



MINISTERIO DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

GOBIERNO  
DE COSTA RICA



**Similitudes en las prácticas educativas que han favorecido el proceso de inclusión de seis estudiantes con la condición del TEA en centros educativos de las direcciones regionales de San José Oeste, Cartago, Limón, Peninsular, Alajuela y Liberia**

Ministerio de Educación Pública  
Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva  
Departamento de Investigación

Similitudes en las prácticas educativas que han favorecido el proceso de inclusión de seis estudiantes con la condición del TEA en centros educativos de las direcciones regionales de San José Oeste, Cartago, Limón, Peninsular, Alajuela y Liberia

Elaborado por:

María de los Ángeles Calderón Jiménez  
Investigadora Educativa

Johan Andrey Fernández Mata  
Asesor Nacional Educación Especial

Yahaira Campos Morales  
Asistente de investigación

2025



MINISTERIO DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

GOBIERNO  
DE COSTA RICA



371.9

C146S

Calderón Jiménez, María de los Ángeles; Fernández Mata, Johan Andrey;  
Campos Morales, Yahaira

Similitudes en las prácticas educativas que han favorecido el proceso de inclusión de seis estudiantes con la condición del TEA en centros educativos de las direcciones regionales de San José Oeste, Cartago, Limón, Peninsular, Alajuela y Liberia / Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, CENAREC -- 1. ed. -- San José, Costa Rica. Ministerio de Educación Pública, 2025.

Documento en formato digital. (98 p.; 21 cm.; peso 820 Kb)

ISBN: 978-9977-60-532-6

1. EDUCACIÓN ESPECIAL. 2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.  
3. EDUCACIÓN INCLUSIVA. 4. ENSEÑANZA. I. TÍTULO.



# Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivo general.....	2
Objetivos específicos .....	2
Marco legal .....	2
Antecedentes .....	6
Internacionales.....	6
Costa Rica .....	9
<b>II CAPÍTULO .....</b>	<b>14</b>
MARCO TEÓRICO.....	14
Modelo social de la discapacidad .....	14
Educación inclusiva.....	17
Igualdad vrs equidad.....	18
Comités de apoyo educativo .....	20
Servicios de apoyo educativo.....	22
Sistema de Atención Integral Intersectorial del Desarrollo de los Niños y Niñas de Costa Rica (SAIID).....	24
Redes Integradas Intersectoriales de Servicios de Atención al Desarrollo del Niño y la Niña (RISA) .....	24
Servicio Educativo para Niños y Niñas con Discapacidad o Riesgo en el Desarrollo desde el Nacimiento hasta los 6 años .....	25
Trastorno del espectro del autismo (TEA).....	26
Breve historia .....	26
Clasificación diagnóstica .....	28
Concepto.....	29
El TEA en el sistema educativo de Costa Rica.....	33
<b>III CAPÍTULO .....</b>	<b>38</b>
METODOLOGÍA.....	38
Tipo de investigación .....	38
Participantes.....	39
Instrumentos.....	39
Procedimiento .....	40
Fase I: elección de las instituciones e informantes.....	40
Fase II: visita a los centros educativos .....	41



Fase III: Procesamiento de los datos .....	41
Validez, confiabilidad y triangulación.....	42
<b>IV CAPÍTULO</b> .....	43
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	43
Unidades de análisis.....	44
1. Prácticas institucionales aplicadas.....	44
2. Abordaje educativo .....	53
3. Papel de la familia.....	63
4. Semejanzas que favorecen el proceso de inclusión .....	66
<b>V CAPÍTULO</b> .....	73
CONCLUSIONES.....	73
<b>VI CAPÍTULO</b> .....	80
REFERENCIAS .....	80
<b>VII CAPÍTULO</b> .....	89
ANEXOS .....	89
<b>Anexo 1</b> .....	90
Informantes y cantidad de entrevistas por centro educativo, circuito escolar y región educativa.....	90
<b>Anexo 2</b> .....	91
<i>Códigos, grupos y significado</i> .....	91
<b>Anexo 3</b> .....	94
<i>Guía de entrevistas</i> .....	94



## Índice de tablas

Tabla 1. Niveles del trastorno del espectro del Autismo.....	32
Tabla 2. Matrícula inicial de estudiantes del espectro del autismo (TEA) en educación tradicional por nivel de enseñanza. Dependencia pública, privada y subvencionada .....	34
Tabla 3. Matrícula inicial educación tradicional, cantidad de estudiantes TEA y porcentaje equivalente .....	36
Tabla 4. Componentes de la categoría Currículo escolar .....	44
Tabla 5. Componentes de la categoría Diagnóstico .....	47
Tabla 6. Componentes de la categoría Organización administrativa .....	49
Tabla 7. Componentes de la categoría Actitud docente .....	53
Tabla 8. Componentes de la categoría Comunicación .....	55
Tabla 9. Componentes de la categoría Ambiente.....	57
Tabla 10. Componentes de la categoría Retos.....	59
Tabla 11. Coocurrencias entre componentes de la categoría Familia y otras categorías...	63
Tabla 12. Incidencia del total de componentes en todas las instituciones .....	66
Tabla 13. Componentes de mayor incidencia por centro educativo.....	68

## Índice de figuras

Figura 1. Aumento de estudiantes con TEA en los centros educativos 2019-2024.....	35
Figura 2. Estudiantes con TEA en los diferentes niveles .....	35



# I CAPÍTULO

## INTRODUCCIÓN

A partir de la aprobación de la Ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Costa Rica inicia el camino hacia la educación inclusiva, donde la condición de discapacidad no puede ser una limitante. Esto, por cuanto las instituciones deben proveer de las condiciones para que cada persona estudiante pueda acceder a una educación de calidad.

Uno de los objetivos del Departamento de Investigación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (Cenarec) es desarrollar investigaciones sobre la realidad y las necesidades de la población estudiantil en condición de discapacidad que colaboren en la toma de decisiones. Por este motivo, luego de reuniones con personas expertas en Educación Especial y personas docentes, quedó en evidencia que una temática relacionada con el trastorno del espectro del autismo (TEA) podría ser de gran relevancia y aporte a las instituciones educativas del país, esto por cuanto existe un incremento de esta condición en las aulas costarricenses.

Por otra parte, en una revisión de estudios relacionados con el TEA y la inclusión educativa, el enfoque que prevalece es el de los obstáculos que se enfrentan en el proceso, lo cual resulta en un panorama un tanto desalentador. No obstante, ha sido de conocimiento del Cenarec que, a pesar de las dificultades, en Costa Rica existe estudiantado que logra avanzar en los diferentes niveles y modalidades, que han tenido procesos de inclusión con resultados positivos.

Es así como nace la propuesta de encontrar instituciones educativas, en diferentes direcciones regionales del país con experiencias que reflejen buenas prácticas de inclusión de estudiantes con la condición del TEA, para analizar los factores que han incidido en que el proceso se desarrolle de acuerdo con el significado real de inclusión. De esta manera, surge la pregunta de investigación: ¿qué características en común presentan las experiencias educativas de instituciones de las regiones de



San José Oeste, Cartago, Alajuela, Limón, Peninsular y Liberia, que han favorecido la inclusión de seis estudiantes con la condición del trastorno del espectro del autismo (TEA)?

De la pregunta de investigación, se desprenden los siguientes objetivos:

## Objetivo general

Analizar el enfoque común utilizado por los centros educativos en el proceso de inclusión de seis estudiantes con la condición del TEA en las regiones educativas de San José Oeste, Cartago, Alajuela, Liberia, Peninsular y Limón.

## Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias de inclusión frecuentes que aplicaron los centros educativos con los seis estudiantes con la condición del TEA.
2. Conocer el abordaje educativo realizado por los centros educativos con los seis estudiantes con la condición del TEA.
3. Determinar el papel que ha desempeñado la familia en los procesos de inclusión de estudiantes con la condición del TEA.
4. Establecer los componentes de mayor incidencia en los procesos de inclusión aplicados en los centros educativos con los seis estudiantes con la condición del TEA.

Para la realización de esta investigación, es necesario conocer el marco legal costarricense que justifica la educación inclusiva, así como sus antecedentes.

## Marco legal

La educación inclusiva en Costa Rica responde a un proceso histórico que busca hacer posible y efectivo el derecho a la educación de todas las personas. De esta manera, el 20 de noviembre de 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña es aprobada como tratado internacional de derechos humanos. Desde entonces, se han producido grandes avances en materia social, de salud y



educación. Puntualmente, en este último aspecto, se ha proporcionado la igualdad de oportunidades y el cumplimiento de derechos.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en el año 1990 en Tailandia, a cargo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés), establece que cada persona podrá aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Uno de los propósitos de esta conferencia fue eliminar de la educación los estereotipos que limitan el desarrollo integral del estudiantado.

En 1993, la Asamblea de las Naciones Unidas, mediante la resolución 46/96, aprueba las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Dicha normativa, en su artículo 7, indica que los estados deben garantizar igualdad de educación en los distintos niveles del sistema educativo, del cual las personas en condición de discapacidad deben ser parte integral.

Otro de los aportes para fundamentar este estudio es lo que se presenta en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, aprobada en el año 1994, la cual reafirma el derecho a la educación y el deber de las escuelas de acoger a la población infantil, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Nuevamente, se reafirma el compromiso de una educación y de eliminar actitudes discriminatorias en el sistema educativo.

Específicamente en Costa Rica, por influencia de lo que se venía generando a nivel mundial sobre educación inclusiva, en el año 1996 se aprueba la Ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, declarada de interés público en su artículo 1, como sigue: “Se declara de interés público el desarrollo integral de la población con discapacidad, en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes que el resto de los habitantes”. Su propósito se orienta a ser un instrumento para lograr el máximo potencial en las personas con condición de discapacidad, garantizando la igualdad de



oportunidades en áreas como salud, educación, trabajo y demás ámbitos sociales y culturales, al eliminar cualquier tipo de discriminación, así como adoptar las bases jurídicas y físicas necesarias para la equiparación de oportunidades.

En 1998 se aprueba el Código de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica como marco jurídico para la protección de los derechos de menores de edad, quienes tendrán así el derecho a recibir educación, indistintamente de sus características, de forma tal que el Ministerio de Educación Pública (MEP) garantice su permanencia con el apoyo necesario para conseguirlo. Además, se establece que en los centros educativos se elimine todo tipo de discriminación por género, origen étnico u otro que viole la dignidad humana.

En 1999, Costa Rica ratifica la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, a través de la Ley 7948, en la cual el Estado se compromete a adoptar medidas legislativas, sociales, educativas y laborales, así como a eliminar barreras físicas y de acceso a la comunicación, recreación, justicia, deporte y de cualquier otra índole, para garantizar su plena integración a la sociedad.

En el 2006, se emite la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de la cual Costa Rica forma parte, donde se establece “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (art. 1, p. 4). Además, se incluye la no discriminación hacia las poblaciones vulnerables y el derecho a la educación, lo cual asegura un sistema inclusivo y no excluyente.

La Ley 9379, Ley de Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad, del año 2016, tiene como fin “promover y asegurar, a las personas con discapacidad, el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones con los demás del derecho a su autonomía personal” (art. 1). Esta ley busca establecer las disposiciones que deben cumplir el sector privado y el público para promover y asegurar a la población en condición de discapacidad el ejercicio pleno, en igualdad



de condiciones, en cuanto al derecho a la autonomía personal, lo cual incluye su reconocimiento ante la ley.

En Costa Rica existía previamente el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, creado en 1973 mediante la Ley 5347, la cual se derogó para dar paso a la Ley 9303, Creación del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad en el 2015, el cual, de ahora en adelante, será conocido como Conapdis. En 2018, se emite el reglamento a la Ley 9303, el cual, en su punto 1, indica que el Conapdis será el encargado de fiscalizar para que se cumplan “los derechos humanos y las libertades fundamentales de la población con discapacidad por parte de las entidades públicas y privadas”, además de “regir la producción, ejecución y fiscalización de la política nacional en discapacidad”, entre otras funciones que se le confieren. De esta forma, viene a dar un gran apoyo a la población en condición de discapacidad.

Posteriormente, en el año 2018, la ONU aprueba la Agenda 2030, cuyo objetivo 4 establece lo siguiente: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Ese mismo año, se firma el Decreto Ejecutivo N.º 40955 (2018) del Ministerio de Educación Pública, denominado *Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense*, el cual busca implementar en todos los niveles y modalidades un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad que asegure el acceso a los servicios de apoyo que requieran las personas con discapacidad. Este decreto marca pautas puntuales en cuanto a la educación inclusiva, de manera tal que el MEP garantice el ingreso equitativo en igualdad de oportunidades para cada persona estudiante en situación de discapacidad y riesgo en el desarrollo, con acceso a los servicios de apoyo que se requieran para su proceso educativo.

Hay que mencionar que en 2021 se aprueba la Ley 9940, Cumplimiento de derechos y desarrollo de oportunidades de las personas con trastorno del espectro autista, la cual busca garantizar la inclusión y los derechos de las personas con la condición de TEA, promoviendo su desarrollo integral mediante el acceso a los servicios



educativos, laborales, de salud y sociales, de manera que tengan participación en la sociedad.

Finalmente, y de manera específica es en el año 2024 que se aprueba el reglamento a esta ley, el cual indica en el artículo 1 que su principal objetivo es

impulsar la inclusión efectiva en la sociedad de las personas con trastorno del espectro autista (en adelante TEA), mediante la promoción, protección y garantía de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades fundamentales que les son reconocidos en el ordenamiento jurídico.

El anterior repaso permite hacer un recorrido histórico en cuanto al marco legal que sustenta los derechos de las personas en situación de discapacidad en Costa Rica. De lo anterior, se desprende la educación inclusiva como una suma de acuerdos internacionales para formar la propia jurisprudencia del país en cuanto a leyes, reglamentos y decretos.

## Antecedentes

### Internacionales

La inclusión educativa es un derecho de cada persona estudiante, indiferentemente de sus características o su condición de discapacidad. Varios estudios internacionales analizados se enfocan en el papel que tienen las familias en los procesos de inclusión del estudiantado con la condición del TEA.

Así, Brandão y de Carvalho (2022) realizan un estudio bibliográfico con el fin de entender la participación de las familias en el proceso de inclusión escolar de estudiantes con TEA. Para ello, los autores revisaron literatura relativa al tema, por medio de la consulta de bases de datos y material impreso como libros, periódicos y artículos científicos. El estudio dio como resultado que la inclusión de cada persona estudiante con la condición del TEA se beneficia de la familia a través del vínculo afectivo y la motivación, lo cual garantiza la permanencia en el aprendizaje. La integración familia-escuela es imprescindible para tejer redes de apoyo, intercambiar experiencia y conocimiento, e integrarse a la comunidad escolar.



Para los autores, es fundamental, ante todo, tener presente la gran variedad de comportamientos y características del TEA, que además son particulares para cada individuo. Esto también incluye variaciones en las percepciones de la familia, pero sobresale el esfuerzo por aceptar de formas variadas el trastorno a lo largo del desarrollo de la persona a su cargo e ir aprendiendo a conseguir su inserción social.

Por su parte Simón, Cañadas, Martínez y Echeita (2022) realizan una investigación enfocada en la percepción de las familias de personas estudiantes con desarrollo típico hacia la inclusión del estudiantado con TEA y sus beneficios. Para ello, se aplicaron cuestionarios a 323 familias de 16 centros educativos que iban desde educación infantil hasta la universidad. Los resultados obtenidos tenían que ver con que las familias presentan actitudes positivas hacia la inclusión y su relación con los beneficios percibidos para todo el alumnado. También destacan la relación que debe existir con el profesorado y la importancia de la colaboración con la escuela.

Dos Santos y Alves (2022) realizan una revisión bibliográfica sobre la inclusión escolar de personas estudiantes con TEA, a través de la cual se enfatiza que la inclusión es un trabajo conjunto, tanto de la escuela y del personal docente como de las familias, donde la escuela está a cargo de realizar los ajustes para atender las características de estos estudiantes.

Las autoras afirman que el ambiente escolar representa un desafío para las personas con esta condición, por sus dificultades para la interacción social, de manera que el equipo docente debe tener amplio conocimiento sobre el TEA y fomentar el respeto de sus particularidades, tanto en el centro educativo como en otros espacios sociales. Asimismo, agregan que las escuelas deben estimular la participación de las familias de personas estudiantes con TEA mediante reuniones y otras actividades, para fomentar un trabajo conjunto entre familia, escuela y sociedad.

Por su parte, Muñoz, de Dios, y Fernández (2022) analizan las barreras y los facilitadores para la inclusión educativa del alumnado con TEA desde la perspectiva de su profesorado. Las autoras ofrecen un estudio de casos en el que participaron



24 personas docentes de 16 centros públicos desde educación infantil hasta bachillerato, con datos recogidos a través de entrevistas. Los hallazgos de dicho estudio indican que la experiencia previa del profesorado con personas estudiantes con TEA favorece la inclusión, y destacan la cooperación entre estudiantes, la planificación y la intervención del cuerpo docente en las diferentes actividades escolares.

Por su parte, la participación social del estudiantado con TEA es estudiada por Gutiérrez, Barrios y Andrés (2022), quienes llevan a cabo la aplicación de entrevistas a 22 familias con hijos e hijas dentro del espectro del autismo en diferentes etapas educativas de centros ordinarios, sus docentes y 5 estudiantes en etapas de escolarización no obligatoria.

En los resultados de dicho estudio, se indica la necesidad de que, en la etapa preescolar, cada persona estudiante con TEA comparta con sus iguales. En la educación primaria, las familias se preocupan por que sus hijos e hijas se relacionen; en secundaria, se toma conciencia del bienestar personal como prioridad, donde cada persona docente es pieza clave para promover la participación, indistintamente del nivel que cursen sus estudiantes con TEA. La cultura inclusiva de estos centros y las actitudes de los profesionales en educación son cruciales para la participación social del estudiantado dentro del espectro.

A través del análisis de 24 artículos empíricos en el ámbito de la educación formal, publicados entre 2008 y 2020, Echeita, Fernández-Blázquez, González y Simón, (2022) analizan los obstáculos y fortalezas en la educación inclusiva para el alumnado con TEA, de donde concluyen que sigue sin estar claro qué implica el proceso hacia una educación más inclusiva. Entre los obstáculos con más prevalencia para este alumnado, destacan el sentimiento de soledad y las dificultades para hacer amistades, por lo cual resulta necesario un apoyo en la promoción de sus habilidades sociales. Asimismo, el grupo investigador expresa la preocupación de que esto no esté contemplado por el profesorado, lo cual se suma



a un currículo sobrecargado, con limitantes de tiempo y espacios para implementar programas específicos.

Entre las fortalezas destacadas en dicho estudio, el alumnado con TEA señala el sentimiento de que el personal de la institución les escuche y tenga en cuenta en la toma de decisiones, así como el recibir apoyo y preparación en las transiciones a otras etapas educativas. Dentro de los hallazgos, también preocupa que grandes grupos de docentes “siguen basando sus prácticas en un modelo rehabilitador o esencialista más que en uno educativo” (p. 130); es decir, consideran que los problemas son asunto del alumnado con TEA y que queda en manos de personal especializado. Además, persiste la idea de que la creación de ambientes propicios para la integración social no está dentro de sus competencias.

Los estudios aquí expuestos tratan temáticas de relevancia, tales como el papel de la familia y su relación con las instituciones educativas, así como las actitudes docentes y la eliminación de barreras en la cultura inclusiva de diversos centros.

