



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Octavo Informe Estado de la Educación (2021)

Investigación

Situación de la población de I y II ciclo en situación de discapacidad y barreras de aprendizaje durante la pandemia

Investigadores:

Linda Madriz Bermúdez
Jensy Campos Céspedes
Jinny Cascante Ramírez
Ana Lupita Garrido Sandino
Virginia Navarro Solano
Viviana González Rojas
Katherine Barquero Mejía

San José | 2024



371.9
SI623s

Situación de la población de I y II ciclo en situación de discapacidad y barreras de aprendizaje durante la pandemia / Linda Madriz Bermúdez. [et al.] -- Datos electrónicos (1 archivo : 1.100 kb). -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2024.

ISBN 978-9930-636-16-9

Formato PDF, 63 páginas.

Investigación para el Octavo Informe Estado de la Educación 2021

1. EDUCACIÓN PRIMARIA. 2. COVID-19. 3. PERSONAS CON DISCAPACIDADES. 4. EDUCACIÓN ESPECIAL. 5. SISTEMA EDUCATIVO. 6. APRENDIZAJE. 7. COSTA RICA. I. Madriz Bermúdez, Linda. II. Campos Céspedes, Jency. III. Cascante Ramírez, Jinny. IV. Garrido Sandino, Ana Lupita. V. Navarro Solano, Virginia. VI. González Rojas, Viviana. VII. Barquero Mejía, Katherine. VIII. Título.



Índice

| | |
|---|----|
| Presentación..... | 5 |
| Resumen..... | 6 |
| Abstract | 6 |
| Hallazgos relevantes..... | 7 |
| Introducción | 8 |
| Marco conceptual | 9 |
| Población en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje | 9 |
| Familia y discapacidad..... | 10 |
| Importancia y rol de la familia..... | 11 |
| Estrategias sugeridas a las familias para apoyar el proceso educativo | 12 |
| Mediación pedagógica | 13 |
| Estrategias educativas..... | 13 |
| Mediación pedagógica en el contexto de la población en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje | 13 |
| La Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) | 15 |
| La mediación pedagógica en el contexto de la ERE y las condiciones de emergencia sanitaria | 16 |
| Realidad educativa de Costa Rica ante la situación de emergencia | 17 |
| Los escenarios educativos en Costa Rica | 17 |
| La mediación pedagógica desde las orientaciones proporcionadas por el MEP | 18 |
| Capital cultural | 21 |
| Objetivos del estudio | 22 |
| Objetivo general..... | 22 |
| Objetivos específicos..... | 22 |
| Problema de investigación | 22 |
| Justificación..... | 23 |
| Metodología..... | 25 |
| Resultados | 25 |
| Caracterización sociodemográfica | 25 |
| Caracterización de la mediación pedagógica que recibe el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje | 27 |

| | |
|---|----|
| Mediación pedagógica en el contexto del estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje | 28 |
| Estrategias desarrolladas por las familias para apoyar el proceso educativo | 38 |
| Estrategias que el Ministerio de Educación Pública establece para el desarrollo de la mediación pedagógica con el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje..... | 43 |
| Escenarios para la mediación pedagógica y aprendizaje a distancia en los que se ubica el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje..... | 45 |
| Conclusiones | 46 |
| Recomendaciones | 47 |
| Referencias bibliográficas | 49 |
| Anexos | 55 |

Presentación

Esta Investigación se realizó para el Octavo Informe Estado de la Educación (2021). El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el Octavo Informe Estado de la Educación (2021) en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Resumen

La educación costarricense actual se encuentra, a raíz de la emergencia sanitaria causada por los efectos de la pandemia por COVID-19, en campos relativamente poco conocidos. Muchos de los sistemas nacionales se avocaron a la instrumentación y estrategias para la educación a distancia y el Ministerio de Educación Pública optó por la estrategia “Aprendo en casa”, con la que se pretende dar continuidad a los procesos educativos utilizando medios tecnológicos y de comunicación, tales como la radio y televisión, dependiendo de los diversos escenarios en los que se ubique la población estudiantil, en cuanto a la disposición de recursos tecnológicos y el acceso a internet.

La educación especial, que ya de por sí experimentaba transformaciones para lograr la inclusión estudiantil en los procesos regulares, también se ha visto permeada por los efectos de la emergencia sanitaria; y se ha visto obligada a realizar variadas adaptaciones en la mediación pedagógica desarrollada con el estudiantado.

Por lo anterior, es fundamental conocer la percepción de las familias respecto del proceso educativo vivido a raíz de la emergencia y algunos efectos que ha tenido esta en el desarrollo del estudiantado a su cargo.

Abstract

Current education is, as a result of the health emergency caused by the effects of the COVID-19 pandemic, in relatively little-known fields. Many of the national systems devoted themselves to the instrumentation and strategies for distance education and the Ministry of Education opted for this “I learn at home” strategy that includes education through technological means, as well as the media such as radio and television. television and in other cases remote education, depending on the various scenarios presented by the student population.

In the case of special education, which was already undergoing transformations that pointed to student inclusion with all its implications, it has also been permeated by the effects of this health situation, so it had to make various adaptations and providing all the necessary possible supports to the student body that attends.

It is precisely for this reason that we want to know, from the perspective of families, what is their perception of the educational process experienced as a result of the current situation and what effects this has had on the development of the students under their charge.

Hallazgos relevantes

- Las familias participantes del estudio poseen un índice de capital cultural medio o bajo.
- El principal apoyo para el estudiantado es la madre, quien posee baja escolaridad (primaria incompleta o secundaria incompleta) y han tenido que desplazar las labores domésticas y laborales para priorizar su implicación en el proceso de aprendizaje de su hijo o hija.
- 42% de las familias reportan que los estudiantes requieren bastante o mucha ayuda para realizar los trabajos que les solicitan en el centro educativo.
- 35% de los estudiantes tienen conexión por datos móviles y un 10% no tenía de ningún tipo de acceso a internet.
- 86% se comunica con las personas docentes mediante WhatsApp y el 61% utiliza este medio para enviar evidencias del trabajo realizado por el niño o la niña.
- Existe una alta valoración del trabajo realizado por la persona docente de apoyo y guía durante el período de pandemia. 72% consideran que la docente de apoyo ha brindado un trabajo bueno o excelente para que los estudiantes realicen sus trabajos desde el hogar.
- Las familias indican que reciben realimentación de la persona docente guía y de apoyo, pero cerca del 40% la recibe con poca periodicidad (una vez por semana, una vez por mes o algunas veces por mes).
- El 63% de las familias presenta capital cultural muy bajo y en el restante 37% posee las familias con capital cultural medio.
- Las principales diferencias están en que en el primer grupo se ubican los estudiantes que requieren mucha ayuda para realizar las tareas y es en las madres en las que recae brindarle ese apoyo total al estudiante. En el segundo grupo, las madres desempeñan también un papel importante, pero suelen contar con el apoyo de otros miembros de la familia. Además, en el primero, un 15% no tiene internet y el internet que otros tienen es de muy mala calidad. Se encontraron diferencias en las labores de las personas docentes: en el segundo, los docentes realizaron más sesiones virtuales, enviaron mayor cantidad de materiales y los estudiantes reciben más cantidad de materiales como audios y videos para apoyar sus procesos de aprendizaje.
- En general, por parte de las familias, existe una alta valoración de la labor realizada por las personas docentes.

Introducción

La pandemia por COVID-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos de la sociedad, y la educación no fue la excepción. Las medidas de confinamiento adoptadas como respuesta para evitar la propagación del virus y mitigar su impacto, interrumpieron la enseñanza convencional y llevaron al país a reflexionar sobre formas alternas a la educación presencial para las cuales nadie estaba preparado.

Si bien el Ministerio de Educación Pública emprendió iniciativas fundamentales para asegurar el mantenimiento y la continuidad del proceso educativo durante este período, surgió la preocupación acerca de lo que se estaba haciendo y la pertinencia del proceso, en especial con la población en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, y el cumplimiento a su derecho y acceso a la educación.

En el sistema educativo costarricense se plantearon, como respuestas para el desarrollo del proceso de aprendizaje, estrategias virtuales dentro de las que destacan las sesiones sincrónicas y asincrónicas, el envío de material al estudiantado en formato impreso o digital para realizar en la casa y las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) (MEP, 2020).

Lo anterior implicó que las familias tuvieran que asumir un papel más activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas desde el hogar. De ahí que los procesos investigativos debían indagar qué sucedía en las diferentes aristas surgidas en la educación remota, por lo que para este estudio se propuso conocer la percepción de las familias del estudiantado de I y II ciclos en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, sobre el proceso educativo que han recibido sus hijos e hijas durante el período de distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19 en el sistema educativo público costarricense, así como analizar la mediación pedagógica recibida.

Para recabar la información que permitiera alcanzar los objetivos planteados, se aplicó un cuestionario en línea al miembro del grupo familiar responsable de acompañar a la persona estudiante, con el fin de conocer aspectos relacionados con el vínculo familia-estudiante-centro educativo, procesos de comunicación, realimentación, así como los apoyos recibidos por la persona estudiante para dar continuidad al proceso de aprendizaje durante el período de confinamiento. Esto permitió revisar las percepciones de las familias respecto del proceso educativo e identificar fortalezas y oportunidades de mejora en dicho proceso.

Para sistematizar las diferentes etapas de esta investigación y para una comprensión más detallada de la temática, el presente documento incluye un marco conceptual, la problemática y justificación del estudio, la metodología utilizada, los resultados obtenidos, las conclusiones, así como recomendaciones con propuestas de innovación, a la luz de los resultados.

Marco conceptual

Población en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje

La situación de discapacidad es definida como el resultado de “la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Ley 8661 Aprueba Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo, 2008). Se rescata como fundamental el aspecto dinámico del concepto que va a caracterizar los apoyos o las barreras.

A través de la historia, la discapacidad se ha presentado y concebido de múltiples formas, producto de las diferentes influencias socioeconómicas y culturales propias de cada época de la historia, así como de los avances científicos que han permitido una mejor comprensión del concepto y una transformación progresiva del mismo: desde un enfoque religioso que la consideraba un castigo de los dioses, pasando por uno médico y rehabilitador centrado en la persona y en la deficiencia, al modelo vigente social y de derechos humanos, que reconoce que la causa no está en los individuos, sino en el contexto que los acoge o los excluye (Palacios, 2008).

Se entiende, por lo tanto, que la población en situación de discapacidad es aquella que, por sus características individuales, corporales o biopsicosociales, al interactuar con un entorno no habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana, por las barreras culturales, políticas o prácticas que este impone, ve restringidos su acceso y su participación plena y activa en la sociedad (Ley 8661 Aprueba Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo, 2008; Organización de los Estados Americanos, 2021).

En relación con las barreras en el entorno, estas pueden ser transversales o específicas. Las primeras son las que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa la persona con los diferentes actores con quienes se relaciona; las segundas son las que se presentan en algún contexto en particular o con actores específicos (Covarrubias, 2019).

Por lo tanto, cuando se habla de la población con barreras para el aprendizaje, se está haciendo referencia a aquellas que enfrentan dificultades y obstáculos en el contexto particular del centro educativo, que impiden o disminuyen el pleno acceso y participación a la educación y a las oportunidades de aprendizaje (Sandoval, Simón y Márquez, 2019).

Este tipo de barreras puede evidenciarse en la interacción de la persona con diferentes aspectos del centro educativo tales como las instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos, o los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Se pueden encontrar también fuera del centro, en las familias o en las comunidades, en las políticas

y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015, en Covarrubias, 2019).

El concepto de barreras para el aprendizaje está asociado a la atención a la diversidad, es decir, las puede enfrentar no solo el alumnado en situación de discapacidad, sino cualquier alumno o alumna, aunque con mayor frecuencia aquellos en situación de vulnerabilidad, ya sea por condiciones asociadas a alta capacidad, o que, por su origen étnico, cultural o social, han sido excluidos del currículum homogéneo (Covarrubias, 2019).

En el contexto de la pandemia que lleva a un modelo de una educación remota, y retomando el concepto anterior de barreras para el aprendizaje, es evidente que surgirán nuevas y será necesario repensar en apoyos emancipadores.

Familia y discapacidad

La familia es el entorno natural e inmediato en el que se desarrolla gran parte de la vida de las personas y, sin lugar a dudas, ejerce una influencia en cada uno de sus miembros. Cuando en su seno nace un niño o niña con una situación de discapacidad o esta es adquirida posteriormente, toda la familia se ve involucrada.

Las últimas décadas han llevado a cambios en la forma de percibir la discapacidad, que ahora se centra en un modelo social y de derechos humanos que busca favorecer la participación de la persona en situación de discapacidad en los diferentes contextos, promoviendo su autodeterminación y su calidad de vida. No obstante, todavía coexisten los modelos anteriores caracterizados por el asistencialismo y el enfoque médico-rehabilitador centrado en las limitaciones personales.

Esta coexistencia se ve reflejada también en los grupos familiares cuando uno de sus miembros presenta una situación de discapacidad. La organización familiar puede entonces orientarse desde el asistencialismo, la sobreprotección y los entornos restringidos, mientras en otras se aprecia una mayor participación de la persona en situación de discapacidad en la vida familiar y en otros contextos, favoreciendo un mayor desempeño autónomo.

Asimismo, los roles tradicionales de género que aún persisten en la mayoría de los hogares se intensifican cuando hay un hijo o hija que presenta una condición de discapacidad y suele ser la madre sobre la que recae en solitario el cuidado y atención de esa persona, por lo que, consecuentemente, debe dejar de lado otros aspectos de su proyecto de vida y de su trabajo (Campabadal y Richmond, 2014). Esta responsabilidad generalmente se extiende al ámbito educativo, siendo la madre la figura presente en la educación de sus hijos.

Desde los centros educativos, es importante el desarrollo de estrategias de acompañamiento a las familias, que las involucren como un miembro activo de la comunidad educativa. Para ello, se debe romper también en este ámbito con el estereotipo

de que la responsabilidad de la educación recae en la madre. Por tanto, se debe propiciar que, en la medida de las posibilidades, toda la familia se involucre en el proceso de aprendizaje de la persona en situación de discapacidad, especialmente en el nuevo contexto de la educación remota.

Durante la pandemia, esta necesidad se hizo más evidente debido al rol que ha tenido que asumir la familia desde los diferentes escenarios para dar continuidad al proceso educativo.

Importancia y rol de la familia

La familia es, entre otras cosas, una organización que se estructura de acuerdo con las características particulares de sus integrantes. Muchas de las familias en las que uno o más de sus integrantes presentan situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, requieren de mayor esfuerzo para asistir a la persona en aspectos tales como higiene, alimentación, atención y cuidados, además de promover la salud y la educación.

El abordaje de las familias hacia las personas con discapacidad en su seno puede variar desde la sobreprotección hasta el abandono. La institución educativa muchas veces funciona para guiar y solventar dudas en cuanto al nivel de atención que requiere cada persona (Madrigal 2015; Gutiérrez, 2006; Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa 2012). De allí, la relevancia del vínculo familia-estudiante-centro educativo, pues familia e institución educativa comparten responsabilidades en cuanto a la generación de los apoyos emancipadores requeridos por las personas con situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje.

Las familias pueden ser apoyadas de muchas formas, entre ellas, con comentarios sobre los progresos de cada estudiante y la comunicación constante. Según UNESCO (2020) en Argentina, por ejemplo, el 81% del alumnado informó que se les asignan tareas para el hogar, el 77% informó estar en contacto con los docentes y el 69% dijo que recibía evaluaciones de sus maestros y profesores.

Muchas familias tenían que hacer malabarismos para concertar el apoyo escolar en casa con otras responsabilidades. En el Paraguay, los padres de familia señalaron que la repercusión más seria de la pandemia en sus vidas era en la educación. Aproximadamente, el 32% consideraba que, desde el punto de vista de la educación, 2020 sería un año perdido (UNESCO a, 2020).

Dentro del contexto de la pandemia del COVID-19, existe la tendencia a precipitarse hacia el uso recursos tecnológicos para garantizar la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, se necesita reflexionar más sobre el enfoque cualitativo, si lo que se busca es que las y los estudiantes participen, se motiven y reciban el apoyo para aprender durante este período.

