

Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares.

Jenny Ma. Artavia Granados*
Helvettia Cárdenas Leitón**

Recepción: 4 de noviembre de 2005

Aprobación: 3 de febrero de 2006

Resumen:

El grado de efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares de tres escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón, integrados a las aulas regulares, es el motivo del presente análisis. A partir de la aplicación de entrevistas y observaciones etnográficas, y a la luz de la teoría de la integración, se exponen los resultados obtenidos, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones, tendientes al fortalecimiento de los procesos integradores, con el fin de que éstos brinden un proceso educativo equitativo y eficiente.

Palabras claves: Integración, niños y niñas con necesidades educativas especiales, efectividad de la integración afectiva y cognoscitiva, psicopedagogía.

Abstract:

The purpose of this analysis is to show the level of effectiveness of the affective and cognitive integration of boys and girls with special needs into the regular classrooms of three schools from Dirección Regional de Occidente.

Interviews and ethnographic observations were used as the basic to collect the data, the results are presented enlighten by the Integration Theory. Thus, conclusions and recommendations are also given with the main aim of reinforcing the integration procedures and to make them an equal and more efficient educational process.

Key Words: Integration, Boys and Girls with Special Needs, Effectiveness of the Affective and Cognitive Integration, Psychopedagogy.

1-Efectividad en cuanto a la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares.

La integración:

* Profesora del Departamento de Educación de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica []

** Profesora del Departamento de Educación de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica [hcardena@hotmail.com]

Desde tiempos pasados las personas con algún tipo de discapacidad han sido atendidas en escuelas separadas o en clases especiales dentro de las escuelas ordinarias. Sin embargo, en los últimos años se han realizado grandes esfuerzos por modificar este tipo de sistemas, a través de la integración.

El término integración viene del latín “integrare” y hace referencia a un proceso por el cual se habilita al niño y a la niña con necesidades educativas especiales (N. N. E. E.) a maximizar sus oportunidades, potencialidades y logros personales en su hogar, escuela y comunidad. Kaufman citado por Lou y López (1998:41) señalan que, “la integración escolar está referida la integración temporal, instructiva y social de los niños distintos con sus excepciones con compañeros normales, basada en una planificación educativa y en un proceso evolutivo e individualmente determinado”.

Asimismo, Lou y López (1998) manifiestan que la integración temporal se refiere a que el estudiante con necesidades educativas especiales, que es integrado en una aula regular, podría ser que no se dé de manera permanente, sino que, de acuerdo al seguimiento que se le da, se puede determinar si se puede incluir en otros tipos de escolarización.

La integración es un proceso que debe tomar en cuenta aspectos como: integración física, funcional, social y personal del individuo. El Ministerio de Educación Pública (1990:8) conceptualiza la integración como, “...un proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los individuos no deficientes.

La integración escolar procura incorporar a un sistema educativo normal a aquellos estudiantes que han sido escolarizados en centros segregados; así también se procura que los estudiantes y las estudiantes que presentan algún tipo de retraso escolar y problemas de aprendizaje, reciban el apoyo y la atención que requieran para alcanzar su desarrollo personal.

Resulta importante aclarar que, la simple ubicación de niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares no es integración. El desplazar a un niño o una niña de un ambiente escolar, sólo toma sentido cuando se le permite participar de manera activa y digna en la escuela y en las actividades que se llevan a cabo fuera de la institución educativa. Por tanto, se precisa un máximo de comunicación y un mínimo de aislamiento entre niños y niñas sin discapacidad, y los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es preciso entonces incluir a estos niños y niñas en las actividades educativas, sociales y recreativas con niños y niñas sin discapacidad; para evitar así los programas segregados.

Principios filosóficos e ideológicos sobre los que se fundamenta la integración escolar.

Para Vallejo (1998) la normalización, individualización y sectorización, son los tres principios filosóficos e ideológicos en los cuales se fundamenta la integración escolar.

Principio de normalización:

El concepto de normalización surge en Europa con la figura de Bank Mikkelsen en 1969, posteriormente Wolfensberger lo expandió a los Estados Unidos, y lo definió como “la utilización de

medios lo más normativos posibles, desde el punto de vista cultural para establecer o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles”. (Lou y López, 1998:44)

Según Lou y López (1998) el principio de normalización tiene una serie de implicaciones en la realidad social:

- 1- Mayor aceptación de “diferencia” en todas sus manifestaciones y un descenso en los prejuicios sociales.
- 2- Nuevas formas de organización de los servicios con un enfoque eminentemente multiprofesional.
- 3- Mayor individualización de todos los servicios.
- 4- Un nuevo modelo de crecimiento y desarrollo social.

Para Marín (2000:74) normalizar significa, “aceptar al individuo tal como es, con sus deficiencias, reconociéndolo los mismos derechos que al resto de la sociedad y ofreciéndole los servicios necesarios para que desarrolle al máximo sus posibilidades de vivir una vida similar a la del resto de la población”.

La normalización supone también la oportunidad de conocer y respetar a la persona con discapacidad en el diario compartir, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones, a marginar a las personas. Se ha puntualizado además que no se trata de normalizar a las personas sino al entorno en el que se desenvuelven, lo que llevará implícito que los medios y condiciones de vida se adecuen a las necesidades de la persona con discapacidad.

Principio de individualización

Con el principio de la individualización de la enseñanza, queda claro que el sujeto es único, y por tanto, se deben respetar en todo momento las peculiaridades psicofísicas que lo caracterizan. Para ello se requiere un currículo abierto y flexible, que permita establecer distintos niveles de adaptación curricular. Al respecto, el MEP (2000: 12) indica “cada niño y niña es una persona única con un patrón individual de crecimiento, personalidad, experiencias y preferencias propias. Con modos distintos de construir conocimientos, una historia familiar y cultura particulares”.

La particularidad de cada niño y niña está determinada por varios componentes, internos y externos, como por ejemplo los patrones de crianza, su contexto socio cultural, condición socioeconómica entre otros, Albericio (2001: 25) indica que “los orígenes de las diferencias entre los escolares son múltiples: psicológicos, físicos, sociales ...Además de las diferencias de origen existen otras provenientes del propio desarrollo”, estas particularidades suponen asumir las diferencias personales; aquello por lo que cada uno es él mismo, único y diferente a todos los demás, como principio del desarrollo infantil, al igual que se constituye un fundamento de la educación en la diversidad.

