelo de discapacidad transmitidas en los planes de estudio moldean la visión del estudiantado en el contexto histórico de la educación en el que son diseñados, por lo que se considera necesaria una reflexión de los términos. Según Kuhn (1975, citado en Díaz-Velázquez, 2009), “en la ciencia un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 85).

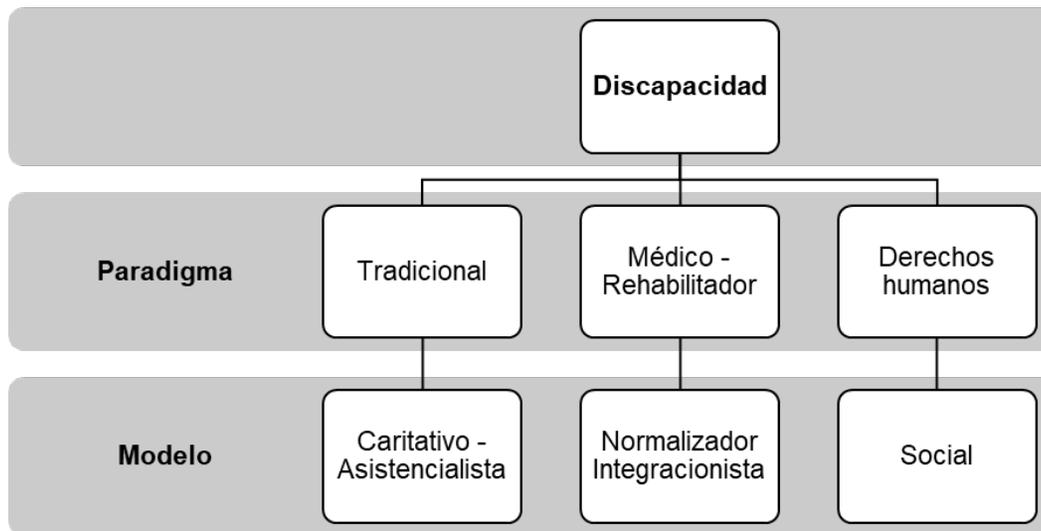
Por lo tanto, se concluye que los paradigmas de la discapacidad han aparecido como respuesta al contexto socioeconómico y cultural que han caracterizado a la humanidad a lo largo de los tiempos. Los modelos educativos son los subsistemas que delimitan las acciones educativas en torno a las personas en situación de discapacidad. Es importante destacar que las personas autoras comprenden y proponen la conceptualización del término paradigma como aquel que se origina en el ámbito académico y responde a una postura epistemológica, mientras que el modelo es la puesta en práctica de lo que se construye a partir de las realidades científicas.

Este concepto se asemeja a la definición que Huerta et al. (2021) comparten en su estudio sobre la discapacidad como un constructo epistemológico, en el que resumen que paradigma es:

un medio para explicar la realidad, avalada por un grupo de expertos, no existiendo superioridad respecto a uno u otro, dada la especificidad y coherencia epistemológica y pragmática que debe existir en el tratamiento de un constructo, en este caso de la discapacidad. (p.124)

Para exponer la posición del presente estudio, se adjunta en el diagrama de la Figura 1 lo que se considera como paradigmas de la discapacidad y los modelos educativos que le derivan, concebidos según la historia de la educación costarricense (Aguilar et al., 2012; Astorga, 2015; Bonilla, 2020; Castillo et al., 2018; Martínez, 2016).

Figura 1
Paradigmas de la Discapacidad y los modelos educativos, Costa Rica.



Fuente: elaboración propia (2024).

2.3.1 Paradigma tradicional

Los paradigmas de la discapacidad a lo largo de la historia han respondido a las caracterizaciones que cada sociedad ha atribuido a las personas en situación de discapacidad en sus respectivas épocas. En Costa Rica, la educación del estudiantado con discapacidad inicia desde el paradigma tradicional.

Este paradigma nace en la Edad Media con el cristianismo como religión predominante en Europa. Surge en respuesta a la práctica de eliminar a las personas que nacieran o adquirieran, en edades tempranas, alguna condición que les categorizara como una población sin posibilidades reproductivas, sin capacidades sociales productivas o que implicara burla y castigo para su familia (Velarde Lizama, 2011).

A raíz de la Revolución Industrial, se da la oportunidad de educar a algunas de las personas en situación de discapacidad como fuente de producción en tareas monótonas que respondían a las exigencias de producción del momento. Con ello, nacen escuelas o centros de entrenamiento que llegaron a conocerse como escuelas de Educación Especial.

2.3.1.1 Modelo caritativo-asistencialista

El modelo caritativo de la discapacidad aparece como una respuesta al alto número de personas que fueron entregadas a los hospitales, orfanatos, centros de cuidado y otros, situación motivada por las acciones caritativas a manos de congregaciones religiosas para dar atención a población en situación de discapacidad. El miedo a un ser supremo y el creciente respeto por la vida humana, así como por la caridad hacia las personas desafortunadas, promueve la creación de instituciones, asilos y otras instancias que permitían a las familias abandonar en manos de religiosos y religiosas a quienes tuvieran deformidades, discapacidades mentales o que fueran consideradas como fuente de persecución por brujería u otras razones de la época (Molina, 2002; Velarde Lizama, 2011).

A partir del surgir científico, se consideró que la población en situación de discapacidad podía acceder a la educación y a un sistema que estuviera construido específicamente para sus necesidades particulares: aprendizaje del sistema Braille para personas ciegas o con baja visión, sistema de signos y señas para personas con sordera, sistemas alternativos de comunicación para quienes tuvieran dificultades en el lenguaje, centros de larga estancia para la población con discapacidad cognitiva y en el desarrollo, entre otros (Molina, 2002; Velarde Lizama, 2011; Huerta et al., 2021).

En 1939, el país contó con la primera iniciativa a nivel educativo dirigida a la atención de estudiantado en situación de discapacidad con la apertura del Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell (Aguilar et al., 2012). Esta escuela, que surgió del propio Dr. Centeno Güell tras sus estudios en Europa, permitió que familias de todo el país, y en especial del Valle Central, tuvieran un lugar donde acudir con sus hijos e hijas para la guía y acompañamiento en la educación de personas con “retardo mental, o de trastornos auditivos, de vista o del sistema vocal o de cualquier otro impedimento físico análogo” (Aguilar et al., 2012, p. 4), que fueran excluidos del sistema educativo tradicional.

Si se considera que la carrera de Educación Especial en la Universidad de Costa Rica abre sus puertas a partir de 1974, es de esperar que los planes de estudio de la época estuvieran permeados de este paradigma social y modelo educativo.

2.3.2 Paradigma médico-rehabilitador

Este paradigma ve a la discapacidad como una condición que sitúa a la persona en desventaja, dado que la concibe como un “déficit biológico o psicológico (mentalista), por lo

que la praxis en estos casos estaría relacionada con la cura o rehabilitación de la persona” (OMS, 1980, citado por Huerta et al., 2021, p. 125). La visión médica centrada surge de los aspectos biológicos de la discapacidad y cómo pueden repararse o mejorarse para que la diferencia se diluya hacia la normalidad.

