



**LA PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA APLICANTES CON
NECESIDADES ESPECIALES: NUEVOS DESARROLLOS**
THE ACADEMIC APTITUDE TEST UNIVERSITY OF COSTA RICA
FOR APPLICANTS WITH SPECIAL NEEDS: NEW DEVELOPMENTS

Volumen 11, Número 2
pp. 1-30

Este número se publicó el 30 de agosto de 2011

Aida María Mainieri Hidalgo

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LA PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA APLICANTES CON NECESIDADES ESPECIALES: NUEVOS DESARROLLOS

THE ACADEMIC APTITUDE TEST UNIVERSITY OF COSTA RICA
FOR APPLICANTS WITH SPECIAL NEEDS: NEW DEVELOPMENTS

Aida María Mainieri Hidalgo¹

Resumen: Este artículo científico se desarrolla en el marco de la Investigación "Reconstrucción teórica e histórica de los fundamentos de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) de la Universidad de Costa Rica (UCR)", desarrollada por el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP). Se enfoca en aspectos teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos que han sustentado su diseño, aplicación, utilización y evaluación, desde sus inicios a la actualidad. Se refiere, específicamente, el accionar de la UCR en torno a la adecuación de la PAA, en atención a Solicitantes con Necesidades Especiales. Se realizó un análisis bibliográfico y documental, recurriendo luego a entrevistas abiertas a personas constructoras, diseñadoras y expertas, esto sobre principios teórico metodológicos básicamente interpretativos y hermenéuticos. La trayectoria seguida se basa en diferentes normativas que se han dado a nivel mundial, regional, nacional e institucional; asimismo, en atención a las demandas de condiciones de accesibilidad y equiparación de oportunidades que se fundamentan en el principio de equidad; este junto al de excelencia académica, rigen la Prueba desde sus inicios. Se definen cuatro momentos clave en el proceso que incorpora la atención de Necesidades Especiales y la implementación de adecuaciones de acceso en la PAA: Inicios de la integración de la Población con Discapacidad, 1970-80; Primeros esfuerzos por brindar atención a ENEE, 1980-90; Reestructuración en una Universidad accesible a ENEE, 1990-2000; y Accesibilidad en la PAA e Integración del Sistema Unificado de Admisión a la Educación Superior Pública, del 2000 a la fecha. Al mismo tiempo, se asevera la inclusión progresiva de ENEE y sus alcances, con el aporte de datos significativos.

Palabras clave: PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA, EQUIDAD, ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ENEE), ADECUACIONES DE ACCESO, EDUCACIÓN SUPERIOR, COSTA RICA

Abstract: This scientific paper is developed in the framework of the Research "Reconstruction of historical and theoretical foundations of the Scholastic Aptitude Test of the UCR," developed by the IIP, the CP-PAA. It focuses on theoretical, methodological, technical and practical that have underpinned their design, implementation, use and evaluation, from its beginnings to the present. It refers, specifically, the actions of the UCR about the adequacy of the PAA in response to applicants with special needs. We performed a literature review and documentary, using open interviews after their builders, designers and experts, this basically theoretical and methodological principles of interpretation and hermeneutics. The trajectory is based on different regulations that have global, regional, national and institutional levels also in response to the demands of accessibility conditions and equal opportunities which are based on the principle of equity, this together with that of academic excellence, governing the test since its inception. It identifies four key moments in the process of incorporating the care of special needs and implementing appropriate access in the PAA: Early Integration of Disabled People, 1970-80; first efforts to provide care for ENEE, 1980 - 90; Restructuring in an accessible ENEE University, 1990-2000; and Accessibility in the PAA and Integration Unified Admission to public higher education from 2000 to date. It also asserts the progressive inclusion of ENEE and its scope, with the support of meaningful data.

Keywords: SCHOLASTIC APTITUDE TEST, EQUITY, ACADEMIC EXCELLENCE, STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (ENEE), APPROPRIATE ACCESS, HIGHER EDUCATION, COSTA RICA

¹ Doctora Educación y Licenciada en Psicología, por la Universidad de Costa Rica. Profesora Asociada de la Escuela de Psicología e Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la misma universidad. Profesora Investigadora de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Dirección electrónica: aida.mainieri@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 2 de marzo, 2011

Aprobado: 18 de agosto, 2011

Introducción

El desarrollo de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) de la Universidad de Costa Rica (UCR) en relación con la atención de Solicitantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se ha basado en las diferentes normativas que se han venido aprobando, tanto a nivel mundial y regional como nacional e institucional, referentes a la temática de discapacidad. Asimismo, en atención a las demandas de condiciones de accesibilidad y equiparación de oportunidades en la Educación Superior, de parte de la población que se inscribe en el proceso de admisión a la Universidad de Costa Rica (UCR) y a la Universidad Nacional (UNA).

Este artículo, producto de una investigación científica, expone la relación que se ha establecido entre las "adecuaciones curriculares" y la incorporación de "adecuaciones de acceso" en la PAA. Se fundamenta el principio de equidad, que junto con el de excelencia académica rigen la Prueba desde sus inicios y se constituye en un punto crucial en el efecto inclusivo de esta. Posteriormente, se da una recapitulación de los acontecimientos más importantes por décadas, a manera de historia, referentes a la PAA y a la implementación de los servicios de permanencia para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (ENEE). Como se leerá en el texto, en cada década se inicia el relato haciendo referencia a la evolución de esos servicios y luego a su impacto en los procesos de admisión. Así, se observa una interesante categorización por períodos y grandes temáticas, que reconstruyen el acontecer de este aspecto de la PAA.

Asimismo, se recuentan las adecuaciones que se aplican en la PAA y luego se ofrecen algunos datos acerca de la población con NEE, solicitante, elegible y admitida en la UCR por intermediación de la PAA-UCR; lo que complementa la información obtenida en documentos y entrevistas realizadas a los(as) especialistas, tanto de la PAA en su Equipo Técnico Investigador (ETI), del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP), como del Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad (CASED), en la conceptualización del tema que se trata. En este sentido, valga aclarar, que los y las especialistas entrevistadas proporcionaron escritos inéditos que son citados como parte de las entrevistas, y los datos que se exponen en los cuadros finales son tomados de los ampos de archivos del CASED a los que se tuvo acceso. Estos se presentan con el objeto de aseverar la inclusión progresiva de ENEE y sus alcances; se trata de dar una idea como referente de este nuevo desarrollo que se está dando en la PAA.

Referentes teóricos

Desde la perspectiva histórica y hermenéutica se consultaron diferentes autores: Habermas (1997); Alted y Sánchez (2006); Cardoso y Pérez (1976); Cassani y Pérez (1961); Langlois y Seignobos (1972); Moss y Mazikana (1997); Pérez (1977); entre otros. Para las entrevistas se sigue a Goetz y LeCompte (1988), Taylor y Bogdan (1992) y a Aguilar, Monge, Pérez, y Víquez, (2008).

Se consultaron, como se apreciará, los documentos legales fundamentales, Archivos del Consejo Universitario, del Instituto de Investigaciones Psicológicas y del PP-PAA, reglamentos universitarios, entre otros libros y documentos sobre el tema.

Objetivo y Metodología

El estudio se da con el objeto de reconstruir históricamente los fundamentos teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos que han sustentado la toma de decisiones en relación con el diseño, la aplicación, la utilización y la evaluación de la PAA-UCR, desde sus inicios hasta la actualidad, lo que implicó el abordaje de la evolución de aspectos específicos en la atención a Solicitantes con Necesidades Especiales.

Los principios teórico-metodológicos que guían esta investigación son fundamentalmente interpretativos y hermenéuticos. Uno de los propósitos primordiales fue lograr una aproximación conceptual al estado actual de la PAA con adecuación, de manera que se atienden los emergentes relevantes del accionar de la UCR en el proceso de adaptación que se ha realizado. Se lleva a cabo por medio de un análisis bibliográfico y documental, recurriendo luego a una metodología participativa con entrevistas en profundidad a quienes fungen como constructores, diseñadores, y profesionales con experticia, principalmente presentes, pero también en el pasado de la Prueba, en el PP-PAA, IIP y CASED.

Siguiendo los principios de la hermenéutica, el estudio se centra en lograr la comprensión de un fenómeno y sus relaciones, no en explicar ni generalizar, se sustenta en una función personal de la investigadora, no impersonal, quién es miembro del Equipo Técnico Investigador de la PAA y ha presenciado la reciente transformación que se refiere y se documenta.

Así, se reportan resultados de una investigación aplicada con fines exploratorios, donde se recurre a una metodología cualitativa para la aplicación y el análisis de entrevistas

abiertas con profundidad, esto con muestras de tipo teórico (Taylor, S. y Bogdan, R.: 1992), donde se entrevistan a tantos sujetos como sea necesario para lograr una amplia y fundamentada perspectiva del tema, sin resultar pertinente la repetición de información; esto se complementa con la observación en el campo de trabajo.

