

OBSERVATORIO NACIONAL
DE LA EDUCACIÓN
ESPECIAL INCLUSIVA
(ONEEI)

INFORME:

DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL COSTARRICENSE

AGOSTO 2020



Lady Meléndez Rodríguez (Coordinadora)
Viviana Abarca Bonilla - Rocío Deliyore Vega
Evelyn Hernández Sanabria - Jorge Quesada Lacayo
María del Rocío Ramírez González - Marcelo Rodríguez Aguilar
María Esther Rojas Pérez - Mario Segura Castillo
Zarely Sibaja Trejos - Gabriela Solís Sánchez
Julieta Solórzano Salas - Marie Claire Vargas Dengo
Sandra Zúñiga Arrieta



OBSERVATORIO NACIONAL
DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA (ONEEI)

INFORME: DISEÑO Y VALIDACIÓN
DEL PERFIL PROFESIONAL DE LA
EDUCACIÓN ESPECIAL COSTARRICENSE



Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	7
ANTECEDENTES	9
INTRODUCCIÓN.....	15
MARCO TEÓRICO.....	19
El perfil profesional de la Educación Especial	21
Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica	23
METODOLOGÍA.....	29
I. Etapas	34
ANÁLISIS DE RESULTADOS	45
I. Resultados	48
I. Ajuste a funciones	77
AJUSTE A FUNCIONES Y TRIANGULACIÓN.....	77
II. Triangulación	79
PERFIL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL COSTARRICENSE.....	85
CONCLUSIONES.....	95
RECOMENDACIONES	99
REFERENCIAS.....	101
ANEXOS.....	109
Anexo 1	109
Anexo 2	110
Anexo 3	117
Anexo 4	125

Tablas

Tabla 1.	Contextualización del desarrollo de la investigación en ONEEI.....	11
Tabla 2.	Total de cuestionarios completos e incompletos	40
Tabla 3.	Secciones de los cuestionarios	41
Tabla 4.	Número de funciones por dimensión y área de competencia.....	42
Tabla 5.	Medias y desviación estándar por criterio (Q1-docentes)	54
Tabla 6.	Medias y desviación estándar por criterio para cada función (Q2-docentes)	55
Tabla 7.	Medias y desviación estándar por criterio para cada función (Q3-docentes)	57
Tabla 8.	Medias y desviación estándar por criterio para cada función (Q4-asesores(as) y directores(as)).....	59
Tabla 9.	Alfa de Cronbach por dimensión	67
Tabla 10.	Alfa de Cronbach si se elimina un elemento	68
Tabla 11.	Perfil profesional de la educación especial costarricense (funciones).....	85

Figuras

Figura 1.	Esquema de la metodología.	31
Figura 2.	Esquema de la metodología (continuación).	33
Figura 3.	Esquema de criterios para la revisión preliminar de las funciones.	37
Figura 4.	Ejemplo tomado del Q1	44
Figura 5.	Cantidad de participantes que completó los cuestionarios.	49

Figura 6. Edad mínima, media y máxima de los participantes por cada cuestionario.	50
Figura 7. Grado académico por cuestionario.	50
Figura 8. Provincia en que laboran actualmente.	52
Figura 9. Campo laboral de asesores(as)/directores(as).	53
Figura 10. Matriz de factores rotados para las áreas de competencia 1 y 2.	63
Figura 11. Matriz de factores rotados para las áreas de competencia 3 y 4.	64
Figura 12. Matriz de factores rotados para las áreas de competencia 5, 6 y 7.	66
Figura 13. Ejemplo de matriz de cuadernillo para revisión de funciones.	78





AGRADECIMIENTOS

El Observatorio Nacional de la Educación Especial Inclusiva (ONEEI) debe el desarrollo de la investigación que se presenta en el siguiente informe a una serie importante de colaboradores, por lo que desea agradecer y reconocer por este medio su invaluable participación:

Al PhD. Juan Manuel Esquivel Alfaro q.d.D.g. quien, con la entrega desinteresada a la Educación que lo caracterizó durante toda su vida profesional, se dedicó a orientar los procedimientos metodológicos del proceso de validación implicado en este trabajo.

Al Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO), por facilitar su base de datos y contactos para hacer llegar la encuesta a los destinatarios y ofrecerles un incentivo por participar, además de hacerse cargo de la publicación y divulgación del presente informe.

Al Ministerio de Educación Pública (MEP), por permitir la participación de asesores regionales y nacionales de todas las áreas de la educación, interesados todos en determinar la mejor manera en que docentes de apoyo pueden acompañar al estudiantado que lo requiere en la superación de barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar. Asimismo, se agradece la colaboración de las asesoras nacionales del Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Dis-

capacidad Carolina Álvarez Rodríguez y Sonia Agüero Retana, quienes aseguraron los detalles de accesibilidad del contenido de este informe.

Al Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), por hacer posible contar con una asistente de investigación de alta eficiencia, como es la Lic. María Esther Rojas Pérez, y por facilitar la consulta a expertos internacionales en Educación Especial, así como la información referida al mejoramiento de la calidad de las distintas carreras de Educación Especial del país que han sido sometidas a procesos de acreditación.