La continuidad del aprendizaje afuera de la escuela requiere condiciones especiales que permitan que:

- El estudiantado pueda verse beneficiado con una enseñanza y recursos de aprendizaje bien planificados, de calidad y asequibles, así como con apoyo emocional, como aquel que reciben de la confianza y comprensión de docentes y padres.
- El grupo de docentes apoyen a sus estudiantes en la adquisición, el desarrollo y la aplicación de sus conocimientos, habilidades, actitudes y conductas, todo esto sustentado en valores como los que se relacionan con la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).
- Las familias contribuyan con la educación de sus hijos e hijas por medio de apoyo, motivación y equipos.
- El sistema de educación pueda adaptarse a las nuevas exigencias del entorno, a través de la revisión de disposiciones y requerimientos de aprendizaje y la aplicación de medidas regulatorias, según corresponda.

Estrategias sugeridas a las familias para apoyar el proceso educativo

A partir de los planteamientos de las autoridades educativas en los diferentes contextos a nivel mundial, cada sistema e institución educativa ha buscado la forma de adaptación más idónea a sus realidades. En el caso de Costa Rica, el MEP ha reforzado con programas de televisión y radio para llevar la educación a distancia a más de 1 millón de niñas y niños, especialmente aquellos de poblaciones indígenas, migrantes y con discapacidad (UNICEF, 2020, p. 19).

También se ha generado documentación con el fin de ayudar al cuerpo docente a guiar a las familias y estudiantes a organizar sus aprendizajes, por ejemplo, el documento “Pautas para docentes de apoyo y personal de servicios específicos de educación especial” (MEP, 2020), en que “todo el artículo brinda recomendaciones pedagógicas puntuales para las familias por parte de especialistas en educación para sobrellevar período de tiempo en casa” (Valverde, Escobar, Montero, Araya, Esquivel, & Ríos, 2020). Este documento especifica pautas para todos los servicios que brinda la institución a su estudiantado.

En general, las pautas brindadas a las familias giran en torno a que cada actividad se organice de lo simple a lo complejo, a analizar las situaciones actuales que se dan y a exponer sus emociones y pensamientos al respecto, a plantear soluciones lógicas a problemas a partir de actividades cotidianas que realiza el estudiantado, a realizar actividades de expresión ya sea artísticas o de cualquier otra índole y a que la mayoría de las actividades propuestas tomen en cuenta lo lúdico para ser desarrolladas. También sugieren que, en la medida de las posibilidades, haya alguna vivencia que permita disfrutar del aire libre, un adecuado manejo de límites y organización del tiempo y estilos de vida saludables. Finalmente, centran su atención en el acompañamiento a las familias en todo este proceso (Ministerio de Educación Pública b, 2020).

Sin embargo, esta documentación genera pautas para registrar el proceso de aprendizaje y un aspecto en el que las decisiones están completamente bajo la perspectiva del cuerpo docente es la forma en que el aprendizaje debería construirse desde la mediación pedagógica.

Mediación pedagógica

La mediación pedagógica se puede definir como la función que realiza la persona docente para hacer de la enseñanza y el aprendizaje un proceso de gran interés para la persona estudiante (León, 2014). Son todas las actividades, métodos y técnicas que, de forma intencionada, se realizan “en el contexto educativo para promover y acompañar el aprendizaje de la persona estudiante, y fomentar la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades” (Ministerio de Educación Pública, 2021, p.11).

La mediación pedagógica nace de la necesidad de promover experiencias de aprendizaje de una forma participativa, creativa y reflexiva, dejando atrás el estilo directivo y rompiendo con el paradigma de que educación es la mera transmisión o repetición de contenidos (León, 2014). Por el contrario, está caracterizada por la relación dinámica de la persona estudiante -considerada una mente activa y con potencial en el proceso de aprendizaje- con sus pares, el profesorado y el medio social que le rodea, por medio de actividades, ejercicios y procedimientos placenteros, significativos y novedosos, que permitan enfrentar nuevas experiencias y la resolución de problemas en su cotidianidad (León, 2014).

Estrategias educativas

Es importante recordar que una estrategia educativa tiene varias características. En primer lugar, forma parte de un proceso educativo que tiene un propósito planteado generalmente por el docente a partir de una serie de normativas que lo rigen, ya sea el nivel del estudiantado, sus particularidades, entre otros.

Ese proceso debe ser organizado y enfocado en la consecución de esa meta educativa, debe ser planificada y es el producto de una reflexión concienzuda por parte de la persona docente en relación con la metodología, las técnicas e, inclusive, las actividades para el logro del propósito establecido dentro de las pautas establecidas (Barriga y Rojas, 2002; Colunga y García, 2005; Monereo, 1995).

Mediación pedagógica en el contexto de la población en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje

Así como se ha señalado, se puede indicar que la mediación pedagógica es la “forma de interacción personal entre quien ejerce el rol docente y la persona estudiante, que se puede desarrollar en diversos momentos del hecho educativo y que se relaciona

directamente con el proceso de aprendizaje, con un fin específico o particular” (Campos, Cascante y Ruiz, 2020, p.6).

La pandemia obligó a hacer cambios y ajustes en la forma en que se venía desarrollando la mediación pedagógica en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo, incluyendo la educación especial. Para ello, es necesario una propuesta que contemple diferentes y variados métodos, estrategias y técnicas que permitan a las personas estudiantes, en cualquiera de los escenarios en los que se desenvuelvan, la construcción de aprendizajes significativos. En relación con el estudiantado en situación de discapacidad, cobra relevancia el trabajo colaborativo que desarrollen las personas docentes a su cargo. El personal docente de los servicios de apoyo educativo acompaña a todo el grupo escolar al que asiste la persona estudiante en situación de discapacidad, a sus docentes, su familia y demás miembros de la comunidad educativa.

El trabajo conjunto entre el docente de apoyo y el docente regular debe basarse en la “identificación y priorización de las acciones a desarrollar, asimismo apoya, orienta y enriquece las guías de trabajo autónomo que elabora el personal docente” (MEP, 2020, p.130). Se incorpora, además, un nuevo protagonista que puede contribuir con el diagnóstico y la implementación de la propuesta educativa: la familia. Debe considerarse también la propuesta de estrategias de atención a la diversidad y mediación pedagógica, así como la ayuda en la construcción de materiales contextualizados al escenario en el que se encuentra la persona estudiante y que posibiliten alcanzar los aprendizajes esperados.

Dentro de la mediación pedagógica se deben contemplar los apoyos educativos que la persona estudiante requiere. En este sentido, la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) plantea que “los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Verdugo, 2003, p.10). En este sentido, la familia es quien mejor conoce a la persona estudiante y puede aportar información sobre los apoyos que esta requiere.

Los apoyos educativos son “todos los recursos, actividades y estrategias tendientes a reconocer la variabilidad en el proceso de aprendizaje y optimización de la enseñanza del estudiantado, con el propósito de eliminar las barreras que experimenta la población estudiantil” (MEP, 2021, p.31).

Estos apoyos deben propiciar el acceso, la participación, la consecución de los aprendizajes esperados y el desarrollo de habilidades, en aras de favorecer la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad y su autodeterminación (MEP, 2021).

Existen diferentes tipos de apoyos educativos, a saber, personales, materiales o tecnológicos, organizativos y curriculares. Los apoyos personales involucran la participación de las personas de la comunidad educativa: docente a cargo, docentes de asignaturas técnicas y de inglés, docentes de apoyo, familiares, compañeros de clase, entre otros. Por su parte, los apoyos materiales y tecnológicos hacen referencia a los medios materiales y tecnológicos que facilitan el acceso al currículo de las personas

estudiantes. Entre ellos se pueden mencionar: productos de apoyo, equipos (computadora, dispositivos móviles). Los apoyos organizativos se relacionan con las formas de agrupamiento del estudiantado, la organización del tiempo, de los espacios y el clima organizacional tanto del centro educativo como del aula. Finalmente, los apoyos curriculares, que anteriormente contemplaban las adecuaciones curriculares significativas y no significativas, se reorientan actualmente hacia la implementación de los principios, pautas y puntos de verificación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las estrategias de mediación del planeamiento didáctico y en las guías de trabajo autónomo.

En el caso de las adecuaciones curriculares significativas, se establecen algunos lineamientos específicos orientados desde la mediación pedagógica para la construcción de los aprendizajes esperados y el desarrollo de habilidades (MEP, 2021).

La Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)

La Organización de las Naciones Unidas (2010) declaró como indispensable dar continuidad a los procesos educativos aún en situaciones de emergencia y estableció esta acción como asunto prioritario para todos los países miembros de su organización. En esta resolución se da origen al concepto de “Enseñanza Remota de Emergencia”, el cual se caracteriza por la rápida planificación con que fue necesario sustituir el proceso de aprendizaje presencial por un proceso que incluyera tanto dispositivos tecnológicos, internet y otros propios de la educación a distancia, tales como el material de apoyo y de aprendizaje autónomo para cumplir el cometido de continuar con la labor educativa (Tijo, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

Uno de los principales fundamentos de la ERE es la necesidad de ir modificando su organización y estrategias conforme se avanza en la experiencia y en relación con los diferentes escenarios de las personas participantes del proceso de aprendizaje y los contenidos de las asignaturas. De allí que la planificación es uno de los elementos diferenciadores con respecto de la educación a distancia, la educación en línea e incluso la educación presencial, pues en la ERE no se cuenta con el tiempo para el desarrollo del proceso de planificación, con el que sí se dispone en las otras modalidades educativas. En ese sentido, la ERE se da como una eventualidad y en ella se recurre a elementos de diferentes aspectos de la educación en línea, de la educación a distancia, de la educación móvil para lograr continuar con la educación en escenario marcado por la diversidad y complejidad (Zimmerman, 2020; Educación Médica Continua, 2020).

Según algunos autores (Torres, 2020; Cabrales, Graham, Sahlberg, Hodges, Moore, Lockee, Torrey Bond, Lederman, Greene, Maggioncalda, Soares, Veletsianos, & Zimmerman, 2020). la ERE presenta las siguientes características principales:

- Es un proceso alternativo a la enseñanza-aprendizaje ya conocidos, completamente temporal y situado de acuerdo con la emergencia vivida. Estos aprendizajes muy probablemente volverán a sus anteriores prácticas una vez pasada la emergencia.

- Las alternativas para el aprendizaje son completamente remotas (no híbridas o combinadas).
- Busca dar al estudiantado una entrega efectiva, rápida y segura de lo que este requiera para dar continuidad al proceso de aprendizaje que se venía dando antes de la emergencia.
- Para brindar soluciones en este tipo de enseñanza, es necesaria la creatividad, el conocimiento del entorno en que se encuentra el estudiantado de manera que no solo la entrega sea efectiva, sino que el proceso de aprendizaje sea también lo más enriquecedor que se pueda.
- Los medios, recursos, entornos y características pueden cambiar a lo largo de la vivencia de la crisis y esto también debe ser tomado en cuenta para el desarrollo de la Enseñanza Remota de Emergencia.
- El profesorado debe tener conciencia y control de los medios utilizados y del proceso educativo que está generando en este contexto, de manera que requiere en muchos casos cierta preparación como el conocimiento del uso de dispositivos digitales, estrategias de aprendizaje autónomo y de educación a distancia y, por supuesto, la forma de preparar material educativo bajo esas circunstancias.
- La evaluación suele centrarse en conocer si el estudiantado adquiere los conocimientos desarrollados en el material ofrecido y cuál es el nivel al que lograron llegar; esto permitirá al profesorado, no solo conocer el punto de aprendizaje del estudiantado, sino que también obtener insumos para cambiar sus estrategias de mediación, materiales, por ejemplo.

La mediación pedagógica en el contexto de la ERE y las condiciones de emergencia sanitaria

El concepto de mediación está ligado enteramente con una actividad humana y se vincula con el diseño, apoyo o guías que puedan recibir unos de otros para lograr los procesos de aprendizaje. En escenarios educativos está estrechamente relacionada con una interacción en función de los procesos de enseñanza aprendizaje. Debido a estos dos conceptos clave, de apoyo y guía, de enseñanza aprendizaje, la mediación en educación debe contextualizarse de acuerdo con las características, intereses, necesidades y aspiraciones de la persona o personas a quienes vaya dirigida esta mediación.

En relación con la mediación pedagógica, ella centra su atención en la persona docente como apoyo o guía para desarrollarla, por lo que será responsable de la contextualización necesaria para llevarla a cabo de la manera más efectiva. Dada la relevancia de los apoyos mencionados en el proceso educativo, la mediación pedagógica es fundamental, su diseño y selección requiere de un proceso de análisis, reflexión, seguimiento, caracterización y contextualización detallado (Blanco, 2006; Coll, y Miras, 2001; Muñoz, López, y Assael, 2015; Stainback, y Stainback, 2001).

Por otra parte, la mediación pedagógica y los apoyos educativos ofrecidos al estudiantado deben ser pertinentes y permanentes, con un carácter reflexivo y flexible que permitan su reinención en función siempre de la población estudiantil a la que van dirigidos. Implica

que en su selección se han considerado las características individuales de cada persona estudiante, tanto psicosociales, económicos como físicos e intelectuales. La situación actual de emergencia sanitaria y el confinamiento suponen una irrupción en el proceso de inclusión que el estudiante en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje estaba desarrollando en su contexto de aula. Así, el rol de guía y seguimiento ha tenido que relegarse al plano remoto, en línea o a distancia de acuerdo con la realidad del entorno de cada estudiante.

Cada docente es responsable de la mediación pedagógica que debe proponer para personas estudiantes en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, deberá preparar el proceso educativo con los apoyos y ajustes razonables, brindándole toda la guía necesaria y el material requerido. Además, debe dar seguimiento, realizar valoraciones e informar a sus superiores de los procesos educativos a su cargo y de cómo estos se van desarrollando (Ministerio de Educación Pública a, 2020).

Realidad educativa de Costa Rica ante la situación de emergencia

El Ministerio de Educación Pública, como ente rector de los procesos educativos del país, ante la emergencia sanitaria ofreció a toda la comunidad educativa una serie de lineamientos bajo lo que llamó la estrategia “Aprendo en Casa”, a través de un documento denominado “Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia” (Ministerio de Educación Pública, 2020) y es con base en él que se organizaron las acciones educativas por parte de las instituciones y el profesorado en general. Este documento amparado en la política curricular actual presenta los elementos necesarios para el trabajo docente: desde la descripción de los posibles escenarios con que posiblemente cuente el estudiantado, hasta el rol de los diferentes actores (incluyendo familias, docentes en sus diferentes niveles y especialidades), así como las fases en que se desarrollaría este proceso, incluyendo el aspecto evaluativo.

Los escenarios educativos en Costa Rica

El documento “Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia”, emitido por el MEP, señala cuatro posibles escenarios educativos del estudiantado ante el proceso de confinamiento. Uno de ellos es el que el estudiantado tenga todas las herramientas tecnológicas necesarias para desarrollar su aprendizaje, así como una conectividad eficiente. En otro escenario hay recursos tecnológicos y una conectividad limitada. Existe otra posibilidad de tener algún recurso tecnológico disponible, pero sin conectividad y, de igual forma, una situación en la que no haya ni internet ni dispositivos de ningún tipo. En cualquiera de estas situaciones la persona docente deberá acoplar el proceso de enseñanza aprendizaje, las Guías de Trabajo Autónomo y los apoyos que se requieran para que el estudiantado desarrolle estos procesos de acuerdo con su situación particular (MEPa, 2020), el siguiente cuadro presenta una síntesis de esa información:

Cuadro 1
Escenarios educativos

| Escenario | Descripción |
|--|---|
| Estudiantes con acceso a internet y dispositivo en casa. | Se caracteriza por una mediación pedagógica que promueve el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento, utilizando herramientas tecnológicas. |
| Estudiantes que cuentan con dispositivo y con acceso a internet reducido o limitado. | Se espera que la mediación pedagógica promueva el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento, utilizando herramientas no sincrónicas que impliquen un consumo mínimo de datos. |
| Estudiantes que cuentan con dispositivos tecnológicos y sin conectividad. | De igual forma que en los otros escenarios, se promueve el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento. Las personas estudiantes que cuenten con dispositivo sin conectividad podrán utilizar recursos impresos y digitales variados. |
| Estudiantes que no poseen dispositivos tecnológicos ni conectividad. | Se promueve el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento. Las personas estudiantes utilizan solo materiales impresos. |

Fuente: MEP, 2020, p. 21.