La definición y caracterización que se incluyó en la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) durante la década de los setenta y publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980, fue producto del trabajo realizado y los cambios de denominaciones que se dieron a partir del surgimiento de la medicina como disciplina principal para la atención de las personas que cayeran en las clasificaciones de deficiencia (sistemático), discapacidad (funcionamiento) o minusvalía (percepción social [Charpentier y Aboiron, 2000]).

La atención médica hacia la discapacidad tiene su origen en el creciente número de personas que asistieron a instancias médicas buscando ayuda tras las I y II Guerra Mundial, contextos en los que se vieron severamente afectadas por sus lesiones a nivel físico y mental. Esta atención, a su vez, promovió la necesidad de devolver un funcionamiento normal a las personas que alguna vez vivieron sin tener condiciones adquiridas (Huerta et al., 2021; Egea y Sarabia, 2001).

La discapacidad se dividió, según este paradigma, en categorías de normalidad, anormal o invalidez, lo que permitió atender necesidades y particularidades desde cada condición. Esto permitió que, a nivel gubernamental y sanitario, se diera respuesta a las necesidades detectadas; por ejemplo, designando apoyos físicos a quienes lo requirieran, por medio de sillas de ruedas, andaderas, audífonos, medicación para afecciones mentales y emocionales, entre otras (Velarde Lizama, 2011). Esta visión biológica y funcionalista de la discapacidad tuvo su impacto en cómo se caracterizó a la población en el contexto educativo, lo cual se desarrolló a partir del principio de la Normalización de Bank-Mikkelsen.

2.3.2.1 Modelo normalizador e integracionista

El contexto socioeconómico impera para la denominación y establecimiento de los paradigmas en torno a la discapacidad. Estos paradigmas tienen su impacto directo en cómo ven y caracterizan a las personas estudiantes en situación de discapacidad desde el contexto educativo, particularmente, a través del danés Niels Bank-Mikkelsen, quien en 1959 acuña el término normalización, refiriéndose a la posibilidad de “permitirle al retrasado mental [sic]

obtener una existencia tan cercana a la normal como sea posible” (Molina, 1997, citado en Molina, 2002, p. 5). Este autor, así como otros pedagogos y científicos sociales, de Europa del Este en los sesenta y en los Estados Unidos en los setenta, desarrollaron este modelo como una respuesta para integrar a las personas que históricamente se habían mantenido separadas de la población que asistía a las escuelas particulares. Su objetivo era que pudieran asistir a los centros de atención educativa general básica, recibiendo una propuesta curricular acorde a sus necesidades y posibilidades.

Así, nacen en Costa Rica las “aulas diferenciadas” en el año 1974, llamadas “aulas integradas” a partir de 1992. Esta reestructuración en el sistema educativo costarricense permitió que estudiantes en situación de discapacidad pudieran integrarse de forma física al sistema de educación general básica y, de esta forma, intentar derribar barreras que se habían dibujado respecto a la Educación Especial. Desde 1977, el Ministerio de Educación Pública (MEP) incluyó la figura de “aula recurso”, como apoyos a personas estudiantes insertas en la educación general básica que requerían apoyos especiales, pero que no se les consideraba parte de la población de la Educación Especial (Aguilar et al., 2012).

Este modelo tiene aspectos positivos, entre los que se considera el reconocimiento de derechos a grupos que habían sido históricamente marginalizados. Además, permitió que se empezara un proceso de eliminación de prejuicios y miedos, y aparecieron nuevos conocimientos y percepciones ajustadas a la realidad. A nivel educativo, el modelo permitió, en Costa Rica, que se diera mayor cobertura a zonas alejadas de la gran área metropolitana (GAM) que no tenían acceso a servicios especializados y que, de esta forma, lograba solucionar la garantía de acceso a la educación que el estado provee (Ley N.º 2160, 1957).

Dentro de los aspectos que han sido conflictivos en este modelo, destacan la continuación del paradigma tradicional, el cual considera a la persona en situación de discapacidad como alguien dependiente de la supervisión, que requiere ayuda y control de otras personas con habilidades superiores a las suyas. Esto se manifiesta en la designación por parte de las entidades ministeriales de quienes podían acceder a las oportunidades que la integración aportaba y quienes debían permanecer en los centros de Educación Especial.

Es posible, también, que este paradigma enfatice en la visión de profesionales especializados y, por tanto, influya en la percepción del personal docente de la educación general básica que dice no encontrarse preparado para la atención e inclusión de la diversidad en sus aulas.

2.3.3 Paradigma de los Derechos Humanos

Los Derechos Humanos (DDHH) son un punto de encuentro en cualquier disciplina donde las personas sean su foco central. La atención hacia este enfoque viene de la mano con una conciencia social respecto a comprender y situar al otro como un individuo que, por su mera existencia, es un ser de derechos.

La concepción centrada en la persona modifica el cómo se percibe y se valida la diversidad en el entramado social. Ha sido gracias a movimientos sociales de grupos específicos, defensores de los derechos humanos e individuos que llevan la bandera de la diversidad en alto, que ha sido posible ver cambios en áreas que impactan directamente la inclusión de las personas en situación de discapacidad, así como otros grupos vulnerables (Aguilar et al., 2012; Velarde Lizama, 2011; Huerta et al., 2021).

Curiosamente, los movimientos sociales que vienen a transformar y establecer el paradigma de DDHH inician desde décadas atrás, en paralelo con el establecimiento de otros modelos educativos. Por ejemplo, el Movimiento de Vida Independiente en Berkeley, California, en el año 1969, en el que personas adultas en situación de discapacidad forman el grupo para manifestarse y hacer conciencia acerca de su necesidad y derecho a vivir de forma autónoma en igualdad de condiciones que sus pares que no poseían alguna discapacidad (Velarde Lizama, 2011).

También, es posible nombrar a las investigaciones realizadas por la Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) en los años setenta en Inglaterra, como respuesta al Informe Warnock (1978) sobre la Educación Especial y en el que se hablaba sobre el modelo integracionista (Huerta et al., 2021). Estos no son los únicos, pero sirven para ejemplificar lo lento que los cambios y las transformaciones conceptuales y sociales pueden darse, para finalmente generar impacto.

A partir del año 1999, con la proclamación de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se compromete a los gobiernos y a sus habitantes a transformar la percepción que existía sobre la discapacidad y las oportunidades en relación con la participación, derecho a la educación, ámbitos laborales, autonomía, independencia y accesibilidad universal.

La nueva perspectiva sobre la discapacidad a partir del paradigma fue resumida por Hollenweger (2014), para la UNICEF de la siguiente forma:

La discapacidad se entiende como un fenómeno multidimensional, un 'continuum' del funcionamiento humano que se hace visible en relación con situaciones específicas de la vida. En otras palabras, la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno. (p. 11)

Es en la interacción con el otro y su contexto donde la discapacidad encuentra las barreras, trascendiendo la noción de minusvalía de la persona; con ello nace, el Modelo Social de la Discapacidad.

