

Universidad de Costa Rica
Sistema de Estudios de Posgrado

Educación de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva
en I y II Ciclos de la Educación General Básica
Una Visión Cualitativa Interpretativa
del Papel del Docente

Tesis sometida a la consideración de la
Comisión del Programa de Posgrado en
Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad
para optar por el grado de Magister Scientiae

Rafael Alberto Martínez Alvarado

Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", Costa Rica
1999

“Extendió sus brazos al cielo a modo de ramas y torció sus dedos; dirigió su cara a Dios y cerró muy bien los ojos. Comenzó a hablar con Dios, a dirigirse a Ella en los términos en los que acostumbraba a hacerlo desde el feliz día en que descubrió que Dios era una mujer: “una hermosa mujer de senos exuberantes y caderas lo suficientemente anchas como para haber parido al mundo, pero ínfima, imperceptible, como el cosmos en la palma de la nada, y por ínfima infinita como el vientre ciego del vacío donde no pudo llegar la luz, como el último alcance de lo imposible, su propio límite la sigue y nada es más pequeño, salvo el universo entero avanzando siempre en dirección contraria”.”

Fernando Contreras

“Los Peor”

Dedicatoria

A Alejandra mi madre, a Sílida, a Argentina,

y a mi esposa Lucía.

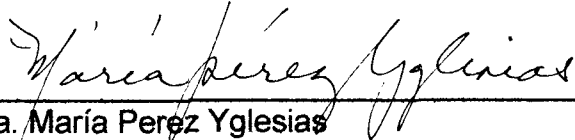
Las mujeres que me han enseñado con su ejemplo a luchar en la vida.

Agradecimiento

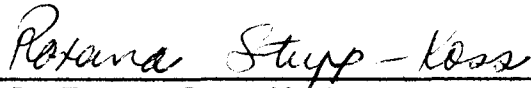
A las Maestras participantes en esta investigación.

A la señora María del Carmen Araya Jiménez M.Sc.,
Y al señor Jorge Gerardo Hidalgo González Ph.D.

Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado de Magister Scientiae.



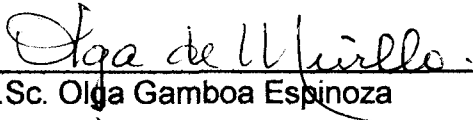
Dra. María Pérez Yglesias
(Decana del Sistema de Estudios de Posgrado)



M.Sc. Roxana Stupp Kupiec
(Directora de Tesis)



M.Sc. Ana Cristina Echeverría Sáenz
(Asesora)



M.Sc. Olga Gamboa Espinoza
(Asesora)



M.Sc. Aileen Fernández Ramírez
(Directora del Programa de Posgrado en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad)



Rafael/Alberto Martínez Alvarado
(Candidato)

INDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
HOJA DE APROBACION	v
INDICE	vi

PAGINA

1. RESUMEN	1
------------------	---

2. ARTICULOS

No es solo enseñarles a leer y escribir:

Representaciones sociales en la experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva de cuatro educadoras de I y II Ciclos de la Educación General Básica	3
--	---

Aprenden, pero distinto:

Interpretación de las representaciones sociales en la experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva de cuatro educadoras de I y II Ciclos de la Educación General Básica	43
---	----

3. ANEXOS

ANEXO A:

Marco contextual de la investigación	72
1. El tema	72
2. El problema y su importancia	79
3. Los sujetos	84
4. El estado de la cuestión	85
5. Alcances: proyecciones y limitaciones	90

ANEXO B:

Discusión teórica y epistemológica.....	91
1. El acto de conocer	91
2. El objeto de conocimiento	92
2.1 Sobre el trabajo docente	92
2.2 El campo de las representaciones y los significados	94
2.3 Sobre la discapacidad cognitiva y el retardo mental	96

	PAGINA
ANEXO C:	
Métodos y procedimientos de la investigación	105
1. El enfoque	105
2. Las técnicas de recolección de datos	106
2.1 La observación no participante	106
2.2 La entrevista semiestructurada	107
2.3 El relato escrito	108
2.4 El taller	109
2.5 Otros	109
3. El análisis y la interpretación	110
3.1 Niveles de aproximación al objeto de conocimiento	111
3.1.1 Nivel de aproximación teórico práctica	113
3.1.2 Nivel de reconstrucción teórica	113
 ANEXO D:	
Bibliografía.....	114

RESUMEN

La educación de estudiantes con discapacidad en I y II Ciclos de la Educación General Básica es un fenómeno que se está dando en el sistema educativo costarricense. Este es un proceso que busca superar la tendencia histórica de educar de manera separada a los estudiantes con y sin discapacidad, pero que a la vez plantea al docente regular una amplia gama de retos por resolver, particularmente cuando los estudiantes presentan una situación de discapacidad cognitiva.

Esta investigación se centra en el docente y su trabajo en el aula, en aquellos casos en que figura entre los estudiantes algún educando con discapacidad cognitiva. Se realizó entre abril de 1997 y diciembre de 1998. Participaron cuatro educadoras, dos de primer ciclo y dos de segundo ciclo; todas laboraban en un mismo centro educativo ubicado en el cantón Central de la provincia de Alajuela, Costa Rica. En el grupo a cargo de cada una de las educadoras participantes se encontraba un estudiante con discapacidad cognitiva.

Los resultados de investigación se presentan en dos artículos. El primero de ellos se titula: *“No es solo enseñarles a leer y escribir: Representaciones sociales en la experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva de cuatro educadoras de I y II Ciclos de la Educación General Básica”*. El segundo se titula: *“Aprenden, pero distinto: Interpretación de las representaciones sociales en la experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva de cuatro educadoras de I y II Ciclos de la Educación General Básica”*.

El primer artículo consiste en el análisis e interpretación general de los datos recopilados en la fase de trabajo de campo. Estos datos se describen como representaciones sociales y se presentan agrupados en tres categorías: “el rol docente”, “el estudiante con discapacidad cognitiva” y “manejo de elementos del currículo”.

El segundo artículo establece una aproximación final al objeto de conocimiento que ha guiado a la investigación, a partir de la confrontación entre las representaciones sociales discutidas en el primer artículo y referentes de carácter teórico.

Finalmente, se ofrecen al lector cuatro anexos. En el anexo A: “Marco Contextual de la investigación”, se exponen de manera detallada el tema, el problema y su importancia, las participantes, el estado de la cuestión y los alcances, proyecciones y limitaciones. En el anexo B: “Discusión teórica y epistemológica”, se abordan el acto de conocer y el objeto de conocimiento; este último a partir de tres ejes que son: el trabajo docente; el campo de las representaciones y los significados; la discapacidad cognitiva y el retardo mental. En el anexo C: “Métodos y procedimientos de la investigación”, se abordan de manera detallada, el enfoque de investigación, las técnicas de recolección de datos, el análisis y la interpretación y los niveles de aproximación al objeto de conocimiento.

NO ES SOLO ENSEÑARLES A LEER Y ESCRIBIR

**REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA EXPERIENCIA
DE TRABAJO CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA
DE CUATRO EDUCADORAS DE I Y II CICLOS
DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

Martínez-Alvarado, R.A.

Sometido a publicación en: Revista de Ciencias Sociales / Universidad de Costa Rica.

RESUMEN: Este es el primero de dos artículos de presentación de hallazgos correspondientes a la investigación: "Educación de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una Visión Cualitativa Interpretativa del Papel del Docente". Realizada entre abril de 1997 y diciembre de 1998, es un requisito final para optar por el grado de Magister Scientiae en el Programa de Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad, ofrecido por la Universidad de Costa Rica.

Presenta los hallazgos obtenidos a partir del análisis e interpretación general de los datos recopilados en la fase de trabajo de campo, para conocer qué hacen en el aula aquellos educadores de I y II Ciclos de la Educación General Básica, que tienen en sus grupos a estudiantes con discapacidad cognitiva. Los hallazgos de este proceso se describen como representaciones sociales y se presentan agrupados en tres categorías de análisis.

En la categoría "el rol docente", se analiza esta representación a partir de tres elementos: a. guía académica; b. afectividad y c. control disciplinario. En la categoría: "el estudiante con discapacidad cognitiva", se analiza cómo las educadoras conciben y tratan al estudiante con discapacidad cognitiva. En la categoría "Manejo de elementos del currículo", se analiza las representaciones de las participantes en torno a: a. espacio, b. tiempo, c. disciplina y d. reconocimiento de condiciones de contexto.

Palabras clave: Discapacidad cognitiva, retardo mental, representaciones sociales, fenomenología social, educación.

ABSTRACT: This is the first of two articles of results presentation for the investigation “Education of students with cognitive disability in I and II Cycles of Basic General Education: an interpretative qualitative vision of the teacher role”. Realized between April 1997 and December 1998, is a final requirement to decide for a Magister Scientiae degree in the program of Interdisciplinary Studies about Disability, offered by the University of Costa Rica.

The article presents the findings obtained by the general analysis and interpretation of the field work phase data, to know what do the teachers of I and II Cycles of Basic General Education, who has in their groups an a student with cognitive disability, do in the classroom. The results of this process are described as a social representations, and they are grouped in three analysis categories.

In the category: “The teacher role” this representation is analyzed in order of this three elements: a. Academic guide, b. affectivity, c. disciplinary control. In the category “The student with cognitive disability” its analyzed how the teachers conceive and treat the student with cognitive disability. In the category “Management of the curriculum elements”, the participants representations are analyzed within: a. space, b. time, c. discipline and d. context conditions recognising.

Key Words: Cognitive disability, mental retardation, social representations, social phenomenology, education.

INTRODUCCION

En este artículo se presentan los hallazgos de la investigación: *"Educación de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una Visión Cualitativa Interpretativa del Papel del Docente"*. Realizada entre abril de 1997 y diciembre de 1998, es un requisito final para optar por el grado de Magister Scientiae en el Programa de Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad, ofrecido por la Universidad de Costa Rica.

Consiste en el análisis e interpretación general de los datos recopilados en la fase de trabajo de campo, para conocer qué hacen en el aula aquellos educadores de I y II Ciclos de la Educación General Básica que tienen en sus grupos a estudiantes con discapacidad cognitiva.

Está organizado en cinco apartados. "Métodos y procedimientos", se explica la forma y el contexto en que se desarrolló la fase de trabajo de campo y cómo los datos recopilados en ella son utilizados para la elaboración y descripción de representaciones sociales, así mismo, brinda información que permite comprender el ámbito al cual corresponden dichos datos; "referentes teóricos" ofrece un marco teórico y operacional a partir del cual el lector comprenda la discusión de los hallazgos; "discusión de los hallazgos" es un apartado en el cual se discuten y enuncian como representaciones sociales los hallazgos de investigación. Estas representaciones se han agrupado en tres categorías de análisis.

En la categoría "el rol docente", se analiza esta representación a partir de tres elementos: a. guía académica; b. afectividad y c. control disciplinario. En: "El estudiante con discapacidad cognitiva", se analiza cómo las educadoras conciben y tratan al estudiante con discapacidad cognitiva. En: "Manejo de elementos del currículo", se analiza las representaciones de las participantes en torno a: a. espacio, b. tiempo, c. disciplina y d. reconocimiento de condiciones de contexto.

En el cuarto apartado: “consideraciones finales”, se establecen una serie de reflexiones tendientes a la profundización en el análisis e interpretación del fenómeno en estudio. Finalmente, se ofrece al lector un apartado de anexo en el cual se sintetizan por medio de doce cuadros los datos recopilados en la fase de trabajo de campo.

I. METODOS Y PROCEDIMIENTOS

Tipo de investigación: Por la definición del objeto de conocimiento planteado, esta investigación es de tipo cualitativo (Martínez, octubre 1997: 21-24). Por los referentes teóricos empleados, esta investigación reúne características que pueden ser enmarcadas bajo los enfoques de tipo fenomenológico, interpretativo e interaccionista simbólico, pues toma lo mejor de ellos y sus puntos de coincidencia.

Informantes: En esta investigación participaron cuatro educadoras, dos de primer ciclo y dos de segundo ciclo, que laboraban en un centro educativo del cantón Central de la provincia de Alajuela, Costa Rica. Se trabaja con pocos casos con el fin de obtener datos en profundidad, y estos datos en profundidad sólo se aplican dichos casos.

A partir de un diagnóstico institucional efectuado por el investigador en este centro educativo (Martínez, Octubre 1996:19), se pudo determinar que el mismo tendría al iniciar el año 1997 una matrícula de mil doscientos cincuenta y seis estudiantes repartidos en un total de diecisiete secciones de I ciclo, catorce secciones de II ciclo y un aula integrada; contaba con cuatro servicios de educación especial: aula recurso para problemas de aprendizaje, aula recurso de trastornos emocionales, aula recurso de terapia del lenguaje y un aula integrada. Las edades de las educadoras participantes oscilaban entre los veintitrés y cuarenta y dos años, su experiencia laboral variaba entre los tres y los veinte años, dos de ellas poseían el grado académico de bachiller mientras que las otras dos lo obtendrían al finalizar el año 1998, ninguna poseía formación en educación especial. En el grupo a su cargo, cada educadora tenía en

promedio a treinta y seis estudiantes, siendo uno de ellos un estudiante con discapacidad cognitiva que había sido trasladado desde el aula integrada hacia la sección en que ellas trabajaban. Para determinar la condición de discapacidad cognitiva se consideró la información contenida en el expediente que el estudiante tenía en el aula integrada. Los estudiantes con discapacidad cognitiva eran cuatro, dos hombres, uno de ocho y otro de trece años, y dos mujeres, una de trece y otra de catorce años.

Recolección de datos: La pregunta: "¿Cómo se dirige el docente hacia sus estudiantes?" sirvió para orientar y delimitar el proceso de recolección de datos; siendo la intención del investigador, aproximarse al conocimiento de la realidad en que se encontraban participando estudiantes con discapacidad cognitiva, no la de caracterizar formas de trabajo docente focalizando diferencias entre estudiantes "con y sin discapacidad".

Durante la fase de trabajo de campo, efectuada de abril a noviembre de 1997, los datos fueron recopilados a través de distintas técnicas: observación no participante, entrevistas semiestructuradas y relatos escritos. Cada una de estas técnicas se empleó con un propósito particular, a la vez que fueron marcando avances en la construcción de categorías de análisis.

La recolección de información siguió un proceso de concatenación en el uso de una a otra técnica al emplear procedimientos de triangulación. Esta es una herramienta utilizada por algunos investigadores que emplean diseños cualitativos, por ejemplo Bisquerra (1989: 264), Ramírez (1996:27) y Taylor y Bogdan (1986:91-92).

Se efectuaron en total dieciséis observaciones, cuatro a cada educadora, con una duración de ochenta minutos cada una. Los datos obtenidos se analizaron y clasificaron en: a. métodos y técnicas utilizadas por la educadora para la enseñanza del contenido en estudio, b. uso del tiempo, c. uso del espacio y d. estrategias utilizadas para reorientar el comportamiento de los estudiantes. Estos datos fueron triangulados

entre ellos para detectar coincidencias y divergencias y a partir de allí se procedió a elaborar la guía de entrevista.

Se efectuó una entrevista a cada educadora con el propósito de profundizar en los datos obtenidos en las sesiones de observación. Cada entrevista tuvo una duración de dos horas, fue grabada y posteriormente transcrita para su análisis. La guía para la realización de las entrevistas partió de las siguientes interrogantes: a. ¿cómo se ve usted misma actuando como educadora?; b. ¿cómo es su visión de la discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva?; c. ¿cómo describiría el rol del docente?; d. ¿qué opiniones tiene de la educación en general?

Con la transcripción de la entrevista, se realizó un nuevo proceso de triangulación que permitió elaborar nuevos hallazgos, estos se clasificaron a partir de las preguntas utilizadas en la guía. Al unir los hallazgos obtenidos a partir de las observaciones y de las entrevistas, se pudo constatar la presencia de tres elementos que se repetían de manera consistente y que merecían ser abordados con mayor profundidad, así se llegó a la formulación de tres temas que servirían como consignas para solicitar a cada educadora la elaboración de los siguientes relatos: a. "Un día de trabajo en el aula", b. "Ser docente para mí significa...", y c. "Un estudiante con discapacidad cognitiva, es alguien que..."

Una vez que las educadoras entregaron sus relatos, se llevó a cabo una tarea de análisis que permitiera detectar puntos de coincidencia, los cuales se constituyen en nuevos datos o hallazgos, estos contemplan un mayor nivel de profundización.

Discusión de hallazgos: La discusión de los hallazgos, consiste en un proceso de reflexión e interpretación que parte de una serie de premisas de carácter teórico. Lo anterior conduce a la enunciación de representaciones sociales, las cuales se agrupan en tres categorías de análisis a. El rol docente; b. El estudiante con discapacidad cognitiva y c. Manejo de elementos del currículo. Estas categorías surgen del análisis

final efectuado a los relatos que se solicitaron a las educadoras. En ellas ha sido posible agrupar y analizar de manera lógica y consistente los hallazgos que se repitieron a lo largo de la fase de trabajo de campo.

II. REFERENTES TEORICOS

Este apartado consiste en una serie de elementos de carácter teórico, necesarios de enunciar para dar un encuadre apropiado a la discusión de hallazgos y a la vez facilitar al lector la comprensión de la misma.

Representaciones sociales

Las representaciones sociales son cuerpos organizados de conocimientos, y actividades psíquicas con las cuales se hacen inteligibles la realidad física y social. Permiten la interacción en grupo o en una relación cotidiana de intercambios a la vez que son construidas en la interacción misma con el mundo y con otros.

Las representaciones son modalidades de pensamiento práctico en las relaciones sociales. Moscovici (1979:18) precisa que una representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es elaborar comportamientos y comunicación entre los individuos.

Sandoval (1997:29) enumera cuatro funciones que desempeñan las representaciones dentro de la interacción a saber: a. comprensión: es decir, que remiten a lo cognitivo, a lo pensable y lo impensable; b. valoración: permiten calificar situaciones y emitir juicios; c. comunicación: hacen posible en la interacción el referirse o no a algo; d. actuación: condicionan las prácticas diferenciando entre lo realizable y lo irrealizable, lo permitido y lo prohibido.

Por otra parte, el mismo Sandoval (1997:30) explica que la configuración de representaciones sociales toma lugar en la interacción con el mundo y con otros. Sin

embargo, no toda experiencia o información se traduce en representaciones, ni todas las personas elaboran representaciones idénticas aunque existan similitudes.

Con todo lo anterior, lo importante es que las personas construyen representaciones acerca de los objetos, situaciones y personas, además, con ellas interpretan y adjudican sentido a las mismas. Su configuración no produce resultados idénticos, su proceso, que se da a lo largo de toda la vida, requiere de construcción de ideas abstractas asociadas a algún referente empírico a la vez que se integran con otras representaciones existentes.

Interpretación de roles

Interpretar un rol o papel social significa que alguien actúa en ese rol de acuerdo con una serie de categorías tipificadas para el mismo. Estas categorías son aquellas que lo hacen ser el rol que es y no otro distinto. Utilizando la analogía dramática de Goffman: *“El individuo que asume la actuación en un rol, maneja una serie de representaciones con respecto a ese rol que le ayudan a entenderlo, comprenderlo y luego interpretarlo o actuarlo de modo similar al que un actor en una pieza teatral interpreta a un personaje de libreto”* (Goffman, 1959: 268).

De acuerdo con Berger y Luckmann (1968:96) un rol o papel social es un conjunto de tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente, este es un proceso en el cual socialmente se reconoce al actor que en particular realiza una acción y a la vez, dicha acción se considera como ejecutable por cualquiera al que pueda imputársele admisiblemente la estructura de relevancias en cuestión.

Trabajo docente

Se considera al trabajo docente como aquel conjunto de actividades, que llevan a cabo los docentes o educadores, en un contexto tanto institucional de escuela y de aula, así como sociocultural y que apuntan al logro de una serie de objetivos previamente definidos en un programa o plan de estudios. Estas actividades, son algunas, diseñadas y ejecutadas intencionalmente, mientras que otras son llevadas a cabo de manera no intencional, y ambas se sustentan en los conocimientos que tiene el docente (Martínez, octubre 1997: 22).

El educador al desarrollar su trabajo establece un complejo conjunto de relaciones en las que pone en práctica conocimientos que posee acerca de sí mismo, su profesión y el contexto en que se encuentra (Martínez, octubre 1997: 23).

Acerca de su profesión, el docente posee conocimientos sobre el manejo de elementos tales como el espacio de aula, los objetos y su distribución en ella; el tiempo empleado en actividades de aula; el comportamiento de estudiantes y el suyo propio; la elección, diseño, planeamiento y ejecución de actividades de aula para la enseñanza y la evaluación; y la elección y uso de métodos, técnicas y estrategias para la enseñanza y la evaluación.

Con respecto al contexto en que se encuentra trabajando, sus conocimientos se refieren básicamente al tipo de alumnos que forman el grupo que tiene a su cargo. Entre las características que se pueden citar como relevantes a considerar por el docente con respecto al estudiante figuran: sexo, edad, condición socioeconómica, características del grupo familiar al que pertenece, comunidad de procedencia y rendimiento académico. También es probable que considere factores tales como: comportamiento en el aula, preferencias, actitudes, habilidades y dificultades y muchas otras de carácter subjetivo.

Estos dos cuerpos de conocimientos se relacionan con las representaciones acerca del rol docente y el manejo de elementos del currículo. Los conocimientos acerca de su profesión son los que le permiten no sólo ser guía académica, sino también lograr control disciplinario y manejo sobre los elementos del currículo. Por otra parte, los conocimientos acerca del contexto en que se encuentra trabajando no sólo se relacionan con el manejo de los elementos del currículo sino que además le permite construir relaciones afectivas con los estudiantes y lograr control disciplinario.

Finalmente, existen otros conocimientos que se relacionan consigo mismo y aluden en última instancia a las categorías axiológicas y sistemas de creencias que hacen de todo ser humano un ser distinto, único e irrepetible, pero que a la vez lo hacen formar parte de uno o varios grupos humanos con los cuales se identifica. Este cuerpo de conocimientos a los que podría llamar personalidad, influyen sobre el comportamiento del sujeto frente a un fenómeno, según las interpretaciones que haga del mismo precisamente a través de dichos conocimientos (Martínez, octubre 1997: 24).

Discapacidad cognitiva

Se entiende a la discapacidad cognitiva como una situación relacionada con dificultades el logro de aprendizajes escolares por parte del estudiante. Se le concibe desde una perspectiva sociobiológica, es decir, como resultado de la interacción entre el estudiante y el medio ambiente. Por una parte el estudiante es poseedor de un conjunto de habilidades, destrezas y capacidades, determinadas en alguna medida a nivel de funcionamiento del Sistema Nervioso Central, y por otra parte el medio escolar impone una serie de demandas. El resultado entre estos dos factores se traduce en una situación que puede colocar al estudiante en términos de discapacidad cognitiva, pero la discapacidad cognitiva no es una característica inherente al estudiante (Martínez, diciembre 1997: 61).

El docente puede operar sobre las condiciones o exigencias que impone el medio escolar, no sobre las capacidades del estudiante, así, sí las condiciones del entorno varían, la situación de discapacidad cognitiva es susceptible de desaparecer.

Entre los elementos sobre los cuales el docente posee cierto grado de control cabe citar: uso del espacio; uso del tiempo; técnicas, métodos y materiales para la enseñanza y la evaluación; tipo de actividades y manejo de comportamientos.

III. DISCUSION DE LOS HALLAZGOS

Este apartado consiste en la enunciación y discusión, a manera de representaciones sociales, de los hallazgos de investigación. Los hallazgos de investigación se presentan sintetizados en doce cuadros que se ofrecen como anexo de este artículo, su elaboración es el resultado de varios procesos de triangulación utilizando operaciones de análisis y síntesis. En la elaboración de estos cuadros, se manifiesta, de acuerdo con Bisquerra (1989:257), lo que es considerado como una característica dentro de la investigación cualitativa, *“el investigador es el instrumento de medida”* y por lo tanto los datos han sido filtrados por su criterio. Con lo anterior, podría considerarse que los hallazgos son subjetivos, por ello se recurre a la triangulación como una manera de evitar dicho efecto.

Los cuadros número uno, dos, tres y cuatro, corresponden a datos recopilados a través de las sesiones de observación no participante con cada educadora.

En cada uno se clasifica información que permite conocer el contenido o tema en estudio para la correspondiente observación, las estrategias empleadas en el abordaje del mismo, uso del espacio, uso del tiempo y la forma en que la educadora reorienta el comportamiento de los estudiantes.

El análisis y la comparación de los datos incluidos en estos cuadros, permitiría esbozar respuestas eminentemente descriptivas acerca de los comportamientos que

ocurren en el aula en los casos observados, por ello, para lograr comprender mejor tales comportamientos y profundizar en su análisis, se procedió a entrevistar a cada educadora. Los cuadros número cinco, seis, siete y ocho presentan una síntesis de los datos recopilados por medio de dicha entrevista.

Se ha elaborado un cuadro por cada educadora. Cada uno tiene dos columnas, en la de la izquierda se ubican los temas centrales de las cuatro preguntas que sirvieron como guía para la entrevista: visión de sí mismas como educadoras, la discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva, el rol del docente y la educación en general; en la columna de la derecha se transcriben fragmentos significativos de las respuestas correspondientes a cada pregunta.

Los datos incluidos en estos cuadros fueron analizados y comparados entre sí y ellos en parte brindarían explicaciones a los datos obtenidos a partir de las sesiones de observación no participante.

Sin embargo, al comparar y analizar los datos obtenidos tanto a partir de la observaciones como de la entrevista, surgen tres preguntas, para las educadoras participantes en esta investigación: ¿Cómo es un día de trabajo en el aula?, ¿Qué significa ser docente? y ¿Cómo se concibe al estudiante con discapacidad cognitiva?

Los cuadros número nueve, diez, once y doce, presentan una síntesis de los datos recopilados por medio de los relatos.