Según lo anterior, esta caracterización se ve permeada por múltiples contextos, por ejemplo, puede que una persona estudiante cuente con tecnología, pero deba compartirla con otras personas en condición de estudiante también o de teletrabajo y esto limitaría su accesibilidad, a pesar de poseer todos los recursos necesarios. Este tipo de situaciones y las posibles combinaciones deben ser tomadas en cuenta por el cuerpo docente quien debe investigar la situación particular de cada estudiante al respecto y así poder tomar decisiones en cuanto al tipo de estrategias que plasmará para el proceso educativo y así apoyar a las familias según cada particularidad, lo que incluye a las que tienen una persona en situación de discapacidad.

La mediación pedagógica desde las orientaciones proporcionadas por el MEP

La estrategia “Aprendo en casa”, desarrollada en Costa Rica, se corresponde con la ERE, pues fue una estrategia que permitió al MEP dar continuidad al proceso educativo utilizando herramientas tales como las tecnologías digitales, procesos de aprendizaje autónomo y recurriendo a la creación de instrumentos específicos para el desarrollo didáctico (plantillas de planificación de aprendizaje y Guías de Trabajo Autónomo, GTA). Asimismo, dentro de esta estrategia se puntualizan aspectos de la mediación pedagógica y de la evaluación de los aprendizajes que deben ser considerados.

Al mismo tiempo, el documento “Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia” (MEP, 2020), señala algunos aspectos relacionados con la mediación pedagógica:

Respecto al apoyo y seguimiento docente, estos lineamientos refieren en el caso del cuerpo docente, específicamente al personal de estudiantes en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje deberá preparar el proceso educativo de forma particular, brindándole toda la guía necesaria y el material requerido. Además, debe dar seguimiento, realizar valoraciones y realimentaciones e informar a sus superiores de los procesos educativos a su cargo y de cómo estos se van desarrollando (Ministerio de Educación Pública, 2020).

A su vez, toma en cuenta que la persona en dirección debe apoyar estos procesos educativos y, en el caso de dirección, se insta a promover el uso de recursos tecnológicos para facilitar la labor y la comunicación, así como la coordinación de diversas instancias para desarrollar las labores inherentes a la administración del centro educativo y también velar y controlar las diferentes acciones que se requieren para la organización del funcionamiento de la institución a su cargo.

Acerca de los materiales y recursos, se señala que estos deben ser adaptados a las características y escenario del estudiantado según sea el caso. Además, estas entregas se hacen mediante el instrumento llamado “Guía de Trabajo Autónomo” (GTA). La persona docente puede adaptarla, pero debe mantener la estructura que presenta la misma, que incluye los siguientes aspectos: preparación o planificación, profundización, aplicación y evaluación formativa. En esta guía se presenta el propósito del aprendizaje, un pequeño análisis de los conocimientos previos del estudiantado al respecto, la preparación que hay que tener previo a iniciar el trabajo con la guía, el proceso de aprendizaje y aplicación, así como preguntas de autovaloración y alguna actividad que permita al estudiantado evaluar si obtuvo o no algún aprendizaje. Deben respetar el estilo de aprendizaje y el nivel del estudiantado y los recursos con que cuenta, así como actividades de motivación, representación y expresión. Las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) pueden tener recursos adicionales si así se requiere, siempre y cuando se considere el entorno del estudiantado.

En cuanto a los contenidos, estos pueden ser dosificados en diferentes guías, es decir, el docente puede disponer de varios períodos para desarrollar los contenidos utilizando más de una guía. Esto se realiza de acuerdo con el criterio de la persona docente.

Se ha recomendado entregar las guías a las familias una vez por semana y que siempre haya devoluciones hacia las familias del trabajo realizado por el estudiantado.

Con respecto a la población estudiantil en situación de discapacidad y/o con barreras educativas, las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) deben adaptarse bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y tomar en cuenta la adaptación de los materiales y la accesibilidad necesaria para el desarrollo del aprendizaje de cada estudiante, trabajo que deben asumir todas las personas docentes que trabajan con esta población, tengan o no formación en educación especial.

En cuanto a la comunicación y al seguimiento, se señala que estos son vitales para el éxito de la implementación de las estrategias de mediación y, por ende, de los aprendizajes esperados. Estos se pueden dar por medios virtuales o a distancia, lo cual dependerá del escenario en que se encuentre el estudiantado. Además, esa comunicación es principalmente con las personas docentes, pero también se dirige a otras instancias de la institución según sea el caso. Parte de esa comunicación es brindar acompañamiento al proceso de aprendizaje del estudiantado, no solo desde la aclaración de instrucciones de trabajo, sino también de la creación de alternativas de las actividades propuestas y de los insumos de devolución de los productos entregados por el estudiantado. Este apartado resulta fundamental para las familias que tienen un estudiante en situación de discapacidad, lo cual las vuelve más vulnerables.

En relación con las actividades de aprendizaje, estas pueden ser planteadas desde la virtualidad o desde la educación a distancia (refiriéndose principalmente a material físico) y esto dependerá, en gran medida, del escenario en que se encuentra el estudiantado a quien se dirige el proceso educativo. Es necesario recordar que el fin principal de estas actividades se dirige al aprendizaje autónomo, el cual está enfocado en el desarrollo de habilidades y resultados de aprendizaje y, por supuesto, en la búsqueda del desarrollo integral de la persona estudiante.

Estas actividades se construyen y se presentan a través de dos documentos específicos: la plantilla de planeamiento didáctico (material utilizado por docentes) y las Guías de Aprendizaje Autónomo (material que el cuerpo docente elabora y entrega al estudiantado sus familias). Se recomienda, de forma particular, que las actividades se realicen mediante entornos virtuales sincrónicos y asincrónicos, así como estrategias a distancia, que suponen material físico para el aprendizaje. En el caso de la virtualidad, el Ministerio de educación recomienda, para la comunidad educativa en general y para las acciones educativas virtuales, la plataforma TEAMS® y solicita que sea por esa vía que se desarrollen este tipo de acciones principalmente.

Por tanto, la mediación pedagógica en el escenario particular de la emergencia sanitaria requiere que la persona docente organice todos los elementos que conforman su labor a las características particulares del estudiantado para generar experiencias de aprendizaje que se acoplen a la población estudiantil y les permitan desarrollar un aprendizaje efectivo acompañados y estimulados por sus familias. Esa mediación incluye además la coordinación entre la dirección, el resto del profesorado y las familias del estudiantado, no solo para las entregas de material, las reuniones virtuales y la devolución y el seguimiento del proceso de aprendizaje y su evaluación. Así como la consideración de las barreras para

el aprendizaje que puede enfrentar esta población estudiantil por su situación particular, de ahí la importancia de esta para el éxito en el proceso de aprendizaje.

Capital cultural

Existen estudios que plantean que la implicancia familiar es un elemento predictivo del rendimiento académico (Eccles y Harold, 1993). Asimismo, existen estudios que señalan que educativos son altamente influidos por la implicancia familiar y por el capital cultural que esta unidad ha logrado amasar. De maneras imperceptibles, el estudiantado incorpora elementos de ese capital cultural en su propia constitución y ese capital funciona como barrera o potenciador del aprendizaje y de las propuestas educativas que desde los centros escolares se plantean al estudiantado.

Cada estudiante es más o menos favorecido según su origen social y los correspondientes hábitos, entrenamientos y actitudes (Bourdieu y Passeron, 2008), así como por lo que su grupo social de pertenencia le hereda en cuanto a la diversidad de espacios sociales, saberes y cierto saber-hacer particular y destacable. Todo ello forma parte de la plataforma sociocultural que se denomina capital cultural. Según Bourdieu (2005), el capital cultural comprende la transmisión y la acumulación de representaciones, conocimientos, valores, habilidades, actitudes y aptitudes que desarrollan las personas a partir de las experiencias familiares y contextuales, a las cuales se suman las expectativas escolares en un determinado contexto sociohistórico específico.

De acuerdo con Lareau (2000, citado por Alonso, 2020), el capital cultural permite una afinidad de la familia con “el universo simbólico escolar, con los contenidos que la escuela imparte y con el lenguaje que usa para transmitirlos. Estas disposiciones permiten establecer relaciones igualitarias con el profesorado, así como entender y negociar sus demandas. Además, facilitan la supervisión o la ayuda con las obligaciones escolares de los hijos” (p. 490).

Entendiendo el capital cultural como el acervo de bienes, condiciones y recursos tangibles, objetivados e institucionalizados que la familia ha logrado acumular (Colorado, 2009), para efecto de este estudio se estableció el capital cultural de las familias del estudiantado mediante la elaboración de un índice en el que se incluyó información relacionada con el nivel educativo de la madre, el ingreso familiar y la disponibilidad de recursos familiares para apoyar el estudio del niño o la niña.

Objetivos del estudio

Objetivo general

- Conocer la percepción de las familias del estudiantado de I y II ciclos en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, sobre el proceso educativo que han recibido sus hijos e hijas, durante el período de distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19, en el sistema educativo público costarricense.
- Analizar la mediación pedagógica que recibe el estudiantado de I y II ciclos en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, durante el período de distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19, en el sistema educativo público costarricense.

Objetivos específicos

- Caracterizar la mediación pedagógica que recibe el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, durante el período de distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19, desde la percepción de las familias.
- Determinar las estrategias desarrolladas por las familias para apoyar el proceso educativo del estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, durante el período de distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19.
- Identificar las estrategias que el Ministerio de Educación Pública establece para la mediación pedagógica con el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, durante el período de distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19.
- Caracterizar los escenarios para la mediación pedagógica y aprendizaje a distancia en los que se ubica el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, durante el período de distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19.

Problema de investigación

La pandemia por coronavirus (COVID-19) ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de estudiantes en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y mediano bajo (Naciones Unidas, 2020).

Aproximadamente, el 40 % de los países más pobres no ha podido prestar apoyo al estudiantado en riesgo durante la crisis provocada por la COVID-19 y, en emergencias similares de necesidades sanitarias, se había evidenciado la poca atención que se da a la educación. Ante este tipo de situaciones, suele pasar que los niños y las niñas dejan la escuela para ayudar con la provisión de recursos al hogar. Sin embargo, algo importante es que en estos datos no suelen incluirse las poblaciones de niños y niñas en situación de discapacidad, que ya presentaban rezagos educativos antes de la pandemia de COVID-19 (UNICEF, 2020).

Ante esta situación, y en el caso de la educación especial, no solamente la persona docente, sino también la institución (a nivel macro o micro), deben atender, por la condición de vulnerabilidad, cada situación en particular para que cada estudiante pueda ejercer de manera individual su derecho a una educación de calidad. Por ello, el sistema educativo debe desarrollar estrategias que disminuyan las barreras de aprendizaje y favorezcan el desarrollo del estudiantado (Ainscow, 2001; Echeitia 2007; Méndez y Faviel, 2008; Organización Mundial de la Salud, 2001; Palos, Ortiz, Méndez, 2014).

Ante la realidad que se vive en Costa Rica, por la emergencia sanitaria y por la condición particular del estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, es importante conocer la percepción que tienen las familias acerca del proceso educativo y de la mediación pedagógica que ha recibido el estudiantado durante este período.

Justificación

Conforme los países han ido adaptando sus sistemas educativos a la educación a distancia, el estudiantado en situación de discapacidad tiene diversos retos. Uno de ellos es tener disponible el equipo y el material adecuados para trabajar en casa: el internet y otros aspectos vinculados a la virtualidad, con los ajustes pertinentes para las características de cada necesidad.

No se puede obviar también el hecho de que este tipo de estudiantes son también aquellos que tienen menos entrenamiento en el recurso tecnológico y que, muchas veces, requieren adaptaciones de estos equipos. Además, hay una tendencia a que en este tipo de población las familias tienen un nivel educativo bajo a nivel digital, lo que dificultaría aún más su adaptación a estos cambios de la educación a distancia (OMS, 2020).

Según el análisis del equipo del Informe GEM, basado en un cuestionario de la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, se pueden comparar los esfuerzos que se han realizado en el mundo y en América Latina y el Caribe, para incluir en la educación a distancia a los grupos en situación de riesgo (UNESCO, 2020a).

Figura 1

Comparación entre los países del mundo y los países de América Latina y el Caribe sobre la adopción de medidas para apoyar a las alumnas y a los alumnos en riesgo de exclusión durante la pandemia



Fuente: UNESCO, 2020, p. 115.

De manera más específica, se puede señalar que el estudiantado en situación de discapacidad se ve más afectado por las consecuencias de la pandemia de la COVID-19. Muchas de las plataformas de aprendizaje y gran cantidad de los contenidos digitales no son accesibles para estudiantes que tienen dificultades visuales o auditivas e, incluso, para quienes disponen de tecnologías de asistencia. Por ejemplo, el alumnado ciego tiene dificultades con información difundida en imágenes que su software no puede interpretar y con los frecuentes cambios de plataformas en línea (Farah, 2020). Los niños y las niñas que tienen dificultades de aprendizaje, por ejemplo, quienes tienen trastorno por déficit de atención con hiperactividad, pueden tener problemas para trabajar con una computadora de manera independiente. Perder la rutina diaria que proporcionan los establecimientos escolares agrega una dificultad adicional para los educandos con especial sensibilidad a los cambios, como aquellos que padecen algún trastorno del espectro autista. El apoyo que suelen prestarles las escuelas se ha reducido o, incluso, suspendido para evitar el riesgo de infección (UNESCO b, 2020).

A manera de ejemplo, en un estudio dirigido a familias de personas con necesidades educativas especiales, 81% de ellas con trastorno del espectro autista, encontraron que cuando había situaciones de salud mental ya previamente identificadas, estas habían aumentado principalmente dadas por modificaciones en la rutina de la persona. Un aspecto relevante que se dio es que las personas a cargo no se sentían seguras en cómo apoyar en el aprendizaje a este estudiantado, pues normalmente recibían el apoyo de docentes con conocimiento para trabajar con personas bajo estas características (Tosseb et al., 2020, como citado por Sandoval, & Madriz, 2020, p. 202).

Ligado a ello, otro factor que puede afectar las oportunidades de educación del alumnado más vulnerable es la imposibilidad de recibir apoyo de sus padres, madres o personas cuidadoras, que pueden tener poca o ninguna educación. También es probable que carezcan de un entorno propicio para aprender en casa (UNESCO a, 2020).

Lo anterior es sumamente relevante porque, en estas situaciones, el apoyo de los padres es incluso más importante entre los niños en situación de discapacidad y necesidades educativas diversas, cuyos servicios educativos –si se beneficiaban con ellos antes de la crisis– probablemente hayan terminado junto con el cierre de escuelas (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 26).

Dada toda esta problemática tan compleja y variada, es importante conocer qué es lo que sucede en Costa Rica en relación con el estudiantado que presenta estas características. El estudio pretende acercarse a los procesos de mediación pedagógica que ha recibido el estudiantado de I y II ciclos en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje que participa de los procesos educativos del Ministerio de Educación Pública, desde la perspectiva de las familias que les apoyan en estos procesos, y conocer cómo ha sido su desarrollo educativo en el escenario que ha producido la emergencia sanitaria por COVID-19 a partir de marzo del año 2020.

Metodología

Se realizó un estudio basado en encuesta, con una muestra intencionada en la que se integran las familias de estudiantado en condición de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje que forman parte de la base de datos del Ministerio de Educación Pública como beneficiarias de algún tipo de apoyo socioeconómico. Para ello, se contó con el apoyo de la Dirección de Programas de Equidad. Desde esa instancia, se estableció el contacto con las familias para invitarles a participar del estudio.

Se aplicó un cuestionario en línea y se trató de conocer la percepción de las familias respecto de la mediación pedagógica que recibe el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, las estrategias desarrolladas por las familias para apoyar el proceso educativo, las estrategias que el MEP establece para la mediación pedagógica, los escenarios para la mediación pedagógica y aprendizaje a distancia en los que se ubica el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje.

