



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación 2019

Investigación de base

Rol del docente de apoyo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de estudiantes de primer Ciclo: alcances y desafíos 2014-2018

Investigador:

Lady Meléndez Rodríguez
Ana Vanessa Barquero Bolaños
Felicia Benavides Arroyo
Viviana González Rojas
Evelyn Hernández Sanabria
Linda Madriz Bermúdez
Zarely Sibaja Trejos
Massiel Arroyo Sibaja
Katherine Barquero Mejías
San José | 2018



Esta Investigación se realizó para el CAPÍTULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, del SÉPTIMO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN.

Las cifras de esta investigación pueden no coincidir con las consignadas en el SÉPTIMO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Contenido	
Hechos relevantes	4
Introducción	5
Justificación	7
Resumen Ejecutivo.....	8
Antecedentes	9
Problema de investigación	14
Objetivos de investigación.....	14
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos.....	15
Marco teórico	15
Marco Metodológico	19
Variables y categorías.....	20
Selección de la Muestra.....	22
Análisis documental.....	23
Características personales, profesionales y laborales de los docentes de apoyo en servicio de la Gran Área Metropolitana	29
Pertinencia de la formación inicial y la capacitación profesional de los y las educadores de apoyo para el desarrollo de competencias lingüísticas y de comunicación del estudiantado de I Ciclo.	31
Tipo de universidad y formación en competencias lingüísticas y comunicativas	33
Desarrollo profesional y capacitación.....	34
Acciones didácticas desarrolladas por los docentes de apoyo para atender las dificultades de aprendizaje en lectura y comunicación en el I Ciclo escolar ..	41
Conclusiones finales	55
Recomendaciones.....	59
Bibliografía.....	62
Anexos	65

Hechos relevantes

- El 67.4% de los docentes afirma haber recibido menos de 4 cursos en su formación universitaria para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en sus estudiantes.
- Del 68.8% de personas docentes encuestadas que afirman haber recibido capacitación sobre el Programa de estudio de Español de I Ciclo, el 83% la valora como insuficiente. Un 31.2% indica no haber participado de ninguna modalidad de capacitación sobre esta temática.
- Un 82,1% de los participantes percibe un incremento en las solicitudes de apoyo para el desarrollo de competencias lingüísticas desde que entró a regir el Programa de estudio de Español de I Ciclo en el año 2014. El 79,8% de las solicitudes que se reciben provienen de segundo año.
- Si bien el Programa de Español demanda el desarrollo en las áreas de competencia de Comprensión oral (escucha), Expresión oral (habla), Lectura y Escritura (MEP, 2013), se nota como las competencias que más reclaman apoyo son las que se relacionan directamente con la Lectura y Escritura: Comunicación escrita (96,8%), Comprensión lectora (96,3%) y Lectura inicial con un (96,3%).
- El área que más precisa de apoyo a lo largo de todos los niveles escolares es la de Comprensión lectora.
- Desde la óptica del docente de apoyo, el docente de aula figura como el actor de mayor importancia en la atención al estudiantado con dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. No obstante, en promedio se califica su rendimiento como regular (6.34/10) para esta tarea, debido principalmente a la insuficiencia del tiempo ya que este tiene que cumplir con actividades co-curriculares.
- Las Líneas de Acción de los Servicios de Apoyo Educativo (MEP, 2018), demandan a los docentes de apoyo un trabajo en conjunto y coordinado con el docente de aula y dentro del aula regular. Sin embargo, solo el 14.2% de los encuestados señalaron estar de acuerdo en que esta sea la mejor manera de abordar la situación apuntada.
- La figura del docente de apoyo no se menciona en el Programa de estudio de Español (MEP, 2013) como recurso humano al servicio de la efectividad de su puesta en práctica, tampoco es referida en la Política Curricular 2016 ni en la Política Educativa

2017; por lo que, dentro del proceso de desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de estudiantes de primer ciclo, se da más bien un trabajo en paralelo del docente de apoyo y el docente regular.

- Si bien las Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo (2018) definen las responsabilidades docentes que competen al docente de apoyo, así como las formas y tiempos de coordinación con el docente de aula, estas acciones no se inscriben de igual forma en las disposiciones curriculares de la educación regular, lo que deriva en un desencuentro operativo que obstaculiza ponerlas en práctica.
- La coordinación que se espera entre el docente de apoyo y el docente de aula debe venir desde una coordinación entre asesorías nacionales y regionales, así como de una comprensión de las jefaturas sobre el beneficio de esta coordinación.
- Los datos obtenidos en las encuestas a docentes de apoyo y entrevistas a profundidad a docentes de grado, reflejan la necesidad del involucramiento de las familias en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de sus hijos.
- Recuperar el involucramiento de las familias en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de sus hijos requiere de proyectos institucionales y esfuerzos planteados con esa intención.

Introducción

Este informe presenta los hallazgos del estudio titulado *Rol del docente de apoyo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de estudiantes de primer Ciclo: alcances y desafíos 2014-2018*, que se planteó el propósito de conocer si la implementación del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) ha provocado cambios en la cantidad de solicitudes recibidas y formas de atención en los servicios de apoyo fijo e itinerante que operan en los centros educativos regulares. El estudio pretendió, además, mostrar las características profesionales del docente de apoyo y sus procesos de formación y capacitación hacia la superación de dificultades en el estudiantado para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, según las demandas de ese programa. A propósito, fueron propuestas tres fases de indagación que incluyeron una revisión teórica, una encuesta a docentes de apoyo y entrevistas a profundidad a informantes reputados.

El proyecto desarrollado atiende a una solicitud del Programa Estado de la Educación, en su propósito de monitorear y mejorar la calidad de la educación costarricense. En este caso se trata de dar seguimiento a la implementación del nuevo Programa de estudio de

Español de I Ciclo (MEP, 2013) y a la posibilidad de que su puesta en práctica tenga relación con el aumento en la solicitud de adecuaciones curriculares significativas y no significativas y con las cifras de repitencia del segundo y tercer años. El estudio se involucra en esta situación no solo para tratar de describirla basada en evidencias, sino con la intención de promover una mejora a futuro en el éxito escolar del estudiantado inmerso en este escenario.

En el año 2013 entró en vigencia el nuevo Programa de estudio de Español para el I Ciclo de la Educación General Básica a que se hace referencia en esta investigación y que pretende “*que los estudiantes desarrollen los conocimientos y las competencias de la comunicación y el lenguaje en su sentido más amplio, indispensable para la vida y la convivencia*” (MEP, 2013, p.7); con lo que el programa deja ver su intención de transformar el énfasis del programa anterior, afincado en el desarrollo de habilidades para el dominio de la gramática española, para ponerlo ahora en el desarrollo de competencias para una comunicación funcional, que derive en capacidades para argumentar, dialogar, simpatizar, discrepar y expresarse desde la propia identidad y desde la diversidad, como se aclara en la fundamentación del programa vigente.

El cambio curricular expuesto, en el programa del 2013, pretende atender las necesidades detectadas mediante los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas Serce y Terce con respecto a las habilidades lingüísticas de los estudiantes y los resultados de las pruebas internacionales PISA (2009 y 2012), que evidencian en el último informe de la OCDE (2017), que los jóvenes costarricenses tienen dificultades para analizar, razonar, comunicarse con solvencia cuando planean, interpretan y resuelven problemas en diversas situaciones de la vida real.

Otra de las medidas innovadoras de dicho programa es la de organizar el primero y segundo años como un *continuum* o unidad, con el fin de que cada estudiante se adapte al proceso de la lectoescritura según su ritmo y nivel de avance. Lo que quiere decir que los estudiantes que el primer año no hayan alcanzado el nivel esperado se promueven hacia el segundo año, donde se continuará laborando para que lo logre antes de ingresar al tercer año (MEP, 2013). Con esta medida se pretende evitar el fracaso escolar del primer año, así como la repitencia y un abandono escolar consecuente: “*Desde la óptica del aprendizaje, el ‘fracaso escolar’ que hemos estado experimentando en primer año de primaria y la consecuente ‘repitencia’ no tienen ningún sentido y más bien tiende a provocar una temprana sobre-edad y a incrementar la probabilidad de un abandono escolar en años posteriores*”. (MEP, 2013, p.9).

Para la capacitación docente, con miras a poner en marcha el nuevo Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), fueron programadas diversas actividades que fueron compartidas también por Asesores Regionales y educadores de Educación Especial, en el entendido de que estas figuras debían tomar parte en algunos aspectos de ese proceso. Por ejemplo, se planificaron talleres con una duración de cinco días presenciales, así como una disposición permanente de asesores para las consultas docentes (MEP, 2013).

Para cumplir el propósito de esta investigación se seleccionó como objeto de estudio el quehacer de aquellos docentes de apoyo a cargo de los servicios denominados hasta ahora como de problemas de aprendizaje y retraso mental (discapacidad intelectual), en tanto se trata de docentes de Educación Especial que laboran en las escuelas regulares y cuyas funciones principales, hasta la fecha, han sido las de atender las necesidades educativas especiales y asesorar los procesos de aplicación de las adecuaciones curriculares al estudiantado a su cargo. Dichas funciones se han concentrado, primordialmente, en las habilidades académicas propias de las asignaturas de Español y Matemáticas, por considerarlas de naturaleza instrumental para desarrollar las habilidades requeridas también en el resto de asignaturas que componen el plan de estudio escolar (Meléndez, 2016).

Justificación

Los servicios de apoyo, tanto fijos como itinerantes, se ofrecían hasta hace algún tiempo en un aula específica, pero, a partir del 2011 aproximadamente, se ha venido dando una serie de iniciativas para que los docentes de apoyo laboren, al menos parcialmente, dentro del aula ordinaria a la que asiste el estudiante referido a su servicio. Pero no ha sido sino hasta hace un par de años que hay lineamientos expresos por parte del MEP para que se ponga en práctica la atención de apoyo al estudiantado dentro de la misma aula regular o en otros espacios educativos compartidos con sus pares (Meléndez, 2016).

A propósito de lo anterior, el documento *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica* (MEP, 2018) (Líneas de Acción), explica que

*El servicio de apoyo educativo **no** puede ser pensado como un lugar o un espacio determinado del centro educativo, sino que se concreta mediante todas las acciones que desarrolla el docente o la docente, en colaboración con otras personas, para identificar y eliminar barreras que impiden la participación,*

promover el éxito en el proceso educativo y enriquecer la calidad de vida del estudiantado. (MEP, 2018, p.19)

Con respecto al personal docente que atiende estos servicios, dichos lineamientos lo conminan a abandonar prácticas anteriores asignándole responsabilidades relacionadas con la mediación didáctica en coordinación con docentes regulares, familiares y compañeros de aula del y la estudiante con discapacidad, para lograr en ellos la posibilidad de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades de autodeterminación; que incluyen, por supuesto, el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

Por lo tanto, motivó la realización de esta investigación el hecho de que, si bien aún no se estudia el impacto de los nuevos programas, hay un incremento en las solicitudes de adecuaciones curriculares y de repetición en segundo año, que podría estar asociado con la percepción de un aumento de las solicitudes de atención por parte de los servicios de apoyo por dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Por lo que este trabajo se ha propuesto, entre otras cosas, identificar el rol que tiene el docente de apoyo con respecto al cumplimiento de los requerimientos del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2018) vigente, con lo que se develará también la forma en que el educador regular toma decisiones con respecto a estas demandas, así como algunos logros y desafíos que la situación plantea para los distintos actores del proceso.

En esa dirección, la reciente aprobación y publicación de las *Líneas de acción* y del correspondiente Decreto 40955-MEP sobre el *Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense (2018)* definirán cambios operativos en los próximos meses, los cuales fueron estudiados sobre la marcha de esta investigación.

Resumen Ejecutivo

Entre los hallazgos más llamativos de esta primera fase de estudio se confirma que hay una percepción de incremento de solicitudes de apoyo a los servicios de Educación Especial a partir de la puesta en marcha del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) y que ni la formación inicial ni la capacitación recibida del MEP han sido suficientes para que los docentes dominen los requerimientos curriculares de ese programa y menos las dificultades que los estudiantes pudieran presentar al respecto. Precisamente, el propósito de la investigación fue comprender lo que estaba pasando en los servicios de apoyo de los centros educativos a partir de la implementación del programa mencionado, para lo que siguió un método mixto secuencial con distintas

estrategias de indagación, que incluyeron el análisis documental, una encuesta aplicada a 193 docentes de apoyo de la Gran Área Metropolitana (GAM) y entrevistas a profundidad dirigidas a 7 docentes de I ciclo y a una Asesora Regional de Educación Especial.

Descriptores

Docente de apoyo, adecuaciones curriculares, repitencia, solicitudes de apoyo, formación, capacitación, competencias lingüísticas, competencias comunicativas, estrategias didácticas.

Antecedentes

El nivel de desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en nuestros estudiantes, según pruebas diagnósticas como SERCE, TERCE y PISA, encendió las alarmas en las autoridades y tomadores de decisiones sobre el currículo costarricense, así como entre los formadores de formadores, con respecto a la urgencia de mediar cambios en el estudiantado con el fin de que este se egrese del sistema educativo mejor preparado para enfrentar las demandas y retos laborales y culturales del S. XXI. Con base en las pruebas PISA, por ejemplo, se menciona que, en forma reiterada, el estudiantado costarricense sigue dando muestras de tener problemas significativos en el desarrollo de competencias básicas de lectura (30% de los menores de 15 años abandona la escuela y el 33% que continúa no cuenta con las competencias básicas en lectura al salir de la educación básica) (OCDE, 2017).

Como se explica en la Política Curricular 2016, esas preocupaciones dieron origen, durante las últimas administraciones, a una reforma curricular, que derivó en el diseño de nuevos programas y reformas para las distintas asignaturas de la Educación General Básica por niveles, con enfoques por competencias o habilidades y destrezas, así como con la intención de acercarse hacia una educación cada vez más inclusiva y con la orientación didáctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone que los aprendizajes deben ser accesibles para todas y todos los estudiantes. En ese contexto surge el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), que entró en vigencia en el 2013, a partir de una capacitación de cinco sesiones a los docentes y que se creó en el marco del programa “Ética, estética y ciudadanía”, impulsado por Leonardo Garnier Rímolo, Ministro de Educación del momento.

Las innovaciones curriculares desarrolladas en el contexto del programa “Ética, estética y ciudadanía”, tenían como fin que niños, niñas y jóvenes centraran su aprendizaje en lo

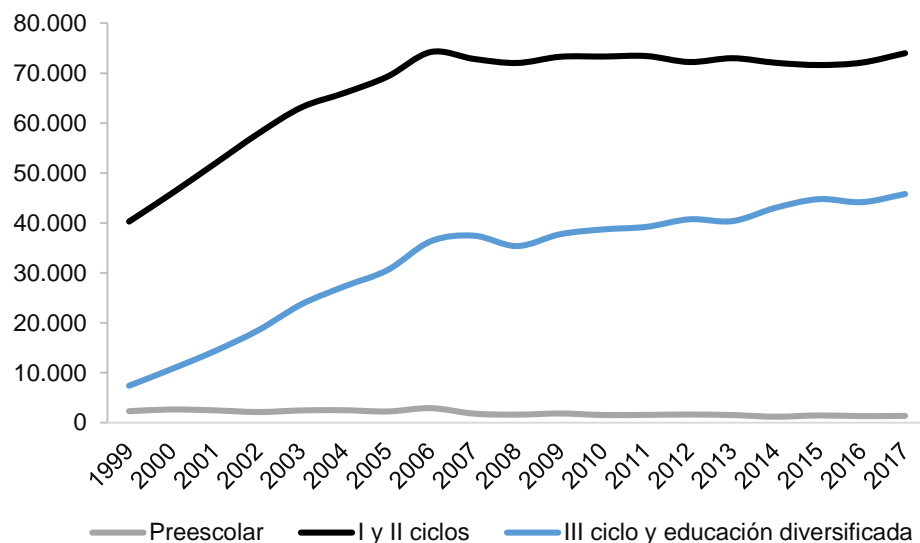
verdaderamente relevante, adquirieran y desarrollaran conocimiento, sensibilidad, y competencias científicas, matemáticas, históricas y sociales. Así, uno de los fines primordiales del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), ha sido que los y las estudiantes desarrollen competencias de comunicación y lenguaje en el sentido más amplio, indispensables para la vida y la convivencia. O sea, que el programa de referencia plantea la formación de un estudiantado que sea capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente, identificarse como costarricense y a la vez ser capaz de vincularse idóneamente con otras culturas y desarrollarse como un pensador independiente, flexible y crítico.

El programa de Español vigente fue desarrollado tomando como base investigaciones, evidencia científica y la experiencia de los países más exitosos en promover los procesos de aprendizaje y de lectoescritura. Y se distingue de otras propuestas debido a sus principales características: oralidad y la lectoescritura, el trabajo en conciencia fonológica, aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso continuo, la comprensión lectora, literatura y variedad en los métodos didácticos.

Sin embargo, desde el inicio de la aplicación del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) a la fecha, en lugar de procurarse un desarrollo fluido de competencias en el dominio de la lengua según lo esperado, ha habido un aumento considerable en la solicitud y aplicación de adecuaciones curriculares para los estudiantes de I Ciclo, así como en la repitencia al concluir el segundo nivel. Según se muestra en el gráfico 1, el incremento de las solicitudes de adecuaciones curriculares no significativas dio un salto del 2012 al 2015, considerado este como el periodo de transición con respecto a la aplicación del programa de estudio de referencia.

Gráfico 1

Número de adecuaciones no significativas en el sistema educativo tradicional según el nivel educativo

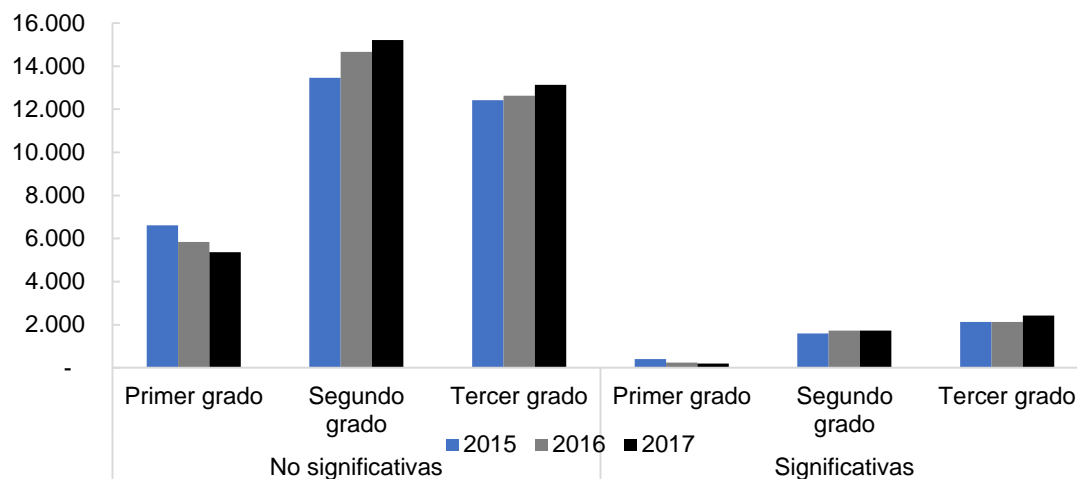


Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento Estadístico del MEP.