Se ha elaborado un cuadro por cada educadora participante. Cada cuadro consta de tres columnas, una por cada relato: “Un día de trabajo en el aula”, “ser docente para mí significa...”, y “un estudiante con discapacidad cognitiva es alguien que...” En cada columna, se transcriben fragmentos considerados por el investigador como significativos, dentro de las ideas desarrolladas por la educadora en el respectivo relato.

El análisis y la comparación de los datos consignados en estos últimos cuatro cuadros, así como las pautas que consistentemente surgieron de los procesos de triangulación efectuados con los datos obtenidos a partir de las otras técnicas, permiten al investigador construir tres categorías de análisis: “El rol docente”, “El estudiante con discapacidad cognitiva” y “Manejo de elementos del currículo”.

Bajo las citadas categorías es posible discutir los hallazgos de manera lógica y enunciarlos como representaciones sociales.

El rol docente.

En esta categoría se analiza “el rol docente”, como una representación a partir de tres elementos que la tipifican: a. guía académica; b. afectividad y c. control disciplinario.

Guía académica.

El rol docente tipifica para las educadoras participantes, que ellas se vean a sí mismas como alguien que enseña, evalúa, corrige errores, observa el desempeño de los estudiantes, los cuestiona directamente, los envía a la pizarra y asigna tareas. En general, es ser quien administra, dirige y controla el proceso de enseñanza aprendizaje. A lo anterior se le denomina actuar como una guía académica.

Los datos obtenidos durante las sesiones de observación evidenciaron la puesta en práctica en el salón de clases de conocimientos que para ellas son propios de su profesión, entre ellos: revisión de trabajos de los estudiantes; desarrollo de lecciones magistrales y asignación de tareas.

Del relato “Ser docente para mí significa...”, fue posible extraer las siguientes afirmaciones con respecto a lo que para ellas tipifica el rol docente: *“tener conocimientos”*

(educadora 2), *"conocer de manera integral las cuatro asignaturas académicas"*, (educadora 3), *"enseñar es la tarea diaria a la que hay que hacerle frente"* (educadora 1)

Por otra parte, las participantes interpretan su condición de educadoras más allá de ser especialistas poseedoras de conocimientos que enseñan a quienes no los poseen. Colocan "el academicismo" en función de lo que podría llamarse "mejoramiento humano": *"ser mejores personas, ser alguien en el futuro, contribuir con un granito de arena a mejorar la sociedad"* (Relato educadora 3).

Más significativo aún es que otra afirmara que *"no significa sólo brindar conocimientos sino también brindarle al niño una guía"* (educadora 4).

Si bien en todas las frases está el reconocimiento de sí mismas como alguien que enseña contenidos académicos, en esta última expresión cabría preguntarse: ¿Qué quiere decir la educadora?, ¿Cuál es la representación de sí misma como docente que subyace en esta afirmación?. Son estas interrogantes las que conducen a discutir el siguiente elemento dentro de la representación del rol docente.

Afectividad.

Otro elemento importante de discutir es el que las educadoras se vean a sí mismas, no sólo como alguien que enseña contenidos académicos, sino también cómo adjudican un valor emotivo en la interpretación de su rol. Dentro de esta tipificación está implícito el reconocimiento que hacen de los estudiantes. En este reconocimiento se les considera como sujetos que reciben su afecto, a la vez que son poseedores de algunas características que ayudan tanto al proceso de identificación afectiva como a la reafirmación de sí mismas como guías académicas.

Una de las educadoras afirmó que ser docente para ella era *"una idea nacida más del corazón que de la razón"* (educadora 2).

Todas aluden a una relación afectiva con los estudiantes que plantean en términos de maternidad. Una de las educadoras participantes, escribió que ser docente para ella significaba *"ser tantas cosas como el niño quiera que sea. Mamá la mayor parte del día"* (educadora 4).

Esto es importante ya que se puede considerar como un elemento para explicar, al menos en parte, por qué las educadoras siempre se refirieron a los estudiantes empleando términos tales como "mis niños" o "mis chiquitos" y nunca emplearon el término "los estudiantes".

Ellas se ven a sí mismas como fuentes de afecto para los estudiantes y les atribuyen a ellos una gran cantidad de características. Algunas podrían considerarse como valoraciones positivas: *"cariñosos, les encanta aprender con juegos y concursos, responden, cuestionan al maestro"*; otras podrían considerarse como valoraciones negativas: *"son agresivos, hacen trampa, molestan y sacan de quicio a la educadora"*. Todas estas características enmarcan, al menos en parte, la construcción de relaciones afectivas de la educadora hacia los estudiantes.

Por otra parte, ellas esperan de los estudiantes que participen activamente, que respondan a lo planeado, que pongan atención, que no hablen, que contribuyan a establecer un ambiente tranquilo aún cuando no todos los temas resulten atractivos para todos, que trabajen y que las dejen cumplir con su trabajo. Estas otras características que atribuyen a los estudiantes, podrían considerarse como relacionadas con el verse a sí mismas como guías académicas

Considerar la afectividad como un elemento presente en la interpretación del rol docente, hace ver que el proceso de enseñanza aprendizaje se da en un ambiente cargado de tonos afectivos, en ocasiones placenteros y en otras displacenteros. Pone en evidencia además, que la representación del rol docente pasa por un proceso de construcción que involucra un componente afectivo.

Control disciplinario.

*“Ser docente es más que un trabajo,
significa guiar moral y espiritualmente a los niños,
y hay que ser ejemplo en todo momento”
(Relato educadora 2)*

Los hallazgos obtenidos permiten discutir acerca del elemento “control disciplinario” como una tipificación más que ellas consideran como parte de la interpretación del rol docente. Esta tipificación las lleva a practicar diversos tipos de medidas con el propósito de reorientar el comportamiento de los estudiantes.

Algunas medidas podrían considerarse como represivas, ejemplo de ello es la siguiente interacción, registrada en una de las sesiones de observación no participante:

" Los estudiantes regresan del recreo y parece que ha habido un pleito, todos hablan y la educadora les dice: "gracias por hacerme parecer que estoy pintada", la educadora se muestra visiblemente molesta, su rostro denota un enojo que crece conforme los estudiantes implicados en el pleito le presentan la queja, de pronto ella les da la espalda y empieza a escribir en la pizarra, casi inmediatamente se vuelve y le dice a una estudiante: "ya yo le di oportunidad de que hablara, quiero que se calle", nuevamente les da la espalda y sigue escribiendo... pasan algunos minutos y algunos estudiantes han estado hablando, entonces la educadora borra lo que había escrito en la pizarra, los estudiantes se lamentan y ella dice: "mientras más hablen más rápido borro". (observación educadora 1).

En este caso la educadora no ayuda a los estudiantes a resolver el conflicto. Ordenarle a la estudiante que se calle a la vez que le da la espalda, lo mismo que decirles que borrará lo escrito en la pizarra si siguen hablando, solo aplaca la protesta pero el problema de fondo no se resuelve.

El empleo de medidas represivas como una forma de lograr el control disciplinario es señalado del siguiente modo en el relato de otra educadora:

"Ello me ha hecho optar por corregirlos verbalmente 2 o 3 veces para que se concentren, otras por castigarlos de inmediato con lo que les gusta o amenazarlos de quitarles algo, pero siempre de reprimirlos presionarlos" (Relato educadora 2.)

Otras estrategias para reorientar el comportamiento de los estudiantes podrían considerarse como recordatorios de autocontrol:

"La educadora pregunta, a la vez que, parada frente a la pizarra y mirando al grupo, levanta su brazo derecho y cierra el puño: "¿Qué significa esto?". Entonces los estudiantes responden: "silencio"." (observación educadora 2)

En este caso, la estrategia utilizada no puede considerarse como represiva sino más bien como una forma de enseñar al estudiante a lograr control sobre su propio comportamiento.

Finalmente, otras medidas para lograr control disciplinario son mucho más sutiles:

"Regresan de recreo y algunos estudiantes conversan y juegan, la educadora, parada frente a la pizarra dice: "Felicitó a los chiquitos que no están conversando". (observación educadora 1)

La estrategia utilizada en esta ocasión, refuerza el comportamiento que la educadora desea obtener en los estudiantes, fomentando el interés por ser felicitado en aquellos estudiantes que sí están conversando.

En síntesis, para las participantes, la interpretación del rol docente contempla una tipificación referida al control disciplinario y este es susceptible de ser logrado a través de un espectro de medidas que van desde la represión directa hasta el refuerzo sutil de los comportamientos que ellas consideran como apropiados.

El estudiante con discapacidad cognitiva

*"¡Aprenden, sí!,... pero aprenden distinto.
Aprenden distinto, sí,... ¡pero aprenden!"*

El anterior epígrafe es una idea expresada por una de las educadoras participantes. En él se sintetiza la representación que las educadoras parecieran haber construido en torno al estudiante con discapacidad cognitiva. Aquí se analiza cómo las educadoras conciben y tratan al estudiante con discapacidad cognitiva.

El análisis que aquí ofrezco, contempla los hallazgos obtenidos a partir de las sesiones de observación, las entrevistas y el relato solicitado bajo la consigna: “Un estudiante con discapacidad cognitiva es alguien que...”.

Para ellas la representación elaborada corresponde por una parte a la de un estudiante que tiene la capacidad para aprender, por otra parte, dicha capacidad se percibe como distinta a la de la mayoría. Ellas comparan y contrastan capacidades para aprender según parámetros para un grupo de edad. Las siguientes son afirmaciones extraídas del relato: *“presenta problemas de aprendizaje y dificultades con el rendimiento académico”* (educadoras 1 y 2); *“repite grados”* (educadora 1); *“no aprende igual que otros de su edad”* (educadoras 3 y 4).

Pareciera que la discapacidad cognitiva es entendida por ellas en términos de dificultad o problema de aprendizaje. Aunque el término retardo mental fue empleado por dos de las educadoras participantes, este no lo utilizan desde la perspectiva de los especialistas, por ejemplo Verdugo (mayo-junio, 1994: 10) desconocen una definición del mismo, así como causas y características generales que suelen atribuirse a las personas consideradas como “retardadas mentales”. Su conocimiento con respecto al fenómeno no tiene un fundamento de consulta literaria, emplean el término sin poder definirlo en profundidad y en su defecto recurren a elaborar una representación en la que destacan las dificultades en el rendimiento académico.

Ellas establecen una relación entre las representaciones del rol docente y la del estudiante con discapacidad cognitiva, en términos de su disponibilidad a atenderlos y a poseer conocimientos para darles una atención adecuada. En el relato: “Un estudiante con discapacidad cognitiva es alguien que...”, afirman que el estudiante en esta situación: *“requiere tanto o más apoyo que otros alumnos”* (educadora 2), *“más tiempo, comprensión, atención, materiales, ayuda del hogar”* (educadora 3), y *“Requiere también de técnicas, estrategias y materiales que le favorezcan”* (educadora 4).

Tres de las educadoras manifestaron abiertamente no estar dando un trato distinto en el aula a los estudiantes con discapacidad cognitiva y así se evidenció en los hallazgos:

"La estudiante con discapacidad cognitiva dice a la maestra: "Ah no niña!, no puedo", la educadora le responde: "Aquí no se vale decir no puedo"." (observación educadora 1)

"Bueno, honestamente, ella para mí es una alumna más" (entrevista educadora 3)

"Están resolviendo una práctica en la pizarra, entonces la educadora dice a la estudiante con discapacidad cognitiva: "pase, la i, Ah! no hay i, pase y hace el primer problema. ¿Usted se sabe el problema de memoria?!, puede traer el cuaderno!". La estudiante inicialmente se dirigió a la pizarra a resolver el problema indicado, cuando la educadora se da cuenta que va sin el cuaderno es cuando le hace la indicación de llevarlo" (observación educadora 4).

Manejo de elementos del currículo

En esta categoría se analiza las representaciones que las participantes parecieran haber construido en torno a espacio, tiempo, disciplina y reconocimiento de condiciones de contexto.

Estas representaciones guardan relación con la representación del rol del docente porque son consideradas por las participantes como componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y como parte de los conocimientos propios al ejercicio de su profesión.

Tiempo.

Fue posible observar como las educadoras desarrollaron en el aula actividades que eran completadas en el tiempo disponible, ocasionalmente sobró tiempo y lo dedicaron inmediatamente a iniciar otras actividades.

Ellas manifiestan verbalmente que perciben el tiempo como un elemento que las presiona y limita su quehacer en el aula. No se explicita como elemento en el planeamiento.

Aquí se presenta una situación contradictoria, ellas afirman sentirse presionadas por el tiempo, es decir por abarcar los objetivos y contenidos de programa en un tiempo dado, dicen "*el tiempo no alcanza*", sin embargo, como ya he afirmado, pude observar como las actividades de clase, en once de dieciséis oportunidades, eran desarrolladas en menos de los 80 minutos que habían contemplado para tal efecto, es decir, les sobraba tiempo, ¿Cómo explicar esta situación?.

El tiempo no es simplemente una sucesión infinita de segundos, minutos, horas o días. Construimos percepciones distintas sobre el paso del tiempo según la situación en que nos encontremos. Aquí nos encontramos en una situación de trabajo en la cual a la educadora se le exige la elaboración de un producto en cierto tiempo, situación que ellas perciben como inalcanzable.

La representación con respecto al tiempo que las participantes han construido establece un elemento de problematización importante con respecto a la representación acerca del estudiante con discapacidad cognitiva, pues como ellas mismas señalan, este estudiante necesita, entre otras cosas, "*más tiempo*".

Espacio.

La representación que las educadoras participantes parecieran haber construido acerca del espacio revela que en parte este se piensa, mayormente, en términos de la ubicación de los estudiantes y los desplazamientos de ellas por el aula. Del mismo modo que con el tiempo, el espacio es un elemento que no se alude de manera explícita en sus planeamientos.

Las educadoras hacen usos muy distintos del espacio en términos del desplazamiento por el aula, algunas veces se concentran en una zona específica y otras recorren el aula a través de todas las filas.

En el manejo del espacio se manifiestan como constantes: distribución de los pupitres en filas y columnas; desplazamientos de las educadoras entre las filas y frente a la pizarra y utilización del escritorio como un sitio desde donde se orientan hacia el aula.

Las sesiones de observación no participante, no revelaron la existencia de relación entre la ubicación del estudiante con discapacidad cognitiva y el hecho de que ellas señalaran que este tipo de estudiante requiere de mayor atención. Pareciera que en la representación que ellas han construido acerca del espacio, no está contemplada la ubicación del estudiante con discapacidad cognitiva en un sitio particular, sino más bien el acercarse ellas al estudiante, es decir, configuran la atención al estudiante a partir de los desplazamientos que ellas realizan por el aula.

Disciplina.

Este elemento fue citado en las entrevistas por las cuatro educadoras participantes como un elemento del currículo y cuyo control forma parte del rol docente. La representación que las participantes parecen haber construido acerca de la disciplina establece que: *“el estudiante debe observar un comportamiento tal que permita trabajar a la educadora y aprender a los compañeros y a sí mismo”*. La anterior es la definición de disciplina que deberá leerse en esta investigación, por ser la que las educadoras participantes han construido.

En las Ciencias de la Educación, el concepto de disciplina no sólo es uno de los que mayor nivel de dificultad presenta a la hora de definirlo sino también al abordarlo. De acuerdo con Charles (1989:15), los problemas de disciplina no sólo interfieren con el proceso de enseñanza, sino que son una de las causas por las cuales muchos

maestros, aproximadamente el 40%, abandonan la profesión en sus primeros años de ejercicio.

Por otra parte, si bien no es el propósito de esta investigación, realizar una profundización teórica exhaustiva acerca de este concepto, si parece oportuno señalar que la definición construida por las educadoras participantes, se asemeja mucho a la elaborada por otras investigadoras que han utilizado diseños de etnográficos en el plano de la educación pública costarricense.

García y otras (1994:217), entienden por disciplina: *“La construcción de un ambiente apropiado para el aprendizaje en el aula que requiere de la organización eficaz de las tareas por realizar y de la construcción e internalización de reglas apropiadas, para que se pueda promover el desarrollo de estudiantes autónomos que disfruten las tareas escolares”*

Un elemento importante dentro de la representación correspondiente a la disciplina, es la relación entre el buen comportamiento y el apoyo adicional que ellas puedan dar a un estudiante. Una de las educadoras afirmó que: *“no es lo mismo un estudiante que le cuesta y se porta bien, que un estudiante que le cuesta y se porta mal”* (entrevista a educadora 3). En esta afirmación se podría interpretar que se le otorga más importancia al comportamiento del estudiante que a las dificultades de tipo académico que pueda estar enfrentando, sin embargo, la evidencia hallada podría considerarse como insuficiente para concluir al respecto.

Reconocimiento de condiciones de contexto.

En el manejo de elementos del currículo es posible detectar, una representación en torno al reconocimiento de las condiciones del contexto en que se encuentran trabajando, el cual influye en el trabajo que ellas realizan. Por ello, las condiciones de contexto se convierten en un elemento más del currículo que ellas consideran que deben saber manejar.

Particularmente a partir de las entrevistas fue posible detectar que dentro de esta representación ellas engloban la situación socioeconómica y familiar del estudiante y las características socioeconómicas de la comunidad. Se refieren a ellas en términos de características de los estudiantes y del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta representación les permite adecuar la interpretación o ejecución de su rol según las condiciones de contexto que precisamente se representan. “Bajo qué condiciones” se enseña, es un elemento importante a considerar para ellas y como saben que no tienen control sobre esas condiciones, orientan su trabajo para que se adecue a las mismas.

Este aspecto también fue abordado por García y otras (1994: 29-32) quienes afirman que cuando el maestro desconoce el contexto social de los estudiantes, su aprendizaje se ve perjudicado.

IV. CONSIDERACIONES FINALES.

La interpretación general de los hallazgos de investigación, ha permitido conocer, cuerpos organizados de conocimientos, es decir representaciones sociales, relacionadas con la experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva, de las cuatro educadoras participantes en la investigación.

Estas representaciones permiten describir qué hacen en el aula estas educadoras. Con respecto a cómo se dirige el docente hacia sus estudiantes ha sido posible conocer:

A. Entre las tipificaciones que ellas consideran como parte del rol del docente, destacan el comportarse como una guía académica, la afectividad de ellas para con los estudiantes y la necesidad de lograr control disciplinario.

Este es un aporte valioso de investigación, ya que, de acuerdo con Contreras (1994:63), el rol del docente en el aula no ha recibido suficiente atención investigativa aún cuando es considerado como significativo en el proceso educativo. Por otra parte,

Bodden y Nieto (1993:105), a propósito de estudiantes con discapacidad en la Educación General Básica, señalaron al docente como uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta.

Sería importante profundizar en las interpretaciones acerca del rol docente, pues la descripción de tipificaciones no brinda por sí sola una explicación suficientemente amplia para comprender el mismo, en el contexto de trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva. Bodden y Nieto (1993:106) al referirse al docente afirmaron que no era necesario que este tuviera amplios conocimientos sobre el tipo de discapacidad en el estudiante, pero sí que tuviera una actitud positiva, criterio amplio y creatividad. Además, Contreras (1994:64) establece por un lado, que la percepción que el docente tiene de su propio rol determina necesariamente sus decisiones en relación acerca de que hacer en la clase y que la formación de los docentes para el desempeño de dicho rol se inicia antes de haber tomado sus cursos de educación, ello consiste en un proceso en el que al menos durante dieciséis años han venido observando a sus propios docentes e internalizando sus actitudes y técnicas.

Todo lo anterior llevaría a considerar importante la pregunta acerca de ¿Cómo interpreta el docente su propio rol?. La anterior interrogante merecería una mayor profundización en las representaciones sociales descritas en este trabajo, a la vez que sugiere una posible ulterior investigación.

B. La visión general que tienen acerca del estudiante con discapacidad cognitiva y el trato que ellas le dan en términos académicos, se resumiría en la idea expresada por una de ellas: "¡Aprenden, sí!,... pero aprenden distinto. Aprenden distinto, sí,... ¡pero aprenden!".

El anterior también es un valioso aporte de investigación, sin embargo, se podría profundizar en las interpretaciones acerca de la representación correspondiente al estudiante con discapacidad cognitiva, como un intento por aproximarse a su origen y

proceso de construcción.

Cabe también plantearse la posibilidad de elaborar una aproximación interpretativa a partir de la pregunta: ¿Cómo interpreta el docente la condición de discapacidad cognitiva en el estudiante?, si se considera que: 1. la discapacidad cognitiva es *“en parte un fenómeno sociocultural”* (Gibson y Jackson, enero-febrero 1977: 49), 2. el significado de dicho concepto es *“construido a partir de la interacción de diversos actores en un contexto social, histórico y cultural”* (Martínez, diciembre 1997: 58), y 3. la configuración de representaciones sociales no solo toma lugar en la interacción con el mundo y con otros, sino que no todas las personas elaboran representaciones idénticas acerca de un fenómeno aún cuando hayan sido expuestas a las mismas experiencias e información (Sandoval, 1997:30).

Finalmente, este trabajo ha permitido describir:

C. Como se representan ellas el manejo de los elementos del currículo, al considerar como relevantes el uso del espacio, del tiempo, la disciplina y las condiciones del contexto.

Contreras (1995:6) establece que son tres los modelos o paradigmas principales con que se ha interpretado la tarea docente: "transmisión pasiva", "escuela activa" y "reconstrucción del conocimiento". A estos modelos se han asociado respectivamente los términos "enseñanza", "aprendizaje" y "mediación pedagógica". Con lo anterior y ante la pregunta: ¿Qué significado tiene para el docente su trabajo en el aula?, cabría no solo la posibilidad de caracterizar las formas de trabajo docente a las que he tenido acceso al realizar esta investigación, sino que, y parece un reto más interesante, tratar de aproximarse de manera interpretativa a los conocimientos que poseen las educadoras participantes y que orientan y dan sentido una parte de su vida cotidiana.

El anterior es también un aporte valioso, susceptible de ser abordado con un mayor nivel de profundización en ulteriores investigaciones.

REFERENCIAS

BERGER, P y LUCKMANN, T (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires Argentina: Amorrortu editores.

BISQUERRA, R. (1989) Métodos de investigación Educativa: Guía Práctica. Madrid, España: Ediciones CEAC.

BODDEN, G y NIETO, M (1993) "Modelo de integración en la Enseñanza General Básica" Revista Educación 17 (1): 103-107

CHARLES, C. (1989) Building Classroom Discipline New York: Logman Inc.S.

CONTRERAS, I (1994) "El rol del docente como objeto de estudio" Revista Educación 18 (1): 63-71

_____ (1995) "De la enseñanza a la mediación pedagógica: ¿cambio de nombre o cambio de paradigma" Revista Educación 19 (1): 7-16

GARCIA, N y otras (1994) Conocimiento, participación y cambio: Comportamientos en el Aula San José, Costa Rica: EUCR-IIMEC

GIBSON, D y JACKSON, R (enero-febrero, 1977) "Perspectivas sociológicas sobre el retraso mental" Siglo Cero N°49: 49-54

GOFFMAN, E. (1959) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

MARTINEZ, R. (octubre, 1996) Diagnóstico Institucional. Trabajo presentado en el curso: "Administración de Servicios en el campo de la Discapacidad". Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad. Universidad de Costa Rica

_____ (octubre, 1997). Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente. (anteproyecto de tesis). Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad. Universidad de Costa Rica.

_____ (diciembre,1997) "¿Discapacidad Cognitiva o Retardo Mental?: Interpretación de un fenómeno en la esfera educativa" Revista Costarricense de Trabajo Social N°7: 57-61.

MOSCOVICI, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul. (citado por Sandoval, 1997 quien se incluye en esta bibliografía)

RAMIREZ, O. (1996) Autopercepción del niño (a) con discapacidad visual y percepciones de niños (as) con discapacidad visual y vidente, en la interacción social en el medio escolar. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Rehabilitación Integral. Maestría en Rehabilitación Integral. Universidad de Costa Rica.

SANDOVAL, C. (1997) Sueños y sudores en la vida cotidiana: Trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción en Costa Rica. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

TAYLOR, S y BOGDAN, R (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados Buenos Aires, Argentina: Paidós.

