

Realidades técnico-administrativas de las aulas integradas de discapacidad intelectual en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Technical-administrative realities of integrated classrooms for students with intellectual disabilities in the implementation of Universal Design for Learning (UDL)

Realidades técnico-administrativas das salas de aula integradas para pessoas com deficiência intelectual na implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Danae Espinoza Villalobos

Ministerio de Educación Pública

 <https://ror.org/03f856541>

San José, Costa Rica

danae.espinoza.villalobos@mep.go.cr

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8666-3116>

Mario Alberto Segura Castillo

Ministerio de Educación Pública

 <https://ror.org/03f856541>

San José, Costa Rica

mario.segura.castillo@mep.go.cr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1935-8021>

Recibido – Received – Recebido: 14/03/2025 Corregido – Revised – Revisado: 02/05/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 23/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v28i45.5726>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5726>

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo analizar las realidades técnico-administrativas relacionadas con el funcionamiento del servicio específico de las aulas integradas para personas con discapacidad intelectual, en el contexto del sistema educativo costarricense. Esto se fundamenta en el Decreto nro. 40955-2018, *Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense*, en el cual se establece un plazo de 10 años a partir de su publicación en 2018, para que dichas aulas se transformen en servicios de apoyo educativo. El estudio tiene como propósito determinar si estos servicios están avanzando en la incorporación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), particularmente en lo que respecta al funcionamiento técnico-administrativo y la mediación pedagógica. Para ello, se realizaron observaciones durante los años 2023 y 2024 en distintas Direcciones Regionales de Educación del país. En total, se observaron 16 aulas integradas, incluidas dos especializadas en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico y se utilizó el *software* Atlas ti-9 para el análisis de los datos

ESPINOZA-VILLALOBOS / SEGURA-CASTILLO

recolectados. Los principales hallazgos revelan que, si bien la accesibilidad física y estructural cumple con los requerimientos vigentes, existen limitaciones significativas en la aplicación de los principios del DUA en las prácticas administrativas y pedagógicas.

Palabras claves: educación inclusiva, accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje, mediación pedagógica, educación personalizada, educación de calidad.

Abstract: This research aims to analyze the technical-administrative realities related to the operation of the specific service provided by integrated classrooms for individuals with intellectual disabilities, within the context of the Costa Rican education system. It is grounded in Decree No. 40955-2018, Establishment of Inclusion and Accessibility in the Costa Rican Education System, which sets a 10-year deadline from its 2018 publication for these classrooms to be transformed into educational support services. The study seeks to determine whether these services are progressing in incorporating the principles of Universal Design for Learning (UDL), particularly with regard to technical-administrative functioning and pedagogical mediation. To this end, observations were carried out during 2023 and 2024 across different Regional Education Directorates [in Spanish, *Direcciones Regionales de Educación*] throughout the country. A total of 16 integrated classrooms were observed, including two specializing in serving students with multiple disabilities. The research was conducted using a qualitative approach with a phenomenological design, and ATLAS.ti 9 software was used to analyze the data collected. The main findings reveal that, while physical and structural accessibility meets current requirements, there are significant limitations in the application of UDL principles in administrative and pedagogical practices.

Keywords: inclusive education, accessibility, universal design for learning, pedagogical mediation, personalized education, quality education.

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo analisar as realidades técnico-administrativas relacionadas ao funcionamento do serviço específico das salas de aula integradas para pessoas com deficiência intelectual, no contexto do sistema educacional costarricense. O estudo fundamenta-se no Decreto n.º 40955-2018, "Estabelecimento da inclusão e da acessibilidade no sistema educacional costarricense", que estabelece o prazo de 10 anos, a partir de sua publicação em 2018, para que essas salas sejam transformadas em serviços de apoio educacional. O estudo busca determinar se esses serviços avançam na incorporação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), particularmente no que se refere ao funcionamento técnico-administrativo e à mediação pedagógica. Para tanto, foram realizadas observações durante os anos de 2023 e 2024 em diferentes Diretorias Regionais de Educação do país. Ao todo, foram observadas 16 salas de aula integradas, incluindo duas especializadas no atendimento a estudantes com deficiência múltipla. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e desenho fenomenológico, utilizando-se o software ATLAS.ti 9 para a análise dos dados coletados. Os principais achados revelam que, embora a acessibilidade física e estrutural atenda aos requisitos vigentes, há limitações significativas na aplicação dos princípios do DUA nas práticas administrativas e pedagógicas.

Palavras-chave: educação inclusiva, acessibilidade, desenho universal para a aprendizagem, mediação pedagógica, educação personalizada, educação de qualidade.

INTRODUCCIÓN

El cambio fundamental de un modelo integracionista, que viene ocurriendo en la Educación Especial, hacia el modelo social de la discapacidad, impulsado desde los años 90 del siglo anterior, sostiene que las personas en situación de discapacidad deben ser parte activa de la sociedad como cualquier otra persona y que las barreras actitudinales, físicas, materiales y sociales en el entorno limitan su participación, si no se realizan los ajustes necesarios. Este modelo se enfoca en identificar y eliminar las barreras que afectan a las personas en situación de

discapacidad, promoviendo una educación inclusiva y sus derechos humanos. Al respecto, Meléndez-Rodríguez et al. (2024) indica que las propias barreras para el logro de aprendizajes se originan desde los mismos valores de las personas que vienen impregnados en el currículo, lo que lleva a la exclusión de personas estudiantes en los centros educativos.

Consecuentemente, Deliyore (2018) considera que, a pesar de los avances hacia la inclusión, Costa Rica todavía enfrenta una coexistencia de paradigmas y modelos educativos con la presencia de enfoques asistenciales y rehabilitadores, es decir, determinan una transición hacia un sistema educativo inclusivo donde se parta de la diversidad como una riqueza de la mediación pedagógica.

La importancia de conocer la realidad de las aulas integradas de discapacidad intelectual en Costa Rica yace en que estas nacen en un paradigma integracionista en la segunda mitad del siglo anterior y con el advenimiento del modelo social de la discapacidad, con la inclusión de personas estudiantes en situación de discapacidad de I y II Ciclos de la Educación General Básica (EGB). Estas personas actualmente enfrentan nuevos retos, debido a que requieren un currículo flexible acorde con el DUA para que el estudiantado pueda recibir una educación inclusiva, según Meléndez-Rodríguez et al. (2024), la cual requiere transformar el sistema educativo para tomar en cuenta la diversidad del estudiantado, con el fin de que participe y recibe una educación de calidad.