Con el análisis émico se pretende llegar al significado de los datos que los participantes expresan sobre los focos de interés en la entrevista, confrontándolos con la observación directa en el campo, documentos y análisis previos, lo que responde a la visión interna de los participantes y constituye las elaboraciones de primer orden en el tema de estudio enmarcado, según los postulados teóricos de Taylor y Bogdan (1992).

A partir del análisis ético, entendido como la interpretación de los resultados desde el aspecto de la sensibilidad, gama de valores y referentes conceptuales de los involucrados, emergen las categorías, como elaboraciones de segundo orden, que son sometidas a juicio de los mismos participantes, en un ir y venir entre la teoría y la práctica, con el objeto de elaborar una base teórica, no para acumular conocimientos, sino para la transformación de principios.

Se trata de enfocar áreas sustanciales concretas de indagación que ofrecen información relevante y pertinente, para llegar a la apropiada conceptualización del tema de estudio y a la elaboración de categorías que ofrecen un aporte a su comprensión y podrían propiciar posibles mejoras.

Para el análisis de las entrevistas se siguió un procesamiento muy minucioso de la información, basado en los planteamientos de Goetz y LeCompte (1988). Estos autores clasifican la teorización y los procedimientos analíticos generales como tipos de técnicas conceptuales que se pueden utilizar, las cuales tienen como fin la síntesis de grandes cantidades de datos para su tratamiento. La teorización consiste en la forma genérica del pensamiento sobre el cual se descubren y manejan las categorías abstractas y las relaciones que se puedan dar entre ellas. Algunas de las tareas principales que forman parte de este proceso son: percepción, agregación y delimitación de vínculos y relaciones.

La percepción hace referencia a los aspectos a los cuales se les presta cuidado, teniendo en consideración todos los datos recogidos, dando prioridad a los más frecuentes y/o relevantes, que se constituyen en unidades de análisis. Con base en lo establecido por Goetz y LeCompte (1988), una de las tareas más importantes en el tratamiento de los datos, es la conformación de las unidades de análisis, que son divisiones o clasificaciones

perceptivas que guían la recogida de datos y se utilizan para convertirlos en subconjuntos manejables. Dependen, por lo tanto, de la perspectiva teórica de la investigación, de los fines del estudio y de los datos obtenidos. De este modo, es como se busca lograr categorías cualitativamente diferentes a las ya conocidas.

La triangulación como medida de calidad en el proceso de construcción del dato se da en todos sus sentidos: entre datos verbales, visuales y documentales, donde se agota la revisión de documentación existente sobre el tema; dentro del método recurriendo a diferentes tipos de entrevistas abiertas y llevándolas a sus últimos extremos de aclaración de la información; y también entre métodos, considerando diferentes dimensiones del objeto de estudio que se indagan consultando diversas fuentes primarias consideradas, análisis de documentos, entrevistas y la observación directa entre otras.

La documentación de todo el proceso investigativo se detalla en el Informe Final de Resultados de la Investigación que se trata (Mainieri, 2010).

Resultados

1. Consideraciones Legales

La implementación de las adecuaciones de acceso en la PAA responde a diversos procesos de transformación que se dan en el ámbito institucional de la UCR. Asimismo, a procesos legales que se han ido gestando tanto en el ámbito internacional como nacional y que han promovido el desarrollo, seguimiento y fortalecimiento de las consideraciones dirigidas a estudiantes ENEE y los derechos de éstas poblaciones.

En el ámbito internacional, como su nombre lo indica, se distingue la "Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" (UNESCO, 2006), adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, a la que antecede "La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales" (UNESCO, 1994), aprobada por la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad", esta última se pronuncia sobre el tema e inicia conversaciones sobre adecuaciones, ajustes y otros elementos de interés para la promoción de la "real Educación para todos" (Meléndez, 2005, p.30), promulgada previamente por la Conferencia de Tailandia.

Asimismo, pueden mencionarse como fundamentales la "Declaración de Dakhar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes" (UNESCO, 2000) aprobada

por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, y la "Convención Internacional" (UNESCO, 2007), que se convirtió en nuestro país en la "Ley 8661, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo" (2008).

A nivel nacional, se reconoce la importancia de la promulgación de la "Ley 7600, Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica y su Reglamento" (1996). Posteriormente, la citada Ley 8661 (2008) rige sobre la 7600 (1996), porque al ser un acuerdo internacional ratificado oficialmente por La Asamblea Legislativa, Costa Rica puede ser sancionada por incumplimiento. Lo importante de esta ley es que Costa Rica se compromete como Nación y se pueden tomar acciones legales a nivel internacional ante las Naciones Unidas. Ella plantea la "igualdad" de oportunidades, de accesibilidad y responde al paradigma de autonomía y vida independiente que está vigente.

Tal y como lo explica Gross (entrev. personal, 2009, p.4), los acuerdos de Salamanca (1994) y la Convención Internacional (2007), Costa Rica los ha asumido en forma activa y dinámica. Desde otro ámbito, es gracias a esta disposición internacional, en cuanto a ajustes a nivel de acceso y a los paradigmas de vida independiente, que se ha logrado continuar avanzando en esta materia, la UCR ha dictado políticas al respecto y se ha propuesto llegar a ser un modelo de atención a los ENEE a nivel nacional.

2. La PAA-UCR y su principio de equidad

La PAA vino a sustituir pruebas de conocimientos que estaban siendo aplicadas por distintas facultades para seleccionar a sus estudiantes, así como a la primera Prueba de Admisión, construida y aplicada entre los años 1959 al 62, que radicaba en conocimientos con razonamiento (Adis, Azofeifa, y Umaña, 1960, p.9); esta sustitución indicaba procurar una mayor equidad en la selección, entre otros aspectos determinantes que respondían a la masificación de la Educación Media (Mainieri, 2010, p.35).

Desde finales de los años 50 y en los 60, cuando se implementaban los sistemas de admisión en las Universidades Latinoamericanas y a la fecha, ha sido un foco de atención la comparación entre pruebas de conocimiento o desempeño con respecto a las pruebas de aptitud académica y su relación con el nivel socioeconómico de las personas que aplican a ellas. Esto con la clara intención de recurrir a los instrumentos más apropiados para brindar oportunidades equitativas y menos dependientes de factores externos, como el nivel socioeconómico. Ya desde el año 1956, Grassau (1956, citada por Contreras, Bravo y

Sanhueza, p.235) indicaba una baja relación predictiva entre el puntaje del Bachillerato y el rendimiento académico en la Universidad de Chile, donde la PAA fue creada precisamente para sustituir dicho puntaje; la formulación de la PAA en Chile era medir aptitudes o habilidades: *"tratando de anular en lo posible los condicionamientos contextuales o idiosincráticos"* (Contreras, Bravo y Sanhueza, 2001, p. 235).

Otros estudios relativos a las pruebas PISA, (Program for International Student Assessment) por ej., según lo manifiesta Garibaldi, director de Educación de Uruguay: *"lo que nos preocupa es que la distribución de los aprendizajes es altamente inequitativa en función del origen socioeconómico de los estudiantes"* (Redacción 180, 2010, ¶ 5); estas pruebas en Chile también muestran que, a mayor nivel socioeconómico, mayor posibilidad de aprobación en las pruebas (MEP de Chile, 2004, p. 5).

Las PAA, por su parte, evidencian una selección con mayor equidad, en la que cuentan con mejor oportunidad de ser seleccionados estudiantes con desventajas educativas; la PAA: *"es una herramienta que permitiría que individuos provenientes de bajos niveles de ingreso tengan acceso a la educación superior, lo que les permitirá ascender en la escala de bienestar, generando movilidad social"* (Contreras, Bravo y Sanhueza, 2001, p. 234).

Dado que las pruebas de conocimientos han mostrado, a través de los años, estar más correlacionadas con niveles socioeconómicos que favorecen las ventajas educativas, tal y como se comprueba en los estudios citados, en tanto las PAA fueron creadas como una alternativa para medir la capacidad académica, enfocada en las habilidades más que en los conocimientos, consideradas estas habilidades como rasgos más estables y que han demostrado menor influencia externa, es que podemos decir que la PAA-UCR, que se implementó en el año 1963 en forma experimental (Adis, Méndez y Sánchez, 1964), y en adelante, es una prueba que sirve a un proceso de selección más inclusivo.

En ese sentido, la PAA-UCR, es una prueba diseñada con una perspectiva de equidad, que se recrea todos los años, lo que parece responder a un esfuerzo a nivel Latinoamericano, dada la activa participación del Dr. Gonzalo Adis, su principal creador, primero en capacitaciones en construcción de pruebas en el ETS, luego en asesorías a los equipos de trabajo latinoamericanos, donde participó junto con la Dra. Grassau, la misma que se cita, y otros representantes de América Latina; esto también como miembro del Comité de Examinadores del College Examination Board, Oficina Regional de Puerto Rico

(Adis, Curriculum Vitae), justamente en el período 1963-1964 cuando la "Prueba de Admisión" de la UCR inicial pasó a constituirse en una PAA (Mainieri, 2010, p.65).