## Costa Rica

A nivel nacional, dentro de las investigaciones que se encontraron sobre la inclusión educativa de estudiantes dentro del trastorno del espectro autista, se encuentra la de Ureña (2018), desarrollada sobre el proceso de tres estudiantes con diagnóstico de TEA que cursaban el III Ciclo de la Educación General Básica en una institución educativa de la provincia de Cartago. Dicho estudio tuvo el propósito de promover la inclusión al establecer oportunidades de mejora en la mediación pedagógica del cuerpo docente, identificando a la vez factores que la limitan o favorecen para, finalmente, crear un módulo de actualización profesional que ayude en esos procesos.

Los resultados de dicho estudio dan a conocer que es necesario un acompañamiento a la familia con profesionales en salud mental y psicopedagogía para que apoyen el proceso de sus hijos y el suyo propio. Por otra parte, la autora menciona que un diagnóstico temprano mejora la atención y los requerimientos de



las personas con TEA, caso contrario a uno tardío. Además, padres, madres y personas cuidadoras deben prestar atención a las conductas que se presentan en el hogar, ya que estas pueden ser parte de su cotidianidad, pero en el centro educativo resultan disruptivas. Por lo tanto, es necesaria la comunicación escuela-hogar, haciendo énfasis en que el apoyo de la familia es necesario para que el proceso educativo inclusivo de cada estudiante sea más efectivo.

También llama la atención de la autora, el hecho de que las familias tengan la percepción de que hay instituciones educativas que brindan mejor atención a sus hijos e hijas con TEA, e incluso les matriculan en una que no le corresponde por domicilio, porque consideran que es donde obtendrán la mejor educación. La investigación concluye que es necesario un mayor apoyo estatal para esta población y sus familias, en seguimiento y trabajo conjunto con otros profesionales, como, por ejemplo, un profesional en psicología, quien les sería de gran ayuda. No obstante, las familias del estudio carecen de los recursos económicos para accederlo y a nivel de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) no existe el seguimiento.

Finalmente, la autora encuentra que al personal docente le falta el conocimiento teórico y práctico en la atención al TEA. En este caso específico, son las madres de las personas estudiantes las que transmiten al profesorado su conocimiento autodidacta respecto a la situación, con el fin de que este pueda brindar una mejor atención a sus hijos e hijas.

Quirós (2016) estudia los desafíos que enfrenta el personal docente que atiende estudiantes con TEA en el Centro Educativo Juan Rafael Meoño Hidalgo, ubicado en Alajuela. Participaron 22 docentes de I y II ciclos. La investigación dio como resultado, al igual que la investigación anterior, que la mayor parte del personal docente no tienen el suficiente conocimiento para atender a esta población, son necesarios talleres y capacitaciones, en consideración del bienestar estudiantil.

Por su parte, Badilla (2015), motivado por un interés en conocer cómo son los procesos de inclusión en las aulas con estudiantes que presentan algún tipo de condición de discapacidad, inicia su investigación para analizar las necesidades de



capacitación existentes en los docentes de apoyo, y de I y II Ciclo, en 17 escuelas públicas de Puriscal. La población del estudio fue conformada por 23 educadores de apoyo y 60 de I y II ciclo. Al igual que las investigaciones de Quirós (2016) y Badilla (2015), los resultados evidencian que las capacitaciones, entre ellas las relativas a la temática del espectro del autismo, son insuficientes o inexistentes, lo cual incide directamente en no poder brindar la mejor atención a estudiantes con algún tipo de condición, por cuanto no se cuenta con los conocimientos necesarios.

Monge, Obando, Quesada, Ramírez, T. y Ramírez, D. (2014) realizan su trabajo final de graduación respecto al concepto de inclusión que manejan las docentes del Jardín de Niños Miguel Obregón Lizano, ubicado en Tibás, así como las herramientas pedagógicas que utilizan en los procesos de inclusión. Para ello, trabajaron con 10 maestras de preescolar en el curso lectivo 2014, con las asesoras de educación preescolar y de educación especial de su región educativa, además de 7 especialistas de psicología, psicopedagogía, neurología pediátrica, medicina pediátrica y educación especial con énfasis en lenguaje.

Los resultados obtenidos en dicho estudio dejan ver que el concepto de inclusión presenta criterios encontrados: las maestras conocen el concepto de inclusión y lo que pretende alcanzar; no obstante, en la realidad del aula no se aplica. Por otra parte, la formación continua por parte del MEP en cuanto a la inclusión y específicamente a la atención de estudiantes Asperger [sic], hoy TEA, es escasa, además de requerir información actualizada y conocimientos en estrategias para atender a esta población.

Por su parte, Cubillo y Vargas (2009) analizan el abordaje respecto a la inclusión que se da a niños y niñas con alguna condición, tal como el síndrome de Asperger [sic], hoy conocido como TEA, del ciclo de transición de los centros educativos Escuela 12 de marzo de 1948, Escuela Mixta de Pedregoso y Escuela de Excelencia Sagrada Familia durante el ciclo lectivo 2008, todas ubicadas en Pérez Zeledón. La temática había sido poco investigada para ese entonces y se observa que el término



*integración* estaba siendo usado como sinónimo de *inclusión*, lo cual desfavorece la calidad de la educación.

Se trabajó con las 4 aulas de preescolar de las escuelas antes mencionadas, además de 4 familias y 4 docentes de educación preescolar.

Dicha investigación deja en evidencia que el grupo de personas estudiantes con TEA no está en un proceso de inclusión, por cuanto no participan de forma activa en la totalidad de las actividades como sus iguales. Por ejemplo, en el caso de presentar alguna condición motriz, no se les brindan los apoyos para las actividades al aire libre, y se mantienen en aislamiento del resto del grupo, lo que conlleva a exclusión por parte de sus pares.

Por otra parte, tampoco se logran adecuar los contenidos a las características individuales que presentan y las personas docentes no mantienen un contacto cercano con las familias, siendo poca la participación de padres y madres, en algunas ocasiones porque el profesorado no les involucra y, en otras, porque tienen actividades que les impiden ese acercamiento al centro educativo. Esto trae como consecuencia, por una parte, que las docentes desconozcan el entorno en que se desenvuelve el estudiantado con alguna condición, además de sus particularidades; y por otra, que la familia ignore el trabajo que se realiza en el aula.

Asimismo, se evidencia la poca comunicación entre personas docentes de apoyo y docente regular, cada uno trabaja de manera individual, sin brindar el apoyo requerido a docentes de aula, quienes necesitan acompañamiento en estrategias didácticas y metodológicas para brindar una mejor atención a las personas estudiantes con alguna condición.

En Costa Rica, como se ha visto, es a través de trabajos finales de graduación y tesis de carreras relacionadas con la pedagogía que se ha analizado la inclusión del estudiantado dentro del TEA, todos con hallazgos similares a los artículos internacionales antes citados, que destaca el peso del apoyo de la familia en el entorno educativo y del conocimiento de la condición para los grupos docentes,



entre otros. El presente estudio busca reforzar o contrastar estos hallazgos, según los resultados obtenidos.



## II CAPÍTULO

### MARCO TEÓRICO

En este apartado se desarrollan los referentes teóricos que sustentan el estudio, entre los que se encuentran el modelo social de la discapacidad, las nociones de educación inclusiva, comités de apoyo educativo, servicios de apoyo educativo, Sistema de Atención Integral Intersectorial del Desarrollo de los Niños y Niñas de Costa Rica (SAIID), Redes integradas intersectoriales de servicios de Atención al desarrollo del niño y la niña (RISA), Servicio Educativo para Niños y Niñas con Discapacidad o Riesgo en el Desarrollo desde el Nacimiento hasta los 6 Años y el concepto de TEA y el TEA en el sistema educativo de Costa Rica, así como el de los apoyos que desde el MEP se brinda a personas estudiantes en condición de discapacidad.

#### Modelo social de la discapacidad

En la década de los 70, inicia un cambio respecto de cómo se concibe la discapacidad, dejando atrás el modelo rehabilitador, según el cual las personas con discapacidad tenían una deficiencia, es decir, algo que “les hacía falta” o “no les funcionaba”. Este modelo era fuertemente influenciado por la medicina, la cual daba un diagnóstico que, por lo general, les impedía a estas personas incorporarse al ámbito social, por lo tanto, permanecían aisladas del mundo.

En esa década, inicia también un movimiento activo en Estados Unidos que promueve la vida independiente y autónoma y busca que las personas con alguna condición de discapacidad puedan ser capaces de tomar decisiones, que su voz también sea escuchada. Paralelamente, en el Reino Unido se empiezan a construir las bases para el modelo de barreras sociales, que luego pasaría a llamarse el modelo social de la discapacidad (Barnes, Oliver y Barton, 2002, citados en Palacios, 2017).



Estos dos movimientos inician con un proceso de concientización, donde se ve a todas las personas como sujetos de derechos, indiferentemente de sus limitaciones físicas, de lenguaje, sensoriales o cognitivas, se responsabiliza al entorno por las barreras que hacen que la persona no se pueda desenvolver en equidad de condiciones como las demás, dejando en evidencia la necesidad de su participación real y efectiva en las políticas públicas para reivindicar sus derechos y marcar un cambio de paradigma (Palacios, 2017).

Inician grandes cambios en la normativa internacional, con fuerte influencia en la de Costa Rica, como se mencionaba en la introducción de esta investigación. Esto dio impulso al modelo social de la discapacidad, el cual se sitúa en el marco de los derechos humanos. Es así como en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se refleja la conceptualización de la discapacidad como el resultado de la interacción de la condición de la persona y las barreras que tiene el entorno, las cuales le impiden desenvolverse en los diferentes ambientes sociales, educativos, laborales, de recreación, entre otros, con base en principios generales que coinciden con los valores que sustentan los derechos humanos (Palacios, 2017, p. 15). Entre esos valores, se encuentran la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, con los principios de autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil, por nombrar algunos (Victoria, 2013).

El modelo social de atención de las personas con discapacidad, también denominado modelo de derechos humanos, establece que el entorno social es el que limita a las personas cuando este no realiza los ajustes necesarios ante sus características personales, por lo que busca la disminución y eliminación de las barreras identificadas en las personas, los elementos y las estructuras del sistema político, económico y social (Palacios, 2008). Al mismo tiempo, este modelo potencia el desarrollo de la población con discapacidad al demandar a la sociedad prácticas más inclusivas, respetando los derechos fundamentales de todas las personas.



La visión de un modelo social sobre la discapacidad tiene que ver con entender que la discapacidad se construye a partir de la experiencia de las personas con distintas dificultades de relación o interacción de su cuerpo y el entorno social y físico en el que se desenvuelven. A menudo la discapacidad surge dentro del entorno en forma de actitudes y prácticas discriminatorias, y como resultado de no ser capaces de eliminar o remover los obstáculos para acceder y participar. En otras ocasiones, surge a partir de la interacción entre el medio y la persona con una discapacidad. (Booth y Ainscow, 2015, p. 46)

Desde el modelo social, las instituciones educativas deben propiciar los ajustes necesarios para que el estudiantado pueda acceder a la oferta educativa al igual que sus pares. Esto se logra haciendo los ajustes necesarios para minimizar las barreras que enfrentan, según sea su caso específico, tanto a las actividades como a las estrategias y los recursos que se gestionan, organizan y disponen en el centro educativo, en las distintas áreas del funcionamiento humano y su contexto. Este conjunto de recursos puede variar en temporalidad e intensidad, según lo requiera cada persona estudiante (Verdugo y Shalock, 2010).

En el ámbito educativo, que es lo que nos atañe, el MEP conceptualiza la discapacidad desde el modelo social, donde el contexto es el que impone las barreras. Asimismo, se basa en la definición de la Unesco del año 2010:

La “deficiencia” es una condición del individuo, mientras que la “discapacidad” es el resultado de la interacción de las deficiencias de los individuos con las barreras del entorno. Para cuantificar a las personas con discapacidad debemos hacerlo en función de su condición personal de deficiencia (sensorial, motora, etc.). Se ha decidido adoptar el término discapacidad porque es el utilizado en las leyes y políticas de los países de América Latina y el Caribe, y es el término genérico utilizado en la Convención de las Personas con Discapacidad. (Unesco, 2010, citado en MEP, 2018, pp. 90-91)

En concordancia con lo establecido en la Ley 8661, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), se entiende que la discapacidad surge



cuando una persona que tiene una limitación física, sensorial o intelectual se encuentra con barreras en el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (MEP, 2018, pp. 16-17).

## Educación inclusiva

Para hablar de educación inclusiva, primero hay que comprender el término inclusión, el cual se refiere a estar incorporado, estar dentro, participando y aportando, sintiéndose parte de algo. Para Booth y Ainscow (2015) es un proceso constante de participación que involucra a las personas sin excepción, por lo cual es necesario hacer los ajustes que eliminen las barreras para que esa participación sea efectiva y real, eliminando la exclusión y la discriminación, donde los individuos puedan ser escuchados, de forma tal que el entorno responda a sus requerimientos. Por su parte, para la Unesco (2017), la inclusión “(...) es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos” (2017, p. 13).

El Decreto Ejecutivo N.º 40955-MEP 2018, Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense, dispone de un nuevo enfoque y abordaje de la temática de inclusión y accesibilidad en la oferta educativa. Este decreto sugiere que la educación inclusiva implica el acceso de todas las personas a una educación de calidad, indiferentemente de su condición de discapacidad, de manera tal que se garantice su permanencia dentro del sistema educativo. Aunado a esto, Booth y Ainscow (2015) establecen lo siguiente:

La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra. (p. 13)

El Cenarec, por su parte, ofrece la siguiente definición de inclusión:

Es un proceso continuo que, como derecho humano universal, se ofrece a la totalidad de la población estudiantil mediante procesos educativos de calidad



y equidad, a partir de un currículo pertinente y flexible que busca el desenvolvimiento integral de la persona, involucra a todos por igual, se reconoce y valora la diversidad humana y procura la eliminación de toda barrera que limite u obstaculice el aprendizaje y la participación plena en equiparación de oportunidades (Consejo Directivo del Cenarec, 2017).

En un ambiente educativo inclusivo, el estudiantado, sin excepción, debe tener un sentido de pertenencia, con una participación real en el proceso educativo, donde no existan barreras para su aprendizaje, se le valore por lo que es y por el potencial que tiene. Asimismo, debe existir un ambiente donde las diferencias que presenta se observen como recursos y oportunidades para enriquecerse, de manera que se le propicie una educación de calidad y de mejora continua, en un ambiente donde existan relaciones interpersonales y el sentimiento de formar parte de la institución.

En la educación inclusiva se debe partir del principio de que cada persona es única e irrepetible, con experiencias de vida diferentes y procesos distintos también. De ahí que no pueda existir un único modelo de aprendizaje, puesto que no hay una única manera de aprender y, dado que la educación es un derecho de todos, esta debe adaptarse a dichas características individuales.

La Unesco (2017) agrega que garantizar que todas las personas estudiantes tengan la oportunidad de acceder y progresar en el ámbito educativo sigue siendo un reto, pues, si bien se han hecho esfuerzos, aún falta trabajo por realizar.

## Igualdad vrs equidad

Es así que, para obtener la igualdad de oportunidades en educación desde la inclusión, primero se debe trabajar en la equidad. Esto, por cuanto se puede tener acceso a la educación en igualdad de condiciones, pero dado que las personas poseen capacidades diferentes, esa igualdad de condiciones puede convertirse en una barrera que impide el aprendizaje. Es necesario eliminar todo aquello que entorpezca acceder al proceso educativo y sus aprendizajes, dando los recursos, apoyos y adaptaciones que requiera el estudiantado. Si se eliminan las barreras, se



podrá hablar de igualdad de oportunidades en educación, tal como se indica a continuación:

La equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia. (Unesco, 2017, p. 13)

Por otra parte, la accesibilidad y adaptabilidad “son indispensables para asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás” (Unesco, 2013, p. 78); es necesario que los centros educativos sean accesibles en todas sus formas y se adapten a las características del estudiantado efectuando los cambios requeridos para que así se logre la inclusión. Tomar en cuenta también que la accesibilidad va más allá del espacio físico y abarca la equidad en el acceso a la información, a la comunicación y a todas las actividades que propicia la mediación pedagógica, como se detalla:

La equidad se refiere a la capacidad del sistema educativo para asegurar universalmente el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, la calidad de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje. Desde un enfoque de derechos es fundamental avanzar hacia la igualdad de condiciones, para que todos los estudiantes puedan desarrollar plenamente sus potencialidades, y alcanzar los máximos niveles de aprendizaje posibles. (Unesco, 2013, p. 82).

Para que se cumpla con una educación inclusiva real y efectiva, los esfuerzos de mejora deben ir encaminados hacia reconocer que las dificultades del proceso educativo no están en el estudiantado, sino que son obstáculos del propio sistema. Estos se encuentran ligados a la organización, la implementación, el entorno y las oportunidades, así como la manera en que se buscan los apoyos y la evaluación de su progreso con el fin de proponer nuevos retos y oportunidades para seguir aprendiendo. El camino hacia la educación inclusiva es un proceso de continua evaluación, construcción y mejora, por cuanto la actividad humana es dinámica y cambiante.



## Comités de apoyo educativo

El MEP ha hecho esfuerzos para lograr una educación para todos, buscando la equidad de condiciones, tal como lo plasma a continuación:

[La] educación es un Derecho Humano y, por lo tanto, es preciso potenciar una Educación Inclusiva que se sustente en el respeto hacia la diversidad y hacia cada una de las particularidades que hacen al ser humano único y valioso en este planeta. (2015, p. 29)

Para garantizar esta educación inclusiva de las personas estudiantes en condición de discapacidad, el decreto N.º 37486-MP-MEP, publicado en el año 2013, realiza una reforma a los artículos 43, 44-inciso d), 47, 47bis y 48 del Decreto Ejecutivo N.º 26831-MP-MEP, Reglamento a Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad, del año 1998. En su artículo 43, el decreto indica que todos los centros educativos, tanto públicos como privados, deberán conformar un comité de apoyo educativo.

Dicho comité de apoyo deberá estar constituido por la dirección del centro educativo o su representante, quien lo presidirá. En los centros educativos que imparten primero y segundo ciclo de Educación General Básica, además de la figura de la dirección, se contará con un máximo de dos docentes de Educación Especial, dos docentes regulares y una figura de familia de estudiantes con alguna condición de discapacidad.

En los centros que imparten el tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada, además de la dirección o su representante, el comité deberá contar con docente de Educación Especial (si hubiera), docente guía, dos docentes de Orientación como máximo, una figura de familia y una figura del estudiantado con discapacidad. Si el centro educativo fuera unidocente, el comité deberá estar conformado con un mínimo de tres miembros: la dirección y dos figuras de familia.