Con respecto a los antecedentes, coinciden con el surgimiento de las aulas integradas de discapacidad intelectual (DI), bajo el paradigma de la integración de principios de los años setenta del siglo anterior, se constituyeron como “espacios en los que el estudiantado compartía un entorno común, pero con diversidad de horarios, espacios académicos y grupos sociales. En este sentido, ahora, en un mismo contexto educativo, prevalecían los actos excluyentes” (Deliyore, 2018, p. 180). Por esto, las aulas integradas han tenido una visión centrada en un modelo clínico, de concebir el déficit desde la persona en un ambiente homogeneizante. Es decir, por eso, la población meta del modelo es una en situación de discapacidad intelectual. Sin embargo, uno de los principales beneficios de estos servicios es: “el reconocimiento de derechos a grupos que habían sido históricamente marginalizados. Además, [permitieron] que se empezara un proceso de eliminación de prejuicios y miedos, y aparecieron nuevos conocimientos y percepciones ajustadas a la realidad” (Matamoros-Rodríguez y Cubero-Arias, 2025, p. 11).

Asimismo, el estudio del *Quinto Informe del Estado de la Educación del Consejo Nacional de Rectores* (CONARE, 2014) indica que, a través del tiempo, en las Direcciones Regionales de Educación, donde no existen centros de educación especial, las aulas integradas han brindado un servicio de atención directa a la población estudiantil con más requerimientos de apoyo, por lo que, en caso de una transformación de estas, deberá prepararse a la educación regular, para la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad, con el fin de promover la equidad y la plena participación.

Por su parte, el Ministerio de Educación Pública (MEP, 2022) concluye que las autoridades responsables de las aulas integradas de discapacidad intelectual deberán ofrecer los apoyos, por tanto, les corresponde a las Asesorías Regionales de Educación especial (AREE), brindarles un acompañamiento en ese proceso de transformación. Con el pasar de los años, se evidencia que las aulas integradas en Costa Rica han jugado un papel fundamental en el proceso de integración de personas en situación de discapacidad intelectual en I y II Ciclos de la Educación General Básica (EGB), sin embargo, se requiere una serie de cambios de acuerdo con las demandas de la educación inclusiva.

Para Delgado-Vargas (2017), el concepto asociado con accesibilidad son los principios del Diseño Universal (DU), los cuales permiten tomar en cuenta la diversidad e inclusión que, llevados al ámbito educativo, son el fundamento de un currículo flexible desde la educación inclusiva, por lo que es importante tomarlos en cuenta. Así mismo, según Delgado-Vargas (2017), los espacios deben contemplar el uso equitativo, simple e intuitivo; información perceptible y fácil de entender para todas las personas; deben ser tolerantes al error, brindar un tamaño en cuanto al acceso y al uso.

Implementar estos principios en un currículo accesible y universal conlleva un cambio en la mediación pedagógica hacia la educación inclusiva, por tanto, son el principal medio a través del cual las personas excluidas pueden superar las barreras de acceso, aprendizaje y participación, ya que permiten lograr la accesibilidad universal. Al respecto, el Seminario Iberoamericano de Diversidad y Accesibilidad en la Red (2007) y Delgado (2017) se refieren a lo siguiente sobre los principios del Diseño Universal (DU):

- **Accesibilidad física.** Se refiere a los entornos u otros elementos que son accesibles de forma física y que permiten a personas con diferentes requerimientos de movilidad poder utilizarlos. Ejemplo: rampas, baños accesibles, agarraderas, en este sentido, en los centros educativos observados, se nota el acatamiento de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1996).
- **Accesibilidad sensorial.** En este sentido, los espacios áulicos no cuentan con las condiciones de mantener los entornos u otros elementos y recursos que sean accesibles de forma sensorial y física.
- **Accesibilidad cognitiva.** cuando los entornos u otros elementos permiten que personas con diferentes requerimientos de comprensión puedan utilizarlos. Ejemplo: pictogramas en letreros de baños u otros servicios para que personas puedan entenderlos de manera sencilla.

Desde el punto de vista técnico-administrativo, el funcionamiento de las aulas integradas (DI) se basa en el Acuerdo del Consejo Superior de Educación N.º 02-2000: *Plan de estudios para aulas integradas que atiende a población con Retraso Mental (discapacidad intelectual)* (MEP, 2000), el cual es un servicio específico de la educación especial.

En el caso de este servicio específico de discapacidad intelectual, de acuerdo con el MEP (2000), se cuenta con un plan de estudios similar al de I y II Ciclos de la Educación General Básica (EGB). Las asignaturas incluyen Español, Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas, Autonomía e Independencia, Computación, Educación Física, entre otras. La carga horaria es de 32 lecciones de 40 minutos por semana, con grupos de 6 a 10 estudiantes, bajo la responsabilidad técnica y administrativa de la persona directora del mismo centro educativo. Esto en concordancia con la promulgación de la Ley 7600, *Ley de Igualdad de Oportunidad para personas con Discapacidad*, además, de acuerdo con el MEP (2021), con la entrada en vigencia del Decreto N°40955-MEP: *Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense*, las aulas integradas de discapacidad intelectual (retraso mental) entran en un proceso de transformación a servicios de apoyo educativo principalmente.

Según diversos estudios e informes del MEP (2021, 2022, 2023, 2024), en las aulas integradas de discapacidad intelectual de I y II ciclos, la matrícula ha ido bajando, al pasar de 2788 a 1008 personas estudiantes entre los años 2015 y 2023, registrando un descenso de un 63.84%, es decir, aproximadamente 1780 personas estudiantes.

Por lo tanto, con la promulgación del Decreto Ejecutivo 40955 (MEP-2018), las aulas integradas (DI) han ido transformándose en servicios de apoyo educativo, promoviendo la inclusión total y la eliminación de servicios segregados, así como abogar por una única educación de calidad, por lo que se le concede un plazo de 10 años al MEP para que vaya transformando las aulas integradas de discapacidad intelectual en servicios de apoyo. Sin embargo, con el pasar de los años se han ido quedando sin matrícula, debido a que muchas familias prefieren que la persona estudiante ingrese a I y II Ciclos de la EGB.

Con respecto a la cantidad de personas estudiantes provenientes de las aulas integradas de discapacidad intelectual hacia I y II Ciclo de la EGB, en la tabla 1 se describe según el año:

Tabla 1.

Cantidad de estudiantes incluidos en la educación regular provenientes de servicios específicos de la Educación Especial 2021 al 2024.