Asimismo, en el gráfico 2 se observa que las adecuaciones curriculares significativas y no significativas en I Ciclo han aumentado en los últimos 3 años. De acuerdo con el Departamento de Análisis Estadísticos del MEP, en 2015 la cantidad de adecuaciones curriculares significativas fue de 4 144 mientras que en el 2017 la cantidad fue de 4 347. Por su parte, las no significativas pasaron de 32 509 en el 2015 a 33 716 en el 2016. Particularmente en el 2017, el crecimiento experimentado en las significativas fue de 6,7% con respecto al año anterior, mientras que el registrado en las no significativas fue cercano al 2%. En 2017, del total de adecuaciones significativas, el 40% se registró en segundo año, mientras que en el caso de las no significativas estas representaron el 45% con respecto al total.

Gráfico 2

Cantidad de adecuaciones curriculares significativas y no significativas en escuelas diurnas, según el año escolar. 2015-2017

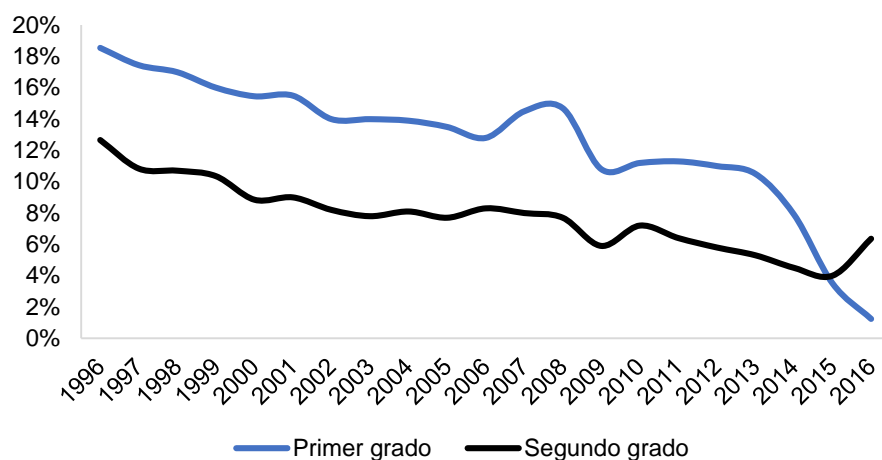


Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis del Departamento Estadístico del MEP. 2015-2017.

En lo que a repitencia se refiere, el gráfico 3 muestra el comportamiento histórico que ha tenido esta en primero y segundo años. Como se puede notar, hasta el 2015 la repitencia fue significativamente mayor en primer año, sin embargo, en el 2015 se muestra un punto de ruptura pues en segundo año pasó de 4% a 6% en el 2016. Este aumento puede atribuirse a la medida implementada en el 2013 por el Ministerio de Educación Pública en la que se integraron el primer y segundo años como un proceso continuo de aprendizaje y evaluación (MEP, 2013).

Gráfico 3

Porcentaje de repitencia en segundo año. 1996-2016



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadísticos del MEP (2017).

Por lo tanto, y en virtud de que el servicio de apoyo en Educación Especial, existente en la mayoría de centros educativos regulares del país, funciona como receptor de solicitudes de apoyo educativo y mediador ante las adecuaciones curriculares, con lo que intenta además prevenir la repitencia escolar, este estudio busca acercarse a los servicios y docentes de apoyo en problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual para tomarle el pulso al incremento de solicitudes de apoyo a estos servicios y a si el motivo de estas solicitudes tiene que ver de alguna manera con la puesta en marcha del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013). A la vez, este trabajo quiere hacer una aproximación al abordaje didáctico que se está dando entonces a las dificultades escolares relacionadas con el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas que está presentando el estudiantado.

Con respecto a dicho apoyo, ya en el documento *“Normas y procedimientos para el manejo técnico y administrativo de los servicios educativos para estudiantes con problemas de aprendizaje”* (MEP, 2005), vigente hasta hace muy poco, se mencionaba que la tarea primordial del docente de apoyo era proporcionar atención pertinente a las necesidades educativas de los alumnos integrados, o que tenían aprobada la aplicación de adecuaciones significativas en acompañamiento y bajo la coordinación del trabajo en equipo con el (los) docente(s) responsable (s) del estudiante. Y, en las *“Normas y procedimientos para el manejo técnico y administrativo de los servicios educativos para estudiantes con retardo mental”* (MEP, 2005) se indicaba ya que este profesional debía brindarle sus servicios a los alumnos que presentaban un rendimiento académico por debajo de lo esperado para su edad y su grado de ubicación escolar por dificultades de aprendizaje, en coordinación con la persona docente de grado. En ambas situaciones,

las funciones docentes incluían coordinación con otros profesionales y visitas al aula; no obstante, las nuevas *Líneas de acción* exponen varios énfasis, entre los que sobresalen mayor acompañamiento dentro del aula de grado, así como planeamiento y evaluación conjuntos.

La presente investigación se realiza en un proceso de transición de las normas y procedimientos para el manejo técnico y administrativo de los servicios de apoyo fijo de problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta y discapacidad intelectual, hacia el trabajo orientado por el documento *“Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en Educación Preescolar y Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica”* (MEP, 2018).

Por lo tanto, debe contemplarse que, para efectos de la investigación, los servicios de apoyo de problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual (participantes de la muestra) se encontraban iniciando este proceso de transición, o bien, están a la espera de una capacitación al respecto, dependiendo de la región educativa.

El estudio se hace con el fin último de detectar aspectos más puntuales de lo que sucede en relación con el apoyo educativo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas para sugerir así posibles formas de atención, ya sea hacia la formación docente, desarrollo profesional, diseño curricular o abordaje didáctico, que permitan impulsar el propósito de que nuestros niños y jóvenes desarrollen mejores competencias lingüísticas y de comunicación, que les permita enfrentar con mayor éxito el futuro educativo, personal y laboral.

Problema de investigación

Con el propósito desarrollar la investigación propuesta se partió de una gran interrogante que derivó en múltiples respuestas posibles, mediante diversos caminos metodológicos. El cuestionamiento central fue ¿Qué roles desempeñan el docente y los servicios de apoyo con respecto al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en estudiantes de I Ciclo a partir del uso del Programa de estudio de Español que se encuentra vigente?

Objetivos de investigación

Con el fin de acercarse a las respuestas del cuestionamiento central de esta investigación fue necesario organizar y plantear las acciones desde los objetivos que enseguida se enuncian.

Objetivo general

Analizar si las demandas para la adecuada implementación del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) han provocado cambios en la cantidad de solicitudes recibidas y formas de atención en los servicios de apoyo fijo e itinerante que operan en los centros educativos regulares, así como las características profesionales del docente de apoyo y sus procesos de formación y capacitación hacia la superación de dificultades en el estudiantado para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

Objetivos específicos

- Describir las principales características personales, profesionales y laborales de los docentes de apoyo en servicio de la GAM.
- Conocer la pertinencia de la formación inicial y la capacitación profesional de los y las educadores de apoyo con respecto a los requerimientos docentes para el desarrollo de competencias lingüísticas y de comunicación del estudiantado de I Ciclo.
- Identificar consistencias y cambios en las solicitudes de la educación ordinaria hacia los servicios de apoyo al I Ciclo en relación con el antes y el después de la puesta en vigencia del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013).
- Determinar las acciones didácticas que se desarrollan en I Ciclo, por los docentes de aula y de los servicios de apoyo educativo, para atender las dificultades de aprendizaje en lectura y comunicación que presenta el estudiantado.

Marco teórico

La Educación Especial nace en Costa Rica en el año 1939, gracias a don Fernando Centeno Güell, biólogo, pedagogo y escritor costarricense, quien hizo estudios sobre Pedagogía Terapéutica en España y regresa a Costa Rica para fundar lo que hoy se conoce como Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell; con un modelo que luego se expandió hacia otras regiones del país, permitiendo la creación de otras escuelas de enseñanza especial en Costa Rica, pero también en los otros países centroamericanos (Meléndez, 2016).

En aquel momento, los centros de educación especial seguían un enfoque clínico, conductista y compensatorio, que además defendía la importancia de que esta educación se ofreciera de manera segregada con respecto a otros centros, así como institucionalizada si fuera del caso. Por otra parte, solo una pequeña población que requiriera el servicio podía tenerlo, en tanto estas escuelas fueron ubicadas en cabeceras de provincia, por lo que su cobertura, en definitiva, era tan escasa como desigual.

De acuerdo con Meléndez (2016), en la década de los 70, se difunde en el mundo el principio de normalización, entendido este como el derecho de las personas con discapacidad a ser educadas y a participar en espacios educativos, laborales y sociales de la forma más normal posible. Para lo que se debía proveer al estudiantado los recursos de apoyo humanos, didácticos y tecnológicos, que fueran necesarios con el fin de asegurar a las personas con discapacidad una educación integrada lo más exitosa posible.

El principio de normalización llevó a que, en el año 1979, se promulgara en el Reino Unido la necesidad de que las personas con discapacidad fueran integradas cuanto antes a las escuelas regulares de sus comunidades, a las que acudían sus hermanos y pares. Así nace el procedimiento de integración, que pronto fue emulado por otros países de Europa y América.

Para entonces, Costa Rica había puesto en práctica sus primeras experiencias integradoras. En el año 1974 se habían abierto ya las primeras “aulas especiales” o “aulas diferenciadas” que funcionaban en el contexto de escuelas regulares, para atender principalmente a estudiantes con problemas de aprendizaje y dificultades escolares por otras causas. Asimismo, en el '78 se organizó una especie de aula de recurso, a cargo de una docente de educación especial para la atención a estudiantes ciegos y con baja visión en una escuela regular de la capital. Esta experiencia se multiplicó luego hacia todo el país, lo que dio pie para el cierre de la residencia estudiantil, que funcionó en el Departamento de Defectivos Visuales y Ambliopes del Centro Centeno Güell hasta el año 1987.

A partir de ese momento, y gracias a la fundamentación dada por la Declaración de Salamanca para las necesidades educativas especiales (1994) y la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica (1996), la propuesta integracionista, que caminaba lento en el resto de América Latina, en Costa Rica gozó de gran apoyo del Ministerio de Educación, por lo que tuvo un impacto significativo en nivel nacional, creándose servicios de aula recurso para problemas de aprendizaje, emocionales, de conducta y del lenguaje, aulas integradas para personas con discapacidad intelectual, sordos, atención temprana y discapacidad múltiple, además de docentes de apoyo en las modalidades fijo o itinerante para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales de diversa índole, así como para dar seguimiento a la aplicación de las adecuaciones curriculares fueran estas significativas, no significativas o de acceso.

Ahora, si bien se reconocen múltiples bondades a la integración educativa en su misión de rescatar a los estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación segregada y compensatoria de los centros de educación especial, también se dice de esta que arrastra una ideología médico deficitaria que la obliga a marcar la diferencia hacia ciertos estudiantes dentro de la escuela ordinaria; y que *“ha estado fundamentada en un principio de normalización que, lejos de promover la aceptación de la diferencia, ha querido condicionar la aceptación de las personas con necesidades educativas especiales a su capacidad para acercarse lo más posible a la norma de la sociedad”* (Meléndez, 2016, p. 68).

Por esa razón, dentro de la Educación Especial en el mundo se empieza a notar una intención por trascender de la integración hacia nuevas formas de participación educativa, laboral y social para las personas con discapacidad; que en lugar de intentar “acercarlas a la norma”, asuma la discapacidad como una situación de la persona, cuyas limitaciones no corresponden a un atributo propio sino a las barreras que la sociedad le impone (Ainscow, 1999). Por lo que, desde el terreno de la educación, no es la persona la que debe acercarse a un currículo normalizado sino el currículo el que debe adaptarse a las múltiples diferencias del estudiantado, o sea, permitir una educación equitativa y de calidad para cualquier forma de diversidad personal y cultural que pudieran manifestar los alumnos (Echeita, 2015). Por lo que, en el contexto de la atención a las necesidades educativas especiales, por causa o no de una discapacidad, se considera necesario trascender de una educación integradora hacia una educación cada vez más inclusiva.

Esta intención coincide plenamente con un acontecimiento histórico para la educación en el mundo y se trata de la Declaración sobre Educación para Todos, dictada por la UNESCO en 1990 y que se evalúa y prorroga su cumplimiento para los estados parte mediante el Marco de Acción Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (2000).

En el 2014, la UNESCO previene la imposibilidad de los estados para conseguir los compromisos de Dakar (UNESCO, 2000), repasa los logros mundiales y, entre otras cosas, advierte que, en el mundo, 103 millones de jóvenes no tienen un nivel mínimo de alfabetización, de los cuales más del 60% son mujeres, y que 250 millones de niños y jóvenes no cuentan con las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética a pesar de estar escolarizados; por lo que el trabajo por la inclusión luce aún incipiente. Por lo que, con la intención de orientar entonces el camino hacia la educación inclusiva, las Naciones Unidas contemplan, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y

promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Y con este la UNESCO publica la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015), que no solo conceptualiza lo que debemos entender por educación inclusiva, equitativa y de calidad en esta nueva visión, sino que da pautas a seguir sobre cómo lograr que sea una realidad. Posteriormente, la Declaración de Buenos Aires (UNESCO, 2017) contextualiza lo que deberían significar las demandas de Incheon para América Latina.

Esta es la primera vez que las tendencias de la Educación Especial quedan cobijadas bajo el paradigma que marca la ruta a toda la educación costarricense y que se enuncia en la Política Curricular 2016 y en la Política Educativa 2017. Y, en ese sentido, la Educación Especial también debe hacer un replanteamiento importante en atención a los cambios que la educación inclusiva requiere a sus enfoques de gestión y de atención educativa. Ya que no solo el cumplimiento del ODS4 lo demanda, sino que la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) y la Ley 8661 de aprobación de esta convención (Costa Rica, 2008), obligan también a la Educación Especial a ser consecuente con sus disposiciones hacia la educación inclusiva.

En esa dirección, es necesario prestar especial atención en el ejemplo de Finlandia, país mundialmente reconocido por la calidad de su educación y los más altos logros en pruebas internacionales que lo comprueban. Los investigadores Sabel, Saxenian, Miettinen, Hull y Hautamäki (2011), quienes tienen la misión de identificar los factores que determinan la calidad de la educación finesa y su éxito en pruebas internacionales, como PISA, destacan el papel esencial de la Educación Especial en ese país. En tanto la capacidad de los servicios de apoyo de detectar y prevenir dificultades de aprendizaje antes de que estas ocurran, así como la capacidad de dar atención a estas en el contexto escolar, gracias a la coordinación de recursos profesionales y familiares, han permitido a Finlandia revelar en PISA y en muchas otras evaluaciones, que un mayor número de estudiantes alcanza buenos niveles de formación y que los más aventajados suben el listón de logro al nivel más alto esperado. Por esa razón, la educación finesa defiende la existencia de los servicios de Educación Especial, así como la formación docente en esta disciplina desde un enfoque inclusivo, en tanto depende de esta para conservar su destacado lugar en nivel mundial.

Por lo tanto, entender el papel que juegan los servicios de apoyo en el mejoramiento de la calidad de la Educación en general y que una escuela inclusiva es aquella que pone todo su empeño y recursos al servicio de liberar a todos y cada uno de estudiantes de la exclusión personal y social, amerita, sin duda, que los servicios actuales del MEP sean reformulados de cara a la educación inclusiva y puestos en estrecha interacción con

todas las instancias educadoras. Por lo que el Decreto 40955-MEP Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense (La Gaceta, 19 de marzo de 2018) y el documento *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica* (MEP, 2018) deberán ejecutarse lo mejor posible, así como evaluarse y replantearse continuamente de cara al cumplimiento de esa intención.

Marco Metodológico

Para satisfacer los objetivos planteados se consideró necesario acercarse al conocimiento de la situación mediante una integración de enfoques, por lo que se ideó un tipo de investigación mixta conocido como Diseño explicativo secuencial comparativo o DEXPLIS (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); en tanto realiza primero una indagación cuantitativa, seguida de una cualitativa estrechamente relacionada con la anterior y cuya interpretación se espera sea del análisis integrado de los datos.

En este estudio serán considerados como participantes los docentes de los servicios de apoyo fijo e itinerante en Problemas de Aprendizaje y Discapacidad Intelectual que atienden el I Ciclo de la Enseñanza General Básica en la Gran Área Metropolitana (GAM), quienes, junto a docentes ordinarios de I Ciclo, una Asesora Regional de Educación Especial y documentos oficiales, se convierten en fuentes directas de información.

Para recabar la información se decide aplicar un cuestionario en línea, con 36 preguntas cerradas, 6 8 entrevistas a profundidad y la revisión documental. El cuestionario en línea fue revisado por el personal investigador del Programa Estado de la Educación y validado mediante un pilotaje con 10 docentes de apoyo (Ver Anexo 1). Mientras que la guía de entrevista a profundidad fue diseñada para aplicarse por investigadores a 7 docentes de aula de I Ciclo, quienes brindaron información acerca de algunos tópicos relacionados con la atención docente a las dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas que podría presentar el estudiantado a su cargo. (Ver Anexo 2).

La guía de entrevista a profundidad pretendió además recabar la información de 2 asesores regionales de Educación Especial de zonas fuera de la GAM rural, como informantes reputados en este campo, con la intención de hacer un acercamiento a cómo se vive la situación objeto de estudio en esas zonas y sus similitudes o diferencias con lo que está ocurriendo en la GAM. (Ver Anexo 3).

Al respecto, vale la pena aclarar que fue necesario acudir a la entrevista a profundidad dirigida a docentes ordinarios de I ciclo como medida emergente, en tanto la propuesta

metodológica original se trataba de la obtención de información de 4 grupos focales compuestos por este tipo de docentes, pero que no fue posible realizar debido a la huelga promovida por la aprobación del Proyecto de Ley 20 580 de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas y por el posterior involucramiento de los educadores que se encontraban laborando en el cuidado de la Prueba Nacional de Bachillerato. De allí que los 7 educadores de I ciclo participantes fueran aquellos que decidieron colaborar voluntariamente con nuestra entrevista fuera de su horario de atención directa a estudiantes. La misma situación fue causa de que solamente una Asesora Regional de Educación Especial participara en la investigación.