VERDUGO, M. (mayo-junio, 1994) "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental" Siglo Cero Vol 25 (3) N°153. 5-24

ANEXO
CUADROS

CUADRO N°1
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LAS SESIONES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE CON LA EDUCADORA N°1

	Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4
Tema o contenido de la lección.	Los alimentos y la digestión	Elaboración de tarjeta para el día del padre.	Asignación de temas de examen.	Español: verbo y pronombres
Métodos y técnicas utilizadas para la enseñanza.	Elaboración y discusión de mapas conceptuales desde la pizarra	Demostración, los estudiantes reproducen y copia de la pizarra	Copia de la pizarra	Exposición magistral, copia de la pizarra y discusión con los estudiantes.
Uso del espacio	Pupitres en filas y columnas, la educadora se ubica al frente a un costado de la pizarra	Pupitres en filas y columnas, la educadora se ubica en su escritorio	Pupitres en filas y columnas, la educadora escribe en la pizarra	Pupitres en filas y columnas, la educadora escribe en la pizarra
Uso del tiempo	Finaliza quince minutos antes e inicia revisión de una práctica de matemática.	Actividades realizadas en el tiempo prefijado.	Finaliza veinte minutos antes. Practican el juego enano gigante.	Finaliza diez minutos antes y empieza a escribir una práctica en la pizarra.
Estrategias utilizadas para reorientar comportamientos	<p>“Felicitó a los chiquitos que están sentados”</p> <p>“Felicitó a los chiquitos que no están comiendo”</p> <p>“Me regala ese juguetito, por favor, gracias”</p> <p>“chiquitos, quitémonos la mala costumbre de criticar lo que no sabemos”</p> <p>“Recordemos que hay una casilla por ahí de participación.</p>	<p>“Por favor, no me hagan levantar la voz, compórtense”</p> <p>“Alejandra!, usted si que habla duro, por favor!... si hasta me duele la cabeza”</p>	<p>“Felicitó a los niños que están en silencio”</p> <p>“Gracias por hacerme parecer que estoy pintada”</p> <p>Est: “¿Niña es solo eso?”</p> <p>Educ: “¿quiere más?”</p> <p>A la estudiante con discapacidad cognitiva: “¿por qué usted no está jugando?”</p>	<p>“Felicitó a los niños que están en orden”</p> <p>A la estudiante con discapacidad cognitiva: “aquí no se vale decir, no puedo”</p>

Fuente: Datos de campo de la investigación “Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente” Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°2
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LAS SESIONES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE CON LA EDUCADORA N°2

	Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4
Tema o contenido de la lección.	Las vocales.	Adición y sustracción	Escritura al dictado	Adición
Métodos y técnicas utilizadas para la enseñanza.	Recortar del periódico, identificar en una hoja fotocopiada.	Exposición magistral desde la pizarra. Identificar en una hoja fotocopiada.	Dictado.	Trabajo en hoja fotocopiada
Uso del espacio	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora pasa pareja por pareja revisando	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora pasa pareja por pareja revisando	Pupitres en filas y columnas, la educadora revisa trabajos en el escritorio	Pupitres en filas y columnas, la educadora revisa trabajos en el escritorio
Uso del tiempo	Finaliza quince minutos antes y empieza a revisar cuadernos de matemáticas	Actividades realizadas en el tiempo prefijado.	Actividades realizadas en el tiempo prefijado.	Finaliza diez minutos antes, los estudiantes se dedican a jugar.
Estrategias utilizadas para reorientar el comportamiento de los estudiantes	Educ: “¿qué tienen que hacer para hablar?” Estudiantes: “levantar la mano”. “Nada les cuesta levantar la mano!” Diálogo aparte con dos estudiantes que han protagonizado un pleito. Dice el nombre del estudiante al cual le llama la atención.	Educ: “¿Qué significa esto? (realiza una señal) Estudiantes: Silencio. Detiene el juego de dos estudiantes, toma a uno de ellos y lo lleva hasta el pupitre que le corresponde. Dice el nombre del estudiante al cual le llama la atención.	Educ: “¿Qué significa esto? (realiza una señal) Estudiantes: Silencio. Dice el nombre del estudiante al cual le llama la atención.	Saca a un estudiante del aula. “Estoy explicando, después no me pregunte” Dice el nombre del estudiante al cual le llama la atención. Cambia de pupitre a un estudiante que pateó a otro.

Fuente: Datos de campo de la investigación “Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente” Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°3
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LAS SESIONES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE CON LA EDUCADORA N°3

	Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4
--	---------------	---------------	---------------	---------------

Tema o contenido de la lección.	Accidentes geográficos de las costas de C. R.	El verbo: conjugación	Grupos de influencia Meso y Suramericana	Asignación de temas de examen.
Métodos y técnicas utilizadas para la enseñanza.	Mapa mural en la pizarra, c/estudiante con un mapa Elaboración de esquema en la pizarra y copia.	Discusión previa, practica oral y juego. Copia de la pizarra.	Exposición magistral, discusión con los estudiantes. Copian resumen de la pizarra	Copia de la pizarra
Uso del espacio	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora pasa pareja por pareja revisando	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora desde el frente dirige.	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora al frente de la pizarra da la lección.	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora escribe en la pizarra.
Uso del tiempo	Finaliza diez minutos antes, empieza una práctica de español	Actividades realizadas en el tiempo prefijado.	Finaliza cinco minutos antes, los estudiantes continúan copiando	Finaliza cinco minutos antes, conversan sobre las notas que requieren.
Estrategias utilizadas para reorientar el comportamiento de los estudiantes	“Eh!, caballero no he llegado a Punta Uvita, bueno espérese porque a la larga usted no sabe si se me antoja no marcar la Punta Uvita.” Dice el nombre del estudiante al cual le llama la atención. “Vea, Braian, todos tenemos calor, ya no me haga enojar más o se queda sin recreo.”	“Se sienta bien, José Manuel, lo quiero ver bien sentado.” Reubicación de estudiantes. Ignorar el comportamiento. “Apúrense con esto para que vayan a recreo.”	La educadora baja la voz, los estudiantes callan Tres estudiantes se pelean, advierte a uno que será castigado si sigue. “Victor!, ya le he dicho que deje de estar insultando a sus compañeros, además usted fue el único que entendió el mugido” Le cierra el cuaderno a una estudiante que se está durmiendo, está enferma.	Dice el nombre del estudiante al cual le llama la atención. “Si no se apuran, tomo tiempo del recreo.”

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°4
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LAS SESIONES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE CON LA EDUCADORA N°4

	Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4
Tema o contenido de la lección.	Suma y resta de fracciones homogéneas. Fracciones equivalentes	Matemática: mayor y menor qué. Ciencias: eclipses.	Conmutatividad de la suma.	Asignación de temas de examen.
Métodos y técnicas utilizadas para la enseñanza.	Revisión de práctica en la pizarra. Exposición magistral.	Copia y solución de práctica en la pizarra. Práctica en libro de texto.	Copia y solución de práctica en la pizarra.	Copia de la pizarra
Uso del espacio	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora pasa pareja por pareja revisando.	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora pasa pareja por pareja revisando	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora pasa pareja por pareja revisando	Pupitres en filas y columnas dobles, la educadora escribe en la pizarra
Uso del tiempo	Finaliza cinco minutos antes, inicia copia de práctica.	Actividades realizadas en el tiempo prefijado.	Finaliza cinco minutos antes, reparte hoja blanca para que redacten problemas.	Finaliza cinco minutos antes, conversan acerca de notas para pasar.
Estrategias utilizadas para reorientar el comportamiento de los estudiantes	“Bueno, el profesor Rafael va a estar hoy con nosotros, ya lo conocen, no es para que lo vean a él y no me vean a mí”	“Ya comenzamos, no hay por qué conversar.” Un estudiante le pega a otro: “Yeral, papito, meta su silla y vuélvase.” Coloca su mano sobre la cabeza de un estudiante distraído y le señala el libro de texto.”	De espaldas al grupo, le dice sin volverse a un estudiante que juega: “Josué, por eso no terminamos los trabajos” Un estudiante evidencia tristeza: “¿qué le pasa hoy?, venga, venga” (sale del aula con él) Buscando hacer silencio, levanta la mano izquierda y cuenta: “uno, dos...no me hagan llegar a tres”	“Tienen mucho que copiar, no tienen por qué estar conversando” Para que hagan silencio, levanta la mano izquierda y cuenta: “uno, dos...ya saben”

Fuente: Datos de campo de la investigación “Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente” Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°5
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LA ENTREVISTA CON LA EDUCADORA N°1

Visión de sí mismas como educadoras	“Yo enfoqué lo mío, mi vocación, al tener cuatro hijos digo yo, me gustan los niños, ¿qué puedo darle yo a los niños?,. Creo que en ese sentido yo lo traigo de natural, es la naturaleza, de que como uno tiene hijos”
La discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva	“Yo diría que tengo peores, en el sentido académico, que ella, yo no la he sentido, no tengo que darle un trato preferencial, en la parte académica yo no tengo problemas, es la verdad, ella eso lo ha superado, ella estudia mucho y puede que ella no rinda la calidad normal de otro chico pero cumple con el requisito básico. Yo diría que en ese sentido el conocimiento no lo adquiere igual como lo adquiere un niño normal. El tipo de adecuaciones que yo hago con ella es que le doy más tiempo, tenerla más cerca de mí, trato de darle una enseñanza más individual porque uno ve que a veces no, no capta, entonces estarle diciendo: rapidito, termine, pero no le hago exámenes diferentes, menos delante de los demás porque ella se va a sentir diferente”.
El rol del docente	“No se trata de venir a dar, a enseñar materias, sino que más puedo darles yo para formarlos como personas”.
La educación en general	“Se pasa de año cumpliendo con tareas y con trabajo en clase, o sea los exámenes realmente no dicen mucho. Trato de planear tomando en cuenta las características de mis chicos, cómo me van a responder pero es muy difícil a veces ponerse uno al nivel del niño”.

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°6
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LA ENTREVISTA A LA EDUCADORA N°2

Visión de sí mismas como educadoras	“Yo diría que para ayudar a los niños a tener valores, o sea la matemática y las ciencias y todo es importante, pero que sobre todo eso que ellos tengan valores y que llegue a ser algo.”
La discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva	“En el momento en que usted le explica algo y el se lo aprende hoy y ya mañana lo olvido, yo digo cómo es posible que no retenga nada, difícilmente él lo retiene, tiene usted que un tema verlo una semana, dos semanas y así y estar cerca de él, lo he visto fallando mucho pero él le dice: “Mire, niña, yo quiero trabajar, yo quiero trabajar, me gusta el trabajo”, entonces uno tiene que sacar más tiempo para él.
El rol del docente	“No es solo enseñarles a ellos lo académico, es ayudarlos a fortalecer en sus valores, saber que yo si represento disciplina, aunque a veces no se las he podido dar y he tenido que ponerme severa”.
La educación en general	“Uno se pregunta: cómo puedo dar este tema con fulanito, y así puede ser que con el otro así, entonces yo ya sé que a ellos tengo que enseñarles así porque me van a entender, o sea uno piensa en los niños y en como ver este tema para que sea bonito para todos y que lo puedan aprender.”

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°7
DATOS RECOPIRADOS A TRAVÉS DE LA ENTREVISTA A LA EDUCADORA N°3

Visión de sí mismas como educadoras	“Yo creo que tal vez por mi experiencia tan traumática de cuando yo estuve en el kinder, digo yo, no sé, pero para mí, es eso de que uno debe quererlos como si fueran de uno y darles mucho amor a los niños”
La discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva	“No te voy a decir que no le cuesta, porque sí le cuesta, pero uno ve que se esfuerza y lucha, lucha muchísimo. Al principio sí le hacía exámenes diferentes, pero ahora hace los mismos que sus otros compañeros, o sea la calidad y lo que yo le exijo tal vez en las respuestas no es igual que a otros, por ejemplo en la redacción, pero para mí es como cualquier otro en el aula”
El rol del docente	“Ah, ellos ya saben que cuando me tengo que poner brava... ¡Por Dios! Yo digo, si no es solo que aprendan a leer y escribir sino de que lleguen a ser algo en la vida y uno está para ayudarlos, en ese sentido uno debe ser una guía para ellos siempre”
La educación en general	“Mirá, el estudiante ideal solo existe en los cursos de la universidad, lo que uno prepara, uno piensa en la mejor manera de enseñarles algo y de ayudarlos a que aprendan”

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°8
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LA ENTREVISTA A LA EDUCADORA N°4

Visión de sí mismas como educadoras	“Me llena estar trabajando en un aula, sobre todo el trato con los niños, me encanta el trato con los niños. Para mí un alumno es mi hijo, yo en mis alumnos veo a mis hijos, por eso yo siempre estoy con ellos, trato de guiarlos, de aconsejarlos, de regañarlos. Yo en el aula no me siento una educadora, me siento una mamá, entonces, yo trato de dar lo mejor de mí para ellos”
La discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva	Bueno, ella honestamente para mí es una alumna más, honestamente yo no veo diferencia, porque yo ya he tratado con mucho alumno con problemas de aprendizaje, entonces es simplemente llevarla al ritmo que ella puede ir. Que hoy sólo hizo una suma, pero la hizo bien, me vale más que si hubiera hecho cinco. Si no puede, hay que brindarle ayuda. La ayudo a ella, yo llego al pupitre, observo el trabajo que está haciendo. Ahí es donde le brindo ayuda a ella y a otros compañeritos igual que ella. Yo no le veo gran diferencia, ella presenta problemas de aprendizaje igual que presentan otros muchos compañeros de ella”.
El rol del docente	“No se trata de enseñarles sólo las materias, sino que uno debe darles mucho cariño, mucho afecto, mucha comprensión. Tratar de ser amiga de ellos, quererlos como quiere uno a los hijos, porque ellos son como hijos de uno”.
La educación en general	“Ya la experiencia le dice uno qué tiene que hacer, cómo enseñar un tema. Usted ve que yo camino mucho entre los pupitres y me gusta mucho mandarlos a todos a la pizarra. Yo no me estoy quieta, no me gusta, así uno sabe que están haciendo”

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°9
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LOS RELATOS DE LA EDUCADORA N°1

“UN DÍA DE TRABAJO EN EL AULA”

Características de los estudiantes: cariñosos, bulliciosos, agresivos, conversan más que trabajan.

Proceso de enseñanza / aprendizaje: planeamiento de actividades para el logro de objetivos. Es afectado por las características de los estudiantes.

Requiere contemplar aspectos tales como espacio, tiempo, otros maestros, materiales. Hay actividades rutinarias, lúdicas, recreativas, magistrales

La educadora: planea, realiza actividades, otorga premios, sermonea, guía a sus niños por el mejor camino, se siente presionada por el tiempo.

“SER DOCENTE PARA MÍ SIGNIFICA...”

Someterse con amor, humildad y vocación a sus estudiantes.

Posee respeto y admiración de sus estudiantes.

“UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD COGNITIVA ES ALGUIEN QUE...”

Presenta problemas de aprendizaje, repiten grados escolares, tiene dificultades con el rendimiento académico, fallas en lectoescritura y matemática.

Tiene problemas de atención, concentración, memoria y comprensión.

Los problemas tienen solución, el docente debe tener disponibilidad y conocimientos para atenderlo.

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°10
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LOS RELATOS DE LA EDUCADORA N°2

“UN DÍA DE TRABAJO EN EL AULA”

Características de los estudiantes: les gusta jugar, ponen atención, molestan, no responden a lo planeado.

Proceso de enseñanza / aprendizaje: es compartido, el tiempo limita el desarrollo de algunas actividades, el objetivo es alcanzar o cubrir todo el programa. Es afectado por las características de los estudiantes y la indisciplina.

La educadora: castiga, corrige, amenaza, reprime, presiona; desea saber todo, ayuda a los niños, es persistente; se siente presionada por el tiempo y por lo que hará el día siguiente.

“SER DOCENTE PARA MÍ SIGNIFICA...”

Es más que un trabajo, es un juego para ayudar, guiar moral y espiritualmente, ser amiga de los niños, guiar en el desarrollo integral. Ser agente de cambio, ejemplo en todo momento, tener conocimientos.

Cumplir un sueño, un anhelo, haber hecho una elección más sentida que razonada

“UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD COGNITIVA ES ALGUIEN QUE...”

Necesita ser atendido y no discriminado. Es igual a todo niño normal.

Tiene un ritmo de aprendizaje distinto.

Necesita apoyo como cualquier otro, requiere más amor, esmero y tiempo.

No significa que sea inútil.

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°11
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LOS RELATOS DE LA EDUCADORA N°3

“UN DÍA DE TRABAJO EN EL AULA”

El proceso de enseñanza / aprendizaje: Es agotador, no es igual en todos los grupos. Hay actividades de rutina, sondeo, aclaración, investigación, resumen y lúdicas. Hay que pensar siempre en el tiempo.

Los estudiantes: quieren que les den todo hecho. Tienen que leer y pensar, les encanta aprender.

La educadora: Evalúa, observa el desempeño de sus estudiantes, hace preguntas. Se siente presionada por el tiempo y por la falta de control sobre las características del proceso de enseñanza / aprendizaje.

“SER DOCENTE PARA MÍ SIGNIFICA...”

Un deseo tenido desde siempre. Implica responsabilidad, mucho trabajo y preocupación constante por las personas que lo rodean.

Dar lo mejor de sí, obtener los mejores hallazgos de los niños, guiarlos responsablemente, contribuir con un granito de arena a mejorar la sociedad.

Enseñar.

Poseer el respeto y aprecio de los niños.

“UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD COGNITIVA ES ALGUIEN QUE...”

Tiene limitaciones que le impiden adquirir conocimientos. No aprende igual que otros estudiantes de su misma edad.

Es capaz de adquirir conocimientos.

Requiere que quienes le rodean muestren interés y atención para satisfacer sus necesidades educativas, sean conscientes de que su ritmo de aprendizaje es distinto y que necesitan del empleo de técnicas y estrategias de enseñanza que le favorezcan.

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

CUADRO N°12
DATOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LOS RELATOS DE LA EDUCADORA N°4

“UN DÍA DE TRABAJO EN EL AULA”

Características de los estudiantes: aprenden, participan, tienen dudas, comenten errores, cuestionan al maestro, tienen actitudes que indican algo, reciben supervisión, guía y cariño.

Proceso de enseñanza / aprendizaje: Solución de prácticas, trabajo en grupos, sobre él influyen aspectos tales como las actitudes de los estudiantes y las familias.

La educadora: no puede tener una rutina de trabajo, imparte lecciones, se cuestiona a sí misma, no alcanza objetivos, aclara dudas, corrige errores, hace llamadas de atención, supervisa, aconseja, consuela, da cariño, guía y conversa con sus niños.

“SER DOCENTE PARA MÍ SIGNIFICA...”

Tantas cosas como el niño quiera que sea: mamá la mayor parte del día: regañona, disciplinaria, trabajadora, formadora de valores y guía constante.

Formar, moldear, enseñar, tener mucha vocación y amor por la niñez

No basta con brindar conocimientos, sino que hay que brindar a los niños una guía, un camino para abrirse un futuro.

Guía, compañera, amiga y confidente de los niños.

“UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD COGNITIVA ES ALGUIEN QUE...”

Tiene la capacidad para aprender como todo ser humano. Aprende distinto a la mayoría.

Requiere:

Más tiempo, mayor ayuda individual, comprensión, estímulo y atención. Mayor cantidad y variedad de materiales didácticos y mucho apoyo por parte del hogar.

Fuente: Datos de campo de la investigación *“Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente”* Rafael Martínez Alvarado. 1997

APRENDEN... PERO DISTINTO

INTERPRETACION DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA EXPERIENCIA DE TRABAJO CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE CUATRO EDUCADORAS DE I Y II CICLOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA.

Martínez-Alvarado, R.A.

Sometido a publicación en: Revista de Ciencias Sociales / Universidad de Costa Rica.

RESUMEN: Este artículo consiste en la interpretación de los hallazgos correspondientes a la investigación: "Educación de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una Visión Cualitativa Interpretativa del Papel del Docente", realizada entre abril de 1997 y diciembre de 1998. Participaron cuatro educadoras, dos de primer ciclo y dos de segundo ciclo que laboraban en un mismo centro educativo del cantón Central de la provincia de Alajuela, Costa Rica. Estas docentes atendían en sus grupos a estudiantes con discapacidad cognitiva.

Los hallazgos de investigación consisten en representaciones sociales y son tres: "el rol del docente", "el estudiante con discapacidad cognitiva" y "Manejo de elementos del currículo".

El proceso de interpretación comprende dos niveles. En el primero, se realiza una confrontación de las representaciones sociales con referentes teóricos derivados de la literatura consultada para tratar de responder a las preguntas: ¿Qué significado tiene para el docente su trabajo en el aula?, ¿Cómo interpreta el docente su propio rol? y ¿Cómo interpreta el docente la condición de discapacidad cognitiva en el estudiante?. En el segundo, se intenta brindar una explicación teórica acerca del objeto de conocimiento abordado en la investigación, por medio de una reconstrucción que involucra por una parte a las representaciones sociales y por otra su discusión e interpretación a partir de un proceso de validación con las educadoras participantes.

Palabras clave: Discapacidad cognitiva, retardo mental, representaciones sociales, fenomenología social, educación.

ABSTRACT: This article consists in a interpretation of the findings for the investigation: "Education of students with cognitive disability in I and II Cicles of the Basic General Education: a cualitative interpretative vision of the teacher role", realized between april 1997 and december 1998. On it sharing four famele teachers, two from first cicle an two from second cicle, who works in a same school at the central canton in the province of Alajuela, Costa Rica. All of them atends in their groups a students with cognitive disability.

The investigation findings consists in social representations and they are three: "the teacher role", "the student with cognitive disability" and "management of the curriculum elements".

The process of interpretation has two levels: at first, the social representations are faced with teoric referents to try to respond the following cuestions: What meaning has for the teacher her own work in the classroom?, How does the teacher interpretates her own role?, How does the teacher interpretates the cognitive disability condition in the student?. In the second level, are trayed to give a teoric explanation to the knowledge object approached in the investigation, by a reconstruction that involves for one side the social representations and for an other its discusion and interpretation in a process of validation with the investigation sharing teachers.

Key Words: Cognitive disability, mental retardation, social representations, social phenomenology, education.

INTRODUCCION

En este artículo se realiza un proceso de interpretación de las representaciones sociales recogidas en la investigación: *"Educación de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una Visión Cualitativa Interpretativa del Papel del Docente"*.

Consta de cuatro apartados: "Antecedentes", "Métodos y procedimientos", "Interpretación de los hallazgos" y "Consideraciones finales".

En el primer apartado, "Antecedentes", se ofrece al lector información acerca del tipo de investigación de donde emana este artículo, así como de las fuentes de información utilizadas, los procesos de recolección y análisis desarrollados en ese trabajo y una síntesis de los hallazgos de la misma. Esta información es necesaria para poder contextualizar el presente artículo.

El segundo apartado de "Métodos y procedimientos", aborda la forma en que se lleva a cabo el proceso de interpretación.

El tercero, "Interpretación de los hallazgos", comprende dos niveles: La discusión correspondiente al primer nivel: "aproximación teórico práctica", da respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué significado tiene para el docente su trabajo en el aula?, ¿Cómo interpreta el docente su propio rol?, ¿Cómo interpreta el docente la condición de discapacidad cognitiva en el estudiante?.

En el segundo nivel: "reconstrucción teórica", se intenta brindar una explicación teórica acerca del objeto de conocimiento abordado, a partir de los resultados del proceso de validación realizado con ayuda de las educadoras que participaron en la citada investigación.

Finalmente, en las “consideraciones finales”, se establece una síntesis de los elementos discutidos a lo largo del artículo.

I. ANTECEDENTES.

Tipo de investigación: Por la definición del objeto de conocimiento, la investigación es de tipo cualitativo (Martínez, octubre 1997: 21-24.). Por los referentes teóricos empleados, reúne características que pueden ser enmarcadas bajo los enfoques de tipo fenomenológico, interpretativo e interaccionista simbólico, pues toma lo mejor de ellos y sus puntos de coincidencia.

Informantes: En la investigación participaron cuatro educadoras, dos de primer ciclo y dos de segundo ciclo, que laboraban en un mismo centro educativo del cantón Central de la provincia de Alajuela, Costa Rica. Estas docentes atendían en sus grupos a estudiantes con discapacidad cognitiva.

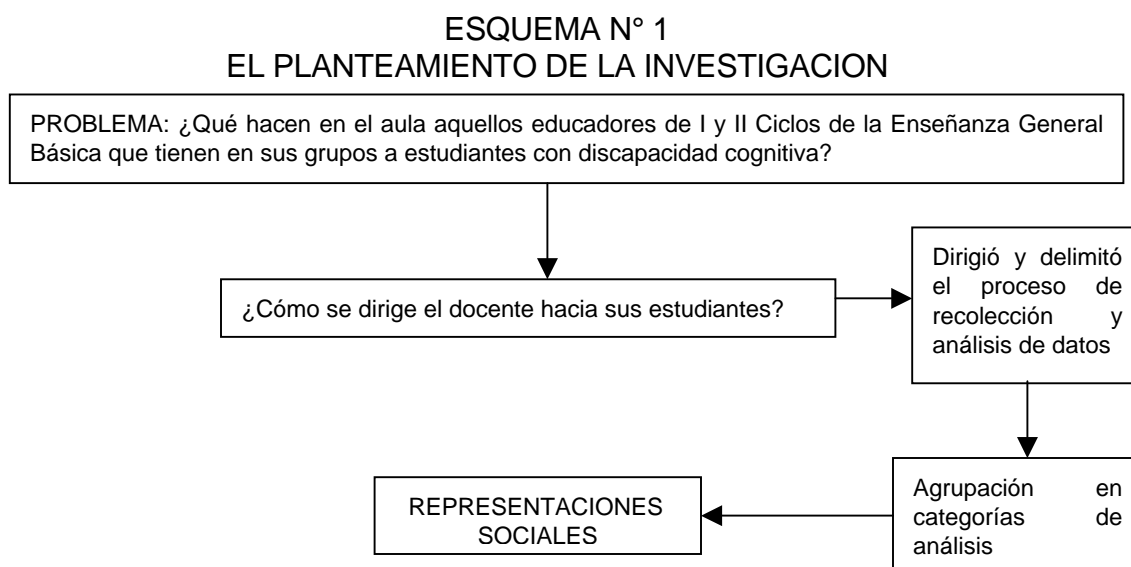
Recolección y análisis de datos: los datos fueron recopilados entre abril y noviembre de 1997 a través de distintas técnicas: observación no participante, entrevistas semiestructuradas y relatos escritos. Cada una de estas técnicas se empleó con un propósito particular, a la vez que fueron marcando avances en la construcción de categorías de análisis.

La recolección de información siguió un proceso de concatenación en el uso de una a otra técnica al emplear procedimientos de triangulación. La triangulación es una herramienta utilizada por algunos investigadores que emplean diseños cualitativos, por ejemplo Bisquerra (1989: 264).

El análisis de los datos recolectados, llevó a la construcción de categorías de análisis. En ellas quedaron agrupados los hallazgos de investigación, formulados como

representaciones sociales. Estas representaciones se denominan: “El rol del docente; “El estudiante con discapacidad cognitiva” y “Manejo de elementos del currículo”.

El esquema número uno resume el planteamiento de la investigación y los antecedentes descritos hasta este punto.



Los hallazgos de investigación: Consisten en representaciones sociales y se agruparon en tres categorías de análisis: “El rol docente”, “El estudiante con discapacidad cognitiva” y “Manejo de elementos del currículo”.

En la representación acerca del rol docente, destacan tres elementos: guía académica, afectividad y control disciplinario; en el estudiante con discapacidad cognitiva prevalece la concepción de aquel como alguien que *“aprende distinto, pero aprende. Aprende, pero aprende distinto”*, dicho aprendizaje distinto se centra fundamentalmente en el

parámetro tiempo. En el manejo de elementos del currículo resaltan cuatro elementos: espacio, tiempo, disciplina y reconocimiento de condiciones de contexto.