2.3.1.1 Modelo Social

A partir del cambio en el concepto de la discapacidad, y considerando los diversos movimientos sociales en los que se exige reconocer la equidad en las oportunidades y que la inclusión sea parte de la realidad de todas las personas, es que se concibe el modelo social de la discapacidad. Astorga (2015) define la discapacidad como un "producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y del entorno" (p. 5). Lo anterior es similar a lo que cita la Ley N.º 8661 Aprueba Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo (2008) en su inciso e del preámbulo, al reconocerla como un concepto en evolución, en el cual las barreras resultan en la exclusión y se resaltan las limitaciones en la participación de las personas. Al trasladar esta conceptualización al entorno educativo, se comprende que es deber de la labor docente brindar oportunidades y líneas de trabajo que garanticen la mayor exposición y adquisición de los aprendizajes en la población estudiantil, fomentando la igualdad y la inclusión.

Booth y Ainscow (2000, citado en Bonilla, 2019) afirman haber basado su Índice de inclusión en el modelo social, al considerar modificaciones de vocabulario que quitan el peso de la condición en la persona y lo ponen en las estrategias de mediación pedagógica al hacer el cambio de necesidades educativas especiales a barreras al aprendizaje y la participación.

La inclusión educativa (IE) es una respuesta a cómo se interpreta el modelo social de la discapacidad en el entorno educativo. La IE es "la creencia que todas las personas pertenecen, sin importar la necesidad o habilidad percibida, y que todas son miembros valoradas y contribuyentes de la comunidad escolar³" (Villa y Thousand, 2016, p. 16). El modelo social

³ Traducción propia

actualmente predominante, y hacia el cual se aspira desde la carrera de Educación Especial, celebra, reconoce y atiende la diversidad.

2.4 Planes de estudio

Las carreras cuentan con unidades curriculares que establecen las unidades de formación, la consecución de los contenidos, créditos, ciclos y la diversidad académica que conformará el proceso de estudio de quienes son admitidas. Esto se incluye en el plan de estudios, sin el cual no se puede concebir una carrera en la Universidad de Costa Rica.

Desde 1995, en la UCR, con la publicación del Manual Políticas y Normas Curriculares para la Actualización (Vicerrectoría de Docencia), se establece la necesidad de asesorar en la construcción de los planes de estudio, mejora continua y que cada componente responda a las políticas institucionales, en especial con la formación humanista.

Según la Vicerrectoría de Docencia, un plan de estudios “atiende el conocimiento científico, tecnológico y sociocultural actualizado de los diferentes saberes sistematizados que se ha decidido considerar y el carácter prospectivo de la formación profesional” (UCR, 2015, p. 4). Esto conlleva un proceso sistemático de diseño, construcción, análisis y desarrollo que responda a la ciencia, la academia, la disciplina y al contexto socioeconómico para el cual se construye la carrera.

El plan de estudios no se aísla de la realidad nacional; al contrario, los contenidos que incluyen se seleccionan, organizan y ordenan según aspectos curriculares considerados social y culturalmente oportunos (Centro de Evaluación Académica [CEA], 2015). Conocer la carrera, desde 1996 con la promulgación de la Ley 7600 hasta el 2023, permite conocer cómo la disciplina desde la UCR se adapta a estas necesidades sociales y culturales.

Por esta razón, el análisis de los paradigmas y modelos educativos en torno a la discapacidad constituye un esfuerzo importante respecto al vínculo sociedad-universidad que la institución promueve. Para responder a las realidades contextuales y a las necesidades de empleabilidad, se debe analizar que las propuestas de formación universitaria sean compatibles con modelos educativos que promuevan la diversidad, la inclusión y respondan a los ideales humanistas de la Universidad de Costa Rica.

3. Metodología

La investigación se realizó en el período comprendido entre octubre del 2023 y junio del 2024 a partir de la necesidad de conocer los paradigmas de la discapacidad y modelos educativos de los planes de estudio de la carrera de Educación Especial de la Universidad Costa Rica.

3.1 Enfoque

Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo, por medio de una revisión bibliográfica sistematizada. En el trabajo de Codina (2018), se define esta técnica de investigación como formas de recolección de datos:

Centradas en el análisis y exploración de áreas de conocimiento y de ámbitos de investigación. Su función es **la identificación de las tendencias y corrientes principales en un área**⁴, así como la detección de huecos y oportunidades de investigación. (p. 12)

Se delimita el inicio de esta revisión a partir de 1996 por ser el año de la promulgación de la Ley N.º 7600 sobre Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la cual se convirtió, a nivel país, en un referente para el abordaje educativo de la población en situación de discapacidad.

La investigación siguió las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuáles paradigmas de la discapacidad y modelos de atención educativa se han presentado en los planes de estudio en el periodo 1996-2023? y ¿cómo se definieron la disciplina y los apoyos, así como el rol de las personas docentes y estudiantes, en los planes de estudio analizados?

3.2 Unidades de análisis

Las unidades de análisis y los criterios de inclusión y exclusión fueron:

1. Planes de estudio de la carrera de Educación Especial UCR.

Criterios de inclusión:

- Planes desarrollados e implementados posterior a 1996.

⁴ Negrita no corresponde al original.

Criterio de exclusión:

- Su marco epistemológico precede a la promulgación de la ley 7600.

2. Legislación nacional sobre derechos humanos.

Criterios de inclusión:

- Vigentes entre 1996–2023.
- Vinculada al tema de discapacidad.

Tabla 1
Planes de Estudio de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, 1996-2023.

Plan de estudio	Año
Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial-Plan 2.	2002-2024
Bachillerato en Ciencias de la Educación: Educación Especial-Plan 5.	2022-actualidad

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El plan vigente del 1996 al 2001 correspondió al Plan de estudios de 1984, pero su marco epistemológico precede a la promulgación de la ley, por lo que no se cumple con los criterios de inclusión.

Respecto a la legislación nacional, se toman en cuenta Ley N.º 7600 sobre Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1996), Ley N.º 7948 Aprueba Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999), Ley N.º 8661 Aprueba Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo (2008), Política Nacional en Discapacidad 2011-2021 (Poder Ejecutivo, 2011), Decreto Ejecutivo N.º 40955-MEP Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense (2018).

Se excluyó como unidad de análisis la Ley N.º 7948 sobre la Convención Interamericana en contra de la Discriminación de las personas con discapacidad, dado que su contenido no está vinculado a las categorías de análisis de esta investigación (1999).