Para el desarrollo del estudio se han seguido los siguientes pasos procedimentales:

- Revisión teórica
- Determinación de variables y categorías
- Diseño de instrumentos
- Validación de instrumentos
- Determinación muestral
- Solicitud permisos de aplicación al MEP
- Aplicación de cuestionarios en línea a docentes de apoyo
- Análisis documental
- Redacción de marco teórico
- Análisis de resultados de aplicación de cuestionarios a docentes de apoyo
- Redacción de informe de avance
- Envío de informe de avance
- Presentación y realimentación en taller consultivo
- Inclusión de recomendaciones obtenidas durante el taller consultivo
- Entrevistas a profundidad
- Análisis de hallazgos en entrevistas a profundidad
- Interpretación y triangulación de la información
- Redacción de informe final
- Envío de informe final

Variables y categorías

El desempeño del docente de apoyo con respecto al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes de I Ciclo, según lo requerido por el Programa de estudio de Español vigente, podría estar dependiendo de una serie de variables que tienen que ver con algunas condiciones personales y profesionales de los docentes, así como con decisiones didácticas tanto del docente de apoyo como del

docente de aula para atender las dificultades que pudiera presentar el estudiantado durante ese desarrollo.

Por esa razón las respuestas obtenidas de la aplicación de un cuestionario tipo encuesta a 36 preguntas cerradas, distribuidas en 9 secciones, pretendió dar cuenta del comportamiento de las siguientes variables en relación con el rol del docente de apoyo con respecto al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes de I Ciclo:

- **Información general:** incluye datos como nombre del centro educativo donde labora, sexo, edad, lugar de residencia, años de experiencia laboral, años de laborar en la institución, años y títulos académicos, categoría profesional y tipo de nombramiento (preguntas 1-15).
- **Formación inicial:** relacionada con cursos universitarios y suficiencia de estos sobre competencias lingüísticas y comunicativas en el estudiantado de I Ciclo (preguntas 16 y 17).
- **Desarrollo profesional:** cursos de capacitación en servicio y suficiencia de estos sobre los requerimientos del Programa de estudio de Español vigente (preguntas 18-22)
- **Demanda al servicio de apoyo:** motivos de solicitud de apoyo, niveles, áreas, acciones y estrategias didácticas y dificultades de atención al estudiantado de I Ciclo para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas (preguntas 23-31)
- **Valoración del docente de aula:** responsabilidades y limitaciones del docente de aula para asumir las dificultades que presenta el estudiantado de I Ciclo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas (preguntas 32-34)
- **Trabajo conjunto:** opinión sobre el trabajo conjunto con el docente de aula para la atención de las dificultades para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas que presenta el estudiantado (preguntas 35 y 36).

Los resultados fueron establecidos mediante un análisis descriptivo facilitado por el uso de la herramienta SPSS.

Las categorías de análisis correspondientes a la información generada de las entrevistas a profundidad están estrechamente relacionadas con el concepto central de algunas de las variables del cuestionario encuesta:

- **Frecuencia de dificultades** en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en el estudiantado de I Ciclo.
- **Año o nivel en el que se presentan mayores dificultades** en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en el estudiantado de I Ciclo.
- **Decisiones didácticas** del docente de aula para atender las dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en el estudiantado de I Ciclo.

- **Motivos de solicitud** de acompañamiento de los servicios de apoyo para atender las dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en el estudiantado de I Ciclo.
- **Rol del docente de apoyo** en la atención de las dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas del estudiantado de I Ciclo.
- **Incremento en las solicitudes** de apoyo a partir de la implementación del Programa de estudio de Español vigente.
- **Evaluación formativa** en el I año.
- **Promoción “automática”** en el I año.
- **Cambios positivos** a partir de la implementación del Programa de estudio de Español vigente.
- **Cambios negativos** a partir de la implementación del Programa de estudio de Español vigente.
- **Coordinación del docente de apoyo y el docente de aula** en la atención a las dificultades para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas que presenta el estudiantado de I Ciclo.

Las categorías que aparecen en negrita fueron planteadas a priori y ratificadas durante el proceso de análisis categorial de la información, que fue facilitado por el uso de la herramienta Atlas ti.

Selección de la Muestra

La estimación de la muestra utilizó como población de referencia un total de 120 escuelas que de acuerdo con el Departamento de Análisis Estadístico del MEP para el 2018 ofrecían servicios de apoyo relacionados con problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual. Con base en este marco, la muestra fue estimada de forma aleatoria, la cual comprende 93 escuelas ubicadas en el Gran Área Metropolitana. Dicha estimación se realizó con un nivel de confianza del 95% y con un margen de error del 5%.

En cada escuela seleccionada, se entrevistó al total de docentes de apoyo que atiende los servicios de discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje en I Ciclo, resultando al final un total de 193 docentes encuestados. Los resultados de los análisis que se muestran más adelante contemplan las respuestas efectivas, es decir, no incluyen la no respuesta. Esta decisión se toma al considerar que, en todos los casos, la cantidad de valores perdidos no supera el 2%.

Análisis documental

Con el fin de comprender de mejor manera cómo se entiende el rol del docente de educación especial en su función de acompañamiento a los estudiantes y otros docentes en la escuela ordinaria para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en estudiantes de I Ciclo, el trabajo de campo de la presente investigación inicia con la búsqueda y revisión de documentos oficiales que fundamentan y organizan la labor que se hace en los servicios de apoyo para alcanzar estos propósitos desde un enfoque inclusivo. Es así que se analizan las coincidencias o no entre el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), la Política Curricular 2016, la Política Educativa 2017 y las Líneas de Acción para los servicios de Apoyo Educativo 2018, todos documentos producidos en el Ministerio de Educación Pública y que tocan de alguna manera a los servicios de apoyo, sus docentes y su necesaria relación con el docente regular.

El Programa de estudio de Español de I Ciclo vigente, fue publicado y puesto en práctica en el 2013 como parte de los productos curriculares de cierre de la gestión del ministro de Educación Leonardo Garnier (2006-2014) y como resultado del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Este es considerado una transformación total con respecto a la versión anterior y se caracteriza por dos pilares de cambio: uno es que se plantea desde un enfoque por competencias y, otro, que el primer nivel demanda una evaluación cualitativa que permite al estudiantado movilizarse automáticamente hacia el segundo nivel, o sea, sin que medien criterios de repitencia sino hasta que se defina la promoción o no hacia el tercer nivel.

La posterior ministra de Educación Sonia Marta Mora (2014-2018) da continuidad a esta propuesta y suma dicho programa a la Política Curricular 2016, ejecutada durante su gestión, que abarcó nuevos programas para todas las asignaturas y niveles del sistema educativo costarricense, desde un enfoque de habilidades y competencias y que antecedió a la Política Educativa 2017.

El Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), al igual que los que le siguieron de otras asignaturas y niveles, obedece, principalmente, a un intento por superar las profundas dificultades detectadas tanto en las pruebas diagnósticas del Ministerio de Educación, como en las mediciones obtenidas de las pruebas SERCE, TERCE y PISA. La última prueba PISA, aplicada en el 2015, dejó ver que los jóvenes costarricenses no solo se encontraban por debajo del promedio de los países de la OCDE en cuanto a habilidades lectoras (420/492), sino que los resultados habían disminuido con respecto a los obtenidos en el 2009 y 2012 (420/447). Por lo tanto, el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) pretende *“Que los estudiantes desarrollen los conocimientos y las competencias de la comunicación y el lenguaje en su sentido más*

amplio, indispensable para la vida y la convivencia” (MEP, 2013, p.7). Con lo que refiere a la capacidad de argumentar, dialogar, simpatizar, discrepar y expresarse desde la propia identidad y desde la diversidad.

Para propósitos de esta investigación, resulta necesario poder identificar en el contexto, tanto de la propuesta curricular como de su puesta en ejecución, las formas en las que se pretendía superar aquellas dificultades que, derivadas del programa, pudieran afectar directamente el rendimiento del estudiantado. Al respecto, el programa anuncia que se plantea desde un enfoque inclusivo y de atención educativa a la diversidad (MEP, 2013, p. 38) y que responde al principio de adaptación al nivel de desarrollo de cada estudiante (MEP, 2013, p. 28). Para lo que agrega que es necesario que el docente, mediante la evaluación, conozca fortalezas y debilidades del estudiantado, con el fin de darle acompañamiento y orientar la construcción de sus aprendizajes (MEP, 2013, p.39). Además, solicita al docente actuar oportunamente al detectar dificultades de aprendizaje en sus estudiantes, con lo que se constituye en una estrategia contra el fracaso escolar; donde se debe involucrar eficientemente a las familias. Asimismo, pide desarrollar acciones hacia el fortalecimiento de habilidades, destrezas y contenidos en el estudiantado que demuestre niveles cognitivos insuficientes.

No obstante, estas demandas, no queda claro si los docentes, en este caso de primer ciclo, dominan estrategias y cuentan con las condiciones que les permita trabajar en la superación de tales dificultades. Y, dado que el Programa de estudio de Español menciona los recursos, tanto humanos, como materiales y tecnológicos de los cuales puede disponer el docente para el ejercicio didáctico, es necesario evidenciar que no se menciona en dicho programa, ni en algún otro de la Política Curricular 2016, a los educadores de apoyo, a las responsabilidades docentes que competen al educador regular y al de apoyo en su labor conjunta, ni a formas o espacios de coordinación entre ambas figuras. Aunque las Líneas de Acción (MEP, 2018) sí involucran, de manera directa y clara, a los docentes de apoyo en el acompañamiento al estudiantado y al docente regular dentro del aula.

En este contexto, resulta urgente comprender cómo se define al docente de apoyo y cuáles vendrían a ser sus responsabilidades con respecto al acompañamiento, primero a los estudiantes que son derivados al servicio a su cargo y, segundo, a sus docentes y compañeros. Por lo que es necesario acogerse a lo que al respecto se argumenta en las Líneas de Acción (MEP, 2018), que cambian, o enfatizan en alguna medida, funciones y métodos para quienes atienden estos servicios, además de reorganizar tiempos de dedicación lectiva para cada función docente.

Las Líneas de Acción (MEP 2018) retoman la definición del rol del docente de apoyo que aparece desde el 2006 en un documento emitido por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) y que menciona que este consiste en

ayudar a los alumnos y a sus familias a hacer realidad su propia idea de una vida digna; atender las necesidades de apoyo identificadas por los alumnos, las familias y otros miembros del equipo educativo, y actuar al respecto; modificar la asignación de recursos de manera que sea posible incluir a los alumnos en la vida escolar ordinaria y los equipos puedan aprender y trabajar juntos; reconocer los esfuerzos de los compañeros de equipo; diseñar métodos curriculares y docentes que ayuden al alumno a tener un aprendizaje activo; diseñar métodos curriculares y docentes que ayuden al maestro a incluir eficazmente al alumno; diseñar métodos curriculares y docentes que promuevan la interdependencia positiva entre los alumnos de la clase; facilitar información constructiva sobre las consecuencias de las acciones a los demás miembros del equipo que se traduzca en unas interacciones más eficaces entre los miembros y, en último término, en la mejora del aprendizaje del alumno. (CENAREC, 2006, p.16)

Pero a la vez las Líneas de Acción aclaran que “...el personal docente de los servicios de apoyo educativo debe renovar sus prácticas, evitando poner el énfasis en la condición del estudiantado y orientar su labor hacia toda la diversificación de los apoyos” (MEP, 2018, p.18).

Por otra parte, el documento en mención pone énfasis en que el estudiantado destinatario de estos servicios es, en primera instancia, el estudiantado con discapacidad. Sin embargo, las disposiciones allí incluidas orientan hacia que el acompañamiento que se brinde desde los servicios de apoyo debe cubrir también a los compañeros y compañeras, colegas docentes, familiares, y otros miembros de la comunidad involucrados en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad. Estrategias con las que, sin duda, se verían beneficiados no solo sus destinatarios directos sino todos aquellos que presenten dificultades de diverso origen para desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas y de otra índole. Sin embargo, como ya se dijo, uno de los temas en discusión es que las formas de coordinación para realizar estas acciones no se definen de igual forma en las disposiciones curriculares de la educación regular, lo que podría derivar en un desencuentro operativo que obstaculice ponerlas en práctica.

Un ejemplo de medidas, o falta de estas, que podrían derivar en dificultades de coordinación, es el hecho de que mientras al educador de I Ciclo se le solicita una

planificación y evaluación basada en las habilidades y competencias descritas con suma especificidad en el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), al docente de apoyo se le demanda valorar estilos de aprendizaje, destrezas, necesidades de apoyo y características en el contexto de las dimensiones cognoscitiva, socioafectiva y psicomotriz; para atender educativamente a la misma población.

Otros ejemplos de posible desencuentro en la coordinación es que, mientras al docente de apoyo se le pide participar en el planeamiento didáctico y lecciones conjuntas para el grupo en el que se encuentra incluido el estudiante con discapacidad, esto no se detecta en los requerimientos al docente regular. Un ejemplo más lo constituye el trabajo con familias, que, si bien se solicita a ambos docentes, en el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) no se evidencian líneas de trabajo colaborativo con este fin; así como tampoco sobre evaluación ni informes conjuntos relacionados con los avances de los estudiantes que ambos tienen a cargo.

Aun así, entre los cambios que las Líneas de Acción (MEP, 2018) solicitan a docentes y servicios de apoyo de Problemas de Aprendizaje y Discapacidad Intelectual, se encuentran prácticas por abandonar y prácticas por asumir como las siguientes, de cara a las transformaciones que se espera ocurran pronto en los servicios:

Cuadro 1
Prácticas por abandonar y prácticas por asumir

<i>Servicios de apoyo educativo</i>	Prácticas por abandonar	Prácticas por asumir
<i>Problemas de Aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none">-Reforzamiento de contenidos académicos vistos en clase (asignaturas de español y matemática)-Realización de tareas y trabajos extraclase asignados en el aula-Repaso para pruebas-Atención únicamente fuera del contexto del aula	<ul style="list-style-type: none">-Identificación de estilos y ritmos de aprendizaje-Identificación de dificultades específicas del aprendizaje-Desarrollo de técnicas y estrategias para dificultades específicas del aprendizaje (dislexia, discalculia, entre otras)-Desarrollo de procesos complejos de aprendizaje (comprensión, razonamiento, transferencia, pensamiento crítico)-Conocimiento del proceso de aprendizaje entrada, elaboración, salida (selección, atención, concentración, codificación, asociación, categorización, clasificación, análisis, producción, lenguaje)-Conocimiento de técnicas y estrategias de estudio-Uso de las tecnologías digitales-Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje-Acompañamiento educativo en diferentes contextos

<i>Retraso Mental (Discapacidad Intelectual)</i>	<ul style="list-style-type: none">-Seguimiento a la implementación de las adecuaciones curriculares significativas-Elaboración de la Programación Educativa Individual -PEI--Reforzamiento de contenidos académicos vistos en clase (asignaturas de español y matemática)-Realización de tareas y trabajos extraclase asignados en el aula-Repaso para pruebas-Atención únicamente fuera del contexto del aula	<ul style="list-style-type: none">-Desarrollo de habilidades/conductas adaptativas-Desarrollo de técnicas y estrategias específicas para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado con discapacidad intelectual-Conocimiento del proceso de aprendizaje entrada, elaboración, salida (selección, atención, concentración, codificación, asociación, categorización, clasificación, análisis, producción, entre otros)-Favorecer el desarrollo de la comunicación-Uso de las tecnologías digitales-Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje-Acompañamiento educativo en diferentes contextos
--	---	--

Fuente: Líneas de Acción para los servicios de Apoyo Educativo (2018) (pp. 23-24).

En estas líneas de acción, relacionadas con lo que el servicio de apoyo debe abandonar y lo nuevo que debe asumir, se percibe un intento firme por dejar de lado el modelo clínico, individualista hacia una idea más inclusiva. Pero en las estrategias por asumir se menciona un modelo cognitivista, desde el procesamiento de la información, que podría no calzar con las propuestas de habilidades y competencias de los nuevos programas de asignatura, así como la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que requerirá de capacitación no solo para educadores regulares sino también para especiales; capacitación que permita asegurar de alguna manera la transición de la teoría a la práctica, de la transferencia de los aprendizajes hacia los contextos educativos. Sin embargo, algunas funciones que se le asignan al docente de apoyo se acercan a la atención educativa a la diversidad, que es totalmente congruente con el enfoque del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013).

Con esa visión, el Programa se inserta en La Política Educativa Costarricense 2017 en tanto esta dice estar fundamentada en logros de políticas anteriores, pero sobre todo en el intento por superar las principales dificultades de la educación nacional, con estrategias que miran hacia los países más avanzados y con la responsabilidad de avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En ese sentido, la *Política Educativa: La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (MEP, 2017)*, que surge casi un cuarto de siglo después de carecer de una política actualizada, procura contar con ciudadanos capaces de tomar decisiones para la resolución de problemas en una sociedad cambiante e incierta, confiando en un

aprendizaje que se construye en sociedad y para el que hay que preparar una educación de calidad.

En esta ocasión se define la calidad a partir de una perspectiva curricular de amplio espectro, en tanto habla del desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores; que considera de calidad a la educación capaz de cumplir con los principios de inclusión, equidad, respeto por la diversidad, la multi y pluriculturalidad, equidad de género, sostenibilidad, resiliencia y solidaridad.

Tales principios coinciden en su totalidad con los argumentos por la educación inclusiva que se vienen construyendo en el Departamento de Apoyos Educativos del MEP (antes Departamento de Educación Especial) desde hace casi dos décadas, pero que no habían podido armonizar hasta ahora con las disposiciones de la educación regular; lo que llevó a atender la diversidad escolar y las necesidades educativas especiales desde las adecuaciones curriculares como única alternativa posible, de cara a un currículo prácticamente inflexible (Meléndez et al., 2013).

En relación con una visión inclusiva de la educación, esta nueva política plantea la necesidad de que todos los actores se apropien del currículo mediante acciones de realimentación y co-curriculares, así como de proyectos institucionales para la eliminación de barreras en la mediación pedagógica y hacia la plena participación de las personas con necesidades educativas especiales y en condición de vulnerabilidad; para quienes, en condición de equidad, debe disponerse de apoyos razonables.

En esa misma dirección, la política educativa del 2017 exige del docente mediador el dominio en procesos complejos de aula en el marco del respeto y tolerancia a la diversidad, en un ambiente libre de discriminación, violencia y acoso escolar; y, del director (a), seguimiento y acompañamiento a la vivencia en el aula. No obstante, y más allá de algunas coincidencias de principio, esta política no involucra a los servicios de apoyo en educación especial en sus propuestas, ni las Líneas de Acción para los servicios de Apoyo Educativo (MEP, 2018) parecen haberse construido al tenor curricular de la política; por lo que la sintonía entre ambas disposiciones tendrá que construirse sobre la marcha.