Principio de sectorización

Se trata de que el contexto educativo, responda al contexto familiar, personal, de residencia etc, de la persona que se procura normalizar, a fin de brindarle igualdad de oportunidades que los demás estudiantes del sistema educativo.

Como lo indican Lou y López (1998:44), "... la sectorización es la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios al sujeto con necesidades especiales en el entorno en que vive. Este concepto señala la necesidad de que la atención educativa se realice en el seno de la propia comunidad".

A partir de los tres principios básicos de la integración escolar, se distinguen tres niveles de integración:

1-El físico o presencial: en este tipo de integración las personas con alguna discapacidad se hallan en el mismo marco material que otros alumnos sin discapacidad.

2-El funcional: se refiere al uso de los servicios de la comunidad: gimnasios, sodas, transporte público, etc. por parte de personas con discapacidad junto al resto de la sociedad.

3-El social: la incorporación, participación y aceptación de las personas con discapacidad con los sin discapacidad. Supone un amplio compromiso escolar, familiar y social.

La integración educativa involucra los tres niveles, procurando la participación conjunta de los niños y las niñas con y sin discapacidad en los programas escolares. Esta puede ser de tiempo completo o parcial, según sea en el aula ordinaria, el aula de apoyo o en el centro de educación especial. Se considera muy importante la interrelación que se dé entre el centro de integración y el centro de educación especial.

En el caso del centro educativo ordinario que está integrando, es preciso crear una nueva filosofía, ampliar la gama de profesionales y realizar las adaptaciones curriculares para recibir las y los estudiantes con necesidades educativas especiales que asistan a la institución educativa. Y respecto al centro de educación especial, éste se debe convertir en un centro de apoyo a las y los educadores, que tienen a su cargo la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares. Por tanto, ambos centros educativos deben ser complemento y unión de esfuerzos en pro de una escuela integradora.

La UNESCO ha promovido el principio de un "educación para todos", estableciendo con ello el derecho que tiene todo niño y niña, a que la educación se adapte a sus necesidades, independientemente de la magnitud de su deficiencia.

Con este criterio ha venido cambiando en primera instancia la actitud social en la cual se observe al discapacitado no como aquel ser que hay que recuperar sino como a la persona que se debe educar.

Esta visión ha procurado cambiar la idea de la "escuela para niños y niñas especiales", por un concepto de enseñanza mediado por procesos de interacción que debe tomar en cuenta aspectos técnicos, científicos, políticos, culturales y sociales. Por tanto se pretende renovar la educación, reestructurar la escuela ordinaria: implementar métodos y técnicas especiales de enseñanza, actualización del personal docente, adecuaciones curriculares y otros

En el caso particular de Costa Rica, a partir del año 1974 el Ministerio de Educación Pública le ofreció a la población escolar con necesidades educativas especiales, la oportunidad de compartir experiencias educativas con niños y niñas del sistema educativo regular, a través de las "Aulas Integradas".

El Aula Integrada está adscrita a instituciones de I y II Ciclo de la Enseñanza General Básica y es una modalidad que permite a niños y niñas compartir todas las actividades curriculares que se llevan a cabo en la escuela. Esta modalidad atiende niños y niñas con algunas discapacidades como: retardo mental leve o moderado, trastornos de la comunicación, problemas físicos y problemas emocionales.

Tipos de Integración

La integración escolar es un proceso en el que intervienen el estudiante, el centro educativo, y la familia. El proceso de integración requiere estudio y un tratamiento determinado.

Tal como lo apunta Marín (2000) la ubicación del estudiante integrado requiere de seguimiento, con el fin de alcanzar el bienestar del individuo. Este proceso se debe iniciar con la valoración e identificación de las necesidades educativas especiales del estudiante y la búsqueda de ayudas que le permitan un desarrollo adecuado. La integración en el sistema educativo regular se puede desarrollar en las modalidades escolar, familiar y laboral.

Integración escolar:

Según González citada por Marín (2000), la integración escolar se puede dar en tres modalidades:

Física: Aulas integradas que funcionan en el edificio de la escuela regular

Social: cuando los niños y las niñas con alguna discapacidad comparten juegos, meriendas y actividades con los otros estudiantes del centro educativo.

Educativa: comprende las dos anteriores, pero además, el estudiante participa de los programas escolares, ya sea a tiempo completo o parcial, según sea sus necesidades.

Este tipo de integración requiere planificación, compromiso de las personas involucradas, flexibilidad por parte del sistema educativo y disposición de las y los docentes para realizar las adecuaciones que los estudiantes requieran.

Integración familiar:

La integración familiar es otro nivel de la integración, ésta hace referencia al hecho de que la integración, se inicia en el ámbito del propio sistema familiar. Resulta fundamental que en este ámbito se dé la aceptación de las diferencias, el establecimiento de normas de conducta, la realización de las tareas que normalizan la relación, evitando así la sobreprotección y sustituyéndola por actitudes que ayuden a la persona a desenvolverse de la forma más positiva en su vida.

Integración laboral:

Este tipo de integración permite a la persona integrarse a la sociedad, con igualdad de derechos y deberes. Es importante que la persona alcance un grado de autonomía tal, que le permita su posterior inclusión en el trabajo.

Al respecto Marín (2000:78) afirma,

... la integración laboral de las personas con alguna discapacidad puede llevarse a cabo a través de la rehabilitación profesional, proceso por el cual se procura proveer el mayor número de servicios a través de los recursos comunitarios disponibles. Por medio de este proceso se logra facilitar los procesos de adaptación, los vínculos con

el entorno se estrechan y las posibilidades de equiparación de oportunidades se incrementan.

Objetivos de la integración:

El Ministerio de Educación Pública procura que la labor educativa que se lleva a cabo con la población del aula integrada, alcance los siguientes objetivos:

- Capacitarles para realizarse como personas autónomas, posibilitando su integración plena a todo nivel.
- Facilitarles la integración educativa en dirección ascendente, de un ambiente restringido a uno menos restringido.
- Ofrecerles una capacitación que les permita llevar a cabo una vida independiente y activa dentro de su familia y sociedad.
- Favorecerles un desarrollo armonioso físico y mental, para que puedan desenvolverse adecuadamente.
- Permitirles adquirir habilidades, destrezas sociales y ocupacionales para que puedan realizar diferentes actividades de la vida cotidiana acordes con sus capacidades, intereses y medio en que se desenvuelven.