Resultados

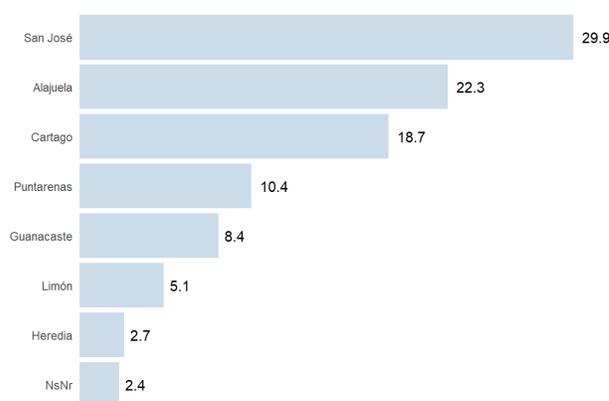
Caracterización sociodemográfica

Dentro de los elementos que se tomaron en cuenta para esta caracterización, se incluye el parentesco con la persona estudiante, sexo, el lugar de residencia y el nivel educativo de las personas que llenaron el instrumento.

En el estudio se contó con la participación de 1318 familias. Quienes respondieron la encuesta se identificaron como mujeres en su mayoría (80%), y se autodenominaron en el rol de madres (87,2%). Se registró, además, la participación de padres (5.3%), encargados legales (2,1%), tíos y tías (0,7%), hermanos y hermanas (0,7%) y otros (1,7%).

En cuanto a la residencia, la mayor parte de las personas participantes, la mayoría proceden del Gran Área Metropolitana (73,6%), tal como se observa en la siguiente figura, aunque se contó con familias de algunas localidades de Puntarenas, Guanacaste y Limón (23,9%).

Gráfico 1
Lugar de residencia

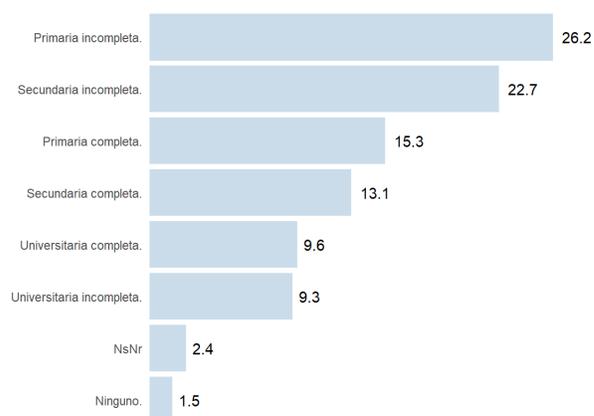


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Con respecto al nivel educativo de las personas encuestadas, la mayoría presenta un bajo nivel educativo, siendo que mayormente cuentan con primaria incompleta, seguidas de secundaria incompleta, posteriormente primaria completa y luego secundaria completa, y en un número significativamente menor se encontraron personas con universidad completa, seguida finalmente, de universidad incompleta.

Gráfico 2

Nivel educativo de las personas que participaron del estudio



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

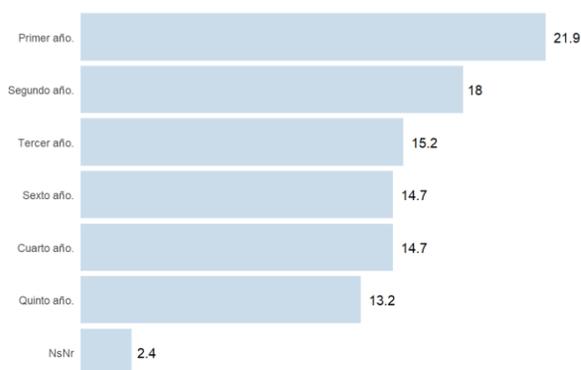
Caracterización de la mediación pedagógica que recibe el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje

Como parte de las medidas de contingencia ante la pandemia por la COVID-19 en el sistema educativo costarricense el MEP, en el documento “Orientaciones sobre el proceso educativo a distancia” (MEP, 2020), se plantearon, como respuesta para el desarrollo del proceso de aprendizaje, estrategias virtuales dentro de las que destacaban las sesiones sincrónicas y asincrónicas, el envío de material al estudiantado en formato impreso o digital para realizar en la casa y las Guías de Trabajo Autónomo (GTA). Esas actividades forman parte del marco general en el que se inscribe la mediación pedagógica que se proporciona al estudiantado dentro de la Educación Remota de Emergencia (ERE) en Costa Rica, en el contexto de la emergencia sanitaria que enfrenta el país.

Aunado a lo anterior, la mediación pedagógica que recibe el estudiantado depende, en alguna medida, del tipo de centro educativo en el cual se encuentra matriculado; de allí que se consultara por el tipo de institución educativa a la cual pertenece. Sobre ese particular, se encontró que la mayoría de las personas del estudiantado incluido en la investigación se encuentra matriculado en instituciones educativas regulares de educación primaria (el 77%). Eso implica que, para ese estudiantado, se cuenta con una persona docente guía en su grupo regular y una persona docente de apoyo que acompaña a la persona estudiante y a su familia en el proceso de inclusión y aprendizaje. Menos de la cuarta parte (el 21%) procede de centros de educación especial donde la organización es similar: se cuenta con una persona docente guía a cargo de un grupo de estudiantes y cada uno, según sus requerimientos, puede o no recibir servicios de apoyo complementarios de docentes, terapeutas u otros profesionales.

Otro elemento importante para considerar en la mediación pedagógica es el año que cursa cada estudiante. En ese sentido, se encontró que la mayoría del estudiantado se ubica en primer nivel y la cantidad de estudiantado disminuye en los años superiores, siendo que ninguna persona participante cursa el último nivel de educación primaria.

Gráfico 3
Año que cursa la persona estudiante



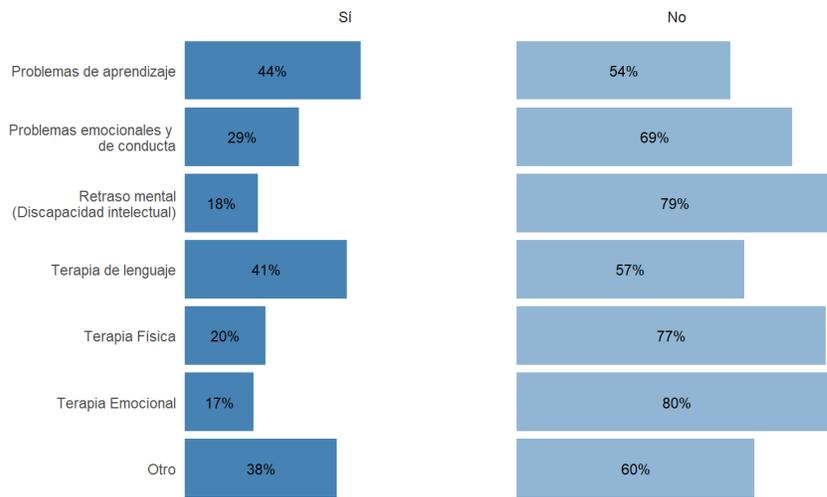
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Mediación pedagógica en el contexto del estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje

El estudiantado participante, de acuerdo con su situación de discapacidad y/o barrera de aprendizaje, recibe diferentes servicios de apoyo por parte de la institución educativa. Con respecto a los centros educativos regulares, se ofrecen servicios de apoyo fijos e itinerantes en problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta, retraso mental (discapacidad intelectual) y terapia de lenguaje. Mientras que los centros de educación especial pueden contar con servicios de apoyo fijo en retraso mental (discapacidad intelectual), problemas emocionales y de conducta, discapacidad múltiple, discapacidad visual y discapacidad auditiva, asimismo, se ofrecen servicios complementarios a la acción pedagógica, por ejemplo: terapia de lenguaje, terapia física, terapia ocupacional, psicología, trabajo social, entre otros.

De los servicios de apoyo mencionados, los que son principalmente utilizados por el estudiantado que se incluyó dentro de la investigación son: problemas de aprendizaje (44%), terapia de lenguaje (41%), problemas emocionales y de conducta (39%).

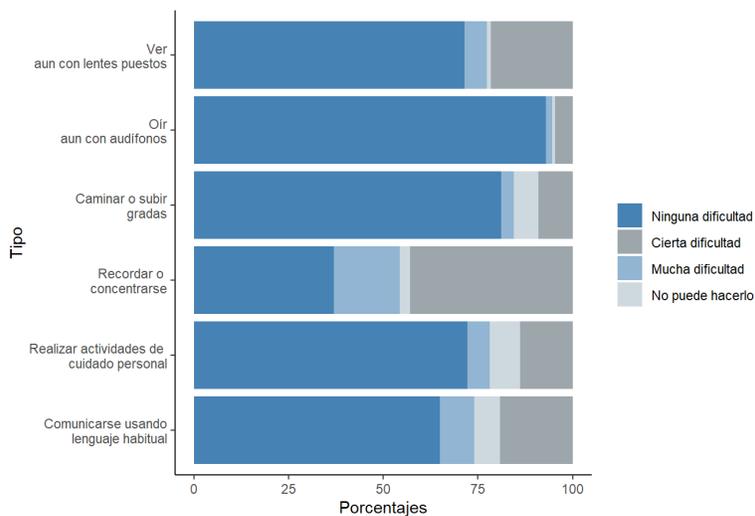
Gráfico 4
Servicios de apoyo que recibe la persona estudiante



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Esos apoyos que reciben guardan congruencia con las principales limitaciones a las que se enfrenta el estudiantado en el proceso de aprendizaje, según el reporte de la persona encuestada: la dificultad para concentrarse, las dificultades visuales y las dificultades de comunicación y del lenguaje, tal como se observa en el siguiente gráfico.

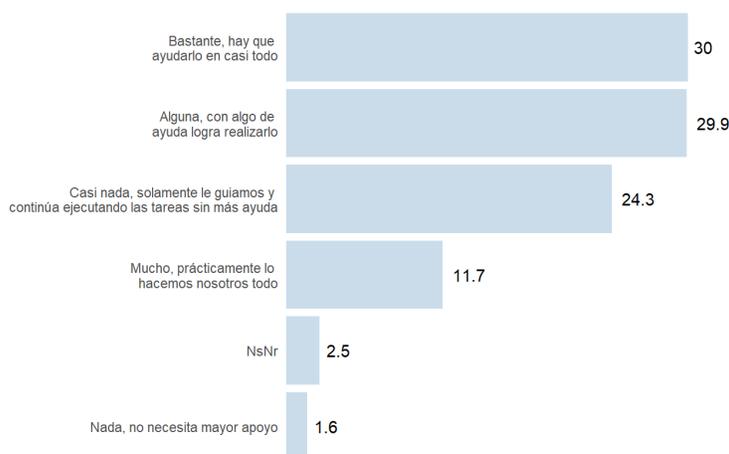
Gráfico 5
Situaciones de discapacidad que presenta el estudiantado



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

El nivel de necesidad que evidencia este estudiantado tiende a ser homogéneo en su variación, pues se mantiene en un rango bastante similar en sus diferentes niveles, por ejemplo, el 30% señala que es un nivel alto pues ocupa bastante apoyo, en tanto un 29,9% señala que requiere algo de ayuda y un 24,3% solo ocupa alguna guía. Sin embargo, un 11,7% presenta un nivel de requerimiento muy alto, pues el apoyo que necesita es mucho para realizar sus labores, mientras que un pequeño porcentaje de 1,6% no requiere mayor apoyo.

Gráfico 6
Apoyo requerido de la familia



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Además de esos servicios y necesidad de apoyo, la población estudiantil en situación de discapacidad también requiere que la mediación pedagógica que se le proporciona mediante la interacción directa con la persona docente, así como aquella presente en las distintas actividades y materiales, sea adecuada para ella y se oriente con la prioridad de trascender las barreras y dificultades con que se enfrenta en el momento de aprender (MEP, 2020). Es decir, además de los servicios de apoyo, la regularidad del proceso educativo para este estudiantado exige de una mediación pedagógica que permita una educación inclusiva y el efectivo aprendizaje de los contenidos y habilidades requeridas.

De acuerdo con la información obtenida, para la gran mayoría del estudiantado la actividad de aprendizaje que se desarrolló predominantemente fue la realización de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) enviadas por la persona docente y, en una cantidad menor de estudiantado, se contó con otras actividades, por ejemplo, sesiones sincrónicas, observación de videos y llamadas telefónicas.

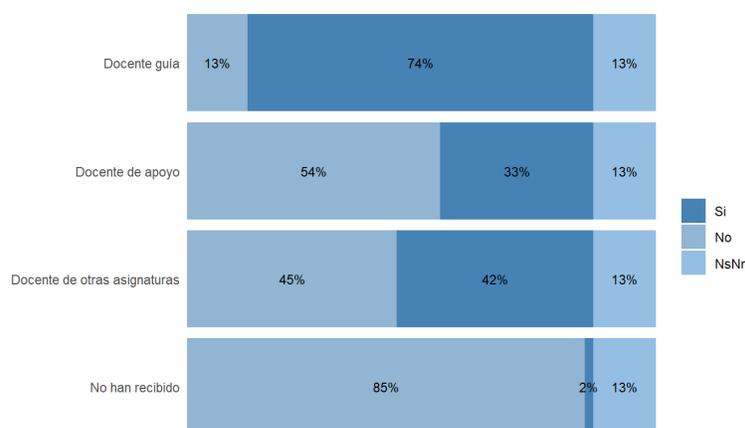
Las docentes guías del estudiantado son las que mayormente les hicieron llegar las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), seguido de docentes de asignaturas y, en un porcentaje

menor, las docentes de apoyo. Estas últimas optaron mayormente por ofrecer videos y otros recursos educativos, siendo este principalmente su rol, según lo señala el documento de “Orientaciones sobre el proceso educativo a distancia” (MEP, 2020), es decir, el de analizar si el material enviado por los docentes guías es adaptado y adecuado y de ofrecer material con las características requeridas, según la necesidad educativa particular del estudiantado a su cargo.

Llama la atención que algunos estudiantes no recibieron las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), al menos en el período comprendido entre marzo y noviembre de 2020.

Gráfico 7

Guías de Trabajo Autónomo u otros materiales para desarrollar por la persona estudiante



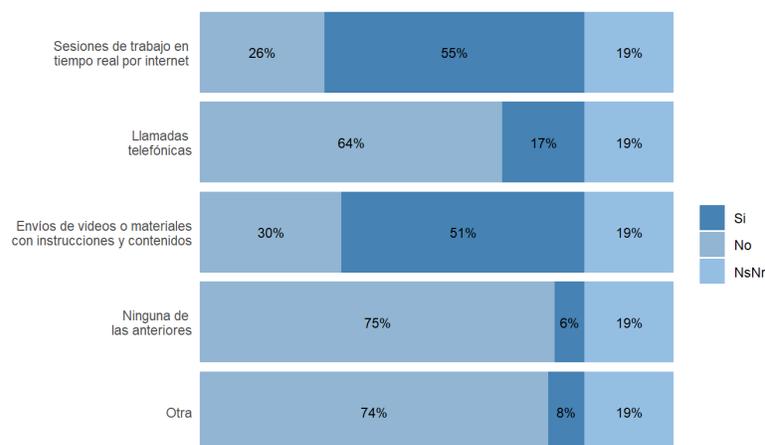
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

En cuanto al tipo de actividades desarrolladas por parte del cuerpo docente guía hacia el estudiantado, que implicaban la interacción directa por parte de esta figura, se encuentran principalmente sesiones sincrónicas vía internet, seguidas por envío de material con instrucciones y desarrollo de contenidos. En un porcentaje menor se encuentran las llamadas telefónicas y otras actividades que no se mencionan. Todo esto es coherente con lo solicitado por los lineamientos del MEP para la atención pedagógica de la emergencia en el documento correspondiente (MEP, 2020).

Hay un porcentaje que señala no haber desarrollado ninguna de estas actividades.