3.3 Técnicas de recolección

Se utilizó la propuesta de Grant y Booth (2009, citados en Codina, 2020) acerca del Framework SALSA, como se detalla a continuación:

1. Búsqueda: recolección de los planes de estudio disponibles en los archivos universitarios y legislación referida a discapacidad en el sitio web de la Procuraduría General de la República.
2. Evaluación: valoración de la documentación; sobre algunos de los Planes de estudios solo se encontraron mallas curriculares. Las mallas curriculares se componen de los ciclos, cursos y sus créditos. Los planes de estudio comprenden el marco epistemológico de la disciplina, las bases teóricas, académicas y curriculares que sostienen las propuestas y las mallas curriculares. Con relación a la legislación se parte de la promulgación de la ley 7600 ya que en el país ha sido clave para la promoción de cambios significativos en materia de discapacidad.
3. Síntesis: se decide trabajar con los planes del 2002 y 2022. Esto resulta del análisis de que el Plan de estudio del 2002 se propone a partir de los cambios que la Ley N.º 7600 viene a promover; el Plan del 2022 responde a las transformaciones educativas, epistémicas y socioculturales de los últimos 20 años.
4. Análisis: se hace un contraste entre lo normado jurídicamente en el país, los postulados que enuncian los planes de estudio analizados y cómo se enmarcan en los diferentes paradigmas y modelos educativos.

3.4 Procesamiento de análisis

Considerando el *framework* que sirve de base para la recolección, evaluación y análisis de los datos, así como los documentos que fueron estudiados, se creó una tabla haciendo uso del procesador de texto MS Word 365®, que contenía frases, citas y elementos directos de los planes de estudio y las leyes analizadas según las seis categorías de análisis. Mediante la tabla, fue posible sistematizar y obtener los resultados.

Se decidió esta forma de representación de la revisión sistematizada como una herramienta de organización y acceso a la evidencia de forma sencilla y, a la vez, rigurosa. Al igual que Codina (2020), se considera que “el uso de tablas de síntesis y eventualmente de mapas conceptuales o diagramas puede ayudar a que toda revisión adquiera cualidades sistematizadas para casi cualquier tipo de revisión” (p. 11). Las categorías de síntesis son:

- a) Conceptualización de la disciplina: en el presente análisis se concibe la disciplina de Educación Especial como una herramienta que se suma a la construcción de una sociedad inclusiva, al gestionar los apoyos para el estudiantado en situación de

discapacidad y que promueve espacios de trabajo colaborativo con otras disciplinas, de manera tal que se puedan derribar mitos y barreras que la sociedad ha heredado al sistema educativo a lo largo del tiempo.

- b) Conceptualización de persona estudiante de servicios de Educación Especial: la definición de la categoría se resume en considerar a la persona estudiante en situación de discapacidad como el objeto de estudio y razón de ser de la Educación Especial, considerándola en su diversidad con sus respectivos derechos y deberes.
- c) Conceptualización del rol de la persona docente de Educación Especial: en esta investigación, el rol profesional en Educación Especial es entendido como aquella persona que lidera la gestión de apoyos, estrategias innovadoras y el trabajo colaborativo con disciplinas afines, buscando el bienestar del estudiantado en situación de discapacidad.
- d) Conceptualización de apoyo como componente de la disciplina: en este estudio, se comprende el concepto de apoyo como aquellas ayudas y recursos materiales, humanos, mecánicos y académicos que buscan aumentar la autonomía y garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con necesidades educativas especiales.
- e) Identificación del modelo educativo en el que se sitúa el Plan de Estudio: para el equipo de investigación, se define modelo educativo como los subsistemas que, en atención a la persona en situación de discapacidad, establecen las acciones educativas.
- f) Identificación del paradigma de la discapacidad en el que se sitúa el Plan de Estudio: los paradigmas son concebidos en esta investigación como la postura epistémica que engloban a los modelos educativos.

4. Resultados

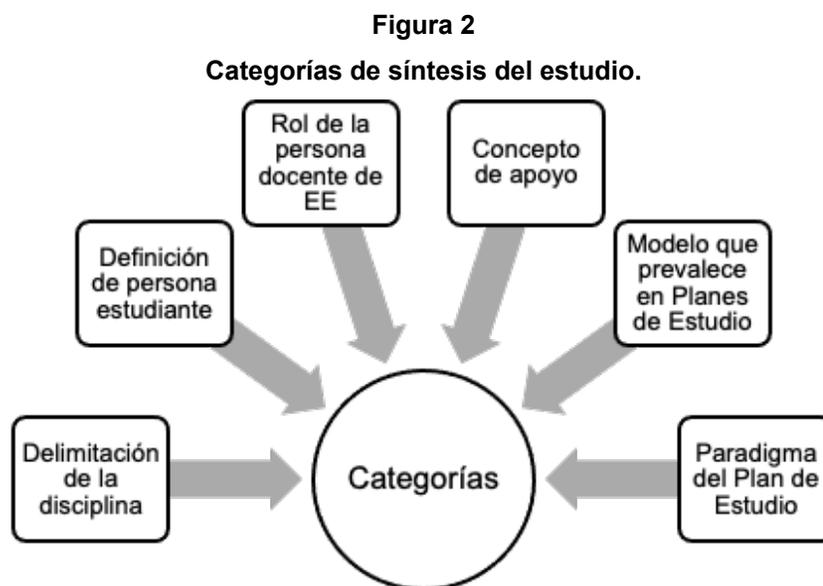
Los hallazgos se dan a partir de los planes de estudio del 2002 y 2022, puesto que el plan que se encontraba en vigencia para el año 1996 y hasta el 2002, correspondió al establecido en el año 1984 y, por lo tanto, no consideraba a la Ley N.º 7600 sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (1996) dentro de su fundamentación epistémica.

Es oportuno mencionar que la carrera de Educación Especial de la UCR, desde su inicio en 1974, ha realizado modificaciones, mejoras y análisis continuos a los planes de estudio. Esto fue posible evidenciarlo en resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia, las cuales

establecen cambios que conllevan propuestas académicas y curriculares que responden a las necesidades país, a aumento de cursos, modificaciones de creditaje o hasta la transformación de contenidos y énfasis (VD-R-7228-2002, VD-R-7463-2004, VD-R-7871-2006, VD-R-7949-2006, VD-R-8759-2012, VD-R-9895-2017, VD-11930-2021).

También, a partir de los documentos legislativos analizados, fue posible conocer el recorrido que la disciplina ha tenido a lo largo de los años y cómo estos han enriquecido la oferta formativa del Bachillerato en Educación Especial.

En la Figura 2 se presentan las categorías de análisis establecidas.



Fuente: elaboración propia, 2024.

4.1 Delimitación de la disciplina de Educación Especial

La Ley N.º 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, incluye en su artículo 27 la siguiente definición de la disciplina: “es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente” (1996). Esta ley nace a raíz de que el país se compromete con las personas con discapacidad y, en el ámbito educativo, con las personas estudiantes con necesidades educativas especiales. Considera la disciplina como el recurso humano y material que se encarga de dar respuesta a las particularidades de sus procesos de educación.

Según otras legislaciones nacionales, la disciplina no se incluye como concepto a examinar o centro de atención en estos documentos con la Ley 7600. Por el contrario, en el

Decreto Ejecutivo N.º 40955-MEP (2018), solamente se menciona a la Educación Especial para indicar que es una modalidad específica del sistema educativo costarricense. En la Ley N.º 8661 (2008) y la PONADIS (Decreto ejecutivo 36524, 2011), no se incluye siquiera.