3. Relación entre las Adecuaciones Curriculares y la PAA

Los elementos antes mencionados han tenido gran relevancia e impacto en el fortalecimiento de los procesos necesarios para impulsar adecuaciones en la PAA. Además, han promovido cambios de paradigma y establecimiento de diferentes formas de acceder a la Prueba, según sea el tipo de necesidad especial que tenga el o la aplicante.

A partir del año 2000 se incrementa la cantidad de estudiantes que solicitan adecuación en la PAA, esto en parte por la aplicación de la Ley 7600 (1996), abriendo oportunidades de acceso a nivel universitario. Sin embargo, la aplicación de adecuaciones en la Prueba data de mucho antes, cuando eran pocos los estudiantes con discapacidad que solicitaban ingreso y debían cumplir con los procesos de admisión de la población regular. Gracias a ellos, ya se habían empezado a demandar este tipo de condiciones de accesibilidad e igualdad de oportunidades, desde hacía ya varias décadas (Alfaro, Entrevista Personal, 2009, p. 5). De esta manera, los cambios formulados impactaron, no solo a la hora de aplicación de la Prueba y durante el proceso de admisión, sino también en el proceso de permanencia, una vez que el o la estudiante ingresa a la Universidad.

En la UCR han sido distintas las instancias encargadas de brindar los servicios de atención a la población con discapacidad, como se explica más adelante. Durante estos procesos, es posible reconocer momentos claves en el desarrollo de las adecuaciones curriculares que ha incorporado la institución, los que han impactado el progresivo establecimiento de adecuaciones de acceso en la PAA, así como algunas etapas específicas que marcaron ciertas pautas al respecto. Estos momentos la han dotado de características especiales, que se refieren a continuación.

4. Desarrollo Histórico de la Aplicación de Adecuaciones de Acceso

De acuerdo con los resultados obtenidos, se presentan a continuación los momentos clave en la trayectoria que ha seguido la atención de la Población con Necesidad Especial (NE) dentro de la UCR y la implementación de las adecuaciones en la PAA: Inicios de la integración de la Población con Discapacidad, entre 1970 y 80; Primeros esfuerzos por brindar atención a la Población de ENEE, entre 1980 y 90; Reestructuración en una

Universidad accesible a ENEE, entre 1990 y 2000; y Accesibilidad en la PAA e Integración del Sistema Unificado de Admisión a la Educación Superior Pública, del 2000 a la fecha.

4.1 Inicios de la Integración de la Población con Discapacidad en la UCR: 70 al 80

Los servicios que la UCR brinda a personas con discapacidad, desde los años 70, surgen inicialmente no como una iniciativa universitaria, sino como parte de las demandas de la población con discapacidad que ingresaba a la institución. Previo al desarrollo de servicios especializados: *"el proceso de admisión no era sesgado: ellos hacían lo de todo el mundo"* (Alfaro, EP, 2009, p. 5); es decir, seguían todos los procesos de la población regular. No obstante, durante esta década, los estudiantes ciegos, quienes no podían responder a la Prueba porque no se encontraba aun en Braille, ingresaban sin realizar la PAA, por lo tanto, no aparecen registros de ellos en el Programa PAA.

El **Trabajo Comunal Universitario** (TCU) da los primeros pasos en la atención de requerimientos de la población estudiantil con ENEE e inicia la oferta de servicios desde la Oficina de Salud. Actualmente, este TCU recibe el nombre de **"Tendiendo puentes: oportunidades y estrategias de accesibilidad para la eliminación de barreras hacia la discapacidad en el ámbito intra y extra universitario"** y su trayectoria ha marcado importantes avances. Alfaro, (EP, 2009, p. 7) comenta sobre la importancia de este TCU que representó un antecedente primordial, en cuanto logró integrar esfuerzos para el mejoramiento de las condiciones de la población con discapacidad que ingresa al ámbito universitario.

Durante el periodo en el que se establece que los proyectos de TCU sean avalados y pertenezcan a una Unidad Académica específica, este en particular pasa de la Oficina de Salud a la Escuela de Orientación y Educación Especial, donde se le asigna la coordinación al Profesor de Educación Especial, Francisco Arias.

De este modo dicho TCU: "Tendiendo puentes...", da inició en los años 70 y se realiza como una propuesta de la Oficina de Salud de Bienestar Estudiantil y con el aval de la Vicerrectoría de Acción Social, de que los y las estudiantes universitarios realizaran su cumplimiento de trabajo comunal ofreciendo horas de lectura y grabación de textos para estudiantes no videntes universitarios. Otra de las funciones realizadas era la transcripción al sistema Braille (Echeverría, EP, 2006).

Estas acciones son reconocidas también por Alfaro (EP, 2009, p. 1), quien menciona: *"La atención a la población con Discapacidad la inicia la Oficina de Salud hace mucho tiempo, a través de un TCU que les daba atención..., grabándoles las lecturas a los chicos"*. Se trabajaba con donaciones que daban organizaciones fuera de la Institución, como el club de Leones que donaba casetes entre otras cosas.

Gross (EP, 2009, p. 4), por su parte, refiere que el TCU: *"presta servicios para que la accesibilidad se dé y viene a dar respuesta también a un cambio de actitud, colabora y apoya, pero a la vez es como un medio para transformar al estudiante que colabora prestando servicios en este programa"*. Es decir, da apoyo a estudiantes ENEE que están dentro de la universidad y, paralelamente, favorece un cambio de actitud en quienes están colaborando, actuando como lectores, escaneando o tomando apuntes, etc., y que se encuentran en un proceso de sensibilización.

De esta manera, puede decirse que en este periodo la Universidad respondía a las solicitudes expresas de los ENEE, ya que no existían servicios estructurados y los que escasamente se ofrecían eran atendidos en forma desintegrada por diferentes instancias: la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, a través de su Oficina de Salud, la Vicerrectoría de Acción Social, a través del TCU, y la Escuela de Orientación y Educación Especial, también a través del TCU. A partir de estos hechos, donde la atención que se ofrecía era insatisfactoria, es que se conforma la primera "Asociación de Estudiantes Lisiados", así denominada por los ENEE mismos (Alfaro, EP, p.24).

En el ámbito de la normativa institucional es el "**Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica**" (UCR, 1974), el que, desde **1974**, define como parte de los principios orientadores del quehacer de la Universidad: *"Favorecer el derecho a la educación superior de los habitantes del territorio nacional en el marco de la normativa institucional"* y la *"Excelencia académica e igualdad de oportunidades"* lo que resulta fundamental para la admisión y atención de ENEE.

4.2 Primeros esfuerzos por brindar atención a la Población de ENEE: 1980 al 90

A mediados de la década de los 80, el entonces Vicerrector de Acción Social, Dr. Sergio Guevara, colabora haciendo una propuesta para crear el Programa de Integración para los y las Estudiantes con Discapacidad, a cargo de la M.Sc. Roxana Stupp, con el

apoyo de funcionarios de Vida Estudiantil y con la participación de estudiantes con discapacidad. Este Programa se inscribe como parte de los proyectos de Extensión Docente, en la modalidad de Servicios Especiales (Echeverría, EP, 2006, p. 1).

Ello debido a que llegó un momento en que, para satisfacer las demandas de los ENEE, la Universidad no podía depender exclusivamente del apoyo de un TCU; por lo tanto, la dependencia encargada en ese momento, la Escuela de Orientación y Educación Especial, solicitó horas estudiante y asistente a la Vicerrectoría de Acción Social y posteriormente a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, adicionales a las horas del TCU, para ampliar las acciones desde dicho Programa, e integrando a él, el TCU (Alfaro, EP, 2009) .

La Máster Roxana Stupp, como coordinadora del Programa y con los apoyos que lo consolidan, asume entonces el proceso de atención a la población con discapacidad. Al respecto, expresa que el Programa de Integración para los y las Estudiantes con Discapacidad: *"se creó como una propuesta para brindar los diversos servicios y necesidades que se fueron presentando, conforme la población con discapacidad aumentó en la Institución"* (EP, 2006), asimismo, refiere, es el que más adelante, en el 96, pasa a constituirse en el Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad (CASED), (Stupp, citada por Herrera, 2008, p. 2).

A la vez, se establece como una preocupación fundamental en toda la UCR ofrecer el apoyo de servicios y ayudas técnicas a estos estudiantes en sus carreras. Luego, dan inicio acciones formales relacionadas con las adecuaciones en la PAA. Este proceso se ha visto enriquecido con la participación de profesionales de diferentes especialidades, como se apreciará más adelante.