Gráfico 8

Tipo de actividades desarrolladas por la persona docente con estudiante a cargo

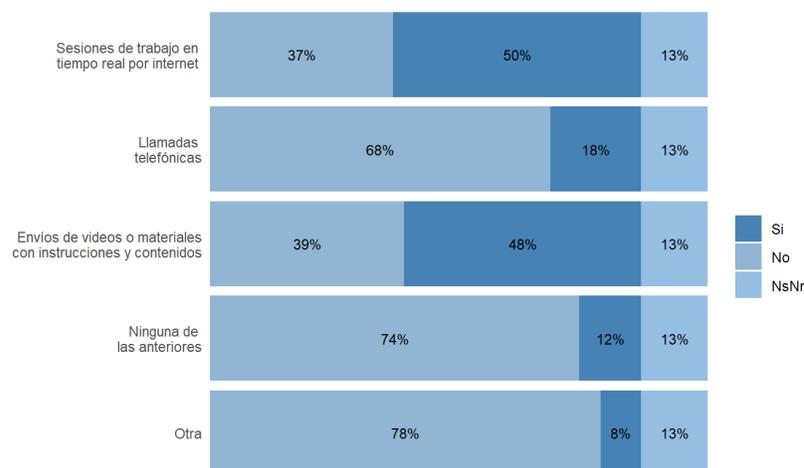


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

En cuanto a las actividades realizadas por la persona docente de servicios de apoyo, se encontró que un 50% anota sesiones sincrónicas, seguidas de envío de material, videos e instrucciones y, en un menor porcentaje, llamadas telefónicas y otro tipo de actividades. Sin embargo, hay un 12% que señala no haber realizado ningún tipo de estas actividades.

Gráfico 9

Tipo de actividades desarrolladas por la persona docente del servicio de apoyo con estudiante a cargo

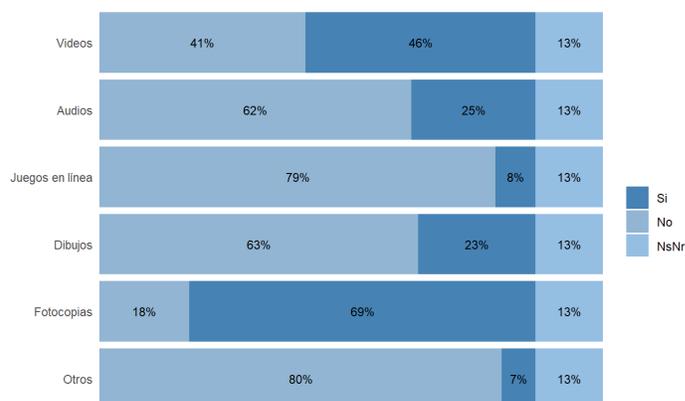


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

De manera complementaria a las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) y a las actividades mencionadas, al estudiantado se le proporcionaron algunos recursos con el propósito de apoyar su proceso de aprendizaje o abordar contenidos específicos. Este tipo de materiales o recursos consiste, principalmente, en fotocopias, videos y, en menor cantidad, audios, juegos en línea y otros materiales no especificados.

Gráfico 10

Tipo de material que recibe la persona estudiante

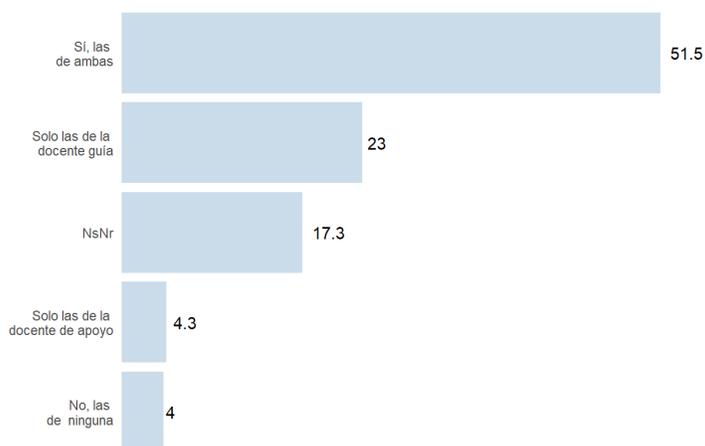


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Sobre este mismo punto relacionado con los materiales, se les consultó a las familias si en los casos en que el estudiante requirió material adicional al enviado previamente por la persona docente, fue posible contar con él. El 51.5% indicaron que sí recibieron este apoyo extra, un 23% lo recibió de la docente guía, un 4,3% de la docente de apoyo y un 4,3% no lo recibió de ninguna persona docente. Vale destacar aquí que el documento “Orientaciones sobre el proceso educativo a distancia” es claro en señalar que el personal docente de apoyo tenía tareas particulares por cumplir y una de ellas, que se recalca en varias oportunidades, es el brindar apoyo, guía y acompañamiento a estudiantes que así lo requieran (MEP, 2020).

Gráfico 11

Recepción de material o apoyo adicional para el estudiantado cuando ha sido requerido

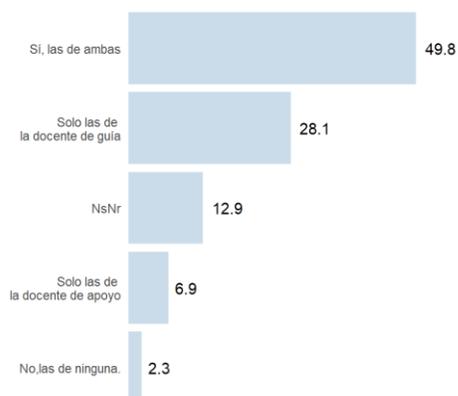


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Aunado a lo anterior, se solicitó opinión de las familias respecto de la claridad con que las personas docentes brindaban las instrucciones para que el estudiantado desarrollara las actividades. Al respecto, el 52,2% señaló que las instrucciones que dieron ambas docentes fueron claras y que permitieron lograr los aprendizajes esperados; para el 25,6%, eso solo ocurrió con la persona docente guía. Para un 4,4%, esto aplica solo con la docente de apoyo. Finalmente, el 1,9% opina que de ninguna de las dos recibió las instrucciones de manera clara. Por otra parte, se puede determinar que se valora de forma positiva la aclaración de las dudas por parte de los docentes, lo cual facilita el desarrollo del trabajo en casa con la persona estudiante. Aunque un 28,1% considera que solamente las personas docentes guías realizan con eficacia esta aclaración, un 6,9% considera que solo las de apoyo lo hacen. Una pequeña franja opina que ninguna de las dos aclara las dudas de manera eficaz.

Gráfico 12

Comunicaciones con docentes para aclarar dudas sobre el trabajo que el estudiante debe realizar



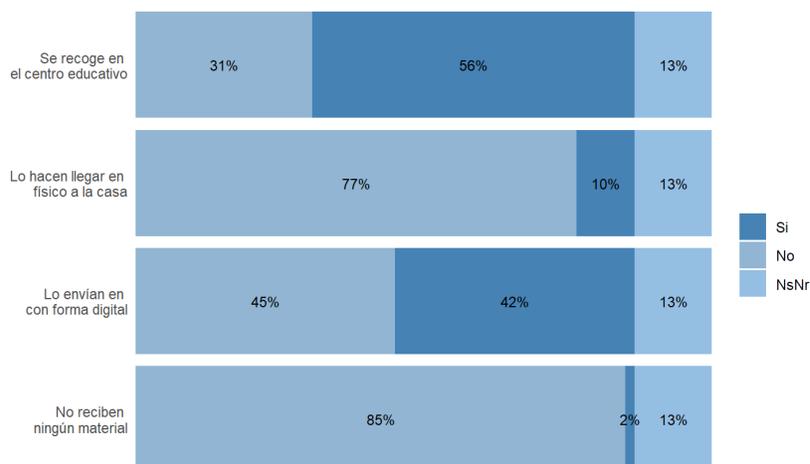
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Por las condiciones propias del distanciamiento social durante la emergencia sanitaria, la labor educativa se extendió hasta el establecimiento de mecanismos para hacer llegar las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) y otros materiales hasta los hogares del estudiantado. Sobre ese particular, se encontró que la mayoría de las familias se acercaban al centro educativo para recibirlo, mientras que una cantidad inferior lo recibía de forma digital. A cierta cantidad de familias (10%) se le hace llegar a la casa y un mínimo porcentaje señala que no recibió ningún material.

Este aspecto llama la atención, pues, a lo largo de primer año de la emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación Pública ha sido enfático en la necesidad de hacer llegar el material educativo a las familias y esto es prioritario para el personal docente con sus estudiantes a cargo, pues, de lo contrario, los equipos institucionales debían realizar la alerta temprana para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE) (MEP, s.f).

Gráfico 13

Forma en que se le hizo llegar al estudiantado el material que brinda la institución para desarrollar el trabajo con la persona estudiante



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

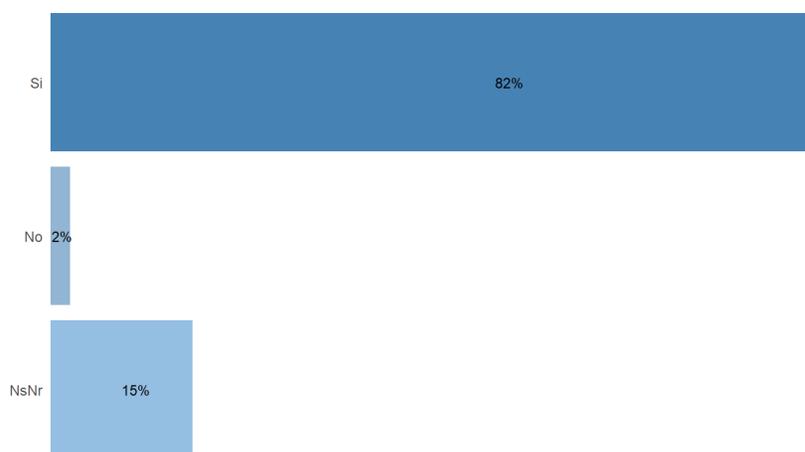
Tan importante como la forma en que está diseñado el material, su contenido y el acceso al mismo, es la frecuencia con que se recibe el material y el nivel de oportunidad en cuanto al cronograma de trabajo que se espera que cumpla el estudiantado.

Al respecto, se encontró que un 15,9% de las familias recibieron las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) diariamente; un 13% recibió material dos o tres veces por semana; el 30,7% señala que estas fueron recibidas una vez a la semana; un 6,9% las recibió algunas veces durante el mes; el 17,9 % las recibió una vez al mes y un 0,4% las recibió solamente una vez. Es importante señalar que las orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia señalan que las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) debían entregarse semanalmente para que el estudiantado las desarrollara (MEP, 2020).

Se encontró que para el 82% de las personas participantes la frecuencia con que se recibieron las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) fue adecuada, pues tenían el tiempo suficiente para cumplir con las instrucciones y actividades de aprendizaje solicitadas.

Gráfico 14

Se reciben las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) en tiempo oportuno



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Relacionado directamente con el proceso de mediación pedagógica, se consultó acerca de las comentarios y observaciones proporcionadas por el personal docente en la realización de las tareas por parte de las personas estudiantes. Al respecto, el 49,6% de las personas encuestadas indican que tanto las personas docentes guías como las de apoyo emiten comentarios u observaciones para enriquecer los trabajos realizados; por otro lado, solo un 25% señala que los recibe por parte de la docente guía y un 4,4% indica que únicamente los recibe de la docente de apoyo. Un 5% hace la observación que no lo recibe de ninguna parte.

Sobre esa misma línea de trabajo se consultó acerca de la frecuencia con que el personal docente brindó realimentación a las actividades y entregas que realiza el estudiantado. Al respecto se encontró que un 20,7% señala que las reciben a diario, en tanto que un 18,6% la reciben de dos a tres veces por semana, mientras que un 17,7% una vez a la semana. El 13,7% señala que una vez al mes; un 7,7% lo recibe algunas veces por mes, mientras que un 1% menciona que solo una vez recibió esa realimentación. El 20,6% de las personas participantes, no sabían o no respondieron.

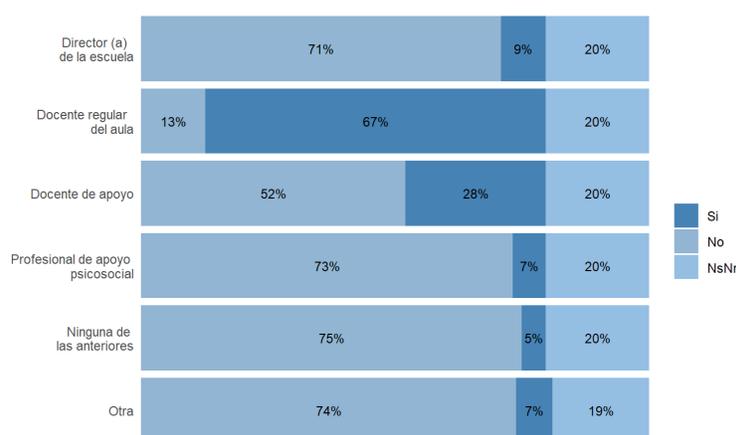
Como parte del acompañamiento requerido por el estudiantado, se ubica la comunicación con el centro educativo, especialmente con el personal docente que guía su proceso de aprendizaje. Al respecto, se identificó que un porcentaje alto de las familias valora positivamente la comunicación que se logró establecer con el cuerpo docente o la institución (el 82,6%), mientras que un 7,5% la valora de forma negativa.

La percepción de ese apoyo por parte de la persona docente guía tiende a ser excelente, aunque un porcentaje importante lo señala como bueno; un 7,3% lo menciona como regular; un 1,6% como deficiente mientras que un 0,9% lo define como muy deficiente. Para el caso de la persona docente de apoyo, el 43,6% lo considera excelente; un 25% como bueno, el 9,2% de las personas encuestadas lo califica como regular, el 1,9% como deficiente y el 2,4% lo valora como muy deficiente.

La persona que, desde la percepción de quienes participaron del estudio, ha sido quien más apoyo les ha brindado es principalmente la docente guía, seguida por la persona docente de apoyo. En otro orden de opiniones, han recibido más apoyo de la persona directora, luego de un profesional de apoyo psicosocial u otros profesionales.

Gráfico 15

Persona que más ha apoyado al estudiante



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Estrategias desarrolladas por las familias para apoyar el proceso educativo

Al igual que para el resto del estudiantado del sistema público costarricense, para el caso de las personas estudiantes con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, los cambios propios de las condiciones de enseñanza y las medidas de distanciamiento social implicaron que las familias asumieran un papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado desde el hogar, concibiéndose como el pilar que sostiene y articula este entorno de aprendizaje (MEP, 2020). Esa labor supuso para las madres un fuerte recargo de tareas, dados los roles tradicionales de género y la tendencia a que, cuando en la familia hay un hijo o hija que presenta una condición de discapacidad, sea la madre sobre la que recae en solitario el cuidado y atención de esa persona.

Consecuentemente, debe dejar de lado otros aspectos de su proyecto de vida y de su trabajo (Campabadal y Richmond, 2014).

Pese a la situación de vulnerabilidad y cierta privación social, en general, las familias brindan apoyo al estudiantado. Las personas participantes expresan que, para desarrollar el trabajo autónomo, el estudiantado cuenta con varias personas dentro del grupo familiar que le apoyan (90%). Pese a ello, la madre es la figura sobre la que recae principalmente el apoyo en las actividades educativas de la persona estudiante, para lo cual han desplazado las tareas domésticas o laborales, o bien, han optado por restar horas a los tiempos de descanso y satisfacción de necesidades vitales, con el propósito de priorizar el proceso de aprendizaje de su hijo o hija.

En cuanto a la organización familiar, este grupo de personas participantes señala en un 49,7% que se apoya principalmente en la figura materna para el trabajo realizado, mientras que un 26,5% refiere que toda la familia brinda ese apoyo. El 2,4% tiene una persona extra para ello algunas veces, en tanto que un 1,3% cuenta siempre con ella. El 0,8% menciona que pocas veces se dispone de alguien para que ayude y un 0,3% señala que la persona estudiante no requiere apoyo.

En cuanto a la necesidad de las familias por contar con una persona extra que apoye al estudiantado en sus trabajos estudiantiles, un 90% de ellos dice que los requiere y los utiliza, en tanto que un 7% señala que no cuenta con ello.