Necesidades educativas especiales:

El Ministerio de Educación Pública ha realizado esfuerzos por brindar una educación en igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes, de manera que puedan permanecer con éxito en las aulas. Estos esfuerzos cobijan de manera directa a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, el M.E.P. (1998:11) conceptualiza a este niño, como: "...aquél estudiante que presenta condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje mayores que el promedio de los alumnos, lo que le dificulta o impide acceder al currículo que le corresponde por edad, de forma que requiere para compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo".

Asimismo Brennan, citado por Hernández (2000: 6), señala que las necesidades educativas especiales surgen: "... cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje de manera que hace necesario algunos o todos los accesos especiales, al currículo, especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adecuadas para que el alumno sea educado de manera adecuada y eficaz.

En ambas definiciones se puede observar que las necesidades educativas especiales son una condición diferente en el estudiante, que obliga al sistema educativo a asumir adecuaciones, en diferentes ámbitos. Estas adecuaciones se realizan en procura de ofrecer alternativas justas para que los

niños y niñas que presentan alguna singularidad, reciban del sistema educativo, un trato equitativo y eficiente.

La escuela va a jugar un papel fundamental al contemplar que estos estudiantes sólo van a necesitar más ayuda y una ayuda distinta de la del resto de compañeros y compañeras de la clase. Para lograr este cometido la escuela debe procurar realizar diferentes ajustes para tratar de dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos.

En procura de alcanzar dicha meta, el Ministerio de Educación Pública ha desarrollado el proceso de adecuaciones curriculares, con el que se pretende ajustar la acción educativa del docente a la programación educativa y con ello ofrecer experiencias que atiendan las necesidades particulares de las y los estudiantes.

El Ministerio de Educación Pública (1998:4) define las adecuaciones curriculares como “las estrategias de actuación docente que impliquen cualquier ajuste que se realice en la oferta educativa común para dar respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.”

En nuestro país se aplican tres tipos de adecuaciones:

- 1- De acceso: son modificaciones dirigidas a estudiantes con deficiencias motoras, visuales o auditivas que requieren de adaptaciones ambientales o de materiales especiales (mobiliario especial, aparatos ortopédicos, etc).
- 2- No significativas: son aquellas adecuaciones que no modifican sustancialmente la programación educativa, únicamente incluyen acciones para priorizar en ciertos objetivos o contenidos, así como el ajuste metodológico y evaluativo que requiere el estudiante según sus necesidades particulares.
- 3- Significativas: en este tipo de adecuaciones se eliminan contenidos u objetivos generales básicos en las diferentes asignaturas, así como la modificación de criterios de evaluación.

Las adecuaciones curriculares pretenden garantizar a todos los niños y niñas y jóvenes que presentan dificultades para aprender, un currículo amplio y equilibrado que responda de manera eficiente a sus necesidades y que les permita tener acceso al aula regular.

En una conferencia celebrada en Salamanca, España se aprobó un Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, donde uno de los principios es que “las escuelas deben acoger a todos los y las niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, sociales, lingüísticas u otros”. (Navarrete; 1999:159)

Una vez que estas niñas y niños son acogidos por la escuela, debe brindarles aquella oportunidad educativa donde ante el planteamiento curricular que se ofrece, se puedan realizar aquellas adaptaciones curriculares que procura individualizar y ajustar la enseñanza a las diferentes necesidades, capacidades, ritmos e intereses para aprender.

2- Efectividad del proceso de integración de las niñas y los niños con necesidades educativas que asisten a las aulas del proceso regular de I y II Ciclos de la Educación General Básica.

En la investigación cualitativa llevada a cabo por Artavia y Cárdenas (2001) se analiza la efectividad del proceso de integración de la niña y los niños con necesidades educativas especiales integrados en tres escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón. Las instituciones educativas de I y II ciclo de la Enseñanza General Básica elegidas tienen en común, como característica fundamental tener en los salones de clase, integrado al menos un niño o una niña con necesidades educativas especiales.

Para recolectar los datos se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, así como una serie de observaciones no participativas que se llevaron a cabo desde el mes de marzo y hasta junio del 2001.

A la niña y los niños elegidos se les asignó las siguientes letras: JC, ST, HB y CD para garantizar la confidencialidad y anonimato.

Cuadro No1
Características de la niña y los niños con necesidades educativas especiales
integrados al sistema regular

Casos Información	JC	ST	CD	HB
Edad	11	11	9	6,11
Sexo	M	M	F	M
Historial	Asistió dos años a la Escuela de Enseñanza Especial.	Asistió a la Escuela Enseñanza Especial, se le integra en 1997 por la Asesoría	Inició el proceso en una institución regular y luego se le remitió a Educación Especial. En el año 2001 se integra al segundo grado.	1997 Escuela Enseñanza Especial recibió estimulación temprana. A partir de febrero del 2000 se integra a Jardín de niños por la Asesora y a solicitud de los padres de familia.
Tipo de adecuación	Ninguna	De acceso	Significativa	De acceso
Diagnóstico	Hidrocefalia **	Hidrocefalia Mielo Meningo Cele Espina bífida. **	Retardo leve. Problemas visuales *	Parálisis cerebral ***
Particularidad	Retardo mental. Problemas visuales. Asiste a aula recurso. Terapia de lenguaje.	Discapacidad física, está en control en el HNN. No controla esfínteres. Mal carácter. Autoestima lesionada.	Le extrajeron un tumor cerebral. Injerto ojo izquierdo. Cavidad anoftólcica izquierda. Asma crónica. Atención dispersa.	Discapacidad área motora. Controla esfínteres.
Año en que está integrado	III Año	V Año	II Año	I Año

* Meningo: Exposición de la médula espinal por falta de cierre de la columna vertebral en el nacimiento, afectando la sensación en el tronco inferior del individuo, por tanto se afecta: control de esfínteres y los movimientos voluntarios e involuntarios de las extremidades inferiores.

Evita el crecimiento de las extremidades inferiores.

** Hidrocefalea: Agua en el cerebro.

*** Parálisis cerebral: Lesión cerebral en el momento del nacimiento, producida por falta de oxígeno, sufrimiento fetal, partos prolongados, uso de fórceps, enfermedades perinatales o prenatales.