Servicios Específicos EE	2021	2022	2023	2024
Aulas Integradas	19	16	24	42

Nota: MEP (2024)

De lo anterior, se puede reflexionar que, aunque no se cuente con investigaciones que indiquen cómo ha sido el proceso de inclusión de las aulas integradas de discapacidad intelectual a la Educación General Básica, se evidencia por datos estadísticos que, con el advenimiento de la Ley 7600, la población en situación de discapacidad en I y II Ciclos de la (EGB) cada día es mayor. Así mismo, se podría afirmar que el Ministerio de Educación Pública (2024) ha realizado cambios importantes en la gestión de los servicios de apoyo, los cuales posicionan la importancia de la colaboración entre el docente regular y el personal docente de educación especial, como un factor determinante en el proceso de educación inclusiva.

Para implementar la educación inclusiva en la mediación pedagógica en las aulas integradas de discapacidad intelectual, se propone considerar los principios, pautas e indicadores del Diseño Universal para el Aprendizaje (Center for Applied Special Technology [CAST], 2024). Este es un marco de acción pensado para elaborar la mediación pedagógica que responda a la variabilidad que el estudiantado pueda aprender, el cual se sustenta en la neurociencia, en la accesibilidad y en las tecnologías de la información y la comunicación que tomen en cuenta la diversidad de la población estudiantil desde una educación inclusiva (CAST, 2024). Esto quiere decir que se requiere de una mediación pedagógica que valore las semejanzas y diferencias personales, mediante: “el desarrollo de la autonomía, el autoconocimiento, el autocontrol de las emociones, la autoestima, los sentimientos y la autorrealización, respetando la diversidad sociocultural, étnica, espiritual, entre otras” (Quirós-Acuña y Segura-Castillo, 2022, p. 287). Consecuentemente, es importante considerar en la mediación pedagógica, entre otros aspectos:

- Mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la accesibilidad de toda la población estudiantil.
- Propuestas curriculares y de aspectos técnico-administrativos en una mejora constante.
- Evaluación de los aprendizajes flexible y novedosa.
- Variedad de recursos y materiales que respondan a la variabilidad del estudiantado, sobre todo al que ha sido más vulnerable y excluido del sistema educativo.
- Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la construcción del aprendizaje.
- El fin es que la persona estudiante sea experta en autogestionar sus aprendizajes, además de que desarrolle sus funciones ejecutivas.

De acuerdo con lo anterior, Bello-Vilcapoma et al. (2024) consideran que la: “mediación pedagógica es fundamental para promover una educación humanizante que empodere a los estudiantes. El desarrollo del pensamiento crítico permite a los estudiantes emitir opiniones fundamentadas y con criterio” (p. 121). Asimismo, Moore-Handouts (2020) menciona que una mediación pedagógica que considere el DUA no se enfoca en una población con una situación específica en el aprendizaje, sino que proporciona oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes para toda la población estudiantil. También indica que es fundamental considerar los principios y pautas desarrolladas en el DUA para garantizar que el estudiantado pueda acceder, participar y obtener logro en el aprendizaje.

Estos aspectos se centran en el compromiso de motivar al estudiantado y fomentar su participación en el aprendizaje; en la representación, que se refiere a la presentación de contenido en diferentes formatos para satisfacer los requerimientos de apoyo de las personas estudiantes, así como la acción y expresión, que implican permitir a las personas estudiantes demostrar su conocimiento de diferentes formas. También, estas estrategias incluyen proporcionar alternativas digitales para materiales impresos, para evitar presentar el contenido de manera redundante utilizando diferentes formas y ofrecer opciones de una evaluación democrática que permitan al estudiantado demostrar su competencia de diferentes maneras.

Las Directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 (CAST, 2024), además de incorporar de las otras versiones precedentes, convocan el concepto de barreras que excluyen a las personas por medio de sus mitos, valores y estereotipos. Según el CAST (2024): “esta versión ampliada tiene como objetivo cumplir la promesa de las Directrices como un recurso para guiar el diseño de entornos y experiencias de aprendizaje que reduzcan las barreras y respeten y valoren más plenamente a cada estudiante” (p. 1).

Dentro de la nueva versión del DUA, el CAST (2024) considera que no solamente se entiende la variabilidad entre cada estudiante desde los principios del ¿por qué?, ¿qué? y el ¿cómo?, es decir, desde múltiples medios de participación, sino cómo cada uno percibe la información y cómo actúa y expresa lo que aprendió. Asimismo, se parte de la realimentación actual, introduciendo las múltiples identidades como parte de la variabilidad, la cual es el “¿quién?” del aprendizaje como eje transversal de los tres principios del DUA 3.0, con las siguientes características:

Eliminar las barreras para el aprendizaje sin límites: personales, centro educativo y sistémicas.

Promover el valor de la autodeterminación y el aprendizaje cooperativo.

Utilizar lenguaje centrado en el estudiantado, los cuales juntos pueden aplicar directrices específicas.

Considerar la diversidad de identidades, perspectivas y narrativas.

Reflexionar las percepciones de las personas, culturas e idiomas.

Valorar múltiples formas de conocer y crear significado. (CAST, 2024, p. 1)

Cuando el estudiantado esté motivado, se convertirá en un aprendiz capaz de gestionar sus propios recursos para aprender, y para esto se requiere una transformación en la mediación pedagógica mediante los materiales, evaluación y recursos flexibles que permitan, según Espada et al. (2019), llevar a la práctica la educación inclusiva como manera de reducir la exclusión en todas sus formas.

El objetivo general de este estudio es analizar la puesta en práctica de aspectos técnico-administrativos de las aulas integradas de discapacidad intelectual, con respecto a la mediación pedagógica que le permiten la transformación de acuerdo con los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Por otro lado, los objetivos específicos son: primero, reconocer la accesibilidad donde se lleva a cabo los procesos de mediación pedagógicas de las aulas integradas de discapacidad intelectual; segundo, identificar los aspectos técnico-administrativos en la puesta en práctica del plan estudios de las aulas integradas de discapacidad intelectual; y tercero, contrastar el funcionamiento de las aulas integradas de discapacidad intelectual, según plan de estudios, con base en los principios y las pautas del DUA.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se realizó con un enfoque cualitativo porque: “la finalidad de la investigación es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, las percepciones, las interacciones y las acciones” (Sautu et al., 2005, p. 85). Así como un diseño fenomenológico, debido a que los datos se recopilaban tomando en cuenta las propias vivencias y percepciones de las personas involucradas. Además, este diseño consiste en:

Examinar todos los contenidos de la conciencia.

Determinar si tales contenidos son reales, ideales o imaginarios.