En el Plan de estudios del 2002 de la carrera, la disciplina se concibe como aquella orientada a servicios y apoyos que favorecen el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales (EOEE, 2002, p. 3). Por otra parte, dicho plan evidencia una mirada amplia de la disciplina, ya que esta se ocupa de analizar los ámbitos educativos formales y no formales para gestionar aquellos recursos y apoyos, así como de brindar al estudiantado experiencias de aprendizaje equitativas, sin barreras en la participación, con el propósito de que se promuevan al máximo las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y adaptativas según las posibilidades de desarrollo (UCR, 2022). La transformación de la disciplina a lo largo de los años responde, según Vásquez-Burgos et al. (2020), a la especialización en el ámbito educativo que ha permitido considerar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la diversidad estudiantil que conforma la comunidad educativa.

4.2 Definición de la persona estudiante

En la revisión realizada, destaca que la Ley N.º 7600 (1996) conceptualiza a la persona estudiante, objeto de igualdad de oportunidades, como aquella con necesidades educativas especiales. Este término nace en los años setenta y se menciona en el Informe Warnock de Gran Bretaña sobre integración y normalización. De forma innovadora y en aparente respuesta a los movimientos de autonomía y garantía de los derechos humanos, la Ley plantea que las personas estudiantes con necesidades educativas especiales deben de tener un rol activo en la toma de decisiones respecto a sus necesidades y ser parte de los procesos curriculares que se ajusten a sus realidades.

En las otras legislaciones analizadas, no se considera el concepto o atención al rol del estudiante; sin embargo, es importante indicar que en la Ley N.º 8661 sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008) se menciona que una persona con discapacidad es persona de derechos, entendiendo que el acceso a la educación es fundamental y debe defenderse esta posibilidad. En la PONADIS (Decreto ejecutivo 36524, 2011), el Eje C sobre Educación incluye el fortalecimiento de la educación inclusiva para atender a la población estudiante con necesidades educativas especiales.

A diferencia de lo expuesto sobre las personas estudiantes con necesidades educativas especiales por la Ley N.º 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1996), en cuanto a un mayor protagonismo en las decisiones que tengan algún impacto en sus vidas, en el Plan de estudios del 2002 se conciben como una población con necesidades educativas especiales que tendrá “inminentemente un componente de diversidad importante” por lo que requerirá de una atención especializada (UCR, 2002, p. 5).

Contrario a lo expuesto, en el Plan de estudios del año 2022 se evidencia un avance significativo en la definición de persona estudiante, dado que se describe como sujeto de derechos con posibilidad de participar activa y exitosamente en su proceso formativo desde su propia diversidad (UCR, 2022). Esta diversidad con la que se considera al estudiantado meta de la Educación Especial en los planes de estudio tiene similitudes con el planteamiento que el Ministerio de Educación Pública hace de la población estudiantil al referirse a las personas estudiantes como aquellas que presentan “dificultades específicas del aprendizaje y dificultades de la comunicación, lenguaje, habla, voz y procesos de alimentación u otras condiciones” (MEP, 2022, p. 30).

4.3 Rol de la persona docente de Educación Especial

Las personas docentes, según la legislación nacional, son concebidas como aquellas encargadas de los procesos curriculares y de gestionar los apoyos de las personas con necesidades educativas especiales (Ley N.º 7600, 1996). Designa responsabilidades sobre la docencia en Educación Especial que marcan la pauta acerca del funcionamiento de los servicios educativos y la atención estudiantil. En las otras legislaciones, no hay mención del papel de la persona docente en Educación Especial o su impacto en el trabajo con las poblaciones en situación de discapacidad.

En el ámbito educativo, la carrera de Educación Especial en el Plan de estudios de 2002 visualiza un cambio de rol de la persona educadora, determinado por la diversidad constante en cuanto a las condiciones discapacitantes que le demandan conocimientos de la educación general, del currículo y de las características de aprendizaje particulares de diferentes grupos de población con necesidades educativas especiales, enmarcados dentro de la concepción de desarrollo integral, para así lograr desenvolverse en los diferentes contextos educativos como un agente facilitador del desarrollo personal (UCR, 2002).

Para el Plan de estudios del 2022, se evidencia un rol de promotor de la educación inclusiva a través del diseño y ejecución de experiencias de aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas, de forma colaborativa con otros profesionales de la educación que beneficien a la población estudiantil en situación o no de discapacidad, a la vez que ejerce su rol de apoyo personal y promueve los apoyos curriculares, materiales, tecnológicos y organizativos que se requieran (UCR, 2022).

Este hallazgo es similar a la definición del rol de la persona profesional en Educación Especial que Castillo et al. (2018) proponen tras el análisis epistemológico de la disciplina en Costa Rica, al definir como “capaz de construir, organizar, liderar, proponer y practicar, colaborativamente, estrategias pedagógicas para atender a la diversidad” (p. 25).

4.4 Delimitación del concepto de apoyo

Nuevamente, es la Ley N.º 7600 la que desarrolla, en gran medida, el concepto de esta categoría. En la ley, se encuentra en más de 80 ocasiones la palabra, con diversos usos, indicando lo importante que para la época fue el término; por ejemplo: servicios de apoyo, Comité de Apoyo, apoyos educativos, entre otros (Ley N.º 7600, 1996).

En las otras unidades de análisis consultadas, referentes a legislación, no se conceptualiza como tal, pero sí es posible encontrar que se mencionan los apoyos como recursos en los tres documentos. Por ejemplo, en la Ley N.º 8661 (2006), destaca la importancia que la persona con discapacidad pueda con base a su propio criterio, solicitar y demandar los apoyos y recursos humanos o materiales que requiera; en la PONADIS (Decreto ejecutivo 36524, 2011), se menciona lo importante de la atención de las necesidades de la población en situación de discapacidad, mediante el acceso a los apoyos. El decreto N.º 40955 (2018), en su artículo 5, indica que el estudiantado debe tener a su haber “los apoyos curriculares, materiales, tecnológicos, organizativos, personales y figuras afines” que necesite.

En el caso de los planes de estudio de la carrera, hay una diferencia significativa en cuanto a la intencionalidad del porqué se brinda el apoyo y de la función que tendría la persona docente de Educación Especial al brindarlos. Por ejemplo, en el Plan de estudios del 2002, el apoyo está delimitado por la mejora de la calidad de vida del estudiantado con necesidades educativas especiales, razón por la cual se requiere del trabajo conjunto entre docentes, familiares y demás personas que conforman el entorno en el cual se desenvuelve esta población (UCR, 2002).

El Plan de estudios de 2022 conceptualiza el apoyo para promover la educación inclusiva, en la cual se concibe a la persona docente de Educación Especial como un apoyo personal que tiene formación para diseñar, aplicar y evaluar los apoyos educativos de tipo materiales y tecnológicos, curriculares y organizativos (UCR, 2022). El Ministerio de Educación Pública define los apoyos como “todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (MEP, 2022, p. 48), lo cual confirma que la carrera propone concepciones que se asemejan a las que el ente superior en educación concibe.