Integración afectiva de la niña y los niños con Necesidades Educativas Especiales

Desde la perspectiva de la integración de la niña y los niños con necesidades educativas especiales que asisten a los grupos en estudio, se procuró identificar a través de las observaciones y entrevistas los siguientes aspectos:

a. Participación de la niña y los niños con necesidades educativas especiales en las actividades de grupo

Existe una marcada tendencia por parte de la niña y los niños en estudio, a aislarse afectivamente de la mayoría de sus compañeros y compañeras y en al menos dos de los casos, a crear grandes nexos de dependencia de un compañero o compañera, con el cual comparten trabajos escolares y juegos de forma exclusiva.

En el caso de JC, aparentemente los compañeros y compañeras tienen una actitud afectiva muy positiva hacia él. Esto se puede percibir en el trato cotidiano que le ofrecen sus compañeros y compañeras. Ellas y ellos se muestran amables, respetuosos, colaboradores y dispuestos a compartir. La mayoría de las niñas y niños entrevistados reflejan en sus opiniones que JC es un niño aceptado y querido por el grupo. Sin embargo, las observaciones etnográficas permitieron identificar que las relaciones interpersonales que se suscitan entre las niñas y los niños y su compañero JC no son lo suficientemente cálidas.

Se podría decir, como bien lo señala Correa (1999), que las y los compañeros de los niños o niñas integrados manifiestan actitudes ambivalentes en las relaciones con estos niños, pues según el autor se evidencia una aparente aceptación de las personas con discapacidad fundadas en un sentimiento de pena por su discapacidad.

La situación de ST no dista en mucho de JC, pues las niñas y niños muestran una actitud de indiferencia hacia su compañero con necesidades educativas especiales. No obstante en las opiniones expresadas por las niñas y niños en las entrevistas, dejan entrever que éstos lo perciben como un buen amigo y un compañero que está dispuesto a ayudar. También manifiestan experimentar un sentimiento de lástima hacia ST, debido a su impedimento físico. Este sentimiento podría estar influyendo en las relaciones interpersonales de las y los niños hacia ST.

Al igual que el caso de JC, se podría indicar, como bien lo señala Correa, (1999), que las actitudes que manifiestan los niños hacia ST se podría ubicar en una aceptación aparente de su persona fundamentada en sentimientos de lástima.

Se considera que estos sentimiento afloran en las y los niños cuando han sido preparados o sensibilizados para recibir y / o compartir la labor escolar con compañeros con necesidades educativas especiales. El MEP (1999:7) al respecto manifiesta, “los niños de la clase deben estar informados y

motivados, para evitar que surjan actitudes de rechazo o sobreprotección, así como sentimientos de temor y lástima”

Desde esta perspectiva la institución educativa debe procurar desarrollar acciones **tendientes** a la sensibilización de las y los niños que se interrelacionarán con niñas y niños con necesidades educativas especiales, integrados a las aulas regulares.

En el caso de HB, al analizar la efectividad de su integración al aula regular encontramos que, afectivamente las y los compañeros tienen una percepción positiva de él. Según lo expresado por los niños, sus sentimientos hacia HB van desde cariño hasta lástima.

Sin embargo, al igual que JC y ST este niño tiene una marcada tendencia para aislarse afectivamente del resto de sus compañeras y compañeros, creando grandes nexos de dependencia de una compañera, y de su madre. Este factor no le permite interrelacionarse fluidamente con todos sus compañeros y compañeras.

En las lecciones observadas se pudo percibir que afectivamente HB no se ha integrado totalmente en su grupo de compañeros y compañeras. De esta manera lo manifiestan ellos mismos, cuando comentan que no comparten juegos, conversaciones o merienda; porque él siempre está con su compañera o porque su mamá no se lo permite de manera directa o indirecta. Estos nexos de dependencia unilateral, no le permiten a HB compartir con otras y otros compañeros y viceversa.

En cuanto a la efectividad de la integración afectiva de CD al aula regular, encontramos que sus compañeros y compañeras de alguna manera, externan cierto grado de rechazo hacia la interrelación con la compañera que presenta necesidades educativas especiales.

Como anteriormente se expuso, de los ejemplos de las observaciones etnográficas y de las entrevistas que se presentan, puede percibirse cómo las y los niños a pesar de que expresan opiniones positivas de CD, en el diario compartir del salón de clases y en el patio de la escuela, durante el lapso de los recreos, se apartan de ella.

No existen así, fuertes lazos de comunicación y afecto de las y los niños hacia CD, ni de ella hacia sus compañeros y compañeras.

Ahora bien, tal y como lo señala el MEP (1999: 5) “las actitudes positivas, el respeto hacia los demás y la valoración de las personas por sus atributos, son aspectos que se pueden aprovechar en una clase donde se tienen niños con necesidades educativas especiales”.

Las docentes deben procurar desarrollar en sus lecciones espacios donde las niñas y los niños puedan ser sensibilizados en pro del desarrollo de la integración de niños con necesidades educativas especiales.

b. Actitud afectiva de las docentes hacia la niña y los niños con necesidades educativas especiales

La actitud afectiva de la docente hacia la niña y el niño con necesidades educativas especiales es fundamental para la efectividad de la integración, si la niña y el niño se siente aceptado y considerado como parte del grupo, se fortalecerá su seguridad básica y podrá lograr un mejor desempeño académico.

En relación con la actitud de la docente "R" hacia JC, se podría deducir que la educadora se muestra muy cariñosa, comprensiva y muy atenta a los requerimientos que presenta JC, Ella lo trata como un estudiante más de la clase y le presta toda la atención individualizada que éste requiere. Así entonces, JC realiza su labor educativa en un medio escolar que atiende su discapacidad como una más, en el entorno del aula regular, y que le brinda la atención individual que él requiere. Al respecto Blanco (1992: 20) manifiesta, "la educación, por tanto, debe ser sólo una, con diferentes ajuste para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. El sistema educativo en su conjunto debe proveer los medios necesarios para proporcionar la ayuda que cada alumno necesite, dentro del contexto educativo más normalizado posible".

La situación de ST es totalmente diferente, pues al revisar el grado de afectividad de las docentes V y M, encontramos que éstas no muestran una actitud de aceptación plena y total del niño y la niña con necesidades educativas integrado en su salón de clases.

Existen barreras en cuanto a la comunicación, no se brinda una atención individualizada constante y eficiente y se evidencia una carencia de cariño e interés por el niño y la labor que éste lleva a cabo. Al respecto se podría indicar que en este salón de clases el proceso de integración afectiva del niño con necesidades educativas especiales, presenta algunas dificultades, porque como bien lo señala Ratnoff (1995: 228) "las buenas relaciones entre el equipo de docentes y los alumnos son cruciales para una integración eficaz".