Suspender la conciencia fenomenológica, de tal manera que resulte posible ajustarse a lo dado en cuanto a tal y describirlo en su pureza. (Gurdián-Fernández, 2007, p. 151).

Las unidades de análisis fueron las aulas integradas de discapacidad intelectual con el fin de realizar un análisis del Plan de estudio (MEP, 2000) en cuanto a las características del entorno, mediación pedagógica y aspectos técnicos administrativos que conlleven a la puesta en práctica del DUA. Salas (2020) explica que debe existir una muestra, debido a que esta, bajo la perspectiva cualitativa, permite comprender el fenómeno de estudio y responder a las interrogantes emergentes. Con base en ello, se aplica la técnica llamada muestreo discriminativo. Esta se asocia con la codificación selectiva y su fin es interpretar el corpus teórico elaborado y los objetivos de la investigación para relacionarlos con las categorías derivadas del proceso de observación de la realidad de las aulas integradas. En este caso, la muestra se compone de 16 aulas integradas que cumplen con los criterios de inclusión:

- En una Dirección Regional de Educación (DRE) que tenga solamente un aula integrada (DRE Liberia).
- De las 24 Direcciones Regionales que cuentan con el servicio de aula integrada de discapacidad intelectual que se encuentre representada al menos el 30%, lo cual llevó a observar en 14 (58.33%) de las Direcciones Regionales de Educación.
- En una DRE, al menos, observar en dos aulas integradas, por tanto, observa en Coto y Puntarenas dos aulas integradas de la misma DRE.
- Acompañarse de la Asesoría Regional de Educación Especial (AREE) para que conozca con mayor profundidad el servicio.

El método de recopilación de datos consistió en la observación 16 aulas integradas, durante el curso lectivo del 2023 y 2024, de 14 Direcciones Regionales de Educación del país.

Asimismo, se empleó la técnica de observación para recopilar información, ya que: “el propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 179).

Para conocer la opinión de las poblaciones observadas acerca de la implementación del Plan de estudios de las aulas integradas de discapacidad intelectual (MEP, 2000), la información se interpretó por categorías, tablas y figuras, mediante la técnica de observación participante:

Ésta es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa que consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de una forma no encubierta y no estructurada. Se alarga en el tiempo y no se utilizan ni matrices ni códigos estructurados previamente, sino que se hace a partir de la inmersión en el contexto. (Gurdián-Fernández, 2007, p. 191)

En este proceso, se utilizó una guía de observación del servicio de aula integrada, con base en las siguientes categorías e indicadores:

Para el procesamiento de la información, se utilizaron las guías de observación de la tabla 2 y se realizó una categorización de la información que se concatena, con el fin de determinar los puntos de encuentro obtenidos entre las miradas de ambas poblaciones.

Tabla 2.*Categorías conceptual e instrumental del proceso de investigación.*

Categorías	Definición	Instrumental
Características del entorno escolar	Se refiere a si la infraestructura del centro educativo y del aula son accesibles; la ubicación del aula favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje (libre de elementos distractores).	Se observa mediante una guía de observación del ítem 1 al 7 con los siguientes indicadores: 1. La infraestructura del centro educativo y del aula son accesibles. 2. La ubicación del aula favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje (libre de elementos distractores). 3. Dentro del aula hay orden y limpieza. 4. El aula tiene buena iluminación y ventilación. 5. Se encuentra material didáctico acorde con la población estudiantil. 6. El aula tiene el espacio necesario para el trabajo del grupo. 7. Las condiciones del mobiliario se ajustan a los requerimientos del estudiantado.
Mediación pedagógica	Se basa en la promoción de aprendizajes que siguen los principios pautas e indicadores del DUA.	Se instrumentaliza mediante la guía de observación con un registro de desempeño del ítem 8 al 13 con los siguientes indicadores: 8. Incorpora variedad de técnicas y recursos didácticos. 9. Se evidencia que se brindan los apoyos requeridos por el estudiantado. 10. Las estrategias de mediación responden a las características de la población estudiantil presentes durante la observación. 11. Se promueve la participación de todo el estudiantado. 12. Se contextualiza el aprendizaje en estudio, de acuerdo con la variabilidad de las personas estudiantes. 13. Se brinda acompañamiento personalizado cuando es necesario.
Aspectos técnico-administrativos	Es la verificación el cumplimiento del plan de estudios del aula integrada vigente.	Se instrumentaliza mediante la guía de observación con un registro de desempeño del ítem 14 al 19 con los siguientes indicadores: 14. Verificación del horario con respecto al cumplimiento del plan de estudios del aula integrada. 15. Lleva el registro de asistencia de las personas estudiantes. 16. Revisión del planeamiento didáctico facilitado por la persona administradora del centro educativo. 17. Cuenta con plan de trabajo para la orientación familiar y las lecciones de coordinación. 18. Cuenta con los expedientes para cada una de las personas estudiantes matriculadas. 19. En cumplimiento a los documentos de final de año.

Nota: producción propia.

El *software* ATLAS.ti-9 (2025) es: “ampliamente reconocido por su capacidad para gestionar y analizar datos cualitativos, facilitando la identificación de patrones y temas emergentes en la información. Se triangulan los datos contrastando los datos obtenidos en el instrumento y reflexionando en torno a los resultados obtenidos” (p. 1).

Los criterios de rigurosidad de la presente investigación se fundamentan en diversos aspectos esenciales que garantizan la calidad del estudio. En primer lugar, los objetivos de la investigación están claramente definidos

y orientados a la aplicación práctica de aspectos técnico-administrativos en las aulas integradas de discapacidad intelectual, especialmente en lo relacionado con la mediación pedagógica que propicia la transformación educativa conforme a los principios y pautas del DUA. En cuanto a la metodología, se emplea un enfoque cualitativo validado, cuyas técnicas e instrumentos de observación han sido cuidadosamente seleccionados para asegurar la transparencia y fiabilidad de los datos. Este proceso contó con el valioso aporte de personas asesoras nacionales del Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad (DAEED) y asesorías regionales de Educación Especial (AREE), quienes participaron en la observación de las aulas integradas seleccionadas, aportando su juicio experto, lo cual se reconoce y agradece en el marco de la investigación.

