



Redes de Apoyo en Atención a la Diversidad: Aspectos Críticos y e Implicaciones en el contexto de la Universidad Nacional de Costa Rica: 1ª Parte

Mtra. Angélica Fontana Hernández

Por: Angélica Fontana Hernández¹

“Entrelazar las formas de apoyo, no es tarea fácil, se requiere habilidad, voluntad e inteligencia para fortalecer los vínculos ya existentes, y crear nuevos enlaces formando así, una red entre los elementos del entorno que nos permita una vida en comunidad”

(A. Fontana)

Resumen

En la presente disertación se abordan los cambios vividos en la atención a la diversidad, **el concepto de apoyo y las formas de llevarlo a cabo** desde la perspectiva del Proyecto: UNA Educación de Calidad en el contexto universitario según la legislación internacional y nacional vigente, describiendo las diferentes reconstrucciones y sus vinculaciones, tanto internas como externas con el entorno.

Se puntualiza en los aspectos críticos y en las implicaciones para responder a los convenios y legislaciones firmadas por Costa Rica en el siglo XXI.

Palabras claves: atención a la diversidad, formas de apoyo, inclusión social, educación inclusiva, equidad e igualdad en el acceso a las oportunidades, bienes y servicios de la sociedad.

¹Angélica Fontana Hernández es Académica de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica y responsable del Proyecto UNA: Educación de Calidad, que atiende a un grupo de la diversidad como lo es la población estudiantil que presenta necesidades educativas en su formación profesional. Master en Pedagogía con énfasis en la diversidad de procesos educativos, Licenciada en Educación Especial con énfasis en Retardo Mental y Bachiller en Problemas de Aprendizaje y Profesora en Pedagogía de I y II ciclos (primaria) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Correo electrónico: angelfontana@ice.co.cr

A manera de introducción

El abordaje de la diversidad en el contexto universitario muestra los cambios en los modelos de atención pedagógica, su conceptualización sobre la noción de apoyo y las formas de llevarla a cabo, implica entonces, asumir las reconstrucciones y vinculaciones tanto internas como externas con los elementos del entorno.

Las nuevas perspectivas sobre las formas de apoyo a la diversidad enfatizan el trabajo colaborativo entre los actores como eje primordial para alcanzar un óptimo desarrollo en el ámbito educativo, puesto que, como lo indican Sánchez y Torres (2002), estos nuevos enfoques se basan en la *complementariedad* y *compatibilidad* de los distintos conocimientos, habilidades y destrezas de los diferentes profesionales que participan en el proceso de formación con la finalidad de obtener un máximo desarrollo tanto de la población que recibe el apoyo como del personal académico y de la institución como organización.



En la década de los años 90 Costa Rica experimenta una serie de transformaciones en el contexto educativo debido al impacto de declaraciones convenios internacionales, tales como: **Foro Mundial de Educación para Todos** (UNESCO, 1990), **Normas Uniformes sobre Equiparación de**

Oportunidades para las personas con Discapacidad (ONU, 1993), Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999); dichos convenios y declaraciones orientaban el establecimiento de leyes y políticas nacionales en los países miembros que velaran por el cumplimiento de los Derechos Humanos de la personas, especialmente, en condición de discapacidad. Asimismo están: la legislación nacional, particularmente, la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Costa Rica, Asamblea Legislativa, 1996) y La Directriz 27: Garantizar el Cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Mejorar su Calidad de Vida (Ministerio de la Presidencia, 2001), que impulsaban cambios en la organización de los instituciones educativas, las estrategias y formas de soporte, así como, la provisión de los recursos y productos de apoyo.

1. Formas de apoyo centradas en la individualidad de la población estudiantil

El contexto universitario en este periodo se ve influenciado tanto por la legislación en el ámbito nacional como en el internacional, que precisaba de procesos de reorganización curricular y de las estructuras administrativas, en las instituciones de educación superior.