Se entiende a las representaciones sociales como cuerpos organizados de conocimientos y actividades psíquicas con las cuales se hacen inteligible la realidad física y social. Ellas permiten la interacción en grupo o en una relación cotidiana de intercambios a la vez que son construidas en la interacción misma con el mundo y con otros. Las representaciones son modalidades de pensamiento práctico en las relaciones sociales. Moscovici (1979:18) precisa que una representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es elaborar comportamientos y comunicación entre los individuos.

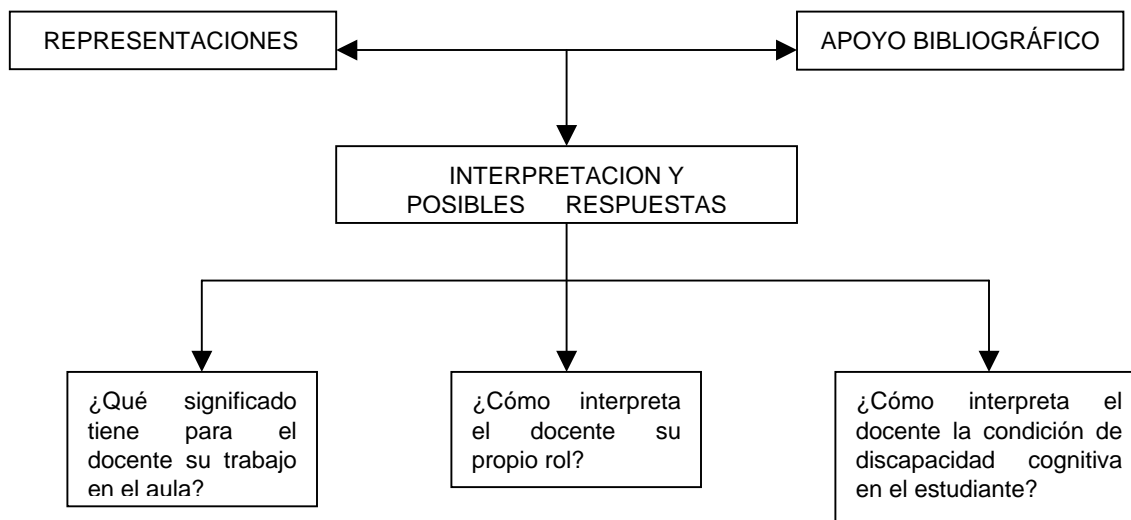
II. METODOS Y PROCEDIMIENTOS

Nivel de aproximación teórico práctico: Se le ha asignado el nombre de “aproximación” pues se parte del supuesto epistemológico de que el conocimiento que el ser humano tiene de la realidad y de los fenómenos, nunca es un conocimiento acabado, sino una aproximación a dicha realidad o fenómenos.

Por otra parte se denomina teórico y práctico porque se realiza un proceso de confrontación que por una parte contempla las representaciones sociales, elemento práctico derivado de la investigación, con referentes teóricos derivados de la literatura consultada. El esquema número dos ilustra la forma en que se lleva a cabo el proceso anteriormente descrito.

ESQUEMA N° 2

NIVEL DE APROXIMACIÓN TEÓRICO PRÁCTICO



Nivel de reconstrucción teórica: las representaciones sociales, se expusieron y discutieron en un taller con las educadoras que participaron en la investigación. Este procedimiento es considerado por Bisquerra (1989:257) como un proceso de *“comprensión intersubjetiva”*, que consiste en explicar a los participantes los aspectos abordados, esto produce una profundización en la comprensión de las experiencias de los sujetos.

Del taller se obtuvieron tres carteles, uno por cada categoría de análisis, y una grabación del mismo. La unión de los resultados obtenidos en el taller con los correspondientes al nivel anterior, constituyen la base para elaborar el segundo nivel de interpretación.

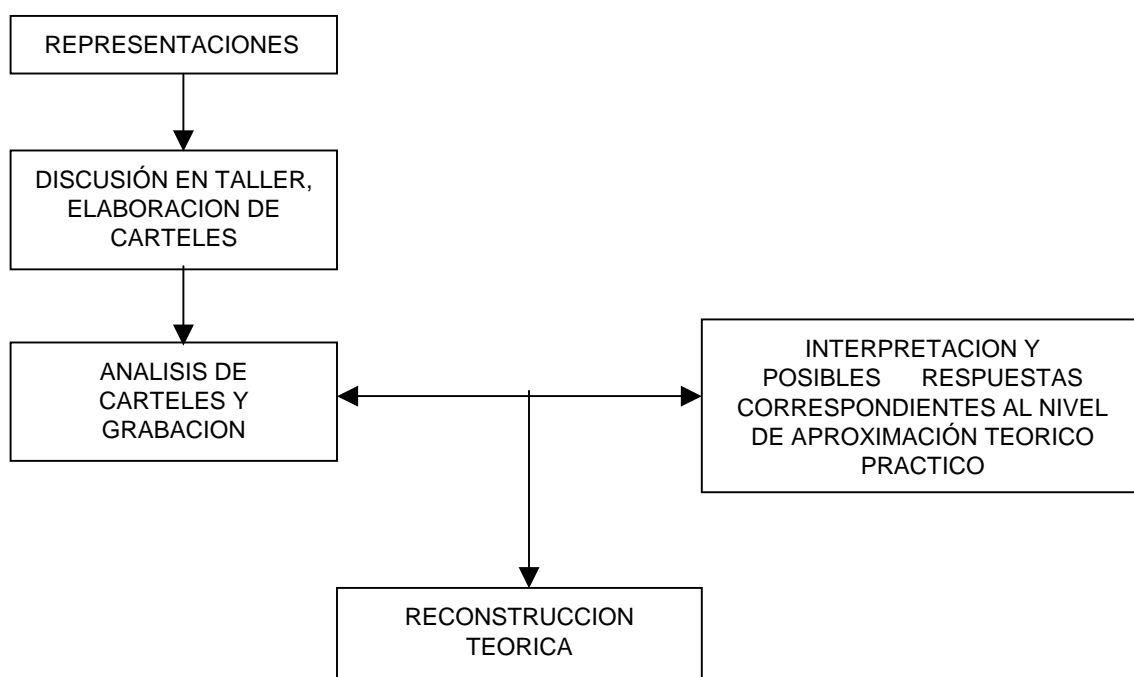
A este nivel se le ha asignado el nombre de “reconstrucción teórica”, porque el investigador presenta en su informe su lectura de la realidad construida por los sujetos

investigados, es decir una re-construcción, que es teórica porque dicha lectura pretende explicar las experiencias de los sujetos investigados.

El supuesto epistemológico que fundamentó la realización del taller es aquel que considera que, en investigación cualitativa, los especialistas en el tema son los sujetos investigados. Por lo tanto era pertinente que las educadoras participantes, colocadas como especialistas, confirmaran y validaran las interpretaciones realizadas por el investigador.

El esquema número tres ilustra la forma en que se llevó a cabo el proceso correspondiente a este nivel.

ESQUEMA N°3
DESCRIPCION DEL PROCESO CORRESPONDIENTE AL NIVEL DE
RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA

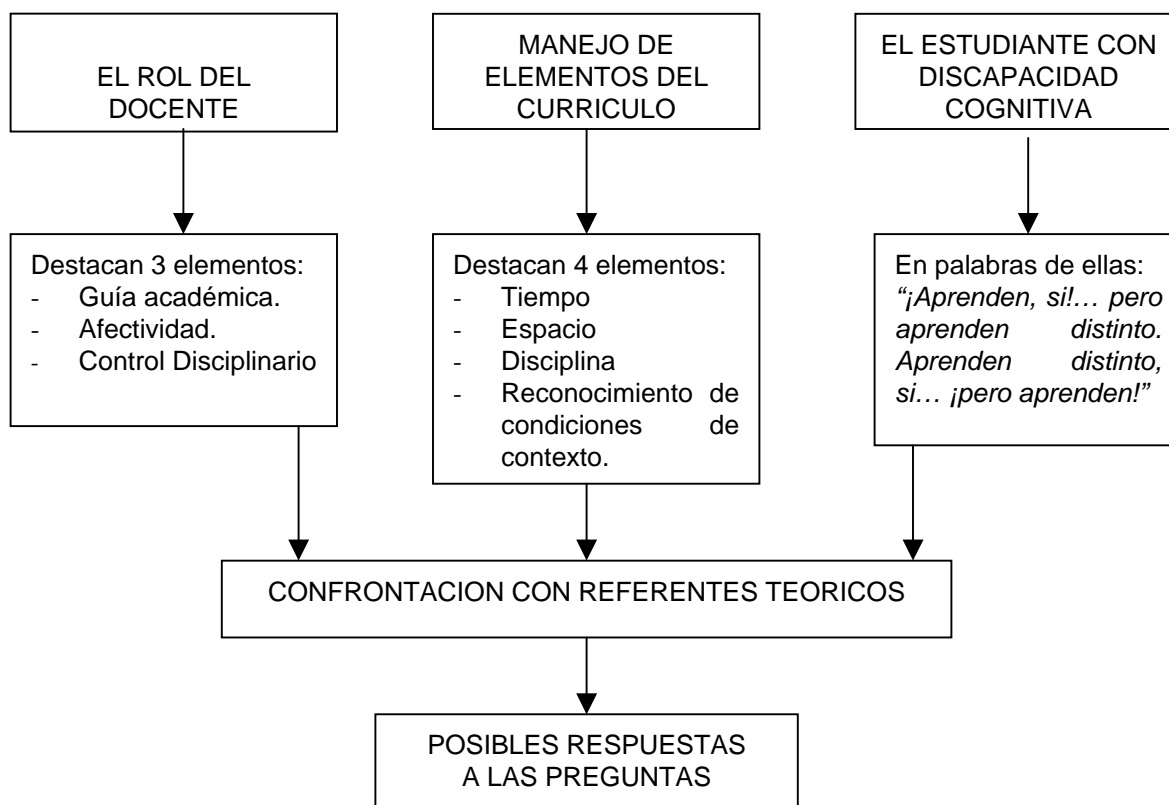


III. INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

◆ Nivel de aproximación teórico práctico.

El esquema número cuatro consiste en una síntesis y en una explicación de la forma en que se realizará la interpretación correspondiente a este nivel.

ESQUEMA N° 4 NIVEL DE APROXIMACION TEORICO PRACTICO



¿Qué significado tiene para el docente su trabajo en el aula?

Tratar de responder a esta pregunta implica aproximarse a la forma en que las educadoras están interpretando una parte de su vida cotidiana: su trabajo. Para lograr este propósito, es necesario ubicarse en la perspectiva de las docentes, es decir, tratar de comprender las condiciones en que trabajan desde sus propios marcos de referencia.

Como parte de la investigación y previo a la realización del trabajo de campo, se realizó una tarea de revisión de literatura a partir de la cual se desarrollaron una serie de premisas teóricas con respecto al trabajo docente (Martínez, octubre 1997: 22-24). Entre ellas es oportuno enumerar de manera resumida las siguientes:

1. El trabajo docente se puede definir como aquel conjunto de actividades llevadas a cabo en un contexto, tanto institucional de escuela y aula, así como sociocultural, que apuntan al logro de una serie de objetivos previamente definidos en un programa o plan de estudios.
2. Se entiende al trabajo como una actividad en la cual el ser humano transforma su realidad tanto material como social, a la vez que reproduce normas, comportamientos y conocimientos propios de dicha realidad.
3. El ser humano por medio de su actividad cotidiana reflexiva, construye el mundo social, mismo que experimenta como proceso. Es en y por su relación con otros, en forma activa y reflexiva, en el plano de una base material, que construye un aparataje simbólico. Este proceso interactivo es posible gracias al papel mediador del lenguaje y el manejo de representaciones.
4. El docente al desarrollar su trabajo establece un complejo conjunto de relaciones en las que pone en práctica aquellos conocimientos que posee, a

manera de representaciones, acerca de sí mismo, su profesión y el contexto en que se encuentra actuando.

Teniendo presentes estas premisas, la pregunta que aquí se trata de responder, puede ser abordada, desde un punto de vista de ejecución técnica, interpretando las representaciones agrupadas bajo la categoría "manejo de elementos del currículo".

Al interpretar dichas representaciones es posible establecer, que las educadoras participantes saben que en su trabajo ellas deben, entre otras cosas:

- A. Hacer un uso racional del tiempo de que disponen.
- B. Seleccionar una forma de ubicación espacial para los estudiantes y de desplazamiento por el aula para sí mismas.
- C. Exigir una forma de comportamiento a los estudiantes bajo ciertos cánones que ellas tratan de hacer cumplir.
- D. Elegir aquellas estrategias de instrucción que consideran como las más apropiadas para sus propósitos.

Con respecto al manejo de los elementos del currículo, pareciera que ellas dan más importancia a elementos tales como: tiempo, espacio y comportamientos. La atención dirigida a la elección de técnicas y estrategias, tanto para la enseñanza como para la evaluación, así como la atención brindada a los objetivos y contenidos, tiende a ser menor.

Con respecto a las fuentes del currículo y la política educativa vigente, llamada "Política Educativa Hacia el Siglo XXI", no se hace mención directa.

Conviene destacar con respecto a "La Política Educativa Hacia el Siglo XXI", que de acuerdo con el Ministerio de Educación Pública, esta es importante, pues: *"desde su formulación, influye en el trabajo diario que desarrollan los docentes en el aula*

conjugando: a. el desarrollo de los programas de estudio, b. el planeamiento del trabajo del aula, c. el uso significativo de los recursos didácticos, d. la evaluación de los procesos y los resultados de los aprendizajes y e. la capacitación del docente".(MEP, agosto 1997:4-5)

Pareciera que el significado de su trabajo, desde el punto de vista de ejecución técnica, está más enmarcado por elementos relacionados con el "a quién", "cuándo", "en dónde" y "bajo qué condiciones" se enseña y se evalúa, que por elementos relacionados con el "qué" y "cómo" se enseña y se evalúa.

Lo anterior, unido al hecho de que en ningún momento se hace referencia a las fuentes del currículo, pareciera dar como resultado, que para ellas el significado de su trabajo en el aula no trasciende los límites de la tecnicidad. Esto podría explicar, al menos en parte, por qué no se problematiza sobre elementos como la retribución económica y en su lugar se opte por tratar de hallar un significado en términos afectivos, como cuando una de ellas afirmó: *"nunca se llegará a ser millonario, pero el respeto y aprecio que nos brinda un niño es sumamente gratificante".(Relato educadora 3)*

Por otra parte, las educadoras incluyen dentro del significado que para ellas tiene su trabajo, el conocimiento de las condiciones económicas y socioculturales del contexto en que están trabajando. Ellas se dan cuenta que no pueden modificarlas, por ello optan por adecuar la ejecución de sus roles a las mismas, a la vez que las refieren al plano de lo afectivo.

Los elementos hasta aquí abordados son citados por Vasco (1997) al tratar de precisar aquellos aspectos que para ella estructuran lo que denomina como "saber pedagógico".

Refiere la citada autora que cuando a un docente se le pregunta acerca de lo que hace, responderá según el nivel del sistema educativo en el cual se desempeñe, en el caso de los docentes de educación primaria, sus respuestas tienden a dar énfasis al grupo de alumnos, por ejemplo: "doy tercero", "enseño a mis chiquitos" y otras frases

similares. Es decir, dan más importancia a "quién" enseñan, mientras que la atención a los contenidos, el "qué" enseñan, parece ser menos importante.

Dos puntos de fuerte coincidencia entre los hallazgos de esta investigación y los resultados elaborados por Vasco (1997) se encuentran en torno al "a quién se enseña". Señala la autora que en este campo, primero, desde el punto de vista psicológico, se puede distinguir una dimensión de carácter afectivo a la cual me he referido en términos de "afectividad" como parte de la representación correspondiente al rol docente, segundo, desde el punto de vista sociocultural, se puede distinguir una dimensión de saberes relacionados con el ambiente socioeconómico y familiar de sus alumnos que influye sobre la vida escolar y por lo tanto sobre el quehacer del docente, a estos saberes me he referido en términos de reconocimiento de las condiciones de contexto.

Finalmente, existe otra vertiente en torno al significado que tiene para las educadoras su trabajo en el aula y que tiene que ver con las representaciones relacionadas con sí mismas. El trabajo docente implica alguien que lo realiza, alguien que le da y para quien tiene significado: el docente.

Esta consideración exige reconocer que el significado que tiene para las educadoras su trabajo en el aula, depende de alguna manera del significado o la forma como interpretan ellas su propio rol. A la vez, ese proceso participa en su configuración. Dicho de otro modo, el significado o la forma en que interpretan ellas el rol docente depende de alguna manera del significado que tiene para ellas su trabajo en el aula, a la vez que ayuda en parte a construirlo.

La relación descrita es compleja, es una relación de doble vía entre dos significados que se construyen mutuamente y este es precisamente el punto de partida para intentar una respuesta a la siguiente interrogante.

¿Cómo interpreta el docente su propio rol?

Interpretar un rol o papel social significa que alguien actúa en ese rol de acuerdo con una serie de categorías tipificadas para el mismo. Estas categorías son aquellas que lo hacen ser el rol que es y no otro distinto. Utilizando la analogía dramática de Goffman: *“El individuo que asume la actuación en un rol, maneja una serie de representaciones con respecto a ese rol que le ayudan a entenderlo, comprenderlo y luego interpretarlo o actuarlo de modo similar al que un actor en una pieza teatral interpreta a un personaje de libreto”* (Goffman, 1959: 268).

Las actividades desarrolladas en el aula son posibles de realizar por el conocimiento que tienen las educadoras con respecto a su profesión, el cual constituye parte de la representación correspondiente al rol docente.

El empleo de estrategias de exposición magistral, discusión de conceptos, la revisión de prácticas en la pizarra, así como la revisión y atención individual y por subgrupos, son todas actividades que las educadoras implementan porque la representación del rol docente tipifica la ejecución de estas actividades.

En las representaciones sociales se pueden distinguir, de acuerdo con Sandoval (1997:29) cuatro funciones: comprensión, valoración, comunicación y actuación. El citado autor explica que: *“La comprensión remite a lo cognitivo, a lo pensable o impensable; la valoración califica situaciones, emite juicios acerca de lo concebible o no concebible; la comunicación hace posible la interacción, lo nombrable o innombrable; la actuación condiciona las prácticas, lo realizable o no realizable”*.

Comprensión.

Permite objetivar y enfrentar las condiciones de trabajo. Esta función se relaciona con lo que Vasco (1997) llama el saber pedagógico de los maestros y aborda desde el qué y a quienes enseña y el para qué y cómo les enseña. En el relato “Ser docente para mí

significa...”, las educadoras participantes en esta investigación afirman : “... es conocer de manera integral las cuatro asignaturas académicas...” (educadora 2), “... obtener mejores resultados con los niños y niñas a quienes enseño.”(educadora 3).

Valoración.

Permite calificar su situación y emitir juicios. En uno de los relatos una de las educadoras afirma: *“Económicamente, nunca se llegará a ser millonario, pero el respeto y aprecio que nos brinda un niño, es sumamente gratificante”*(educadora 3)

Comunicación.

Permite en la interacción con otros, referirse a elementos de carácter profesional y explicitar aquello que hacen en su trabajo.

Actuación.

Aquí se encuentra quizás el elemento más importante pero el menos discutido, pues esta función de la representación es la que condiciona prácticas. Como una de ellas escribió en un relato: *“Ser docente no significa solo brindar conocimientos sino también brindarle al niño una guía.”* (educadora 4), otra expresa algo similar: *“... significa más que enseñar matemáticas, ciencias, sociales o español, es el saber guiarlos para que se desarrollen integralmente...”*(educadora 3). Más adelante escribe también: *“...tengo que ser ejemplo...”*.

En la representación correspondiente al rol docente, el componente de guía académica cumple con una función de actuación. Esto es posible, a partir de una elaboración intelectual y la puesta en práctica de conocimientos propios al ejercicio de la profesión docente. Se reconoce en ello a un componente cognoscitivo de esa representación.

En la representación correspondiente al rol docente, el componente de afectividad también cumple con una función de actuación que se manifiesta en la consideración de los educandos primero como niños o *“chiquitos”*, antes que como estudiantes. Esto es

importante porque para ellas el rol docente tipifica algo más que concentrarse sólo en la enseñanza de objetivos y contenidos definidos en un programa o plan de estudios.

Finalmente, en la representación correspondiente al rol docente, el componente de control disciplinario también cumple con una función de actuación, en términos de reorientar los comportamientos de los estudiantes cuando estos se consideran inapropiados, y de reforzarlos si se consideran apropiados.

¿Cómo interpreta el docente la condición de discapacidad cognitiva en el estudiante?

Antes de iniciar la interpretación correspondiente a la representación que manifiestan las educadoras con respecto estudiante con discapacidad cognitiva y por lo tanto, aquellas conductas y actividades que dirige y orienta la misma, es oportuno referirse primero a algunas premisas teóricas desarrolladas con respecto a este campo (Martínez, diciembre 1997: 61).

1. Se entiende a la discapacidad cognitiva como una situación relacionada con el logro de aprendizajes escolares por parte del estudiante.
2. Se concibe a la discapacidad cognitiva desde una perspectiva sociobiológica. Es decir, como resultado de la interacción entre el estudiante y el medio ambiente escolar. Por una parte se encuentra el estudiante poseedor de un conjunto de habilidades, destrezas y capacidades, determinadas en alguna medida a nivel de funcionamiento del Sistema Nervioso Central y por otra parte se encuentra el medio escolar que impone sus demandas. El resultado entre estos dos factores se traduce en una situación que puede colocar al estudiante en términos de discapacidad cognitiva, pero la discapacidad cognitiva no es una característica inherente al estudiante.

3. El docente puede operar sobre las condiciones o exigencias que impone el medio escolar, no sobre las capacidades del estudiante. Por lo tanto, sí las condiciones del entorno varían, la situación de discapacidad cognitiva es susceptible de variar.
4. El docente posee cierto grado de control sobre elementos tales como: uso del espacio; uso del tiempo; técnicas, métodos y materiales para la enseñanza y la evaluación; tipo de actividades y manejo de comportamientos.

El elemento básico que constituye la representación, elaborada por las educadoras participantes en esta investigación acerca del estudiante con discapacidad cognitiva, es un resultado coherente con los postulados básicos de cualquier teoría de la educación, a saber: los seres humanos poseen la capacidad de aprender.

Resulta relevante considerar la comparación que hacen las educadoras entre el estudiante en situación de discapacidad cognitiva y el estudiante que no enfrenta tal situación. Ellas formulan dicha comparación utilizando el parámetro tiempo: tiempo como un elemento necesario para el logro de aprendizajes académicos.

Por otro lado, ellas no establecen comparación en términos de lo que los autores consultados, entre ellos Gibson y Jackson (enero-febrero, 1977) o Verdugo (mayo-junio, 1994) llaman "habilidades adaptativas". Ellas no establecen diferenciación alguna entre los ámbitos afectivo y de control disciplinario.

Por otra parte, en términos de actuación académica, ellas dicen que el trato hacia el estudiante en situación de discapacidad cognitiva es el mismo que dan al resto de los estudiantes. Sin embargo, por medio de las entrevistas y de los relatos, fue posible darse cuenta, que si le daban un trato distinto. Dicho trato distinto fue expresado por ellas como *"no exigir una misma calidad en las respuestas que dan en los exámenes"* porque según ellas *"se pasa con trabajo en clase, no con los exámenes"*.

Los hallazgos correspondientes a este campo, parecieran revelar que en la representación que han construido en torno al estudiante en situación de discapacidad cognitiva, destacan los siguientes elementos:

1. El estudiante tiene dificultades para el logro de aprendizajes académicos.
2. La dificultad en el logro de aprendizajes académicos puede ser superada si se brinda al estudiante la oportunidad de aprender en un lapso mayor al que usualmente se brinda a otros estudiantes.
3. El aprendizaje del estudiante en situación de discapacidad cognitiva puede favorecerse mediante la utilización de técnicas que usualmente no son implementadas por las educadoras. Aunque en la fase de trabajo de campo el uso de esas técnicas no fue observado, esto no necesariamente indica que ellas aún cuando saben de esta alternativa, no la utilicen.
4. El hecho de que el estudiante en situación de discapacidad cognitiva pueda enfrentar dificultades en el logro de aprendizajes académicos, no significa para ellas que al estudiante no se le puedan plantear retos. Por el contrario, suelen pedirle lo mismo que a otros estudiantes.
5. Sólo cuando se expone al estudiante con discapacidad cognitiva a las mismas experiencias a que se expone a cualquier otro estudiante se revela la situación de discapacidad cognitiva. Ese reconocimiento servirá para que ellas adecuen su actuación según sus saberes.
6. El elemento anterior revela en ellas un actuar que podría considerarse como "desprejuiciado". Es decir, no asumen de antemano que el estudiante tendrá dificultades, sino que permiten que la situación continúe como tratando de "ver qué pasa". Esto es muy importante porque significa la puesta en práctica de un principio de equidad en términos de acceso al currículo.

Todos estos elementos forman parte del proceso social que ellas han construido en torno al estudiante con discapacidad cognitiva al cual se ha llamado representación y la forma como las docentes transactan con dicha representación, hace que esta se vuelve real en sus consecuencias. Es decir, en esta “realidad” que han construido, ellas están preparadas para enfrentar la eventual aparición de situaciones de dificultad en el logro de aprendizajes académicos. Sin embargo, la aparición de los mismos les exige un desempeño que no es el usual y por lo tanto surge un conflicto que abarca sus otras representaciones.