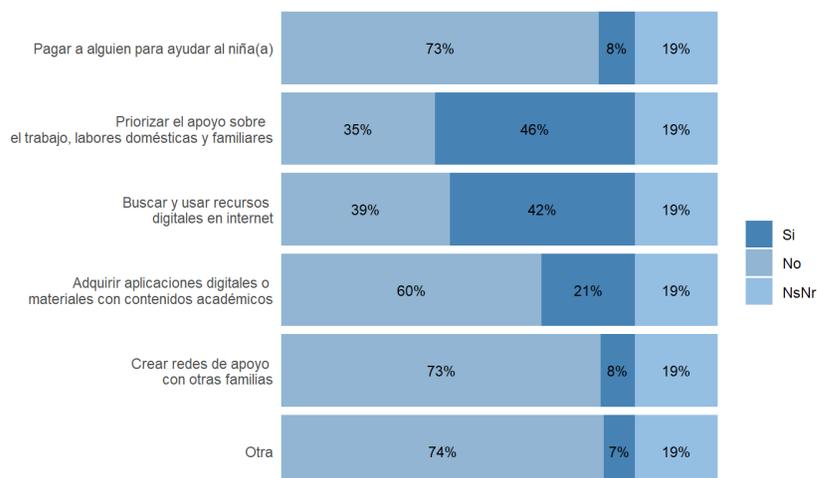
Frente a la realidad vivida ante la emergencia sanitaria y la necesidad de apoyar al estudiantado en su proceso de aprendizaje, entre otras cosas, las familias han buscado construir más espacios de comunicación que les sirvan de apoyo con otras familias. Un 73% de las personas participantes mencionan que así lo han hecho y un 17,6% señala que no.

Para el desarrollo del aprendizaje, es necesario no solamente que el cuerpo docente haga envío de los insumos y que dé el abordaje y acompañamiento necesarios, sino también que haya un reenvío del material elaborado por el estudiantado para su aprendizaje, con el fin de poder, posteriormente, hacer una realimentación y valoración de cuánto y cómo se ha desarrollado el proceso. Por eso, es importante conocer si las familias participantes del estudio realizan esta acción. Al respecto, un 82% señala que hace un reenvío de estos productos al personal docente, en tanto un 2% menciona que no lo hace.

Dentro de las estrategias que desarrollan las familias para apoyar los procesos de aprendizaje del estudiantado, muchas familias (82%) han organizado un horario específico para la realización de actividades académicas con la persona estudiante a su cargo. En contraste, un 2% señala que no lo hace.

En cuanto a otras estrategias que hayan realizado las familias para apoyar al estudiantado, principalmente ha sido priorizar estos apoyos por encima de otras labores o actividades. También se han dedicado a buscar recursos en la red, como aplicaciones o material adicional, y también han buscado apoyos contratando a alguien o acompañándose de otras familias.

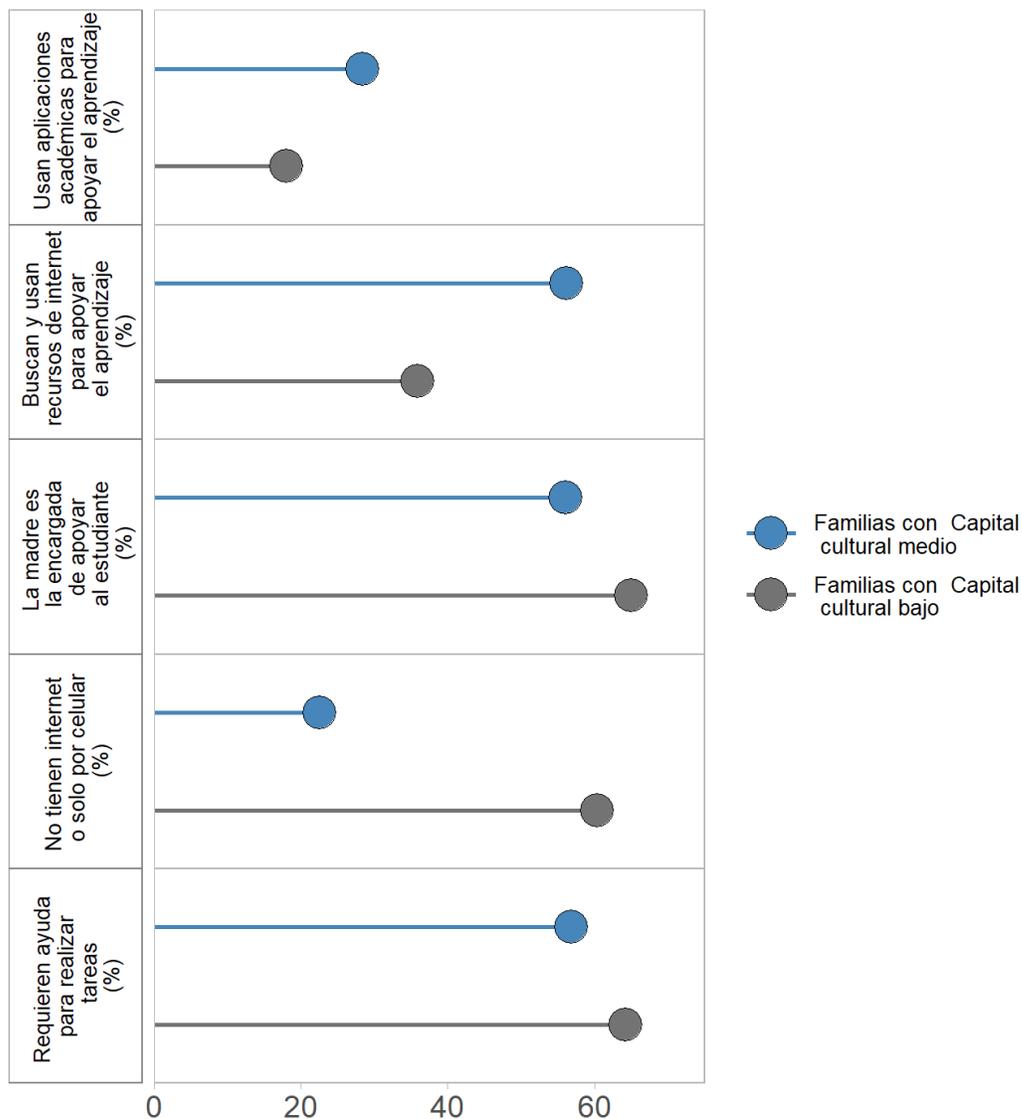
Gráfico 16
Estrategias adicionales para el avance del aprendizaje del estudiantado



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

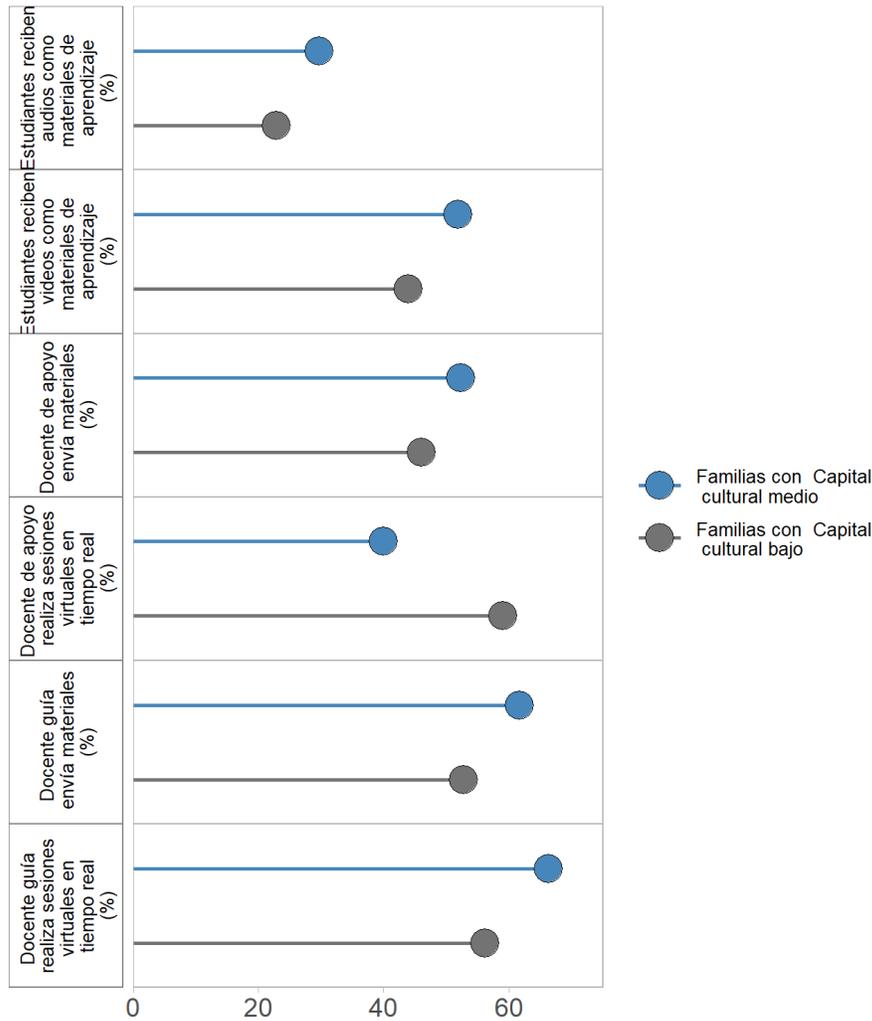
Las estrategias desarrolladas por las familias para apoyar al estudiantado varían según el capital cultural que cada una posee, de tal manera que las familias con capital cultural medio bajo recurren, en mayor proporción que las de capital cultural más bajo, a estrategias asociadas con la búsqueda de recursos y aplicaciones por internet para apoyar el proceso de aprendizaje del estudiantado. Mientras que en las familias con capital cultural más bajo las personas estudiantes requieren mayormente más apoyo para la realización de las tareas académicas, tienen mucho menos acceso a internet y dispositivos digitales, y corresponde a los hogares en los que recaen mayormente sobre la madre las responsabilidades asociadas con la educación de los niños y las niñas, tal como se aprecia en la siguiente figura.

Gráfico 17
Perfil de las familias según distintas características del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Gráfico 18
Perfil de las familias según la labor de los docentes

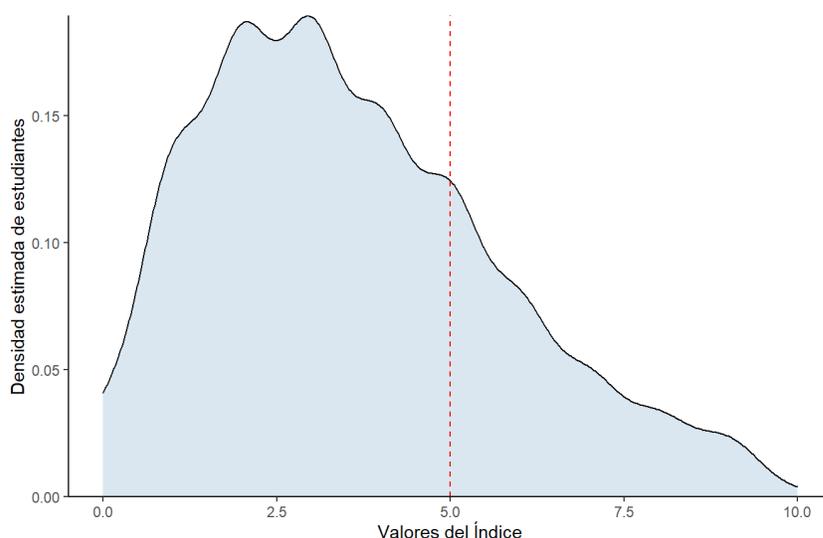


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

En tanto que un 37% del estudiantado presenta un índice de capital cultural bajo mientras que el 63% de los estudiantes tiene un Índice de capital cultural medio bajo.

Las principales diferencias entre los grupos revelan que en los materiales y actividades que realizan los docentes sí hay diferencias. En general, los que reportan un menor índice de capital cultural son estudiantes que requieren alguna o bastante ayuda para terminar sus tareas escolares, la madre es la principal encargada de ayudar, tienen conexiones a internet de baja calidad o carecen por completo de ella, reciben menos sesiones virtuales en tiempo real, usan menos recursos en internet para apoyar el aprendizaje y, además, reciben menos materiales como videos o audios para su proceso de aprendizaje. En cuanto a la percepción de la labor docente y la retroalimentación, no se reportaron diferencias entre los grupos.

Gráfico 19
Capital cultural



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Estrategias que el Ministerio de Educación Pública establece para el desarrollo de la mediación pedagógica con el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje

Dentro de las estrategias que el Ministerio de Educación Pública resaltó en los diferentes lineamientos para el año 2020, se recalcó la necesidad de comunicación constante con las familias, principalmente para dar continuidad a los aprendizajes. En el caso del estudiantado con barreras o situación de discapacidad, este acompañamiento se debía dar desde diferentes fuentes. Por eso es importante conocer cuándo, desde el momento en que se cerraron las instituciones educativas (recordando que los centros de educación especial se cerraron primero que los centros educativos regulares), el personal institucional se puso en contacto con las familias.

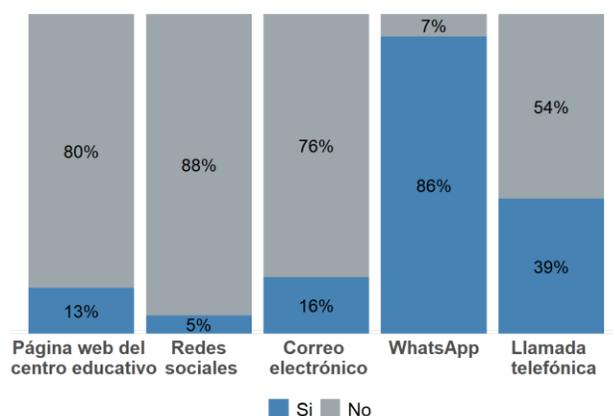
En este caso, se puede observar cómo un 77% señala que este contacto se dio desde el inicio de la alerta sanitaria; un 8% señala que fue varias semanas después y un 5% manifiesta que fueron ellos, como familia, quienes primero contactaron antes de que la institución lo hiciera. Vale recalcar que un 3% menciona que no fueron contactados en ningún momento por la institución.

Además del momento de primer contacto institucional, es importante conocer quién fue esa persona que realizó el contacto. Las familias encuestadas mencionan que principalmente esa persona fue la docente guía (75%), seguida de la persona docente de apoyo (36%), posteriormente el director (15%) y, finalmente, otras personas (13%).

En cuanto a la forma de contacto, el MEP estableció que era importante que este se diera principalmente por la vía oficial a través de la aplicación Teams de Microsoft®; sin embargo, una gran mayoría de docentes guías con estudiantes a cargo de personas que participaron de este estudio lo realizó vía Whatsapp® (86%), llamadas telefónicas (39%), correo electrónico (16%), página web del centro educativo (13%) y redes sociales (5%).

Gráfico 20

Medios usados por la persona docente guía para comunicarse con las familias

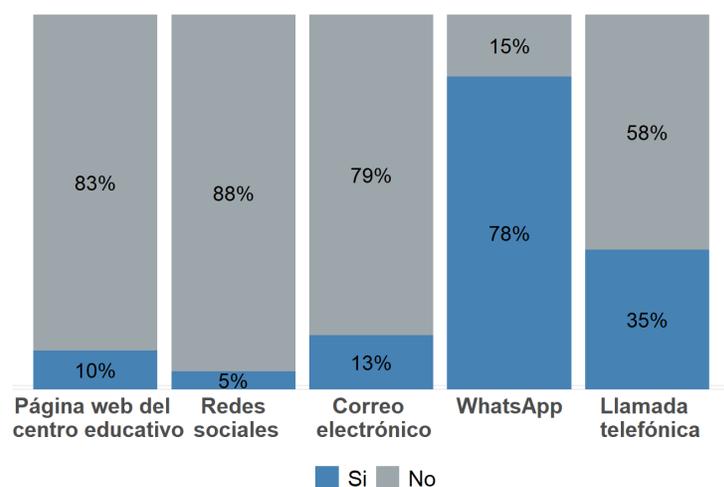


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

En cuanto a los medios usados por la persona docente de apoyo, se destaca el mismo uso y con la misma tendencia que los usados por la docente guía, aunque con diferentes porcentajes, pero en el mismo orden de importancia según la frecuencia de uso.