En una primera etapa se aprecia un esfuerzo del Consejo de la Universidad Nacional (UNA) en el año 1992 por definir las directrices institucionales para el

establecimiento de las estrategias de apoyo que permitieran la integración de los estudiantes con una condición de discapacidad en las distintas carreras de la institución (Acuerdo SCU 1893) y en el año 1994 se da la aprobación del Plan Global de Atención al estudiante con discapacidad (Rodríguez et al., 1994), siendo estas iniciativas las que marcarían los inicios de un largo camino hacia la atención a la diversidad.

En este mismo periodo, emerge el Proyecto UNA Educación de Calidad para todos los estudiantes de la Universidad Nacional Código: 010341, como una iniciativa de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) para ofrecer un servicio de apoyo a un grupo de estudiantes en condición de discapacidad, estudiantes matriculados en las carreras del CIDE y del Centro de Investigación en Docencia y Extensión Artística (CIDEA).

El proyecto, en congruencia con lo que establecía la legislación vigente y los principios de justicia y solidaridad que regían el quehacer de la institución, según el Estatuto Orgánico (Universidad Nacional, 1993) proporcionaba atención directa a este grupo de la diversidad.

Desde el abordaje pedagógico de la integración educativa, en el cual estaba inmerso el Proyecto, el concepto de apoyo se concebía como: “El conjunto de estrategias y recursos que promueven el desarrollo, la educación y el bienestar personal e incrementa el funcionamiento individual (Luckasson et al, 2002 p.179). El apoyo tenía como principales estrategias la adaptación de los recursos y materiales que posibilitaban el aprendizaje con el fin de que cada estudiante pudiera acceder al currículo

general (Plan de estudio de la carrera), espacio donde los ajustes curriculares (AC) y los productos de apoyo, resultaban las formas más utilizadas.

Lo anterior, porque se vislumbraban las necesidades educativas (NE) desde una concepción tradicional, enfocada principalmente en las deficiencias cognitivas, sensoriales (visual y auditiva) y físico- motoras, generadas por una condición de discapacidad (Blanco, 1998); así como, las dificultades en su aprendizaje en la atención y la concentración. Es decir, las formas de apoyo propuestas buscaban compensar las diferencias individuales del grupo de estudiantes con el fin de que pudiera acceder a su formación universitaria mediante la intervención de diferentes profesionales. Para lograr lo anterior, en la formulación de la I Etapa del Proyecto (1998 -2010) se contaba con la participación de dos profesionales en Educación Especial y estudiantes becados, que realizaban horas asistentes (HA)² y horas colaboración (HC)³, quienes coadyuvaban en las labores administrativas y en la atención individual de las NE que presentaba el grupo de estudiantes participantes.

Entre las principales formas de apoyo que se implementaron en este periodo para el grupo de estudiantes que presentaba una condición de discapacidad visual (DV) se destacan las siguientes:

²Estudiante becado por la Universidad Nacional y avanzado en su carrera que realiza diferentes labores en la Unidades Académicas, Departamentos, proyectos y programas con una retribución económica.

³Estudiante becado por la Universidad Nacional y avanzado en su carrera que realiza diferentes labores en la Unidades Académicas, Departamentos, proyectos y programas sin una retribución económica.

a. Lectura oral o el grabado de textos, documentos o libros de los diferentes cursos matriculados por estudiantes con una condición de ceguera. Lo anterior requería mucho tiempo, dedicación y paciencia tanto del grupo de estudiantes que recibía el apoyo como de parte de quiénes lo proporcionaban.

b. Orientación y movilidad dentro del contexto universitario con la colaboración de un o una estudiante asistente que fungía como referente visual en el entorno describiendo las condiciones del espacio físico y de la infraestructura para buscar puntos de referencia o barreras físicas con el fin de potenciar las destrezas de autonomía e independencia. Tal como lo indica Picado (2011) las destrezas en la movilidad están conformadas por varios procesos: los mentales, los físicos, los sensoriales y los perceptuales.