Asimismo, se realizó una revisión teórica exhaustiva de estudios recientes sobre la temática, lo que permitió contextualizar y sustentar la puesta en práctica del Plan de estudios en aulas observadas. El análisis de datos se llevó a cabo de forma rigurosa mediante métodos cualitativos que facilitaron la explicación de cada categoría, apoyados en el uso del *software* ATLAS.ti-9 (2025), lo que permitió contrastar los hallazgos con la teoría relacionada con el DUA. Las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio están sólidamente respaldadas por los datos obtenidos y ofrecen orientaciones prácticas que evidencian la implementación del DUA en las aulas integradas de discapacidad intelectual. Finalmente, se resalta que el consentimiento informado fue debidamente gestionado con el personal docente de las aulas observadas, a quienes se les explicaron los objetivos de la visita y se les envió después un informe con recomendaciones. La información recopilada se mantiene bajo estricta confidencialidad y se utiliza solo para los fines del presente estudio.

A continuación, se presentan los resultados y hallazgos de la presente investigación.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dentro de las características de la accesibilidad de los centros educativos observados, la información proporcionada se agrupa en varias áreas clave relacionadas con el espacio físico, el mobiliario, las condiciones del aula y las recomendaciones para mejorar el entorno. En cuanto a la distribución del espacio, las personas estudiantes están ubicadas en un semicírculo, pero no hay espacio para guardar artículos de limpieza:

“Se evidencia una colchoneta obstaculiza el acceso a la pizarra y las aulas tienen demasiado mobiliario, dificultando el desplazamiento, asimismo las mesas están agrupadas en pares para formar un rectángulo a lo largo del aula” (ID: 43:2-54-55 Observación 2).

“Es una escuela remodelada, amplia, con sus rampas de acceso, barandas, baterías de baños cerca del aula integrada. En cuanto a la luz natural y artificial y el aire es excelente, cuentan con ventanas celosías que permiten el flujo de aire” (47:1-43/ 47:3-63. Observación1).

“Al estudiantado se le permite visualizar animales de la granja, librería, computadora, pantalla, colchoneta, calendario en la pared, entre otros” (ID:47:4-69 Observación 4).

En cuanto a la accesibilidad, las aulas tienen accesos físicos seguros, con rampas y puertas adecuadas para el estudiantado usuario de silla de ruedas, aunque algunas rampas requieren mantenimiento. En general, la organización del aula presenta algunas dificultades, como la obstrucción de las pizarras por materiales en posiciones indebidas y la falta de espacio para guardar artículos de limpieza, como se evidencia en la siguiente observación:

“Estudiantes que no se están presentando al servicio, de manera que se pueda considerar la transformación de código, tal como lo han estado conversando con la Asesoría Regional de Educación Especial (AREE) y la persona directora del centro educativo” (ID: 6:2-32 Observación 2).

En cuanto al mobiliario de las aulas integradas de discapacidad intelectual observadas, se dificulta el movimiento, tanto para el estudiantado con sillas de ruedas como para el resto de la clase. Asimismo, se observa la necesidad de adquirir mobiliario que permita un mejor acercamiento entre la persona docente y la población estudiantil, minimizando los riesgos de caída de objetos. Las aulas integradas de discapacidad intelectual están lejos de todo tipo de distractores, sin embargo, están alejadas del resto del centro educativo:

“El aula se encuentra frente al jardín central de la institución y al lado atrás da a un pabellón, situación que la aleja de distractores como sería el ruido de los carros de las calles principales” (ID: 43:1-49 Observación 1).

En cuanto a la *accesibilidad cognitiva*, dentro de los salones de clases se requiere una mayor organización de los recursos, letreros, y textos con sistemas aumentativos de comunicación para que los entienda la totalidad del estudiantado. Por ejemplo, se observa una variedad de materiales, como hojas impresas, imágenes, videos y material concreto, aunque algunos materiales no estaban organizados de manera efectiva y otros no eran visibles en el momento de la observación.

Respecto al proceso de alimentación, se realizaba en el comedor con el resto del estudiantado, básicamente:

“Son ubicados en tres mesas (cada mesa tiene 4 espacios), la asistente recoge los alimentos y los distribuye, asisten a todo el estudiantado, a excepción de una persona estudiante que, a pesar de asistir al comedor, ya había sido alimentado por su papá, debido a que este consume alimentos blandos por su condición de salud” (ID: 51:9 Observación 1).

Se evidencia que los principios del Diseño Universal (DU) a la hora de organizar las aulas integradas de discapacidad intelectual deben considerar el orden, limpieza, la iluminación, el uso de recursos y material didáctico y, sobre todo, que haya espacio para el trabajo cooperativo de la población estudiantil.

Desde el punto de vista de los aspectos técnico-administrativos, durante la visita a las aulas integradas (DI), se observa que la persona docente sigue un horario ajustado a la estructura de II Ciclo del EGB, aunque se mencionan deficiencias en la planificación. Se detecta que, en la mayoría de las aulas integradas observadas, el planeamiento no es el oficial, ni cumple con la periodicidad requerida, ni describe estrategias o materiales por la persona estudiante:

“La persona docente indica que trabaja con la estructura de I ciclo, no obstante, la que mejor se ajusta por la cantidad encontrada en el horario es la estructura de II ciclo, aun así, hacen falta lecciones” (ID 6:4-35 Observación 4).

“La plantilla de planeamiento mostrada no corresponde a la oficial, ni se realiza por la periodicidad establecida para este curso lectivo, no se indica la disciplina que se va a trabajar ni la descripción de las estrategias de mediación por utilizar y materiales para cada persona estudiante” (ID 6:5-36 Observación 4).

Además, no se realiza el perfil de entrada ni salida del estudiantado, ni se evidencia la elaboración de informes de reuniones con familias, ni profesionales, y faltan informes de disciplinas como Cómputo, Religión, Educación Física, Música y Educación para el Hogar. También, se nota la falta de planeamiento para Desarrollo vocacional y Autonomía e independencia (MEP, 2000), por tanto:

“Los planeamientos bimensuales desarrollados en el curso lectivo para cada estudiante, no cuenta con: informes de reunión con familias, informes de reunión y coordinación con otros profesionales, informes de las personas docentes a cargo de Cómputo, Religión, Ed. Física, Música y Ed. para el Hogar en el formato establecido y con las firmas respectivas” (ID 6:7-41 Observación 7).

“Realizar el ajuste en las 4 lecciones de Desarrollo Vocacional a cargo de la persona docente de Ed. para el Hogar, según la estructura aprobada para el servicio, ya que la docente de EE indica que sólo puede impartir una lección” (ID 6:10-46 Observación 9).

El horario mostrado no está completamente alineado con el Plan de estudios (MEP, 2000), ya que no se asignan las lecciones correctamente según el ciclo correspondiente. Existen inconsistencias en la asignación de lecciones y en los ajustes de los horarios de algunas personas estudiantes. El personal docente también menciona que el horario del estudiantado con problemas de salud ha sido modificado, pero no hay documentación sobre ello. Además, las actividades diarias no se alinean con el horario establecido y se evidencia falta de actividades grupales o lúdicas.