4.5 Paradigma y modelo que prevalece

Ante lo expuesto en apartados anteriores, y a la luz de las definiciones que en los planes de estudio se hace sobre las categorías que guiaron este estudio, se logra determinar que el Plan de estudios de la carrera de Educación Especial del año 2002 se posiciona en un paradigma médico-rehabilitador con prevalencia de un modelo normalizador integracionista como se leerá a continuación.

El Plan de estudios del año 2002 define, dentro de los propósitos de la carrera, la formación de profesionales en Educación Especial en el ámbito de la atención a las necesidades educativas especiales con conocimientos teóricos prácticos que logren dar respuesta a la diversidad dentro del sistema educativo, partiendo de las condiciones específicas del estudiantado. Lo anterior evidencia que mantiene, en su esencia, un arraigo en el abordaje del proceso educativo que gira en torno a la discapacidad o condición de la persona y no en las barreras que la persona experimenta al interactuar con el medio (UCR, 2002).

Por otra parte, en el mismo plan se hace alusión a una formación enfocada en la estimulación de la habilidad de reconocer necesidades educativas derivadas de condiciones de discapacidad, lo cual continúa perpetuando la idealización de la persona docente de Educación Especial como “especialista” y se alinea con una visión del paradigma médico-rehabilitador y del modelo normalizador-integracionista; aunque es pertinente mencionar que hay esfuerzos, en dicho plan, por acercarse a un paradigma de derechos humanos, sin embargo, aún prevalece el paradigma y modelo anterior.

A modo de ejemplo, de este Plan de estudios se puede extraer que en su perfil profesional se otorga un rol de especialista a la persona formada en Educación Especial, ya

que, a pesar de promover un trabajo en conjunto con docentes de Educación General Básica, se mantiene una formación orientada a la búsqueda de la “normalización” del estudiantado en situación de discapacidad. En dicho documento se indica que la persona docente en Educación Especial deberá:

Trabajar en conjunto con el (la) maestro(a) de educación regular para ofrecer a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales que están integradas(os) dentro del aula regular, los apoyos, la asistencia, el trato y las adaptaciones curriculares que requieran para desenvolverse de manera exitosa. (EOEE, 2002, p. 13)

De igual forma, el Plan de estudios contempla como propósitos de la carrera y metas de formación lo siguiente:

Formar educadores capaces de reconocer necesidades educativas derivadas de condiciones de discapacidad, de características de aprendizaje divergentes con el currículo aplicado y/o situaciones socioculturales particulares que se evidencian en los procesos de desarrollo y aprendizaje. (EOEE, 2002, p. 19)

Lo expuesto mantiene la premisa de una persona docente de Educación Especial cuya formación está enfocada en la identificación de necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad para la toma de decisiones pedagógicas sustentadas en la condición de las personas estudiantes, dejando de lado aspectos como el contexto social, la familia y el entorno donde se desenvuelve la persona, lo cual muestra una alineación con el paradigma médico-rehabilitador y el modelo normalizador-integracionista.

Al realizar el análisis de las categorías en el Plan de estudios del año 2022, se determinó que este responde al paradigma de derechos humanos y a al modelo social de la discapacidad. La carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica realizó ajustes al plan de estudios permitiendo que la transición paradigmática de la disciplina se refleje en la formación de las futuras personas docentes.

Según Díaz-Velázquez (2009), el modelo social rechaza la noción de que la discapacidad condiciona la identidad de la persona, ni que se basa en la normalidad, sino que es un derecho inherente a la condición humana pertenecer al colectivo. Esto es posible identificarlo en el Plan de estudios del 2022. Por ejemplo, en su justificación, se indica que la Sección de Educación Especial al reflexionar sobre la formación de profesionales en el área,

se plantea a partir del “paradigma del modelo social y el enfoque de los derechos humanos” (EOEE, 2022, p. 21), como sustento de la propuesta curricular.

Lo anterior es producto del trabajo realizado por la Sección de Educación Especial para responder a los cambios paradigmáticos que en materia de discapacidad se han dado en el transcurrir de los años. De esta manera, en la justificación del Plan de estudios del 2022 se indica que:

La carrera se ofrece para la formación de profesionales en el campo de la Educación Especial, para que sea un apoyo en la determinación de ambientes de aprendizaje inclusivos, gestor, en comunicación con el resto de la comunidad educativa, de espacios de aprendizaje en que todo el grupo de personas estudiantes en todas las etapas de la vida sea participe exitoso a partir de su propia diversidad. (EOEE, 2022, p. 15)

Esta postura refleja un avance significativo en cuanto al rol que asume la persona docente de Educación Especial, ya que desde la justificación se propone una formación que asigna a la persona profesional en la disciplina un rol de colaboración para identificar barreras y dificultades que limiten la participación del estudiantado con y sin una situación de discapacidad, a diferencia del rol de especialista que se había propuesto en el Plan de estudios del 2002. Además, se evidencia, en las prácticas dominantes de la carrera, aspectos como el trabajo colaborativo con otras disciplinas afines que impliquen la toma de decisiones en el ámbito educativo, lo cual se sustenta en la necesidad de comprender la diversidad de aportes que son posibles desde la Educación Especial en coordinación con personas profesionales de otras áreas.

El objeto de estudio es atender la diversidad de la población estudiantil y en colaboración con otros grupos profesionales, identificar y gestionar los apoyos personales, materiales, tecnológicos, organizativos y curriculares, en el contexto áulico, institucional y comunal. (EOEE, 2022, p. 36)

Como se observa, esta interdisciplinariedad y colaboración para el abordaje educativo de la persona estudiante en situación de discapacidad responde al modelo social de la discapacidad y al paradigma de derechos humanos que el plan de estudios plasmó desde su objeto de estudio.

Los cambios identificados entre los planes de estudio y el análisis que se realiza de la evolución de los modelos y paradigmas en esta investigación contienen similitudes con el pensamiento de Kuhn (1962, citado por Huerta et al., 2020), en cuanto a que los paradigmas son una representación del constructo colectivo y la elaboración científica, en este caso, respecto a la discapacidad y su aceptación social actual.

5. Conclusiones

Posterior al proceso de análisis de cada una de las categorías, las personas investigadoras consideran los hallazgos que a continuación se presentan. En primer lugar, el cambio en la concepción de la disciplina de Educación Especial del Plan de estudios 2002 al Plan de estudios de 2022 es resultado de ajustes que la carrera había realizado para responder a los requerimientos del contexto y a los avances en la delimitación de la disciplina en el ámbito nacional e internacional.

La nueva concepción posiciona a la disciplina en el Plan de estudios más reciente como una ciencia innovadora y promotora de derechos en la atención a la diversidad. La mirada amplia que estos autores consideran tiene el plan de estudios sobre el estudiantado en situación de discapacidad, se sostiene en que la malla curricular incluye saberes pertinentes y específicos que le permitan a las personas en formación sustentar prácticas educativas inclusivas.