Las funciones de este comité están normadas en el artículo 44 de la reforma y son las siguientes:



- a) Determinar los apoyos que requieran los alumnos matriculados en la institución, con fundamento en sus necesidades educativas especiales [sic].
- b) Aprobar e improbar las adecuaciones curriculares significativas que requiera cada alumno. Se exceptúa de esta disposición los Comités de Apoyo que funcionen en las escuelas multigrado y escuelas de Dirección 1, en las cuales se aplicará lo dispuesto en el artículo 48 del presente Reglamento.
- c) Asesorar a la administración de la institución y al personal docente, administrativo y de apoyo sobre las adecuaciones de acceso al currículo, curriculares y los servicios de apoyo para cada alumno con necesidades educativas especiales [sic].
- d) Supervisar la calidad de la educación que se brinde a cada alumno con necesidades educativas especiales [sic] y dar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas en coordinación con el Comité de Evaluación de los Aprendizajes.
- e) Facilitar la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales [sic] y de sus padres o encargados en el proceso educativo.
- f) Recibir en audiencia al estudiante, al padre, madre o encargado, así como al docente respectivo, interesados en la definición y satisfacción de sus necesidades educativas.
- g) Informar y orientar al estudiante, padre, madre de familia o encargado sobre el proceso de matrícula en los diferentes servicios educativos para los estudiantes con necesidades educativas especiales [sic].
- h) Todas aquellas otras que le asigne el Ministerio de Educación Pública.  
(Decreto N.º 37486-MP-MEP, art. 44)

El equipo docente estará a cargo de definir, aplicar y anotar las adecuaciones de acceso requeridas por las personas estudiantes en su respectivo expediente. Lo mismo sucede con las adecuaciones no significativas, pero, adicionalmente, se realizarán los ajustes pertinentes en las actividades de mediación pedagógica, sin



requerirse la apertura de un expediente específico que las contemple, sino en el expediente único de cada estudiante.

Con respecto a las adecuaciones significativas, el artículo 48 indica lo siguiente:

En caso de que el alumno con necesidades educativas especiales [sic] requiera de adecuaciones curriculares significativas, éstas serán propuestas, oportunamente, por el docente del centro educativo y deberán contar con la aprobación del Comité de Apoyo Educativo regulado en el artículo 44 del presente Reglamento (...) Únicamente en el caso de escuelas multigrado y de Dirección 1, la Adecuación Curricular Significativa deberá ser propuesta por el docente y aprobada por el Asesor Regional de Educación Especial.

## Servicios de apoyo educativo

Para responder a la educación inclusiva del estudiantado en condición de discapacidad, el MEP, según la circular DVM-AC-003-2013, *Lineamientos sobre apoyos curriculares y de acceso para la atención de necesidades educativas del estudiantado en la Educación General Básica y Educación Diversificada*, establece los apoyos educativos, definiéndolos como:

(...) todos los recursos, actividades y estrategias tendientes a facilitar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, los que se gestionan, organizan y disponen en el centro educativo con el fin de responder a la diversidad y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que experimentan estos, en función de los fines y objetivos establecidos en la educación. (2013)

En nuestro país, los apoyos son personales, materiales y/o tecnológicos, organizativos y curriculares. Así, un apoyo personal, según la anterior clasificación, lo sería el equipo de docentes de los servicios de apoyo, quienes están a cargo del acompañamiento al proceso educativo del estudiantado en situación de discapacidad.



La función que realizan estos equipos docentes está normada en el documento *Líneas de acción para los servicios de apoyos educativos* MEP (2018a), y va encaminada a propiciar la autonomía de las personas estudiantes en situación de discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. Con lo anterior, se procura un apoyo para cada persona estudiante y personal docente mediante el trabajo colaborativo, modelando estrategias donde todo el grupo participe, sin distinción alguna, como se detalla a continuación:

(...) los servicios de apoyo educativo ofrecen un conjunto de acciones, realizadas por docentes en Educación Especial y puestas al servicio de la comunidad educativa, teniendo como finalidad primordial el logro de la autodeterminación del estudiantado con discapacidad. Lo anterior favorece su proceso de aprendizaje en entornos inclusivos (p. 19).

El servicio de apoyo educativo se compone de docentes de Educación Especial del centro educativo, quienes se convierten en ese apoyo personal que trabaja de manera colaborativa con el resto del personal docente, las familias y demás profesionales y personas, según sea requerido. Trabajan de cerca con el comité de apoyo educativo y con el de evaluación de los aprendizajes, y está encaminado a la gestión de recursos, actividades y estrategias metodológicas que promuevan una educación inclusiva. Al respecto, el MEP indica lo siguiente:

De acuerdo con la organización actual del Ministerio de Educación Pública, los servicios de apoyo educativo se ofrecen en las especialidades de problemas de aprendizaje, retraso mental (discapacidad intelectual), problemas emocionales y de conducta, audición y lenguaje, discapacidad visual y discapacidad múltiple.

Asimismo, los servicios de apoyo educativo se presentan en las siguientes modalidades: apoyo fijo, correspondiente al servicio que se ofrece en un único centro educativo y apoyo itinerante, que brinda el servicio en varios centros educativos circundantes, siendo uno de estos su sede. (2018a, p. 22)

Su estrategia de acompañamiento está normada por el MEP de la siguiente manera:



1. Identificación de necesidades, barreras y recursos existentes en la comunidad educativa.
2. Implementación de los apoyos educativos.
3. Reflexión para la mejora continua.

El detalle de la función de cada uno se desglosa en el documento antes citado, *Líneas de Acción para los Servicios de Apoyos Educativo*, MEP (2018a).

## Sistema de Atención Integral Intersectorial del Desarrollo de los Niños y Niñas de Costa Rica (SAIID)

Conocido como SAIID, esta es la instancia que permite la articulación entre el MEP, la CCSS, el Ministerio de Salud (MS), la Dirección Nacional de Centros de Educación y Nutrición y de Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI), la Universidad Nacional (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Red Nacional de Cuido (Redcudi), en cuanto a los procesos relacionados con la atención y el desarrollo integral de infantes en edad preescolar y escolar, en lo concerniente a salud y educación, tal como se especifica en su sitio web ([www.saiid.una.ac.cr](http://www.saiid.una.ac.cr)), incluyendo las relacionadas a situaciones de discapacidad en el estudiantado.

Surge en 2017, dentro del convenio marco de cooperación entre el MEP, el MS, la CCSS y el Consejo Nacional de Rectores (Conare) para fortalecer el desarrollo integral de la población infantil en los escenarios educativo y de salud. Se operacionaliza a través de las redes intersectoriales de servicios de atención a la niñez, la cual permite la articulación de acciones a nivel local y regional.

## Redes Integradas Intersectoriales de Servicios de Atención al Desarrollo del Niño y la Niña (RISA)

La detección de alteraciones en el desarrollo a edades tempranas es de vital importancia para dar el apoyo y estimulación a quienes lo requieran, así como el acompañamiento a sus familias, lo cual puede incidir en los procesos educativos y



de salud. Por ello, RISA busca la detección temprana de alteraciones del aprendizaje y desarrollo de la niñez, para que desde edades tempranas se inicie con el proceso de educación inclusiva, que garantice el acceso al sistema educativo en equidad de condiciones.

En el marco de la implementación del SAIID surge RISA, que consiste en redes lideradas por un equipo interdisciplinario e intersectorial de representantes regionales de las instituciones que forman parte del sistema, con el propósito de establecer una comunicación más directa entre instituciones.

RISA atiende alteraciones en el perímetro cefálico y en el desarrollo, así como problemas bucodentales o relacionados con agudeza visual, agudeza auditiva, baja talla, nutrición, lenguaje y aprendizaje. La población meta es la población infantil en el primer nivel de atención de la CCSS, que asiste al CEN-CINAI y a los centros educativos del MEP.

Las referencias a RISA pueden venir de personas docentes de preescolar, de I y II ciclo, y de apoyo, así como de equipos interdisciplinarios de las instituciones del MEP, asistentes de salud 2 y 3, equipos intersectoriales regionales y locales, personal de áreas rectoras, direcciones regionales del MS, personal de Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (Ebais) y equipos de apoyo, y también del personal de las direcciones regionales de la CCSS, con el fin de dar la atención interdisciplinaria que el estudiante requiera.

## Servicio Educativo para Niños y Niñas con Discapacidad o Riesgo en el Desarrollo desde el Nacimiento hasta los 6 años

Este servicio nace de la necesidad de atender a la población infantil menor a los 6 años, al detectarse alguna situación de discapacidad o riesgo en el desarrollo, con el fin de que no quede fuera del centro educativo en los primeros años de su vida. Esto, por cuanto se debe “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (Unesco, 2000, p. 8). Este tipo de servicios se ubica en algunas



instituciones educativas del MEP y cada profesional que los atiende es de Educación Especial.

Surge debido a que el lugar de residencia de algunas familias les imposibilita o dificulta asistir a Centros de Enseñanza Especial para recibir los apoyos y el acompañamiento para la población infantil vulnerable en su desarrollo o en condición de discapacidad, dado que la oferta educativa formal inicia a partir de los 4 años en las aulas de Interactivo II del MEP (lo cual se conoce como materno infantil). Los años previos de la infancia (antes de los 4 años) son determinantes para una estimulación temprana y atención oportuna a su situación de riesgo en el desarrollo o de discapacidad, por lo cual muchos infantes actualmente tienen la posibilidad de recibir este servicio en centros educativos cercanos y de fácil acceso.

## Trastorno del espectro del autismo (TEA)

El concepto de trastorno del espectro del autismo, tal y como se presenta en la actualidad en los manuales de diagnóstico, ha tenido un proceso histórico de transformación, importante de conocer para dimensionar los aciertos, desaciertos y avances a través de los años.

### Breve historia

Herrera-Del Águila (2021) establece que las primeras referencias a personas con características de autismo datan de siglo XVI. Un monje alemán de nombre Johannes Mathesius nombra a un muchacho con características dentro del espectro del autismo, citándolo de un escrito de Martín Lutero, padre de la Reforma Protestante, el cual describe al joven de 12 años como “una masa de carne sin espíritu implantado, que era poseído por el demonio cada cierto tiempo” (p. 131).

Indica también que en el libro *Las florecillas de San Francisco*, escrito en siglo XVIII, se habla de un fraile llamado Junípero Sierra, con “imposibilidad de entender las claves sociales y el lenguaje pragmático, dificultades para entender la intencionalidad del comportamiento de sus pares, dificultad para comprender el lenguaje no verbal” (p. 131), las cuales son características dentro del TEA.



El autor agrega que Eugene Bleuler utiliza por primera vez el término *autismo* en la obra *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*, escrita para el Tratado de Psiquiatría, de Gustav Aschaffenburg, publicado en Viena en el año 1911. Esta vez, el término hace referencia a “la pérdida del contacto con la realidad en el contexto de un paciente con esquizofrenia de edad adulta o adolescente” (p. 132). Siguiendo al autor, Bleuler encuadra esta característica dentro de la psicosis esquizofrénica, que compartía características con el autismo.

Herrera-Del Águila finalmente ofrece una etimología del *autismo* como término proveniente del griego *autos*, que significa “en sí mismo” y que la sintomatología autista “estaría caracterizada por la pérdida de contacto con la realidad, la vivencia en su propio mundo fantástico y la incapacidad de establecer comunicación con sus pares (p. 132). El autor sostiene que, posteriormente, Carl Jung nombró los conceptos de introvertido y extrovertido como rasgos de personalidad, de manera que los introvertidos tenían su atención en un mundo interno, siendo la introversión lo que definía al autismo, lo cual era característico de algunos pacientes con esquizofrenia.

Asimismo, el investigador asevera que Eugène Minkowski, psiquiatra francés que trabajó con Bleuler, definió el autismo como la pérdida del contacto con la realidad. Sin embargo, no fue hasta que, en 1943, Leo Kanner, en su artículo “Autistic disturbances of affective contact”, introduce al mundo el término *autismo* a través de un estudio realizado con 11 infantes con estas características: “incapacidad para establecer contacto con los demás, retraso y alteración en el uso del lenguaje y una obstinación pertinaz a mantener el ambiente sin cambios acompañada de realización de rituales” (Herrera-Del Águila, 2021, p. 132).

Posteriormente, en 1944, el pediatra austriaco Hans Asperger publica observaciones realizadas en una población infantil con características muy similares a las mencionadas por Kanner. Asperger revela la historia de 4 pacientes que describe como autistas, con peculiaridades como “falta de empatía, ingenuidad, dificultad para entablar amistades, lenguaje pedante y repetitivo, déficit en la comunicación no verbal, interés rígido por temas específicos, movimientos torpes y



descoordinados, además de tener temas de intereses de los cuales podían manejar gran información (Herrera-Del Águila, 2021, p. 132). Años después, estas características se toman para denominar el síndrome de Asperger, que luego evoluciona para pasar a ser parte del TEA.

## Clasificación diagnóstica

Para hablar de clasificación diagnóstica, es necesario mencionar el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM, por sus siglas en inglés), el cual pertenece a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, por sus siglas en inglés). En Costa Rica, la clasificación mayormente usada para diagnosticar el autismo es la presente en el DSM. El diagnóstico lo deben realizar profesionales en medicina, ya sean especialistas de psiquiatría, neurología o neurodesarrollo, también lo pueden realizar psicólogos cuyo conocimiento y experiencia en el trastorno sea demostrable.

Según el Mas para el AUTISMO (2019), Herrera-Del Águila (2021) y Castillo (2023), la primera publicación se remonta a 1952, con el DSM-1, donde el autismo como tal no aparece, a pesar de que ya había sido identificado. Su presencia se reduce a características de reacciones esquizofrénicas de tipo infantil.

En 1968, el DSM-2 tampoco contempla el autismo como diagnóstico, sino que, igual que el anterior, se sigue identificando con características de la esquizofrenia infantil, además de que se menciona la posibilidad de estar relacionado con el retraso mental.

No es sino hasta el DSM III, publicado en 1980, que se incorpora el autismo como categoría diagnóstica específica, denominada *autismo infantil*. A su vez, el DSM III-R, publicado en 1987, presenta una modificación de los criterios y de su denominación anterior, con lo que dicha condición pasa a llamarse *trastorno autista*. En el DSM-IV de 1994 y en el DSM-IV-TR del año 2000, no se plantean modificaciones sustanciales, pero se definen 5 categorías dentro de los trastornos generalizados del desarrollo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de



Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

En el DSM-V del año 2014, se sustituye la denominación *trastornos generalizados del desarrollo* por la de *trastornos del desarrollo neurológico*, la cual reúne los criterios ya conocidos tanto del trastorno autista y del trastorno de Asperger como del trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Todos estos se sitúan dentro de lo que pasa a llamarse actualmente trastorno del espectro autista (TEA), dejando de lado solamente el trastorno de Rett.

Finalmente en el DSM-5-TR del año 2022 el cual es el que se mantiene vigente, lo anterior se mantiene, los cambios que se presentan son ajustes pero en otro tipo de trastornos.

## Concepto

Según lo indica Morrison (2014) en la *Guía para el diagnóstico clínico DSM-5*, el TEA es un trastorno del neurodesarrollo con manifestaciones que varían de una persona a otra. Presenta causas genéticas y ambientales, tiende a reconocerse en fases tempranas de la niñez y se mantiene en la edad adulta y sus características pueden modificarse por la experiencia y por la educación.

Por su parte, Soto (2018) expone lo siguiente:

(...) la denominación de “Trastorno de Espectro” tiene relación con la idea de que las personas ubicadas dentro del espectro pueden presentar una serie de características diversas, las cuales pueden variar desde presentar dificultades en poder conversar con usted y no tener contacto visual cuando se les habla, así como tener intereses limitados y presentar comportamientos repetitivos (...) lo que muchas veces no es comprensible por las personas que interactúan con ellas (p. 13).

La población con TEA suele presentar, en mayor o menor intensidad, las características mencionadas, así como no tener del todo algunas otras. Esto, partiendo de que cada persona es única en su forma de ser, por lo que familiares y



docentes deberán aprender a conocer a esta población como individuos únicos e irrepetibles, puesto que cada persona tiene sus características, su manera de interactuar con el ambiente, de ver, comprender e interpretar lo que le rodea (Rodríguez, s.f.).

De acuerdo con el DSM-5-TR (2022) las personas dentro del espectro del autismo requieren apoyo en la comunicación e interacción social en los diferentes contextos, esto quiere decir que el apoyo puede ir desde tener contacto visual hasta comprender chistes, sarcasmos o dobles sentidos, para ampliar la comunicación más allá del lenguaje literal; también pueden requerir apoyos para mantener una conversación o escuchar a los demás (Morrinson, 2014). Hay personas dentro del espectro que se comunican verbalmente, sin embargo, del otro lado están las que requieren comunicación aumentativa y alternativa, la cual consiste en el uso de símbolos, imágenes o textos como forma comunicativa (Cruz, 2021). La falta de comunicación puede generar conductas problemáticas que no favorecen la interacción social.

En muchos casos es requerido el apoyo de una persona terapeuta de lenguaje para abordar de manera integral la producción de sonidos del habla (articulación), estructura de las palabras (morfología) y la combinación de frases y oraciones (sintaxis) de manera espontánea en el proceso de socialización.

Es necesario enseñar a las personas dentro del espectro habilidades sociales, por lo que el ambiente que lo rodea debe organizarse para brindar el apoyo, en coordinación con la familia.

Por otra parte, el DSM-5-TR (2022) especifica que pueden presentar hiper o hipo reactividad sensorial en diferentes sistemas: auditivo, visual, táctil, gustativo y olfativo, propioceptivo (información sobre la postura, fuerza muscular, el cómo moverse y la relación entre diferentes partes del cuerpo) y vestibular (interpretación del movimiento y equilibrio).

A algunas personas dentro del espectro, les molestan los ruidos, o algunos olores, también pueden tener ciertas preferencias por texturas por lo que a veces son



selectivos con los alimentos, a las telas de las prendas de vestir, pueden golpearse y no percibir dolor, rechazar el contacto físico o por el contrario, requerir acercamientos físicos como el abrazo, o realizan movimientos tales como el balanceo, la agitación de las manos o brazos, girar, aplaudir para regularse sensorialmente.

Otras características mencionadas en el DSM-5-TR (2022) puede ser la excesiva inflexibilidad, rituales verbales y no verbales. La rutina diaria impone cambios imprevistos los cuales, para las personas dentro del TEA, puede ser un reto, por eso, deben ser enseñadas las rutinas de tal manera que los cambios se introduzcan de manera anticipada.

A las personas dentro del espectro le gustan las rutinas verbales y no verbales, crean estas como estrategias de compensación ante las situaciones de su alrededor, como, por ejemplo: calentar en el microondas la comida un tiempo determinando independientemente de la cantidad de alimentos o cantar una canción antes de lavarse los dientes.

El DSM-5-TR menciona intereses muy restringidos y fijos, es así, que una gran cantidad de personas dentro del espectro muestra intereses por temas u objetos específicos, las nuevas tendencias nos instan a que se utilicen estos como una forma de motivación para cumplir con las responsabilidades, algunos de ellos podrían ser: andar consigo un objeto de su agrado, conocer las capitales del mundo, trenes, entre otros.

Cabe resaltar que, a partir del 2014, como se indicó anteriormente, la APA incorporó el síndrome de Asperger dentro del TEA en el DSM-5. Según dicha publicación del manual, en cuanto al diagnóstico clínico, el TEA presenta varios niveles, los cuales dependerán de los apoyos requeridos para la persona. Estos se clasifican como se muestra en la tabla 1.



Tabla 1. Niveles del trastorno del espectro del Autismo

Nivel de apoyo	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<b>Grado 3</b> “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
<b>Grado 2</b> “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.



	comunicación no verbal muy excéntrica.	
<b>Grado 1</b> <b>“Necesita ayuda</b>	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

*Fuente:* APA (2014, p. 27). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5.

## El TEA en el sistema educativo de Costa Rica

Los diagnósticos del TEA en Costa Rica han incrementado aceleradamente en los últimos años. Cada día es más común que familias costarricenses se cuestionen las características de sus hijas o hijos y que, luego de un proceso de consulta con profesionales en medicina, psicología, psicopedagogía u otra especialidad, obtengan el diagnóstico de TEA. También es frecuente escuchar comentarios de personas docentes de las diferentes modalidades del sistema educativo nacional (preescolar, I y II ciclo, III ciclo y educación diversificada) sobre cómo llegan a sus aulas cada día más personas estudiantes diagnosticados con TEA o que están en proceso de obtener el diagnóstico.