Gráfico 21

Medios usados por la persona docente de apoyo para comunicarse con las familias



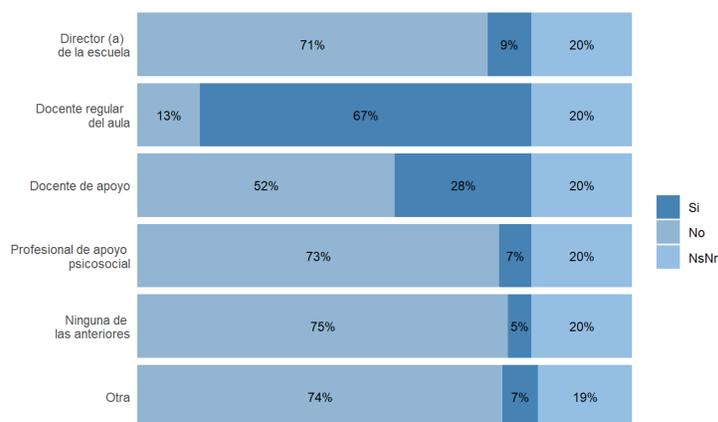
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Además del contacto, se les preguntó a las personas participantes con qué frecuencia el personal docente realiza esa comunicación y al respecto señalan que un 38% lo hacía a diario, en tanto que un 29,9% se comunicaba entre dos a tres veces por semana, mientras que un 11,5% señaló que la comunicación se daba una vez por semana. Un 7,5% señala que se dio algunas veces por mes y el 1,5% menciona que esto fue una vez al mes. Destaca un pequeño porcentaje (1,9%) que dice haber tenido esa comunicación una única vez.

Dentro de las estrategias que el MEP solicitó implementar, no solamente se señala la entrega de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) o realización de sesiones en tiempo sincrónico, sino dar apoyo y seguimiento en casos requeridos. En relación con este punto, las familias indican que una gran mayoría recibió ese apoyo por parte de la persona docente guía (67%). En menor porcentaje, este seguimiento fue brindado por el personal de apoyo (28%) y otro personal colaboró en menor cantidad, por ejemplo, la persona directora (9%), personal de apoyo psicosocial (7%) y otros (7%). Un grupo menor de participantes señalan que no recibieron ese apoyo por parte de ninguna persona de las mencionadas anteriormente (5%).

Gráfico 22

Personal institucional que más ha apoyado el seguimiento del proceso educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados en encuesta dirigida a familias de estudiantado con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje (2020).

Escenarios para la mediación pedagógica y aprendizaje a distancia en los que se ubica el estudiantado en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje

Dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación Pública se señala como aspecto esencial que la institución educativa ubique cuál es el escenario en que se encuentra cada estudiante para poder adaptar la mediación pedagógica a las características específicas según su entorno. El documento de “Orientaciones sobre el proceso educativo a distancia”

señala cuatro escenarios que ya fueron descritos anteriormente en este informe. Sin embargo, se debe reconocer que, si bien es cierto este factor tiene gran relevancia, no es el único, pues otros elementos juegan un papel importante para el buen aprendizaje del estudiantado, como, por ejemplo, con qué otros recursos cuentan.

En ese sentido, al menos la mitad de las personas participantes del estudio mencionaron contar con un escritorio o mesa para estudiar (56%), conexión a internet (59%) y un teléfono celular con conexión a internet (63%). No obstante, menos de la mitad indicó tener acceso a una habitación sola para la persona estudiante (27%), un lugar tranquilo para estudiar (40%) o una computadora que pueda usarse para las tareas escolares (30%). Un 53% de las personas encuestadas expresó tener acceso a servicios de televisión por cable, aunque muy pocos cuentan con recursos como libros de literatura (11%), libros de consulta para tareas escolares (15%) o impresoras (16%).

En relación con el tipo de conexión que las personas participantes del estudio tienen en su casa, un 35% señala que posee cable para su conexión a internet; un 35% se conecta por medio de datos móviles, un 11% por fibra óptica y un 2% por fibra coaxial. Es importante señalar que un 4% se conectan con redes prestadas y un 10% no posee conexión de ningún tipo.

Conclusiones

Ante el cierre de las instituciones educativas en Costa Rica a raíz de la pandemia por la COVID-19, la población estudiantil en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje experimentó una situación delicada en cuanto al cumplimiento de su derecho a la educación.

Pareciera existir una relación entre la situación de discapacidad y/o barreras para el aprendizaje con el capital cultural bajo o medio, lo cual vulnerabiliza aún más a esta población en el contexto de educación remota.

Se observa que un 63% de familias tiene un capital cultural muy bajo y es en ellas donde se encuentran los estudiantes que requieren mucha ayuda para realizar las tareas. En estos hogares, las madres asumen la responsabilidad de apoyar al estudiante. Un 15% de estas familias no tiene internet y el de las que lo tienen es de muy mala calidad. En el 37% restante de las familias cuyo capital cultura es medio, las madres desempeñan también un papel importante, pero suelen contar con el apoyo de otros miembros de la familia. Con este grupo, la labor de las personas docentes fue diferente: realizaron más sesiones virtuales, enviaron mayor cantidad de materiales y los estudiantes recibieron más cantidad de recursos como audios y videos para apoyar sus procesos de aprendizaje.

Resulta evidente, desde la teoría y la práctica, que la mediación pedagógica es la tarea fundamental del docente y la clave del éxito en los procesos de aprendizaje. Pero, en particular, con la población en situación de discapacidad y/o barreras para el aprendizaje, es todavía un elemento aún más protagónico, en especial dentro del contexto de la

educación remota, en el que las familias se convierten en aliados estratégicos para lograr esa mediación.

Ligado con lo anterior, es importante destacar que en la educación remota con las poblaciones vulnerables asociadas a una situación de discapacidad y/o barreras para el aprendizaje, se debe trabajar no solo con ellas, sino con sus familias. Al respecto, en este estudio, la demanda que hacen las familias de una mayor periodicidad en la realimentación reviste una posible inseguridad de si están haciendo el proceso adecuado. En este sentido, más allá de la transmisión de instrucciones, guías y materiales, las familias requieren capacitación, acompañamiento y empoderamiento, que les permitan ofrecer a sus hijos e hijas los apoyos emancipadores para que puedan ser más autónomos en este proceso de aprendizaje.

La pandemia presentó una serie de retos para la atención educativa de todas las poblaciones del país, incluyendo aquellas en situación de discapacidad y/o barreras para el aprendizaje, para lo cual el MEP elaboró diferentes estrategias. Para el caso de las familias de este estudio, su valoración con respecto al trabajo realizado por la persona docente de apoyo y guía fue alta, calificándola como buena o excelente.

Se puede decir que, a pesar de que la mayoría de las familias señalan que el personal docente envió material y brindó seguimiento al proceso educativo, hay algunos porcentajes de esta población que no refiere haber recibido material ni/o sesiones sincrónicas. Esto implica que algunos niños y niñas prescindieron de esos apoyos que, en el contexto de pandemia, resultan de vital importancia para garantizar el derecho a la educación.

Como reflexión final conviene prestar una atención especial a la población en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje que, aunado a esa situación presenta dificultades de acceso a internet, pues esto implica un mayor riesgo de vulnerabilidad en cuanto al cumplimiento de su derecho a la educación, razón por la que requieren de mayores apoyos pedagógicos

Recomendaciones

Buscar estrategias para que las plataformas virtuales para el aprendizaje sean más accesibles y para todas las familias, considerando aquellas cuyos conocimientos y habilidades en el uso de estas son limitados. Según los resultados de la encuesta, Whatsapp® fue el medio más utilizado para la comunicación y el envío de evidencias entre las familias y el centro educativo.

Aumentar la frecuencia con que se establece la comunicación con las familias. Aunque estas consideran que es buena, existe un deseo de que la realimentación por parte de las personas docentes se brinde con mayor regularidad, para tener mayor seguridad sobre el trabajo realizado y el avance de la persona estudiante. Este proceso debe darse de forma paralela con la capacitación a las familias sobre mediación pedagógica, que les permitan

empoderarse sobre la forma de cómo acompañar a sus hijos e hijas en este contexto de aprendizaje de la educación remota.

Es necesario que desde los centros educativos se lleve a cabo un diagnóstico, no solo sobre la situación y condición del estudiantado, sino de sus familias y el nivel de capital cultural con el que cuentan, como insumo para la planificación y el ofrecimiento de los apoyos que requieren, tanto en el contexto de la educación remota como en el de la presencial.

Tanto los centros educativos como las familias deben indagar sobre las posibilidades y oportunidades de mediación que ofrece la educación remota, así como sus limitaciones, aunado con las características propias del capital cultural de cada familia, de forma que sea posible un abordaje más acorde con su realidad.

Si bien las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) son un instrumento valioso para la mediación pedagógica en el contexto de la educación remota, es importante explorar otras estrategias, particularmente con la población en situación de discapacidad y/o barreras para el aprendizaje, por la diversidad de necesidades que tienen.

La realidad actual nos ha mostrado que gran cantidad de procesos de aprendizaje se generan en las familias, por lo que es necesario validar el conocimiento que estas tienen sobre sus hijos e hijas. Este representa un aporte valioso para los procesos educativos, pues puede dar luz acerca de cómo realizar la mediación pedagógica para cada niño y niña en los diferentes contextos, pero, en especial, en el de la educación remota.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de las escuelas inclusivas: ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares: Madrid, España: NARCEA S. A.
- Alonso, C. (2020). La Educación Secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela: un análisis longitudinal. *Papers: revista de sociología*, 105 (4), p. 487-510. DOI 10.5565/rev/papers.2696 <<https://ddd.uab.cat/record/232699>
- Barriga, F., Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill Interamericana. 2 edición. México.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1-15.
- Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2008). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos G y Zimmerman, J. (2020). Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. The Learning Factor. Recuperado de <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Campos, J., Cascante, G. y Ruiz, W. (2020). Actividades de mediación pedagógica en la virtualidad: nuevas formas de favorecer el aprendizaje. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/actividades-mediacion-pedagogica-virtualidad.pdf>
- Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENARC). (2012). Orientación para promover la transición a la vida adulta de estudiantes III y IV ciclo en centros de educación especial. San José: Procesos Litográficos de Centroamérica.
- Coll, C. & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, (Eds.), Desarrollo psicológico.
- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. X Congreso Nacional de Investigación

Educativa. Recuperado de <http://jah.cat/j0Ied>

Colunga, S., García, J. (2005). Algunas variantes de concreción de los modelos teóricos: las estrategias, las metodologías y los programas de intervención educativa. Camagüey: Universidad de Camagüey, Puerto Rico.

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 133-155), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Eccles, J. y Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Parent-School-Involvement-during-the-Early-Years.-Eccles-Harold/1c8b488f5537fc929ce821e2e243006e6fc784ee>

Echeitia, G. (2007). Ya no, pero todavía tampoco: entre los procesos de la integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/>

Educación Médica Continua. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. Recuperado de <https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/#:~:text=remota%20de%20emergencia.-,Ense%C3%B1anza%20remota%20de%20emergencia,debido%20a%20circunstancias%20de%20crisis.>

Farah, L. (2020). Community Curator, Media, Entertainment and Information Industries, World Economic Forum. Recuperado de <https://es.weforum.org/agenda/2020/05/la-pandemia-covid-19-ha-cambiado-la-educacion-para-siempre-asi-es-como/>

Grupo Banco Mundial. (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Gutiérrez, M. L. (2006). Fuertes y capaces: Estrategias metodológicas para el trabajo con niños, niñas y adolescentes con discapacidad. San José, Costa Rica: Ediciones Proniñ@. Recuperado de http://paniamor.org/_literature_49967/Fuertes_y_Capaces.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). La diferencia entre la

- enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educause Review*. (27). Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la educación Superior*, 5(1), 136-155. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>
- Ley 8661 Aprueba Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo. *Diario Oficial La Gaceta*, 187, 29 de setiembre de 2008. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=64038&nValor3=74042&strTipM=TC
- Madrigal, A. (2015). El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: Un reto para la educación especial en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*. Vol 19 (2). Mayo-agosto. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.12>
- Méndez, R. y Faviel, M. (2008). Retrospectiva de la reorganización de los servicios de educación especial en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, cucs/Universidad de Guadalajara, 71-75.
- Ministerio de Educación Pública (2021). Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada. Estrategia Regresar Ciclo lectivo 2021. San José Costa Rica. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>
- Ministerio de Educación Pública a. (2020). Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública b. (2020). Acompañamiento a las familias de estudiantes con discapacidad en los Centros Educativos. Departamento de Educación Especial. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública c. (2020). Pautas para docentes de apoyo y personal de servicios específicos de educación especial. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/pautas-daeed.pdf>
- Monereo C. (1995) Estrategias para aprender a pensar bien. Cuadernos de Pedagogía. (237):1.

- Moreno, E., Barrero, V., Marín, M., Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico*, pp. 8-26. Universidad Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30415059002>
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Naciones Unidas (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., Villagómez, A. (2014) Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis. Ediciones de la U. Colombia.
- Ochaíta, E. y Espinosa. (2004). Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. España: McGraw Hill. p. 314, 316.
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). El derecho a la educación en situaciones de emergencia. Resolución aprobada por la Asamblea general de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://digitallibrary.un.org/record/685964>
- Organización de los Estados Americanos (2021). Guía de comunicación inclusiva para la Secretaría General de la OEA. ISBN 978-0-8270-7163-6
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. Version completa. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, abril de 2001.
- Organización Mundial de la Salud. Consideraciones de salud mental durante el brote de COVID 19. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 06 de marzo 2020. (Citado el 23 de marzo del 2020) Disponible en: <https://yotambien.mx/consideraciones-de-la-oms-de-salud-mental-durante-el-brote-de-covid-19/> [Links
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. Disponible en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palos, Ú., Ortiz, V., Méndez, A. (2014). Referentes teóricos en un estudio sobre significados

- y prácticas de mediación desde la educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 16, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 95-115. Universidad Intercontinental. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114006>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia. *Outliers School*. Barcelona: España. Recuperado de <https://universoabierto.org/2020/05/10/expandir-la-universidad-mas-alla-de-la-ensenanza-remota-de-emergencia-ideas-hacia-un-modelo-hibrido-post-pandemia/>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-17. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Red de Bibliotecas Universitarias (2010). Aplicación de la Web Social a la Investigación. *Eprints en library and information science*. Recuperado de http://eprints.rclis.org/3867/1/Ciencia20_rebiun.pdf
- Sandoval, A., & Madriz, L. (2020). Estrategias de acompañamiento virtual en un grupo de teatro inclusivo durante tiempos de distanciamiento social. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (Número especial), 200-212. Recuperado de: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3215/3980>
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Rev. complut. educ.* 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Stainback, S. & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Tijo, S. (2020). Enseñanza remota de Emergencia en Ingeniería civil: lecciones aprendidas. Memoria del encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. Bogotá: Colombia. Recuperado de <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/781/786>
- Torres, D. (trad). 2020. En qué consiste la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT). Recuperado de <https://www.torresburriel.com/weblog/2020/04/10/en-que-consiste-la-ensenanza-remota-en-emergencias-ere/>
- UNESCO, CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago, Chile: OREALC/CEPAL. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>

- UNESCO. (2020a). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Santiago, Chile: OREALC / UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNESCO. (2020b). Crisis y currículo durante el COVID-19: Mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto. Notas temáticas del Sector de Educación, Nota temática N° 4.2. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa
- UNICEF b. (2020). *Los equipos de conducción frente al COVID-19: Claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8431/file/Serie-Conduccion-COVID-2.pdf>
- UNICEF. (2020). *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. Panamá: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/costarica/media/2866/file/EDUCACI%C3%93N%20EN%20PAUSA:%20Una%20generaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20est%C3%A1%20perdiendo%20la%20escolarizaci%C3%B3n%20debido%20al%20COVID-19.pdf>
- Valverde, G., Escobar, W., Montero, S., Araya, J., Esquivel, N., & Ríos, G. (30 de marzo de 2020). Recomendaciones pedagógicas para las familias en el receso suscitado por el COVID-19: Expertos en educación primaria ofrecen principios didácticos con sentido práctico. *Noticias UCR*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/03/30/recomendaciones-pedagogicas-para-las-familias-en-el-receso-suscitado-por-el-covid-19.html>
- Verdugo, M. A. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR,2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Zimmerman, J. (10 de marzo de 2020). El coronavirus y el gran experimento de aprendizaje en línea. Crónica de *la educación superior*. Recuperado de <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>

Anexos

Cuestionario dirigido a madre, padre o persona encargada de estudiante de I y II Ciclos en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje

Estimadas familias:

El Estado de la Educación y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) se encuentran desarrollando un estudio con el propósito de conocer la opinión de las familias sobre la mediación pedagógica que ha recibido el estudiantado de I y II Ciclos en situación de discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje, durante el período de distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19 en el sistema educativo público costarricense, Los resultados de este estudio permitirán conocer la realidad vivida por las familias y ofrecer insumos para la creación de propuestas para mejorar la calidad educativa para la población estudiantil con discapacidad y/o con barreras para el aprendizaje.