Con la realización del taller, las educadoras con más años de experiencia afirmaron que en las aulas *“siempre han existido y siempre existirán estudiantes a los que les cuesta un poquito más y uno les ayuda, es como las adecuaciones curriculares, uno siempre las ha hecho pero no con ese nombre, o sea no había que hacer tanto papeleo”*. (Taller, educadora 4)

Este es el punto álgido de la investigación, las participantes reconocen que los estudiantes que enfrentan dificultades en el logro de aprendizajes académicos *“siempre han existido y siempre existirán”* y saben que ello les exige un desempeño que no es el usual, entonces, ¿cómo comprender que ellas en ocasiones afirmen “no sé que hacer”, a pesar de que trabajan con estos estudiantes y les ayudan a superar las dificultades de tipo académico?.

La respuesta podría buscarse al considerar esta situación como parte de la realidad de la vida cotidiana de ellas. Una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es, de acuerdo con Sandoval (1997:25), la de *“no preguntarse por él, porque es “obvio” y lo obvio no se discute y así termina en “natural”*”. Al respecto, Berger y Luckmann (1968:41) establecen que: *“La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales... Aún cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad, estoy obligado a suspender esas dudas puesto que existo rutinariamente en la vida cotidiana”*

Ellas no cuestionan sus saberes, no se preguntan a sí mismas, ni reflexionan, acerca de lo que están haciendo con los estudiantes con discapacidad cognitiva porque es su realidad de la vida cotidiana y esta no requiere verificaciones adicionales. Ellas existen rutinariamente en la vida cotidiana.

Por otra parte, ¿cómo es posible interpretar los saberes enunciados acerca del estudiante con discapacidad cognitiva?, ¿cómo prueba que las educadoras participantes en la investigación sí saben como enfrentar la aparición de situaciones de dificultad en el logro de aprendizajes académicos?. El mismo Sandoval (1997:25) ayuda a elaborar la respuesta del siguiente modo: *“cuando el comportamiento cotidiano se encuentra en una situación límite, allí nos detenemos y nos preguntamos y reflexionamos acerca de lo que consideramos como “certezas”, surgen la duda y el conflicto.”*. Podríamos argumentar también que dado que: *“La vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprenden por rutina y otros que presentan problemas “* (Berger y Luckmann, 1968:41), cuando se trata de un estudiante con discapacidad cognitiva, el docente se encuentra con un “elemento problemático” que debe ser integrado dentro del sector “no problemático” de la realidad de la vida cotidiana

El elemento básico que pareciera ser el detonante para la aparición del conflicto es el tiempo. Ellas dicen sentirse presionadas por el cumplimiento de un programa en un tiempo establecido y cuando se enfrentan a la situación de tener un estudiante que requiere más tiempo para el logro de los objetivos definidos en dicho programa, es cuando surge el conflicto.

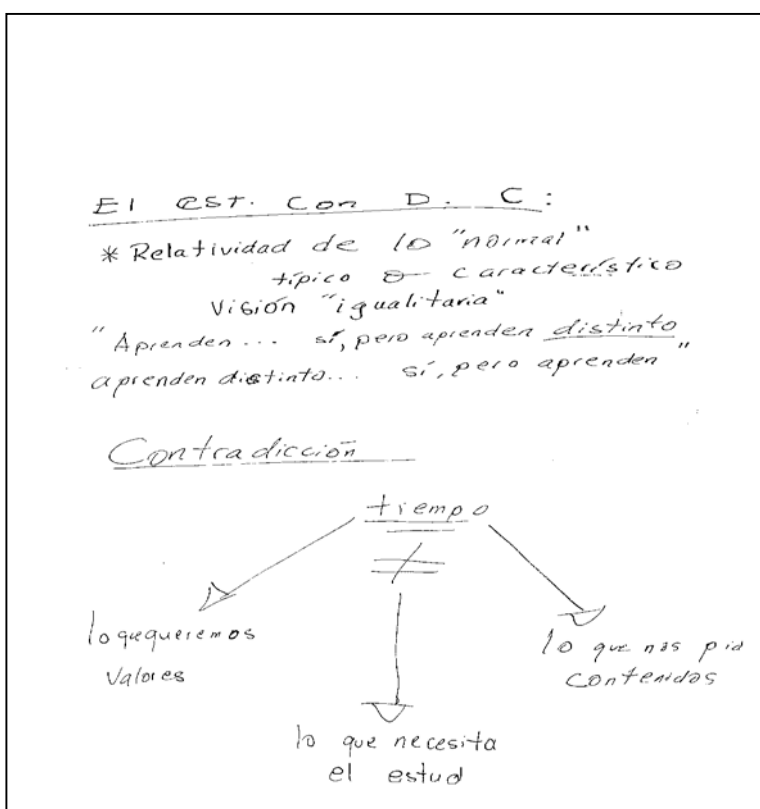
No obstante, pese a esta situación de conflicto antes descrita, las educadoras participantes parecieran saber manejarla y salir adelante y lo logran a partir de un principio de equidad en términos de acceso al currículo. Es decir, esto es lo que les permite integrar ambos sectores dentro de su realidad de la vida cotidiana.

◆ **Nivel de reconstrucción teórica.**

En un taller se analizaron, con las cuatro educadoras, las representaciones sociales formuladas por el investigador acerca del rol docente, el estudiante con discapacidad cognitiva y el manejo de los elementos del currículo.

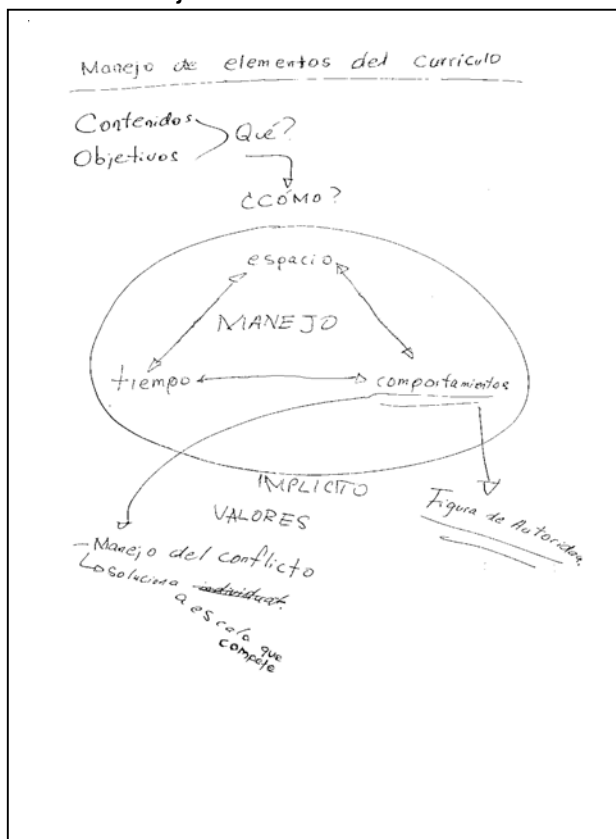
A partir de dicho análisis, se elaboraron tres carteles, estos se muestran en las figuras número uno, número dos y número tres.

Figura N°1
Reproducción del cartel
"El estudiante con discapacidad cognitiva"



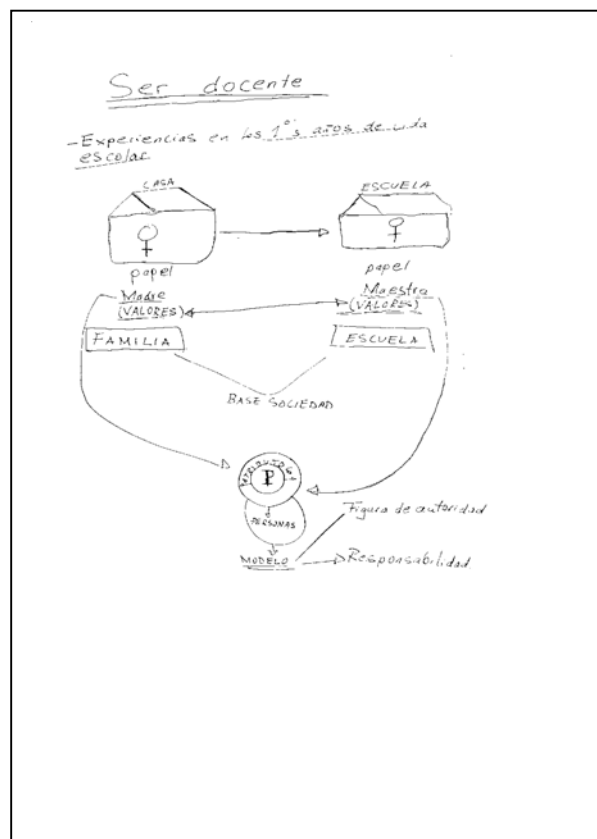
Fuente: Datos de campo de la investigación "Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente" Rafael Martínez Alvarado. 1997

Figura N°2
Reproducción del cartel
"Manejo de elementos del currículo"



Fuente: Datos de campo de la investigación
"Educación de estudiantes con discapacidad
cognitiva en I y II Ciclos de la Educación
General Básica: Una visión cualitativa
interpretativa del papel del docente"
Rafael Martínez Alvarado. 1997

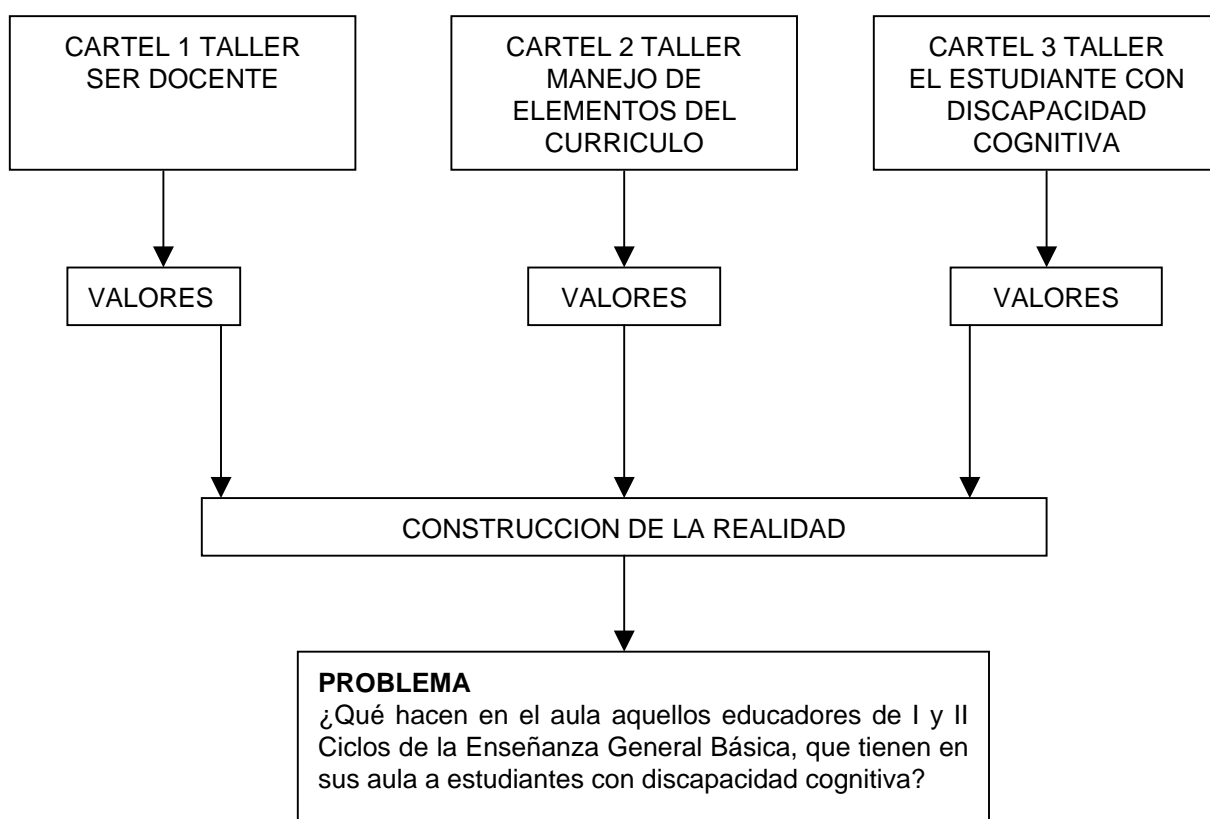
Figura N°3
Reproducción del cartel
"Ser docente"



Fuente: Datos de campo de la investigación
"Educación de estudiantes con discapacidad
cognitiva en I y II Ciclos de la Educación
General Básica: Una visión cualitativa
Interpretativa del papel del docente"
Rafael Martínez Alvarado. 1997

Con la realización del taller, se pudo establecer que las representaciones sociales discutidas, tenían por asidero lo que las educadoras participantes llamaron “sus valores”. La consideración de ellos, permitiría reconstruir lo que para ellas era “su realidad” y esta a su vez daba respuesta al problema planteado en la investigación. Este planteamiento es el que se describe con ayuda del esquema número cinco.

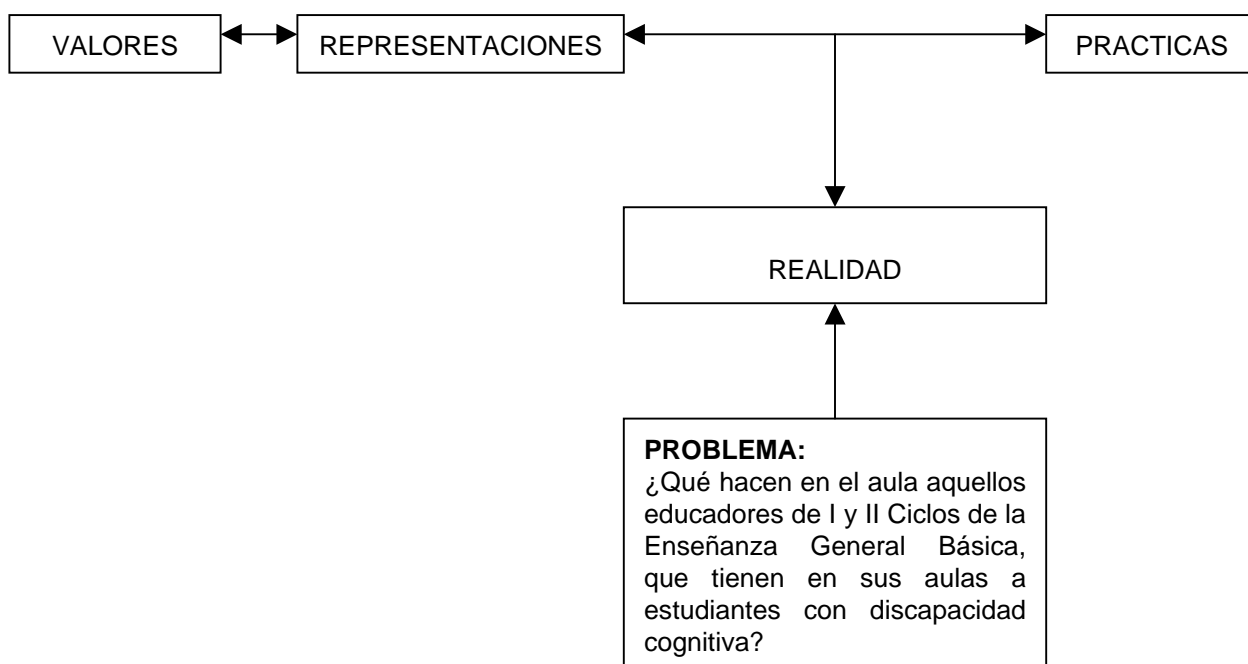
ESQUEMA N° 5
RESULTADO DEL ANALISIS DE LOS CARTELES
PRODUCIDOS EN EL TALLER



Al unir los resultados obtenidos en el taller, con las interpretaciones realizadas en el nivel anterior, se podría argumentar que el problema de investigación corresponde a una realidad construida por las educadoras participantes. Esta realidad es construida

como un proceso cuyos insumos son por un lado las representaciones sociales abordadas, mismas a su vez tienen como correlato lo que las docentes llaman sus “valores”, mientras que por otro lado encontraríamos aquellas prácticas que son posibles de observar en el aula. El esquema número seis ayuda a ilustrar la situación anteriormente descrita.

ESQUEMA N° 6
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE REALIDAD
SEGÚN LAS EDUCADORAS PARTICIPANTES DE ACUERDO
AL PROBLEMA DE INVESTIGACION



De acuerdo con las interpretaciones desarrolladas en el nivel anterior, y con los resultados y procesos descritos con ayuda de los esquemas número cinco y número seis, se podría argumentar que los valores que acompañan a las representaciones, al responder a cada pregunta, son en criterio de las educadoras participantes los siguientes:

- ¿Qué significado tiene para el docente su trabajo en el aula? - Valores relacionados con “manejo de elementos del currículo”:

Los saberes académicos: Son importantes. Consisten en los contenidos y los objetivos. Son entendidos como el “qué” se enseña.

El “cómo” se enseña: Ellas manifiestan que los elementos: espacio, tiempo y comportamientos se relacionan en términos del “manejo” simultáneo de los mismos. Afirman que esto se logra en buena medida controlando los comportamientos de los estudiantes. Esto a su vez, se logra sólo cuando el docente se manifiesta ante el estudiante como figura de autoridad.

- ¿Cómo interpreta el docente su propio rol? – Valores relacionados con “ser docente”:

El docente tiene que ser un ejemplo o modelo de vida para el estudiante: Según las docentes, en este valor se fundamentaría la identidad “madre-maestra”. Asumen que así como en el hogar la madre es un ejemplo para sus hijos, ellas como maestras son un ejemplo para sus estudiantes. Establecen que tanto la familia como la escuela, entendidas como instituciones sociales, son formadoras de miembros de una sociedad. En esa interpretación, las docentes trasladan del hogar a la escuela, como espacios físicos, psicológicos y sociológicos, el papel de madre al papel de la maestra.

Responsabilidad y autoridad moral: Para ellas esos son los dos valores más importantes para quien interpreta tanto el rol docente, como el rol de madre. Afirman que el docente debe ser un modelo de autoridad moral y de responsabilidad para el estudiante, del mismo modo que una madre debe serlo con sus hijos.

- ¿Cómo interpreta el docente la condición de discapacidad cognitiva en el estudiante? – Valores relacionados con “el estudiante con discapacidad cognitiva”:

Relatividad de lo “normal”: Ellas prefieren referirse a elementos que pueden ser considerados como “típicos”. Consideran que no puede hablarse de un estudiante de aprendizaje “normal”. Afirman que *“el estudiante ideal solo existe en los cursos de la universidad, pero cuando llegas al aula la realidad es otra”* (Taller, educadora 3)

Visión *“igualitaria”*: La entienden en términos de que el estudiante con discapacidad cognitiva es un estudiante como cualquier otro. Esto se vuelve evidente al considerar que este también aprende, aunque sea de un modo distinto al que aprende la mayoría. El estudiante con discapacidad cognitiva tiene derecho a experimentar las mismas situaciones de aprendizaje que los demás estudiantes, sencillamente porque es estudiante.

El tiempo plantea una contradicción: Para ellas existe una propuesta contradictoria con respecto a las expectativas creadas acerca del quehacer educativo, no sólo con el estudiante con discapacidad cognitiva, pues por un lado se encuentra lo que ellas quieren: *“enseñar un modelo de vida”*, por otro lado lo que el estudiante necesita aprender y finalmente lo que el sistema pide: *“que se enseñen contenidos”*.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Refiere Hidalgo (1997:7) que: *“cuando un grupo humano define algo como “real”, este se vuelve real en sus consecuencias”*. Siguiendo una línea de análisis a partir de algunas de las ideas más destacadas de la fenomenología social, es posible establecer con respecto al objeto de estudio abordado en la investigación, lo siguiente:

A. *“El ser humano construye el mundo social por medio de la actividad cotidiana”*: Las educadoras participantes en la investigación han construido un mundo social que se relaciona con su trabajo por medio de la actividad cotidiana en el aula. Este mundo social ha sido denominado como trabajo docente.

B. *“En la mayoría de los casos el mundo social es experimentado en forma indirecta por medio de tipos o representaciones sociales”*: De acuerdo con los resultados de

investigación, en ese mundo social que se ha llamado trabajo docente destacan, agrupadas en categorías de análisis, las siguientes representaciones sociales: 1. rol docente: Guía académica, afectividad y control disciplinario; 2. manejo de elementos del currículo: espacio, tiempo, disciplina y reconocimiento de condiciones de contexto; 3. el estudiante con discapacidad cognitiva

C. *“Las personas toman las representaciones como reales y estas se vuelven reales en sus consecuencias, pero no son reales en sí mismas. Es decir, por una parte hay un fenómeno tal que existe por sí mismo y que acontece y por otra parte existe una realidad socialmente construida alrededor del objeto, pero ambas cosas no son necesariamente lo mismo”*: En la construcción de estas representaciones y las relaciones o vínculos que se establecen entre ellas se tiene por resultado un mundo social en el cual las docentes participantes creen aparentemente no saber que hacer con estudiantes con discapacidad cognitiva porque se sienten presionadas por el tiempo. Consideran que el estudiante con discapacidad cognitiva requiere de más tiempo para lograr los mismos aprendizajes académicos que aquellos estudiantes de su misma edad que no enfrentan una situación de discapacidad cognitiva.

Por otro lado, dentro de este mundo social que ellas han construido, la representación del estudiante con discapacidad cognitiva, en términos de un estudiante como cualquier otro que lo que necesita es que ellas adecuen la interpretación de sus roles, es lo que ha servido como base para superar la contradicción que ellas afirman les plantea el elemento tiempo. Ellas adecuan la interpretación de sus roles a las características del estudiante, asumiendo que la situación de discapacidad cognitiva, no hace del estudiante una persona que no pueda aprender, solo hace que su aprendizaje sea distinto.

Esta investigación, si bien se ha limitado a acercarse al conocimiento de lo que hacen cuatro educadoras en particular, abre nuevos rumbos, sugiriendo la posibilidad de explorar situaciones similares que podrían estarse dando a lo largo y ancho del país.

Cabría preguntarse acerca de lo que pueden estar haciendo en sus aulas, otros docentes de I y II Ciclos de la Educación General básica que trabajen con estudiantes, no solo en situación de discapacidad cognitiva, sino también con estudiantes con algún otro tipo de alteración psicobiológica que los hace susceptibles de enfrentar una situación de discapacidad.

De acuerdo con Navarrete (1999:35) es posible hablar de la existencia de un fenómeno de exclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas de I y II Ciclos de la Educación General Básica, y que *“la matrícula de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, no es por sí misma una condición suficiente para considerar superado el fenómeno”*, concluye la autora, solo con respecto al papel del docente, que es necesario una revisión de los currículos de formación.

Podría argumentarse que, lo que Navarrete (1999), denomina como dificultades de acceso que enfrentan los estudiantes con discapacidad en I y II Ciclos de la Educación General Básica, puede ser abordado, fenomenológicamente hablando, como una realidad socialmente construida a partir de la interacción entre estudiantes, docentes y demás responsables de la conducción del Sistema Educativo Costarricense.

Es por lo anterior, que tanto para estudiantes en situación de discapacidad, como para educadores, padres de familia, investigadores y en general para quienes de uno u otro modo están involucrados en la educación de personas con discapacidad, que el presente estudio puede ser un valioso aporte, no sólo para comprender, al menos en parte, la práctica que se desarrolla en las aulas, sino también para mejorarla.

REFERENCIAS

BERGER, P y LUCKMANN, T (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

BISQUERRA, R. (1989) Métodos de investigación Educativa: Guía Práctica. Madrid, España: Ediciones CEAC.

GIBSON, D. y JACKSON, R. (enero-febrero, 1977) "Perspectivas sociológicas sobre el retraso mental" Siglo Cero N°49. 49-54.

GOFFMAN, E. (1959) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

HIDALGO, J. (1997) "La construcción social del viejo: Fenomenología del envejecimiento" Revista de Trabajo Social Caja Costarricense de Seguro Social, N°49.

MARTINEZ, R. (octubre, 1997). Educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica: Una visión cualitativa interpretativa del papel del docente. (anteproyecto de tesis). Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad. Universidad de Costa Rica.

_____ (diciembre,1997) "¿Discapacidad Cognitiva o Retardo Mental?: Interpretación de un fenómeno en la esfera educativa" Revista Costarricense de Trabajo Social N°7 : 57-61

MEP (Agosto, 1997) Educación de calidad: el quehacer educativo en el aula. San José, Costa Rica: El Ministerio.

MOSCOVICI, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul (citado por Sandoval 1997 quien se incluye en esta bibliografía).

NAVARRETE, L. (1999) Exclusión de estudiantes con discapacidad de las aulas de I y II Ciclos de la Educación General Básica en Costa Rica Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Estudios Interdisciplinarios Sobre Discapacidad. Universidad de Costa Rica.

SANDOVAL, C. (1997) Sueños y sudores en la vida cotidiana: Trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción en Costa Rica. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

VASCO, E. (1997) Maestros, alumnos y saberes: Investigación y docencia en el aula. Santafé de Bogotá, Colombia: Compañía Editorial Magisterio.

VERDUGO, M. (mayo-junio, 1994) "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental" Siglo Cero Vol 25 (3) N°153. 5-24

ANEXO A

MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACION

1 El tema.

El tema que da origen a esta investigación es la educación de estudiantes con discapacidad en I y II Ciclos de la Educación General Básica, particularmente la educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en tales ciclos, en el contexto de una escuela pública costarricense. El tema es relevante para investigadores, docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades encargadas de la planificación educativa. Su relevancia puede ser abordada desde varios frentes.

En cuanto al desarrollo de un modelo de atención educativa, *“históricamente, en la mayoría de los países en los cuales se han desarrollado servicios educativos para estudiantes con discapacidad estos han respondido a un criterio segregacionista, según el cual la educación se organiza aparte para estudiantes regulares y para estudiantes con discapacidad. Dos sistemas separados, cada uno con su propia administración”* (Van Steenlandt, 1996).