El incremento identificado se evidencia en las estadísticas del MEP en el censo anual, lo cual se resume en la tabla 2. En vista de que en años anteriores al 2019 no se recopilaba información específica acerca del TEA, se presentan las cifras de los años 2019 al 2024.

Tabla 2. *Matrícula inicial de estudiantes del espectro del autismo (TEA) en educación tradicional por nivel de enseñanza. Dependencia pública, privada y subvencionada*

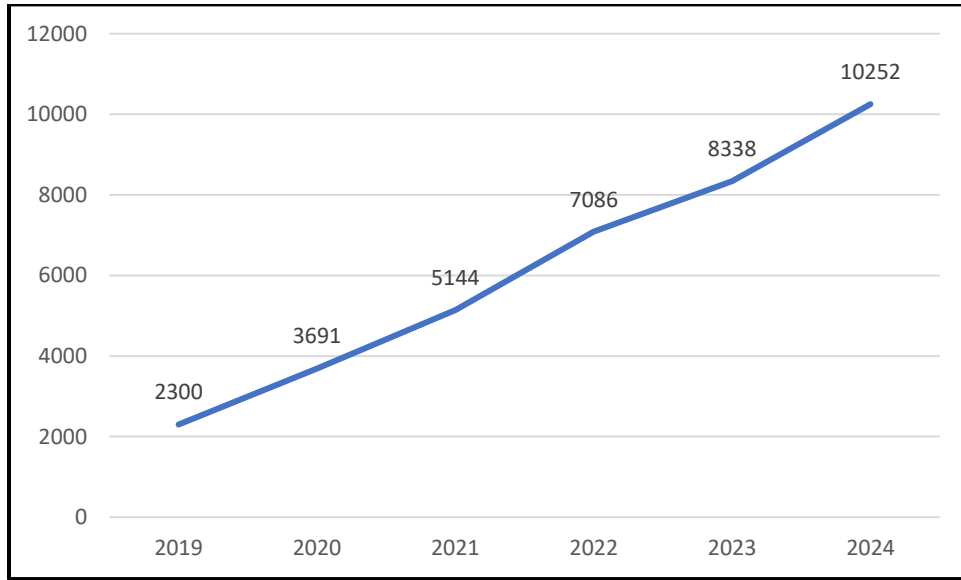
<b>Año</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Preescolar</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Educación secundaria</b>
<b>2019</b>	2300	486	1474	340
<b>2020</b>	3691	726	2284	681
<b>2021</b>	5144	764	2959	1421
<b>2022</b>	7086	1146	4125	1815
<b>2023</b>	8338	1486	4746	2106
<b>2024</b>	10252	1909	5759	2584

*Fuente:* Censo Escolar 2019-2024, Informe Inicial, Departamento de Análisis Estadístico, MEP.

Llama la atención que, para 2019, se reportan 2300 personas estudiantes en total, mientras que para 2024, la cifra asciende a 10252. Esto indica un aumento del 445.7% que se muestra en la figura 1.



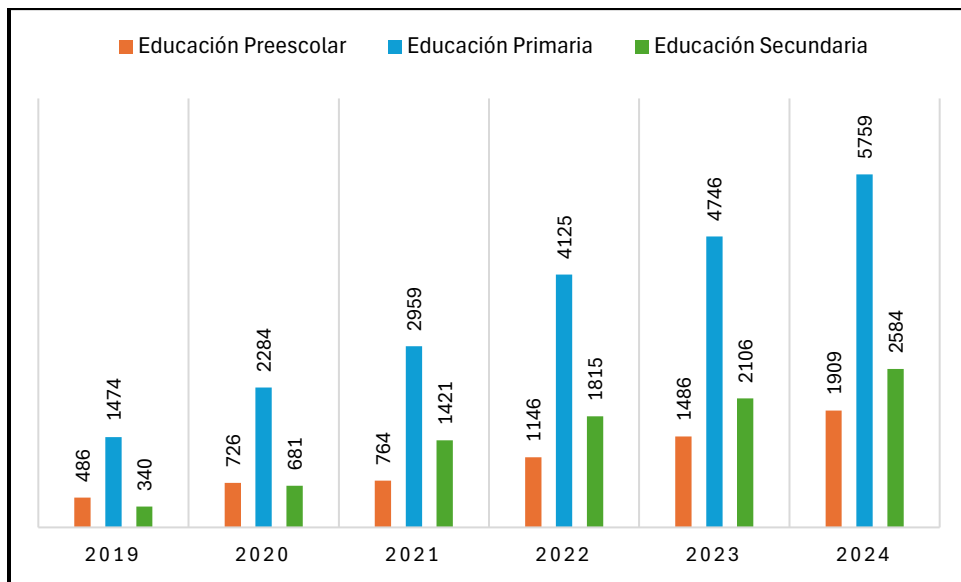
Figura 1. Aumento de estudiantes con TEA en los centros educativos 2019-2024



Fuente: Censo Escolar 2019-2024, Informe Inicial, Departamento de Análisis Estadístico, MEP.

A la vez, es visible que el aumento se ha manifestado en todos los niveles educativos, como lo muestra la figura 2:

Figura 2. Estudiantes con TEA en los diferentes niveles



Fuente: Censo Escolar 2019-2024, Informe Inicial, Departamento de Análisis Estadístico, MEP.

La imagen anterior muestra, para cada año, un aumento generalizado de personas estudiantes con TEA, según reportes de centros educativos públicos, privados y subvencionados. Se observa un mayor incremento en Educación Primaria, por concentrar la mayor parte de población estudiantil, lo cual emite una alerta respecto a la educación inclusiva, dado que esta población estudiantil está en las aulas, donde su derecho a la educación debe darse en equidad de condiciones y oportunidades.

Es de gran relevancia resaltar el que hecho de que el porcentaje de personas estudiantes con la condición de TEA se ha incrementado de manera constante desde el 2019, a pesar de que la matrícula inicial de preescolar, primaria y secundaria en educación tradicional tiende a la baja, con excepción del año 2020 y 2021, tal y como se muestra en la tabla 3

Tabla 3. *Matrícula inicial educación tradicional, cantidad de estudiantes TEA y porcentaje equivalente*

Año	Total matrícula	Total estudiantes TEA	Estudiantes TEA %
2019	995029	2300	<b>0.23</b>
2020	995318	3691	<b>0.37</b>
2021	1006696	5144	<b>0.51</b>
2022	997041	7086	<b>0.71</b>
2023	980209	8338	<b>0.85</b>
2024	956697	10252	<b>1.71</b>

*Fuente:* elaboración propia, 2025, a partir de los datos suministrados por Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

La tabla anterior deja en evidencia de que a pesar de la disminución en la matrícula inicial 2022, 2023 y 2024, el porcentaje del estudiantado aumenta a un ritmo acelerado, siendo para el 2024 un 1.71% los estudiantes dentro del Espectro en la



educación tradicional en nuestro país, porcentaje mayor al reportado por la Organización Mundial de la Salud, que indica que uno de cada 100 niños del mundo presenta autismo, afirmación basada en el estudio de Zeidan, et al. (2022), sobre la prevalencia mundial del autismo.



## III CAPÍTULO

# METODOLOGÍA

### Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo, es decir, “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.390). En el caso particular de este estudio, los resultados se obtienen a partir de las experiencias en cuanto al proceso de inclusión de estudiantado con TEA en los centros educativos, desde la perspectiva de las direcciones, los equipos docentes y encargados, así como de personas estudiantes que se eligen para tal fin.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa utiliza un proceso inductivo, es decir, parte de lo específico para llegar a la generalización, donde se exploran y describen los fenómenos uno a uno, comparándolos para obtener una perspectiva teórica. El diseño es fenomenológico, por cuanto busca comprender y describir las experiencias de las personas desde su propia percepción, con el fin de determinar la esencia para comprender lo vivido. Para los autores, “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493). Por su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman al respecto que “se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente” (p. 549).

A su vez, es un estudio descriptivo, dado que se describe el proceso de inclusión de seis personas estudiantes con la condición de TEA, en seis centros educativos y, posteriormente, se encuentran los puntos en común que han permitido que el proceso se desarrolle de manera efectiva. De esta manera, “(...) nos centramos en describir con detalle una realidad educativa acotada, una situación determinada, o



la actuación, el sentir o las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual” (Valle, Manrique y Revilla, 2022, p. 15).

## Participantes

El grupo de participantes de esta investigación, también denominado informantes, se compone de las personas directoras de los centros educativos, las personas docentes de aula regular de I, II y III ciclo, las personas docentes de Educación Especial, las personas docentes de Educación Preescolar, madres de familia y personas estudiantes con TEA, para un total de 64 participantes. Para el detalle de cada informante por centro educativo, circuito escolar y región educativa, véase el [anexo 1](#).

## Instrumentos

En esta investigación se utilizó la entrevista como método de recolección de la información. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), dicho instrumento se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 459). Específicamente, se aplicó la entrevista semiestructurada, la cual consiste en una guía de preguntas flexibles que se realizan, de manera que se pueda ahondar en algunos temas, donde cada participante tiene la posibilidad de expresarse libremente, tal como se detalla:

Tiene menor rigidez (...) Incluso los investigadores pueden interactuar y adaptarse a los entrevistados y a sus respuestas, en definitiva, son entrevistas más dinámicas, flexibles y abiertas, y por tanto permiten una mayor interpretación de los datos que con las entrevistas estructuradas (Lopezosa, 2020, p. 89).

En total, se efectuaron 33 entrevistas en 6 centros educativos, específicamente 5 escuelas y 1 colegio académico.



## Procedimiento

El procedimiento se realiza en tres fases: i) elección de las instituciones e informantes; ii) visitas a los centros educativos; y iii) procesamiento de los datos.

### Fase I: elección de las instituciones e informantes

Para la investigación, se eligen 6 direcciones de enseñanza: San José Oeste, Cartago, Alajuela, Liberia, Peninsular y Limón, esto con el fin de que haya representación tanto del Valle Central como de otras regiones educativas más alejadas.

Se procede a contactar vía correo electrónico a las asesorías pedagógicas de las direcciones regionales de educación y a las asesorías de Educación Especial, para solicitar una reunión virtual y así explicar los objetivos de la investigación.

De esta forma, se coordina una reunión virtual por medio de la herramienta Teams, donde se explican los alcances de la investigación y se solicita la recomendación de un centro educativo que lleve el proceso de inclusión de manera positiva con personas estudiantes con TEA. A la vez, se solicita a la persona asesora de Educación Especial el contacto de la docente de apoyo en el servicio de apoyo de Problemas Emocionales y de Conducta. En el caso de la institución de III ciclo, la asesora facilitó el contacto de una de las orientadoras.

Posteriormente, se contacta a las personas en mención vía telefónica y de manera individual, para comentarles los alcances de la investigación y solicitarles la recomendación de una persona estudiante con TEA, de 3º, 4º o 5º grado que haya tenido un proceso de inclusión efectivo, para el caso de las escuelas; y de una persona estudiante con TEA de 8º, 9º o 10º año para el caso del colegio académico. Una vez que se obtienen los nombres y números de teléfono de las maestras de aula y profesora guía, y de la madre de cada estudiante, se realiza el contacto para solicitar su colaboración para la investigación. Posteriormente, con el aval respectivo, se conversa con la dirección del centro educativo para ponerle al tanto



de la investigación y contar así con el permiso correspondiente para visitar la institución y aplicar las entrevistas.

## Fase II: visita a los centros educativos

Se crea un calendario de visitas con el visto bueno de la Dirección Ejecutiva del Cenarec, se envía por correo electrónico la solicitud de permiso para visitar el centro educativo y aplicar las entrevistas correspondientes. De esta forma, se coordinan las reuniones con cada dirección, docente regular, docentes de Educación Especial y persona estudiante con TEA de los centros educativos. Para la entrevista con la madre de familia, se realiza la solicitud de un espacio físico para reunión. En el colegio académico, se desarrollan reuniones con la directora, el orientador, docentes del Comité de evaluación y la docente guía del estudiante, además de la madre y el propio estudiante. Por su parte, en cuatro de las escuelas, se organizó también una reunión con las docentes de preescolar, debido a que en dicho nivel se inicia el proceso de inclusión de cada estudiante.

Para la entrevista a estudiantes, se remite una solicitud de autorización, lo cual se hace constar en el consentimiento informado que firman las madres de cada persona estudiante.

Cada entrevista fue grabada en formato de audio, para un total de 33 archivos de mp4 y m4a.

## Fase III: Procesamiento de los datos

En esta fase se utiliza el programa ATLAS.ti, diseñado para el análisis de datos cualitativos.

Una vez realizadas las entrevistas, se transcriben en formato Word y se ingresan al programa para analizar el contenido de donde se obtienen códigos, los códigos son etiquetas o palabras clave sobre ideas o temáticas específicas que las personas entrevistadas exponen. Esos códigos se integran en grupos que corresponden a las categorías en el análisis de resultados de la investigación. Los grupos y los códigos que los integran, así como su significado respectivo, se detallan en el [anexo 2](#).



La codificación y agrupamiento son el insumo para obtener los resultados, los cuales se integran en las categorías de análisis, mismas que corresponden a los objetivos específicos de la investigación.

Las unidades de análisis obtenidas se detallan más adelante.

## Validez, confiabilidad y triangulación

Para Borjas (2020) la validez en la investigación cualitativa busca que los resultados que se presenten sean claros y representen la realidad que se estudia. Con respecto a la confiabilidad, se pretende que la investigación sea sólida y congruente.

En esta investigación, la validez y confiabilidad se manifiestan en las fuentes de información empleadas, constituidas por participantes de acción directa en el fenómeno estudiado. El programa de procesamiento de información ATLAS.ti permite que los datos sean certeros, pues se analiza la información desde las fuentes.

Por otra parte, al recurrir a diferentes tipos de informantes e instituciones educativas, se efectúa la triangulación de la información. Esto se alinea con lo establecido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), por cuanto, en una investigación de carácter científico, es necesario utilizar diferentes fuentes e instrumentos de recolección para generalizar los resultados.



## IV CAPÍTULO

### ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se presentan los resultados de las entrevistas aplicadas (Ver guía de entrevistas en el [anexo 3](#)). y procesadas mediante el programa ATLAS.ti. Se determinan las unidades de análisis que corresponden a cada objetivo de la investigación para, posteriormente, hacer la presentación de los resultados.

Las unidades de análisis se derivan de los códigos obtenidos, a partir de ahora llamados componentes y agrupados por categoría, que surgen de las transcripciones de las 33 entrevistas aplicadas a los 64 informantes de los seis centros educativos.

Las unidades de análisis que se presentan son las siguientes:

- Prácticas institucionales aplicadas
- Abordaje educativo.
- Papel de la familia.
- Componentes de mayor incidencia.

En cada una, se busca determinar qué componente es más relevante para cada categoría, según su incidencia de aparición en las entrevistas de las instituciones. Para cada componente de mayor impacto, se profundiza en sus particularidades.

La lista completa de categorías y componentes (grupos y códigos) con sus respectivos significados se encuentran con detalle en el anexo 2, tal y como se anotó en el apartado de metodología.

En las citas textuales extraídas de las entrevistas, se entiende “E” por entrevistadora y por informante “I”.



## Unidades de análisis

### 1. Prácticas institucionales aplicadas

Luego del procesamiento de la información obtenida mediante la aplicación de las entrevistas, se encontró que en el proceso de inclusión de los seis estudiantes con la condición del trastorno del espectro del autismo (TEA), el *Currículo escolar*, el *Diagnóstico* y la *Organización administrativa*, con sus componentes respectivos, son las categorías que sobresalen al estar relacionadas con el conjunto de prácticas institucionales y docentes aplicadas a la inclusión de estudiantes con TEA en los centros educativos en estudio.

#### 1.1 Currículo escolar

En cuanto a la categoría de *Currículo escolar* (tabla 4), existe un predominio del componente “Estrategias pedagógicas de la persona docente”, con 39 apariciones totales a lo largo de las entrevistas de todas las instituciones. Esto indica que, mayoritariamente, dicho aspecto pedagógico constituye parte crucial del proceso de inclusión del estudiantado con TEA.

Tabla 4. *Componentes de la categoría Currículo escolar*

	1. Liceo de Escazú (San José Oeste)	2. Escuela Winston Churchill (Cartago)	3. Escuela Rafael Yglesias (Limón)	4. Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	5. Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	6. Escuela de Moracia (Liberia)	Totales
<b>Estrategias pedagógicas de la persona docente</b>	6	10	6	1	11	5	39
<b>Atención a los apoyos educativos del estudiante</b>	7	4	6	0	6	4	27
<b>Apoyos educativos</b>	5	6	3	3	1	4	22



Reforzamiento de logros	0	0	1	0	2	1	4
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---

*Fuente:* elaboración propia, 2025.

Las instituciones educativas de este estudio han implementado una variedad de estrategias inclusivas orientadas hacia la atención de las necesidades específicas de sus estudiantes, las cuales resultan esenciales en la adaptación del currículo escolar inclusivo, de manera tal que dan los apoyos necesarios al estudiante, ven sus fortalezas y no sus dificultades (Rezende, Costa y Martins, 2020), lo que también es apoyado por Belinchón (2021), para el cual resulta “esencial demoler el modelo del autismo [sic.] basado en los déficits” p. 78.

Estas prácticas no solo facilitan el aprendizaje y la inclusión de personas estudiantes con TEA en el aula, sino que también promueven un entorno educativo más equitativo.

Para comprender mejor este impacto, se hace una revisión de las estrategias mencionadas por institución y se extraen las siguientes:

- Ampliación de tiempos de examen.
- Asignación de tareas de reforzamiento.
- Explicación individual y personalizada en trabajo en clase y exámenes.
- Asignación de compañeros que dan apoyo a los estudiantes con TEA.
- Acompañamiento en el trabajo en clase.
- Trato igualitario con el resto del grupo: establecimiento de límites, llamadas de atención por igual, participación al frente en la pizarra.
- Aproximaciones sucesivas ante los cambios.
- Acompañamiento en materias complementarias.
- Trabajo de motora fina, ajustes y/o adaptación de materiales.



- Uso de materiales interactivos.

Aunado a lo anterior, estas prácticas no solo son beneficiosas para la población estudiantil con TEA, sino que también aportan al desarrollo profesional de quienes ejercen la docencia, en el sentido de que su implementación les permite ampliar sus habilidades pedagógicas y adquirir mayor comprensión de las necesidades diversas de su grupo de estudiantes.

A su vez, la atención a los apoyos requeridos por el estudiante también se presenta de manera importante, con 27 apariciones, con lo cual se demuestra que el conocer al estudiante para darle los apoyos necesarios al respetar su ritmo y forma de aprendizaje, es imprescindible en los procesos de inclusión educativa.

Apoyos educativos aparece con 22 menciones, lo que se relaciona con que una vez que se conoce cuáles son los apoyos que necesita el estudiante, deben ser brindados, esto con el fin de que pueda acceder al currículo en equidad de condiciones al resto de sus compañeros.

Y finalmente, con 4 apariciones, se nombra el reforzamiento de los logros, el cual ha sido una estrategia que ha funcionado en los centros educativos estudiados.