c. Digitalización de los documentos escritos (textos de libros, revistas, folletos entre otros) que requerían en los cursos matriculados, siendo este un proceso que demandaba mucho tiempo y dedicación del grupo de apoyo puesto que se carecía del recurso tecnológico y los documentos eran poco legibles.

d. Asistencia en el salón de clases, por parte del referente visual, asimismo para la búsqueda de información en las bibliotecas de la institución y en las visitas asignadas a los centros educativos o a las instituciones públicas y privadas.

e. Ampliaciones de diferentes materiales impresos (gráficos, tablas, textos y obras musicales).

f. Adaptación de los materiales y recursos en forma manual empleando diferentes tipos de materia prima (papel, goma, lana, punzones, regletas rotuladoras entre otros) específicamente para la

elaboración de figuras, gráficos, tablas y otras representaciones en relieve y en el sistema Braille requeridas para el curso de Estadística y Matemática (Vargas y Fontana, 2004).

Los y las estudiantes que presentaban una condición de sordera recibían apoyo de una persona que les interpretaba en el Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO), la cual era nombrada por la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (VVE). Este apoyo les permitía acceder a la información y a la comunicación permitiéndoles participar de la manera más autónoma posible en los diferentes cursos de la carrera. También los y las estudiantes que realizaban HC les proporcionaban apoyo tomando apuntes en los cursos matriculados.



El grupo de estudiantes que presentaba una condición de discapacidad física (DF) solicitaba apoyo relacionado con el acceso al espacio físico y a la infraestructura,

principalmente se coordinaba con las Unidades Académicas para presentar los requerimientos de los y las estudiantes o bien se refería directamente al Área de Planeamiento Espacial de la UNA las solicitudes para que se construyeran los ajustes requeridos, tales como, rampas con sus barandas de soporte, servicios sanitarios adaptados, ascensores en los edificios de uso cotidiano en el contexto universitario (la Biblioteca, el comedor entre otros).

Si bien este esfuerzo no daba resultados inmediatos, por lo menos se apreció, a partir del año 2007, un lento crecimiento en las condiciones de accesibilidad en el contexto universitario. Además, este grupo recibía apoyo del grupo de estudiantes que realizaban HC en el proyecto para la elaboración de trabajos y en el estudio individual (Fontana y Vargas, 2005).

Con relación a la asesoría que se brindaba al personal académico y administrativo de las Unidades Académicas (UA), en este periodo se pueden identificar dos tipos de modalidades: *la consultativa* y *la colaborativa*, pero ambos estaban centrados en las necesidades educativas que presentaba el grupo de estudiantes que se encontraba inscrito en las carreras.

La asesoría basada *en la consulta* consistía principalmente en una conversación para aclarar las dudas e inquietudes del personal académico relacionadas con los ajustes en la metodología y la evaluación del curso(s) que impartían, los ajustes en el espacio físico (organización del mobiliario), la ubicación del o la estudiante en el salón de clase y el uso de los productos de apoyo (regleta y punzón, grabadora de casete y en algunos situaciones máquina Perkins). Se proporcionaban recomendaciones sobre los AC y de acceso al currículo (ACC) según la

condición del o la estudiante, la naturaleza del curso (teórico, teórico-práctico, laboratorio, ejecución) y los recursos de apoyo disponibles (grabadoras con casete, regletas y punzones, impresora Braille y el papel específico); asimismo, se facilitaban desplegados informativos relacionados con la atención de las necesidades educativas.

El esfuerzo anterior comenzó a dar frutos, ya que se apreciaba en la mediación pedagógica que desplegaba el personal académico con mayor cantidad de ajustes en la metodología y la evaluación. Algunos ejemplos son los siguientes: empleo de figuras literarias para explicar conceptos relacionados con temáticas de Historia, Sociología y Educación, grabaciones de clase para facilitarle el material a un estudiante que se encontraba hospitalizado, agenda de la clase y guías con las instrucciones del trabajo por realizar, trabajos y pruebas individuales en el sistema Braille entre otras (Fontana y Vargas, 2006).