En los últimos veinte años se reconoce una marcada tendencia a la educación de estudiantes con discapacidad en Centros de Educación General Básica, y en este momento se plantea, teniendo en parte por asidero el concepto de inclusión, que el estudiante con discapacidad tiene que asistir al centro educativo o escuela regular más cercano a su lugar de residencia, tal y como lo haría cualquier otro estudiante.

En esta investigación se emplea el término “discapacidad cognitiva” en vez de la categoría “retardo mental” por considerar en esta última, un carácter etiquetador y estigmatizante, sobre esta consideración se profundiza en la definición del objeto de conocimiento. Por otra parte, se elude también el empleo de términos tales como “inclusión” o “integración”, para referirse directamente a la educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en I y II Ciclos de la Educación General Básica.

La historia reciente de esta tendencia se remonta a la Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos, celebrada en 1990, y a la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca, España, en junio de 1994.

La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, contó con delegados en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, los cuales se reunieron a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos. Esta Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un marco de acción, reconociendo la necesidad y la urgencia de impartir enseñanza a todas las personas con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

El principio rector del Marco de Acción, es que los centros educativos deben acoger a los estudiantes independientemente de sus condiciones, entre ellas la condición de discapacidad. Se afirmó en esta conferencia que en los últimos veinte años, la tendencia de la política social ha sido la de fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión y que cada vez exista un mayor consenso en que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría.

Adicionalmente, los reajustes económicos de los últimos quince años y su impacto en las políticas sociales, ponen en entredicho la conveniencia económica de mantener servicios educativos diferenciados.

La atención educativa del estudiante con discapacidad, en la agenda de la educación en general, plantea consideraciones en torno a la calidad de la oferta educativa y cuestiona si ésta es una herramienta de lucha contra la exclusión social o la fomenta. Por “exclusión social” se entiende a *“un proceso debido a un conjunto de dinámicas de descalificación primaria, que margina a las personas del acceso a las oportunidades humanas, impidiéndoles el ejercicio de sus derechos”* (Menjívar y Feliciani, 1995).

Entre 1950 y 1980, el Estado costarricense se caracterizó por responder a un modelo tradicionalmente conocido como "Estado Benefactor", que con la crisis mundial de 1974-1975 se torna inviable e inician una serie de procesos conocidos como de "Reforma del Estado" ante la contracción en los ingresos fiscales y el déficit en las instituciones de bienestar social.

Sectores como vivienda, salud y educación, se han visto inmersos en una serie de profundos cambios en lo que respecta a la prestación de sus servicios en parte como resultado de la reducción porcentual asignada como gasto social en los últimos veinte años. Dentro de la estructura del gasto social, el porcentaje asignado al sector educación en 1970, 1980 y 1988 fue respectivamente de 33,1%, 29% y 27,9% (Garnier, 1991).

Como resultado de las restricciones económicas impuestas, en el sector educación se han venido manifestando condiciones de deterioro en la prestación de los servicios (Martínez, 1996,c). Cuando la calidad de la educación que reciben la mayoría de los estudiantes se ve afectada por factores de tipo económico, plantearse la perpetuación de un sistema paralelo diferenciado con su propia administración y presupuesto, bien podría ser considerada como una propuesta poco razonable.

Uno de los problemas que se presentan al abordar el estudio del fenómeno de la discapacidad es el no contar con información estadística confiable. La incertidumbre en cuanto a la magnitud del fenómeno puede hacer pensar que se esté viendo apenas la punta del témpano y que la población con discapacidad se encuentre invisibilizada. Esta es una razón más para intentar una aproximación al conocimiento del tema y el problema que se plantea en la investigación.

Es realmente difícil precisar el número de personas con discapacidad en Costa Rica, y más difícil es precisar cuántos de ellos tienen acceso a la educación.

De acuerdo con información suministrada por el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, la población total con discapacidad en Costa Rica, registrada a julio 1994 - junio 1995, era de 7.973 personas, de las cuales 559 se encuentran bajo la categoría de retardo mental. Estas cifras son tan bajas que hacen pensar en un sesgo

por subregistro, pues al efectuar cálculos siguiendo las premisas de la Organización Mundial de la Salud se obtendrían números mucho mayores.

A inicios de los años ochenta la Organización Mundial de la Salud, estableció que las personas con discapacidad representan alrededor del 10% de la población mundial, teniendo por válido ese 10% para Costa Rica, ello significaría la existencia en el país de 336.745 personas con discapacidad. La Dirección General de Estadística y Censos reporta a julio de 1996, una población de 3.367.455 habitantes en Costa Rica, con este dato se efectúa el cálculo apuntado y posteriores.

La información anterior unida a las cifras que aporta el estudio de Meléndez (1996) según el cual, del 10% señalado por la OMS, al menos un 2,5% corresponde a población con discapacidad cognitiva, indicaría para Costa Rica que de las 336.745 personas con discapacidad, 8.418 tienen discapacidad cognitiva. Según el mismo estudio, en Latinoamérica se reconoce que apenas el 1,5% de dicha población está siendo cubierta en materia educativa, lo cual representaría en nuestro caso 126 personas cubiertas.

En cuanto a escolaridad se refiere, el cuadro # 1 puede ser muy ilustrativo de lo que ocurre no solo en materia del acceso a la educación que tienen las personas con discapacidad, sino del poco conocimiento que se parece tener del fenómeno en cuanto a su magnitud.

CUADRO # 1
 CONSEJO NACIONAL DE REHABILITACION Y EDUCACION ESPECIAL
 POBLACION CON DISCAPACIDAD REGISTRADA
 POR SEXO, SEGUN ESCOLARIDAD
 JULIO 1994 - JUNIO 1995

Escolaridad	ambos sexos	sexo	
		masculino	femenino
Total	7.973	4.237	3.736
Menores de 10 años	2.960	1.818	1.142
Primaria incompleta	190	98	92
Primaria completa	187	88	99
Secundaria incompleta	75	32	43
Secundaria completa	55	28	27
Universitaria incompleta	9	5	4
Universitaria completa	66	34	32
Educación especial	244	146	98
Analfabetas	132	71	61
Ignoradas	4.055	1.197	2.138

Fuente: Registro Nacional de Minusválidos.

Lo anterior contrasta con la información suministrada por el Ministerio de Educación Pública. Para 1996 la matrícula inicial en educación especial era de 8.725 personas bajo la categoría de retardo mental en todo el país. Los cuadros # 2 y # 3 pueden ayudar a comprender lo que aquí se afirma.

CUADRO #2
MATRICULA INICIAL EN EDUCACION ESPECIAL
ESTUDIANTES BAJO LA CATEGORIA RETARDO MENTAL
SEGUN SEXO Y ZONA
DEPENDENCIAS PUBLICAS, PRIVADAS Y SEMIPUBLICAS
1996
CIFRAS ABSOLUTAS

	Total	Hombres	Mujeres
Total	8.725	5.384	3.341
Urbano	5.532	3.393	2.139
Rural	3.193	1.991	1.202

Fuente: Elaboración propia.

Datos suministrados por el Departamento de Estadísticas de Ministerio de Educación Pública.

CUADRO #3
MATRICULA INICIAL EN EDUCACION ESPECIAL
ESTUDIANTES BAJO LA CATEGORIA RETARDO MENTAL
SEGUN SEXO Y GRUPOS DE EDAD
DEPENDENCIAS PUBLICAS, PRIVADAS Y SEMIPUBLICAS
1996
CIFRAS ABSOLUTAS

EDAD	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Total	8.725	5.384	3.341
0 - 4 años	553	312	241
5 años	187	114	73
6 - 11 años	4.886	3.035	1.851
12 - 15 años	2.666	1.641	1.020
16 - 17 años	279	176	103
18 años y más	154	106	48

Fuente: Elaboración propia.

Datos suministrados por el Departamento de Estadísticas de Ministerio de Educación Pública.

Del cuadro #3 se observa como del total de estudiantes consignados, 7.532 se encuentran en edades tales que los ubicarían en I y II ciclos (6 a 15 años), es decir, un 83.33%.

El problema de cuantificar la población con discapacidad cognitiva (o con retardo mental según se le señala en estadísticas) se dificulta aún más cuando si se someten a consideración los parámetros empleados para definir si realmente la persona puede ubicarse dentro de dicha categoría, es decir, si el diagnóstico de "retardo mental" es el apropiado. Sobre este aspecto profundizaremos más adelante.

Abordar el tema de la educación de estudiantes con discapacidad es también importante cuando se consideran aspectos de tipo legal vigentes en Costa Rica. La Constitución Política establece en su artículo 33 la igualdad de todos ante la ley y en su artículo 78 el carácter obligatorio de la Educación General Básica. Por otra parte la Ley Fundamental de Educación en su artículo primero establece que: *“todo habitante de la República tiene derecho a la educación, y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada”*

Otro tanto ocurre al considerar los lineamientos estipulados por el Decreto Ejecutivo No 19101 S-MEP-TSS-PLAN, “Políticas Nacionales de Prevención de la Deficiencia y la Discapacidad y Rehabilitación Integral”, en sus artículos 9, 12, 13, 21 y 31. De manera similar, si se toma en consideración el Título II, Capítulo I, artículos 14 al 22 de la Ley 7600, “Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad.

La educación del estudiante con discapacidad dentro de la Educación General Básica cuenta con un amplio respaldo legal, el estudio del fenómeno puede aportar elementos que faciliten el cumplimiento de las citadas leyes.

2. El problema y su importancia.

La educación de estudiantes con discapacidad en I y II Ciclos de la Educación General Básica es un fenómeno que se está dando en el sistema educativo costarricense.

Los cambios en los modelos de atención a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad plantean al docente una amplia gama de retos por resolver. Esta investigación se centra en el docente y su trabajo en el aula, en aquellos casos en que figura entre los estudiantes algún educando con discapacidad cognitiva.

Parte de los retos que se le plantean al docente se enmarcan en el hecho de que el acceso que tienen las personas con discapacidad a los servicios de educación, parecieran estar determinados en parte por una actitud de "aceptación". Así por ejemplo, algunos docentes, ante la eventualidad de tener entre sus estudiantes a algún educando con discapacidad cognitiva, dicen estar de acuerdo en aceptarlos y otros dicen que no.

Los docentes que no están de acuerdo en que estudiantes con discapacidad cognitiva asistan a grupos regulares, esgrimen básicamente los siguientes argumentos: a. no aprenden; b. tengo muchos estudiantes y no puedo dar atención individual a ninguno; c. no cuento con formación especializada; d. no sé que hacer (Martínez, 1996,b). Algunos hasta se desesperan por referirlos a un servicio de educación especial. Sobre este grupo de docentes no focalizaré mi atención.

Por otra parte, aquellos docentes que si están de acuerdo y de hecho tienen en sus aulas a estudiantes con discapacidad cognitiva, también expresan inquietudes muy similares a las de aquellos que no están de acuerdo, sin embargo, enfrentan el reto de trabajar con estos estudiantes.

Analizando estos datos, y particularmente la existencia del último grupo de docentes, llego a la consideración del fenómeno que me interesa tratar de comprender y por ello formulo como problema la siguiente interrogante.

¿Qué hacen en el aula aquellos educadores de I y II Ciclos de la Enseñanza General Básica, que tienen en sus grupos a estudiantes con discapacidad cognitiva?

Considero importante aclarar que entiendo que aquello que hacen en el aula los educadores, es referido al campo del trabajo docente en el aula y sobre ello habré de profundizar más adelante.

Planteo en esta investigación cuatro preguntas para tratar de comprender lo que hacen estos educadores en el aula, tales preguntas son:

1. ¿Cómo se dirige el docente hacia sus estudiantes?
2. ¿Qué significado tiene para el docente su trabajo en el aula?
3. ¿Cómo interpreta el docente su propio rol?
4. ¿Cómo interpreta el docente la condición de discapacidad cognitiva en el estudiante?

Estas interrogantes facilitan también la explicación de la importancia del problema.

Considero que el *cómo se dirige el docente hacia sus estudiantes* tiene que ver por un lado con el tipo de actividades que éste desarrolla y promueve en el aula, actividades que son diseñadas intencionalmente para el logro de una meta u objetivo. Por otro lado, se encuentra también otro conjunto de actividades llevadas estas a cabo de manera no intencional y sobre las cuales habré de referirme más adelante. Ambos conjuntos se sustentan y forman parte del conocimiento que tiene el docente con respecto a su profesión. Este es el corazón mismo de la labor profesional de cada docente.

El *cómo se dirige el docente a sus estudiantes*, tiene que ver con el manejo de elementos tales como tiempo, espacio, materiales, métodos y técnicas tanto de enseñanza como de evaluación, comportamientos, tonos de voz, expresiones verbales, faciales y corporales y muchos otros. Esta pregunta sirve para dirigir y delimitar el proceso de recolección y análisis de datos.

Afirma Contreras (1995,b), que son tres los modelos o paradigmas principales con que se ha interpretado la tarea docente: "transmisión pasiva", "escuela activa" y "reconstrucción del conocimiento". A estos modelos se han asociado respectivamente los términos "enseñanza", "aprendizaje" y "mediación pedagógica". Sin embargo, señala la misma autora, que las prácticas que se desarrollan en el aula no necesariamente se corresponden con estos modelos.

Mi interés como investigador no está en caracterizar el trabajo de cada docente bajo la perspectiva de ciertos modelos teóricos ya contemplados en la literatura por otros investigadores, sino más bien en intentar comprender un quehacer que se fundamenta en el conocimiento que posee el educador, conocimiento que da sentido y orienta una parte de su actividad en la vida cotidiana.

Considero que es importante saber "qué hacen" estos educadores en el aula precisamente porque dicen que no saben "que hacer". Afirmando que dicen no saber que hacer cuando en realidad si saben, pero ese saber es un saber que no se hace explícito, no se discute, ni se precisa, y termina en "natural". Esta es una de las características fundamentales de lo cotidiano, la de no preguntarse por él. Se trata pues de *"la producción y reproducción de aquellas certezas básicas sin las cuales no sabríamos discernir nuevas situaciones ni decidir qué hacer"* (Sandoval 1997).

Considero por una parte, que es importante tratar de comprender la tarea docente, cuando en particular se encuentran involucrados estudiantes con discapacidad cognitiva, porque de ahí podrían surgir elementos que conduzcan a la elaboración de modelos para la interpretación de dicha tarea, procurando que estos se correspondan con un buen grado de coherencia con las prácticas que se desarrollan en el aula.

Uno de los aspectos que me planteo como investigador, es la consideración de la eventual existencia de comportamientos ejecutados por el docente de manera habitual, rutinaria y casi mecánicamente. Considero que estos comportamientos no solo son susceptibles de ser explicados, sino también que al no reflexionar sobre ellos pasan a formar parte de "lo natural" y por ser naturales no se explicitan ni se cuestionan, pues son

el fundamento del accionar cotidiano. Esto me conduce a la segunda pregunta que he planteado.

Intentar una respuesta acerca del *significado que tiene para el docente su trabajo en el aula*, es intentar aproximarse a la manera en que el docente interpreta una parte de su vida cotidiana. Es un intento por comprender las categorías axiológicas en que se fundamenta el trabajo de cada docente. Considero que es importante tratar de comprender esas categorías, pues se encuentran en el fundamento mismo de la acción.

Así, el trabajo del docente en el aula tiene un significado construido según los valores de un determinado contexto, y esto es importante porque el proceso de aprender siempre se da dentro un contexto sociocultural.

Tratar de comprender *cómo el docente interpreta su propio rol*, afirmo que significa acercarse a aquello que pasa por docente según el docente mismo. Me interesa acercarme al conocimiento de qué es lo que tipifica el rol docente de acuerdo al docente mismo.

Asumo que por una parte está el individuo y por otro lado, en medio de un escenario, el personaje que interpreta dicho individuo. Me interesa conocer al personaje a través del individuo que lo interpreta. Solo a efectos de carácter teórico deslindo ambos elementos pues ambos se interrelacionan y son concurrentes.

Afirma Contreras (1994:63) que el rol del docente en el aula no ha recibido suficiente atención investigativa aún cuando este es considerado como significativo para el proceso educativo. Esta es una razón por la cual considero relevante intentar una respuesta a la correspondiente pregunta planteada.

Bodden y Nieto (1993:105) señalaron al docente como uno de los aspectos fundamentales a propósito de integración de estudiantes con discapacidad en la Educación General Básica. Las citadas autoras resaltaron la importancia de una "actitud positiva" en el docente, elemento que abordaré en la segunda pregunta, pero también señalaron aspectos tales como "criterio amplio" y "creatividad".

Considero que tanto el "criterio amplio" como la "creatividad" se relacionan no solo con la primer pregunta ya discutida, sino también con la interpretación que el docente hace de su propio rol, es decir, con la tercera pregunta. Las decisiones acerca de qué hacer en el aula, con qué propósitos y con qué materiales, tienen que ver con amplitud de criterio y creatividad. Todo esto forma parte del conocimiento que posee el docente con respecto a su profesión.

A propósito de la investigación en el campo educativo, es relevante el estudio del conocimiento que tienen los docentes sobre sí mismos, porque este *"se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, que la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas -en gran parte implícitas- que rigen la conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta"* (Woods, 1987)

Finalmente, tratar de responder a la pregunta acerca de *cómo interpreta el docente la condición de discapacidad cognitiva* en alguno de sus estudiantes, considero que significa acercarse a comprender las categorías que el docente atribuye al rol "estudiante con discapacidad", particularmente con discapacidad cognitiva.

Aquí afirmo que una cosa es la condición de discapacidad cognitiva en un estudiante y otra la representación o lo que "pasa por" estudiante con discapacidad cognitiva según el docente.

La discapacidad cognitiva es *"en parte un fenómeno sociocultural"* (Gibson y Jackson, enero-febrero 1977), la transformación de la definición conceptual del término "retardo mental" demuestra que el mismo tiene un carácter de relatividad tanto temporal como espacial, es decir, el significado atribuido al mismo varía según la época y el lugar (Verdugo, mayo-junio 1994; Universidad de Cádiz, 1995). Al tratarse de un concepto cuyo significado es construido a partir de la interacción de diversos actores en un contexto sociocultural, es importante considerar cómo y si en alguna medida el mismo determina el comportamiento de los actores frente al fenómeno.

Abordar el estudio de dicho proceso de representación puede constituir un valioso aporte en el campo de la comprensión de las actitudes y su eventual transformación.

3 Los sujetos.

He elegido como sujetos para este estudio a dos docentes de primer ciclo (una de primer grado y otra de tercer grado) y dos docentes de segundo ciclo (ambas de cuarto grado), las cuales laboran en un Centro Educativo ubicado en el Distrito Desamparados del Cantón Central de la provincia de Alajuela, Costa Rica.

Las razones para elegir a estas educadoras y sus respectivos grupos, son básicamente las siguientes:

1. Este Centro Educativo es una escuela pública, que forma parte del Programa de Escuela Líderes del Ministerio de Educación Pública y del Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO (siglas en inglés de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura).
2. El investigador mantiene una cercana relación con este centro desde 1995, y ha sido testigo y actor en varios procesos de reubicación de estudiantes desde el Servicio de Aula Integrada hacia el sistema de educación regular, así como procesos directos de ubicación de estudiantes con discapacidad en aulas regulares.

De inmediato procedo a ampliar cada una de estas razones.

En una Escuela Líder se estudian y desarrollan experiencias educativas innovadoras, se toman en cuenta las necesidades de los estudiantes y hay un interés por mejorar las condiciones en que se prestan los servicios (Martínez, 1996.a).

Por otra parte, la alta incidencia de experiencias de fracaso escolar en esta escuela promovida de alguna manera por las condiciones de pobreza que rodean al estudiantado (Martínez, 1996.a), plantean la necesidad de formular una experiencia de investigación

tendiente a mejorar la prestación de los servicios a la vez que se combate en alguna medida a un proceso de exclusión social.

Por otra parte, considero que el estudio del fenómeno que me interesa tratar de comprender, a partir de la experiencia de docentes que integran una Escuela Líder, eventualmente puede aportar elementos que enriquezcan la dinámica de los programas de Escuelas Líderes y Escuelas Asociadas a la UNESCO.

La educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en aulas regulares de I y II Ciclos de la Educación General Básica, es en este momento una experiencia educativa innovadora. Tratar de comprender que hacen en el aula los docentes de I y II Ciclos de la Educación General Básica que tienen en sus grupos a estudiantes con discapacidad cognitiva, es en parte tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y en parte también tomar en cuenta las necesidades de los docentes. La comprensión del mismo fenómeno también puede ayudar a mejorar las condiciones en que este Centro Educativo presta sus servicios.

4. El estado de la cuestión.

En este acercamiento al estado de la investigación sobre el tema de interés, realicé una exploración de los centros de documentación de la Universidad de Costa Rica, y las bases de datos a las que se tiene acceso a través de los mismos. También realicé diversas exploraciones a través de la red mundial INTERNET en los sitios que consigno entre el apoyo bibliográfico.

No se encontraron en el país trabajos de investigación que aborden el tema del trabajo docente en aulas regulares cuando en ellas hay estudiantes con discapacidad cognitiva, tanto en la modalidad de trabajos finales de graduación como de artículos científicos.

Tres investigaciones a nivel nacional son afines al tema planteado. Dos hacen referencia a la categoría retardo mental como discapacidad y exploran las actitudes de niños hacia niños, no de docentes a estudiantes (Bialas, 1992 y Barrantes, 1995). La tercera

investigación también explora las percepciones entre niños, pero hace referencia a la discapacidad visual (Ramírez, 1996).

Por otra parte, detecté una investigación que explora la manera en que el docente conceptualiza su función, y la misma se enmarca en el campo de la docencia universitaria (Venegas, 1995), no en educación primaria.

Pese a abordar el campo de las actitudes, en ninguna de las tres investigaciones citadas se exploran los significados y las representaciones sociales que pudieran dar pie a tales actitudes.

Bialas (1992) consigna entre los resultados de su investigación que las actitudes hacia las personas con discapacidad no se pueden agrupar bajo una sola terminología sino que dependen del tipo de discapacidad. En este sentido, un hallazgo importante es que las actitudes hacia personas categorizadas como "retardadas mentales" son menos favorables que las actitudes hacia personas con discapacidades de tipo físico.

Otro aspecto importante que reseña la misma Bialas (1992) es que entre las investigaciones consultadas se indica que los educadores deberían mejorar sus actitudes hacia los estudiantes con discapacidad. No obstante lo anterior, no se hace mención acerca de cuáles son las actitudes detectadas en dichos estudios ni con respecto al tipo de discapacidad que es objeto de actitud.

La investigación de Barrantes (1995) se refiere a las actitudes de estudiantes de quinto grado de la Enseñanza General Básica de la provincia de Alajuela hacia los estudiantes de las Aulas Integradas. Las conclusiones a las que llega la investigadora no difieren mucho de las obtenidas por Bialas (1992) y no retoma el hallazgo hecho por ella en el sentido de que en aquellos centros educativos en los cuales existen servicios de educación especial, tales como aulas integradas, las actitudes hacia la discapacidad, por parte de los estudiantes de aulas regulares, tienden a ser menos favorables.

En la investigación de Ramírez (1996), la autora aborda el campo de las percepciones del estudiante con discapacidad visual con respecto a sí mismo y a sus compañeros, a la

vez que cómo aquel es percibido por estos en la interacción en el medio escolar. Afirma la investigadora que las percepciones influyen en el acceso a las actividades escolares por parte del estudiante con discapacidad visual.

Si bien el eje de dicha investigación lo constituyen los estudiantes, no deja de señalar la autora que el educador tiene mucha influencia en la formación de actitudes en los estudiantes y ello a partir del comportamiento que asuma con respecto al estudiante con discapacidad. Lo anterior es importante porque, con respecto a esta investigación, señala de manera indirecta la importancia de considerar los comportamientos del docente en aquellos casos en que existen estudiantes con discapacidad.

La búsqueda de información proveniente a través de artículos publicados en revistas nacionales reportó el hallazgo de uno con respecto a la integración de estudiantes en la enseñanza general básica (Bodden y Nieto, 1993). En este artículo las autoras proponen un modelo para la integración en seis etapas. Dentro de este modelo afirman, con respecto al docente, que este debe poseer una actitud positiva para atender al estudiante con discapacidad y que no es requisito indispensable que tenga amplios conocimientos sobre el tipo de discapacidad que presenta el estudiante. No obstante lo anterior, las autoras no profundizan en cuanto lo que significa tener una actitud positiva y aunque también aluden a la importancia de la amplitud de criterio y la creatividad en la labor docente, tampoco profundizan al respecto.

Por otra parte, en cuanto al estudio del rol docente, pude hallar tres artículos de una misma autora (Contreras, 1994; 1995,a y 1995,b). El primer artículo se relaciona ampliamente con la pregunta planteada con respecto a la interpretación que hacen las educadoras de su propio rol y el significado que pueda tener para ellas su trabajo en el aula. Los otros dos artículos, aportan elementos en cuanto a la interpretación del quehacer docente dentro de los parámetros que dictan los paradigmas instruccionales de mayor tradición. Estos paradigmas pueden ayudar en parte a interpretar y clasificar los comportamientos observados en las participantes durante su trabajo en el aula.

En el primero de los citados artículos, afirma su autora que "la percepción que el docente tiene de su propio rol determina necesariamente sus decisiones en relación acerca de qué hacer en la clase" (Contreras, 1994:64), y que, citando a otro autor: "la mayor parte del pensamiento y actividades docentes se apoyan en rutinas y reacciones automatizadas" (Lowyck, 1986:22). Todo lo anterior se puede resumir diciendo que el trabajo docente en el aula se apoya en conjuntos organizados de conocimientos a manera de representaciones sociales.

Esto es reafirmado por la misma Contreras (1994) cuando señala que de acuerdo con investigaciones consultadas, la formación de los docentes, para el desempeño de dicho rol se inicia antes de tomar sus cursos de educación y en este proceso, al menos durante dieciséis años han venido observando a sus propios docentes e internalizando sus actitudes y técnicas. Es decir, que la configuración de representaciones con respecto al ejercicio del rol docente se ha venido dando a lo largo del proceso vital de estos sujetos.