En síntesis, resultados cruzados por distintas evaluaciones dan muestra de dificultades cognitivas y de desempeño importantes en nuestros estudiantes para enfrentarse a problemas abstractos, prácticos y éticos del S.XXI. En respuesta, el MEP se adelanta a una política educativa con una política curricular, que ya sea con el desarrollo de habilidades, destrezas o competencias, pretende superar esas dificultades; además de

preparar al estudiantado para una ciudadanía global, mediante una educación de calidad, traducida en acciones inclusivas, equitativas y de respeto por la diversidad. Sacar adelante esta tarea requería contar con nuevos programas de estudio por asignatura y nivel, que ya han sido creados. Sin embargo, a juzgar por el avance del primero de estos, que se trata del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), que se aplica desde el 2013, la formación inicial recibida en su momento por los docentes en servicio no se correspondía con sus requerimientos y la capacitación a propósito de su puesta en marcha fue insuficiente y ausente de seguimiento y acompañamiento para asegurar su transferencia a las aulas.

Por otra parte, aun cuando la política educativa atribuye al docente regular la responsabilidad de atender las distintas dificultades que presenten los alumnos, por alguna razón este siente la necesidad de acudir a los servicios de apoyo en educación especial, quedando en evidencia otra falta de sintonía. Y es que, la figura del docente de apoyo no hace parte de la Política Curricular 2016 ni de la Política Educativa 2017 y las Líneas de Acción de los Servicios de Apoyo Educativo (MEP, 2018) dan muestra de esta separación al proponer formas de apoyo dirigidas exclusivamente al estudiantado en condición de discapacidad y desde una propuesta curricular que no calza con el enfoque por competencias que predomina en los nuevos programas de estudio.

Características personales, profesionales y laborales de los docentes de apoyo en servicio de la Gran Área Metropolitana

El análisis de la información general permite describir las características y el perfil que poseen los docentes encuestados en términos de edad, sexo, años laborados, tipo de nombramiento, estudios realizados, entre otras variables. Según como se muestra en el gráfico 4, el 98,4% de los docentes encuestados son mujeres, con edades mayoritariamente entre los 35 y 44 años y con residencia predominante en San José (58,0%).

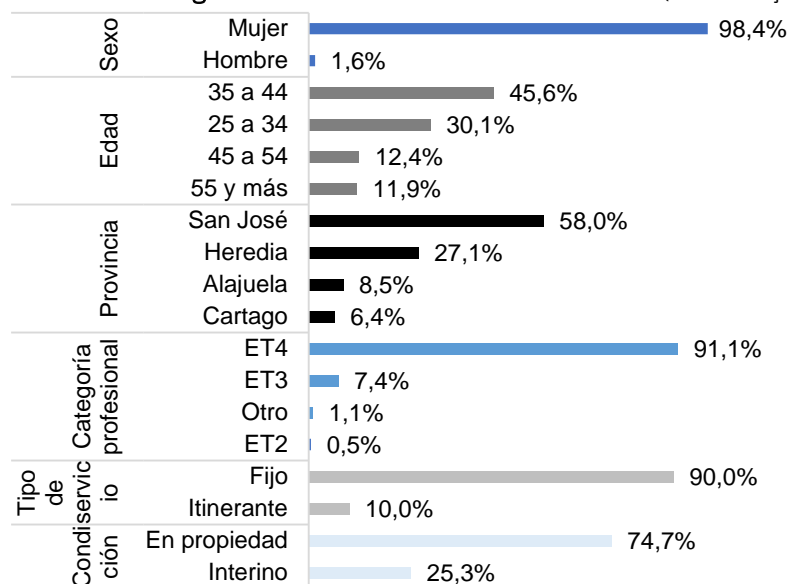
En cuanto al tipo de nombramiento, el 74,7% cuenta con propiedad, y además el 91,1% brinda el tipo de servicio fijo. Estas condiciones dan cuenta de la existencia de una estabilidad laboral en los docentes, lo cual se complementa con el hecho que el 81,6% de los docentes trabajó en el centro educativo actual anterior a la aplicación de la encuesta, y tenía en promedio 8,07 años de labor en ese centro, mientras que el 18,4% restante manifestó que este era el primer año de trabajo en la institución.

En cuanto a la titulación, se observa además que el 99% de los profesores se encuentra titulado, de los cuales el 91,1% se ubica en la máxima categoría profesional

correspondiente a su especialización (ET4), seguido por 7,4% en la categoría ET3, que también constituye un nivel profesional (Bachillerato).

Gráfico 4

Características generales de los docentes encuestados (Porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

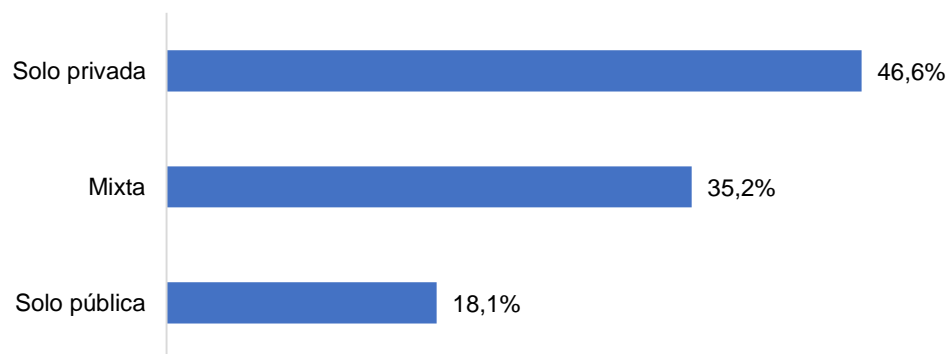
Esta información revela que los docentes de apoyo cuentan con condiciones personales, profesionales y laborales para enfrentar el servicio de apoyo en que se encuentran nombradas; en lo que tiene que ver con madurez, experiencia, formación y estabilidad en el trabajo. No obstante, dado que los docentes en servicio no fueron formados desde el enfoque del programa de español vigente, tendrán que ser las experiencias de desarrollo profesional y de aprendizaje colaborativo las que permitan a las docentes de apoyo en servicio acompañar con mayor conocimiento y pertinencia al estudiantado que ha encontrado barreras en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas según los requerimientos de ese programa.

Pertinencia de la formación inicial y la capacitación profesional de los y las educadores de apoyo para el desarrollo de competencias lingüísticas y de comunicación del estudiantado de I Ciclo.

El análisis de la información permite obtener el perfil de la formación inicial con el que cuenta el personal docente de apoyo encuestado. Según se muestra en el gráfico 5, el 47% del personal que dio respuesta al cuestionario ha cursado estudios superiores exclusivamente en universidades privadas, el 35,23% cuenta con una formación mixta (pública y privada), y el 18,13% estudió en universidades públicas, únicamente.

Gráfico 5

Composición de la formación universitaria de los docentes de apoyo encuestados según el sector de procedencia. (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

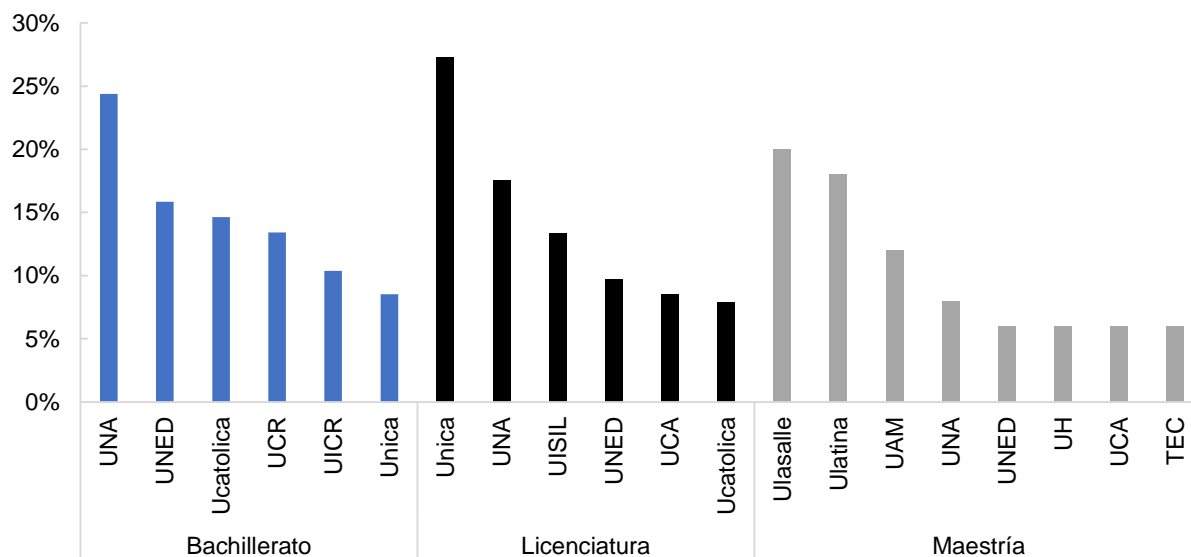
En cuanto a la certificación, el gráfico 6 muestra las principales universidades de las que la población de docentes encuestados obtuvo sus títulos de bachillerato, licenciatura y maestría. A nivel de bachillerato, la Universidad Nacional (UNA) es la que registra una mayor preponderancia con el 24,3%, seguido por un 15,9% procedente de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y un 14,6% de la Universidad Católica (UCatólica). El resto se ubica de la siguiente manera: un 13,4% de la Universidad de Costa Rica (UCR), un 10,37% de la Universidad Interamericana de Costa Rica (UICR) y un 8,5% de la Universidad de las Ciencias y el Arte (UNICA).

En el caso de la licenciatura el peso de las universidades públicas es menor, el gráfico revela que aquí la UNICA es la universidad que presenta mayor representatividad con 27,2%, mientras que la UNA cuenta con un 17,5%, la UNED con un 9,7%, la Universidad de Cartago Florencio del Castillo (UCA) con 8,48% y la UCatólica con 7,8%.

Finalmente, en el caso de la maestría, las universidades con mayor peso son en primer lugar la Universidad de La Salle (Ulasalle) con 20% y las de menor peso son la Universidad Hispanoamericana (UH), UCA y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), con una representatividad del 6% cada una.

Gráfico 6

Composición porcentual de las principales universidades de las que se graduaron los docentes encuestados, según el año académico obtenido



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la formación es necesario destacar que, al menos para el nivel de bachillerato, la mayoría de docentes de apoyo seleccionó una universidad que ha pasado por procesos de acreditación (ver cuadro 2 para conocer las carreras acreditadas), lo que permite asegurar un mejor nivel de calidad, pero esta posición disminuye al momento de seleccionar un centro universitario para acceder a niveles superiores de formación. Valdría la pena estudiar cuánto se acercan o no las carreras de Educación en I y II Ciclos de estas universidades a las demandas de formación requeridas por el Programa de Español de I Ciclo (MEP, 2018), con el fin de analizar más en detalle su pertinencia.

Cuadro 2
Carreras acreditadas ante el SINAES a 2018

Carrera	Año académico	Universidad	Año de acreditación (desde)
Educación Especial	Bachillerato	UNA, Sede Central	2002
Educación Especial con énfasis en integración	Licenciatura	UNA, Sede Central	2002
Educación Especial con énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos	Licenciatura	UNA, Sede Central	2002
Educación Especial	Bachillerato	UNED	2015
Ciencias de la educación con énfasis en Educación Especial	Bachillerato	UCR, Sede Central	2012

Fuente: Elaboración propia con datos del SINAES.

Tipo de universidad y formación en competencias lingüísticas y comunicativas

Se preguntó a los participantes si durante su carrera habían recibido o no cursos sobre el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes. Los resultados muestran que el 25,93% manifestó no haber cursado ninguno, mientras que el 74,07% restante sí. Además, se consultó cuántos cursos habían recibido sobre la temática, ante lo cual informan haber llevado un promedio de 3.76 cursos. Asimismo, se les solicitó indicar, mediante una escala de 1 a 10, su percepción sobre la calidad de los cursos recibidos. El grupo, en promedio, asignó a los cursos una calificación de 7,03; con lo que expresan su percepción de que estos fueron de regular calidad.

Con respecto a quienes manifestaron no haber recibido este tipo de cursos, es importante destacar que el 44% posee una formación universitaria proveniente solamente de universidades privadas, mientras que el 32% posee formación mixta (pública-privada) y el 24% solo pública.

Sobre los procesos de formación docente la Asesora Regional de Educación Especial entrevistada asegura que el método fonético de lectoescritura que promueve el Programa de Español vigente es el que menos se enseña en las universidades. Considera además que la evaluación de los aprendizajes, el planeamiento y métodos de lectoescritura en general son temas que deben ser reforzados en la formación de los docentes de apoyo, mientras que temas relacionados con la atención didáctica a personas con discapacidad están haciendo falta en la formación de los docentes regulares.

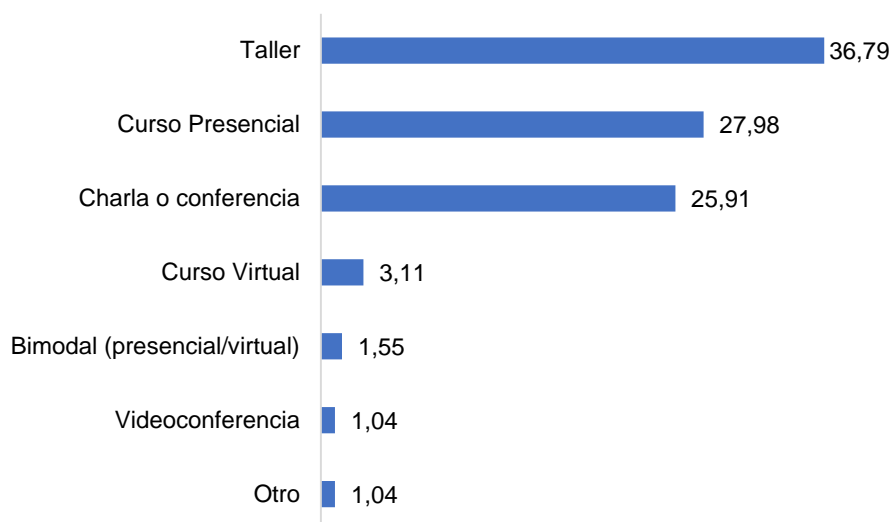
Desarrollo profesional y capacitación

También se preguntó a los docentes de apoyo si habían recibido capacitación sobre la puesta en marcha del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) durante los últimos 4 años. Los resultados revelan que el 68.7% dice haber participado mientras que el 31.2% opina lo contrario. En el primer caso, el 83,08% manifiesta que las capacitaciones recibidas son insuficientes en aras de poner en práctica el programa, contra un 16.9% restante que sí las valoró como suficientes.

El tipo de capacitación a la que asistieron se muestra con mayor detalle en el gráfico 7, donde predomina la modalidad de taller. Cabe destacar que el 61.1% manifiesta que la capacitación fue ofrecida por el MEP, un 8.3% indica que fue autogestionada, mientras que el restante 6.9% informa que otros actores como CENAREC, COLYPRO, compañeros docentes y Universidad Nacional fueron los proveedores de la capacitación.

Gráfico 7

Modalidad de la capacitación recibida sobre el programa de español vigente desde 2013 (Porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, quienes manifiestan no haber participado en capacitaciones señalan que las principales razones obedecen a la falta de información sobre la oferta de actividades (18.7%), al mecanismo a partir del cual se selecciona a los participantes (17.6%), a la modalidad en que se imparten las actividades (7,3%) y a la falta de tiempo para asistir a las actividades a que son convocados (5,7%).

Estos resultados permiten inferir que, de acuerdo con la percepción de los docentes de apoyo, no hay suficiente divulgación sobre las actividades de capacitación que realiza el MEP, y que se han visto excluidos durante los procesos de selección de quienes deben ir a las capacitaciones.

La Asesora Regional de Educación Especial entrevistada ratifica la capacitación realizada, pero también asegura que, luego de las visitas hechas a diversos servicios, es evidente la falta de dominio del Programa de Español; se ve más bien un uso indiscriminado de métodos y materiales que no corresponden al enfoque de este programa.

Considera la asesora que la capacitación lograda hasta ahora no ha sido suficiente y que la falta de seguimiento hace que los docentes caigan en antiguas prácticas, como es el uso de silabarios para la enseñanza de la lectoescritura o la planificación de la enseñanza sin aplicar la flexibilidad del ir y venir sobre los procesos o de transversalizar el desarrollo de habilidades promovidos por el Programa de Español del 2013. Y explica que esto se debe a que los docentes no están acostumbrados a un currículo flexible y que esto los desestabiliza, por lo que prefieren un programa como el de Estudios Sociales, que les indica qué tienen que hacer en cada periodo y de qué página a qué página debe entrar en cada examen. Ella agrega además que es necesario averiguar sobre el hecho de que, ante la falta de tiempo y de comprensión de cómo hacerlo *“hay quienes venden y quienes compran planeamientos”* (AR).

La asesora también menciona que el trabajo conjunto debe iniciar desde las asesorías y, en este caso, para ofrecer las capacitaciones. Talleres prácticos en este campo pueden mostrar a docentes regulares y especiales sobre la mejor manera de trabajar coordinadamente en la implementación del programa y el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas del estudiantado, opina la asesora. Pero esto implica también cambios en la gestión, comenta ella, en tanto las jefaturas no han visto la importancia del trabajo conjunto entre las asesorías de cada Dirección Regional, quienes deberían estar asumiendo, de manera coordinada, las capacitaciones de programas relacionadas con la aplicación de adecuaciones, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el lenguaje inclusivo y diseño de materiales adaptados y específicos para estudiantes con discapacidad. Esto permitiría hacer un mejor aprovechamiento de los recursos, incluido el tiempo de cada uno, agrega.

Sobre este tema, los docentes de I ciclo entrevistados acompañan el criterio de los cambios positivos que les ha traído la capacitación recibida desde el MEP, principalmente de asesores de la asignatura, para comprender mejor los propósitos y

contenidos del Programa de Español. Pero a la vez reconocen que las dificultades surgidas se deben, en buena medida, a aspectos de este que aún no dominan. Al respecto, una de las personas entrevistadas comenta que

Mucho de esto pasa debido a que los docentes, me incluyo yo, no logramos comprender bien cuál era el enfoque del programa, de hecho, con la capacitación recibida este año, nos ayudó muchísimo... A partir de la capacitación recibida, se han podido implementar una serie de estrategias. (P2)

Consistencias y cambios en las solicitudes de la educación ordinaria hacia los servicios de apoyo al I Ciclo

Con respecto al análisis de la información correspondiente al tercer objetivo propuesto en esta investigación, en primer lugar, se expondrán las evidencias relacionadas con las razones que llevan a los docentes regulares a solicitar la participación de los servicios de apoyo y qué tipo de dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas se asocia a esa solicitud.

En términos generales, los docentes de apoyo perciben un incremento en las solicitudes de apoyo relacionadas con el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas, desde que entró a regir el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), esta percepción fue manifestada por el 84,1% de los encuestados. Cuando se les indaga acerca de cuál año escolar proviene la mayor cantidad de esas solicitudes, el 78,2% indica que es del segundo año.