## 1.2 Diagnóstico

En cuanto a la categoría *Diagnóstico* (tabla 5), el componente que cobra mayor relevancia es el de “Referencia a especialista” lo cual advierte sobre la importancia de este proceso por parte del equipo docente al tener un diagnóstico para el estudiantado con TEA de manera oportuna, así lo confirma la siguiente cita: “(...) sabemos la importancia de un diagnóstico. Entonces aquí Inés hace miles de referencias todas las semanas” (Docente Ed. Especial Alajuela, párr. 163).



Tabla 5. Componentes de la categoría Diagnóstico

	1. Liceo de Escazú (San José Oeste)	2. Escuela Winston Churchill (Cartago)	3. Escuela Rafael Yglesias (Limón)	4. Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	5. Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	6. Escuela de Moracia (Liberia)	Totales
Referencia a especialista	0	5	2	0	5	3	15
Diagnóstico temprano	4	4	2	1	3	0	14
Atención temprana	3	2	3	3	1	0	12
Seguimiento con especialistas	1	3	0	1	1	3	9

*Fuente:* elaboración propia, 2025.

Asimismo, como se menciona en la cita, este componente se encuentra directamente relacionado con el de “Diagnóstico temprano”, el cual se diferencia solo por un punto con respecto al anterior. De tal manera, es significativamente valiosa la eficacia con la que se desarrolle el procedimiento de obtención de un diagnóstico y aquí, directamente, interviene el papel de las referencias y el papel de las familias al obtenerlo.

Sin embargo, vale la pena saber lo que sucede cuando la referencia es efectuada a través de Redes Integradas Intersectoriales de Servicios de Atención al desarrollo del niño y la niña (RISA), en las siguientes citas que mencionan dicho procedimiento:

1. I: Entonces, corrimos con otras compañeras de apoyo a que la atendiera un psiquiatra por fuera, porque fue imposible que a través de RISA se trabajara algo. (Preescolar Esc. Moracia, párr. 28)
2. I1: Igual ahora RISA tiene como ciertas particularidades para poder enviar, o sea, antes era como más abierto, ahora es como más puntual lo que se puede enviar.



I2: Sí, hemos enviado, pero más que todo cuando logramos detectar que hay un estudiante con algunas características que posiblemente podría ser TEA, tratamos de que sea de una vez directo con el pediatra de neurodesarrollo, porque sí, en RISA nos atienden, pero también otras situaciones y es como más lento, porque ahora se ha hecho una lista enorme. (Docentes Ed. Especial Alajuela, párr. 44)

De acuerdo con lo mencionado en los fragmentos 1 y 2 de entrevistas, existe un consenso generalizado entre varias instituciones en que dicha instancia no está siendo un apoyo en el cuerpo docente para proceder con las referencias, en cuanto obstaculiza o ralentiza la obtención de un diagnóstico, principalmente por motivo de los requerimientos o extensas listas de espera, por lo que las familias deben buscar otros medios para obtenerlo, como por ejemplo acudir a especialistas privados, para obtener diagnósticos que posteriormente deben ser avalados por la CCSS. Para Calderón y Valenzuela (2018) “Intervenciones tempranas tienen como resultado un mejor pronóstico para los niños y las niñas, de ahí la importancia del diagnóstico lo antes posible” (p. 78), lo cual es apoyado también por Valdez y Cartolin (2019), para los cuales “un aspecto que repercute significativamente en el progreso de los niños con TEA es el diagnóstico y tratamiento temprano” (p. 60). Lo anterior por cuanto al conocer la condición del estudiante, todo el equipo educativo que interviene en el proceso podrá brindar los apoyos pertinentes y necesarios para que el estudiante reciba la atención que necesita.

Ureña (2018), en su investigación sobre el proceso con tres estudiantes de la provincia de Cartago, menciona la relevancia de un diagnóstico temprano en cuanto a la mejora de la atención y los requerimientos de las personas con TEA, contrario a uno tardío. Por lo tanto, la carencia señalada por varias docentes entrevistadas con respecto a RISA no debe pasarse por alto, pues esta instancia es un elemento crucial en el proceso de inclusión y, sin embargo, es claro que no está llevando a cabo con eficacia el fin para el que fue creada: la detección temprana de alteraciones del aprendizaje y desarrollo de la niñez, y establecer una comunicación más directa entre instituciones ([www.mep.go.cr](http://www.mep.go.cr), apartado RISA). Al respecto, resulta



pertinente extraer las siguientes afirmaciones por parte del Cenarec en el documento Camino a la Inclusión: “Para lograr una educación inclusiva (...), es imprescindible un elemento esencial: la voluntad política, administrativa y ejecutora de cada uno de los actores sociales que participan en el desarrollo diario” (s.f., p. 30).

Por otra parte, es de consenso de las personas entrevistadas que el obtener un diagnóstico temprano ha marcado la diferencia en estos procesos de inclusión estudiados, por cuanto se le brinda a la persona estudiante la atención necesaria desde etapas tempranas, con los apoyos necesarios para que evolucione en su desarrollo, además de la intervención de los especialistas que trabajan de manera integral con la persona estudiante, su familia y en muchas ocasiones con el centro educativo

### 1.3 Organización administrativa

En la categoría *Organización administrativa* (tabla 6), el componente con mayor incidencia es “Conformación del grupo”, el cual contempla aspectos tales como mantener el mismo grupo de estudiantes y a la misma persona docente o que, al cambiar de grado, cada estudiante con TEA cuente con compañeros o compañeras de su confianza.

Tabla 6. Componentes de la categoría *Organización administrativa*

	1. Liceo de Escazú (San José Oeste)	2. Escuela Winston Churchill (Cartago)	3. Escuela Rafael Yglesias (Limón)	4. Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	5. Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	6. Escuela de Moracia (Liberia)	Totales
<b>Conformación del grupo</b>	9	6	4	1	7	6	33
<b>Transición entre niveles</b>	4	1	4	2	2	3	16
<b>Capacitación docente</b>	1	2	2	0	6	2	13



<b>Selección de la persona docente</b>	1	3	1	0	3	1	9
<b>Trabajo con juntas de educación</b>	0	0	0	0	0	1	1

*Fuente: elaboración propia, 2025.*

De tales dinámicas administrativas de conformación grupal, destaca la estabilidad del personal docente, como lo afirma la siguiente cita:

I: (...) la mayoría estamos en propiedad.

E: ¿Ustedes consideran que el que haya más profesores en propiedad es beneficioso?

I1: Claro, la estabilidad es importantísima.

I2: Inclusive uno tiene la posibilidad de comunicarse bien entre departamentos. (Comité de Apoyo Educativo, Liceo de Escazú, párr. 84-90)

Aquí, la estabilidad del personal es representada por el hecho de que la mayoría del equipo docente esté en propiedad. Esa estabilidad no solo brinda seguridad laboral para quienes ejercen la docencia, sino que también posibilita un impacto positivo en la calidad de la educación, ya que les permite un mayor desarrollo profesional y una comunicación efectiva entre colegas del mismo centro educativo. Dicha cohesión y continuidad en el personal docente pueden contribuir a un entorno escolar más propicio para la inclusión de personas estudiantes con TEA, al garantizar una base sólida de experiencia y colaboración interdisciplinaria.

En la formación de grupos, se contempla también el vínculo particular que el estudiante con TEA desarrolle con su docente y con sus compañeros para mantenerlos unidos a lo largo de su proceso educativo. Así, otro aspecto relevante de este componente es la estabilidad grupal, como lo manifiesta esta cita: “D: Sí, era el mismo grupo preescolar. De hecho, ese grupo es muy unido, ya ellos tienen el conocimiento de cómo es” (Maestra Esc. Lyra, párr. 39). La cohesión es



igualmente valorada a nivel de quienes integran el grupo y favorece la inclusión de estudiantes con TEA, en cuanto a que el conocimiento mutuo propicia un ambiente sano de relaciones interpersonales empáticas y aceptación de su entorno diverso.

También llama la atención que en las entrevistas hay una frecuencia notable en la mención de evitar el recargo en cuanto al número de personas estudiantes con TEA para cada docente:

1. I: No tener a todos [en referencia a estudiantes con TEA] juntos en un mismo grupo para no recargar a la persona docente, yo les digo de mi grupo qué tienen cada uno y a la hora de conformar los grupos, ellas son las que intervienen. Ellas meten mano en eso para no tenerlos a todos en un mismo grupo. (Docentes preescolar Cartago, párr. 111)
2. I: Yo me estudio, digo “va con esta maestra” y ya le digo, no solamente yo te voy a mandar este chiquito. O sea, como que escojo la maestra, pero no es que la escojo porque es mejor, sino porque a veces uno estudia si esta maestra tiene un chiquito que le da problemas [sic], entonces no puedo voy a ponerlo, para no recargar (Docentes Ed. Especial Limón, párr. 60)
3. I: En el Comité de Apoyo se trata de hacerlo balanceado, que no estén en un solo grupo todas las adecuaciones. Algunos casos no pueden estar juntos. (Docentes Ed. Especial Esc. Moracia, párr. 118)

Esta atención no solo se orienta al balance de los grupos, lo cual propicia un mejor ambiente de clase inclusivo, sino, sobre todo, en cada persona docente a cargo. Esto contribuye a que quienes ejercen la docencia logren cubrir los requerimientos de apoyo al estudiantado por igual, que les permite brindar la atención personalizada requerida a personas estudiantes con TEA y, además, es una medida paliativa al sobrecargo de tareas y responsabilidades que representa el proceso educativo.

Como segundo componente de mayor incidencia, aparece “Transición entre niveles”, el cual se relaciona con la colaboración, la comunicación y toda red de



apoyo que pueda existir entre el equipo docente, los cuales constituyen características necesarias en el perfil educativo en educación inclusiva de las personas que están a cargo de los estudiantes (Cast, 2008, citado por Cenarec, s.a). De esta manera, si un grupo pasa de nivel con otra persona docente, realizan un intercambio previo de conocimientos sobre sus estudiantes, entre ellos los que presentan la condición de TEA, comunicando sus características, necesidades específicas, apoyos educativos y estrategias utilizadas. A su vez, cabe resaltar que el cambio de docente de un año lectivo a otro implica un reto para el estudiantado con TEA, para los cuales, por lo general, es necesaria una estructura, pues presentan dificultades ante los cambios.

En esta categoría destaca también el componente de “Capacitación docente” como el tercero de mayor incidencia, por lo cual conviene plasmar algunos aspectos mediante lo expuesto por las docentes entrevistadas, quienes afirman que han recibido capacitaciones sobre TEA y legislación entre otras; además, las instituciones de Alajuela, Liberia y Limón han recibido formación del Cenarec. Sin embargo, algunas afirman que las capacitaciones son escasas o poco frecuentes, lo cual coincide en parte por lo afirmado por Badilla (2015), cuya investigación arrojó resultados que evidencian pocas o ineficientes capacitaciones, aspecto que desemboca en no poder dar la mejor atención a las personas estudiantes con algún tipo de condición, por cuanto no se cuenta con los conocimientos necesarios.

No obstante, el panorama actual con respecto a dicho estudio parece más favorecedor, en tanto las capacitaciones sí son un aspecto existente, tomado en cuenta por los centros educativos que participaron en la presente investigación.

Finalmente, la siguiente cita es de relevancia como síntesis de una visión común:

I: Sí, hace muchos años llevé un curso, de hecho, creo que era del Cenarec, sobre el espectro autista, pero después de ahí básicamente ha sido autoformación. Porque uno ve diferentes situaciones a su alrededor, ha sido en diferentes páginas donde uno va leyendo documentos o también viendo documentales de diferentes vivencias en otros países también, más



que todo ha sido una autoformación, porque casi que capacitaciones no he logrado recibir. (Docente Limón, párr. 13). [El resaltado no es del original]

Según las personas docentes entrevistadas, el conocimiento sobre el TEA se adquiere por una mezcla de estrategias, entre las cuales destaca especialmente la autoformación. Este aspecto se verá ligado en el próximo apartado con el componente “Conocimiento de la condición” y se desarrollará a mayor profundidad.

## 2. Abordaje educativo

Para este apartado, se seleccionan las categorías *Actitud docente*, *Comunicación Ambiente educativo* y *Retos*, con sus componentes respectivos, al considerarse que involucran la participación de personas docentes en experiencias de aula o institución, así como los retos que enfrentan tanto este grupo como el de estudiantes con TEA en los procesos inclusivos.

A continuación, se realiza un ejercicio comparativo por categoría para saber cuáles componentes son los de mayor recurrencia en cuanto a experiencias de inclusión en el total de las instituciones estudiadas.

### 2.1 Actitud docente

Para esta categoría, el componente “Redes de apoyo” es el de mayor incidencia, con 51 citas en el total de las instituciones (ver tabla 6), lo cual evidencia un gran impacto en la construcción de relaciones, comunicaciones e intercambios entre los equipos de trabajo de las instituciones en su labor inclusiva.

Tabla 7. *Componentes de la categoría Actitud docente*

	1. Liceo de Escazú (San José Oeste)	2. Escuela Winston Churchill (Cartago)	3. Escuela Rafael Yglesias (Limón)	4. Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	5. Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	6. Escuela de Moracia (Liberia)	Totales
Redes de apoyo	10	6	14	7	8	6	51



<b>Conocimiento de la condición</b>	6	7	4	2	8	7	34
<b>Conocimiento características personales del estudiante</b>	12	8	4	2	3	2	31
<b>Vínculo</b>	7	2	5	3	3	4	24
<b>Ética y vocación</b>	3	2	6	0	4	3	18

*Fuente:* elaboración propia, 2025.

Vale la pena recordar que, en 2009, Cubillo y Vargas demostraban en su estudio la existencia de una comunicación deficiente entre docentes de apoyo y docentes regulares en algunas instituciones, sin el acompañamiento requerido en estrategias didácticas y metodológicas para dar mejor atención al estudiantado con alguna condición. No obstante, la presente investigación representa un salto cualitativo con respecto a dicha investigación precedente, pues las redes de apoyo se han convertido en pilares de la inclusión exitosa en el caso de las seis instituciones analizadas, lo cual es un indicador de avances en la atención a las necesidades de la población estudiantil con la condición de TEA.

Por otra parte, tal como se menciona en el componente de “Conocimiento de la condición” la autoformación de las personas docentes juega un rol fundamental, llevada a cabo por medio de la lectura e investigación constante, el intercambio de material con la familia y entre personal docente, y las vivencias personales.

Esto último reafirma los hallazgos de Muñoz, de Dios, y Fernández (2022), sobre la experiencia previa de personas docentes con personas estudiantes con TEA como favorecedora de la inclusión, así como la planificación y la intervención del cuerpo docente en las diferentes actividades escolares. Lo anterior coincide con la situación de las personas del presente estudio, pues la antigüedad de las docentes entrevistadas en cuanto a su trabajo con alumnado con TEA les proporciona



experiencia y conocimiento sobre las características de esta población, les ayuda a identificar los apoyos requeridos y las estrategias a aplicar.

El conocimiento de las características personales de las personas estudiantes es otro aspecto por destacar, puesto que cada uno es un ser único, con rasgos propios que lo identifican, mismos que deben ser conocidos por el profesorado para darles la mejor atención y apoyos necesarios para su proceso educativo.

Es significativo también mencionar el vínculo en el proceso de inclusión educativa de estos seis estudiantes, en esa interacción diaria que se da en el salón de clases, la persona docente puede convertirse en una base segura a la que el estudiante pueda acudir cuando lo necesite, lo cual influye de manera determinante en el éxito de su proceso educativo (Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado (2016).

## 2.2 Comunicación

Para esta categoría de componentes, el de mayor incidencia es “Comunicación docente-familia”, con 37 citas en el total de las instituciones (tabla 8). Esta frecuencia pone en relieve el alto valor de la comunicación entre estas dos partes actorales de la comunidad educativa.

Tabla 8. *Componentes de la categoría Comunicación*

	1. Liceo de Escazú (San José Oeste)	2. Escuela Winston Churchill (Cartago)	3. Escuela Rafael Yglesias (Limón)	4. Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	5. Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	6. Escuela de Moracia (Liberia)	Totales
<b>C. Docente-familia</b>	6	9	9	5	1	7	37
<b>C. Docente-docente</b>	5	5	5	4	3	8	30
<b>C. Familia-docente</b>	6	12	2	1	0	4	25



<b>C. Otras instancias</b>	1	0	0	2	0	3	6
<b>C. Docente-asesora</b>	2	0	1	1	1	0	5

*Fuente: elaboración propia, 2025.*

La comunicación contribuye a lograr apoyos curriculares en función de los contenidos académicos en congruencia a las características individuales de la población estudiantil con TEA, además de traer a la realidad y el conocimiento docente el entorno en que se desenvuelven sus estudiantes con alguna condición, así como sus particularidades individuales, ya que el conocimiento de los requerimientos de apoyos de cada uno es clave en la formulación de estrategias didácticas y pedagógicas que favorezcan su inclusión efectiva. Esto, sin mencionar que es una vía para que, igualmente, las familias del estudiantado con TEA se den cuenta lo que acontece en el entorno escolar. La predominancia de este componente se vincula directamente con la trascendencia del papel de las familias en el proceso de educación inclusiva, lo cual se tratará a mayor profundidad en la unidad de análisis 3.

Por otra parte, vale la pena destacar que, seguido de este componente, resalta el de “Comunicación docente-docente”, el cual también muestra una notoria frecuencia. El cuerpo docente de las instituciones objeto de estudio no solo establece importantes redes mediante el intercambio de conocimientos y el apoyo en el aula o con materiales, sino que también mantiene reuniones periódicas para idear estrategias inclusivas y afianzar las medidas que les permiten apoyarse entre sí. Dicha interacción podría equipararse con la relevancia de la labor del Equipo Coordinador de la Calidad del Centro Educativo, mencionado por el Cenarec (s.a., p. 6) como parte de los lineamientos generales para la educación inclusiva, en cuanto a que se generan espacios de discusión e intercambio propicios para la autoevaluación de valores, barreras y participación, entre otros, con el fin de idear estrategias de inclusión.



## 2.3 Ambiente

En cuanto a esta categoría, el componente de mayor frecuencia entre las instituciones estudiadas es el de “Ambiente de clase”, el cual propicia que la persona estudiante se sienta motivada dentro de todos los ambientes del centro educativo (tabla 9).