Así las cosas, la incorporación, propiamente dicha, de la PAA en la atención de los ENEE da inicio en el año 1980, cuando, por primera vez, se le solicitó formalmente al Instituto de Investigaciones Psicológicas aplicar la PAA con adecuaciones, lo que consta según el oficio de la Rectoría R-510-80: *"adecuar a las necesidades de los estudiantes, la Prueba de Admisión regular, en consulta con la instancia de la Universidad de Costa Rica encargada de la atención del estudiante con discapacidad"* (IIP, 2001, p. 25). Estos hechos concuerdan con versiones de estudiantes (Alfaro, EP, 2009), (Echeverría, 2002) y de la directora del IIP de entonces, la Licda. Rosa Isabel Blanco, quien refiere que en el año 81 se aplica la primera PAA con adecuación; esto a solicitud de la mamá de una joven con

dificultad auditiva y de comunicación, al año siguiente se prepararon pruebas grabadas para solicitantes con discapacidad visual (Blanco, EP, 2008, p. 5).

Por esta razón, en esta etapa se comienza a dar la participación activa del IIP en ese campo. En cumplimiento con lo que establece el **artículo 9 del Reglamento del Proceso de Admisión por PAA** (2006), el IIP procede a aplicar, cada año, adecuaciones de acceso en la PAA, a los estudiantes que lo soliciten (IIP, 2001). A partir de entonces, los candidatos y las candidatas hacen su inscripción a la PAA, durante el mismo periodo definido para el total de la población solicitante, ante la Oficina de Registro e Información (ORI).

Esta oficina envía al CASED los documentos aportados por los estudiantes, siendo, esta instancia, la encargada de definir las adecuaciones mediante revisión de documentos y entrevistas a los candidatos, por parte de sus especialistas y en coordinación directa con el ETI de la PAA.

Una vez terminado este proceso, se le enviaba al IIP, específicamente al PP-PAA, los estados de los y las solicitantes aceptadas e inscritas para el proceso de aplicación de la Prueba y la especificación de las adecuaciones aprobadas para ser incorporadas en la PAA. A partir del año 2008, se consolida un nuevo proceso informatizado al respecto; siguiendo una nueva iniciativa, desde años anteriores se procuraban modificaciones en el sistema informático "Sistema de Aplicaciones Estudiantiles" (SAE) existente en la UCR, para llevar este proceso: CASED introduce la información de los y las solicitantes, abre un pase al PP-PAA, por medio del cual se procesan técnicamente las adecuaciones de cada participante; estas se han ido perfilando cada vez mejor y se detallan más adelante.

Posteriormente, se define cómo, cuándo y dónde se aplica la Prueba. Si fuera necesario utilizar el laboratorio de idiomas de la Escuela de Lenguas Modernas, por ej., la coordinadora administrativa del PP-PAA solicita a la dirección de dicha Escuela, con la debida anticipación, la autorización correspondiente (Bolaños, EP, 2008).

Para la aplicación a algunos estudiantes con discapacidad visual se requiere grabar en cassettes la Prueba, que con anterioridad ha sido digitada; otros prefieren algún tipo de letra, ampliada y/o negrita. Esta labor se efectúa con la colaboración de la Unidad de Audiovisuales de la Biblioteca Carlos Monge Alfaro. La coordinadora administrativa del PP-PAA se encarga de solicitar el uso de la sala de grabaciones y la coordinadora académica, con la asesoría del Equipo Técnico Investigador (ETI) del mismo Programa, define los términos en que esta se realiza.

De requerirse, el ETI solicita al CASED la integración de especialistas para apoyar la aplicación de la Prueba. De acuerdo con el tipo de discapacidad, se adecua el modo en que responderá el o la aplicante; en algunos casos lo que se requiere es un o una intérprete de LESCO, lector o escribiente. Las respuestas de algunas de estas pruebas deben transcribirse en la hoja de respuestas con el fin de que sean leídas por la lectora óptica. Por ejemplo, si se trata de estudiantes con discapacidad visual, pueden responder marcando en el folleto en versión Braille, de ser así, se pide ayuda a una persona especializada para que transcriba la información (IIP, 2001, p. 25).

En el área visual y en la de comunicación se elabora una Prueba adecuada a las características propias de cada una de estas poblaciones, sin afectar las condiciones de validez y confiabilidad de la Prueba. Además, se proveen condiciones de accesibilidad y mobiliario apropiado. Finalmente, se consideran otras adecuaciones pertinentes para cada aplicante, como se verá más adelante.

4.3 Reestructuración en una Universidad accesible a ENEE: Del 90 al 2000

En este periodo se dan eventos de gran importancia tales como: integración de una Comisión *ad hoc*, a nivel Universitario, para la atención de la población con discapacidad, así como las primeras políticas en discapacidad de la UCR, que datan de 1995. Herrera (2008) explica que en el año 95 se dieron cambios a nivel institucional: el Consejo Universitario aprueba las Políticas Institucionales en el campo de la Discapacidad, en las que se recomienda que los servicios para la atención a ENEE sean adscritos a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y que se les asigne el presupuesto necesario para su desarrollo, lo que conllevó su reestructuración. Echeverría (EP, 2006) menciona que un año después se logran adscribir a esa Vicerrectoría para pasar más tarde, en 1996, a constituirse en el Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad (CASED), como un departamento de la Oficina de Orientación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

Alfaro (EP, 2009, p. 2) agrega que: *"aun cuando el Programa ya había pasado a Vicerrectoría de Vida Estudiantil, ésta no lo asumía en su totalidad y principalmente lo que aportaba solo era presupuesto y algunos apoyos"*. De manera complementaria, como ya se mencionó, en el 96 se aprobó la Ley 7600, Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1996), por lo que la UCR se esfuerza por cumplir con las disposiciones relativas a la dictada igualdad de oportunidades.

La promulgación de esta Ley logró que se incrementara la tendencia a la inclusión y la atención a la diversidad; esto a su vez, ha repercutido en: *"un incremento en la incorporación de estudiantes con alguna necesidad educativa especial, o sea, personas que presentan alguna particularidad derivada de su capacidad o de sus dificultades"* (Herrera, 2009, p. 1).

A nivel institucional, la UCR juega un papel clave en la adopción de una concepción con un enfoque de atención interdisciplinario y de accesibilidad universal. De esta forma, se trasciende la atención con la participación de otras disciplinas, gracias a la influencia de los nuevos Paradigmas de Derechos Humanos, Autonomía Personal y Equiparación de Oportunidades (Echeverría, EP, 2006).

Asimismo, se dan cambios en la terminología utilizada para referirse a las personas con alguna necesidad especial. El énfasis ha pasado de considerar las limitaciones de las personas, antes denominadas discapacitadas, a llamarles "personas con discapacidad", y más recientemente a una consideración más amplia del contexto social que las abriga. De este modo, se fue entendiendo que el contexto en el que se desenvuelven estas personas es determinante para su desarrollo; por lo tanto, las oportunidades hacen la diferencia en el progreso de la población con alguna necesidad especial. Por eso, se pasó de enfocar el déficit que presenta la persona, a darle un papel importante a la sociedad, al contexto, como factor coadyuvante del desarrollo integral (Herrera, 2008). De este modo, actualmente hacemos referencias a las Personas con Necesidades Educativas Especiales y a los y las ENEE.

Como parte de las políticas que se han desarrollado en la UCR para la aplicación de la PAA, la M.Sc. Marta Gross (EP, 2009), especialista del CASED en el área visual, indica que la Prueba ha sido adaptada a la población con discapacidad visual. Este elemento ha tenido gran impacto en que dicha población haya podido optar por una oportunidad de ingresar a la UCR, lo que responde a lo que se expresa en la "Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", en el Artículo 24: referente a Educación, en el inciso 5 indica

Los Países garantizarán que las personas con discapacidad: a.) Accedan a la educación superior y a la educación profesional y b.) Accedan a la educación para adultos y al aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. (UNESCO, 2007, p. 22)

El artículo 58 de la Ley 7600 (1996) dice expresamente

Para garantizar el derecho de todos al desarrollo, los centros de educación superior deberán incluir contenidos generales y específicos sobre discapacidad pertinentes a las diferentes áreas de formación, en la currícula de todas las carreras y niveles.

La UCR hace eco a las demandas de los y las ENEE y se antecede a esta Ley; ella promovió mayor accesibilidad previamente, desde el año 1995, con la promulgación de nuevas políticas al respecto

"Lineamientos de la Universidad de Costa Rica aprobados por el Consejo Universitario en materia de Discapacidad:

1. Reformular en la normativa universitaria, los mecanismos, obligaciones y responsabilidades de la universidad en este campo y eliminar todo tipo de discriminación.
2. Establecer programas permanentes de divulgación sobre el tema de la discapacidad, dirigidos a concientizar y educar a la población universitaria y nacional.
3. Incluir el tema de la discapacidad en los planes de estudio de grado y posgrado, con el propósito de que los profesionales que forme la institución contribuyan al desarrollo de las personas con discapacidad y a su participación en la sociedad.
4. Desarrollar y fortalecer la formación de grado y posgrado; así como capacitación y actualización de personal en el campo de la discapacidad.
5. Promover y desarrollar investigación que fundamente y oriente las acciones en el campo de la discapacidad.
6. Promover en la comunidad universitaria y nacional diferentes modalidades de acción social, que contribuyan al desarrollo de la población con discapacidad.
7. Garantizar la igualdad de oportunidades a la población estudiantil con discapacidad, por medio de los servicios de apoyo pertinentes.
8. Garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad en el medio universitario.
9. Promover la cooperación nacional e internacional para el fortalecimiento de los programas institucionales en el área de la discapacidad" (C.U., Sesión N° 4146 del 17 de octubre de 1995).