Este hallazgo resulta central para nuestra investigación, en tanto es posible asociar esta concentración de solicitudes de apoyo en el segundo año con dos aspectos esenciales. Uno de estos tiene que ver con que, como ya se señaló anteriormente, se experimenta un aumento significativo en las solicitudes de adecuaciones curriculares y en la repitencia en este mismo nivel y el otro se relaciona con la medida implementada por el MEP, en la que se conciben el primer y segundo años como un *continuum*. Por lo que los estudiantes que el primer año no hayan alcanzado el nivel esperado se promueven hacia el segundo año, donde se continuará laborando para que lo logre antes de ingresar al tercer año (MEP, 2013). Pero, quienes no lo consiguen deberán repetir el segundo año.

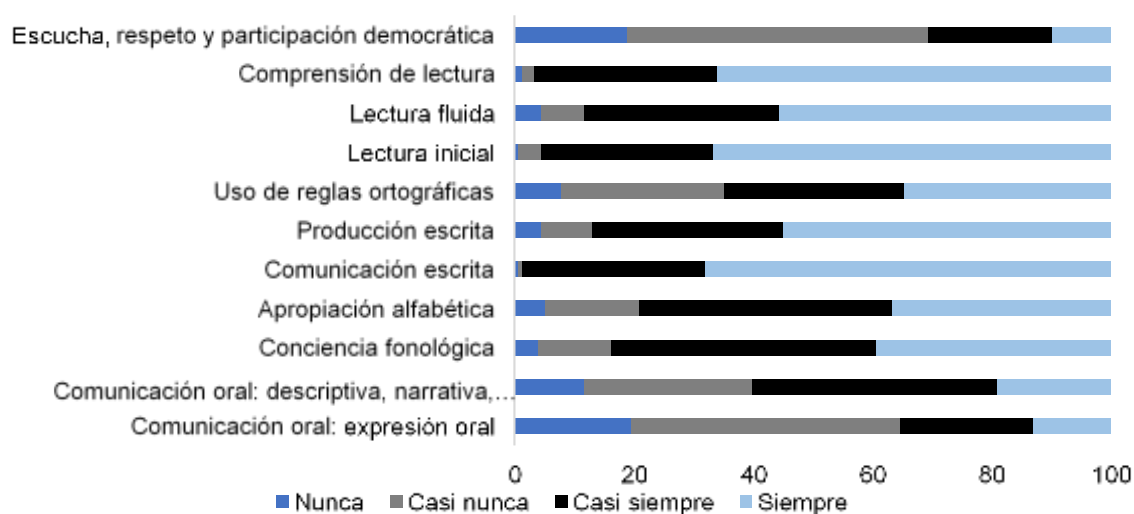
Este reto hace que los docentes regulares que no logran que los estudiantes que arrastran dificultades desde el primer año las superen en el segundo acudan a las adecuaciones curriculares y a las solicitudes de atención por parte de los servicios de apoyo como segunda alternativa. Y, si esto no resulta exitoso, finalmente deben declarar la necesidad de repitencia del segundo nivel. Lo que quiere decir que, sin duda, la

implementación del Programa de estudio de Español de I Ciclo, plantea dificultades para el estudiantado que no se observaban con el uso del programa anterior. Y que esto puede deberse a que los docentes no tienen las herramientas didácticas suficientes para desarrollar las competencias requeridas por el nuevo programa, ni las dificultades que estas plantean al estudiantado, o que los niños no cuentan con los aprendizajes ni habilidades previas para desarrollar oportunamente dichas competencias; por lo que deberán tomarse medidas en ambas direcciones, poniendo especial interés al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas desde el Preescolar.

También se preguntó a los participantes sobre cuáles eran las áreas a las que se asociaban las solicitudes de apoyo en lo que tiene que ver con dificultades para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Al respecto, el 96,43% de los encuestados respondió que siempre o casi siempre recibe solicitudes relacionadas con problemas en la lectura inicial, y un porcentaje similar dice que las solicitudes recibidas corresponden a dificultades para el desarrollo de la comprensión lectora. En segundo lugar, un 95,72% responde que siempre o casi siempre las solicitudes recibidas se asocian a dificultades en la comunicación escrita. En contraste, un 34,28% dice que nunca o casi nunca recibe solicitudes que se asocian a problemas de comunicación oral descriptiva, narrativa, argumentativa, crítica y 65,71% nunca o casi nunca recibe solicitudes asociadas al área de escucha (Gráfico 8).

Gráfico 8

Frecuencia en la que se reciben solicitudes de apoyo, según áreas relacionadas con el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas

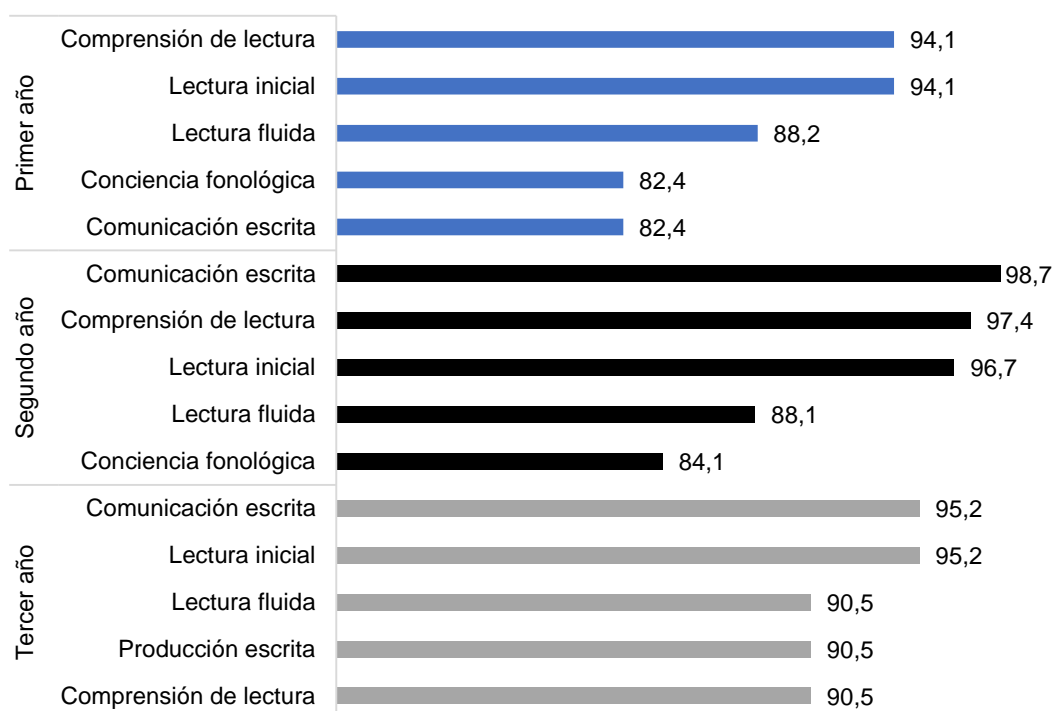


Fuente: Elaboración propia.

Estos datos revelan que los servicios de apoyo continúan recibiendo solicitudes por razones similares a aquellas previas a la aplicación del Programa de estudio de Español vigente, o sea, en áreas en las que tradicionalmente han laborado los servicios de apoyo incluidos. Estas áreas tampoco varían significativamente entre los años escolares que comprenden el I Ciclo. En todos los años las áreas comunes corresponden a: lectura inicial, lectura fluida, comprensión de lectura, y comunicación escrita, tal y como se muestra en el gráfico 9.

Gráfico 9

Áreas de competencia que más generan solicitudes de apoyo según nivel (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Si bien el Programa de Español demanda el desarrollo en las áreas de competencia de *escucha, habla, lectura y escritura* (MEP, 2013), se nota como las competencias que más demandan apoyo son las que se relacionan más directamente con la Lectura y Escritura. Lo que lleva a creer que, por un lado, los docentes regulares no han comprendido la importancia que tiene el desarrollo de las competencias en *escucha y habla* para desarrollar las otras dos; y, por otro, que tanto los docentes regulares como los de apoyo siguen poniendo énfasis en las áreas tradicionales y quizá con un enfoque todavía gramatical. Lo que más sorprende es que esta situación esté llevando también hacia el incremento de las adecuaciones significativas (6,7% en el 2017 con respecto al año

anterior), cuando estas se asocian más directamente con algún nivel de discapacidad intelectual, que no puede generarse ni detectarse de manera espontánea.

La Asesora Regional de Educación Especial entrevistada, confirma que al final del primer año ya los docentes inician con las solicitudes de adecuaciones significativas que operan en el segundo año, en tanto los estudiantes *“arrastran las dificultades, se quedan en segundo y llegan a tercero sin saber leer”* (AR). Con respecto a esto de las adecuaciones significativas, prosigue, hay que poner atención también en que el aumento puede deberse a que ahora se prescriben en las escuelas, mientras que antes, cuando se decidían desde la Asesoría, había más filtros.

Ella comenta que hasta hay docentes de apoyo que le aseguran que de todos los estudiantes que asisten al servicio de apoyo ninguno sabe leer y considera que hay dos razones importantes. Una es que los docentes regulares y familias se atienen a que como no reprobaban en primer grado no hay un empeño para que logren las competencias esperadas y, otra, que los docentes no se detienen a estudiar la fundamentación de los programas ni el perfil esperado para cada nivel, por lo que no se comprometen en alcanzar lo que compete.

Con respecto a la primera razón la Asesora Regional de Educación Especial entrevistada agrega que tiene información sobre familias que pagan un docente privado para reforzar la educación al hijo, mientras que hay otras que no llevan al niño o a la niña al servicio de apoyo aun cuando cuentan con matrícula en este. Las razones citadas por ella son varias, entre las que destacan disponibilidad de tiempo y recursos para el transporte, que deben ser consideradas cuando se analiza el problema.

Sobre este tema, los docentes regulares entrevistados tienen una opinión cercana a la de la Asesora Regional de Educación Especial con respecto a la promoción automática del primero al segundo año:

Las mamás antes ayudaban mucho, al ver que el hijo no lograba leer antes de vacaciones, pero ahora como saben que pueden pasar a segundo, no se preocupan. Entonces empiezan un segundo con un nivel de primero inicial, y su avance se hace muy lento. (P4)

A este punto, es fundamental resaltar que, según el criterio de los docentes de I ciclo entrevistados, la comprensión lectora es el área de competencia que genera mayor dificultad en todos los niveles:

en sí la comprensión al leer, muchas veces no comprenden las instrucciones y/o pequeños textos, especialmente en primer grado. (P3)

Y, en segundo lugar, colocan a la expresión escrita, la que parece agudizarse a partir del segundo grado. Dificultades que también se acompañan de una caligrafía y una ortografía deficientes:

cuando llegan a segundo grado, se les dificulta mucho la producción escrita, pueden contestar en forma oral, pero por escrito les resulta muy difícil, especialmente las respuestas en desarrollo. (P3)

En tercer lugar, colocan a las dificultades en expresión oral, caracterizadas estas por el hecho de contar con un vocabulario restringido, problemas para ordenar ideas y enriquecerlas semánticamente.

Sin embargo, ellos no asocian estas dificultades a la implementación del programa de estudio propiamente, sino a malos hábitos de estudio o a problemas específicos de los estudiantes como es la condición de la dislexia en los estudiantes, por ejemplo. A lo que agregan el papel fundamental de las familias.

Según las docentes de I Ciclo, en los niños que reciben apoyo en las labores escolares por las familias se nota un nivel significativo de avance. Además, reconocen que las familias que tienen un bajo nivel educativo presentan mayores retos para desarrollar aspectos cognitivos y de contenido en los estudiantes. En otras situaciones, “aparentemente” la falta de interés o de tiempo de algunas familias no permite que se les asuma como recurso de apoyo en los procesos de enseñanza a sus hijos:

lo negativo es que en la casa se trabaja muy poco, los padres siempre dicen estar muy ocupados para colaborar con las actividades que propone el docente. No se corrigen errores en las tareas en la casa, no realimentan lo que se vio en clase. (P5)

Y también, se dice que las familias, cuando ayudan, lo hacen con metodologías propias y esto puede confundir al estudiante:

Los padres enseñan diferente al sistema del colegio, lo primero que ellos enseñan es el alfabeto y los enredan. Generalmente les enseñan primero el alfabeto y así los confundes con lo que uno está viendo en clase. Confunden al niño y no logran dar continuidad al proceso, dentro de la familia. (P3)

Con relación al rol de la familia en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias comunicativas, las profesoras entrevistadas perciben como fundamental que se produzca un trabajo colaborativo entre la familia y la escuela. No obstante, se espera que esa participación se dé conforme a la naturaleza y condición de ser familias, pero no porque haya una acción intencionada desde los centros educativos para que esto sea posible; y, menos, pensándola como una acción coordinada con el servicio de apoyo.

Los educadores de I ciclo mencionan también que, como docentes, quisieran tener más tiempo para dar una atención personalizada a sus estudiantes, pero *“la cantidad de trabajo administrativo solicitado roba mucho tiempo, para hacer efectivo, todo el trabajo que se requiere. De forma especial lo que implica el trabajo de los comités”* (P3).

Ante esta última afirmación se debe destacar que existe coincidencia en este planteamiento de la sobrecarga del trabajo administrativo entre los docentes de I ciclo y los de apoyo.

Acciones didácticas desarrolladas por los docentes de apoyo para atender las dificultades de aprendizaje en lectura y comunicación en el I Ciclo escolar

Un primer paso para comprender la forma y las acciones con las que el profesorado de apoyo atiende las dificultades en el aprendizaje relacionadas con el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas es comprender cuál es el actor que desempeña el rol más importante para que los estudiantes logren superarlas con éxito. De acuerdo con la consulta realizada, el 35,2% indica que el docente de aula es esa persona, relegando al docente de apoyo a un tercer lugar después de la familia. Respuesta que resultó muy interesante si se considera que eran los mismos docentes de apoyo quienes, al respecto, manifestaban su parecer.

Esto significa que, de acuerdo con su opinión, algunas de las barreras en el aprendizaje pueden ser derribadas en el proceso escolar ordinario o en la vida diaria, si tanto el docente regular como la familia fueran más orientados con respecto a cómo desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas, conociendo mejor las acciones e interacciones cognitivas que es posible desarrollar entre dichas competencias. Por otra parte, dejar al propio estudiante en el último lugar en esta escala de responsabilidades permite ver que los docentes de apoyo no lo consideran como responsable de las dificultades ni que estas sean atributos del individuo sino barreras externas que otros pueden ayudar a derribar.

Ese protagonismo del docente regular es recalcado también por la Asesora Regional de Educación Especial entrevistada, quien considera que el docente regular pasa más tiempo con el estudiante, por lo que es el llamado a solventar las primeras dificultades que se detectan en el aula, pero que finalmente esta responsabilidad debe estar adecuadamente distribuida con el docente de apoyo y las familias para alcanzar mejores logros.

Mientras tanto, las docentes de I ciclo reconocen el rol fundamental que ellas tienen en el proceso de desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, para lo que deben contar con un buen manejo del programa, lo que manifiestan mediante comentarios como, *“hay que estudiar el programa, dominarlo y sentirse uno como maestro seguro de lo que debe realizar y cómo realizarlo”* (P4), mientras que la docente P1 indica *“para mí el principal aspecto negativo es que exista un mal manejo del docente. Es importante que el docente esté convencido de que puede utilizar el programa para llegar a implementarlo correctamente”* (P1).

Pero, en lo que a la atención a las dificultades que pudiera presentar el estudiantado se refiere, enfatizan que esta es responsabilidad directa del docente de apoyo. En ese sentido, el criterio que las docentes regulares tienen sobre sus colegas de apoyo es más positivo que lo que estos últimos creen y se evidencia en referencias como las siguientes:

El docente de apoyo se ajusta a lo que se va viendo en la clase (P1). contar con un compañero del servicio de apoyo, que le ayuda, y le colabora hace que uno pueda hacer un trabajo más dinámico y uno se siente más seguro. Los niños muestran más interés y sienten muy cercana a la docente del servicio de apoyo (P4).

las docentes del Servicio de Apoyo tienen dominan más herramientas y estrategias por la formación que ellas tienen. (P2)

también el docente de apoyo con más conocimientos en dificultades de aprendizaje logra ser un guía del docente regular, sugiriendo probar con nuevas estrategias, preparando material específico para todo el grupo y trabajar o reforzar áreas por mejorar. (P6)

lo que uno hace es trabajar de acuerdo a la planificación, con una comunicación constante. Yo le entrego mi planeamiento a la compañera, logramos crear estrategias para lograr un trabajo unido y de apoyo. Siempre estamos en

comunicación permanente. Yo busco a las docentes del servicio de apoyo, en los tiempos que puedo, pero la verdad, hay que lograrlo. (P4).

sumamente importante porque el docente de apoyo de verdad nos apoya en todas esas dificultades y de paso apoya a todos. Por ejemplo, se me ocurre la comprensión lectora. Nos ayudan a hacer actividades en la clase para todos y nos orientan con ciertas actividades que tal vez a uno no se le ocurren. (P1)

Asimismo, los docentes de aula entrevistados coinciden en que la familia es un actor fundamental en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, por lo que se debe hacer un esfuerzo por involucrarla en la educación de sus hijos. Con relación al rol de la familia en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias comunicativas, las profesoras entrevistadas perciben como fundamental que se produzca un trabajo colaborativo entre la familia y la escuela, de manera que la primera sea modelo, motive y refuerce los aprendizajes.

Ante la pregunta sobre la necesidad de participación de la familia, la docente P7 explica: *“claro, es importante ya que los padres forman parte de este proceso; si ellos no están involucrados no van a dar seguimiento en el hogar” (P7)*. Otra de las docentes refuerza la misma tesis acotando que: *“si nosotros logramos trabajar con las familias vamos a lograr mejores desempeños de los estudiantes. Definitivamente la familia siempre debe estar ahí” (P1)*.

También, con el fin de identificar cómo atienden los docentes de apoyo a los estudiantes referidos al servicio a su cargo y si dicha atención se relacionaba con las áreas que habían sido anotadas en las solicitudes de apoyo, de manera directa se preguntó a qué competencias ponían énfasis durante su práctica docente, con qué frecuencia ejercían ciertas acciones didácticas y con qué estrategias, todo vinculado a la superación de dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Sus respuestas se evidencian en los siguiente datos y análisis.