Dada la relevancia que poseen las familias en el proceso educativo de las niñas y niños solicitamos su participación en el estudio mediante el llenado de este cuestionario.

La información que usted brinde será anónima y sus respuestas se combinarán con las de otras personas que participarán en este estudio; por lo que no será posible identificar de quién es cada respuesta, lo que asegura la confidencialidad de los datos proporcionados. Esta información será resguardada por el Centro de Investigaciones en Educación de la UNED de manera confidencial y no se utilizará para otros fines que los expuestos en el párrafo anterior, ni se compartirá para cualquier otro estudio.

Por lo anterior, usted puede responder libremente cada una de las preguntas que se le plantean. Llenar el instrumento le tomará un máximo de 20 minutos.

Para mayor información de esta investigación, puede contactar al Centro de Investigaciones en Educación a la dirección electrónica cined@uned.ac.cr

====Consentimiento informado=====

Confirmando que he leído la información sobre la importancia de esta investigación, sus efectos y usos, así como las implicaciones que tiene la información recopilada para la misma y estoy de acuerdo en participar.

Sí___ Pase a las instrucciones

No___ Fin

NOTA: Si usted tiene a cargo más de un niño o niña que se encuentra en etapa escolar y recibe el beneficio de una beca, por favor completar un cuestionario por cada una de las personas beneficiarias.

Instrucciones

Complete la información que se le solicita en cada una de las preguntas, o seleccione la opción de respuesta que más se acerca lo que usted siente o piensa respecto de lo que se indica.

I. Información general de la persona que llena el cuestionario.

1. Sexo:

- a. Femenino.
- b. Masculino.

2. Lugar de residencia:

Provincia: _____ Cantón: _____
Distrito: _____

3. Nivel educativo:

- a. Ninguno.
- a. Primaria incompleta.
- b. Primaria completa.
- c. Secundaria incompleta.
- d. Secundaria completa.
- e. Universitaria incompleta.
- f. Universitaria completa.

4. Parentesco con la persona estudiante:

- a. Madre.
- b. Padre.
- c. Hermano/a.
- d. Tío/a.
- e. Encargado/a legal.
- f. Otro_____.

5. La persona estudiante a su cargo asiste a un centro educativo:

- a. Regular.
- b. Especial.

6. Año que cursa la persona estudiante:

- a. Primer año.
- b. Segundo año.
- c. Tercer año.
- d. Cuarto año.
- e. Quinto año.
- f. Sexto año.

7. La persona estudiante a su cargo presenta alguna de las siguientes situaciones de discapacidad (Puede seleccionar más de una opción):

| Las siguientes preguntas se refieren a dificultades que tal vez la persona estudiante a su cargo enfrente para hacer ciertas actividades. Responda utilizando una escala de 1 a 4, en la que 1 significa que el niño o niña “no tiene ninguna dificultad”, 2: Sí, tiene cierta dificultad, 3 Sí, tiene mucha dificultad y 4 que no “no puede hacerlo”. | 1 No, no tiene dificultad | 2 Sí, tiene cierta dificultad | 3 Sí, tiene mucha dificultad | 4 No puede hacerlo |
|--|------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| a. ¿Tiene dificultad para ver, aun con los anteojos o lentes puestos? | | | | |
| b. ¿Tiene dificultad para oír, aun si utiliza un audífono? | | | | |
| c. ¿Tiene dificultad para caminar o para subir gradas? | | | | |
| d. ¿Tiene dificultad para recordar o concentrarse? | | | | |
| e. ¿Tiene dificultad para realizar actividades de cuidado personal como bañarse, vestirse o ir al baño? | | | | |
| f. ¿Tiene dificultad para comunicarse usando lenguaje habitual? | | | | |

8. Además de la persona estudiante existe en el hogar otra persona con alguna situación de discapacidad:

- a. Sí. ¿Qué parentesco tiene con la persona estudiante? _____
- b. No.

9. ¿Cuáles servicios de apoyo educativo recibe la persona estudiante a su cargo por parte de la institución? (puede marcar más de una opción):

- a. Servicio de apoyo educativo de problemas de aprendizaje.
- b. Servicio de apoyo educativo de problemas emocionales y de conducta.
- c. Servicio de apoyo educativo de retraso mental (Discapacidad intelectual).
- d. Terapia de Lenguaje.
- e. Terapia Física.
- f. Terapia Ocupacional.
- g. Otros (Indique): _____.

10. La persona estudiante recibe alguno de los siguientes apoyos:

- a. Becas del IMAS.
- b. Subsidios CONAPIS.

- c. Subsidio de asistencia técnica del MEP.
- d. Comedor escolar.
- e. Transporte escolar.
- h. Otro (Indique): _____.

II. Condiciones para desarrollar el proceso educativo.

11. De la siguiente lista, indique lo que tiene en su casa.

- Un escritorio o mesa para estudiar.
- Una habitación sola para la persona estudiante.
- Un lugar tranquilo para estudiar.
- Una computadora que pueda usar para las tareas escolares.
- Conexión a internet.
- Libros de literatura (clásica, poesía, artes, entre otros).
- Libros de consulta para las tareas escolares.
- Servicio de televisión por cable.
- Impresora.
- Teléfono celular (sin conexión a internet).
- Teléfono celular (con conexión a internet).

12. ¿Existe una persona dentro de la familia que apoya al estudiante para realizar las actividades académicas que se le solicitan desde el centro educativo?

- a. No.
- b. Sí ¿Quién es esa persona? _____.

13. ¿Cuánto apoyo de la familia requiere la persona estudiante para realizar los trabajos que le envían de la escuela?

- a. Mucho, prácticamente lo hacemos nosotros todo.
- b. Bastante, hay que ayudarlo en casi todo.
- c. Alguna, con algo de ayuda logra realizarlo.
- d. Casi nada, solamente le guiamos y continúa ejecutando las tareas sin más ayuda.
- e. Nada, no necesita mayor apoyo de nosotros para realizar sus trabajos escolares.

14. Indique el tipo de conexión a internet con el que cuenta en el hogar:

- a. Por cable: Fibra óptica ()
- b. Fibra coaxial ()
- c. Por datos móviles
- d. Por redes inalámbricas de lugares vecinos.
- e. No cuenta con conexión a internet.

III. Comunicación entre el centro educativo y la familia.

15. ¿Desde qué momento el centro educativo estableció contacto con la familia?

- a. Desde el inicio de la crisis sanitaria.
- b. Varias semanas después del cierre de las escuelas.

- c. Primero nos comunicamos nosotros con el centro educativo.
No se han comunicado en ningún momento **(Pase a la pregunta 23)**.

16. Del siguiente personal docente, ¿quiénes se han comunicado con las familias durante el período de distancia social por el COVID-19? (Puede marcar más de una opción).

- a. Docente guía
b. Docente de apoyo de educación especial
c. Persona directora de centro educativo.
Otro (indique)_____.

¿Qué medios ha utilizado la docente guía para comunicarse?

- Llamada telefónica.
WhatsApp.
Correo electrónico.
Redes sociales (Facebook, Instagram, otra)
Página web del centro educativo.
Otro (indique)_____.

¿Qué medios ha utilizado la docente de apoyo para comunicarse?

- Llamada telefónica.
WhatsApp.
Correo electrónico.
Redes sociales (Facebook, Instagram, otra)
Página web del centro educativo.
Otro (indique)_____.

¿Con qué frecuencia se ha realizado esta comunicación?

- Diariamente.
Dos o tres veces por semana.
Una vez por semana.
Algunas veces por mes.
Una vez al mes.
Una única vez desde que se suspendieron las lecciones presenciales.

17. ¿Las comunicaciones que ha tenido con la persona docente guía y la docente de apoyo le aclaran las dudas en cuanto al trabajo que deben realizar con la persona estudiante?

- a. Solo las de la docente guía.
b. Solo las de la docente de apoyo.
c. Sí, las de ambas.
d. No, las de ninguna.

18. ¿Se siente satisfecha/o con la comunicación que se ha logrado establecer con la institución o la persona docente?

- a. Sí.
- b. No.

19. ¿Se han construido espacios de comunicación con otras familias del centro educativo para contar con información, como por ejemplo grupos en Whatsapp?

- a. Sí.
- b. No.

IV. Materiales, contenidos y actividades para el desarrollo del aprendizaje.

20. Ha recibido las guías de trabajo autónomo u otros materiales para desarrollar en la casa con la persona estudiante por parte de (puede marcar más de una opción):

- a. docente guía.
- b. docente del servicio de apoyo.
- c. de docentes de otras asignaturas.
- d. no hemos recibido material de ninguna persona del centro educativo.

21. ¿Qué tipo de actividades ha realizado la persona docente guía con el niño o la niña?
(puede marcar más de una opción)

- a. Sesiones de trabajo en tiempo real por internet (por video llamadas o por Teams)
- b. Llamadas telefónicas.
- c. Les ha enviado videos o algún otro material con instrucciones y contenidos.
- d. Ninguna de las anteriores.
- e. Otras (indique)_____.

22. ¿Qué tipo de actividades ha realizado la persona docente del servicio de apoyo con el niño o la niña? (puede marcar más de una opción)

- a. Sesiones de trabajo en tiempo real por internet (por video llamadas o por Teams)
- b. Llamadas telefónicas.
- c. Les ha enviado videos o algún otro material con instrucciones y contenidos.
- d. Ninguna de las anteriores
- Otras (indique)_____.

23. ¿De qué forma obtienen el material que brinda la institución para el trabajo de la persona estudiante?

- a. Debemos ir a recogerlo al centro educativo.
- b. Nos lo hacen llegar en físico a la casa.
- c. Nos lo envían de forma digital.
- d. No recibimos ningún material por parte de la institución (Pase a la pregunta 32).

24. ¿Recibe las guías de trabajo autónomo u otros materiales en tiempo oportuno?

- a. Sí, ¿con qué frecuencia? _____.
- b. No, lo recibimos siempre con retraso.

25. ¿Con qué frecuencia recibe las guías de trabajo?

- a. Diariamente
- b. Dos o tres veces por semana
- c. Una vez por semana
- d. Algunas veces por mes
- e. Una vez al mes
- f. Una única vez desde que se suspendieron las lecciones presenciales.

26. ¿Qué tipo de material recibe la persona estudiante?

- a. Videos.
- b. Audios.
- c. Juegos en línea.
- d. Dibujos.
- e. Fotocopias.
- f. Otros: (Indique) _____.

27. ¿Las instrucciones que brindan la docente guía y la del servicio de apoyo para la realización de las actividades son claras y facilitan que el estudiante cumpla lo que se espera en el proceso de aprendizaje?

- a. Solo las de la docente guía.
- b. Solo las de la docente de apoyo.
- c. Sí, las de ambas.
- d. No, las de ninguna.

28. Cuando la persona estudiante ha requerido material o apoyo adicional (aclaración en las instrucciones, ampliación en cuanto al contenido o los temas a trabajar) por parte de la docente regular o la docente de apoyo ¿se lo han brindado?

- a. Solo la docente guía.
- b. Solo la docente de apoyo.
- c. Sí, ambas.
- d. No, ninguna.

V. Evaluación realimentación al proceso de aprendizaje.

29. ¿La familia reenvía a la persona docente evidencias del trabajo realizado por el o la estudiante?

- a. Sí.
- b. No.

30. ¿Por qué medio se reenvían las evidencias del trabajo realizado por persona estudiante?

- a. Personal, vienen a buscarlas a la casa o las entregamos en algún lugar determinado.
- b. Llamada telefónica, alguien del personal docente llama a la familia.
- c. Aplicaciones de teléfono como whatsapp.

d. En línea, por Teams.

31. ¿La familia recibe por parte de la persona docente guía y del servicio de apoyo, comentarios u observaciones del trabajo realizado por la persona estudiante?

- a. Solo de la docente guía.
- b. Solo de la docente de apoyo.
- c. Sí, de ambas.
- d. No, de ninguna (Pase a la pregunta 36).

¿Con qué frecuencia se recibe esa realimentación?

Diariamente.

Dos o tres veces por semana.

Una vez por semana.

Algunas veces por mes.

Una vez al mes.

Una única vez desde que se suspendieron las lecciones presenciales.

VI. Percepciones con respecto a las actividades realizadas por la persona docente.

32. ¿Las guías de trabajo autónomo u otros materiales que recibe la persona estudiante de la docente guía y de los servicios de apoyo se adaptan a sus necesidades y características?

- a. Solo las de la docente guía.
- b. Solo las de la docente de apoyo.
- c. Sí, de ambas.
- d. No, de ninguna.
- e. No recibimos ni guías de trabajo autónomo ni ningún material.

33. ¿Cómo considera usted el trabajo que ha realizado la persona docente guía en cuanto al apoyo requerido por el niño o niña para desarrollar los trabajos desde el hogar?

- a. Excelente.
- b. Bueno.
- c. Regular.
- d. Deficiente.
- e. Muy deficiente.

34. ¿Cómo considera usted el trabajo que ha realizado la persona docente de apoyo en cuanto al apoyo requerido por el niño o niña para desarrollar los trabajos desde el hogar?

- a. Excelente.
- b. Bueno.
- c. Regular.
- d. Deficiente.
- e. Muy deficiente.

VII. Estrategias desarrolladas por las familias para apoyar el proceso educativo.

35. Como familia ¿Cuál ha sido la forma de organizarse para apoyar a la persona estudiante?

- a. Nos dividimos las tareas en casa y entre toda la familia le damos apoyo.
- b. La madre del niño o la niña se encarga de brindarle ese apoyo.
- c. Se contrata a una persona para que se encargue de darle apoyo.
- d. Alguna persona ayuda de vez en cuando a hacer los trabajos.
- e. Rara vez alguien está disponible para ayudarlo a desarrollar los trabajos.
- f. Nunca requiere apoyo.

36. ¿Se ha establecido un horario específico para que la persona estudiante realice las actividades escolares?

- a. Sí.
- b. No.

37. ¿Qué otras estrategias han desarrollado la familia para lograr que la persona estudiante avance en el proceso de aprendizaje?

- a. Pagar a una persona para que colabore con el proceso educativo del niño o niña.
- b. Priorizar el apoyo del niño y niña sobre las otras responsabilidades laborales, domésticas y familiares.
- c. Búsqueda y utilización de recursos digitales disponibles en internet.
- d. Adquirir aplicaciones digitales o materiales con contenidos y actividades educativas.
- e. Crear redes de apoyo con otras familias de estudiantes en misma situación.
- f. Otra (Indique)_____.

VIII. Opiniones generales sobre la labor del centro educativo.

Durante el período de distanciamiento la persona que más ha apoyado para dar seguimiento al proceso educativo del niño o la niña es:

- a. El director o directora del centro educativo.
- b. La docente regular del aula.
- c. La docente de apoyo.
- d. La profesional de apoyo psicosocial (trabajadora social, psicóloga u orientadora).
- e. Ninguna de las anteriores.
- f. Otro (especifique): _____

38. En escala de 1 a 10, donde 1 es menos importante y 10 muy importante, cuál ha sido la importancia que ha tenido para ustedes como familia el paquete de alimentos que el Ministerio de Educación ha aportado todos los meses.

Anote el número aquí: _____