En el caso de la definición de la persona estudiante, se pasa de identificarla como receptora de servicios específicos en el Plan del 2002 a verlas como personas con derecho a participar activa y exitosamente en su formación en el 2022. Esto es el resultado de un ejercicio reflexivo de la Sección de Educación Especial y una lectura oportuna de los cambios que en materia legal realizó el país.

El hecho que las personas estudiantes sean consideradas en la actualidad no como individuos con necesidades educativas especiales sino como seres diversos con habilidades y capacidades que pueden ser desarrolladas en atención a sus particularidades y considerando el entorno, enriquece el objeto de estudio de la Educación Especial y su práctica profesional. A su vez, el que la legislación haya establecido medidas para promover la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad mediante el Decreto Ejecutivo N.º 40955-MEP (2018), asegura que sean cada estudiante y sus familias, no las personas docentes o

administradoras de los servicios de educación (general básica o especial), quienes tomen decisiones respecto a la elección de los servicios que requieran.

Esto es evidencia de cómo los cambios epistemológicos que se van desarrollando de manera paulatina tienen impacto en la experiencia práctica y funcional, en este caso, en las vidas de la población estudiantil en situación de discapacidad. Asimismo, la visión de una persona docente gestora de apoyos educativos, promotora de la educación inclusiva, como se establece en el Plan del 2022, con habilidades para la coordinación multidisciplinaria, muestra el cambio de rol experimentado por la docencia de la Educación Especial, debido a los cambios paradigmáticos sobre los que se ha sustentado el estudio de la discapacidad y que han sido plasmados en los planes de estudio de la carrera.

El rol de liderazgo destaca un contraste positivo respecto al plan 2002, en el que la persona docente priorizaba la condición de discapacidad para la gestión educativa y minimizando la relevancia del entorno en el que se desenvuelve la persona estudiante. En ese sentido, el papel y desempeño del personal docente en Educación Especial representa un empoderamiento profesional y social en el ámbito educativo.

El concepto de apoyo también se fue transformando en los planes de estudio, considerando que representan los recursos en los que las barreras del aprendizaje, estructurales u otras, pueden verse atendidas. Este concepto estuvo presente en los planes de estudio, siempre al servicio y como un agente positivo para el estudiantado con discapacidad y del cual estaba a cargo la persona docente de Educación Especial. Sin embargo, es posible evidenciar los cambios cuando en el Plan de estudios del 2002 se centran en la posibilidad de normalizar y favorecer la integración de la población estudiantil basada en la condición de discapacidad específica; mientras que, en el del 2022, son un recurso estratégico en la promoción de la adquisición de los aprendizajes, gestionados por la persona educadora especial, pero a cargo de todo el personal docente que trabaje con la persona estudiante y especialmente de su familia.

Se considera vital que la herramienta del apoyo en el ámbito educativo se mantenga como un eje para la educación inclusiva y, en general, para el acceso y la inclusión de la persona en situación de discapacidad en los ámbitos en los que se desenvuelva durante el ciclo vital.

En lo referente a los paradigmas, fue posible concluir que el programa del 2002 se enmarcó en el paradigma médico-rehabilitador con prevalencia de un modelo normalizador-

integracionista. En su vocabulario y bases epistémicas, es posible dilucidar que se mueve hacia la equiparación de los derechos de las personas en situación de discapacidad, por lo tanto, se acerca al paradigma de derechos humanos y el modelo social de la discapacidad.

El plan vigente desde el 2022 remueve la palabra énfasis en su nombre, por lo que se denomina Bachillerato en Ciencias de la Educación: Educación Especial, tras el reconocimiento que un porcentaje importante de la formación está dirigida a la Educación Especial, por tanto, es específica de la disciplina.

A través del análisis y evaluación de su contenido junto con las referencias académicas, es posible afirmar que este plan se enmarca en el paradigma de derechos humanos y el modelo social. Las personas en formación como futuras docentes de Educación Especial lo hacen concibiendo a la disciplina como un recurso dentro de la educación inclusiva, asignando su responsabilidad en la gestión de los apoyos y la importancia de la identificación y respeto de la diversidad presente en el estudiantado del sistema educativo nacional, pero siempre bajo un conocimiento apto de las diversas situaciones de discapacidad que pueden estar presentes y de cómo es posible derribar las barreras sociales.

Respecto a la legislación nacional, llamó la atención que fue la Ley N.º 7600 (1996) la que incluye las categorías de análisis definidas por la investigación. Esto es lo esperado, pues es la única legislación hasta ahora que se ha encargado de establecer con claridad cómo debe de estar conformada la oferta educativa para las personas en situación de discapacidad en el país.

Por otro lado, las otras leyes y decreto en materia de discapacidad que fueron analizadas (N.º 7948, 1999; N.º 8661, 2008; N.º 40955, 2018) no incluyen de forma explícita los conceptos sobre docencia, persona estudiante y apoyos. Si bien solamente el decreto ejecutivo N.º 40955 se refiere en específico al sistema educativo, se omite el desarrollo de estas definiciones en sus páginas. Lo expuesto se considera una limitación en la investigación, pues se determinó que en términos educativos y legislativos las referencias a nivel nacional son pocas.

Otra de las dificultades encontradas es la poca o nula investigación en temas comunes tanto a nivel nacional como internacional. Si bien el tema de los paradigmas y los modelos educativos referidos a discapacidad es amplio, no fueron así los hallazgos respecto al análisis directo hacia planes de estudio de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Por ello, se concluye que esta investigación impacta el conocimiento que personas a cargo de la generación de propuestas curriculares en la disciplina puedan tener respecto la

posición epistemológica de los planes de estudio, en la Universidad de Costa Rica o donde fuere.

Por último, es posible considerar que un sesgo que existe en la investigación es que las dos personas investigadoras forman parte del equipo docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial (EOEE, 2022) y trabajan en la actualidad con el Plan de Estudios vigente a partir del 2022.

5.1 Recomendaciones

Es responsabilidad de la carrera Ciencias de la Educación: Educación Especial de la Universidad de Costa Rica continuar en el camino transformativo en un contexto social que exige calidad, flexibilidad, innovación y la inclusión como norte. El trabajo cooperativo entre profesionales de la docencia promoverá alcanzar contextos educativos inclusivos, comprendiendo que no es labor única de la Educación Especial, sino que es un eje más del trabajo que la disciplina emprende. Asimismo, el monitoreo y conocimiento de la legislación en temas de discapacidad, acceso, educación e inclusividad permitirá realizar los ajustes necesarios para incorporar en la formación las diversas demandas en la conceptualización de la disciplina, el rol de la persona docente en Educación Especial, la persistencia del apoyo y los paradigmas de la discapacidad, así como los modelos educativos que enmarquen la epistemología de la disciplina.