Al tratarse de un tema poco discutido en el contexto universitario, no así en otros ámbitos educativos y sociales, la asesoría basada en el *trabajo colaborativo* entre el personal académico y el equipo del Proyecto para atender las NE de la población estudiantil, apenas empezaba a esbozarse ya que esta modalidad dependía de la disposición y el interés de los involucrados, así como de los valores y principios de cada uno. Se pueden mencionar algunas acciones que se destacaron: algunos académicos mantenían una comunicación constante con el equipo del Proyecto para el desarrollo de su curso facilitando de esta forma la impresión de documentos en el sistema Braille, la adaptación de los materiales en relieve y el seguimiento individual en la elaboración de los trabajos y aplicación de

las pruebas en el sistema Braille (Fontana y Vargas, 2006).

Por otra parte, reflexionando sobre las fuentes que generaban el apoyo educativo en este periodo, podemos identificar en el contexto universitario tres tipos: *las naturales*, *las basadas en servicios* y *la combinación de ambas*.

Los *apoyos naturales* concebidos como “Los recursos y estrategias proporcionadas por las personas en entornos cotidianos” (Luckasson et al., 2002 p.186) que posibilitan el logro de propósitos comunes, se aprecian en la interacción diaria y espontánea entre el grupo de participantes del Proyecto y el grupo de compañeros en los salones de clase, asimismo, en otros espacios de socialización como los comedores, la explanada principal entre otros.

Mientras que el apoyo establecido *en los servicios* se distingue por la atención brindada por profesionales en el área de la Medicina, la Educación, la Orientación, la Psicología, el Trabajo Social y otras disciplinas en un espacio físico determinado, siendo el Proyecto parte de esta modalidad. Es importante destacar que en este periodo, los diferentes servicios trabajaban organizados en departamentos y de forma individual proporcionaban apoyo con un enfoque terapéutico a la población estudiantil.

No obstante, por la dinámica propia que se gestaba al interior del Proyecto entre los actores participantes, se vislumbraba una combinación de las fuentes de apoyo, *las naturales* y *las generadas en el servicio*, puesto que las formas de atención y seguimiento variaban según las NE del grupo de participantes, las situaciones

abordadas y las vivencias académicas y personales de cada uno de los actores; es decir, los apoyos eran susceptibles a experimentar variaciones tanto en su intensidad como en su duración (Luckasson et al., 2002).

Es por esto, que en la cotidianidad del quehacer en el Proyecto se podían identificar según su intensidad y duración los siguientes tipos de apoyo: *intermitentes*, *limitados* y *extensos*.

El *apoyo intermitente* que se caracterizaba por su naturaleza episódica, a corto plazo y con una baja o alta intensidad según se requiriera. Unos ejemplos eran la búsqueda de información en la biblioteca y la lectura de textos o guías de trabajo para el grupo de estudiantes, así como la impresión de trabajos en tinta entre otras acciones.

El *apoyo limitado* que se define por su consistencia en un determinado tiempo con el propósito de desplegar diferentes destrezas y habilidades en el área académica, personal y social. Algunos ejemplos eran las inducciones que se proporcionaba al grupo de estudiantes para el uso de internet y el equipo tecnológico, la elaboración de trabajos, preparación para el manejo del programa lector de pantalla JAWS y el empleo de las grabadoras digitales entre otros (Fontana y Vargas, 2007). En este momento es importante destacar, dos aspectos que empujaron la diversificación de las formas de apoyo que se venían proporcionando en el Proyecto. Uno de estos fue que a partir del 2005: el equipo del Proyecto toma la decisión de **ampliar su cobertura** a toda la población estudiantil. Lo anterior, porque se asume una concepción más amplia y flexible sobre las NE con el fin de responder a las nuevas propuestas presentadas en los foros y

declaraciones en el ámbito internacional, tales como: El **Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes** (UNESCO, 2000) y **La Declaración de Cochabamba**, (UNESCO, 2001), **La Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual** (OMS, 2004) pero principalmente para garantizar una educación de calidad para todos los grupos que conforman la comunidad universitaria, sin ningún tipo de discriminación ni exclusión.