Se destaca que el servicio de aula integrada (DI) debe ajustarse a la cantidad de estudiantes de cada ciclo y a las lecciones establecidas. Se hace un llamado a revisar y ajustar el planeamiento didáctico y los informes por periodo, los cuales deben reflejar los logros de aprendizaje del estudiantado y los retos que enfrentan. Además, se señala la necesidad de trabajar con otros profesionales, en una docencia compartida como la persona profesional en Terapia del lenguaje, Terapia ocupacional y del servicio específico de apoyo conductual.

En cuanto a lo relacionado con la implementación en la mediación pedagógica del DUA, se observan aspectos vinculados con varias áreas relacionadas con la promoción de los aprendizajes, el uso de recursos y la atención a la diversidad en las actividades educativas. Se puede destacar que las instrucciones fueron claras, orales y repetitivas, con énfasis en el refuerzo positivo, pero las actividades eran limitadas. Se realizó una sola actividad con instrucciones generales y sin diversificación para adaptarse a los requerimientos de apoyo de toda la población estudiantil, tal como se indica:

“Durante el desarrollo de las lecciones la persona docente utiliza material didáctico únicamente por medio de hojas impresas, sin embargo, al ser personas estudiantes mayores a los 10 años, se recomienda incorporar ilustraciones no tan infantiles, así como utilizar otras opciones como material concreto para algunos estudiantes o con recursos tecnológicos como por ejemplo el uso de la pantalla ubicada en el aula, para incentivar el interés del estudiantado en el desarrollo de las estrategias” (ID 6:13-6:14: 49/55-56 Observación 2).

Se logró evidenciar la atención personalizada al estudiantado, pero faltó participación de todo el estudiantado, ya que las actividades no eran suficientemente motivadoras o adaptadas a su diversidad. En ese sentido, se deberá tomar en cuenta:

El valor de la reflexión, formación y labor docente coordinada, así como el acceso a recursos específicos para el tratamiento inclusivo de la diversidad en estudiantes con discapacidad. Además de subrayar la importancia de realizar actividades que fomenten la inclusión de todos los estudiantes y contar con un marco teórico y legal que sustente y garantice todo ello. (Sánchez-Huete y Díaz-Pino, 2023, p. 3)

También, la falta de planificación diaria y evaluación detallada dificultó la verificación de los aprendizajes y la alineación con el Plan de estudios o programas de estudio, tal como lo establece la normativa.

“Diversificar la dinámica de clase utilizando estrategias de mediación variadas (DUA) que respondan a las características de cada persona estudiante y su edad” (6:8 48 in observación 1).

El DUA (CAST, 2024) propone que, durante la estrategia de mediación pedagógica, la persona docente debe eliminar las barreras para el aprendizaje y fomentar la participación de toda la población estudiantil. Esto permite promover la alegría, el juego, el aprendizaje cooperativo y el uso de estrategias sensoriales que valoren

la diversidad, de manera que cada persona estudiante pueda demostrar lo que ha aprendido, desde aspectos físicos hasta funciones ejecutivas:

“Se puede manifestar que, durante el momento de la observación la docente desarrolló una actividad (bingo de figuras geométricas) en la que hizo partícipe a todas las personas estudiantes, evidenciando variaciones en los materiales y así garantizó la participación. Este tipo de iniciativas son las que responden más al contexto de aula y a la población estudiantil atendida” (ID 5:4 – 69, Observación 4).

Lo anterior, según Moore-Handouts, (2020), corresponde a que el DUA no se enfoca en una población con una situación específica de aprendizaje, sino en proporcionar oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes para toda la población estudiantil.

En cuanto a la planificación para las áreas de *Autonomía e independencia y desarrollo vocacional* (MEP, 2000), el personal docente tiene solo un plan para toda la población estudiantil; no obstante, se requiere crear planes específicos para cada área. El área de Desarrollo vocacional debe desarrollarse mediante la docencia compartida del personal docente de Artes plásticas, Artes industriales o Educación para el hogar, en estrecha colaboración con la persona docente de Educación Especial.

En algunas aulas integradas, la persona docente diversifica las actividades personalizándolas para cada persona estudiante, por lo que se observan estrategias metodológicas que conllevan a la puesta en práctica de los principios y pautas del DUA.

Se evidencia el uso de técnicas y recursos didácticos tradicionales como la pizarra y la escritura de vocales; es decir, la práctica docente se centra en lo académico, pero no acorde con las características de la población estudiantil, ya que no se personalizaron los procesos de enseñanza a las características del estudiantado. En algunos casos, no hubo actividades motivadoras o juegos. Desde este punto de vista, se puede asumir una mediación pedagógica que sea motivadora, utilizando material concreto y estrategias novedosas, tal como se propone en el DUA.

Para personalizar el aprendizaje y el material didáctico, se requiere considerar la edad, los intereses y habilidades del estudiantado para fomentar la autonomía e independencia, de acuerdo con las funciones ejecutivas de la persona estudiante.

Entre los aspectos a mejorar observados en el aula, se identificó una falta control de la dinámica grupal, lo que se reflejó en la escasa participación del estudiantado. Se observaron personas estudiantes que no realizaban las actividades, como aquellos jugando con lápices o deambulando por el aula. También, el personal docente se encontraba fuera de las actividades planificadas, y en varios casos no se brindaron los apoyos necesarios ni se ofrecieron indicaciones adecuadas a su diversidad del grupo. Tal como lo señalan Chen-Quesada et al. (2023): “favoreciendo que la propia diversidad se promueve desde una perspectiva de los derechos humanos de justicia social” (p.316).

Se reconoce que, durante el proceso de observación, no se promovió el desarrollo de habilidades y conducta adaptativa, tampoco, se trabajó en el área de *Desarrollo vocacional ni autonomía e independencia* (MEP, 2000). Se identificó que, en el planeamiento didáctico, el cual estaba basado en una unidad diagnóstica (febrero-marzo) sin aprendizajes correspondientes a las asignaturas a los programas de estudio de cada asignatura. Así como no se realiza “planeamiento diario”, las actividades se extraen del planeamiento bimensual. En algunos casos, el mismo carece de estructura acorde con los programas de estudio.