Por lo anterior, se observa que la Universidad de Costa Rica va a la vanguardia en materia de atención a las necesidades educativas especiales a nivel nacional.

Por su parte, a partir del 96, el M.Sc. Ronald Soto asume la coordinación del TCU, que continúa adscrito a la Escuela de Orientación y Educación Especial; por asunto de espacio y designación de encargado, el TCU se ubicó anteriormente en el mismo espacio del CASED, pero es una instancia independiente con fines de acción social que continuó apoyando con las horas de trabajo comunal los servicios que prestaba el CASED a estudiantes de la universidad con discapacidad (Herrera, EP, 2008). No obstante, al consolidarse el CASED con una buena coordinación y centralización de la atención a ENEE, actualmente asume la responsabilidad (Alfaro, EP, 2011).

Luego, es el M.Sc. Luis Diego Cruz, a quien se le encarga la coordinación del TCU. Realiza contactos con instituciones externas a la Universidad para que se le ofrezcan los servicios a personas con otras discapacidades, físicas o de audición, además de apoyar a estudiantes universitarios, y presenta la propuesta del TCU a la Vicerrectoría de Acción Social "Tendiendo Puentes: Oportunidades y acceso a la educación del estudiante universitario con discapacidad visual y apoyo a instituciones afines al campo de la discapacidad". Tales estudiantes que lo matriculan realizan horas de TCU en el Hellen Keller, Patronato Nacional de Ciegos, Casa Presidencial, Museo de los Niños y las Niñas, y participan en diversos proyectos que tienen el fin de ampliar los servicios y el acceso de las personas con discapacidad, a las diversas actividades y accionar de las comunidades costarricenses (Herrera, EP, 2008).

Después, se hace necesaria la adopción de un enfoque interdisciplinario y de accesibilidad universal, la UCR lo incorpora y fomenta como parte de los nuevos Paradigmas de Derechos Humanos, Autonomía Personal y Equiparación de Oportunidades. Posteriormente, la M.Sc. Ana Cristina Echeverría fue la encargada de coordinar dicho TCU y actualmente es la Licda. Carolina Bermúdez quien se encuentra coordinándolo.

4.4 Accesibilidad en la PAA-UCR e Integración del Sistema Unificado de Admisión a la Educación Superior Pública: Año 2000 en adelante

El año 2000 concuerda con un aumento de la población solicitante de ingreso a la UCR; si se recuerda que en el 96 se da la ley que favorece la implementación de adecuaciones curriculares, el grueso de esa población que asume sus derechos comienza a llegar a la Educación Superior a partir del 2000, año en que se observa un ritmo de crecimiento muy pronunciado en la solicitud de admisión (esto se aprecia en el Cuadro No. 1,

p. 25 de este documento) y un incremento significativo en la demanda de adecuaciones: *"al haber una apertura, con mayor acceso para la población a primaria y secundaria, por ende repercute a nivel universitario"* (Alfaro, EP, 2009, p. 3). De esta manera, se considera que la tendencia en el aumento constante de la población que solicita adecuación en la PAA, para concursar por ingreso a las Universidades Estatales, continuará.

En consecuencia, se da una ampliación en la gama de servicios de atención a ENEE por parte del CASED, así como apertura de horarios, se amplía el personal a cargo y se constituye en una oficina de atención permanente. *"Al inicio era una oficina más administrativa para solventar algunas necesidades, y poco a poco se transformó en un centro de atención con servicios más amplios... y por supuesto aumentó la demanda"* (Alfaro, EP, 2009, p. 3).

Para el inicio del nuevo siglo, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil busca ampliar los servicios e integrar a la población, redefiniendo sus instancias más relevantes, en especial la Oficina de Orientación y sus unidades operativas, los Centros de Asesoría y Servicios Estudiantiles (CASE), el Centro de Orientación Vocacional (COVO) y del Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad o CASED.

Anteriormente, el personal era en su mayoría de Educación Especial, entre alguna Psicóloga, como Roxana Stupp; sin embargo, se nombra a la Licda. Lisbeth Alfaro, quien es Orientadora, como Jefe de la oficina del CASED, desde el año 2006 a la fecha. Ella inició su trabajo en el 2000 en los CASE y manifestó lo siguiente

El trabajo que uno hace en los CASEs es semejante al realizado aquí; yo permanentemente tengo que estar coordinando con escuelas, y con diferentes instancias, informar sobre servicios de Becas, de Registro, entre otros. Entonces lo que trajimos fue toda esa información de servicios que recibía toda la población e integrarlos acá (Alfaro, EP, 2009, p. 2).

Por su parte, el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP), desde el 2002, incorpora como punto fundamental del Proyecto Permanente de la PAA, la **Aplicación de la PAA en condiciones especiales (PAA con adecuaciones)**. Al respecto, anualmente se inscriben estudiantes que solicitan realizar la PAA con condiciones especiales, es decir, que requieren la aplicación de la PAA con adecuaciones. Para llevar a cabo esta actividad, se realizan reuniones con la instancia de la institución encargada de la atención del estudiante con discapacidad, CASED, con el fin de establecer los criterios y condiciones que el IIP puede

brindar, los que se actualizan y perfeccionan cada año. En este proceso participan especialistas que valoran a tales estudiantes, organizan grupos de trabajo para aclarar dudas y conocer más de cerca su condición, y además colaboran durante la aplicación de la Prueba.

Con la aprobación del **artículo 37 del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil** (UCR, 2002, p. 11), que es el que rige en la actualidad la aplicación de adecuaciones en la UCR, se plantean procedimientos acerca de la permanencia de los ENEE, lo que muestra una gran apertura a recibirlos, con el consecuente aumento en la motivación por el ingreso, lo que definitivamente impacta los procesos de admisión. Sin embargo, son los equipos de profesionales del IIP (el ETI) y de CASED los llamados a definir el camino a seguir con respecto al sostenimiento de los dos pilares que fundamentan el proceso de admisión, desde sus inicios en el año 1959-60: la equidad y la excelencia académica (Mainieri, 2010).

También en el 2002, con el Dr. Domingo Campos como Director del IIP, se da la visita de la M.Sc. Shelby Keiser, como consultora independiente con amplia experiencia en servicios para las personas con discapacidades, dada su participación en el "National Board of Medical Examiners" de Filadelfia, Estados Unidos. Gracias a ello se cimentaron las bases para un marco de definiciones que permitieron sostener la validez de la Prueba en el proceso de adecuación y que se generaron conjuntamente entre el IIP, PP-PAA y CASED. Podemos decir que esta visita fue instrumental para que los equipos, ETI-PAA y CASED, llegaran a una posición conjunta en cuanto a un marco de referencia consistente con la Medición-Evaluación y la Educación Especial, en torno a las adecuaciones de acceso en proceso de definición.

Entre el 2003 y el 2008 se ha venido dando un fortalecimiento de los procesos en desarrollo; esto tanto a nivel legal como institucional y de enfoques y procedimientos en los dos equipos encargados mencionados.

Así las cosas, en el 2003 se dan modificaciones al "**Reglamento del Proceso de Admisión mediante Prueba de Aptitud Académica**", el que plantea ya, en sus artículos del 8 al 11, las disposiciones para la aplicación de la PAA a los y las ENEE. El ETI del PP-PAA es el encargado de definir las adecuaciones de acceso y el personal especializado del CASED, es quién las asigna.

Sistema Unificado de Admisión a la Educación Superior Pública

A partir del 2006 se está realizando un proceso de atención integrada de las cuatro universidades públicas, en lo que se conoce como **Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES)**, adscrita al CONARE.

Esta propuesta se desarrolló con el objeto de facilitar el proceso al ENEE y cada año su coordinación la asume una de las universidades participantes, según lo estipulado en el CONARE. Con esta modalidad de trabajo conjunto también se ha logrado un mejor aprovechamiento de los recursos con que cuenta cada una de las Instituciones.

Esto ha tenido como consecuencia que la población que solicita la PAA con adecuación aumente, porque ahora ya no tiene que hacer entrevistas o procesos separados para intentar ingresar al Sistema Educativo Superior. De acuerdo con Alfaro (EP, 2009), se pasó de un número de solicitudes que sobrepasaba los 700 estudiantes, la primera vez, a más de 900, la segunda; mientras que en el año 2008 fueron 1018, en el 2009, aunque no se había cerrado el proceso por completo, se revisaron 1350 solicitudes.