6. Referencias

- Aguilar Montoya, Gilda., Bonilla Rivera, Josefina., Cubero Orias, Laura Jenenthe., Jiménez Hidalgo, Celia., Murillo Mayorga, Alexander., Montenegro Araya, Flory., Mora Moreira, Olivia Rosa., Núñez Pérez, Rebeca., Ramírez Campos, Ana María., Rojas Vargas, Lianeth., Quirós Acuña, Maybel., y Vega Altamirano, Luis Carlos. (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva CENAREC. <https://bit.ly/3C1dHu9>
- Arnaiz-Sánchez, Pilar. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/87914/018200230121.pdf?sequence=1>
- Astorga Gatjens, Luis Fernando. (2015). *Los modelos o paradigmas sobre la discapacidad*. Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi).

- Bonilla, Jose Mauricio. (2020). Los paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 42(26), 75-89. <https://iniees.vriip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/article/view/90>
- Castillo Cordero, Karla., Deliyore Vega, Rocío., González Rojas, Viviana., Madriz Bermúdez, Linda María., Marín Arias, María Gabriela., Meléndez Rodríguez, Lady., Montenegro Araya, Flory., Rodríguez Araya, Roxana., Segura Castillo, Mario Alberto., y Solórzano Salas, Julieta. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33066>
- Centro de Evaluación Académica [CEA]. (2015). *Aspectos por considerar al elaborar propuestas de modificación parcial o integral del plan del estudio y para la creación de carreras*. Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Costa Rica
- Charpentier, Pascal., y Aboiron, Henri. (2000). Clasificación Internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías. *Encyclopédie Médico-Chirurgicale*. <https://centrorece.es/wp-content/uploads/2013/04/Clasificación-internacional-de-las-deficiencias-discapacidades-y-minusvalías.pdf>
- Codina, Lluís. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/34497>
- Codina, Lluís. (2020). *Cómo llevar a cabo revisiones bibliográficas tradicionales o sistematizadas para trabajos de final de máster y tesis doctorales*. Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/45509/Codina_Revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-Velázquez, Eduardo. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 3(2). <https://intersticios.es/article/view/4557>
- Declaratoria de institución benemérita de la patria al centro nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, decreto ejecutivo N.º10 (18 de agosto de 2010). *La Gaceta* n.º200 del 14 de octubre de 2010. https://www.imprentanacional.go.cr/pub/2010/10/14/COMP_14_10_2010.html
- Decreto jecutivo N° 36524. *Política Nacional en Discapacidad 2011-2021 (PONADIS)*. (2011). https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=70446&nValor3=85011&strTipM=TC
- Decreto ejecutivo N.º 40955. Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense. [Ministerio de Educación Pública]. (2018). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?aram1=NRTC&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=TC

- Egea García, Carlos., y Sarabia Sánchez, Alicia. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Artículos y notas*, 15-30. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART6594/clasificacion_oms.pdf.
- Escuela de Orientación y Educación Especial [EOEE]. (1974). *Plan de estudios Bachillerato en Ciencias de Educación con énfasis en Educación Especial*. Escuela de Orientación y Educación Especial. Universidad de Costa Rica.
- Escuela de Orientación y Educación Especial [EOEE]. (1979). *Plan de estudios Bachillerato en Ciencias de Educación con énfasis en Educación Especial*. Escuela de Orientación y Educación Especial. Universidad de Costa Rica.
- Escuela de Orientación y Educación Especial [EOEE]. (2002). *Plan de estudios Bachillerato en Ciencias de Educación con énfasis en Educación Especial*. Escuela de Orientación y Educación Especial. Universidad de Costa Rica.
- Escuela de Orientación y Educación Especial [EOEE]. (2022). *Plan de estudios Bachillerato en Ciencias de Educación: Educación Especial*. Escuela de Orientación y Educación Especial. Universidad de Costa Rica.
- Fernández-Blázquez, M.^a Luz., y Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2021). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Freire, Paulo. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad* (3^a ed.). Tierra Nueva.
- Hollenweger, Judith. (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*. Cuadernillo 2. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/35116/file/Definición.pdf>
- Huerta Solano, Christian Israel., Lara García, Baudelio., Almaraz Cortes, Brandon Alfredo., Meza Chavolla, Sergio Osvaldo., Gutiérrez Cruz, Sara., y Macías Espinoza, Fabiola. (2021). Paradigmas de la Discapacidad y su Vigilancia Epistemológica. *RAES*, 13(23), 119-135. http://www.revistaraes.net/revistas/raes23_dos8.pdf
- Ley N.º 61. Ley Constitutiva de la Escuela de Enseñanza Especial. (1944). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=36711&nValor3=38700&strTipM=TC
- Ley N.º 2160. Ley Fundamental de Educación. (1957). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=31427
- Ley N.º 7600. Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. (1996). https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=23261
- Ley N.º 7948. Aprueba Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. (1999). https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=71119&nValor3=86224&strTipM=TC

- Ley N.º 8661. Aprueba Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo. (2008). https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=64038&nValor3=74042&strTipM=TC
- Martínez, Bernal. (2016). *Cronología de la educación costarricense*. Imprenta Nacional. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_de_la_educacion_costarricense_edincr.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2022). *Líneas de Acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en el sistema educativo costarricense*. Ministerio de Educación Pública. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/lineas_de_accion_version_final_2023.pdf
- Molina Ureña, Silvia. (2002). EDUCACIÓN ESPECIAL: Su historia y sus retos para el siglo XXI. *Espiga*, 3(6), 1-12. <https://doi.org/10.22458/re.v3i6.767>
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://acnudh.org/hoja-informativa-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades educativas especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Palacios, Agustina. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). *Pedagogía*. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 23 de abril de 2024, de <https://dle.rae.es/pedagoq%C3%ADa>
- Universidad de Costa Rica [UCR]. (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Consejo Universitario. https://www.cu.ucr.ac.cr/fileadmin/user_upload/cu.ucr.ac.cr/Normativa/estatuto/estatuto_organico.pdf

- Vásquez-Burgos, Karina., Sobarzo-Ruiz, Rodrigo., Mansilla-Sepúlveda, Juan., Leiva-Moreno, Germán., y Monteverde-Sánchez, Alessandro. (2020). El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e491. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.491>
- Velarde Lizama, Valentina. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136. <https://revistas.unav.edu/index.php/empresa-y-humanismo/article/download/4179/3572/>
- Vicerrectoría de Docencia. (2006). *Resolución VD-R-7871-2006. Modificación al plan de estudio de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial*. Universidad de Costa Rica. <https://www.cu.ucr.ac.cr/gacetas/2006/q06-2006.pdf>
- Vicerrectoría de Docencia. (2018). *Resolución VD-R-9895-2017 de 2017. Plan de Estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial*. Universidad de Costa Rica. <https://vd.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2017/11/VD-R-9895-2017.pdf>
- Villa, Richard., y Thousand, Jacqueline. (2016). *The Inclusive Education Checklist. A Self-Assessment of Best Practices*. National Professional Resources, Inc.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