Tabla 9. *Componentes de la categoría Ambiente*

	1. Liceo de Escazú (San José Oeste)	2. Escuela Winston Churchill (Cartago)	3. Escuela Rafael Yglesias (Limón)	4. Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	5. Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	6. Escuela de Moracia (Liberia)	Totales
<b>Ambiente de clase</b>	3	2	10	3	1	4	23
<b>Relaciones interpersonales positivas</b>	4	2	5	1	3	1	16
<b>Trabajo con el grupo de estudiantes</b>	4	4	3	0	3	2	16

*Fuente: elaboración propia, 2025.*

A lo anterior, se suma, por un lado, la seguridad que inspira este entorno al facilitar la socialización y las dinámicas de construcción de vínculos que favorecen la comunicación docente-estudiante y, por otro lado, el conocimiento de sus características para una eficaz atención a sus necesidades. Muestra de ello, son los siguientes fragmentos de entrevistas:

1. I: (...) me ayuda reforzando el hecho de que ella puede confiar en uno o que puede confiar en ella para externar las dudas que tiene, que es un ambiente seguro para hacerlo. Yo creo que ese es el mayor apoyo. (Docente aula Cartago, párr. 94)



2. I: (...) Jaime [nombre ficticio] aquí se sentía seguro, recibió todo el apoyo y ganó bachillerato, nunca fue a convocatoria, nunca nada. (Directora, Liceo de Escazú, párr. 96)
3. E: ¿Qué es lo que más le gusta de los profes con los que se lleva mejor?  
I: qué son alegres, que yo puedo entablar una conversación, yo los saludo y responden como si fuera una conversación normal, eso es lo que me gusta, que uno puede hablar con ellos, me siento en confianza (estudiante Liceo de Escazú, párr.26)

Según las entrevistas realizadas, dicho ambiente educativo como espacio seguro y motivador se construye a partir de una serie de factores que se detallan a continuación:

- Acompañamiento y atención individualizada.
- Dedicación, vínculo.
- Ajuste de materiales didácticos (por ejemplo, si una persona estudiante tiene más afinidad con actividades que involucren su motora fina y no tanto con el manejo de herramientas tecnológicas).
- Trato igualitario y/o en equidad con la dedicación de tiempo en el trabajo de aula.
- Respeto y comprensión de sus pares en el grupo.
- Estímulos para el aprendizaje a través de la atención, la comunicación y la ruptura de barreras actitudinales (por ejemplo, dejar de pensar que las personas con TEA no se relacionan con las demás personas).
- Actitud docente de comprensión de la condición y atención positiva hacia sus estudiantes con TEA, todo lo cual se transmite al resto del grupo y propicia la inclusión por parte de sus iguales, por ejemplo, en el juego y el trabajo en clase, a través de la empatía y la ruptura de prejuicios.
- Participación de la población TEA en los actos cívicos y toda actividad extracurricular.

De lo anterior, es posible afirmar que los estímulos adecuados para el aprendizaje y una actitud docente receptiva y comprensiva resultan esenciales para promover



una inclusión exitosa. Este enfoque integral beneficia y enriquece el entorno educativo para toda la comunidad escolar.

## 2.4 Retos

En la categoría *Retos*, el componente de mayor incidencia es “Dar apoyo requerido” (tabla 10), el cual abarca la dificultad en la identificación de las características, gustos e intereses de la persona estudiante con TEA y atenderla de manera oportuna, así como un desconocimiento del protocolo de crisis conductuales.

Tabla 10. *Componentes de la categoría Retos*

	1. Liceo de Escazú (San José Oeste)	2. Escuela Winston Churchill (Cartago)	3. Escuela Rafael Yglesias (Limón)	4. Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	5. Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	6. Escuela de Moracia (Liberia)	Totales
<b>Dar apoyo requerido</b>	7	9	4	1	17	15	53
<b>Socialización</b>	4	8	2	5	6	2	27
<b>Estudiantes no diagnosticados</b>	0	0	3	0	5	6	14
<b>Eliminación de barreras actitudinales</b>	2	3	3	0	3	2	13

Fuente: elaboración propia, 2025.

A mayor profundidad, de acuerdo con las entrevistas efectuadas, en las instituciones seleccionadas para esta investigación las barreras se compone principalmente por los siguientes factores:

- Falta de conocimiento para comprender la condición.
- Atender múltiples situaciones de estudiantado con apoyos curriculares, procurar atención personalizada con el estudiante con condición de TEA, y



atender al resto del grupo. Esto produce desgaste emocional y laboral por la recarga de trabajo.

- Atender al estudiantado con necesidades particulares que implican conocimientos de otras condiciones y herramientas para el trabajo en clase (discapacidad visual, dificultades de movilidad, entre otros).
- Dificultad para el manejo de crisis conductuales en grupos numerosos, conductas agresivas y crisis conductuales por la falta de medicamentos prescritos.

Ureña (2018) ya mencionaba la relevancia de un diagnóstico temprano en cuanto a la mejora de la atención y los requerimientos de las personas con TEA, contrario a uno tardío. Así, este componente pone en relieve la trascendencia de un diagnóstico oportuno, no solo para la identificación de la condición y la subsecuente indagación o preparación a la que se deberá someter el equipo docente, sino también para la identificación de los apoyos que requiere cada estudiante con TEA.

La incidencia de este componente coincide con Monge, Obando, Quesada, Ramírez y Ramírez (2014), en cuanto a que uno de los mayores retos de la comunidad docente con personas estudiantes con TEA es contar con información actualizada y conocimientos en estrategias para poder atender a esta población. Esto se encuentra intrínsecamente relacionado con el componente “Conocimiento de la condición”, abordado anteriormente, de donde se resalta que las capacitaciones son escasas o poco frecuentes, aspecto que desemboca en no poder darles la mejor atención, por cuanto no se cuenta con los conocimientos necesarios.

A lo anterior, se suma el hecho de que las docentes entrevistadas tengan que recurrir por sus propios medios a autoformarse para tener algunas bases sobre cómo trabajar con esta población estudiantil. Sin embargo, cabe destacar que cada estudiante con TEA tiene sus propias particularidades, por lo cual adquiere mayor valor los aspectos de conocimiento de las características y el vínculo docente-estudiante, los cuales se obtienen a través de un proceso consciente de conformación de grupo donde se tenga presente el impacto de los cambios para



personas estudiantes con TEA, sea de su docente o de las personas cercanas al grupo, y se tomen las medidas pertinentes para mitigarlos.

Como se ha mencionado anteriormente, el conocimiento y el vínculo entre docente y estudiante aporta beneficios: cada persona docente, al comprender mejor al estudiante con la condición, tiene mayores posibilidades de manejar situaciones de crisis, adecuar materiales e implementar otras estrategias pedagógicas para impulsar su desarrollo educativo. No obstante, a partir de las entrevistas, se observa que para algunas no estar a cargo de sus estudiantes con TEA desde el principio del proceso educativo representa un reto importante que entorpece la construcción de dicho vínculo y, por consiguiente, las posibilidades de una exitosa inclusión.

El cambio de docente a docente de un año lectivo a otro no solo implica un reto para cada estudiante con TEA, sino también para ellas, como se manifiesta en la siguiente cita: “A mí lo que me ha costado más es cuando no los tengo desde séptimo, porque ellos se acostumbran al profesor y yo siento que siempre hay que darles pautas, porque ellos miden hasta dónde puedo llegar” (Comité de Apoyo, Liceo de Escazú, párr. 47).

Si bien algunas instituciones admiten tomar medidas para evitar cambios de docente, cuando dichos ajustes son inevitables también se implementan otras medidas para aminorar los posibles impactos, tal como se menciona en las siguientes citas:

1. E: Pero entonces digamos, sí se toma en consideración eso, de que sea la estabilidad para el niño. Y en el caso esta maestra que viene nueva y asume el grupo, ¿se le da una inducción a esta nueva maestra comentándole que hay una chica con una condición de TEA?

I: Sí. (Directora Limón, párr. 94)

2. I: A veces con el TEA lo que hacemos es equilibrar si es una necesidad emocional, la necesidad social, la necesidad del estudiante o la parte académica. Tenemos uno igual, está en Problemas de Aprendizaje semanalmente, porque su debilidad mayor está en los problemas de



aprendizaje, entonces, viene todas las semanas a problemas de aprendizaje, pero, por ejemplo, hay cambio de maestra. Entonces ya sabemos que hay que darle contención. (Docente de problemas emocionales y de conducta, Cartago, párr. 70)

3. E: La maestra en preescolar sabe las características, la condición; cuando ya ingresa a primer grado, es otra cosa, o por ejemplo, que hacen el cambio en el mismo año, lo cambian de grupo. ¿Cómo se maneja esa transición?

I: Sí la compañera, de hecho, me explicó mucho varias de las características. Él al principio se enojaba mucho, tenía un carácter muy fuerte, pero ya estaba referido a lo que era el aula de Apoyo Conductual. Entonces eso se lo fue trabajando en la compañera, me dio algunas técnicas también para yo trabajar en el aula. Y la verdad fue muy buena la comunicación entre la compañera de preescolar y la mía, ella me ayudó bastante para ayudar a guiarlo. (Docente Limón, párr. 31)

Así, dentro de las medidas posibles para enfrentar el reto de la discontinuidad de docentes con un solo grupo, se encuentran proporcionar una inducción como articulación entre docentes que se relevan los grupos, abarcando las condiciones específicas de cada estudiante a su cargo. Asimismo, destaca equilibrar las necesidades emocionales, sociales y académicas de cada estudiante con TEA, y asegurar una buena comunicación y transferencia de información entre docentes, en las diferentes etapas educativas o en aquellos casos de cambios dentro del mismo año escolar.

El segundo componente de mayor incidencia es el de “Socialización”, el cual incorpora los desafíos que enfrenta cada estudiante con TEA al construir vínculos y relacionarse con sus pares. Echeita, Fernández-Blázquez, González y Simón, (2022) señalan, entre los obstáculos con más prevalencia encontrados por el alumnado con TEA, el sentimiento de soledad y las dificultades para hacer amistades, por lo cual resulta necesario un apoyo en la promoción de sus habilidades sociales. Las barreras identificadas arrojan una luz sobre las



necesidades de las instituciones en cuanto a los procesos de inclusión de personas estudiantes con TEA.

### 3. Papel de la familia

La categoría de componentes que se corresponde directamente con este apartado es la de *Familia*, con los componentes *Apoyo familiar*, donde la familia está pendiente de lo que solicita la institución y los requerimientos de la persona con TEA; *Aceptación de la condición*, para el cual corresponde el entendimiento de las necesidades de su hijo o hija, del diagnóstico o de la necesidad de este; y *Aceptación de recomendaciones*, por parte de personas docentes e institución.

En esta parte, se analizan las correlaciones entre estos y otros componentes para observar la incidencia de los aspectos relacionados con la familia del estudiantado con TEA en los procesos de inclusión. De esta manera, se buscan las coocurrencias de esta categoría con componentes de otras categorías, es decir, citas en las que los componentes de la categoría *Familia* coexisten con otro componente de una categoría distinta (tabla 11). Esto permite ver cuáles son las relaciones entre componentes para arrojar luz sobre su trascendencia.

Tabla 11. *Coocurrencias entre componentes de la categoría Familia y otras categorías*

	Aceptación de la condición	Aceptación de recomendaciones	Apoyo familiar
<b>Atención a los apoyos educativos del estudiante</b>	0	0	1
<b>C. Docente-familia</b>	0	4	6
<b>C. Familia-docente</b>	1	1	1
<b>C. Otras instancias</b>	0	0	1



Dar apoyo requerido	0	1	1
Diagnóstico temprano	2	0	1
Estrategias pedagógicas de la persona docente	0	1	0
Redes de apoyo	0	0	1

*Fuente:* elaboración propia, 2025.

En la tabla, se observa una fuerte coocurrencia entre los componentes de la categoría *Comunicación* y destaca específicamente el componente “C. Docente-familia”, con un total de 10 coincidencias entre este y los componentes “Apoyo familiar” y “Aceptación de recomendaciones”, que resultan a su vez los dos de mayor trascendencia en esta categoría. En relación con este, también se ubica el componente “C. Familia-docente”, con 3 coincidencias en total, dos de ellas también relativas a los componentes mencionados.

Como evidencia de la importancia de estos dos componentes predominantes en la categoría de *Familia*, en la siguiente cita se hace un resumen:

E: En todo esto, en los procesos de inclusión, ¿qué papel tiene la familia?

I: Es elemental, o sea, como le decía, el principal reto es cuando la familia se involucra asertivamente en el proceso educativo. Porque estos chicos, tienen potencialidades; sin embargo, tienen características que no les permiten un montón de cosas, sobre todo en socialización.

Entonces, la aceptación, para empezar, y el acompañamiento diario, la confianza que ponga en la escuela, porque muchas veces hay mamás que piensan que no vamos a cuidar a su hijo, que le va a pasar algo y las escuelas son lugares muy seguros para los niños. Pero a veces se dan una sobreprotección y es donde se tiene una lucha de padres de familia con



docentes, esa desconfianza y a veces sin razón justificada. (Directora de Cartago, párr. 86)

El “Apoyo familiar” y la “Aceptación de recomendaciones” abarcan todas aquellas situaciones en que la familia está pendiente de lo que solicita la institución y los requerimientos de la persona con TEA, así como una aceptación de las sugerencias del equipo docente y la institución, depositando confianza en las decisiones y estrategias que estos aplican para el desarrollo educativo de sus hijos.

Como se vio anteriormente, el predominio del componente “C. Docente-familia” en la categoría ya analizada se vincula directamente con la trascendencia del papel de las familias de estudiantes con TEA en el proceso de educación inclusiva, como se muestra en la siguiente cita:

E: ¿Y la comunicación con la familia considera usted que es importante, que es esencial?

I: Totalmente, se necesita el apoyo, yo soy mucho de que es un trabajo en equipo. El docente no puede hacer todo solo, ni tampoco podemos recargar en los padres de familias, digamos, es un 50/50. (Directora Alajuela, párr. 24)

La coocurrencia entre los componentes subraya, nuevamente, la trascendencia de lograr canales de contacto entre estas dos partes actorales de la comunidad educativa en beneficio no solo del equipo docente, para un mejor conocimiento de sus estudiantes y las formas de atender sus necesidades particulares, sino también en apoyo de las familias que toman conciencia del acontecer en el entorno escolar.

Por otra parte, contrario al apoyo de la familia, una actitud negativa como la falta de conocimiento respecto a la condición de su infante conlleva que no se consigan casos exitosos de inclusión, como se evidencia en la siguiente cita:

I: El reto ha sido el más grande porque no hemos logrado realmente que el chico pueda salir adelante del sistema educativo, porque a pesar de que tenía una docente de Apoyo Itinerante, tenía todo el recurso del MEP, la madre simplemente, si él no quería venir, no venía; si él no se quiere bañar



por días, ella lo deja. Ha sido muy complicado y no hemos podido tener una experiencia exitosa con el chico, lamentablemente, porque no hay un apoyo externo. (Directora Liceo de Escazú, párr. 48).

Ligado a la aceptación de la condición y el apoyo familiar, surge el componente de “Diagnóstico temprano” como otro de los de mayor coocurrencia y la forma en que estos se vinculan queda claramente descrita en el siguiente fragmento de entrevista:

I: Ya cuando tienes un diagnóstico, el papá actúa totalmente diferente, entonces ya se trabaja súper diferente. Entonces más bien, yo creo que el diagnóstico es importante para que la familia se una con el docente, porque si no hay como un divorcio. (Docente preescolar Alajuela, párr. 49)

En suma, tanto el apoyo de la familia como la aceptación de la condición resultan factores esenciales para el éxito del proceso de inclusión del estudiantado con TEA. Por lo tanto, cuando cualquier relación con la familia y la institución es ausente, esto se convierte en un gran reto para el equipo docente y entorpece los procesos administrativos para la obtención de diagnóstico temprano, lo cual contribuye a sentar las bases para la construcción de estrategias y atenciones a las necesidades particulares de cada estudiante.

#### 4. Semejanzas que favorecen el proceso de inclusión

Para este apartado, se cuantifica el total de los componentes en los seis centros educativos para así obtener los tres primeros resultados con mayor incidencia en cada institución (tabla 12).

Tabla 12. *Incidencia del total de componentes en todas las instituciones*

	1. Liceo de Escazú (San José Oeste)	2. Escuela Winston Churchill (Cartago)	3. Escuela Rafael Yglesias (Limón)	4. Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	5. Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	6. Escuela de Moracia (Liberia)
<b>Aceptación de la condición</b>	2	2	1	3	4	2
<b>Aceptación de recomendaciones</b>	2	1	4	2	1	1



<b>Ambiente de clase</b>	3	2	10	3	1	4
<b>Apoyo familiar</b>	4	10	4	5	7	8
<b>Apoyos educativos</b>	5	6	3	3	1	4
<b>Atención a los apoyos educativos del estudiante</b>	7	4	6	0	6	4
<b>Atención temprana</b>	3	2	3	3	1	0
<b>C. Docente-asesora</b>	2	0	1	1	1	0
<b>C. Docente-docente</b>	5	5	5	4	3	8
<b>C. Docente-familia</b>	6	9	9	5	1	7
<b>C. Familia-docente</b>	6	12	2	1	0	4
<b>C. Otras instancias</b>	1	0	0	2	0	3
<b>Capacitación docente</b>	1	2	2	0	6	2
<b>Conformación del grupo</b>	9	6	4	1	7	6
<b>Conocimiento características personales del estudiante</b>	12	8	4	2	3	2
<b>Conocimiento de la condición</b>	6	7	4	2	8	7
<b>Dar apoyo requerido</b>	7	9	4	1	17	15
<b>Diagnóstico temprano</b>	4	4	2	1	3	0
<b>Eliminación de barreras actitudinales</b>	2	3	3	0	3	2
<b>Estrategias pedagógicas de la persona docente</b>	6	10	6	1	11	5



Estudiantes no diagnosticados	0	0	3	0	5	6
Ética y vocación	3	2	6	0	4	3
Redes de apoyo	10	6	14	7	8	6
Referencia a especialista	0	5	2	0	5	3
Reforzamiento de logros	0	0	1	0	2	1
Relaciones interpersonales positivas	4	2	5	1	3	1
Seguimiento con especialistas	1	3	0	1	1	3
Selección de la persona docente	1	3	1	0	3	1
Socialización	4	8	2	5	6	2
Trabajo con el grupo de estudiantes	4	4	3	0	3	2
Trabajo con juntas de educación	0	0	0	0	0	1
Transición entre niveles	4	1	4	2	2	3
Vínculo	7	2	5	3	3	4

*Fuente: elaboración propia, 2025.*

De esta manera, se obtiene que para cada institución estos son los tres componentes de mayor incidencia:

*Tabla 13. Componentes de mayor incidencia por centro educativo*

Nivel de incidencia	Liceo de Escazú (San José Oeste)	Escuela Winston Churchill (Cartago)	Escuela Rafael Yglesias (Limón)	Escuela Carmen Lyra (Peninsular)	Escuela Manuel Carrillo (Alajuela)	Escuela de Moracia (Liberia)
1º	Conocimiento de características	C. Familia-docente	Redes de apoyo	Redes de apoyo	Dar apoyo requerido	Dar apoyo requerido



	personales de estudiante					
2°	Redes de apoyo	Apoyo familiar	Ambiente de clase	Apoyo familiar, C. Docente-familia y Socialización	Estrategias pedagógicas de la persona docente	Apoyo familiar y C. Docente-docente
3°	Conformación del grupo	C. Docente-familia y Dar apoyo requerido	C. Docente-familia	C. Docente-docente	Conocimiento de la condición y Redes de apoyo	C. Docente-familia y Conocimiento de la condición

*Fuente: elaboración propia, 2025.*

Con la tabla anterior, se distinguen las prioridades o aquellos aspectos de mayor importancia en el proceso de inclusión de personas estudiantes con TEA para cada una de las instituciones analizadas. De tal forma, se tiene que, para el Liceo de Escazú, su prioridad es el **conocimiento de las características de cada estudiante con TEA**; para la Escuela Winston Churchill, la **comunicación familia-docente**; tanto para la Escuela Rafael Yglesias como para la Escuela Carmen Lyra, las **redes de apoyo**; para la Escuela Manuel Carrillo y la Escuela de Moracia, **dar el apoyo requerido** (que se configura en esta investigación como un reto).