Ahora bien, respecto a la docente L encontramos que se muestra cariñosa, interesada y muy preocupada por HB.

Por su parte la docente P le brinda a CD un gran apoyo, le dedica lapsos considerables para atender individualmente los requerimientos de la niña en las tareas escolares. Porque como bien lo señala Hegarty y otros (1994: 215), "la interacción del profesor con los alumnos para facilitar su aprendizaje es un componente principal del proceso docente esto supone formular preguntas, promover un debate y, en general, acometer una interacción verbal".

c. Actitud afectiva de la niña y los niños con necesidades educativas especiales hacia sus compañeros y compañeras.

Durante el proceso de investigación, se procuró también identificar la actitud afectiva de la niña y los niños con necesidades educativas especiales hacia sus compañeras y compañeros y hacia sus docentes. JC se mostró como un niño poco comunicativo y poco expresivo hacia sus compañeros y compañeras, no así con la docente; con quien en todo momento fue muy afectivo, tanto gestual como verbalmente.

JC concentra toda su atención en la labor escolar que ejecuta, dejando de lado todo intento de compartir con sus compañeros y compañeras.

De la actitud afectiva que asume ST en el salón de clases con sus compañeras y compañeros y maestra, se podría deducir que es un niño que tiende a concentrar toda su atención e interés en cultivar relaciones interpersonales con un grupo reducido de personas, en relación con el resto de pares. Estamos hablando de dos o tres compañeros únicamente. Así pues, ST resta oportunidades para pertenecer a grupos más amplios de juego y estudio.

ST conforme ha transcurrido el tiempo ha fomentando una amistad más estrecha con un compañero, con quien comparte su labor escolar y sus recreos. Esta situación no le permite compartir con todos sus compañeros y compañeras, cerrando así su círculo de amistades y convirtiéndose en un niño inaccesible al resto del grupo de estudiantes.

De acuerdo con la actitud que asume HB en su labor escolar, se podría señalar que es un estudiante muy esforzado, participativo y que cumple con las tareas y ejercicios estipulados por la docente L. Asimismo la interrelación de HB con sus compañeras y compañeros, como bien se señaló, es mínima, por tanto consideramos que el factor socialización al igual que en los casos de JC y ST, resulta una de las dificultades que obstaculizan el logro de la integración de HB, tanto afectiva como cognoscitivamente, al grupo.

Respecto de la actitud afectiva que asume CD ante sus compañeras y compañeros y docentes, encontramos una niña que se muestra muy insegura y temerosa en su relación con sus compañeros, poco comunicativa y poco amistosa. Generalmente se aísla del grupo, pero sí mantiene grandes nexos con la docente P, la niña se muestra cariñosa y muy dependiente de la docente, al punto de no querer trabajar, si ella no está a su lado.

Efectividad de la integración cognitiva de la niña y los niños con necesidades educativas especiales

La integración cognitiva se refiere a las actividades académicas en las cuales participan todos los niños y niñas del grupo regular, incluyendo a la niña y los niños con necesidades educativas especiales.

a. Dinámica observada en las aulas con niños integrados

En cuanto a la efectividad en la integración pedagógica de JC al aula regular, tal y como se enfatizó anteriormente, sus compañeras y compañeros tienen una muy buena percepción de él como estudiante, lo consideran muy bueno. Así mismo, lo visualizan como un niño que puede aprender y jugar como los demás y con el que están dispuestos a realizar trabajos escolares, porque lo consideran inteligente y un buen compañero.

Sin embargo, en la práctica educativa que se lleva a cabo en el salón de clases, no se percibe mayor disposición por parte de las y los compañeros de JC para realizar trabajos escolares con él y viceversa.

De acuerdo con las observaciones realizadas respecto de la actitud de JC hacia las y los compañeros y hacia la docente "R", en el plano pedagógico, se podría señalar que JC es un estudiante que dedica sus mejores esfuerzos en pro de la realización de sus trabajos escolares de manera eficiente. Ahora bien, es preciso manifestar que él, es un niño que trabaja muy bien individualmente, pero tiende a dispersarse y distraerse cuando lo hace con el grupo de compañeras y compañeros en general.

Resulta medular que el proceso educativo que se implemente procure alcanzar un equilibrio entre la labor individual y socializada que llevan a cabo todos los y las estudiantes y muy especialmente aquellos que presenten necesidades educativas especiales. Porque tal como lo expresa Blanco (1995: 240), "las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, favorecen una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza".

Con base en lo expuesto en el estudio, se podría señalar que JC centra su interés en la necesidad de obtener un rendimiento académico, que le permita equipararse o igualarse al del resto de compañeras y compañeros. Como bien lo manifiesta Hegarty y otros (1994: 177) "ha quedado bien establecido que la posibilidad de aceptación de estos alumnos en las clases generales, depende normalmente de su capacidad académica".

De acuerdo con Hegarty y otros podría señalarse que JC invierte todo su esfuerzo e interés en cumplir el rol de un buen estudiante, que satisfactoriamente realiza su trabajo y obtiene muy buenas calificaciones; pero en ningún momento se interesa por la socialización con las y los compañeros. En este sentido establece prioridades y, una de ellas es el rendimiento escolar.

En relación con la efectividad de la integración de ST al aula regular, consideramos que sus compañeras y compañeros lo perciben como un estudiante que obtiene buenas calificaciones. La mayoría de las y los estudiantes entrevistados consideran que ST es un niño que puede jugar y aprender como todos lo demás y que estarían dispuestos a realizar trabajos escolares con él.

Respecto de la actitud que tienen las docentes V y M hacia la integración pedagógica de ST al aula regular, en primera instancia es importante señalar que ellas no estimulan al niño con necesidades educativas especiales en la labor escolar que lleva a cabo, no se adecuan los procedimientos didácticos para la búsqueda de la socialización de los niños en general, tampoco se toma en cuenta la situación individual del niño en la planificación didáctica. Así entonces, como bien lo manifiesta Blanco (1992, p. 22), "cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos".

Esta situación podría estar influenciada por la metodología individualizada que emplea la docente. Este tipo de metodología como bien lo señala Nérci (1985: 377), "... tiene por máximo objetivo ofrecer oportunidades de un desenvolvimiento individual más eficiente, teniendo en vista llegar a cada educando a su completo desarrollo de su posibilidades".