Cuadro 3

Énfasis puesto en acciones didácticas propuestas por el programa de español para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en los últimos dos años

Frases	Ningún énfasis	Poco énfasis	Énfasis considerable	Mucho énfasis
Expresión y comprensión oral				
Escuchar, comprender y apreciar lo que los demás expresan con el fin de recordar lo más significativo y ser capaz de reaccionar por medio de comentarios, preguntas, respuestas y otras,		12,86	42,14	45,00
Expresar sus opiniones, dudas y comentarios con espontaneidad y seguridad,		7,14	39,29	53,57
Expresar textos orales claros y adecuados al contexto comunicativo con una correcta articulación y proyección de la voz,		9,29	39,29	51,43
Comunicar textos orales con cohesión, coherencia y adecuación al contexto comunicativo,		5,00	45,71	49,29
Lectura				
Apropiarse del código del lenguaje escrito,		3,57	30,71	65,71
Comprender la lectura de textos: narrativos, descriptivos, explicativos e informativos,	0,71	4,29	27,14	67,86
Apreciar y disfrutar el significado y la forma de los diversos textos,	0,71	2,86	44,29	52,14
Desarrollar interés por leer para descubrir, disfrutar, informarse y comprender el sentido de diferentes textos escritos,		2,86	29,29	67,86
Visualizarse como lector (a) mediante el disfrute y el descubrimiento de los textos escritos,	0,71	7,86	40,71	50,71
Escritura				
Utilizar el código alfabético para la producción y expresión escrita,		2,86	35,71	61,43
Desarrollar progresivamente una escritura legible, con ideas y propósitos claros,		0,71	20,71	78,57
Apropiarse de la producción textual,	0,71	0,71	27,86	70,71
Visualizarse como escritor (a) de textos que respondan a las necesidades de comunicación personales y a las del ambiente escolar	1,43	10,71	43,57	44,29
Respetar las normas convencionales de ortografía en la producción textual,	0,71	7,86	37,86	53,57
Utilizar un vocabulario básico cada vez más amplio, acorde con las necesidades de producción textual,		3,57	27,86	68,57
Utilizar las nociones gramaticales elementales necesarias para la comprensión oral y escrita	0,71	5,00	37,86	56,43

Fuente: Elaboración propia.

Aquí, es posible ver que los docentes de apoyo dicen atender con un énfasis significativamente similar todas las áreas de competencia, aun cuando las solicitudes recibidas pedían poner atención didáctica a las competencias relacionadas con la lectura inicial, la comprensión de lectura y la expresión escrita.

Seguidamente se cuestionó a los encuestados sobre la frecuencia con que realizan las acciones didácticas sugeridas por el Programa de estudio de Español durante su práctica cotidiana. Las más frecuentes, entendidas estas como aquellas que se realizan siempre o casi siempre, corresponden a la lectura en voz alta (96,43%), uso de materiales que motivan la interacción (98%) y promover la escucha, respeto y participación democrática (95,71%). Sin embargo, esta frecuencia no es significativamente más alta con respecto al resto de acciones didácticas; con excepción de aquellas vinculadas a la promoción de espacios de lectura entre amigos y la lectura de textos literarios, sobre las que el personal docente encuestado manifestó una baja frecuencia de acción (nunca y

casi nunca) que abarcan el 57,14% y el 37,1% de manera respectiva. Por lo que vale la pena llamar la atención con respecto a que, al menos para el docente de I Ciclo, se le definen dedicación y recursos específicos para la lectura mediante los documentos oficiales Acuerdo 04-36-2017 del Consejo Superior de Educación y la Circular DVM-0015-01-2017 del Despacho de la Viceministra Académica de la administración anterior.

A este punto, es necesario prestar atención a que la Asesora Regional de Educación Especial entrevistada menciona que más que el desarrollo de competencias ella observa que los docentes de apoyo siguen abordando las dificultades, como por ejemplo la dislexia. En este caso ella detecta una tensión entre que los docentes regulares esperan que en el servicio de apoyo se ponga énfasis más bien a los contenidos que se ven en clase y que el estudiante no logra dominar, que a las técnicas específicas para la atención a dificultades cognitivas que practican los docentes de apoyo. Es decir, que aún no se llega a la superación de barreras para el aprendizaje y la participación desarrollando competencias, como proponen el Programa de Español del 2013, ni al aprendizaje colaborativo, el DUA ni a la educación inclusiva en sí misma.

Gráfico 10

Frecuencia en la que se realizan las acciones didácticas sugeridas por el programa de español para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se consultó a los docentes de apoyo sobre cuántas horas promedio dedicaban al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas con sus estudiantes les fue difícil responder; aparentemente por la existencia de particularidades en cada centro educativo, como la administración particular de los horarios y la dedicación a actividades complementarias, extracurriculares y emergentes que coexisten con la programación de

aula. Además de que la aplicación de las Líneas de Acción para los servicios de apoyo educativo (2018), aún se encuentra en una etapa de transición, por lo que todavía hay imprecisión en cuanto a la dedicación lectiva que corresponde. Esto hace que algunas veces el docente de apoyo se acerque a trabajar al aula regular para apoyar en la asignatura de Español pero que esto no sea posible. No obstante, se puede indicar que la mayoría de docentes de apoyo respondió que laboraba en este campo de desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas entre 3 y 4 horas diarias. Situación similar es la que se le presenta a las docentes de grado.

Cuadro 4

Apoyos utilizados por docentes de I ciclo para promover el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en estudiantes que presentan dificultades

Apoyos materiales	Fichas (fotocopias), cuadernos de caligrafía
Apoyos Metodológicos	Creación de cuentos
	Expresión verbal
	Lectura en clase
	Aplicación-Ejecución
	Asociaciones cotidianas
	Descripción
	Guía
	Modelaje
	Realimentación
	Diversidad de métodos
Todo integrado	
Apoyos personales	Trabajo coordinado con docente de apoyo
	Trabajo en casa
Apoyos Organizativos	Agrupación
Apoyos Curriculares	Planes Remediales
Apoyos Evaluativos	Pruebas formativas

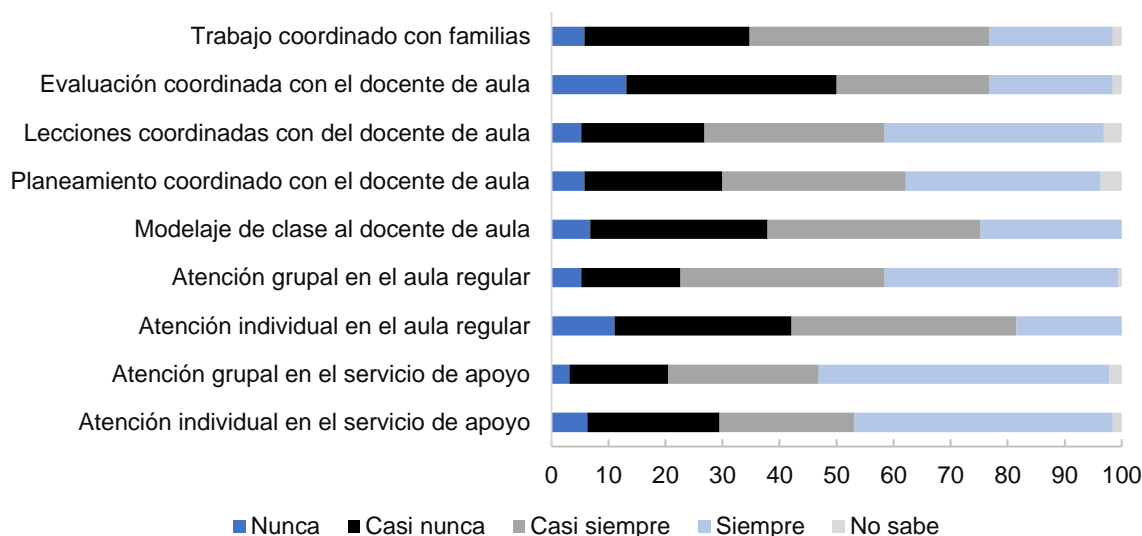
Fuente: elaboración propia.

Es necesario hacer coincidir las formas de apoyo que ofrece el servicio de apoyo con las que se brindan en el aula regular, a partir de la adecuada coordinación docente y de la planificación, didáctica y evaluación de la mediación, con el fin de que el estudiantado supere barreras para el aprendizaje y la participación.

Asimismo, se cuestionó a los docentes de apoyo participantes en la encuesta acerca de la frecuencia con que utilizaban ciertas estrategias para desarrollar las acciones didácticas ya mencionadas y sus respuestas se reflejan en el gráfico siguiente.

Gráfico 11

Frecuencia de las estrategias utilizadas para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas



Fuente: Elaboración propia.

En este aspecto los docentes dicen utilizar con mayor frecuencia la atención grupal en el servicio de apoyo (siempre y casi siempre 79,29%), la atención individual en el servicio de apoyo (siempre y casi siempre 77,85%) y la atención grupal en el aula regular (siempre y casi siempre 73,57%). No obstante, también dicen usar el resto de estrategias con suficiente frecuencia. Pero, no deja de llamar la atención que, como se evidencia más adelante, los docentes de apoyo juzgan como poco efectivo el trabajo grupal en el aula regular, lo que permite ver que lo utilizan porque así lo demandan las Líneas de Acción (2018), pero no porque crean que funcione. En atención a una pregunta específica sobre ese aspecto, solo el 14,2% de los encuestados dice apoyar el trabajo conjunto entre el docente regular y el de apoyo en el aula ordinaria, mientras que el 86% no lo apoya.

En este sentido, llama la atención que, según las docentes de grado entrevistadas, hay mejor disposición por parte de ellas para trabajar con el docente de apoyo en el aula que de este hacia la labor conjunta con ellas. Las docentes de grado reconocen que el colega de apoyo ofrece aportes valiosos no solo para trabajar con los niños con dificultades, sino con toda la clase, y que colabora con estrategias y materiales que complementan su trabajo. En ese sentido, no solo están dispuestas a trabajar con el docente de apoyo en el aula, sino que piden lo haga durante más tiempo y solicitan espacios para la debida coordinación. Además, lo único que solicitan al docente de apoyo es que no llegue con actitud de “querer juzgar su trabajo”:

sumamente importante porque el docente del servicio de verdad nos apoya en todas esas dificultades y de paso apoya a todos. Por ejemplo, se me ocurre la comprensión lectora. Nos ayudan a hacer actividades en la clase para todos y nos orientan con ciertas actividades que tal vez a uno no se le ocurren. (P1)

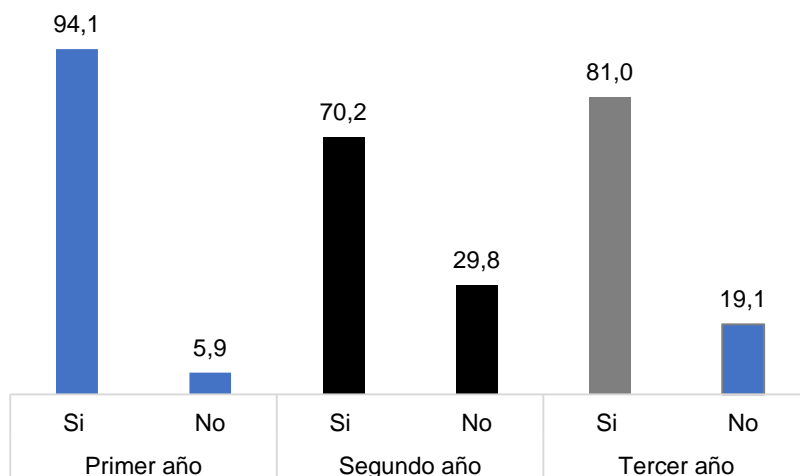
Contar con un compañero del servicio de apoyo, que le ayuda, y le colabora hace que uno pueda hacer un trabajo más dinámico y uno se siente más seguro. Los niños muestran más interés y sienten muy cercana a la docente del servicio de apoyo. (P4)

Tener dos puntos de vista sería muy enriquecedor. La fusión del conocimiento del grupo junto con los conocimientos en problemas de aprendizaje definitivamente dará muy buenos resultados. Evidentemente si habrá una disminución de las barreras de aprendizaje. (P6)

Se interrogó entonces a los docentes de apoyo con respecto a si consideraba que las acciones didácticas desarrolladas le permitían apoyar exitosamente a los estudiantes en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Al respecto, el 72.5% indicó que la implementación de las actividades anteriores si le permite apoyar con éxito al estudiantado que presenta dificultades para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas, mientras que el 25.9% restante manifestó no tener éxito. Además, es necesario acotar que el nivel de éxito expresado no es igual para todos los años, sino que lo distribuyen según se observa en el siguiente gráfico, donde se muestra que los docentes perciben menor nivel de éxito en el segundo año.

Gráfico 12

Percepción de éxito en la implementación de acciones didácticas y estrategias para apoyar a estudiantes con dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas, según año escolar

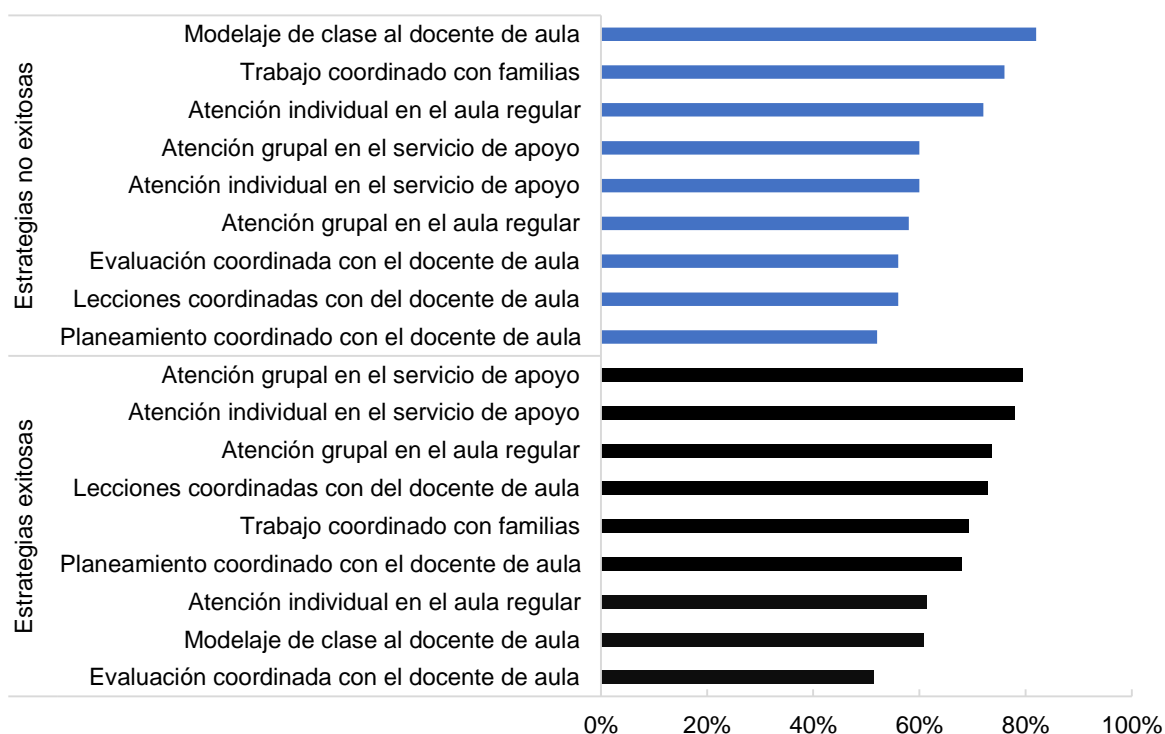


Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico siguiente se observa, para quienes dicen no tener éxito, de mayor a menor el nivel de no éxito para cada una de las estrategias utilizadas (barras azules). Y también se muestra, para quienes dicen ser exitosos, de mayor a menor el nivel de éxito alcanzado en la aplicación de cada una de las estrategias (barras negras).

Gráfico 13

Estrategias implementadas por los docentes de apoyo para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, según su percepción de éxito



Fuente: Elaboración propia

La Asesora Regional de Educación Especial entrevistada opina que, a pesar de las bondades que le reconoce al Programa de Español vigente, todavía no se evidencian los cambios positivos. Ella menciona que los estudiantes siguen presentando serios problemas para el análisis, la comprensión, la redacción, los trazos claros en escritura y las habilidades de exposición, para la lectura en general y la relación entre escritura y comprensión; por razones que no achaca al programa sino a la falta de dominio didáctico para llevarlo a la práctica. En su defecto, ella asegura que en la didáctica cotidiana se observa un abuso de la copia, énfasis en el contenido en lugar de la habilidad y una mezcla indiscriminada de métodos y materiales.

Por otra parte, dado que el docente regular había sido colocado antes como la figura más importante en la atención al estudiantado con dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, en la encuesta se solicitó información acerca de cómo valoraban los docentes de apoyo a los docentes regulares en esta tarea.

En una escala de 1 a 10, en promedio la calificación brindada al docente de aula fue de 6.34, lo que puede interpretarse como un rendimiento regular, pero no debido a causas propias del docente sino de las condiciones de trabajo. Ya que, el grupo en su mayoría (92,7%) señala que el docente de aula presenta limitaciones para un mejor desempeño, pero que estas corresponden más a la gestión administrativa y a la falta de acompañamiento familiar que, por ejemplo, a la falta de compromiso con la enseñanza o a que considere que las expectativas del Programa de estudio de Español superan la capacidad de ser enseñado y aprendido. Según lo reportado, el orden de las limitaciones de acuerdo con la frecuencia de selección dio el siguiente resultado; donde sobresalen dos factores estrechamente relacionados como son la insuficiencia del tiempo y el tener que cumplir con actividades co-curriculares como las principales causas de limitación para que el docente regular pueda dar el apoyo requerido por el estudiantado.

Gráfico 14
Principales limitaciones que enfrenta el docente de aula

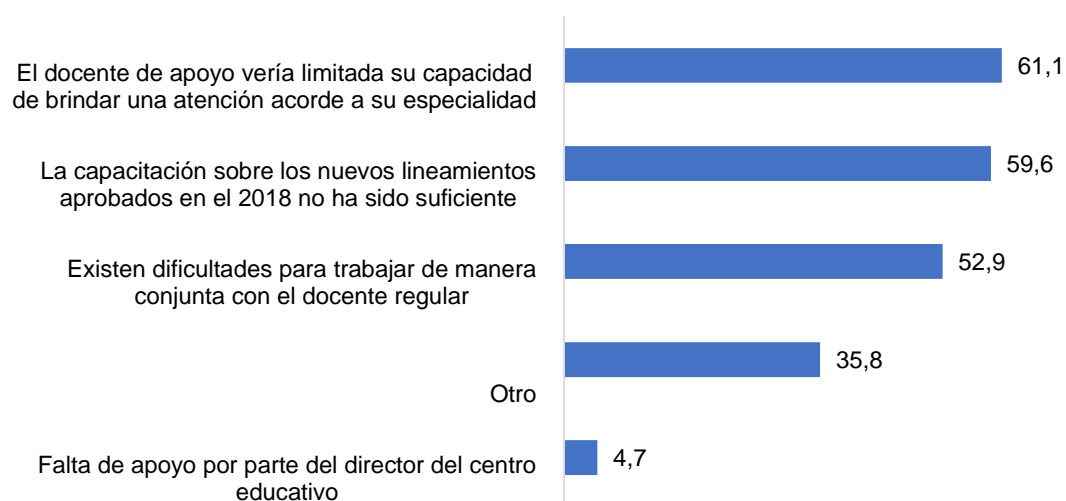


Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, dado que el docente de apoyo considera que el docente de aula es relevante en el acompañamiento al estudiantado que ha experimentado barreras para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, y que el docente de aula envía solicitudes requiriendo la ayuda del docente de apoyo en la atención a esta población, se lanzó a los encuestados una última pregunta para indagar su criterio acerca del trabajo conjunto entre ambas figuras.