Se evidenció el uso de los recursos audiovisuales durante las actividades, pero se observó una limitadas implementación de sistemas alternativos de comunicación, así como una escasa colaboración con servicios de Terapia de Lenguaje (TL) y con las familias. Esta situación resalta la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto entre los diferentes actores educativos. En este sentido, Custodio (2021) destaca la importancia de:

La docencia colaborativa, entendida como un conjunto de prácticas educativas que buscan fomentar la colaboración entre profesores, tanto dentro como fuera del aula, es una práctica positiva para el desarrollo de los estudiantes que, aunque surgió en el ámbito de la educación especial. (p. 6)

Se puede destacar que las instrucciones fueron claras, orales y repetitivas, con énfasis en el refuerzo positivo, pero las actividades eran limitadas. Se realizó una sola actividad con instrucciones generales y sin diversificación para adaptarse a los requerimientos de apoyo de las personas estudiantes. Esto implica que “un modelo clave para promover la inclusión educativa es el Diseño Universal de Aprendizaje” (Montoya et al., 2024, p. 10915), el cual ofrece soluciones pedagógicas que responden a la diversidad de las personas estudiantes, debido a que toma en cuenta la variabilidad.

Por otro lado, aunque se realizaron algunas actividades grupales, no hubo suficiente motivación para que el estudiantado participara. Las actividades desarrolladas no favorecieron un trabajo colaborativo o un enfoque más inclusivo:

“Las estrategias de mediación fueron las mismas para todos y de una forma bastante tradicional; no hubo juegos, ni actividades que motiven al estudiantado (ID35:10 119 Observación 5)”.

Por lo anterior, las actividades no estaban suficientemente contextualizadas y la repetición de contenidos y tareas sin ajustes según los requerimientos de apoyo fue una de las principales observaciones, por tanto, se puede afirmar que se ha llegado a un conformismo. Como lo expresa Ocampo (2024), “una de las potenciales respuestas ante la capacidad de resistencia de la educación inclusiva, se devela en el propio corazón de su argumento crítico, esto es, cómo el quehacer educativo se niega a permanecer en la misma situación” (p. 13).

CONCLUSIONES

De la presente investigación, se deduce que, en su mayoría, la accesibilidad física de las aulas integradas de discapacidad intelectual es la adecuada para brindar los requerimientos de apoyo a las personas estudiantes en situación de discapacidad; sin embargo, en cuanto a la accesibilidad sensitiva y cognitiva, se evidencian dificultades en el acceso, por ejemplo, con los recursos, materiales y condiciones espaciales para la promoción de los aprendizajes. La importancia de la accesibilidad es que permite transformar el aula integrada en cuanto a los recursos, servicios y sistemas para que el estudiantado logre personificar los propios aprendizajes.

El material es accesible, pero se necesita un ajuste según los requerimientos de apoyo para el estudiantado (por ejemplo, cartón de diferentes grosores). Además, es necesaria la eliminación de mobiliario y material que no esté siendo utilizado, especialmente el que represente amenaza a la población estudiantil.

Con respecto al personal docente observado, es importante que coordine los apoyos educativos de manera más efectiva para satisfacer los requerimientos de la población estudiantil. En general, se identificaron atisbos de oportunidades de mejora en la planificación, uso de recursos, y en la adaptación a los requerimientos específicos del estudiantado, tanto en actividades como en la mediación pedagógica. Igualmente, se necesita mejorar la mediación pedagógica para que permita poner en práctica los principios y pautas del DUA, así como ajustar las técnicas a los requerimientos de apoyo de la población estudiantil. Es decir, que se flexibilice el currículo para que se promueva la autonomía e independencia de las personas estudiantes, se eliminen los sesgos y se propicie la participación plena en el quehacer de centro educativo. Esto requiere de un proceso de capacitación al personal docente, así como dotar de tecnología al centro educativo con el fin de atender la variabilidad de la población estudiantil.

Por otra parte, se evidenció que no existe disposición, en su mayoría, del personal docente para brindar apoyo y ajustar la dinámica de clase según las habilidades y conductas adaptativas en la participación de las personas estudiantes; pero se resaltó la falta de replantear los aprendizajes esperados, así como incorporar más variedad de técnicas y ajustar las actividades a la diversidad del estudiantado. En otras palabras, se requiere poner en práctica todas las asignaturas del Plan de estudios vigente (MEP, 2000) y, sobre todo, las fundamentales para la autodeterminación.

También, se debe evaluar el interés superior del estudiante antes de su traslado a las aulas integradas para asegurar que el nivel de apoyo corresponda a los requerimientos de apoyos educativos. Incluso, se pudo observar que no toda la población matriculada en el aula integrada está en una situación de discapacidad intelectual o múltiple, ya que mucha de la población observada presenta problemas de conducta debido a su situación de discapacidad psicosocial.

Es necesario actualizar el Plan de estudios (MEP, 2000) para adaptar las lecciones a la variabilidad del estudiantado, haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades conceptuales, como lectoescritura y matemáticas. De igual manera, se propone una mayor flexibilidad en el plan según el nivel de funcionalidad de las personas estudiantes, ya que se observó que las asignaturas de promoción de las habilidades y conducta adaptativa no se brindan, siendo estas de suma importancia para la persona estudiante en cuanto a su autodeterminación e independencia.

Se subraya la importancia de la docencia compartida y colaborativa de distintas especialidades, especialmente en el estudiantado en situaciones de conductas desafiantes, y que se brinde el apoyo por parte de la asesoría regional y dirección del centro educativo.

Se evidencia la necesidad de un trabajo colaborativo con otros profesionales, por ejemplo, con el servicio de Problemas emocionales y de Terapia del lenguaje, ya que hasta el momento en el expediente no se observa ningún abordaje durante este año. Además, se requiere un Plan de apoyo conductual (PAC) y la implementación de un sistema aumentativo de comunicación (SAC).

Se observa que el personal docente no utiliza la plantilla de planeamiento vigente, con todos sus apartados y en la periodicidad establecida, por lo que se debe indicar la disciplina que se va a trabajar, la descripción de las estrategias por utilizar y materiales para cada persona estudiante, además, cómo será evaluada y realimentada.

Finalmente, es necesario señalar que los programas de estudio vigentes para I y II Ciclos de la EBG constituyen un referente fundamental para el planeamiento didáctico. Por ello, su implementación en la mediación pedagógica debe realizarse conforme a los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual funge como marco de referencia para impulsar un cambio en el plan de estudios actual, tal como lo requiere una transformación educativa auténtica.