Ahora bien, igualmente es posible identificar algunos puntos en común a partir de los datos anteriores entre las instituciones con respecto a todos los componentes. Para ello, se aíslan los componentes de mayor a menor coincidencia entre ellas:

1. Redes de apoyo: 4 coincidencias.
2. C. Docente-familia: 4 coincidencias.
3. Apoyo familiar: 3 coincidencias.
4. Dar apoyo requerido: 3 coincidencias



5. C. Docente-docente: 2 coincidencias.
6. Conocimiento de la condición: 2 coincidencias.
7. Estrategias pedagógicas de la persona docente: 2 coincidencias.
8. Conocimiento de características personales de estudiante: 1 coincidencia.
9. Ambiente de clase: 1 coincidencia.
10. Conformación del grupo: 1 coincidencia.
11. C. Familia-Docente: 1 coincidencia.
12. Socialización: 1 coincidencia.

A partir de estas coincidencias, es posible afirmar que las prácticas exitosas en el proceso de inclusión que más comparten entre sí las instituciones son, en orden de relevancia, **las redes de apoyo, la comunicación entre docentes y familia, y el apoyo familiar.**

No obstante, es necesario enfatizar en que esta última práctica se equipara en importancia con uno de los retos, “Dar apoyo requerido”. Dicho predominio llama la atención, en cuanto resulta un reto más que una actividad de éxito en el proceso de inclusión, pero cabe recordar que en el apartado 2, en la categoría *Retos*, este fue el componente de mayor incidencia y abarca la dificultad en la comprensión de la condición y la identificación de las características, gustos e intereses de la persona estudiante con TEA para atenderla de manera oportuna, así como una dificultad para el manejo de crisis conductuales por grupos numerosos. La mitad de las instituciones tiene una alta incidencia de este componente, lo cual manifiesta que, de la mano con las buenas prácticas, igualmente los equipos docentes se enfrentan a barreras que no deben pasar desapercibidas.

Haciendo énfasis en las prácticas de éxito, vale la pena recordar que ya en el apartado 2, el componente “Redes de apoyo” resultó el de mayor incidencia entre las instituciones y, como se mencionaba, esto evidencia un gran impacto en la construcción de relaciones, comunicaciones e intercambios entre los equipos de



trabajo de las instituciones en su labor inclusiva. Por lo tanto, destaca como uno de los componentes que involucran la participación más activa de docentes en experiencias de aula o institución, así como los retos que enfrentan tanto el grupo docente como el de estudiantes con TEA en los procesos inclusivos.

También en el apartado 2, el componente “Comunicación docente-familia” ya resultaba el de mayor coincidencia y se corrobora en esta parte con su segunda posición dentro de las prácticas exitosas. Tal como se menciona, la frecuencia de este componente pone en relieve el alto valor de la comunicación entre estas dos partes actorales de la comunidad educativa, en cuanto contribuye a lograr un ajuste de contenidos académicos a las características individuales de la población estudiantil con TEA, además de traer a la realidad y el conocimiento docente el entorno en que se desenvuelve el estudiantado con alguna condición, así como sus particularidades individuales, ya que el conocimiento de los requerimientos de apoyos de cada estudiante es clave en la formulación de estrategias pedagógicas que favorezcan su inclusión. Esto, sin mencionar que es una vía para que, igualmente, las familias de personas estudiantes con TEA se den cuenta lo que acontece en el entorno escolar.

Por otra parte, este predominio está de la mano con el tercer componente de mayor relevancia entre las instituciones: “Apoyo familiar”, el cual se vincula directamente con la trascendencia del papel de las familias de estudiantes con TEA en el proceso de educación inclusiva. Este se suma a los factores que han hecho que se realice una inclusión real en las instituciones estudiadas, junto con otras prácticas como, por ejemplo, el conocimiento de las características personales de cada estudiante.

Así queda evidenciado en la siguiente cita:

I: Los del espectro autista [sic.], al menos yo, que soy la que los veo, también la compañera de Problemas de Aprendizaje también tiene que ver con ellos, es un enfoque muy integral y muy de la familia, o sea, partimos de que el conocimiento real del estudiante con TEA es lo más importante. Conocer todo aquello que lo detona, lo que les gusta, lo que no le gusta, lo que le afecta, que en algunos momentos puede venir dispuesto, no dispuesto.



Partimos del conocimiento integral del estudiante, conocer con la familia a través del plan conductual y de la evaluación funcional, qué es lo que le gusta al estudiante, qué es la necesidad del estudiante, qué le interesa. (Docente de problemas emocionales y de conducta, Cartago, párr. 19)

La identificación de predomios realizada permite identificar los aspectos prioritarios para la inclusión en las seis instituciones mencionadas, a partir de la experiencia en conjunto de los centros educativos, según la incidencia o prioridad de las apariciones y coincidencias de los componentes analizados.

La investigación significa un aporte a equipos docentes y direcciones de centros educativos, de manera que los esfuerzos del Cenarec no se destinen únicamente a lo interno del Ministerio de Educación Pública y pasen desapercibidos en la práctica, sino que tengan una aplicación real en las aulas del país, pues es ahí donde debe estar el conocimiento sobre el trastorno del espectro autista y su abordaje, como herramienta para las partes actorales de la comunidad educativa.

Además, el análisis pretende plasmar los hallazgos de la investigación en un manual o recurso informativo con una propuesta de abordaje, para de esta forma contribuir, de manera simplificada, a las instituciones en sus procesos de inclusión de personas estudiantes que presentan la condición del trastorno del espectro del autismo (TEA).



## V CAPÍTULO

### CONCLUSIONES

Desde el MEP, la educación inclusiva que se persigue responde a cambios mundiales en respeto a los derechos de todas las personas, indiferentemente de sus características. La transformación se viene gestando en Costa Rica desde hace varias décadas y se ve reflejada en una legislación nacional que se debe cumplir.

La inclusión del estudiantado con alguna discapacidad ha sido un reto tanto para personas docentes como para sus familias. Específicamente respecto al TEA, el trabajo con estas personas estudiantes dentro de las aulas está cada día más presente, tales son los datos estadísticos que demuestran que en comparación al año 2019, en el 2024, el aumento ha sido de un 445.5%, cifra que debe ser considerada por el Ministerio de Educación Pública, para promover un abordaje integral que responda a la realidad que se vive en los centros educativos costarricenses.

Algunos centros educativos lo han logrado de mejor manera que otros y de ahí surge el propósito de esta investigación, el cual es analizar las similitudes que se presentan en las prácticas educativas que han favorecido el proceso de inclusión de estudiantes con la condición del TEA en diferentes regiones educativas del país. Dichas experiencias demuestran ser efectivas, por lo que es importante analizarlas para determinar los factores que lo hacen posible. Se eligen personas estudiantes con TEA, debido a la alta incidencia que hay en las aulas costarricenses y que son vislumbradas en las estadísticas del MEP.

El proceso de inclusión educativa se visualiza desde el modelo social de la discapacidad, donde el entorno es el que debe ajustarse a las características de la persona estudiante, de manera tal que se logre obtener su mayor potencial, en equidad e igualdad de condiciones respecto a quienes le rodean. Es por ello por lo que el MEP debe garantizar los apoyos tanto personales, materiales o tecnológicos, organizativos y curriculares que sean necesarios en los centros educativos.



Por tal motivo, existen las figuras de los Comités de Apoyo Educativo (CAE), cuya función específica es garantizar lo requerido en accesibilidad al currículo para cada estudiante con requerimientos de apoyos o en situación de discapacidad. También están los servicios de apoyo fijo o itinerantes, liderados por docentes de Educación Especial, quienes se convierten en ese apoyo personal necesario para el estudiantado y que trabaja de manera colaborativa con las personas docentes, familias y demás profesionales que sean requeridos.

Otros esfuerzos que se han realizado para colaborar con la educación inclusiva tienen que ver con el SAID, cuyo objetivo es permitir la articulación entre el MEP, la CCSS, el Ministerio de Salud, CEN-CINAI, las universidades públicas y la Redcudi, en cuanto a los procesos relacionados con la atención y el desarrollo integral de infantes en edad preescolar y escolar. De aquí, se desprende la red conocida como RISA.

No obstante, en esta investigación queda en evidencia que RISA ha tenido poca o nula funcionalidad, donde las personas docentes expresan que los procesos para obtención de diagnósticos clínicos son poco eficaces por la lentitud del trámite, por no considerar la condición del TEA como prioritaria, o por justificar que el despliegue de los apoyos educativos puede darse sin necesidad de tener un diagnóstico médico.

Por el contrario, el Servicio educativo para niños y niñas con discapacidad o riesgo en el desarrollo desde el nacimiento hasta los 6 años, que está en algunos centros educativos del país, se presenta como una opción eficaz de atención temprana que colabora en el proceso hacia la educación inclusiva. A este servicio, popularmente llamado “servicio de estimulación temprana”, llegan infantes que han sido valorados en hospitales, clínicas pertenecientes a la CCSS o Ebais, y cuyas comunidades no cuentan con centros de educación especial. En estos centros médicos detectan que presentan una condición específica que requiere ser abordada desde un enfoque educativo. La referencia es trasladada a la Dirección Regional de Educación correspondiente para su ubicación en el centro educativo más cercano que cuente con el servicio.



Aquí se recibe a infantes que al cumplir cuatro años pasan al nivel de preescolar para continuar su proceso educativo con los ajustes pertinentes, mediante una coordinación entre ambas modalidades educativas. De este modo se logra un proceso de transición exitosa y de continuidad de los apoyos educativos.

Entre los resultados de esta investigación, la efectividad de la inclusión depende de que todas las personas actoras educativas participen de manera colaborativa: personal docente, administrativo y familia. Es un trabajo articulado, donde las instancias como Comité de Apoyo, Comité de Evaluación y las profesionales de apoyo tienen un papel trascendental en esta transición, al darle el apoyo directo a la persona estudiante, así como a todas las demás personas docentes con los que interactúan. Tal es el caso del profesorado de materias complementarias, quienes requieren acompañamiento en estos procesos educativos, aunado a procesos de concienciación de la educación inclusiva como un derecho fundamental.

En el proceso de inclusión de cada persona estudiante de esta investigación, las estrategias pedagógicas que usan las personas docentes se ajustan a las características del estudiante y su forma y estilo de aprendizaje. De esta manera, el uso de agendas para la estructura de los tiempos, la anticipación de eventos, la implementación de la tecnología para hacer más dinámicas y llamativas las clases, la atención personalizada, los ajustes de los tiempos para las actividades escolares, el fortalecimiento de la comunicación aumentativa y alternativa, los ajustes de los contenidos del plan de estudios (en caso de requerirse), los procesos de evaluación formativa y alternativa, el uso de apoyos diversos, entre otros, son estrategias utilizadas por las personas docentes, tomando en cuenta las características propias de cada estudiante con TEA.

A la vez, cabe resaltar el trato hacia cada estudiante: se le hace sentir como parte importante del grupo, con los mismos deberes y responsabilidades, en acatamiento de los límites que brinda el centro educativo. De esta manera, para llevar a cabo estas estrategias pedagógicas, es importante tomar en cuenta la cantidad total de estudiantes dentro del grupo, ya que grupos reducidos ayudan a que la persona docente pueda brindar una atención más personalizada a quien lo requiere.



Por otra parte, tener conocimiento de la condición que presenta cada persona estudiante resulta valioso para que tanto las personas docentes como su familia puedan reconocer las características del trastorno presentes y encaminar desde ahí los esfuerzos en los apoyos que requiera tanto en el centro educativo como en el hogar. El conocimiento de la condición sirve para comprender las características de la persona estudiante y redirigir e implementar prácticas educativas más inclusivas.

La organización administrativa del centro educativo es un factor relevante. En esta investigación, dentro de los hallazgos, se determinó que la conformación de los grupos es importante, en cuanto a la cantidad de personas estudiantes que tengan, así como a las condiciones presentes. De tal modo, en grupos pequeños la persona docente puede ofrecer una mejor atención y, en la medida de lo posible, la administración del centro educativo procura una distribución equitativa en la conformación de los grupos y la diversificación de las situaciones de discapacidad en cada uno de ellos. Esto, para no “saturar” grupos de personas estudiantes en situación de discapacidad y que esta se convierta en una barrera para la atención óptima por parte del profesorado.

La estabilidad del grupo también es importante, por cuanto es conocido que los cambios no son bien asimilados en el estudiantado con TEA, lo cual puede generar situaciones de “crisis” dentro de su repertorio conductual. Por eso, es importante la permanencia en un mismo grupo y el acompañamiento de otras personas estudiantes con quienes ha creado un vínculo de amistad. Lo mismo sucede con la elección de la persona docente, la cual es recomendable que sea la misma al pasar de nivel o, de no ser la misma, que al estudiante se le anticipe el cambio. Además, la comunicación asertiva es vital para que la transición entre niveles se produzca de la manera más armoniosa cuando haya cambios de personal.

Por ejemplo, en las experiencias analizadas, la comunicación entre niveles es crucial, donde las personas docentes de preescolar se comunican al final de año con las que van a impartir primer grado. Les explican las situaciones educativas de cada estudiante a su cargo que pasará de nivel. Lo mismo ocurre con la comunicación entre instituciones de primaria, que tienen estudiantado con apoyos



educativos y que inician la secundaria. De esta forma, antes de recibir a cada estudiante, el cuerpo docente de séptimo año conoce con antelación la condición que presenta, así como sus características, habilidades, destrezas, gustos e intereses.

También es recomendable un acercamiento o visita de cada estudiante con TEA al nuevo centro educativo para anticiparlo al cambio, de manera que vaya conociendo el espacio en que continuará su proceso educativo. Esto aplica también para el estudiantado que va de preescolar a primer grado o que, por diversas razones, debe trasladarse de centro educativo.

Por otra parte, es de vital importancia que las personas docentes conozcan con antelación la condición y características presentes en la persona estudiante, para que, una vez que ya estén en el aula, vayan poco a poco conociendo sus habilidades, gustos, intereses, áreas fuertes, y sus requerimientos de apoyo y de comunicación, relacionados tanto con su condición como con su personalidad.

En el estudio, se determinó que conocer sobre el TEA es imprescindible en los procesos de inclusión. Algunos centros educativos se han organizado para capacitar al profesorado sobre la temática, ya sea mediante personas externas expertas, o el mismo personal con el que cuentan. En otros casos, han acudido a la autocapacitación, ya que coinciden que el mejor abordaje se produce al conocer sobre la temática del TEA y las estrategias pedagógicas sugeridas que lo acompañan.

Dentro del abordaje que dan las instituciones educativas en el proceso de inclusión de las personas estudiantes con TEA, es determinante la actitud que presentan las personas docentes y demás miembros de la institución. Se lleva a cabo un trabajo conjunto, de manera que los profesionales en educación sientan que no están solos, que pueden acudir a esta colaboración que se ha llamado, para efectos de la investigación, “redes de apoyo”, conformadas por otras personas docentes y el personal administrativo de la institución. Aquí, la figura de los servicios de apoyo cobra gran relevancia: las personas docentes de Educación Especial dan ese acompañamiento a cada docente de aula regular mediante la docencia compartida,



y también lo brindan a la comunidad estudiantil, a la persona estudiante y a las familias.

Por otra parte, cabe destacar que esa actitud docente se ve reflejada también en conocer más sobre la condición. En las entrevistas, las docentes de aula afirman que, si no tienen capacitación, la obtienen por sus propios medios, mediante cursos, lecturas o videos. Pero no basta con conocer solo sobre el trastorno específico en estudio; se debe conocer también a cada estudiante, sus características personales, gustos, intereses, necesidades y las situaciones que repercuten en crisis conductuales. Esto se obtiene a través de la comunicación con la familia o personas a cargo, y la observación directa de cada estudiante, donde el vínculo cobra relevancia cuando la persona estudiante ve en el cuerpo docente un lugar seguro, de apoyo, respeto a su individualidad y el personal docente, por su parte, le da una atención respetuosa a su situación particular.

Dentro del abordaje educativo, también se debe tomar en cuenta el ambiente de clase, donde la persona estudiante se siente cómoda, respetada, en confianza con quienes le rodean, con un trato igualitario en equidad, y donde exista la socialización con sus pares y participación en actividades institucionales. La investigación dejó claro que cada estudiante con la condición de TEA debe disfrutar ir al centro educativo para que ese proceso de inclusión se facilite.

En los procesos de inclusión, quedaron en evidencia los retos que tienen las personas docentes. Entre ellos, destaca eliminar las barreras actitudinales en la institución, trabajar en conjunto con la familia y lograr dar el apoyo requerido por la persona estudiante.

Aunado a lo anterior, para que los procesos de inclusión sean eficaces, el papel de la familia es determinante, por ejemplo, la persona docente necesita conocer las características individuales de su estudiante. Al tener esa comunicación efectiva y eficaz, se facilita tal conocimiento; la obtención del diagnóstico médico es responsabilidad de la familia, así como la administración de medicamentos que, en ocasiones, es necesario. Por consiguiente, trabajar de manera colaborativa permite brindar los apoyos a cada estudiante en el hogar, en cuanto a los aspectos que



deben ser reforzados, de manera que el trabajo que se haga en la institución sea validado por la familia.

A manera de resumen, al analizar las seis experiencias educativas donde se han favorecido los procesos de inclusión con personas estudiantes con TEA, se determina que los centros educativos presentan factores en común relacionados con el trabajo colaborativo entre quienes se involucran en el proceso. Esto incluye desde personas docentes y comités de apoyo, hasta profesorado de educación especial, personal administrativo, dirección de la institución y familia, con un perfil docente caracterizado por colaboración, creatividad, comunicación, interés, investigación, conocimiento y vínculo con el estudiantado y un perfil institucional donde se sienten parte del centro educativo. Es importante destacar las estrategias metodológicas implementadas para el desarrollo del plan de estudios, donde cada docente de apoyo de educación especial da un aporte valioso en el trabajo que se realiza en el aula.

A nivel administrativo, se contemplan las particularidades de cada estudiante para la toma de decisiones, lo que se evidencia en la conformación de los grupos, el perfil de la persona docente a cargo, así como los lineamientos para la transición y comunicación entre niveles.

Finalmente, nuevamente es necesario destacar el papel de la familia, el cual es y será siempre un elemento clave en el proceso de inclusión.



## VI CAPÍTULO

### REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/tratados\\_internacionales/es\\_tratados/adjuntos/10\\_4\\_Normas\\_igualdad\\_personas\\_discapacidad.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/tratados_internacionales/es_tratados/adjuntos/10_4_Normas_igualdad_personas_discapacidad.pdf)
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington. Virginia.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed., texto revisado)*. American Psychiatric Publishing.
- Badilla, A. (2015). *Necesidades de capacitación de docentes de apoyo y docentes de I y II ciclo para la atención del estudiantado con necesidades educativas especiales de las instituciones de educación general básica de las escuelas del circuito escolar 01 de la Dirección Regional de Educación de Puriscal durante el curso lectivo del año 2014*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Estatal a Distancia.
- Belinchón, M. (2021). Haciendo camino al contar: Reflexiones sobre el libro historia del autismo. Conversaciones con los pioneros (De Adam Feinstein). *Siglo Cero*, 52 (2), 61-81. [file:///C:/Users/maria.calderon/Downloads/cicero,+0210-1696-2021-0052-0002-0061-0081%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria.calderon/Downloads/cicero,+0210-1696-2021-0052-0002-0061-0081%20(1).pdf)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Borjas, J. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, Contabilidad y gestión*, 5(15), 79-97.
- Brandão, A. y de Carvalho, A. (2022). O Papel da Família do Aluno Autista no Processo de Inclusão Escolar. *Revista de Psicologia*, 16(64), 227-240.