Además, otro aspecto que repercutió en el aumento de solicitudes de aplicación de la PAA con adecuación, en la UNA y la UCR, fue el hecho de que se decidiera utilizar la PAA-UCR como instrumento de ingreso a ambas universidades, esto a partir del 2008. De esta manera, a raíz de la revisión y la atención de una admisión conjunta, la UNA pasó de recibir poco más de 400 solicitudes que aumentaron a 500, para tener al momento de la entrevista del 2009, más de 700.

El aumento se atribuye al hecho de que los estudiantes aprovecharon para realizar la inscripción a ambas universidades de una sola vez, porque al ser el proceso más fácil y ampliarse el abanico de opciones, mayor cantidad decidió asumirlo. Esto, al mismo tiempo, influye en que el estudiante tenga mayor acceso y que considere que tiene mayor posibilidad, que es precisamente lo que se está buscando. Al respecto, agrega Alfaro (EP, 2009), que estos centros de enseñanza superior se han propuesto un acceso a la universidad en la mejor forma, en la "igualdad" de condiciones, que ha sido respetando lo que son políticas nacionales e internacionales.

Por lo anterior, se hace evidente que si bien el proceso de aplicación de adecuaciones para la PAA se rige por un marco jurídico que incluye múltiples instrumentos institucionales, nacionales e internacionales, en el ámbito institucional es el "Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica", el que, desde 1974, como ya se mencionó, se pronuncia en

favor del derecho a la educación superior, la excelencia académica y la "igualdad" de oportunidades. Por su parte, el "**Reglamento del Proceso de Admisión mediante Prueba de Aptitud Académica**", del 2003, plantea en sus artículos del 8 al 11, las disposiciones para la aplicación de la PAA a los y las ENEE.

Asimismo, en las "**Políticas de la Universidad de Costa Rica, para los años 2010-2014**" (2010-2014, pp. 5, 6), en el Eje 3 de Cobertura y Equidad se refieren mayores avances:

Tema 3.1. Accesibilidad.

- Política 3.1.1. La Universidad de Costa Rica promoverá un modelo de admisión que optimice la equidad en el acceso a la institución, tanto en grado como en posgrado.
- Política 3.1.2. Propiciará servicios de orientación e información ágil y eficiente sobre trámites de ingreso, oportunidades educativas y servicios a la población candidata a ingresar en la Institución.

5. Adecuaciones de acceso en la Prueba Aptitud Académica

Entre la población solicitante que desea ingresar en la universidad, se atienden ENEE; algunas de sus necesidades están asociadas a discapacidad y otras no.

Están asociadas a discapacidad cuando las áreas afectadas son: "visual (ceguera o baja visión), comunicación (auditiva o lenguaje), emocional (depresión, bipolar, ansiedad, esquizofrenia, asperger, autismo, otros), múltiple (sordo-ceguera, otros), motora (lesiones u alteraciones en manos o pies, que dificultan escribir o caminar, por causa congénita, enfermedad o accidente) y sistémica (en esta categoría se ubican aquellos estudiantes que por una condición de enfermedad, ya sea transitoria o permanente, se ven imposibilitados a realizar una determinada actividad, lo que afecta el nivel de funcionalidad)" (Herrera, EP, 2009).

No están asociadas a discapacidad: el déficit atencional, dificultades en el aprendizaje - dislexia, disgrafía y discalculia, estudiantes de ejecución lenta, entre otros.

Las adecuaciones que se realizan en la Prueba, se ajustan a las necesidades particulares de quienes se convierten en solicitantes, pero siempre están enfocadas en la accesibilidad y tienen por objeto condiciones de equidad; es decir, se trata de que aplicantes con NEE realicen la Prueba en condiciones lo más similares posibles a las de la población que no solicita adecuaciones, a la que nos referimos como población regular. Durante la

construcción de la PAA, especialistas en la construcción de los ítems (de Matemáticas y Verbal), junto con especialistas en NEE (discapacidad auditiva y visual), analizan los ítems para seleccionar aquellos que se ajustan más a las características y necesidades de estas poblaciones, esto sin afectar el constructo, por lo que no se eliminan aspectos.

Así es cómo este tipo de adecuaciones se da en el marco de modificaciones que permiten acceder al contenido de la Prueba, tal cual, y a mecanismos de aplicación y resolución de la misma, de manera que las adecuaciones de acceso responden a modificaciones que no alteran la medición del constructo, es decir, no afectan el contenido ni su nivel de dificultad.

Las adecuaciones de acceso se encaminan a crear las condiciones físicas en los espacios, los instrumentos de resolución y en el mobiliario para permitir su utilización por aplicantes con NEE, de la forma más autónoma posible y que permita un buen nivel de comunicación e interacción con quienes son aplicadores, de manera que resulte equitativo con respecto a la población regular y no se altere la validez de contenido del instrumento aplicado, la Prueba de Admisión o PAA. Esto responde a lo estipulado por el Ministerio de Educación Pública

Las adecuaciones de acceso tienen que ver con modificar, dar y usar sistemas alternativos de comunicación, recursos materiales o formas de presentar la información, conforme a las características y necesidades de los alumnos (aplicantes), para garantizarles que puedan continuar el proceso educativo (evaluativo) de forma independiente (MEP, 2005, p.12). (paréntesis de la Autora).

Este proceso de determinación de las adecuaciones apropiadas para cada solicitante es de alta complejidad y profesionalismo, en él intervienen tanto el Programa Permanente de la PAA, del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP), como el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED), tal y como se ha venido explicando.

Sea el caso de las Adecuaciones de Acceso para el Área Visual para ejemplificar: Gross (EP, 2009) especialista del Área Visual del CASED, comenta que hay documentos que datan de octubre de 1996, donde se habla de la aplicación de la Prueba de Admisión a "estudiantes ciegos". Además, explica que participó en la elaboración de los diferentes modelos de letra que variaban en su tipo y tamaño; en ese momento, se hacía la Prueba a máquina y se les daba incluso la opción de letra 36.

En los años 1997 y 1998 había 12 solicitantes con discapacidad visual; al ser muy pocos estudiantes, a Gross, como especialista, le correspondía llamarles, darles la cita, entrevistarse con él o ella, sacaba las copias, elaboraba los cuadros y se los daba a Roxana Stupp, Jefe del CASED, después mediante una reunión con el IIP, ella revisaba la Prueba; el resto del proceso (letra ampliada, Braille, grabación, en general, accesibilidad) le correspondía el IIP. A ella también la llamaban para "cuidar" (coordinar o aplicar la PAA), hacer la transcripción a Braille y facilitar las otras opciones que cualquier estudiante solicitara.

Según lo reportan las especialistas del CASED que fueron entrevistadas y se han venido citando, entre los criterios que se utilizan para realizar la adecuación curricular a personas con algún tipo de discapacidad visual están: la realización de entrevistas para determinar las necesidades personales de los solicitantes, esto mediante el diagnóstico que justifique el proceso de adecuación.

Por su parte, la Profesora Gross estuvo realizando muy recientemente una revisión del banco de ítems de la PAA para el área visual. Ella comenta que: *"un apoyo muy grande a la población con discapacidad visual es que se hayan eliminado los dibujos y el montar la Prueba de forma más accesible y acorde a sus necesidades sensoriales, en igualdad de oportunidades, tomando en cuenta los factores cognitivos"* (EP, 2009, p. 3). Reconoce que la Universidad ha aportado, con especialistas y otros aspectos, para apoyar el acceso a oportunidades.

Otro de los criterios fundamentales en la selección de ítems para la PAA con adecuaciones para personas con discapacidad visual, además de la eliminación de los dibujos, es el tiempo adicional, ya que el proceso de lectura es más lento, al ampliarse la letra por ej.; al tener su sistema visual alterado, leer va a tomar más tiempo. Esto también ocurre con el Braille, la fatiga visual o táctil genera lentitud en el proceso de la simple lectura de los reactivos. También, menciona la letra ampliada al tamaño y grosor que la persona lo requiera, que se aplica cuando la persona no sabe Braille o la vista no le da para leer; la prueba oral en la que se requieren personas que lean o que pueda ser escuchada de un programa sintetizador de voz.

Sintetizando la información recopilada de la forma más exhaustiva posible y después de ser examinada por miembros del ETI del PP-PAA y con las actuales encargadas de ambas entidades responsables, la Licda. Lizbeth Alfaro del CASED y la M.Sc. Estela Herrera

del PP-PAA, se presentan las adecuaciones que están siendo aprobadas en cada una de las áreas consideradas, en la tabla a continuación.

En todas estas áreas, en el pasado podía darse una "Prueba Reducida" bajo condiciones sumamente especiales, lo que se elimina en definitiva a partir del año 2010, cuando se ha llegado a una consolidación mucho más apropiada del proceso de aplicación de la PAA en condiciones especiales.