De los 193 participantes solo 27 (14%) señalaron estar de acuerdo en que el trabajo conjunto y coordinado es la mejor manera de abordar la situación apuntada, pero 163 (84%) dijeron lo contrario y dieron las razones que se exponen en el siguiente gráfico.

Gráfico 15
Principales limitaciones que enfrenta el docente de aula



Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, el docente de apoyo valora mucho la forma tradicional de trabajo individualizado o en grupo pero en su aula específica, como se evidenció anteriormente, y lo recalca cuando hace referencia a que han recibido poca capacitación con respecto al contenido de las *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica (2018)*, en tanto en este documento no solo demanda del docente de apoyo un trabajo debidamente coordinado con el docente de aula sino que le indica que debe desarrollar una parte significativa de su trabajo dentro del aula regular a la que asiste el niño, atendiendo a este indirectamente y asistiendo a sus compañeros de clase así como modelando lecciones para el docente regular. A propósito, es necesario recordar que anteriormente los docentes de apoyo dijeron hacer trabajo

grupales en el aula regular como acción didáctica, aunque aquí se nota que una mayoría de ellos no está de acuerdo con esta acción.

Sobre la importancia de la coordinación entre ambas figuras, la Asesora Regional de Educación Especial entrevistada cree que la coordinación debe empezar desde las asesorías nacionales hacia abajo, aspecto que debe ser considerado como prioridad por las jefaturas y apoyado por las normativas de todos los niveles y servicios. Así, menciona como, en este momento, las Líneas de Acción (2018) permiten a los docentes de apoyo la coordinación con docentes regulares, pero esta debe darse velozmente en los recreos y en los pasillos porque los docentes de aula no cuentan con el tiempo asignado para dicha coordinación.

La Asesora Regional de Educación Especial opina que la colaboración entre ambos tipos de docente (apoyo y de aula) evitaría muchos inconvenientes que solo van en detrimento del estudiantado. Por una parte, algunos docentes de aula ven al de apoyo como un supervisor de su trabajo, que llega a juzgar a la clase; otras veces lo ven como demasiado pasivo y que no hace aportes para el desarrollo del estudiantado; tampoco quieren compartir algo que les ha implicado esfuerzo, como es el planeamiento, con alguien que, según ellos, debería hacer su propio plan de trabajo en lugar de aprovecharse del suyo. Por otra parte, los docentes de apoyo, que perciben esta hostilidad, evitan entonces ingresar al aula regular y prefieren continuar en su espacio protegido o cubículo. No obstante, tratándose de los mismos estudiantes y su progreso, el planeamiento, la acción educativa, la evaluación de los aprendizajes y el acercamiento a las familias deberían llevarse en forma coordinada y colaborativa; aprovechando también la atención personalizada que el docente de apoyo está en posibilidad de ofrecer. Ella agrega que un buen seguimiento por parte de los directores, les permitiría detectar y solventar esta falta de coordinación, pero que el seguimiento y acompañamiento curricular desde la dirección, raras veces se da.

Al respecto, es necesario insistir en que los docentes regulares, a diferencia de los docentes de apoyo, tienen una opinión positiva de la labor que se realiza desde el servicio de apoyo, y del potencial del trabajo conjunto, sobre la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación que podría presentar el estudiantado:

contar con un compañero del servicio de apoyo, que le ayuda, y le colabora hace que uno pueda hacer un trabajo más dinámico y uno se siente más seguro. Los niños muestran más interés y sienten muy cercana a la docente del servicio de apoyo (P4).

Tener dos puntos de vista sería muy enriquecedor. La fusión del conocimiento del

grupo junto con los conocimientos en problemas de aprendizaje definitivamente dará muy buenos resultados. Evidentemente si habrá una disminución de las barreras de aprendizaje. (P6)

Por lo tanto, pareciera que una coordinación entre ambas figuras docentes es fundamental para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en el estudiantado. Sin embargo, dado que un 35,8% de los docentes de apoyo anotó razones que dificultan el trabajo conjunto, estas fueron analizadas a continuación:

Gráfico 16

Otras razones para no desarrollar el trabajo conjunto



Fuente: Elaboración propia.

Aquí se recalca una defensa de los docentes de apoyo por su trabajo tradicional, centrado en la atención a las limitaciones específicas de los estudiantes. Aun no hay convencimiento de que esto se pueda realizar también o mejor desde el trabajo colaborativo en el aula o desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), según lo que proponen las nuevas líneas de acción diseñadas para orientar el funcionamiento de estos servicios desde una visión más inclusiva y de atención educativa a la diversidad, como también sugiere el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013).

Con respecto al tiempo insuficiente, la Asesora Regional de Educación Especial entrevistada narra que los docentes están recargados con otras funciones, comités y actividades co-curriculares, al punto que algunos le expresan “*si a mí me dejaran dar clases...*” (AR), aludiendo, sin duda, a que si tuvieran más tiempo los logros educativos

serían mejores. Ella agrega que esta situación se agrava aún más cuando se trata de centros educativos unidocentes, que en su región son más de 40.

Esta idea también es respaldada por los mismos docentes de aula entrevistados, quienes al respecto comentan que *“la cantidad de trabajo administrativo solicitado roba mucho tiempo, para hacer efectivo, todo el trabajo que se requiere. De forma especial lo que implica el trabajo de los comités”*. (P3)

Finalmente, para cerrar este proceso de análisis de una forma que permitiera construir el perfil del docente de apoyo de manera sintetizada en atención a los diversos aspectos estudiados, se construyó el cuadro que aparece enseguida y que toma como referente el factor de éxito. O sea, brinda un perfil general del docente que dice apoyar exitosamente al estudiantado con dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas (72,5%) y un perfil del que dice lo contrario (25,9%). La intención era la de identificar en las distintas características y aspectos estudiados las razones de la diferencia.

Sin embargo, esas razones de seguro se deben a otras circunstancias no estudiadas en esta investigación, en tanto los perfiles promedio de los docentes exitosos y los no exitosos no se diferencian significativamente entre sí; por lo que habría que ahondar por otros medios en los motivos que ha tenido la cuarta parte de los encuestados para declararse no exitosos.

Cuadro 5

Características principales de los docentes encuestados según su percepción de éxito para brindar apoyo a los estudiantes con dificultades en desarrollo de competencias lingüísticas

Características	Tipo	Docente con resultados exitosos	Docente sin resultados exitosos
Características generales	Edad	35 a 44 años	35 a 44 años
	Años de Experiencia	Entre 6 y 15 años	Entre 6 y 15 años
	Tipo de nombramiento	En propiedad	En propiedad
	Tipo de formación	Solo privada	Solo privada
Formación inicial	Recibió cursos relacionados con el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas	Sí recibieron	Sí recibieron
Valoración del docente de aula	Docente de aula enfrenta limitaciones	Si	Si
	Limitaciones que presenta el docente de aula	No cuenta con tiempo suficiente	No cuenta con tiempo suficiente

		Debe atender actividades curriculares y complementarias	Debe atender actividades curriculares y complementarias
		Falta de compromiso por parte de las familias de los estudiantes	Falta de compromiso por parte de las familias de los estudiantes
	Año escolar del que proviene mayoría de solicitudes	Segundo año	Segundo año
Demanda al servicio de apoyo	Áreas en las que reciben más solicitudes	Comunicación escrita	Lectura inicial
		Lectura inicial	Comprensión de lectura
		Lectura fluida	Conciencia fonológica
		Comprensión de lectura	Lectura fluida
	Es efectivo para apoyar con éxito a los estudiantes	Si	No
Valoración del trabajo conjunto en el aula regular	Razones de no efectividad del trabajo conjunto entre el docente de apoyo y el docente de aula, en el aula regular	El docente de apoyo vería limitada su capacidad de brindar una atención acorde a su especialidad	El docente de apoyo vería limitada su capacidad de brindar una atención acorde a su especialidad
		La capacitación sobre los nuevos lineamientos aprobados en el 2018 no ha sido suficiente	La capacitación sobre los nuevos lineamientos aprobados en el 2018 no ha sido suficiente
		Existen dificultades para trabajar de manera conjunta con el docente regular	Existen dificultades para trabajar de manera conjunta con el docente regular

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones finales

- La gran mayoría de docentes de apoyo de la GAM encuestados son mujeres, que se encuentran entre los 35 y 44 años de edad y tienen entre 6 y 25 años de experiencia laboral en el campo. Además, cuentan como mínimo con un título de licenciatura en educación especial y están nombradas en propiedad. Esto permite decir que el nivel de madurez personal y profesional, así como su formación y estabilidad laboral son condiciones propicias para ofrecer al estudiantado y a los educadores regulares un acompañamiento verdaderamente efectivo en lo que a estas circunstancias se refiere.
- En cuanto a la formación universitaria de los docentes de apoyo encuestados, el 46,6% tiene una formación cursada sólo en universidades privadas, el 35,23% cuenta con una formación mixta (pública y privada), y el 18,13% estudió, de manera exclusiva, en universidades públicas. Con lo que se muestra predominancia de formación en la educación superior privada, cuyas carreras, en su mayoría, no se encuentran acreditadas.

- Las universidades seleccionadas por los docentes de la muestra para cursar el bachillerato fueron principalmente la Universidad Nacional (24,3%), un 15,9%, la Universidad Estatal a Distancia y un 14,6% de la Universidad Católica. Pero, los docentes de apoyo consultados tienden a optar por de universidades privadas cuando se trata de obtener títulos de licenciatura o posgrado.
- La formación inicial recibida por los docentes de servicios de apoyo es muy diversa en cuanto a: casa de estudio, enfoque y contenidos del plan de estudio recibido y el tiempo transcurrido desde su graduación; por lo que dicha formación no necesariamente empata con los requerimientos docentes que demanda el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013).
- El 73,1% de los docentes encuestados dice haber recibido menos de 4 cursos relacionados con estrategias docentes para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en sus estudiantes y que estos fueron de regular calidad, lo que parece poco dada su relevancia. Pero es más preocupante todavía que el 25,9% de los participantes dice no haber llevado ningún curso; por lo que vale la pena ahondar en el porqué de esta respuesta y poner atención en las carreras y centros de formación de los que dicen haber obtenido sus títulos.
- Más del 67,4% de los docentes encuestados dice haber recibido, principalmente del MEP, cursos presenciales, talleres y capacitaciones sobre el manejo del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), pero que esta ha sido insuficiente para hacer frente a sus demandas didácticas hacia el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en sus estudiantes.
- Los docentes consultados, señalaron que el seguimiento y acompañamiento por parte del MEP hasta asegurar su transferencia a las aulas fueron omisos. Por lo que se hace necesario plantear otras alternativas de acercamiento experto al docente hasta garantizar que las acciones y estrategias didácticas sugeridas en el programa forman parte de la cotidianidad del trabajo docente. También hay prácticamente una ausencia de seguimiento y acompañamiento curricular por parte de los directores.
- Aun cuando el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) atribuye al docente regular la responsabilidad de atender las distintas dificultades que presenten los alumnos, este suele acudir a los servicios de apoyo en Educación Especial y a la aplicación de adecuaciones curriculares para intentar que el estudiantado supere las barreras que experimenta en cuanto al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

- Según los docentes encuestados, las razones por las que más se refiere a estudiantes a los servicios de apoyo y en las áreas en las que más se les atiende son las de producción y comunicación escrita, lectura inicial, lectura fluida y comprensión de lectura; para lo que utilizan estrategias y acciones didácticas similares a las que usaban antes de la puesta en práctica del programa de estudio vigente en la actualidad.
- La ausencia de facilidades y orientaciones para el trabajo conjunto da pie para malos entendidos sobre lo que tanto el docente de aula como el de apoyo deben hacer y obstaculiza el planeamiento, evaluación y acción coordinadas en detrimento del estudiantado que se atiende y del acercamiento a las familias.
- Los docentes de apoyo, la Asesora Regional de Educación Especial y los docentes de I ciclo mencionan que las principales limitaciones que tienen los docentes regulares para atender los requerimientos del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2018), y que deriva en dificultades para que los estudiantes superen barreras en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, es la falta de tiempo efectivo, la dedicación a actividades co-curriculares y la falta de apoyo de las familias.
- Los docentes de apoyo plantean una serie de factores que inciden negativamente en la coordinación con el profesorado de grado y continúan optando mayormente por la atención individualizada desde las aulas específicas para superar las barreras para el aprendizaje.
- Las Líneas de Acción (MEP, 2018) instan al docente de apoyo a participar en el planeamiento didáctico y lecciones conjuntas para el grupo en el que se encuentra incluido el estudiante con discapacidad, pero esto no se solicita en el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2018) ni en la Política Curricular 2016 al docente regular.
- En las Líneas de Acción (MEP, 2018) se identifica un intento firme por abandonar el modelo clínico, individualista de atención de los servicios de apoyo hacia una idea más inclusiva de atención; pero los docentes insisten en que es más efectivo trabajar de la manera individualizada, llevando a los niños al aula específica del servicio de apoyo y ofreciéndoles, preferiblemente, una atención individual y específica para las dificultades que presentan.

- Las Líneas de Acción (MEP, 2018) solicitan a los docentes de apoyo trabajar desde un modelo cognitivista y del procesamiento de la información que no calza con el enfoque de habilidades y competencias de los nuevos programas de cada asignatura, también se les pide implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), pero ni educadores especiales ni regulares han recibido una capacitación al respecto que les permita ponerlo en práctica.
- Se observa que más del 80% de los docentes de apoyo participantes menciona haber recibido un mayor número de solicitudes de apoyo a partir de la puesta en práctica del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), situación que se da de manera simultánea a un aumento en la cantidad de adecuaciones curriculares significativas y no significativas solicitadas en I Ciclo para esta asignatura y a un crecimiento en las cifras de repitencia para el segundo y tercer año. Lo que deja ver que, por razones que se encuentran relacionadas al currículo, a la didáctica o a la capacidad docente, una cantidad importante de estudiantes no está alcanzando las competencias esperadas.
- Las áreas de competencias lingüísticas y comunicativas de las que se recibe mayor cantidad de solicitudes de apoyo están relacionadas con problemas en la lectura inicial (96,3%), la comprensión lectora (96,3%) y la comunicación escrita (96,8%). Mientras que las áreas asociadas al Habla y Escucha prácticamente no motivan este tipo de solicitud. Al respecto, los docentes de I ciclo insisten en que el área de competencias más crítica es la de comprensión lectora en todos los niveles escolares.
- Los docentes de apoyo atienden primordialmente aquellas áreas de las que se reciben solicitudes, que además constituyen las áreas que tradicionalmente han sido atendidas por este servicio.
- Aun cuando las docentes del servicio de apoyo priorizan la figura de la docente de aula en cuanto a la atención a las dificultades de aprendizaje del estudiantado de I Ciclo, no siempre son partícipes del trabajo conjunto con esta docente ni de la atención del estudiante dentro del aula ordinaria.
- Los docentes de aula confían en el trabajo del docente de apoyo y expresan que ven importantes beneficios para el estudiantado en el trabajo conjunto, indicando que deben ampliarse los espacios para este trabajo coordinado.

Recomendaciones

- Es necesario desarrollar una evaluación sistemática del impacto de la puesta en marcha del Programa de estudio de Español de I Ciclo en cuanto al logro de competencias de acuerdo con lo esperado para cada nivel en los estudiantes. Y, con base en los resultados, analizar los factores internos y externos al programa que pudieran estar afectando negativamente el logro.
- Analizar si plantear el primer y segundo años como un *continuum* en cuanto al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, amerita formas de evaluación de los aprendizajes y acompañamiento docente y familiar diversas, ya que al momento no ha sido posible evitar el incremento en la solicitud de apoyo a los servicios de Educación Especial, en la petición de adecuaciones curriculares ni en la repitencia durante el segundo y tercer años.
- El MEP, en coordinación con las universidades y el COLYPRO, debe acordar el desarrollo de un perfil docente que garantice las competencias necesarias para afrontar las demandas del Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013), así como para dar continuidad a diversas acciones de desarrollo profesional que ofrezcan similar garantía para los profesores en servicio. Asimismo, los rasgos de este perfil deben ser tomados en cuenta para valorar la calidad de las carreras en el sentido de evidenciar, como criterio de calidad, que se desarrollan las competencias docentes implicadas en esos rasgos a lo largo de los planes de estudio. Además, el logro de dichos rasgos debe funcionar como criterio de evaluación del desempeño docente y en mecanismos de reclutamiento, selección y contratación de los educadores de apoyo de I Ciclo.
- Se deben tomar medidas a fin de tener claridad sobre el perfil docente que requiere el Programa de estudio de Español de I Ciclo (MEP, 2013) y para que la formación docente sea equitativa y de calidad en todas las universidades públicas y privadas que ofrecen Educación en I y II Ciclos.
- Es necesario conocer el nivel de uso que hacen los docentes a los materiales de capacitación disponibles en la red, como son las videoconferencias y el repositorio de diversos recursos colgados allí desde la Asesoría Nacional de Español del MEP.
- Las carreras de Educación en I y II Ciclos de las universidades deben asegurar una formación pertinente con respecto a los requerimientos del Programa de estudio de Español (MEP, 2013); pero además deben trascender hacia la formación de un profesional crítico y propositivo de mejoras de este u otro programa, así como capaz

de leer las transformaciones del contexto y de adaptarse a estas con nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje.

- La coordinación entre docentes regulares y docentes de apoyo debe verse facilitada desde los lineamientos de gestión institucional y curricular, los que deben ser coincidentes entre sí. Pero, además, esta coordinación debe constituir la metodología de acción desde las asesorías nacionales y regionales, facilitada por las jefaturas y atender, principalmente, los temas de la educación inclusiva, el DUA y la superación de barreras para el aprendizaje y la participación que pudiera presentar el estudiantado.
- La planificación del trabajo escolar, actividades didácticas, evaluación de los aprendizajes e informes al hogar deben llevarse de manera coordinada entre el docente regular y el de apoyo cuando se trata de los estudiantes referidos al servicio de apoyo por motivo de presentar dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.
- La figura del docente de apoyo, como recurso humano en la superación de barreras para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, debe verse reflejada en los planteamientos curriculares, tanto de la Educación Especial como de la Educación Regular, lo que amerita un trabajo coordinado entre las instancias ministeriales correspondientes.
- Es necesario el trabajo coordinado entre docentes regulares y de apoyo para la orientación a familias y el logro de su involucramiento efectivo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Pero esta colaboración debe encontrar sentido desde el trabajo coordinado de las asesorías nacionales y regionales de educación, comprendiendo la educación inclusiva, la atención educativa a la diversidad, el trabajo colaborativo y el DUA como un propósito único de todas las instancias ministeriales.
- La participación de las familias en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de sus hijos amerita un trabajo intencionado en esa dirección, desde los proyectos de centro educativo y, por supuesto, orientado por una formación y capacitación estratégicas para que su participación sea efectiva, según lo requiere el Programa de estudio de Español de I Ciclo (2013).