- Calderón, M. (2023). *Cenarec: Su historia y aporte a la educación inclusiva costarricense*. Departamento de Investigación, Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (Cenarec). Ministerio de Educación Pública.
- Calderón, E. y Valenzuela, E. (2018). De Primera Mano... *Revista Inclusiva* (11), págs. 72-82.
- Castillo, K. (2023). *Trastorno del Espectro del Autismo TEA*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (Cenarec). Ministerio de Educación Pública.
- Centro de Recursos para la Educación Inclusiva [Cenarec] (5 de mayo de 2017). Acta de la sesión ordinaria N.º 238-2017, Consejo Directivo del Cenarec.
- Centro de Recursos para la Educación Inclusiva [Cenarec] (s.f.). *Camino a la Inclusión*. Fundación Mundo de Oportunidades.
- Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley 7739. 6 de enero de 1998 (Costa Rica). [http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&strTipM=T&IResultado=4&strSelect=sel](http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&strTipM=T&IResultado=4&strSelect=sel)
- Cruz, R. (2021). *La Aventura de ComuniCAAr*. Cenarec.
- Cubillo, A. y Vargas, S. (2009). *La inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, diferencias étnicas y culturales en el ciclo de transición, de la Escuela 12 de marzo de 1948, la Escuela Mixta de Pedregoso y la Escuela de Excelencia Sagrada Familia durante el ciclo lectivo 2008*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional.
- Decreto Ejecutivo N.º 37486-MP-MEP [Presidencia de la República de Costa Rica]. *Reforma de los artículos 43, 44 incisos d, 47, 47 bis y 48, del Decreto Ejecutivo N.º 26831-MP-MEP, Reglamento a Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad*, publicado en el diario oficial la gaceta número 21 del 30 de enero del 2013.
- Decreto Ejecutivo N.º 40955-MEP [Presidencia de la República de Costa Rica]. *Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense* publicado en el diario oficial la gaceta número 59, del 23 de marzo del 2018.



[http://196.40.56.11/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=TC](http://196.40.56.11/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=TC)

<https://www.cpocr.org/wp-content/uploads/2013/07/Decreto-37486-MP-MEP-comité-de-apoyo.pdf>

Decreto Ejecutivo N.º 44758-MEP-MTSS-S-MCJ-MIDHIS [Presidencia de la República de Costa Rica]. *Reglamento a Ley de Cumplimiento de Derechos y Desarrollo de Oportunidades de las Personas con Trastorno del Espectro Autista*, publicado en el diario oficial la gaceta número 232 del 10 de diciembre del 2024.

Dos Santos, J. y Alves, F. (2022). Inclusão de criança com autismo em sala de aula. *Revista Psicologia*, 16(63), 584-595. [PDF] [Inclusão de criança com Autismo em Sala de Aula / Inclusion of a Child with Autism in the Classroom | Semantic Scholar](#)

Echeita, G., Fernández-Blázquez, M., González, T. y Simón, C. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

Espinoza, D. (2018). *Servicio Educativo para niños y niñas con discapacidad o riesgo en el desarrollo desde el nacimiento hasta los 6 años*. Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad. Ministerio de Educación Pública.

Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S. y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: Vínculo emocional maestro-alumno. *NFAD Revista de Psicología*, 1(1), p.195-202

Gutiérrez, H., Barrios, A., y Andrés, S. (2022). Participación social del alumnado con autismo: miradas de familias, docentes y los propios estudiantes [Resumen de presentación de la conferencia]. Simposio: Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo desde Educación Infantil hasta la Universidad. *Ediciones Universidad de Salamanca Siglo Cero, Anejo 1*, 43-135



Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Herrera-Del Águila, D. (2021). Trastorno del Espectro Autista: La Historia. *Diagnóstico* 60(3), 131-133.

Ley 7948, Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (8 de diciembre de 1999).

[https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=43459&nValor3=45802](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=43459&nValor3=45802)

Ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (29 de mayo de 2006).

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=23261&nValor3=96047#ddown](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=23261&nValor3=96047#ddown)

Ley 8661, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (30 de marzo del 2007)

[https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/4315/Ley\\_8661\\_Convencion\\_sobre\\_Derechos\\_Personas\\_con\\_Discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/4315/Ley_8661_Convencion_sobre_Derechos_Personas_con_Discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ley 9207, Reforma a la Ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (25 de febrero de 2014).

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76840&nValor3=96046&strTipoM=TC#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20que,a%20partir%20de%20su%20publicaci%C3%B3n](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76840&nValor3=96046&strTipoM=TC#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20que,a%20partir%20de%20su%20publicaci%C3%B3n).

Ley 9379, Ley para la Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad (30 de agosto de 2016).

<https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/promocionautonomiapersonal.pdf>



Ley 9303, Ley de Creación del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (Conapdis). Reglamento de la ley (30 de abril de 2018).

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=86570&nValor3=112389](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=86570&nValor3=112389)

Ley 9822, Ley de Reconocimiento y promoción de la Lengua de Señas Costarricense (Lesco) (16 de junio de 2020).

[https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/Ley9822\\_Reconocimiento\\_y\\_promocion\\_de\\_la\\_lengua\\_LESCO.pdf](https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/Ley9822_Reconocimiento_y_promocion_de_la_lengua_LESCO.pdf)

Ley 9940, Ley de Cumplimiento de Derechos y Desarrollo de Oportunidades de las Personas con Trastorno del espectro Autista (16 de febrero de 2021).

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=93792&nValor3=124641](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=93792&nValor3=124641)

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. Lopezosa, C., Díaz-Noci, J. y Codina, L. (Eds.), *Anuario de métodos de investigación en comunicación social* (1), 88-97.

DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.  
<http://dx.doi.org/10.31009/metodos.2020.i01.08>

Mas para el AUTISMO (2019). *El autismo en el DSM*. Mas para el AUTISMO/X the AUTISM. <https://www.masparaelautismo.com/el-autismo-en-el-dsm/>

Ministerio de Educación Pública (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación curricular*. Viceministerio Académico.

[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/transf-curricular-v-academico-vf\\_0.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/transf-curricular-v-academico-vf_0.pdf)

Ministerio de Educación Pública (2013). *Lineamientos sobre apoyos curriculares y de acceso para la atención de necesidades educativas del estudiantado en la Educación General Básica y Educación Diversificada* (Circular DVM-AC-003-2013).

Ministerio de Educación Pública (2018a). *Líneas de acción para los Servicios de Apoyos Educativo*. Viceministerio Académico, Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad.



[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/lineas\\_de\\_accion\\_version\\_final\\_2023.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/lineas_de_accion_version_final_2023.pdf)

Ministerio de Educación Pública (2018b). *Servicio Educativo para Niños y Niñas con Discapacidad o Riesgo en el Desarrollo, Desde el Nacimiento Hasta los 6 Años*. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación Especial.

[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/servicio\\_educativo\\_para\\_ninos\\_y\\_ninas\\_nac\\_a\\_6\\_anos.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/servicio_educativo_para_ninos_y_ninas_nac_a_6_anos.pdf)

Ministerio de Educación Pública (2024a). *Informe inicial estadísticas TEA 2019-2024*. Departamento de Análisis Estadístico.

Ministerio de Educación Pública (2024b). *Red Intersectorial de Servicios de Atención al Desarrollo del niño y la niña [RISA]*. Dirección Regional de Educación San José Oeste. <https://dresjo.mep.go.cr/risa>

Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Salud, Caja Costarricense de Seguro Social y Dirección Nacional de Cen-Cinai (2019). *Manual de Procedimientos: Integración y gestión del equipo regional intersectorial coordinador de la RISA en el marco del SAIID*.

Molina, C. (2021). *El derecho a la educación inclusiva para la niñez con el trastorno del espectro autista: caso de estudio*. [Trabajo Final de Graduación de Maestría]. Universidad Estatal a Distancia.

Monge, G., Obando, J., Quesada, J., Ramírez, T. Ramírez, D. (2014). *Concepto de inclusión educativa que manejan las docentes y las acciones pedagógicas utilizadas para la atención de estudiantes con diversidad funcional asociadas al síndrome de Asperger del nivel preescolar en el Jardín de Niños Miguel Obregón Lizano del circuito 04, perteneciente a la Dirección Regional de San José Norte durante el curso lectivo 2014*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Estatal a Distancia.

Morrison, J. (2014). *DSM-5. Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno, S. A.

Muñoz, Y., de Dios, M., y Fernández, L. (2022). La inclusión del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo en el aula [Resumen de presentación de



- la conferencia]. Simposio: Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo desde Educación Infantil hasta la Universidad. *Ediciones Universidad de Salamanca Siglo Cero, Anejo 1*, 43-135
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre derechos de las personas con discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Poder Judicial. (2020). *Diccionario Usual del Poder Judicial*. [Diccionario Usual del Poder Judicial - Diccionario Usual | Poder Judicial de Costa Rica](#)
- Quirós, Y. (2016). *Estudio sobre los desafíos pedagógicos que enfrenta el personal docente para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Escuela Juan Rafael Meoño Hidalgo, Dirección Regional de Educación de Alajuela, primer semestre de 2016*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Estatal a Distancia.
- Rodríguez, K. (s.f.) *Manual de autoayuda para las familias de la niñez costarricense con Trastorno del Espectro del Autismo*. [2da edición]. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (Cenarec). Ministerio de Educación Pública.
- Rezende, E., Costa, H. y Martins, F. (2020). Somos iguais e pensamos diferentes: Aceitar a inclusão faz bem a todos - O TEA na escola. *Revista Movimenta* 13(3), 456-464



- Simón, C., Cañadas, M., Martínez, G. y Echeita, G. (2022). Actitudes hacia la inclusión y beneficios percibidos de familias en centros con alumnado con autismo [Resumen de presentación de la conferencia]. Simposio: Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo desde Educación Infantil hasta la Universidad. *Ediciones Universidad de Salamanca Siglo Cero, Anejo 1*, 43-135
- Soto, R. (2018). Trastorno del Espectro Autista. *Revista Inclusiva*, 11, 7-15.
- Unesco (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. World Education Forum, Dakar, 2000. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- Unesco (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad-SIRIED: resultados de la primera fase de aplicación*. Oficina de la UNESCO en Santiago y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227500>
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. Subdirector General de Educación, 2010-2018 (Qian Tang) [autor del prólogo]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Unicef (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989*. Unicef Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ureña, K. (2018). *Promoción de la inclusión educativa desde la mejora en la mediación docente, a partir de la percepción de tres estudiantes diagnosticados con trastorno de espectro autista que en el 2018 cursaban el III ciclo de Educación General Básica en una institución educativa de la provincia de Cartago y sus madres*. [Tesis de maestría]. Universidad Estatal a Distancia.
- Valdez, G. y Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica* 30, 60-61. [Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo](#)



- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.  
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7-21.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. *Revista In Jure Anáhuac*, 1(2), 143-158.
- Zambrano, R. y Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48.



# VII CAPÍTULO

## ANEXOS



## Anexo 1

Informantes y cantidad de entrevistas por centro educativo, circuito escolar y región educativa.

Región Educativa	Circuito Escolar	Nombre de la institución	Total entrevistas	Informantes	Personas entrevistadas
San José Oeste	03	Liceo de Escazú	5	Directora	2
				Orientador	
				Docente guía	1
				Comité de evaluación	3
				Madre de familia	1
Cartago	01	Escuela Winston Churchill Spencer	6	Estudiante	1
				Directora	1
				Docente regular	1
				Docentes de educación especial	1
				Docentes de preescolar	4
Limón	01	Escuela Rafael Yglesias	5	Madre de familia	1
				Estudiante	1
				Directora	1
				Maestras de Educación Especial	6
				Docente regular	1
Peninsular	02	Escuela Carmen Lyra (Cóbano)	5	Madre de familia	1
				Estudiante	1
				Directora	1
				Maestra regular	1
				Maestras de Educación Especial	4
Alajuela	01	Escuela Manuel Francisco Carrillo Saborío	6	Madre de familia	1
				Estudiante	1
				Directora	1
				Docente de aula	1
				Maestras de Educación Especial	3
Liberia	04	Escuela de Moracia	6	Maestras de preescolar	3
				Madre de familia	1
				Estudiante	1
				Director	1
				Maestra de aula	1
				Maestras de Educación Especial	6
				Maestras de preescolar	9
				Madre de familia	1
				Estudiante	1
				<b>Total participantes</b>	<b>64</b>
<b>Total de entrevistas</b>			<b>33</b>		

[Volver](#)



## Anexo 2

*Códigos, grupos y significado.*

GRUPO	CÓDIGO	DEFINICIÓN
<b>Currículo escolar</b>	Atención a los apoyos educativos del estudiante	Identificar el requerimiento de la persona estudiante.
	Estrategias pedagógicas de la persona docente	Uso de agendas, tecnología, anticipación de eventos, atención individualizada, seguimiento, ajuste de tiempo, atención de crisis, ajuste de contenidos.
	Apoyos educativos	Personales o materiales, el estudiante recibe el acompañamiento de personas docentes de educación especial y ajustes materiales.
	Reforzamiento de logros	Reconocer cuando hace bien las cosas.
<b>Ambiente educativo</b>	Ambiente de clase	Que la persona estudiante se sienta motivada dentro de todos los ambientes del centro educativo.
	Relaciones interpersonales positivas	Aceptación, respeto y tolerancia por la condición
	Trabajo con el grupo de estudiantes	Sensibilización, aceptación, respeto a la condición.
<b>Comunicación</b>	C. Docente-familia C. Familia-docente	Comunicación con los docentes sobre los cambios de sus hijos, intercambio de información sobre TEA.
	C. Docente-docente	Proceso de docentes de identificar condición y transmitirlo al cuerpo docente.  Comunicación entre docentes sobre las condiciones de los estudiantes que reciben.  Recomendaciones, intercambio de experiencias y herramientas entre docentes
	C. Docente-asesora	Acompañamiento de asesora regional.  Recomendaciones, intercambio de experiencias y herramientas entre docentes.
	C. otras instancias	Clínica, Ebais, otros profesionales en salud.
<b>Diagnóstico</b>	Diagnóstico temprano	Diagnóstico médico antes de los tres años.
	Referencia a especialista	En el caso de ingresar al centro educativo y no tener un diagnóstico médico definido, las docentes hacen la referencia para obtenerlo.



	Atención temprana	Recibir estimulación temprana, asistencia al servicio educativo para niños y niñas con discapacidad o riesgo en el desarrollo.
<b>Actitud docente</b>	Seguimiento con especialistas	Terapia ocupacional, estimulación temprana, psiquiatra, psicólogo u otros.
	Conocimiento de la condición:	Autoformación-formación-experiencia.
	Conocimiento características personales del estudiante	Interés por conocer las características de la persona estudiante.
	Redes de apoyo	Trabajo colaborativo entre todas las personas docentes y servicios de apoyo educativo.
	Vínculo	Comprensión de las características de la persona estudiante y su proceso de aprendizaje desde una perspectiva integral.
	Ética y vocación	Se interesa por hacer bien su labor profesional y porque el personal estudiante avance a nivel emocional y académico
<b>Organización administrativa</b>	Selección de la persona docente	Se escoge según su conocimiento y actitud hacia las personas estudiantes con TEA
	Conformación del grupo	Mantienen el mismo grupo de estudiantes, a la misma docente y al cambiar de grado la persona estudiante está con compañeros o compañeras de su confianza.
	Transición entre niveles	Reuniones entre las personas docentes del año anterior a fin de conocer características del estudiante y el abordaje pedagógico e integral realizado (y lo alusivo a transferir el expediente).
	Capacitación docente	El centro educativo busca e incentiva la capacitación ya sea con personas docentes de educación especial del centro educativo o con profesionales externos.
	Trabajo con Juntas de educación	Para solventar necesidades en la infraestructura o apoyos materiales que se requieran.
<b>Familia</b>	Apoyo familiar	La familia está pendiente de lo que solicita la institución y los requerimientos de la persona con TEA
	Aceptación de la condición:	Aceptación las necesidades de su hijo o hija, del diagnóstico o de la necesidad de este.
	Aceptación de recomendaciones	Por parte de docentes e institución (La familia confía en las decisiones y estrategias aplicadas por las docentes.)
<b>Retos</b>	Eliminación de barreras actitudinales	De parte de personas docentes y familias.



---

Socialización	Para las personas estudiantes con TEA.
Dar el apoyo que requieren	Identificar sus características gustos e intereses de la persona estudiante y atenderla de manera oportuna, desconocimiento de protocolo crisis conductuales.
Estudiantes no diagnosticados	Llegan al centro educativo, pero sin saber la condición que presentan.

---

[Volver](#)



## Anexo 3

### Guía de entrevistas

#### Investigación:

***Similitudes en las prácticas educativas que han favorecido el proceso de inclusión de seis estudiantes con la condición del TEA en centros educativos de las direcciones regionales de San José Oeste, Cartago, Limón, Peninsular, Alajuela y Liberia***

#### Guía de entrevista para directores

1. ¿Cuál es el abordaje que da la institución a los estudiantes con la condición de TEA?
2. Para usted como director, ¿cuál ha sido el reto más grande que ha experimentado en la inclusión del alumnado con TEA?
3. El conocimiento que tiene en el abordaje en estudiantes con TEA ¿cómo lo ha obtenido?
4. ¿Qué considera que es lo más difícil que estos estudiantes pueden experimentar en las aulas?
5. ¿Cuál es el reto más grande que enfrentan los profesores que tienen a cargo estudiantes con TEA?
6. ¿Qué condiciones o características han ayudado a que el proceso de inclusión en su institución haya dado resultados positivos?
7. ¿Qué herramientas, apoyos, estrategias considera que le han sido de utilidad a los docentes?



## Guía de entrevista a personas docentes

1. ¿Cuál es el abordaje que da la institución a los estudiantes con la condición de TEA?
2. El conocimiento que tiene en el abordaje en estudiante con TEA ¿cómo lo ha obtenido?
3. Para usted como profesor, ¿cuál ha sido el reto más grande que ha experimentado?
4. ¿Qué considera que es lo más difícil que estos estudiantes pueden experimentar en las aulas?
5. ¿Qué papel juega la familia en el proceso de inclusión?
6. ¿Qué condiciones o características considera que han ayudado a que el proceso de inclusión del estudiante esté siendo exitoso?
7. ¿Qué herramientas, apoyos, estrategias le han sido de utilidad para trabajar con el estudiante con TEA?

## Guía de entrevista a familias

1. ¿Cómo fue el proceso en el que se dio cuenta de que su hijo-a tiene la condición de TEA?
2. ¿Cómo fue su experiencia con el ingreso de su hijo-a al preescolar y a los siguientes niveles educativos?
3. ¿Cuál es el abordaje dado por la institución a su hijo-a?
4. Para usted como madre-padre, ¿cuál ha sido el reto más grande que ha experimentado?



5. ¿Qué es lo más difícil que ha experimentado en el proceso educativo de su hijo-a?
6. ¿Qué ha sido lo más difícil que ha experimentado su hijo-a en este proceso educativo?
7. ¿Cómo ha sido la comunicación con los docentes y con el centro educativo?
8. ¿Qué aspectos considera que han ayudado a que el proceso de inclusión de su hijo-a esté siendo favorable?

### Guía de entrevista a estudiantes

1. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela/colegio?
2. ¿Cuál es tu materia favorita y por qué?
3. ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela/colegio y por qué?
4. ¿Cómo haces para que te vaya bien en el colegio/escuela?
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los profesores?
6. ¿Qué es lo que no te gusta de los profesores?
7. ¿Qué te gustaría cambiar del colegio/escuela?

[Volver](#)