La búsqueda de artículos afines al tema de investigación, publicados en revistas internacionales, arrojó resultados relativamente positivos en dos colecciones de publicaciones periódicas: *The Exceptional Child* e *International Journal of Disability, Development and Education*. La información contenida en los artículos consultados se centra básicamente en dos aspectos:

- a. La integración y la inclusión como corrientes que buscan hacer una realidad el acceso a la educación por parte de personas con discapacidad.
- b. Investigaciones de carácter cuantitativo acerca de las actitudes de maestros y directores de centros educativos con respecto a la integración o inclusión de estudiantes con discapacidad a grupos regulares.

Del total de artículos revisados, uno de ellos (Forlin, Douglas y Hattie, 1996) es notoriamente relevante. Informan los autores que la aceptación por parte de los educadores hacia la integración de estudiantes con discapacidad es menor cuando se trata de alumnos con discapacidad cognitiva que cuando se trata de estudiantes con discapacidad física. Además, conforme el grado de severidad de la discapacidad

incrementa, el grado de aceptación disminuye. Este resultado, informan los autores, es consistente con el obtenido por otros investigadores alrededor del mundo. Dado el enfoque de investigación empleado por Forlin, Douglas y Hattie (1996), no hacen mención a las representaciones que podrían estar motivando en los educadores el comportamiento descrito y tampoco se hace mención respecto a lo que hacen los docentes en el aula cuando entre los estudiantes se encuentra algún alumno con discapacidad, ya sea física o cognitiva y sin importar el grado de severidad de la misma.

La búsqueda a través de bases de datos reportó la localización de tres artículos acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo de los Estados Unidos de Norteamérica (Sydoriak 1996, Sanacore 1996 y Kerzner y Gartner 1996).

Kerzner y Gartner (1996) informan que entre 1992 y 1993, el porcentaje de estudiantes con edades entre 6 y 21 años agrupados bajo la categoría de retardo mental que se encontraban asistiendo a clases regulares era de 7.1%. Informan también los citados autores que existen grandes variaciones en dicho porcentaje según se vea el caso en cada estado de dicho país. Mientras en New Jersey era de 0,28% en Vermont era de 74,7%. No obstante lo anterior, los autores no hacen referencia al papel de los educadores al respecto.

Por su parte, Sanacore (1996) al hacer mención de los educadores en el éxito que puedan alcanzar los programas de inclusión, se refiere a la importancia de que los docentes estén debidamente preparados para el ejercicio de su profesión y remarca la importancia de aspectos tales como paciencia, claridad y responsabilidad, no obstante no profundiza en tales aspectos.

Finalmente, Sydoriak (1996), tan solo se refiere al principio o concepto de inclusión y su aplicabilidad en términos del derecho que asiste al estudiante con discapacidad de asistir al centro educativo más cercano a su lugar de residencia, del mismo modo en que lo haría cualquier otro estudiante sin discapacidad.

La búsqueda de información a través de sitios en la red mundial INTERNET, no reportó hallazgos significativos que se relacionaran con el tema de esta investigación.

5. Alcances: las proyecciones.

La información obtenida en esta investigación puede ser un aporte para facilitar el acceso a la educación a estudiantes con discapacidad cognitiva por medio de las siguientes proyecciones:

- Conocer las formas de trabajo docente utilizadas en un contexto en que se encuentra incluido el estudiante con discapacidad cognitiva.
- Conocer las condiciones que rodean al contexto educativo del estudiante con discapacidad cognitiva.
- Promover entre los docentes, actitudes favorables hacia la educación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el contexto de aulas regulares.

Por otra parte, esta investigación puede ser un aporte en la comprensión del trabajo docente por medio de las siguientes proyecciones:

- Conocer la interpretación del trabajo docente desde la perspectiva del docente mismo.
- Conocer las categorías axiológicas utilizadas por los docentes para fundamentar su trabajo en el aula.

Finalmente, esta investigación puede ser también un aporte en la comprensión del fenómeno del "retardo mental" en el ámbito escolar, o lo que se interpreta por discapacidad cognitiva en dicho contexto, por medio de las siguientes proyecciones:

- Conocer las características que el docente atribuye al estudiante con discapacidad cognitiva.
- Conocer una parte del proceso de construcción social de la categoría retardo mental en el ámbito educativo.

ANEXO B

DISCUSION TEORICA Y EPISTEMOLOGICA

1. El acto de conocer

Puesto que el ser humano posee capacidad reflexiva, puede relacionar su pensamiento con la realidad particular que experimenta y por ello conoce. La posibilidad y la capacidad para establecer una interacción con la realidad mediante un esfuerzo de tipo intelectual le permiten al ser humano construir conocimiento. El ser humano es también un ser cognoscente, porque piensa y reflexiona sobre lo que hace y sobre el medio o contexto sociocultural en el que se desenvuelve su existencia. Conocer es un acto fundamentalmente humano que es posible por un proceso de relación entre un ser cognoscente y un objeto de conocimiento.

La posibilidad de conocimiento de un objeto que forma parte de la realidad, conduce a clarificar lo que entiendo por realidad. La realidad es un complejo sistema de interrelaciones de los seres humanos sobre una base que es a la vez material y social. La realidad es dinámica, en permanente construcción y reconstrucción por la acción misma del ser humano. La realidad no es única ni inmutable, es susceptible de ser interpretada según las estructuras intelectuales del sujeto que la experimenta y es cambiante y por cambiante es histórica.

Por cambiante y por social, el conocimiento de los objetos de la realidad nunca es un conocimiento acabado, es una aproximación al conocimiento de dichos objetos, pues una vez logrado, el objeto ya ha cambiado.

Los objetos que forman parte de la realidad son no solo cambiantes, sino que por formar parte de una realidad histórica y social son abordados por el sujeto que los vive, según la interpretación que este haga de ellos en un contexto dado. Poseen a la vez una parte sensible, que es susceptible de ser percibida por los sentidos y otra parte no sensible que es posible de ser abordada mediante un esfuerzo de tipo intelectual. Es posible llegar a la parte no sensible a partir de la interpretación que hacemos de la parte sensible. El

abordaje conjunto de ambas dimensiones, constituyen el conocimiento que el ser humano logra de los objetos de la realidad.

2. El objeto de conocimiento.

2.1. Sobre el trabajo docente.

Aproximarse al conocimiento de la tarea docente requiere de una discusión en torno a aquellos elementos en que esta ocurre y me obliga a plantear algunos supuestos teóricos para orientar el proceso de aproximación a dicho objeto de conocimiento.

Considero a la tarea docente como aquel conjunto de actividades que llevan a cabo los docentes en un contexto tanto institucional de escuela y de aula, así como sociocultural y que apuntan al logro de una serie de objetivos previamente definidos en un programa o plan de estudios. Estas actividades, son algunas, diseñadas y ejecutadas intencionalmente, mientras que otras son llevadas a cabo de manera no intencional, y ambas se sustentan en el conocimiento que tiene el docente con respecto a su profesión. Tomando como punto de referencia a esta concepción, derivo los elementos para la discusión.

La tarea docente es una actividad humana desarrollada en un contexto, y el ser humano es un ser biopsicosocial, activo, histórico y reflexivo.

La dimensión biológica del ser humano le impone una serie de demandas o necesidades a las que resumiré como fisiológicas y de carácter material. Estas necesidades puede satisfacerlas merced a su condición de ser activo y social mediante el trabajo. Entendiendo al trabajo como una actividad en la cual el ser humano transforma su realidad tanto material como social, a la vez que reproduce normas, comportamientos y conocimientos propios de dicha realidad.

Tanto en el plano de la dimensión psicológica como social, surgen necesidades de tipo afectivo y espiritual, estas necesidades puede satisfacerlas precisamente en y por su

relación con otros en forma activa y reflexiva en el plano de una base material sobre la cual construye un aparataje simbólico.

El ser humano por medio de la actividad cotidiana reflexiva construye el mundo social, mismo que experimenta como proceso, en interacción directa cara a cara con otros. Esta interacción es posible gracias al papel mediador del lenguaje y el manejo de representaciones.

El docente al desarrollar su trabajo establece un complejo conjunto de relaciones en las que pone en práctica aquellos conocimientos que posee acerca de sí mismo, su profesión y el contexto en que se encuentra.

Los conocimientos que el docente posee acerca de su profesión, tienen que ver con el manejo de elementos tales como el espacio de aula y los objetos y su distribución en ella; el tiempo empleado en las actividades de aula; el comportamiento de estudiantes y el suyo propio; la elección, diseño, planeamiento y ejecución de actividades de aula; y la elección y uso de métodos, técnicas y estrategias para la enseñanza y la evaluación.

Por otra parte, los conocimientos que el docente posee acerca del contexto en que se encuentra trabajando tienen que ver básicamente con el tipo de alumnos que forman el grupo. Entre las características que puedo citar como relevantes a considerar por el docente con respecto al estudiante figuran: sexo, edad, condición socioeconómica, características del grupo familiar al que pertenece, comunidad de procedencia y rendimiento académico. También es probable que considere factores tales como: comportamiento en el aula, preferencias, actitudes, habilidades y dificultades y muchas otras de carácter subjetivo.

Finalmente, considero que aquellos conocimientos que tienen que ver consigo mismo, aluden en última instancia a las categorías axiológicas y sistemas de creencias que hacen de todo ser humano un ser distinto, único e irrepetible, pero que a la vez lo hacen formar parte de uno o varios grupos humanos con los cuales se identifica. Este cuerpo de conocimientos a los que podría llamar personalidad, influyen sobre el comportamiento del

sujeto frente a un fenómeno, según las interpretaciones que haga del mismo precisamente a través de dichos conocimientos.

Estos tres cuerpos de conocimientos son socialmente construidos por el sujeto en su interacción con otros a lo largo de su proceso vital como ser humano. No son innatos y tampoco son inmutables, sino que se encuentran en constante proceso de construcción y reconstrucción según el contexto.

Estos cuerpos de conocimientos que posee el docente no solo son sumamente amplios sino que su consideración, a la hora de ejecutar su papel como educador, no se hace de manera explícita sino que se integran e influyen sobre dicha ejecución de manera implícita.

Tales conocimientos se manifiestan como cuerpos organizados de comportamiento frente a las situaciones, ya sean rutinarias y conocidas lo mismo que si son novedosas a la manera "como si" (como si x fuese y).

Toda esta discusión en torno al trabajo docente, que me ha conducido a la consideración de los conocimientos y comportamientos del sujeto que interpreta y ejecuta dicho papel, me lleva al punto de tener que referirme con mayor detenimiento sobre las representaciones y los significados, su construcción y su influencia en la ejecución de un papel social como es el trabajo docente.

2.2 El campo de las representaciones y los significados.

La referencia que haré al campo de las representaciones y los significados es pertinente en tanto que parto del supuesto epistemológico de que lo social es cognoscible a través de lo individual.

Entiendo a las representaciones como modos de reconocer, como cuerpos organizados de conocimientos, y como actividades psíquicas con las cuales hacemos inteligibles la realidad física y social. Permiten la interacción en grupo o en una relación cotidiana de

intercambios a la vez que son construidas en la interacción misma con el mundo y con otros. Las representaciones son modalidades de pensamiento práctico en las relaciones sociales.

Moscovici (1979) precisa que una representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es elaborar comportamientos y comunicación entre los individuos.

Anteriormente he afirmado que la interacción con otros es posible gracias al papel mediador del lenguaje y el manejo de representaciones. Afirmo también que es en interacción como el individuo construye las representaciones y atribuye significados a través de un proceso de interpretación de objetos, situaciones y personas.

Sandoval (1997) enumera cuatro funciones que desempeñan las representaciones dentro de la interacción a saber:

- A. de comprensión: es decir, que remiten a lo cognitivo, a lo pensable y lo impensable.
- B. de valoración: permiten calificar situaciones y emitir juicios.
- C. de comunicación: hacen posible en la interacción el referirse o no a algo.
- D. de actuación: condicionan las practicas diferenciando entre lo realizable y lo irrealizable, lo permitido y lo prohibido.

Por otra parte, el mismo Sandoval (1997) explica que la configuración de representaciones sociales toma lugar en la interacción con el mundo y con otros. Sin embargo, no toda experiencia o información se traduce en representaciones, ni todas las personas elaboran representaciones idénticas aunque existan similitudes.

Con todo lo anterior, lo importante es que las personas construyen representaciones acerca de los objetos, situaciones y personas, y con ellas interpretan y adjudican sentido a las mismas, y aunque su configuración no produzca resultados idénticos, su proceso, que se da a lo largo de toda la vida, requiere de construcción de ideas abstractas

asociadas a algún referente empírico a la vez que se integran con otras representaciones existentes.

2.3. Sobre la discapacidad cognitiva y el retardo mental.

"5. Yo te diré que un número es distinto a sí mismo según tengas que dar o recibir, y que el sol ocupa más lugar en los seres humanos que en los cielos.

6. El fulgor de una brizna encendida o de una estrella, danza para tu ojo. Así, no hay luz sin ojo y si otro fuera el ojo, distinto efecto tendría ese fulgor.

7. Por tanto, que tu corazón afirme: "¡amo ese fulgor que veo!", pero que nunca diga, "ni el sol, ni la brizna, ni la estrella tienen que ver conmigo!"

8. ¿De que realidad hablas al pez y al reptil, al gran animal, al insecto pequeño, al ave, al niño, al anciano, al que duerme y al que frío o afebrado vigila en su cálculo o su espanto?

9. Digo que el eco de lo real murmura o retumba según el oído que percibe; que si otro fuera el oído, otro canto tendría lo que llamas "realidad"."

SILO
Humanizar la Tierra.

En la Europa Medieval, las personas “categorizadas” como "retardadas mentales" eran vistas como caprichos de la naturaleza, seres malignos o diabólicos y en el mejor de los casos eran aceptadas como bufones. Este trato reflejaba lo que se entendía por "retardo mental". La palabra “categorizadas”, se emplea en el mejor sentido de su etimología, es decir, desde el griego “Kategorēstai”, que significa “denunciar públicamente”. Por lo tanto, asumo que el empleo de la categoría “retardo mental”, busca denunciar públicamente al sujeto sobre el cual recae, como “incompetente” o “falta” de habilidades cognitivas y adaptativas.

En 1324, es promulgada la ley "King's act" en la cual, a partir de una misma condición, se diferenciaba al "idiota" del "lunático". En el primer caso, se entendía que "la condición" era congénita e irremediable, mientras que en el segundo caso, se entendía la existencia transitoria de la misma "condición". En ambos casos la condición a la que se aludía era la incompetencia para satisfacer las demandas de la vida entendida a partir de la falta de habilidad cognitiva.

En la anterior reseña, conviene destacar dos elementos importantes:

1. satisfacción de demandas de la vida.

2. habilidad cognitiva.

¿Qué entendemos por satisfacción de demandas de la vida? y ¿qué entendemos por habilidad cognitiva?

Desde la promulgación de la citada ley en 1324 hasta nuestros días, el debate en torno a estos elementos ha sido bastante prolífico y en base al mismo es que se han formulado sucesivas definiciones de "retardo mental"; a partir de dichas definiciones es posible visualizar el trato y el lugar que se ha asignado a las personas categorizadas como "retardadas mentales".

Refiere Hidalgo (1992), que para Schutz, el mundo social no se puede estudiar científicamente de manera directa, solo a través de abstracciones. Explica el mismo Hidalgo (1992), que Schutz propuso cuatro niveles de abstracciones sociales, siendo cada abstracción diferenciable por el grado de "lo inmediato" (al alcance del actor social) y lo determinante (el grado de control que el actor ejerce). *Umwelt* se refiere a la realidad social que puede ser experimentada directamente. *Mitwelt* es la realidad social que se experimenta indirectamente. *Folgewelt* es el mundo de los sucesores y *vorwelt* el de los predecesores.

Los fenomenologistas sociales asumen que hay un verdadero proceso social que experimentamos cara a cara, en la interacción directa con otros, pero que al no poder retenerlo por ser tan dinámico y efímero, lo "congelamos" o "almacenamos" en categorías (palabras, símbolos y conceptos: representaciones), las cuales tomamos como la realidad en sí, sin percatarnos que no son más que una mera representación.

Podríamos resumir, de acuerdo con las ideas más destacadas de la fenomenología social, que:

1. El ser humano construye el mundo social por medio de la actividad cotidiana.
2. La experiencia inmediata (*unwelt*) es demasiado efímera para poder retenerla.

3. En la mayoría de los casos el mundo social es experimentado en forma indirecta (mitwelt) por medio de tipos sociales. Tomamos las representaciones (tipos) como reales y estas se vuelven reales en sus consecuencias, pero no son reales por sí mismas. Es decir, existe una realidad socialmente construida alrededor del objeto y con la cual operamos en la vida cotidiana como si fuese el objeto mismo, pero esa construcción no es el objeto en sí mismo.

Goffman (1963), utiliza el término "estigma" para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador en el individuo. Señala que el término fue creado por los griegos para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el estatus moral de quien los presentaba. Define tres tipos de estigma: a) las abominaciones del cuerpo, b) los defectos del carácter del individuo y c) los tribales, y afirma que en todos ellos se encuentran los mismos rasgos sociológicos: un individuo que puede ser fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos.

El estigma opera del mismo modo que las representaciones, es decir dirigen y orientan conductas a seguir frente al individuo estigmatizado. Afirma Goffman que creemos, por definición, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana, construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona y basándonos en el defecto original, tendemos a atribuirle un elevado número de imperfecciones.

En el caso de la persona sobre la cual cae la etiqueta de "retardo mental", opera el estigma referido a los defectos del carácter, el individuo puede enfrentar serias dificultades en sus procesos de interacción con otros, pero además opera en algunos casos el estigma referido a las deformidades del cuerpo, algunas personas consideradas como "retardadas mentales" pueden serlo por evidenciar un aspecto físico que tiende a generar rechazo por parte de otras personas.

Unir los aportes teóricos de la fenomenología social y los de E. Goffman, aplicados al campo del "retardo mental" me llevan a considerar lo siguiente:

1. Existe un fenómeno tal que hace referencia por un lado a la habilidad cognitiva y por otro a la satisfacción de las demandas de la vida por parte de un individuo.
2. Sobre este fenómeno existe una construcción social a modo de representación que llamamos "retardo mental".
3. El retardo mental opera como una categoría que estigmatiza al sujeto sobre el cual recae.

Las definiciones de retraso mental formuladas a lo largo de este siglo, se basan esencialmente en dos criterios: a) distribuciones estadísticas de la inteligencia, asignando determinado nivel de retraso en la ejecución intelectual y b) problemas en la conducta adaptativa. Desde el campo sociológico, se ha puesto particular énfasis en los criterios de "conducta adaptativa" o "adecuación social", Gibson y Jackson (enero/febrero, 1977) señalan que las personas categorizadas como "disminuidas mentales" lo son no por la presencia ausencia de lesión orgánica alguna, sino por alguna inadecuación en su conducta social y esto es aún más evidente en los casos diagnosticados como "retardo mental leve".

Afirma Verdugo (mayo/junio, 1994) que al comienzo de la década de los sesenta, la Asociación Americana sobre Deficiencia Mental (AAMD) propuso la siguiente definición:

1. El retraso mental está relacionado con un funcionamiento intelectual general por debajo de la media, que se origina en el periodo del desarrollo, y se asocia con deficiencias en el comportamiento adaptativo.

El funcionamiento intelectual por debajo de la media se refería a la ejecución en un test de inteligencia por debajo de la media de la población en una o más desviaciones típicas, y el periodo de desarrollo se entendía desde el nacimiento hasta los 16 años. De esta definición derivaron cinco niveles basados en las puntuaciones del Stanford-Binet, siendo

estos los siguientes: límite (83-67), ligero (66-50), moderado (49-33), severo (32-16) y profundo (16).

Posteriores definiciones se elaboraron en 1973, 1977 y 1983, siendo precisamente esta última como sigue:

2. El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que resulta o va asociado con déficits concurrentes en la conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo.

En esta ocasión el funcionamiento intelectual tomaba por referencia la obtención de 70/75 en medidas estandarizadas de inteligencia, pero el concepto de conducta adaptativa comienza a recibir más atención. Grossman (1983) se refirió al déficit en la conducta adaptativa como "a la calidad del funcionamiento diario afrontando las demandas ambientales".

Pese a lo anterior, persiste la duda: ¿Qué entender por calidad del funcionamiento diario?. Esta "calidad" del funcionamiento es bastante relativa, es decir que existe la posibilidad de que con el paso del tiempo algunas personas consideradas como "retardadas mentales" puedan volver a la "normalidad", ya sea como resultado de un cambio en su conducta adaptativa o por cambios en los patrones de comportamiento social considerados como válidos y generalmente aceptados en el contexto particular de dicha persona.

Verdugo (mayo/junio, 1994), transcribe la siguiente definición de retraso mental, misma que fue adoptada por la AAMR en 1992:

3. Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud

y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años. (Luckasson et al, 1992)

En esta definición, el término "conducta adaptativa" es sustituido por el de "habilidades adaptativas", y no solo es un intento por clarificar y superar los problemas conceptuales y metodológicos derivados del anterior, sino que permite evidenciar más fácilmente que el concepto "retardo mental", como etiqueta, permite categorizar con mayor detalle a la persona sobre la cual pesa el estigma.

El mismo Verdugo (mayo junio 1994) reconoce que, si bien en ésta última definición se introduce el concepto de habilidades de adaptación por áreas, la selección de las mismas no está empíricamente derivada, ni existe un análisis factorial que valide la existencia e independencia de los diez dominios considerados, afirma además que tal sistema es menos preciso y fiable y que existen dificultades para medir la conducta adaptativa por la falta de validez de constructo.

Afirmo que una cosa es la habilidad cognitiva de un individuo, presumiblemente medible a través de una o más pruebas psicométricas y criterios estadísticos, y otra muy distinta las habilidades adaptativas de ese mismo individuo.

Las habilidades adaptativas se entienden solo en el contexto en que se desenvuelve el individuo a modo de "comportamientos apropiados" versus "comportamientos inapropiados". Las preguntas que surgen entonces son: ¿Cómo definir cuando un comportamiento es apropiado y cuando no?, ¿Quién y desde donde define lo apropiado de los comportamientos de otro?

La categoría "retardo mental" une ambos conjuntos de habilidades y al ser lanzada sobre el individuo le estigmatiza. Llega el punto en que dejamos de interactuar con el individuo para empezar a interactuar con la etiqueta que lo categoriza. Es decir "transactamos" con la representación como si fuera el objeto en sí, cuando en realidad no lo es.

Afirmo del mismo modo que lo hacen Taylor y Bogdan (1984), que el retardo mental es una construcción social y que como concepto existe primero en el pensamiento de los

jueces o etiquetadores antes que en los que son juzgados o etiquetados. Un "retardado mental" es alguien que ha sido rotulado como tal según criterios creados y aplicados por una mayoría que se juzga a sí misma como normal a la vez que se erige como etiquetadora legítima.

La categorización por "retardo mental" conduce a generalizaciones sobre el tipo de persona que es el sujeto al cual se aplica. Refiere Goffman (1963) que al categorizar a una persona como "retardada mental" llegamos a asumir que posee características tales que le hacen semejante a otras "retardadas mentales" a la vez que permiten diferenciarles de quienes no lo son.

En realidad al categorizar a una persona como "retardada mental" se le señala con los estigmas que tiene que ver con imperfecciones en la capacidad para analizar su vida y su situación presente, lo mismo que con la incapacidad para expresarse, para saber y decir quién es y en qué se quiere convertir. En otras palabras, se le "denuncia" una falta de capacidad para la interacción social en términos que la mayoría considera como satisfactorios, pero en el fondo no se le está "acusando" por una falta de capacidad en la ejecución de trabajos de tipo intelectual.

Los etiquetadores legítimos (individuos normales), no solo presumen tener los necesarios conocimientos y capacidades para categorizar a un individuo como "retardado mental", sino que además determinan si un comportamiento es socialmente aceptable o no. Así queda puesta en evidencia la relación de poder existente: etiquetadores en oposición a etiquetados, manifestando por lo tanto el trasfondo ideológico que existe en el fenómeno al cual podría llamar "ideología de la capacidad intelectual".

La categoría "retardo mental" cae sobre el individuo y es difícil de ser impugnada no solo por el reforzamiento que hagan los "etiquetadores" profesionales, sino por que en el curso de la interacción cotidiana si una persona tiene un largo historial de comportamiento "inapropiado" y de pronto empieza a actuar "debidamente", los demás normalizaran su comportamiento (esto es, lo seguirán considerando como inapropiado).

El retardo mental como cosa en sí, no es un atributo que exista en el individuo "per se", es una categoría que se le adjudica a partir de la interpretación de otros dos fenómenos. Concluyo que una cosa son los fenómenos de habilidad cognitiva y habilidad adaptativa, pero otra muy distinta es el "retardo mental" que como categoría se ha manifestado de muy distintas formas a lo largo de la historia (Verdugo, 1995).

El retardo mental pasa por un proceso de construcción social en el que se tipifican comportamientos como apropiados o inapropiados y fenomenológicamente hablando, la habilidad cognitiva no es sinónimo de habilidad adaptativa, socialmente hemos construido dicha relación a la cual llamamos "retardo mental".

Entiendo a la discapacidad cognitiva como una situación que afecta al estudiante en el logro de aprendizajes escolares.

Concibo a la discapacidad cognitiva desde una perspectiva sociobiológica. Es decir, como resultado de la interacción entre el estudiante y el medio ambiente. Por una parte el estudiante es poseedor de un conjunto de habilidades, destrezas y capacidades, determinadas en alguna medida a nivel de funcionamiento del Sistema Nervioso Central, y por otra parte el medio escolar impone una serie de demandas. El resultado entre estos dos factores se traduce en una situación que puede colocar al estudiante en términos de discapacidad cognitiva, pero la discapacidad cognitiva no es una característica inherente al estudiante.