Por tanto, lo que se busca es favorecer individualmente a cada niña y niño, impulsando así que trabaje según sus posibilidades, pero dejando de lado la integración social y el desenvolvimiento del niño en trabajos grupales. Esta situación podría afectar la efectividad, total en la integración de HB al aula regular.

Como lo manifiesta Blanco (1992: 66), “uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta en función de los alumnos con necesidades educativas especiales es que las opciones metodológicas propicien el mayor grado posible de comunicación e interacción entre profesor-alumnos y alumnos entre sí”.

Ahora bien, en cuanto a la efectividad de la integración cognoscitiva de CD, en primera instancia es preciso señalar que sus compañeros y compañeras tienen una buena percepción de CD como estudiante, ellos consideran que es una buena estudiante y que puede aprender como los demás.

Asimismo, las y los niños manifiestan estar dispuestos a trabajar con ella en las labores escolares, sin embargo, en la realidad cotidiana del salón de clases, esto no se visualiza.

Existe una marcada tendencia al aislamiento, por un lado CD se aísla de sus compañeras y compañeros, y éstos también, prácticamente, no tienen ningún contacto con ella. Manosalva (1991: 28) que para logra una verdadera integración escolar, debe existir: ...”la disposición favorable por parte de padres, profesores, compañeros, etc. No se puede concebir la integración con el rechazo de las personas más cercanas a quien presente la discapacidad”.

Y es que como bien lo señala el autor, las y los niños con necesidades educativas especiales integrados, precisan de una disposición favorable de todos aquellos sujetos que comparten con ellos, el proceso educativo en el sistema regular.

Tal es el caso de la percepción que tiene la docente P de la integración pedagógica de CD, ésta señaló que la niña requiere de una adecuación curricular significativa, y que por tanto ella le da atención individual y además procura tomar en cuenta a CD en las actividades de aprendizaje regular para tratar de alcanzar la integración social de la niña, haciéndola partícipe de estas actividades.

b. Ambiente en que se desenvuelven la y los niños con necesidades educativas especiales

Es importante señalar que precisamente el ambiente escolar observado en todos los casos que comprende el estudio, refuerza la parte académica y deja de lado el proceso de socialización de los estudiantes. En el caso específico que nos interesa, la metodología empleada por la docente refuerza la individualización del proceso de aprendizaje, impidiendo una interacción fluida y constante entre los niños y las niñas y JC y viceversa.

Al respecto nos dice Vallejo (1998: 46),...”el discapacitado debería estar en un contexto común como cualquier otra persona, posibilitarle la interrelación solo o con ayuda, a fin de favorecer en mayor o menor medida sus funciones superiores. Así podrá aprender de los otros y con los otros en un contexto heterogéneo”.

Ahora bien, para lograr estas metas es preciso que la docente procure alcanzar un proceso enseñanza-aprendizaje, que implemente acciones en pro de la socialización e individualización de todos los estudiantes y muy especialmente el caso de JC, quien tiende a aislarse del grupo y a centrarse únicamente en el trabajo escolar. Al respecto Blanco (1992: 66) aduce que,

Los alumnos con necesidades educativas especiales requieren al igual que el resto de compañeros, aprender de forma significativa, ser elementos activos en su proceso de aprendizaje, aprender a realizar aprendizajes significativos por sí mismos y contar con la mediación del profesor y otros compañeros para aprender. Este aspecto es importante en lo que se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales porque en muchos casos reciben una enseñanza mecánica y poco participativa.

Otro factor que consideramos podría estar afectando la integración de JC, es la ausencia de capacitación por parte de la docente en cuanto a la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esto porque cuando una docente no cuenta con el apoyo técnico que requiere la integración de un niño o niña con necesidades educativas especiales al sistema regular, éste proceso se podría ver afectado porque, como bien lo señala el MEP (1999: 6) “para que la integración sea un éxito, el maestro debe tener la asistencia y el apoyo que sea disponible”.

Ahora bien, en el caso particular de ST que es un niño que se desplaza en su silla de ruedas, además de las ya citadas actitudes que asumen las docentes V y M, es preciso señalar que éstas tampoco adecuan el mobiliario y / o espacio físico de acuerdo con la problemática física que enfrenta ST. Por tanto resulta necesario como lo plantea Blanco (1992: 68) que el docente a quien le corresponderá la integración de un niño o niña con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, “... realice una reflexión por parte del equipo docente y se tomen decisiones que integren lo más posible a los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica escolar”

El caso particular de ST, lo percibimos como un niño que se preocupa y esfuerza mucho por el trabajo escolar que ejecuta en su salón de clases, sin embargo, es un niño que se distrae muy fácilmente. Al pretender determinar si la integración afectiva y cognoscitiva de él al aula regular es o no efectiva, se podría manifestar que al igual que JC, ST es un niño que no centra su atención en la socialización con el grupo de compañeros y compañeras en general. Esta situación crea en él un alto grado de inclinación afectiva hacia un solo compañero. Aunado a ello está el proceso metodológico que emplean las docentes, el cual se centra en el trabajo individualizado de las y los niños, asunto que no permite la interacción entre la niña y los niños y entre éstos y los docentes.

Esta situación debería ser tomada en cuenta en un sistema educativo que pretende integrar al niño o niña con necesidades educativas especiales al sistema regular, pues como bien lo señala Marchesi (1996: 30) “...solamente con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con necesidades educativas especiales será posible una reflexión que conduzca a replantear qué se les enseña y cómo se les enseña en los centros ordinarios”.

Así entonces, el estilo de clase magistral apoyada en la resolución de ejercicios de la pizarra o del libro de texto, mantiene al niño ocupado de manera individual en la resolución de los mismos. Esta

situación no posibilita la socialización plena entre las y los compañeros del niño con necesidades educativas especiales y viceversa; restando, así la posibilidad de que ST se integre efectivamente en el aula regular.

Como bien lo señala Blanco (1992: 156), “Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan bastantes adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar para compartir lo más posible el currículo de sus compañeros”.

Otro aspecto que se considera medular para alcanzar una efectiva integración, lo constituye el factor amor y aceptación plena del niño y la niña con necesidades educativas especiales; tanto por parte de sus compañeros y compañeras, así como por las docentes.