Como parte de las recomendaciones derivadas de la investigación, centradas en el entorno, la mediación pedagógica y los aspectos técnico-administrativos de las aulas integradas. En primer lugar, considerando las características del estudiantado, se recomienda priorizar aprendizajes más funcionales que permitan personalizar la enseñanza, atendiendo al desarrollo de competencias y procesos de comunicación, tal como lo establece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En cuanto al rol de la persona directora del centro educativo, se sugiere que esta brinde un seguimiento constante, acompañamiento y una ejecución efectiva del Plan de estudios vigente, incorporando, además, directrices para una evaluación formativa que ofrezca evidencias claras del logro de aprendizaje del estudiantado. Asimismo, se destaca la importancia de definir una visión de calidad que fortalezca aspectos como el apoyo a las familias y la capacitación, conforme lo establece el Plan de estudios (MEP, 2000). En este sentido, se propone que, en coordinación con las Asesorías Regionales de Educación Especial (AREE), se elabore un plan de trabajo para orientar y apoyar a las familias, además de registrar en informes los encuentros realizados. Desde la educación inclusiva, se reconoce el requerimiento de considerar otras alternativas específicas que el estudiantado en situación de discapacidad pudiera requerir, las cuales deben analizarse

individualmente para tomar decisiones que favorezcan su proceso educativo, registrando la información en su expediente. También se recomienda que la toma de decisiones pedagógicas se fundamente en valoraciones diagnósticas, actividades realizadas y en la edad de las personas estudiantes. Finalmente, se plantea la necesidad de que, a nivel interno del centro educativo, instancias como el Comité de Apoyo Educativo, el personal docente de Apoyo en educación especial y las familias, con el respaldo de la AREE, analicen los casos del estudiantado en situación de discapacidad psicosocial o con otras condiciones que requieran un plan de apoyo conductual, con el fin de valorar de manera progresiva sus avances o requerimientos de apoyo.

CONTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS

Danae Espinoza Villalobos: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición.

Mario Alberto Segura Castillo: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición.

REFERENCIAS

- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). *Ley N.º 7600. Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Sistema costarricense de Información Jurídica. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=23261
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). *Guía definitiva de la investigación cualitativa - Parte 2: Tratamiento de datos cualitativos*. Guía completa para el análisis cualitativo de datos - ATLAS.ti
- Bello-Vilcapoma, V., Espinoza-Flores, Y. M., Balta-Sevillano, G. del C. y Condor-Campos, B. (2024). Estrategias didácticas y la mediación pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. *Aula Virtual*, 5(12), 121-131. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11109491>
- Center for Applied Special Technology. (2024). *Pautas de diseño universal para el aprendizaje* versión 3.0. Lynnfield. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202009
- Consejo Nacional de Rectores. (2014). *Quinto Informe del Estado de la Educación*. <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>
- Custodio-Espinar, M. (2021). *La docencia colaborativa como herramienta de innovación. Guía de buenas prácticas de codocencia*. Universidad Pontificia Comillas https://contenidos.comillas.edu/documentos/oaid/guia_codocencia.pdf
- Chen-Quesada, E., García-Martínez, J. A. y Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en Costa Rica: análisis desde la política educativa. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 309-336. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.14>
- Delgado-Vargas, J. D. (2017). El diseño universal en la interfaz gráfica de multimedia educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30207>
- Deliyore-Vega, M. R. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 165-188. <https://doi.org/10.19053/01227238.8600>
- Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. B. y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. IDER.
<https://ice.ua.es/ar/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Matamoros-Rodríguez, L. y Cubillo-Arias, B. (2025). Modelos educativos en la formación en Educación Especial, Universidad de Costa Rica (1996-2023). *Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60740>
- Meléndez-Rodríguez, L., Deliyore-Vega, R. y Segura-Castillo, M. (2024). Teacher Training as a Mediator of Change Towards Inclusive Education in Costa Rica. *Intercultural and Inclusive Education in Latin America International Perspectives on Inclusive Education*, 24, 97-112. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620240000024007>
- Ministerio de Educación Pública. (2000). *Planes de estudio aulas integradas y escuelas de educación especial*. https://ddc.mep.go.cr/daeed/documentosyorientaciones/pdfs/10planes_de_estudio_centros_de_educacion_especial_y_aulas_integradas.pdf
- Ministerio de Educación Pública (2021). *Servicios de educación especial: 2015-2020*. ServiciosEducacion Especial20152020.pdf
- Ministerio de Educación Pública (2022). *Estado del arte Aulas integradas*. Dirección de Desarrollo Curricular-DAEED. https://www.researchgate.net/publication/360206262_Estado_del_Arte_de_las_aulas_integradas
- Ministerio de Educación Pública (2023). *Compendio de ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense*. Dirección de Planificación Institucional. compendioMEP2023.pdf (SECURED)
- Ministerio de Educación Pública (2024). *Informe sobre proceso de inclusión de las personas estudiantes que proceden de los servicios específicos de Educación Especial hacia la educación regular durante el año 2024*. Dirección de Desarrollo Curricular-DAEED. informe_del_proceso_de_inclusion_2024.pdf
- Montoya-Naguas, T. M., Fierro Ríos, M. C., Ayala Arias, M. C., Lema Cordonez, P. C., y Pillapaxi Taipe, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Un modelo para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10904-10918. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13231>
- Moore-Handouts, C. S. (2020). Universal Design for Learning. En Quinn, J (Ed.). *The Learner-Centered Instructional Designer* (pp. 93-105). Stylus Publishing.
- Poder Ejecutivo de Costa Rica. (2018). *Decreto ejecutivo N.º 40955. Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense*. https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=142754&strTipM=FN
- Salas-Ocampo, D. (2020). *La muestra en la investigación cualitativa*. Recuperado el 11 de agosto de 2025 de <https://investigaliacr.com/investigacion/la-muestra-en-la-investigacion-cualitativa/>
- Sánchez-Huete, J. C. y Díaz-Pino, A. A. (2023). Educación Especial versus Educación Inclusiva. *Imagens da Educação*, 13(2), 1-3. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.68678>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>
- Seminario Iberoamericano de Diversidad y Accesibilidad en la Red. (2007). *Principios del diseño universal o diseño para todos*. <http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>
- Ocampo-González, A. (2024). El problema estético de la Educación Inclusiva. *Educação em Debate, Fortaleza*, 46(92), 1-17. https://www.academia.edu/124899461/El_problema_est%C3%A9tico_de_la_educaci%C3%B3n_inclusiva
- Quirós-Acuña, M. y Segura-Castillo, M. A. (2022). Concepciones en la mediación pedagógica y en la evaluación del aprendizaje que repercuten en la exclusión educativa. *Revista Electrónica Calidad de la Educación Superior*, 13(1), 270-287, <http://doi.org/10.22458/caes.v13i1.3241>