El otro aspecto fue que en el año 2008 se adquirió *nuevo equipo tecnológico* mediante concurso al Fondo Estatal de la Educación Superior (FEES), tal como, programas de cómputo especializados (lectores de pantalla-JAWS, traductores de audio-Dragon Speaking, Magnificadores de imágenes-Magic, reproductores de voz-Voice Editor, traductor de música al sistema Braille-Goodfeel Braille Music Translation, traductor de texto al sistema Braille-Duxbury), un horno Thermoform para imprimir materiales en relieve, entre otros. Este equipo facilitó variar las formas de apoyo y seguimiento a las NE del grupo de estudiantes que participaban del Proyecto, principalmente, porque contribuyó a la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con la herramienta tecnológica en una forma dinámica, facilitó el trabajo desarrollado y promovió la comunicación y la divulgación (Fontana, Vargas y Holts, 2008).

Con este panorama, el quehacer del Proyecto se tornó más amplio y complejo puesto que mayor cantidad de estudiantes solicitan los servicios que se ofrecen, pasando de 25 estudiantes en el 2005 a 75 activos en el 2009, matriculados en distintas carreras de la institución, pero principalmente, porque la estrategia de atención exigía una renovación

de las formas de apoyo y seguimiento que trascendía la atención proporcionada cotidianamente asociada a una condición de discapacidad en el contexto universitario ya que las NE del nuevo grupo de participantes eran diversas e involucraban otros aspectos personales y socio-culturales (Fontana y Vargas 2009).

A partir de este momento, el Proyecto se consolida en el contexto universitario como un servicio que ofrece **apoyos extensos** en el ámbito universitario, caracterizado por su regularidad, consistencia, variedad e intensidad en las actividades de apoyo a largo plazo (Verdugo, 2002).

Con el fin de evaluar el trabajo desarrollado por el equipo del Proyecto hasta este momento se realizan **talleres** dirigidos al grupo de estudiantes que realizan labores de apoyo y un **encuentro** con el grupo de participantes del Proyecto con el fin de conocer los alcances de la atención proporcionada. Entre las conclusiones más relevantes se pueden mencionar:

a. Los diversos apoyos que se proporcionan desde el Proyecto son fundamentales para que el grupo de estudiantes que presenta NE particularmente, con una condición de discapacidad pueda integrarse a la dinámica universitaria ya que se generan las condiciones de accesibilidad básicas necesarias para su adaptación y permanencia.

b. Se establece una estrecha relación entre las labores de apoyo que realiza el grupo de estudiantes con el desempeño de los participantes del Proyecto, debido a que ambos grupos en forma recíproca han logrado aprendizajes valiosos en el ámbito cognitivo (conocimientos sobre las diferentes discapacidades), emocional (sentimientos de afecto y relación de amistad) y social (vivencia de los valores

del respeto, la solidaridad y la cooperación).

c. En la definición y aplicación de los AC y ACC, el o la estudiante con NE tiene un rol protagónico en el contexto universitario, porque es quién debe velar por el respeto a sus derechos y el cumplimiento de los ajustes requeridos, particularmente para el grupo que presente una condición de discapacidad. Pero en ocasiones, este grupo asume un rol pasivo por temor y miedo a las reacciones del personal académico y prefiere no presentar sus alegatos.

d. El proceso de apoyo y seguimiento del grupo de estudiantes que presenta NE en el contexto universitario requiere un trabajo colaborativo entre los actores involucrados (personal académico, estudiantil y especialista) con el fin de lograr mejor desempeño de cada uno y un mayor aprovechamiento de los recursos disponibles.