En el caso de las y los niños se percibe un trato afectivo bastante positivo hacia ST, a pesar de que no existe mayor relación entre ellos.

Pero en el caso de las docentes, estos aspectos no se dejan ver en su relación con el niño con necesidades educativas especiales; todo lo contrario, ellas se muestran poco cariñosas y muy indiferentes hacia ST, aspecto que podría estar afectando la integración de este niño al proceso educativo del aula regular.

También consideramos que a pesar de que ST tiene únicamente una adecuación curricular de acceso, las docentes podrían procurar que en el ambiente escolar se generen acciones que consideren la dificultad que presenta el niño, como bien los señala el MEP (1999: 12), “un niño con necesidades educativas especiales a veces requiere solamente de pequeñas adaptaciones en el ambiente regular; sin embargo, es rechazado por el temor de las docentes a enfrentarse con esa experiencia”.

Dentro de las acciones que pueden implementar las docentes, y que consideren la dificultad de ST están: tomar medidas que involucren las necesidades del niño para su desplazamiento, organizando de manera eficiente el uso del espacio del aula. Otro aspecto que se podría tomar en cuenta, es la adecuación de la planificación didáctica, acorde con los requerimientos del niño; acciones que puede un docente impulsar en su aula.

Asimismo, es muy importante promover un equilibrio entre metodologías que coadyuven a la socialización y a la individualización, procurando así un ambiente más propicio para alcanzar una efectiva integración de ST al grupo de compañeras y compañeros en general.

Sin embargo, tal y como lo señala Marchesi (1996: 30),...” el problema más difícil al que se enfrentan los profesores es cómo llevar a la práctica la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales: cómo organizar el aula, cómo propiciar su desarrollo y su aprendizaje”.

Y es que precisamente, los y las educadores no han sido formados para laborar con niños y niñas con necesidades educativas especiales y tampoco han recibido una capacitación adecuada que les permita trabajar de manera eficiente con este tipo de niñas y niños, para procurar así integrarlos al aula regular. Al respecto manifiesta Correa (1999: 86): “...abandonar al maestro de apoyo a sus suerte, significa que la comunidad educativa no tiene claro el compromiso social de las instituciones frente a la atención educativa a la diversidad”.

Monosalva (1991: 28) considera que,..."la actitud favorable que los profesores manifiesten por la integración, depende mucho del conocimiento que tengan del niño con discapacidad y de los propósitos de la integración".

Al ser el docente uno de los sujetos generadores y orientadores del currículo escolar, resulta necesario que éste posea la formación y capacitación precisa para hacerle frente al proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas regulares del sistema educativo.

Las observaciones etnográficas, permitieron visualizar como HB al igual que JC centra toda su atención en el proceso académico y deja de lado la interrelación con sus pares.

Otro aspecto que consideramos importante retomar, al igual que el caso de JC y ST fue la falta de capacitación de la docente L, en todo lo relacionado con la atención de las y los niños con necesidades educativas especiales. Tal como lo expresó ella misma, no ha recibido apoyo técnico en relación con la integración de HB al aula regular, aspecto que consideramos podría estar afectando el logro de la efectividad en el proceso de integración de este niño, al salón de clases.

Por su parte la asesoría que recibe la docente P, para orientar el trabajo con CD es esporádica y no le ofrece posibilidades viables para hacer un trabajo eficiente en cuanto a la integración afectiva y cognitiva de CD. No obstante esta docente en particular muestra un dominio incipiente de prácticas y habilidades que le permiten hacer manejable la situación de la niña integrada.

Conclusiones

- 1- Respecto a la integración afectiva de los niños y la niña con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares en estudio, se encontró que,
 - 1-1 En cuanto a si los niños y la niña con necesidades educativas especiales se apartan o se integran fácilmente en las actividades del grupo, existe una marcada tendencia por parte de éstos, a aislarse afectivamente de la mayoría de los pares, y en al menos dos de los casos, a crear grandes nexos de dependencia de un compañero o compañera con el cual comparten actividades de forma exclusiva. En los otros dos casos, el grado de dependencia de estos niños se centró específicamente en las docentes y en el caso específico de un niño, también de su madre que lo acompaña diariamente en el salón de clases.
 - 1-2 Durante el proceso lectivo o en los recreos los niños y la niña con necesidades educativas especiales participan únicamente con aquel o aquella compañera con quien han estrechado un fuerte lazo de dependencia, en trabajos escolares, juegos o conversaciones informales.
 - 1-3 La dependencia afectiva no permite el desarrollo de hábitos de autonomía personal e independencia en el proceso educativo, en el caso de los niños y la niña con necesidades educativas en estudio.

- 1-4 Respecto de si los niños y la niña con necesidades educativas especiales se muestran afectivos con los demás compañeros y compañeras, se encontró que los cuatro estudiantes del estudio, se muestran poco comunicativos y afectivos en las relaciones interpersonales con sus pares.
- 1-5 Las y los estudiantes de los salones de clase, manifiestan actitudes afectivas ambivalentes: rechazo, cariño, lástima, etc. hacia los niños y la niña con necesidades educativas especiales integrados en estas aulas.
- 1-6 En los casos en estudio, los niños y la niña con necesidades educativas especiales concentran toda su atención, esfuerzos e intereses en la labor escolar, restando importancia a todo tipo de interrelación personal con los y las compañeras.
- 2- En cuanto a la efectividad de la integración cognoscitiva de los niños y la niña con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares se halló que,
- 2.-1 Los niños y la niña con necesidades educativas especiales realizan grandes esfuerzos en la elaboración de los trabajos escolares, con el fin de obtener rendimientos académicos favorables.
- 2-2 En al menos tres de los casos estudiados los y la niña con necesidades educativas especiales son estimulados, apoyados y supervisados en las labores escolares que emprenden. No así, en el caso restante, donde el niño no es estimulado, ni supervisado en su labor, todo lo contrario, éste pasa desapercibido y poco atendido por las docentes.
- 2-3 La metodología empleada al menos por tres de las docentes en estudio, refuerza la individualización del proceso de aprendizaje, aspecto que impide la socialización de los estudiantes y especialmente de los niños y la niña con necesidades educativas especiales integrados en sus salones de clase.
- 2-4 No se adecuan los procedimientos didácticos para la búsqueda de la socialización, sino que por el contrario se implementan procesos de enseñanza y aprendizaje que refuerzan procedimientos individuales que no permiten la participación plena, activa y cooperativa de los niños y la niña con necesidades educativas especiales, con los compañeros y compañeras.
- 2-5 Las y los estudiantes de los grupos observados manifiestan estar dispuestos a trabajar en las labores escolares con los niños y la niña con necesidades educativas especiales, sin embargo en la realidad cotidiana del salón de clases, esto no se visualiza.
- 2-6 En la labor educativa que llevan a cabo dos de las docentes observadas, se evidenció que no se da una plena aceptación de la integración del niño con necesidades educativas especiales en el aula regular.
- 2-7 En al menos dos de los casos, los niños con necesidades educativas especiales requieren de una eficiente planificación del uso del espacio en sus salones de clase, aspecto que no se evidenció en las observaciones etnográficas realizadas. Estos niños presentan problemas para desplazarse por el salón de clases, debido en primera instancia a su impedimento físico y en segundo lugar a la falta de un ordenamiento en el mobiliario que agilice sus desplazamientos.
- 2-8 Respecto al ritmo de trabajo de los niños y la niña con necesidades educativas especiales, se podría manifestar que al menos en tres de los casos presentan un ritmo normal, no así en uno de los