Por otra parte, es preferible referirse a un estudiante en situación de discapacidad cognitiva, si lo que se desea es aludir a la falta de habilidad en la ejecución de tareas de tipo intelectual o en el logro de aprendizajes escolares, en vez del empleo de la categoría "retardo mental" por los elementos apuntados en torno a su efecto estigmatizante y etiquetador.

Respecto a lo anterior, Verdugo (mayo-junio, 1994) se refiere al estigma generado por el etiquetaje y el desarrollo de actitudes negativas y como este ha sido abordado por numerosas investigaciones, además cita entre las principales razones para oponerse al empleo de clasificaciones en el ambiente educativo las siguientes:

1. Se magnifican debilidades.
2. Se causa entre los docentes la llamada "profecía autocumplida" que explica por qué los estudiantes no progresan.
3. Los estudiantes desarrollan un autoconcepto negativo.
4. Promueve la segregación a la vez que puede conducir a jerarquizaciones sociales.

El docente puede operar sobre las condiciones o exigencias que impone el medio escolar, no sobre las capacidades del estudiante, así, si las condiciones del entorno varían, la situación de discapacidad cognitiva es susceptible de desaparecer.

Entre los elementos sobre los cuales el docente posee cierto grado de control puedo citar: uso del espacio; uso del tiempo; técnicas, métodos y materiales para la enseñanza y la evaluación; tipo de actividades y manejo de comportamientos. Estos elementos son abordados a lo largo de la investigación efectuada.

Considero necesario construir un nuevo término para referirse a aquella situación en que una persona, merced a una deficiencia en su habilidad adaptativa, se pudiera encontrar, tal vez: "situación de discapacidad para la interacción social". Si insisto en el empleo del término "situación de", es porque si cambian las condiciones del entorno, la "discapacidad" o "falta de capacidad para", es eventualmente susceptible de desaparecer.

ANEXO C

METODOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACION

1. El enfoque.

En la presente investigación me propuse tratar de comprender lo que hacen en el aula aquellos educadores de I y II Ciclos de la Educación General Básica que tienen en sus grupos a estudiantes con discapacidad cognitiva. He aspirado a lograr dicha comprensión desde la perspectiva de los docentes mismos.

En la medida en que este es un esfuerzo del investigador por tratar de comprender a las personas en el marco de referencia de ellas mismas, a la vez que él suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, esta investigación es de tipo cualitativo-fenomenológico (Taylor y Bogdan, 1984).

Tratar de comprender el fenómeno que he descrito para esta investigación, requiere de mi parte un esfuerzo intelectual de abstracción reflexiva sobre los datos obtenidos y las teorías de apoyo. A este proceso llamo interpretación, por lo tanto esta investigación es también de carácter interpretativo.

Por otra parte, en esta investigación asumo una perspectiva interaccionista simbólica (Taylor y Bogdan, 1984), al apoyarme en premisas tales como:

- a. Las personas actúan respecto de las cosas, sobre la base de los significados que éstas tienen para ellas.
- b. Los significados son productos sociales construidos en interacción.
- c. El atribuir significados se realiza a través de un proceso de interpretación.

Finalmente, a lo largo del proceso de investigación, las educadoras elegidas para este propósito, contribuyen no solo como informantes a las que el investigador observa, entrevista o solicita un relato sobre su vivencia, sino que la experiencia del trabajo en

grupo en la modalidad del taller lo mismo que la discusión de hallazgos con ellas, hace que esta investigación adquiera también el carácter de participativa.

2. Las técnicas de recolección de datos.

Para la recolectar la información necesaria para aproximarme a la comprensión de mi objeto de conocimiento, he utilizado como técnicas: a) la observación no participante; b) la entrevista semiestructurada; c) el relato escrito; y d) el taller. A continuación procedo a explicarlas, lo mismo que el uso que he hecho de cada una de ellas.

2.1 La observación no participante.

Es considerada por Goetz y LeCompte (1988) como un método que permite al investigador reunir su material, desarrollando una interacción escasa o nula con los participantes, y la probabilidad de que el investigador influya en las actividades de los participantes es menor.

De acuerdo con los mismos autores, la observación no participante consiste en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno.

Elegí esta técnica pues mi interés se centraba en lo que hacían las docentes en el aula. Para el logro de la meta señalada, me propuse realizar descripciones detalladas de los comportamientos que desarrollaban las educadoras durante su trabajo en el aula. Este registro in situ lo llevé a cabo en un cuaderno o diario de campo escrito a mano, dejando el reverso de cada hoja disponible para análisis e interpretaciones posteriores a la realización de la observación.

Se efectuaron en total dieciséis observaciones entre abril y noviembre de 1997, cuatro observaciones con cada educadora, con una duración de ochenta minutos cada una.

Los comportamientos a registrar consistieron en desplazamientos, expresiones verbales, faciales y corporales empleadas y cambios en las mismas. El registro de comportamientos se acompañó con indicaciones del tiempo en que ocurrían.

El registro de las observaciones incluyó una descripción del entorno físico de los participantes: espacios y objetos, así como su disposición, de modo que ofrecían datos sobre el contexto en que se estaban produciendo los acontecimientos.

Es importante aclarar que si bien el investigador no intervino directamente sobre los comportamientos a registrar, es probable que su sola presencia haya influido sobre ellos en la medida en que las participantes pudieran haber estado ejecutando comportamientos que consideraron oportuno mostrar al investigador.

Considerando que Goetz y LeCompte (1988), señalan que si bien es cierto que el registro de comportamientos dentro de la observación no participante genera información muy valiosa, también es cierto que esta técnica requiere ser complementada con otras estrategias que aporten fiabilidad al estudio, entre ellas cabe citar a la entrevista.

2.2 La entrevista semiestructurada.

De acuerdo con Schwartz y Jacobs (1984), para obtener acceso al punto de vista de otra persona, la entrevista constituye un método práctico y valioso. Para Goetz y LeCompte (1988), la entrevista no estandarizada es una suerte de guía en la que se anticipan cuestiones generales que el investigador requiere explorar.

Me propuse la realización de entrevistas semiestructuradas pues con ellas pude explorar, a manera de conversación con las participantes, aspectos relacionados con la visión que tienen acerca de: a) sí mismas como educadoras; b) la discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva; c) el rol del docente; d) la educación en general. Las entrevistas me permitieron también efectuar una interpretación de los acontecimientos registrados durante las sesiones de observación, más cercana al punto de vista de las participantes, al discutir dicha interpretación con ellas.

Las entrevistas se efectuaron entre setiembre y noviembre de 1997, una entrevista con cada educadora, con una duración de dos horas cada una. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera literal. Una vez efectuada la transcripción procedí a analizar elementos y a elaborar interpretaciones.

Una de las dificultades enfrentadas durante la confrontación de datos obtenidos mediante la entrevista, con aquellos otros datos obtenidos a través de las sesiones de observación, fue la discrepancia entre algunos de ellos, y es que precisamente, dos de las debilidades que se apuntan a las entrevistas es que el informante puede decir una cosa y hacer otra distinta o no decir lo que quiere decir.

La primera debilidad la abordé tratando de obtener información con la técnica del taller, la segunda la abordé solicitando a las participantes la elaboración de un relato escrito.

2.3 El relato escrito.

Además de la observación no participante, Goetz y LeCompte (1988) mencionan como otra estrategia no interactiva de recolección de datos, a la recogida de artefactos.

Solicité a las participantes la elaboración de relatos escritos acerca de su experiencia como educadoras en grupos en que se encuentran estudiantes con discapacidad cognitiva. Estos relatos se constituyeron en artefactos producidos por las participantes de manera “ex profesa” para esta investigación.

En total se obtuvieron doce relatos, un relato por educadora a partir de las siguientes consignas: A. “Un día de trabajo en el aula”; B. “Ser docente para mí significa...” y C. “Un estudiante con discapacidad cognitiva es alguien que...”. Estos relatos se recolectaron entre julio y octubre de 1997.

Estos artefactos, al igual que las entrevistas, aportaron información muy valiosa, pues tanto de manera explícita como a partir de su interpretación, me permitieron acercarme a: a) la manera en que las educadoras están interpretando una parte de su vida cotidiana;

b) la visión que de sí mismas tienen como educadoras; c) la visión que tienen que tienen acerca de la discapacidad y del estudiante con discapacidad cognitiva.

Al igual que con otras técnicas de recolección de datos, existía la posibilidad de que las participantes estuviesen expresando aquello que consideraban como apropiado de contar al investigador. Para tratar de atenuar el efecto de este posible sesgo, la discusión de datos en sesiones grupales me permitió validar los hallazgos, por esta razón me propuse realizar el taller.

2.4 El taller.

La utilización del taller es no solo una técnica para obtener información, sino también para lograr un control cruzado entre lo que dicen las informantes, de modo que como proceso de intersubjetivación apunta a la validación de interpretaciones hechas por el investigador y a la confiabilidad de los hallazgos.

Durante el taller propuse a discusión entre las participantes, los hallazgos e interpretación de datos obtenidos a través de las sesiones de observación, entrevistas y relatos.

El taller se efectuó en diciembre de 1997, fue grabado y en él se obtuvieron otros artefactos. Estos se convirtieron un elemento informativo más a incluir en el análisis e interpretación y consistieron en tres carteles.

2.5 Otros.

En el curso de esta investigación, fui encontrado como las participantes mostraban interés por conocer acerca del avance de la misma y los hallazgos que como investigador iba obteniendo. Por esta razón me vi en la necesidad de mantener una serie de conversaciones a manera de retroalimentación con las participantes. En tales conversaciones, las participantes solicitaban que les informara acerca de lo que estaba haciendo y los avances obtenidos pero a la vez brindaban valiosa información al investigador, es decir, las participantes asumían inicialmente el rol de entrevistadoras y el

investigador el de entrevistado, pero sin darse cuenta, ellas mismas se convertían de esa manera en informantes y el investigador era el informado. Esta valiosa experiencia me condujo a la elaboración de un diario de campo adicional, en el que fui consignando una crónica lo más detallada posible sobre las conversaciones a las que aquí me refiero. Estas conversaciones aportaron elementos valiosos a la investigación y su registro en el diario de campo que aquí menciono constituyó otro tipo de artefacto del cual no hace referencia la literatura consultada.

3. El análisis y la interpretación.

Como investigador, el análisis e interpretación de los datos obtenidos lo realice utilizando la triangulación como herramienta, por medio de un esfuerzo intelectual de reflexión y abstracción, utilizando operaciones mentales de análisis y síntesis, inducción y deducción.

A partir de los datos obtenidos pude detectar aquellos elementos, que de manera recurrente iban sugiriendo pautas, vínculos y relaciones para su interpretación. La comparación entre datos y de estos con teorías existentes, me permitió arribar a la formulación de posibles explicaciones o respuestas a las preguntas que planteé en este estudio. La discusión de datos, hallazgos e interpretaciones con las participantes me permitió alcanzar mayor precisión en las formulaciones.

La dimensión del análisis comprendió a nivel individual, colectivo e interactivo:

- Comportamientos de tipo verbal y no verbal de las docentes durante su trabajo en el aula.
- Uso de espacio, tiempo y manejo de comportamientos en el aula por parte de las docentes.
- Técnicas, métodos y estrategias empleadas por las docentes tanto para enseñar como para evaluar.
- Uso de materiales y situaciones para la enseñanza y la evaluación.

- Valores y creencias de las docentes con respecto a sí mismas, la educación, el ejercicio de su profesión, la discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva.

Como técnica para el análisis e interpretación de datos, lo mismo que para lograr un acercamiento confiable al conocimiento del fenómeno en estudio, la triangulación ha sido ampliamente sugerida por diversos autores y utilizada por investigadores que emplean diseños cualitativos (Bisquerra, 1989; Ramírez 1996).

Realicé los siguientes tipos de triangulación:

A. De datos: los datos obtenidos en sesiones de observación los registré en distintos momentos para comprobar si son constantes; al ser obtenidos en grupos distintos pude detectar coincidencias y discrepancias, y al provenir de distintos sujetos pude contrastar resultados. Procedí de manera similar con los datos obtenidos a través de las entrevistas y los relatos.

B. Metodológica: la utilización de cuatro métodos distintos para la recolección de datos me permite contrastar los resultados para analizar coincidencias y divergencias.

C. Entre especialistas: La discusión de los hallazgos, lo mismo que su análisis e interpretación, con las docentes participantes y con los miembros que integraron el comité asesor para esta investigación, me permitió obtener un mayor grado de precisión en el curso del proceso y en la elaboración de los resultados finales.

Por otra parte, conviene mencionar que los datos obtenidos también fueron comparados e interpretados a la luz de los referentes teóricos aportados por la bibliografía consultada.

3.1 Niveles de aproximación al objeto de conocimiento.

El conocimiento que se puede lograr sobre los objetos de la realidad no puede ser total ni acabado por formar parte de una realidad que es cambiante. Es por lo anterior que en esta investigación me he referido a aproximaciones al objeto de conocimiento. Por otra parte, dado que como sujeto cognoscente el investigador participa de una realidad

cotidiana de intercambios e interacciones, el conocimiento que he obtenido de los objetos de la realidad es el producto de un proceso de reconstrucción social. Por lo anterior en esta investigación me he referido a reconstrucción del objeto de conocimiento.

He planteado que, para lograr aproximarme al objeto de conocimiento, este posee características que hacen posible dicha aproximación a la vez que lo hacen ser el objeto que es en vez de otro distinto.

En esta investigación establecí que mi objeto de conocimiento posee una parte sensible que la constituyen aquellos comportamientos observables durante el trabajo del docente en el aula, a la vez que posee una parte que no es susceptible de ser captada por los sentidos, pero a la que se puede llegar por vías abstractivas y por interpretación de la parte sensible.

He considerado a lo largo de este trabajo que la parte sensible de mi objeto de conocimiento la constituyen los comportamientos verbales y no verbales, el uso del tiempo; del espacio; de técnicas, métodos y estrategias para la enseñanza y la evaluación y la elección, diseño, planeamiento y ejecución de actividades por parte de las docentes.

Por otra parte he considerado con respecto a la parte no sensible, que esta la constituyen, las representaciones y los significados que las docente manejan y atribuyen a sí mismas, a la educación, a la tarea docente, a la discapacidad y al estudiante con discapacidad cognitiva.

A esta parte del objeto de conocimiento es posible arribar, como ya he dicho, a partir de la interpretación de los elementos de la parte sensible, así como por las manifestaciones que explícitamente hacen las participantes de los valores y creencias en torno a sí mismas, la educación, la tarea docente, la discapacidad y el estudiante con discapacidad cognitiva.

Los procesos mediante los cuales habré de aproximarme al objeto de conocimiento los he dividido en dos niveles de interpretación: el nivel de aproximación teórico práctico y el nivel de reconstrucción teórica. A continuación describo cada uno de ellos.

3.1.1 Nivel de aproximación teórico práctico.

En este nivel de interpretación, primero describo los principales hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación, hallazgos agrupados bajo las categorías de análisis surgidas durante la recolección y análisis de datos.

Posterior a la descripción de hallazgos agrupados en las categorías de análisis, realizo un proceso de interpretación de los mismos a partir de elementos teóricos aportados por investigaciones afines. La revisión bibliográfica me permite apoyar los argumentos elaborados.

3.1.2 Nivel de reconstrucción teórica.

En este segundo nivel de interpretación planteo un proceso de elaboración teórica, que pretende explicar el fenómeno en estudio u objeto de conocimiento que ha guiado la investigación. En él considero las representaciones en torno a:

- A. El ser docente: elementos relativos al trabajo docente en el aula.
- B. El estudiante con discapacidad cognitiva.
- C. Manejo de elementos del currículo.

La concreción de este nivel constituye un intento por elaborar teoría en un campo en el que la misma aún es insuficiente.

ANEXO D

Bibliografía

ALFARO, D. (compilador) (1994) Código de Normas y Reglamentos sobre Educación. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir S.A. **Error! Marcador no definido.**

ASAMBLEA LEGISLATIVA (1996) Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. San José, Costa Rica: Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. Ley No 7600.

BARRANTES, O. (1995) Actitudes de los niños y niñas de 5 grado de la Enseñanza General Básica de la provincia de Alajuela, hacia los niños y niñas de las Aulas Integradas. Trabajo final de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en retardo mental leve y moderado. Centro de Docencia y Educación, División de Educación Básica. Universidad Nacional Autónoma.

BERGER, P y LUCKMANN, T (1968) La construcción social de la realidad Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

BIALAS, M. (1992) La adaptación y validación del Instrumento "CATCH" para medir las actitudes de los niños hacia los niños con discapacidad física y hacia los niños con retardo mental. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Rehabilitación Integral. Maestría en Rehabilitación Integral. Universidad de Costa Rica.

BISQUERRA, R. (1989) Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica Madrid España: Ediciones Ceac.

BLUMER, H. (1969) Symbolic interactionism: Perspective and method (Citado por Contreras 1994 quien se incluye en esta bibliografía).

BODDEN, G. y NIETO, M. (1993) "Modelo de Integración en la Enseñanza General Básica" Revista Educación 17 (1):103-107. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

CNREE (1989) Políticas Nacionales de prevención de la deficiencia y la discapacidad y de rehabilitación integral. San José, Costa Rica: El Consejo. (Decreto Ejecutivo No 19101-S-MEP-TSS-PLAN).

CONTRERAS, I. (1994) "El Rol del Docente como Objeto de Estudio" Revista Educación 18 (1):63-71. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

_____ (1995,a) "¿Que Aportes Ofrece la Investigación más Reciente sobre Aprendizaje para Fundamentar Nuevas Estrategias Didácticas?" Revista Educación 19 (1):7-16. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

_____ (1995,b) "De la Enseñanza a la Mediación Pedagógica. ¿Cambio de Paradigma o Cambio de Nombre? Revista Educación 19 (2):5-15. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

CHAVARRIA, S. (1989) "La dialéctica de la integración" Primer Simposio Centroamericano y del Caribe Sobre Integración del Niño y del Adolescente con Necesidades Especiales Tomo I. pp.14-23 San José, Costa Rica: CNREE.

DUFFY, T. y JONASSEN, D. (1991) "Constructivism: New implications for instructional technology". (Citado por Contreras 1995,b quien se incluye en esta bibliografía).

FORLIN, C; DOUGLAS, G y HATTIE, J (1996) "Inclusive Practices: How Accepting are Teachers?" International Journal of Disability, Development and Education 43 (2):119-133.

GARNIER, L. (1991) Gasto público y desarrollo social en Costa Rica. San José, Costa Rica: Maestría en Política Económica. Universidad Nacional.

GIBSON, D. y JACKSON, R. (enero-febrero, 1977) "Perspectivas sociológicas sobre el retraso mental" Siglo Cero. No.49 p.49-54.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988) Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa Madrid, España: Ediciones Morata.

GOFFMAN, E. (1959) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

_____ (1963) Estigma: La identidad deteriorada. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

GROSSMAN, H. (1983) Classification in mental retardation. Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency. (Citado por Verdugo, mayo/junio 1994, quién se incluye en esta bibliografía)

HIDALGO, J. (1992) "La fenomenología social y el envejecimiento", Revista de Gerontología Caja Costarricense de Seguro Social, #3.

_____ (1997) "La construcción social del viejo: Fenomenología del envejecimiento" Revista de Trabajo Social Caja Costarricense de Seguro Social, #49

IIDH-AI (1994) Instrumentos Internacionales de Protección de los Derechos Humanos. San José, Costa Rica: Centro de Recursos Didácticos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), Amnistía Internacional (AI)

KERZNER, L.D y GARTNER, A (1996) "Inclusion, School Restructuring and the Remaking of American Society" Harvard Educational Review 66 (4):762-796.

LOWYECK, J (1986) "Teacher thinking: A critical analysis of four studies". Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa 67th, San Francisco, CA: Abril 16-20 1986 (Citado por Contreras 1994, quien se incluye en esta bibliografía.)

LUCKASSON, R. et al (1992) Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports Washington, D.C.: Autor. (Citado por Verdugo, mayo/junio 1994, quién se incluye en esta bibliografía)

MARTINEZ, R. (1996,a) Diagnóstico Institucional Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado, Maestría en Estudios Interdisciplinarios Sobre Discapacidad. Administración de Servicios en el Campo de la Discapacidad I.

_____ (1996,b) El estudiante con discapacidad cognitiva en el aula regular. Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado, Maestría en Estudios Interdisciplinarios Sobre Discapacidad. Métodos de Investigación II.

_____ (1996,c) Análisis de actualidad centroamericana Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado, Maestría en Estudios Interdisciplinarios Sobre Discapacidad. Seminario de Posgrado I.

_____ (diciembre, 1997) "¿Discapacidad Cognitiva o Retardo Mental?: Interpretación de un fenómeno en la esfera educativa" Revista Costarricense de Trabajo Social. N°7 57-61.

MELENDEZ, L. (1996) "Atención Educativa de las personas con Retardo Mental en América Latina en los últimos veinte años" San José, Costa Rica: La autora.

MENJIVAR, R. y FELICIANI, F. (1995) Análisis de la Exclusión Social a nivel departamental: Los casos de Costa Rica, El Salvador y Guatemala San José, Costa Rica: FLACSO-UNOPS-PNUD-PRODERE.

MEP (1990) Normas y procedimientos para la atención educativa de la población con retardo mental. San José, Costa Rica: El Ministerio (Asesoría General de Educación Especial, Asesoría de Retardo Mental).

_____ (1992). Estructura, principios, normas y procedimientos de la educación especial en Costa Rica. San José, Costa Rica: El Ministerio (División de Desarrollo Curricular / documento mimeografiado).

_____ (s.f.) "CIRCULAR: Procedimiento que deben seguir los orientadores para las adecuaciones curriculares de los estudiantes con necesidades educativas, que cursan el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Diversificada" San José, Costa Rica: El Ministerio (División de Desarrollo Curricular / documento mimeografiado).

_____ (s.f.) "RETARDO MENTAL: Definición, causas, atención y consejos prácticos" San José, Costa Rica: El Ministerio (División de Desarrollo Curricular / documento mimeografiado).

_____ (s.f.) "Integración del niño de lento aprendizaje al sistema regular" San José, Costa Rica: El Ministerio.

_____ (Agosto, 1997) EDUCACION DE CALIDAD: EL QUEHACER EDUCATIVO EN EL AULA. San José, Costa Rica: El Ministerio.

- MOSCOVICI, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul. (citado por Sandoval, 1997, quien se incluye en esta bibliografía).
- MURILLO, S. (1989) "Filosofía, Principios y Alcances de la Integración Educativa, Laboral y Social de la Persona Minusválida" Primer Simposio Centroamericano y del Caribe Sobre Integración del Niño y del Adolescente con Necesidades Especiales Tomo I. pp.5-13 San José, Costa Rica: CNREE.
- NAVARRETE, L. (1999) Exclusión de estudiantes con discapacidad de las aulas regulares de I y II Ciclos de la Educación General Básica en Costa Rica. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Estudios Interdisciplinarios Sobre Discapacidad. Universidad de Costa Rica
- RAMIREZ, O. (1996) Autopercepción del niño (a) con discapacidad visual y percepciones de niños (as) con discapacidad visual y vidente, en la interacción social en el medio escolar. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Rehabilitación Integral. Maestría en Rehabilitación Integral. Universidad de Costa Rica.
- SANACORE, J (1996) "Ingredients for succesful inclusion" Journal of Adolescent & Adult Literacy 40 (3):222-226
- SANDOVAL, C. (1997) Sueños y sudores en la vida cotidiana: Trabajadores y trabajadoras de la máquina y la construcción en Costa Rica. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984) Sociología Cualitativa México D.F., México: Trillas.
- SYDORIAK, D. (setiembre 1996) "Defining Inclusion" Exceptional parent 40-42
- TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados Buenos Aires, Argentina: Paidós
- UNESCO (1994). Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España: UNESCO.
- UNIVERSIDAD DE CADIZ (1995) Evaluación Psicosocial del Retraso Mental Grupo de Investigación en Medicina Psicosocial. Madrid, España: INSERSO.
- URIZ, M. (1993) Personalidad, Socialización y Comunicación. El Pensamiento de George Herberth Mead. Madrid, España: Libertarias.
- VAN STEENLANDT, D. (1991) La integración de niños discapacitados a la educación común. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- VASCO, E. (1997) Maestros, alumnos y saberes: Investigación y docencia en el aula. Santafé de Bogotá, Colombia: Compañía Editorial Magisterio.
- VENEGAS, M. (1995) La función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de las y los docentes de las áreas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado, Maestría en Educación. Tesis de Maestría.

VERDUGO, M. (mayo-junio, 1994). "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR" En: Siglo Cero Vol 25 (3) No 153. 5-24

_____ (compilador) (1995) Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid, España: Siglo XXI de España. Editores S.A.

VYGOTSKY, L. (1978) Mind in Society (Citado por Contreras 1995, quien se incluye en esta bibliografía).

WOODS, P. (1987) La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, España: Paidós.

WOLF, M (1979) Sociologías de la vida cotidiana Madrid, España: Cátedra, ediciones Morata.

****INTERNET/**

<http://www.weber.u.washington.edu/~doit/>

<http://www.usdoj.gov>.

<http://www.sped.ukans.speddisabilitiesstuff/speddisabilitieschild.html>

<http://www.gallaudet.edu>

<http://www.fohnix.metronet.com/~thearc/welcome.html>

DO-IT Disability-Related Resources on the Internet: (Disabilities Opportunities Internetworking Technology)

NARIC (National Rehabilitation Information Center):

The Cornucopia of Disability Information: [gopher val-dor.cc.buffalo.edu](http://gopher.val-dor.cc.buffalo.edu)

[gopher hawking.u.washington.edu](http://gopher.hawking.u.washington.edu)

[gopher sjvm.stjohns.edu](http://gopher.sjuvm.stjohns.edu)

[gopher handicap.shel.isc-br.com](http://gopher.handicap.shel.isc-br.com)

[gopher burrow.cl.msu.edu](http://gopher.burrow.cl.msu.edu).

[gopher trace.waisman.wisc.edu](http://gopher.trace.waisman.wisc.edu)