e. La interacción con personas que presentan NE, específicamente con discapacidad, permite al grupo de estudiantes que realizan labores de apoyo trascender la visión que prevalecía centrada en las deficiencias logrando resaltar las capacidades que poseen, las cuales les han permitido desenvolverse en diferentes contextos sociales.

f. Los principales obstáculos que encuentran en el contexto universitario son la falta de conocimiento sobre las características de las personas con discapacidad, las actitudes de indiferencia, el poco interés y disposición de parte del personal académico y administrativo y otros departamentos para trabajar en forma conjunta con el equipo del Proyecto.

g. Entre las limitaciones se señalan la falta de recursos económicos para diversificar las funciones que ofrece el Proyecto y

para comprar mayor equipo tecnológico (Vargas, Fontana y Holts, 2008).

Entre las recomendaciones más significativas tenemos las siguientes:

1. Capacitación al grupo que realiza labores de apoyo relacionadas con la atención de las NE del grupo de estudiantes participantes en el Proyecto para potenciar las formas de atención.

2. Facilitar asesoría y capacitación al personal académico acerca de la aplicación de los AC y de ACC en el contexto universitario mediante diferentes medios de comunicación que permitan desarrollar un trabajo colaborativo con el equipo del Proyecto.

3. Realizar inducciones al grupo de estudiantes de apoyo para la adecuada utilización del equipo tecnológico facilitando de esta forma la adaptación de los materiales requeridos por los estudiantes participantes del Proyecto.

4. Coordinar con las UA, el Sistema de Información Bibliotecaria de la Universidad Nacional (SIBUNA), el Departamento de Orientación y Psicología, de Salud, de Bienestar Estudiantil entre otros para establecer una labor de apoyo más articulada en la atención del grupo de estudiantes que presentan discapacidad. (Fontana y Sánchez, 2008).

Es importante indicar, que si bien la perspectiva teórica que sustentaba el quehacer del Proyecto y el abordaje pedagógico de la integración educativa (Meléndez, (2002) fomentan la aceptación de las diferencias humanas en el contexto universitario generando una valoración más positiva de las personas con una condición

de discapacidad y otras situaciones personales y sociales que incidían en su formación profesional, como sujetos con derechos; aún prevalecen en las prácticas cotidianas distintas formas de segregación, de discriminación y de exclusión, las cuales se reflejan en la exigencia de acercar este grupo de la diversidad a la norma de la sociedad, particularmente, para que accedan a un currículo único en su formación profesional mediante la aplicación de los ajustes curriculares y productos de apoyo.

Quizás, lo más preocupante de esta situación es que este grupo de estudiantes no posee las destrezas personales, académicas y sociales que le permitan asumir los procesos de gestión y negociación para velar por el cumplimiento de sus derechos en el contexto universitario en detrimento de su futura inclusión social y laboral.

Estas condiciones sociales son las que continúan generando en las personas con discapacidad distintos sentimientos (inferioridad, frustración, decepción) y estados de ánimo (ansiedad y tristeza) que los ponen en una posición de vulnerabilidad e indefensión (Meléndez, 2002) que limita el desarrollo de las habilidades para la auto-determinación de sus vidas, las cuales, tendrán incidencia en la formación de su auto-concepto como personas valiosas con derechos individuales y sociales, así como, en su participación plena en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Bibliografía y otras fuentes

Aguilar, G, y Monge, G. (2008) *La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San José: Ministerio de Educación Pública. Versión preliminar sin publicar.

Blanco, R. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Comercio.

Costa Rica. Asamblea Legislativa. (1996, Mayo 26). *Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley N° 7600)*. Diario Oficial La Gaceta N° 102 San José: Imprenta Nacional.