- Los hallazgos de este estudio y las observaciones recibidas durante el taller consultivo de los avances de esta investigación llevan a recomendar la realización de futuras investigaciones en los temas siguientes:
 - Razones de por qué las solicitudes de apoyo se presentan en las áreas de lectura y escritura y no en habla y escucha.
 - Influencia del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes en las decisiones didácticas de los docentes y en las expectativas de logro de las familias,
 - Conocimiento docente sobre los fundamentos neurocientíficos en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.
 - Razones de por qué los docentes de apoyo no se decantan por el trabajo coordinado con el docente de aula.
 - Razones de por qué no se involucra a las familias de manera efectiva en el proceso educativo de sus hijos.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F. de Borja Jordán de Urríes Vega (Coords.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), Departamento de Investigación. (2006). *Informe nacional: Funciones del docente de apoyo en los servicios de Educación Especial*. Costa Rica.
- Costa Rica: Asamblea Legislativa. (1996). *Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades de Personas con Discapacidad*. Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Costa Rica: Asamblea Legislativa (2008). *Ley 8661. Aprobación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM¶m2=1&nValor1=&nValor2=64038&nValor3=74042&strTipM=FN&lResultado=2&strSelect=sel&NumeroVersion=1
- Echeita, G. (2015). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Garnier, Leonardo. (2008). Educar en ética, estética y ciudadanía. *Transatlántica De Educación*, (4), 125-127.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2008). *Informe de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2016). Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(4), 9-32.
- La Gaceta (19 marzo, 2018). Decreto 40955-MEP Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense. *Alcance 59, CXL*, 2-12.
- Meléndez, L. (Coord.), 2013. Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense. En *Cuarto Informe del Estado de la Educación*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

- Meléndez, L. (2016). *La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución*. Costa Rica: EUNED.
- MEP (2013). *Programa de estudio de Español. I Ciclo de la Enseñanza General Básica*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2005). *Normas y procedimientos para el manejo técnico y administrativo de los servicios educativos para estudiantes con problemas de aprendizaje*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2005). *Normas y procedimientos para el manejo técnico y administrativo de los servicios educativos para estudiantes con retardo mental*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2013). *Antología para formadores de docentes. Un acercamiento al Programa de estudio de Español, I Ciclo. Una propuesta innovadora*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2015). *Informe de Análisis Estadístico*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2016). *Informe de Análisis Estadístico*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2016). *Política Curricular 2016. Bajo la visión de educar para una nueva ciudadanía*, <https://www.mep.go.cr/politica-curricular>.
- MEP (2017). *Informe de Análisis Estadístico*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2017). *Política Educativa: La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, 2017*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2017). *Programa de estudio de Español. Tercer Ciclo y Diversificado de la Enseñanza General Básica*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2018). *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- OCDE (2017). *Educación en Costa Rica. Aspectos destacados 2017*. Costa Rica: OCDE.
- ONU (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- ONU (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

- Programa Estado de la Educación (2015). *Quinto Informe del Estado de la Educación*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Educación (2018). *Costa Rica: El estado de políticas docentes*. Costa Rica: Programa Estado de la Educación-BID.
- Sabel, C, Saxenian, A. L., Miettinen, R., Hull, P. y Hautamäki, J. (2010). *Individualized Service Provision in the New Welfare State: Lessons from Special Education in Finland*. Helsinki: SITRA.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Foro Mundial sobre la Educación, 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2017). *Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>

Anexos

ANEXO 1

Código del entrevistador:
Código del centro educativo:

ESTUDIO DOCENTES DE SERVICIO DE APOYO EDUCATIVO DE I CICLO

Estimado (a) docente. Estamos haciendo un estudio para el próximo Informe sobre el Estado de la Educación. Queremos conocer su opinión sobre el rol de docentes y servicios de apoyo en la puesta en práctica del Programa de Estudio de Español para el I Ciclo vigente desde el 2013. Es anónimo y la información suministrada es estrictamente confidencial. Le agradeceremos su colaboración.

INFORMACION GENERAL

1.Edad:	Hombre... <input type="radio"/> 1	Mujer... <input type="radio"/> 2	INDIQUE EL LUGAR DE RESIDENCIA		
			7.Provincia	8. Cantón	9. Distrito

INDIQUE GRADOS Y TÍTULOS OBTENIDOS

3.Grado	4.Nombre de título obtenido	5.Institución que otorgó el título	6.Año en que obtuvo el título	Anote la información solicitada	
Diplomado				10. Número de años de experiencia docente:	
Bachillerato				11. Categoría profesional:	
Licenciatura					
Especialidad					
Maestría					
Doctorado					
Otro				1○...ET1	
				2○...ET2	
				3○...ET3	
				4○...ET4	

<p>8 <input type="radio"/>...Otro (especifique): _____</p>	
<p>12. Tipo de nombramiento: En propiedad.....<input type="radio"/>1 Interino.....<input type="radio"/>2</p>	<p>17. En una escala de 1 a 10, donde 1 es insuficiente y 10 Suficiente, ¿cómo valora en términos generales su formación universitaria para la enseñanza de competencias lectoras y comunicativas de los estudiantes? _____</p>
<p>13. Tipo de servicio: Fijo<input type="radio"/>1 Itinerante.....<input type="radio"/>2</p>	
<p>14. ¿Estuvo el año anterior en este mismo centro educativo? No.....<input type="radio"/>2 (pase a preg.16) Si.....<input type="radio"/>1</p>	<p>DESARROLLO PROFESIONAL</p>
<p>15. ¿Cuánto tiempo tiene laborando en este centro educativo? _ años _ meses</p>	<p>18. En los últimos 4 años, ¿Ha participado en capacitaciones del programa de Español vigente desde el 2013? No...<input type="radio"/>2 (pase a preg.22) Si...<input type="radio"/>1</p>
	<p>19. ¿Cuál fue la modalidad de la capacitación? (puede marcar varios)</p>
<p>FORMACIÓN INICIAL</p>	
<p>16. Durante su formación universitaria ¿recibió cursos sobre el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas de los estudiantes? No...<input type="radio"/>2 (pase a la pregunta 18) Si...<input type="radio"/>1 → b. ¿Cuántos? _ _ </p>	<p>1 <input type="radio"/>...Taller 2 <input type="radio"/>...Charla o conferencia 3 <input type="radio"/>...Curso presencial 4 <input type="radio"/>...Videoconferencia 5 <input type="radio"/>...Curso Virtual 6 <input type="radio"/>...Bimodal (presencial/virtual) 8 <input type="radio"/>...Otra (especifique) : _____</p>

20. La capacitación recibida fue realizada por: **(puede marcar varios)**

- 1 ...el MEP
- 2 ...Autogestionada (por cuenta propia)
- 3 ... Otra (especifique): _____

21. ¿Cómo valora las capacitaciones que ha recibido sobre el programa de Español vigente desde el 2013? **(pase a la pregunta 23)**

- 1 ...Insuficiente
- 2 ... Suficiente

22. Indique las tres principales razones por las cuales no ha participado en dichas capacitaciones?

- 1 ...Falta de información sobre la oferta de actividades
- 2 ...Mecanismos de selección de participantes a las actividades
- 3 ...Falta de tiempo para asistir a las actividades
- 4 ...Las actividades disponibles no son de su interés
- 5 ...Falta de apoyo del centro educativo para asistir a las actividades
- 6 ...Ausencia de incentivos por su participación
- 7 ...Modalidad en la que se imparten las actividades
- 8 ...Otra (especifique): _____

DEMANDA AL SERVICIO DE APOYO

23. ¿Considera que la puesta en práctica del programa de estudios de español de I ciclo, vigente desde el 2013, ha incrementado las solicitudes de apoyo del servicio a su cargo?

No...2 Si...1

24. ¿De cuál año escolar proviene la mayor cantidad de solicitudes de apoyo que usted recibe para el desarrollo de las competencias lectoras y comunicativas de los estudiantes de I ciclo?

Primer grado...1 Segundo grado...2 Tercer grado...3

25. En promedio, ¿cuántas horas diarias dedica a la atención de estudiantes que presentan dificultades para desarrollar las competencias lectoras y comunicativas indicadas en el programa de español vigente?

26. Enumere en orden de **1 a 4**, donde 1 es el más importante y 4 el menos importante, a cada uno de los actores que participan en el proceso para que los estudiantes logren superar las dificultades relacionadas con el desarrollo de las competencias lectoras y comunicativas.

Actores	-Importancia - Numérelos de 1 a 4
Docente de aula	
Docente de apoyo	
Familia	
Estudiante	
Otro (especifique): _____	

27. Utilizando una escala de 1 a 4, donde 1 es nunca y 4 siempre ¿Con qué frecuencia recibe solicitudes de

Áreas	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Comunicación oral (problemas elementales de la expresión oral)	1	2	3	4
Comunicación oral: descriptiva, narrativa, argumentativa, crítica	1	2	3	4
Conciencia fonológica	1	2	3	4
Apropiación alfabética	1	2	3	4
Comunicación escrita (problemas elementales de la expresión escrita)	1	2	3	4
Producción escrita: cuentos, poemas, anécdotas, chistes...	1	2	3	4
Uso de reglas ortográficas	1	2	3	4
Lectura inicial	1	2	3	4
Lectura fluida	1	2	3	4
Comprensión de lectura	1	2	3	4
Escucha, respeto y participación democrática	1	2	3	4

apoyo en cada una de las siguientes áreas?

28. A continuación se presentan frases con aspectos relacionados al desarrollo de competencias de expresión y comprensión oral, lectura y escritura. Por favor indique el énfasis que usted ha puesto durante los últimos dos años en cada uno de ellos.

A. Expresión y comprensión oral	Ningún énfasis	Poco énfasis	Énfasis considerable	Mucho énfasis
Escuchar, comprender y apreciar lo que los demás expresan con el fin de recordar lo más significativo y ser capaz de reaccionar por medio de comentarios, preguntas, respuestas y otras.	1	2	3	4
Expresar sus opiniones, dudas y comentarios con espontaneidad y seguridad.	1	2	3	4
Expresar textos orales claros y adecuados al contexto comunicativo con una correcta articulación y proyección de la voz.	1	2	3	4
Comunicar textos orales con cohesión, coherencia y adecuación al contexto comunicativo.	1	2	3	4

B. Lectura	Ningún énfasis	Poco énfasis	Énfasis considerable	Mucho énfasis
Apropiarse del código del lenguaje escrito.	1	2	3	4
Comprender la lectura de textos: narrativos, descriptivos, explicativos e informativos.	1	2	3	4
Apreciar y disfrutar el significado y la forma de los diversos textos.	1	2	3	4
Desarrollar interés por leer para descubrir, disfrutar, informarse y comprender el sentido de diferentes textos escritos.	1	2	3	4
Visualizarse como lector (a) mediante el disfrute y el descubrimiento de los textos escritos.	1	2	3	4

C. Escritura	Ningún énfasis	Poco énfasis	Énfasis considerable	Mucho énfasis
Utilizar el código alfabético para la producción y expresión escrita.	1	2	3	4

Desarrollar progresivamente una escritura legible, con ideas y propósitos claros.	1	2	3	4
Apropiarse de la producción textual.	1	2	3	4
Visualizarse como escritor (a) de textos que respondan a las necesidades de comunicación personales y a las del ambiente escolar.	1	2	3	4
Respetar las normas convencionales de ortografía en la producción textual.	1	2	3	4
Utilizar un vocabulario básico cada vez más amplio, acorde con las necesidades de producción textual.	1	2	3	4
Utilizar las nociones gramaticales elementales necesarias para la comprensión oral y escrita.	1	2	3	4

29. En una escala de 1 a 4, donde 1 es nunca y 4 es siempre, en su práctica cotidiana ¿con qué frecuencia realiza las siguientes acciones didácticas?

Acciones didácticas	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre	No sabe
Lee en voz alta al estudiantado	1	2	3	4	9
Enseña experiencias lingüísticas reales y significativas	1	2	3	4	9
Utiliza materiales que motiven la interacción comunicativa	1	2	3	4	9
Utiliza la exploración de fonemas y grafemas	1	2	3	4	9
Genera espacios de interacción verbal-oral crítica	1	2	3	4	9
Promueve la producción de textos explicativos y argumentativo orales y escritos	1	2	3	4	9
Utiliza distintos vocablos en diversos espacios comunicativos	1	2	3	4	9
Utiliza matices de significado según el contexto comunicativo	1	2	3	4	9

Aprovecha los múltiples significados de los textos	1	2	3	4	9
Utiliza experiencias lingüísticas para el disfrute, la expresión y la comprensión	1	2	3	4	9
Promueve la producción oral y escrita de cuentos, poesías, recetas, anécdotas, gráficos, entre otros.	1	2	3	4	9
Incentiva la observación, indagación, argumentación	1	2	3	4	9
Fomenta espacios de lectura con familias y comunidad	1	2	3	4	9
Promueve la escucha, respeto y participación democrática de acuerdo con normas y convenciones sociales	1	2	3	4	9
Desarrolla la lectura de textos literarios según el Plan estratégico de fomento y animación de la lectura del MEP	1	2	3	4	9

30. En una escala de 1 a 4, donde 1 es nunca y 4 es siempre ¿con qué frecuencia implementa las siguientes estrategias para el desarrollo de acciones didácticas?

Estrategias	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Atención individual en el servicio de apoyo				
Atención grupal en el servicio de apoyo				

Atención individual en el aula regular				
Atención grupal en el aula regular				
Modelaje de clase al docente de aula				
Planeamiento coordinado con el docente de aula				
Lecciones coordinadas con el docente de aula				
Evaluación coordinada con el docente de aula				
Trabajo coordinado con familias				
Otro. Explique: _____				

31. ¿Considera que la implementación de las actividades anteriores le permite apoyar exitosamente al estudiantado con dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas?

No... 2

Si... 1

VALORACIÓN DEL DOCENTE DE AULA

32. En una escala de 1 a 10, donde 1 es nada y 10 es máximo, califique el apoyo que el docente de aula da al estudiantado con dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas: _____

33. ¿Considera que el docente de aula enfrenta limitaciones que le impiden desarrollar en los estudiantes las competencias lectoras y comunicativas de los estudiantes de I ciclo?

1 ...Si

2 ...No (*Pase a la pregunta 35*)

34. Seleccione las tres principales limitaciones que enfrentan los docentes de aula para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias lectoras y comunicativas planteadas en el programa de español vigente.

1 ...No cuenta con tiempo suficiente

2 ...Debe atender actividades curriculares o complementarias

3 ...Considera que las expectativas propuestas por el programa de español vigente son muy difíciles de alcanzar

4 ...Recibió una débil formación sobre la enseñanza de la lengua

5 ...Falta de compromiso en la enseñanza

6 ...Falta de capacitación por parte del MEP sobre el programa de español

- 7 ...Falta de compromiso por parte de las familias de los estudiantes
- ...Débil coordinación entre el docente de aula y el docente de apoyo
- ...Escasez de materiales didácticos
- 10 ...Falta de equipamiento de los centros educativos

Nuevas líneas de acción

35. ¿Considera usted que brindar atención dentro del aula apoyando al docente regular es la manera más efectiva para que los estudiantes referidos al servicio de apoyo logren desarrollar las competencias lectoras y comunicativas de acuerdo al programa vigente?

No... 2

Si... 1 (*Finalice la encuesta*)

36. Indique las razones por la cuáles considera que brindar atención dentro del aula apoyando al docente regular no es la manera más efectiva para que los estudiantes referidos al servicio de apoyo logren desarrollar las competencias lectoras y comunicativas de acuerdo al programa vigente? (**Puede marcar varias**)

- 1 ...El docente de apoyo vería limitada su capacidad de brindar una atención acorde a su especialidad
- 2 ...La capacitación sobre los nuevos lineamientos aprobados en el 2018 no ha sido suficiente
- 3 ...Existen dificultades para trabajar de manera conjunta con el docente regular
- 4 ...Falta de apoyo por parte del director del centro educativo
- 5 ...Otro (especifique): _____

¡Muchas gracias!

ANEXO 2

Guía para entrevista a profundidad a docentes de I ciclo

1. ¿Cuáles dificultades para el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas suelen ser más frecuentes entre los estudiantes que reciben servicio de apoyo de problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual en la institución para la cual labora?
2. ¿En qué nivel se presentan más dificultades y por qué?
3. ¿Qué medidas toman las docentes de servicio de apoyo de problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual de su institución cuando se presenta este tipo de dificultades?
4. ¿Qué cambios positivos y negativos se han notado en los estudiantes que asisten a servicio de apoyo de problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual de su institución a partir de la aplicación del Programa de Estudio de Español vigente?
5. ¿Qué papel juega el docente de apoyo en la superación de las dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas que podría presentar el estudiantado que asiste a servicio de apoyo de problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual de su región?
6. Con respecto al desarrollo de competencias lectoras y comunicativas, ¿qué opinión le merece la medida de evaluación meramente formativa en el primer año y la promoción “automática” hacia segundo?
7. ¿Considera usted que el trabajo del docente regular junto al docente de apoyo, dentro del aula, favorece el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes? ¿Por qué?
8. ¿Cree que la planificación y evaluación conjunta ayuda en la superación de barreras para el aprendizaje de la lengua que presentan algunos estudiantes? ¿Por qué?

9. ¿Estaría de acuerdo en que el involucramiento de las familias para la superación de dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas se promueva de manera conjunta? ¿Por qué?

ANEXO 3

Guía de Entrevista a Asesora Regional

1. ¿Cuáles dificultades para el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas suelen ser más frecuentes entre los estudiantes que reciben servicio de apoyo de problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual de su región?
2. ¿En qué nivel se presentan más dificultades y por qué?
3. ¿Qué medidas toman las docentes de servicio de apoyo de problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual de su región cuando se presenta este tipo de dificultades?
4. ¿Qué cambios positivos y negativos se han notado en los estudiantes que asisten a servicio de apoyo de problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual de su región, a partir de la aplicación del Programa de Estudio de Español vigente?
5. ¿Qué papel juega el docente de apoyo en la superación de las dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas que podría presentar el estudiantado que asiste a servicio de apoyo de problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual de su región?
6. Con respecto al desarrollo de competencias lectoras y comunicativas, ¿qué opinión le merece la medida de evaluación meramente formativa en el primer año y la promoción “automática” hacia segundo?
7. ¿Considera usted que el trabajo del docente regular junto al docente de apoyo, dentro del aula, favorece el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes? ¿Por qué?
8. ¿Cree que la planificación y evaluación conjunta ayuda en la superación de barreras para el aprendizaje de la lengua que presentan algunos estudiantes? ¿Por qué?
9. ¿Estaría de acuerdo en que el involucramiento de las familias para la superación de dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas se promueva de manera conjunta? ¿Por qué?