Adecuaciones de acceso que se aplican en la PAA para ENEE, por área

| Área Visual | Área de Comunicación |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación individual o en grupos de 5 personas (en casos excepcionales). • Tiempo adicional (30 minutos o más). • Marcar en el folleto (casos especiales). • Ubicación específica dentro del aula. • Letra ampliada/tipo de letra. • Lector-escribiente. • Escribiente. Marca en hoja de respuestas. • Iluminación natural o artificial. • Impresión en Braille, (casos especiales). • Prueba en audio. • Descanso adicional de 5 a 10 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> • Intérprete LESCO u oral. • Tiempo adicional (30 minutos o más). • Uso del diccionario básico de la lengua española. • Ubicación especial en el aula. • Hablar de frente. |
| Área Motora o Múltiple | Área Sistémica |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación individual o en grupos de 5 personas (en casos excepcionales). • Tiempo adicional (30 minutos o más). • Marcar en el folleto (casos especiales). • Ubicación específica dentro del aula. • Ubicación en aula accesible. • Lector-escribiente. • Escribiente (marca en hoja para respuestas). • Descanso adicional (5 o 10). • Mobiliario adaptado (casos especiales). | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación individual o en grupos de 5 personas (en casos excepcionales). • Tiempo adicional (30 minutos o más). • Marcar en el folleto (casos especiales). • Ubicación específica dentro del aula (casos especiales). • Ubicación en aula accesible. (Casos especiales). • Lector-escribiente (casos especiales). • Escribiente -marca en hoja para respuestas- (casos especiales). • Descanso adicional (5 o 10 minutos). |
| Áreas de Aprendizaje y Déficit Atencional | Área Emocional |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación individual o en grupos de 5 personas (casos especiales). • Tiempo adicional (30 minutos). • Marcar en el folleto (casos especiales). • Uso de calculadora o tablas de multiplicar (casos especiales). • Ubicación específico dentro del aula. • Instrucciones por escrito (casos especiales). • Instrucciones de aplicación adaptadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación individual o en grupos de 5 personas (en casos excepcionales). • Tiempo adicional (30 minutos). • Marcar en el folleto. • Ubicación específica dentro del aula. • Lector-escribiente (casos especiales). • Escribiente (marca en hoja para respuestas). • Descanso adicional (5 o 10). |

Fuente: Elaboración propia.

6. Datos acerca de la población solicitante de la PAA con adecuación, elegible y admitida a la UCR

Con respecto a la cantidad de solicitudes para realizar la PAA con adecuación, se han extraído datos relevantes que se presenta a continuación, producto de una búsqueda coordinada con la Oficina del CASED. En algunos casos se encuentran, entre los Ampos de Registros de CASED, pequeños cuadros que cuantifican los diferentes grupos de estudiantes, pero en otros casos fue menester contabilizar la información que no siempre parece estar completa.

Se trata de una extracción de datos con fines de un sondeo para tomar una idea del avance e implicaciones del tema; es decir, los logros de la UCR como modelo de accesibilidad a la Educación Superior y los alcances de dicha accesibilidad. Porque si la accesibilidad se está dando, a raíz de todas las disposiciones que se han venido tomando, nos preguntaríamos si: ¿están ingresando ENEE a la UCR?, ¿qué porcentaje?, ¿qué carreras cursan?, ¿cuántos se gradúan?, ¿qué tipo necesidad presentan?, ¿qué proporción de hombre y mujeres?, entre otros aspectos de interés.

Pues lo que se logra es dar una idea de la proporción de solicitantes, elegibles y admitidos como punto de partida para próximos estudios. Importantes datos al respecto, ahora sí se vienen registrando en forma rigurosa, esto a partir del 2007, fecha en que el IIP contrata personal que tiene a cargo esta función. Anteriormente, no se contaba con recurso humano, materiales ni tecnológicos en las oficinas involucradas en llevar el proceso que iniciaba. Por eso, se extraen los datos de registros muy precarios, que se llevaban en el recién fundado, en 1996, CASED, fecha a partir de la cual se inició informalmente dicho registro, que hasta el 2006 se llevó únicamente allí y al que se refiere este análisis.

Así las cosas, a continuación se presentan datos encontrados acerca de la población solicitante, elegible y admitida en la UCR, por intermediación de la PAA-UCR, en el proceso de admisión que siguen los aplicantes con NEE, estos complementan la información obtenida en documentos y entrevistas realizadas para una mejor conceptualización de la evolución y el alcance del tema que se trata.

Durante el año 1996, se encuentran registros solamente de tres categorías: "visuales", "auditivos" y "otras", esta última refiere aspectos tales como autismo y déficit atencional. Como se observa en el cuadro a continuación, conforme avanzan los años se van estableciendo nuevas categorías en las áreas en que se solicita adecuación.

**Cuadro No. 1: Solicitudes de adecuaciones por área
Año: 1997- 2008**

| TIPO DE ADECUACIÓN | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 |
|--|---------------|----------------|-----------|------------|-----------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
| Auditiva (Comunicación) | 6 | 13 | 8 | 7 | 6 | 7 | 15 | 15 | 18 | 26 | 26 |
| Visuales | 17 | 10 | 11 | 14 | 23 | 33 | 10 | 35 | 39 | 71 | 58 |
| Física | 7 | 7 | 5 | 6 | 6 | 15 | 13 | 16 | 24 | 23 | 17 |
| Otras discapacidades (Autismo, Fibrom.). | 5 en conjunto | 31 en conjunto | 2 | 96 | 216 en conjunto | 12 | 3 | 28 | 37 | 104 | 37 |
| Adecuaciones Curriculares (D.A) | | | 39 | 70 | | 160 | | 131 | 159 | 286 | 208 |
| Aprendizaje | | | | | | 148 | 395 | 275 | 156 | 491 | 629 |
| D.A. con Aprendizaje | | | | | | | | 16 | 30 | | |
| Sistémica | | | | | | | | | | | 32 |
| Múltiple | | | | | | | | | | | 20 |
| Emocional | | | | | | | | 80 | | | |
| Emocional, psicológica y psiquiátrica | | | | | | | | | | | 57 |
| Total: | 35 | 61 | 65 | 219 | 251 | 375 | 436 | 516 | 543 | 1001 | 104 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los Ampos de Registros del CASSED por años.

De esta manera, a partir del año 1997 se incluye también la categoría "física"; en el 2002 se incorpora el área de "aprendizaje"; en el 2005 se agregan dos categorías, una integra "déficit atencional y aprendizaje" y la otra se refiere al área "emocional"; finalmente, en el 2007, se adicionan la categoría sistémica y la múltiple. Además, a partir del año 2002, se cambia la utilización del término "auditivo", que ya había sustituido al de "sordos" y "sordomudos", por el de "comunicación".

Así se observa que en las tres áreas a las que denominaremos "tradicionales" por ser las iniciales "visual", "auditiva" y "otras" se ha mantenido un aumento estable. En el área visual y la auditiva se observa un incremento constante de solicitudes, solamente en dos ocasiones bajó, mientras que en todas las otras (ocho) áreas se incrementó. En el área auditiva, sin embargo, el descenso varió en una persona solamente. En el caso de la categoría física, la cantidad bajó también cuatro veces: de 7 a 5, de 15 a 13, de 24 a 23 y de 23 a 17. El resto de ocasiones más bien ha ido aumentando a través de los años. En el rubro de adecuaciones curriculares por déficit atencional (D.A.) y en el de D.A. con Aprendizaje y finalmente en el de aprendizaje, la cantidad de solicitudes ha variado mucho en cantidad.

Otro aspecto a destacar, en el Cuadro No. 2, a continuación, es que el número de solicitudes se amplía de manera considerable a partir del año 2000, y se da un incremento en más del triple, corroborándose importante información ya comentada. Esto corresponde con el ingreso de los primeros estudiantes que asumen derechos con el establecimiento de la Ley 7600 (1996) desde el año 1996, y que a partir del 2000 comienzan a solicitar ingreso a la Educación Superior.

Cuadro No. 2
Registro de aplicantes que solicitaron adecuación para realizar la PAA, elegibles y admitidos: Años 1999-2006

| AÑO | TOTAL SOLICITUDES | ESTUDIANTES ELEGIBLE | ADMITIDOS |
|---------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| 1999-2000 | 65 | 34 | 12 |
| 2000-2001 | 219 | 61 | 28 |
| 2001- 2002 | 251 | 88 | 24 |
| 2002- 2003 | 375 | 135 | 55 |
| 2003- 2004 | 432 | 150 | 43 |
| 2004- 2005 | 548 | 161 | 50 |
| 2005- 2006 | 502 | 169 | 56 |
| Total: | 2392 | 798 | 268 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los Ampos de Registros del CASSED por años.