casos cuyo ritmo de trabajo resulta ser lento debido a problemas de aprendizaje que presenta este niño.

2-9 Las educadoras que tienen en sus aulas regulares integrados a los niños y la niña con necesidades educativas especiales en estudio, no reciben la asesoría y orientación necesaria por parte del equipo de especialistas del Ministerio de Educación Pública, para hacerle frente a este proceso integrador de la manera más eficiente.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos de la investigación que se reseña en el presente artículo, se propone a todos los sectores involucrados con el proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales:

- Realizar una evaluación del proceso de integración de los N.N.E.E. al sistema regular, que se lleva a cabo en todo el país, para que se mejore la atención a esta población.
- Implementar un sistema de capacitación y actualización constante para los docentes, sobre el proceso de integración de los N.N.E.E. en las aulas regulares.
- Brindar a los docentes y los docentes el apoyo requerido por parte de la Asesoría de Enseñanza que éstos puedan realizar una labor más eficiente y sensible con los N.N.E.E. integrados en las aulas regulares.
- Realizar una revisión de los programas de estudio que cursan los futuros docentes, para que en su formación profesional se incluyan cursos que proporcionen a los educadores bases sólidas acerca del proceso de integración de los N.N.E.E. en las aulas regulares.
- Impulsar proyectos de extensión docente por parte de la Universidad de Costa Rica tendientes a capacitar a los educadores en servicio, acerca de la atención a los N.N.E.E. en el proceso de su integración a las aulas regulares.
- Planificar eficientemente la utilización de los espacios físicos de la institución, de manera que éstos cumplan con los requisitos indispensables para que la integración de los N.N.E.E. al sistema educativo regular, tome en cuenta los requerimientos para el desenvolvimiento de esta población.
- Velar porque el apoyo técnico que suministra la Asesoría de Educación Especial de la Dirección Regional de Educación de San Ramón, cumpla con la normativa vigente en cuanto a la integración de N.N.E.E. en las aulas regulares.
- Tomar conciencia de las necesidades afectivas y cognoscitivas que tienen los N.N.E.E. integrados en sus salones de clase, para que el proceso de integración esté marcado por un alto grado de sensibilización y disposición tanto por parte de los docentes como de los compañeros de estos niños.

- Aplicar una metodología que considere la formación integral de los N.N.E.E. y que les permita trabajar tanto individualmente como afectivamente, en pro de la consecución de una efectiva integración de este tipo de población a las aulas regulares.
- Brindar mayores oportunidades de participación a los N.N.E.E. en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Brindar a los N.N.E.E. aquellos requerimientos que podrían lograr de manera más efectiva, la integración tanto afectiva como cognoscitiva de estos niños al aula regular, entre ellos se podrían citar: la supervisión de sus trabajos, la motivación por sus logros, las adecuaciones curriculares pertinentes, la aceptación del niño, etc.
- Exigir el apoyo técnico que la Asesoría de Enseñanza Especial de la Dirección Regional de Educación de San Ramón, debe implementar en aquellas escuelas integradoras.

Referencias bibliográficas

Albericio J.J. (2001). *De la Integración a la Inclusividad*. Buenos Aires: Espacio.

Artavia Granados Jenny Ma y Cárdenas Lestón Helvetia (2001) *Actitudes de las docentes hacia los niños con necesidades educativas especiales, de los compañeros hacia estos niños y la efectividad del proceso de integración de ellos, en las aulas del proceso regular de I y II Ciclos de la Educación General Básica, en tres escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón*. Proyecto de tesis para optar por el grado de Magíster Scientiae con énfasis en Psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia.

Blanco, Guijarra R. (1992) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. España: Ministerio de Educación y Ciencias.

Blanco R. y Duck C. *La Integración de los Niños con Necesidades Educativas Especiales en América Latina y el Caribe: Situación y Perspectivas*. UNESCO Vol 25, Nº 2, junio 1995.

Correa, J. (1999). *Integración escolar para población con Necesidades Educativas Especiales*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Hegarty S., Hodgson A. y Clunies-Ross L. (1994). *Aprender juntos. La Integración Escolar*. Madrid, España: Morata.

Hernández D.M. (2000) *Programa de Integración Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Regular*. Escuela de Rehabilitación y Educación Especial de San Ramón.

Lou M. y López N. (1998) *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.

Manosalva S. (1991) *La Integración Escolar*. Revista Educación, Chile 189, agosto 1991.

Marchesi, A. (1996) *Desarrollo Psicológico y educación. Necesidades Educativas Especiales*. España: Piados.

Marín A. (2000) *Atención del Niño Excepcional*. Costa Rica: EUNED.

Ministerio de Educación pública (1998) *La evaluación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: Publicaciones Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (1999) *Plan Nacional de Atención a las Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo costarricense*. San José, Costa Rica: Publicaciones Ministerio Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (2000). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar*. San José: MEP.

Navarrete, L. "Dificultades de acceso y exclusión de estudiantes con discapacidad de la educación primaria" En: *Revista Educación No. 32*. Universidad de Costa Rica. 1999.

Nérci, I. (1985) *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Argentina: Kapeluz.

Vallejo, J. (1998) *Personas con capacidades diferentes. Desde el ayer hasta hoy...* Uruguay: ACUPS.