Costa Rica, Ministerio de la Presidencia. (2001, Enero 1). *Directriz 27. Garantizar el cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Mejorar su Calidad de Vida*. Decreto Ejecutivo No. 30843-MP-MIVAH-MIDEPLAN. Disponible en: <http://www.cnree.go.cr/images/documentos/legislacion/Directriz27Cimad.pdf>

Costa Rica, Ministerio de la Presidencia. (2011, Abril 7) *Política Nacional en: Discapacidad 2011-2012 [PONADIS]* Decreto Ejecutivo N° 36524-MP-MBSF-PLAN-S-MTSS-MEP Diario Oficial La Gaceta N°112 San José: Imprenta Nacional. Disponible en: http://www.cnree.go.cr/images/stories/Decreto_36524.Poltica_Nacional_en_Discapacidad_2011.pdf

Fontana, A. y Vargas, M. (2005). *Informe anual del Proyecto UNA Educación de Calidad*. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Fontana, A. y Vargas, M. (2006). *Informe anual del Proyecto UNA Educación de Calidad*. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Fontana, A. y Vargas, M. (2007). *Informe anual del Proyecto UNA Educación de Calidad*. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Fontana, A. y Sánchez, M. (2008). *Taller dirigido a estudiantes que realizan asistente y colaboración* Heredia: Centro de Investigación en Docencia y Educación, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Fontana, A., Vargas, M., Holts, B. (2008). *Informe Anual del Proyecto UNA Educación de Calidad*. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Fontana, A., Vargas, M., Holts, B., Vargas, A. y Sánchez, M. (2008). *Guía Metodológica: Encuentro de estudiantes del Proyecto UNA Educación de Calidad*. Heredia: Centro de Investigación en Docencia y Educación, Universidad Nacional. Material sin publicar.

→

Fontana, A. y Vargas, M. (2009). *Informe Anual del Proyecto UNA Educación de Calidad*. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* Washington, DC: American Association Mental Retardation. [Traducción al castellano por Verdugo, M.A y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial]

Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Bogotá: Creamos alternativas GLARP-IIPP

Organización de Estados Americanos [OEA]. (1999, Julio 6). *Convención Internacional para la Eliminación de*

todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad Guatemala. Disponible en: <http://www.cnree.go.cr/sobre-discapacidad/legislacion/44-convencion-interamericana-para-la-eliminacion-de-todas-las-formas-de-discriminacion-contra-las-personas-con-discapacidad.html>

UNESCO (1990, 5-9 de Mayo). *Declaración Mundial sobre educación para todo* "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Celebrado en Jomtien, Tailandia. Disponible desde <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

UNESCO (1994, Junio 10.) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad.* Salamanca, España. Disponible en: http://paidos.rediris.es/genysirecursos/doc/leyes/dec_sal.htm

UNESCO (2000, Abril 26-28). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Dakar, Senegal. Disponibles en: <http://www.unesco.org/education/efa/edforall/dakframspa.shtm>

UNESCO (2001, Marzo 6). *Declaración de Cochabamba.* Bolivia, Cochabamba. Disponible en: <http://www.ocimed.gob.pe/documentosobs/compromarco/cochabamba.pdf>

ONU (1993, Diciembre 20). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidad.* Nueva York. Disponible en: <http://www.cnree.go.cr/en/biblioteca-legislacion/normas-uniformes-sobre-la-igualdad-de-oportunidades-para-personas-con-discapa.html>

Picado, N. (2011). *Movilidad son límites.* San José: Imprenta Universal

Rodríguez, M., Jiménez, F., Benavides, Y., Miranda, G., Torres, A., Vargas, E., ... Delgado, R. (1994). *Plan Global de atención del estudiante con discapacidad.* Heredia: Universidad Nacional.

Vargas, M. y Fontana, A. (2004). *Informe Anual del Proyecto UNA Educación de Calidad.* Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Vargas, M., Fontana, A y Holts, B. (2008). *II Encuentro de estudiantes del Proyecto UNA Educación de Calidad.* Heredia: Centro de Investigación en Docencia y Educación Universidad Nacional. Material sin publicar.

Verdugo, M.A (2002) *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental [AAMR] del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.* Universidad de Salamanca. Recuperado de: http://campus.usal.es/-inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002.pdf