Como se aprecia en el total de solicitantes, elegibles y admitidos, podríamos decir que, entre los años 1999 y el 2005-2006, tracto en el que se encuentran más completos estos datos, el 33.36% de los y las solicitantes resultan elegibles y de esos el 33.58% ingresan a alguna carrera. Ahora bien, del total de solicitantes ingresan a alguna carrera el 11.20%. El primer porcentaje se saca de Estudiantes Elegibles (798x100) entre Total de Solicitudes (2392); el segundo porcentaje Corresponde a Admitidos (268x100) entre Estudiantes Elegibles (798); y el último porcentaje se obtiene de Admitidos (268x100) entre Total de Solicitudes (2392).

Los datos llegan hasta el 2005-06, porque de allí en adelante están siendo ingresados al SAE, como ya se explicó, a cargo ya de personal especializado del CASSED y procesados conjuntamente con el ETI-IIP para la aplicación de las adecuaciones recomendadas para cada aplicante; con ellos ya será posible realizar estudios para los que será de gran valor la reconstrucción de la etapa inicial, que es la que aquí se realiza y que conlleva un acercamiento importante la comprensión de los procesos que se están dando. Asimismo, al ser el CASSED el que cuenta con especialistas y le corresponde coordinar la determinación de

las adecuaciones de acceso según las necesidades de cada solicitante, es allí donde se registró inicialmente esa información y no en la PAA. Para concluir, valga mencionar que este artículo ha sido debidamente avalado por personal autorizado del CASED.

Conclusiones

El estudio pone en evidencia los hechos históricos que primordialmente fundamentan el accionar de la UCR en materia de atención al ENEE, analizando eventos cruciales y describiendo los procesos que se han dado a la base del reciente desarrollo de la PAA con adecuación.

Es claro que este movimiento nace con las demandas de Estudiantes con Necesidades Especiales que, siguiendo los procesos regulares de admisión, ingresaron a la Institución; a ellos y ellas se sumaron fuerzas de solicitantes con discapacidad visual, que de alguna manera justificaron también su ingreso.

El segundo aspecto que yace a la base de esta nueva dimensión de la PAA, son las normativas que se han dado a nivel mundial, regional, nacional e institucional.

Asimismo, la atención a las demandas de condiciones de accesibilidad y equiparación de oportunidades, provenientes tanto de solicitantes como del marco legal referido que los respalda, hace un llamado y encuentra acogida en el principio de equidad, que junto al de excelencia académica rigen la Prueba desde sus inicios.

Al mismo tiempo, es clara la relación que se da en la atención a ENEE, que va a la cabeza de este movimiento analizado y que impacta el proceso de admisión y la creación y diseño de la PAA con adecuación, en mejoramiento constante.

Se definen cuatro momentos clave en el proceso que incorpora la atención de Necesidades Especiales y la implementación de adecuaciones de acceso en la PAA: Inicios de la integración de la Población con Discapacidad, 1970-80; Primeros esfuerzos por brindar atención a ENEE, 1980-90; Reestructuración en una Universidad accesible a ENEE, 1990-2000; y Accesibilidad en la PAA e Integración del Sistema Unificado de Admisión a la Educación Superior Pública, del 2000 a la fecha.

La atención especializada de ENEE y la incorporación de adecuaciones en la Prueba, propiamente dichas, da inicio desde el año 1981, fecha cuando se aplica por primera vez una PAA con adecuación y siendo la Licda. Rosa Isabel Blanco, directora del IIP en ese momento, su impulsadora. Sin embargo, no es hasta la última década 2000-2010 en que se

da un proceso vertiginoso de definición de disposiciones, que se concretan en la ampliación del reglamento de admisión del 2003, y en la incorporación efectiva de adecuaciones.

Las adecuaciones en la PAA responden a principios de acceso, estos se definen en términos de crear las condiciones necesarias, de cada solicitante, para resolver la Prueba; estas se dan en el marco de modificaciones de mecanismos de aplicación y resolución de la misma que no alteran la medición del constructo, de manera que no afectan su contenido ni su nivel de dificultad.

Asimismo, se asevera la inclusión progresiva de ENEE y sus alcances, con el aporte de datos acerca de candidatos y candidatas solicitantes, elegibles y admitidos y admitidas entre los años 1999 y 2006. Estos datos, en el marco de los resultados del estudio, son de gran interés y abren un sin número de interrogantes para futuras investigaciones, al igual que muchos otros de los resultados expuestos.

El esfuerzo organizativo, de recursos humanos y presupuestarios, ha dado sus frutos en un sistema de admisión cada vez más eficiente y que se encuentra en constante supervisión y renovación, con el fin de brindar al estudiantado que desea ingresar a la UCR, una mejor y mayor oportunidad. Por su parte, la Universidad de Costa Rica en su Normativa Reglamentos y Políticas se propone como un modelo en este sentido.

Finalmente, se puede decir que resulta de gran valor la documentación de este tema tan trascendente, acerca del cual no se ha escrito mayor cosa. La PAA-UCR, respondiendo a su principio de selección con equidad, amplía hoy sus desarrollos con adecuaciones de acceso en la PAA para ENEE y procesos de optimización.

Agradecimientos

Agradezco enormemente, al Dr. Rolando Pérez, actual Director del IIP, quién ha impulsado este estudio; al Dr. Domingo Campos, en cuya dirección del IIP se tomó la iniciativa de todo el proyecto que lo respalda; a la Jefe del Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad (CASED), la Licda. Lisbeth Alfaro, quien contribuyó ampliamente aportando valiosísima información y también retroalimentó el artículo; al personal especializado del ETI, Licda. Lucrecia Alfaro y Mr. Danny Cerdas y a todos(as) las compañeras del PP-PAA, por sus aportes; a todos(as) participantes en entrevistas y muy especialmente a mis colaboradoras en este proceso, la Bach. Aileen Eunice Vargas

Villalobos y la Bach. Auria Zárate Montero. Gracias también a los(as) evaluadores(as) de la Revista que contribuyeron a terminar de dar forma a este artículo tan particular.

Referencias

- Adis, Gonzalo, Azofeifa, Isaac Felipe y Umaña, Rodrigo. (1960). **Pruebas Experimentales de Admisión de la UCR 1959-1960** (Serie Misceláneas N° 54). Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Publicaciones de la UCR.
- Adis, Gonzalo, Méndez, Zinnia y Sánchez, Cecilia (1964). **Aptitud Académica: Prueba Experimental, junio 1963**. San José: C.R.: Centro de Investigaciones Psicológicas, UCR.
- Contreras, Dante; Bravo, David; Sanhueza, Claudia. (2001). PAA, ¿una prueba de inteligencia? **Revista Perspectivas** (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), 4 (2), 233-248.
- Costa Rica. (1996). **Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica y su Reglamento** (Ley N° 7600). San José, C.R.: s.n.
- Costa Rica. (2008). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo** (Ley N° 8661). San José: CONDIS.
- Echeverría, Ana Cristina. (2002). Acceso de las personas con discapacidad a la Educación Superior: el caso de la UCR. **Cuadernos de Antropología**, (12), 151-169. San José, UCR.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Habermas, Jürgen. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Herrera, Estela. (2008). **Inclusión en la educación superior**. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica. CASED y ETI, PP-PAA-UCR.
- Mainieri, Aida. (2010). **Reconstrucción Teórica e Histórica de los Fundamentos de la Prueba de Actitud Académica (PAA-UCR)** [Informe Final del Proyecto de Investigación N° 723-A5-186]. San José, Costa Rica.
- Meléndez, Leidy. (2005). **La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y evolución**. San José: EUNED.
- Ministerio de Educación Pública. (2005). **La atención de las necesidades educativas especiales en Costa Rica: Información Básica en Torno a las Adecuaciones Curriculares y de Acceso**. San José: Autor.

- Ministerio de Educación. (2004). El nivel socioeconómico y cultural y el desempeño de los estudiantes en PISA 2000 (Capítulo 7). En: **Competencias para la vida: Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000** (Colección Educación Nuestra Riqueza). Santiago, Chile: Unidad Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Real Patronato sobre Discapacidad. Universidad Autónoma de Madrid. Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid. Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid. Grupo UAM-Fácil Lectura. Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2007). **Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad** (en fácil lectura). Madrid, España: El autor.
- Redacción 180. (2010, 27 de diciembre). **PISA: preocupa desempeño según nivel socioeconómico**. Recuperado de <http://www.180.com.uy/articulo/16017>.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert. (1992). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. España: Ed. Paidós.
- Universidad de Costa Rica. (1974). **Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica**. San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (2002). **Reglamento de Régimen Académico Estudiantil**. San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (2006). **Reglamento de Régimen Académico Estudiantil**. San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica, Consejo Universitario. (2008). **Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014**. La Gaceta Universitaria 40-2008. San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas. (2001). **Proceso de Admisión** (documento interno). San José: Autor
- Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas (2002). **Descripción del proyecto de Prueba de Aptitud Académica** (documento interno). San José: Autor
- UNESCO. (2000). **Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes**. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Obtenido de http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml.
- UNESCO. (1994). **La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales**. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España: El autor.
- UNESCO. (2006). **Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Asamblea General. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm>.