Al Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), por haber facilitado el espacio de encuentro donde el ONEEI realizó su trabajo.

A los expertos internacionales Libia Vélez Latorre (de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), Jorge Iván Correa Alzate (del Tecnológico de Antioquia), José Juan Carrión Martínez (de la Universidad de Almería) y José Gabriel Padín (consultor independiente), por haber iluminado la labor investigadora del ONEEI desde su experiencia y conocimiento.

Al equipo de investigación del Programa Estado de la Educación del Consejo Nacional de Rectores Sr. Dagoberto Murillo Delgado y Sra. Katherine Barquero Mejías por el apoyo técnico recibido para el análisis estadístico.

A las profesoras y estudiantes del seminario de graduación “Mirada del quehacer de las profesionales graduadas de las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y experiencia laboral” de la Universidad Nacional, quienes generosamente han puesto en nuestras manos los hallazgos de su amplio proceso de estudio, relacionados con el quehacer *in situ* del profesional de la Educación Especial.

A todas y todos los directores de centros educativos, docentes del sistema educativo costarricense y profesores universitarios quienes, con suma paciencia y dedicación, se dieron a la tarea de responder los prolijos cuestionarios.

Sin la participación de ustedes nuestro trabajo habría sido imposible, por lo que el ONEEI les estará siempre agradecido.

ANTECEDENTES

Durante la *Jornada de análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica* (2016), que contó con una amplia representación de diversas personas e instituciones involucradas con la Educación Especial costarricense, latinoamericana y mundial, fue posible elaborar la siguiente definición del profesional docente en Educación Especial para nuestro entorno y desde el enfoque de la educación inclusiva:

el profesional en Educación Especial es aquel capaz de construir, organizar, liderar, proponer y practicar, colaborativamente, estrategias pedagógicas para atender a la diversidad, y de catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado, incluidas las personas que requieren apoyos extensos y generalizados; así como de mantener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente y la reflexión de su propia práctica (Castillo, K., Deliyore, R., González, V., Madriz, L., Marín, M.G., Meléndez, L., Montenegro, F., Rodríguez, R., Segura, M. y Solórzano, J., 2018, p. 29).

Posteriormente, con el fin de dar seguimiento a los resultados de los eventos *Encuentro de aproximaciones conceptuales sobre la Educación Especial en Costa Rica* (2015) y *Jornada de análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica* (2016), se constituyó el Observatorio Nacional de la Educación Especial Inclusiva (ONEEI); el cual se ha propuesto como primera acción “empezar por la construcción del perfil profesional del educador especial desde un enfoque inclusivo, que sirva de

referente tanto para la formación como para la selección, contratación, evaluación y actualización docentes” (Castillo et al., 2018, p. 25).

En el contexto de las actividades académicas mencionadas, quedó en evidencia que la educación inclusiva, en sus demandas por transformar todo aquello que de la educación podría resultar excluyente, así como de impulsar una educación equitativa de calidad para todo el estudiantado en su diversidad, requiere, ineludiblemente, un cuerpo profesional capaz de lograrlo; donde el profesorado de apoyo debe jugar un papel preponderante como agente para superar o disminuir las barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar a todo el estudiantado.

En ese sentido, es fundamental contar con un perfil profesional docente que contemple las principales funciones que permitan orientar aquello que el profesorado de apoyo debe saber y poder ejercer con pertinencia, eficiencia y calidad de cara a la educación inclusiva. Aun cuando existen perfiles por cada plan de formación en la Educación Superior, contruidos, en su mayoría, con el criterio único del diseñador o diseñadores de cada plan, Costa Rica carece de un perfil unificado del profesional de la Educación Especial.

A estos antecedentes es necesario agregar que el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), en su intento por mejorar la calidad de las carreras de Educación del país, ha establecido una comisión interinstitucional organizadora y un equipo técnico, encargados de diseñar el Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación en Costa Rica. A propósito, la comisión se ha propuesto establecer los resultados de aprendizaje para cada una de las carreras, incluida la de Educación Especial, con fines muy similares a los que nos hemos planteado con la construcción del perfil profesional en esta área:

Este Marco de Cualificaciones pretende ser una herramienta fundamental para promover la calidad en la formación, armonizar esta formación con los requerimientos del sector empleador nacional, además de brindar criterios para la contratación de los profesionales en educación y la evaluación formativa, entre otros aspectos (CONARE, 2020, p. 7).

Por lo tanto, todo parece indicar que, al concluir ambos trabajos, Costa Rica contará con dos instrumentos robustos sobre los cuales fundamentar la Educación Especial del país y la formación profesional en esta área del saber.

En atención al propósito del ONEEI, es necesario contextualizar de dónde surge el interés por la construcción del perfil profesional de la Educación Especial, para lo que es posible distinguir distintos aportes desde el año 2014 hasta la presente investigación y que se describen en la siguiente tabla (Castillo et al., 2018):

Tabla 1. Contextualización del desarrollo de la investigación en ONEEI

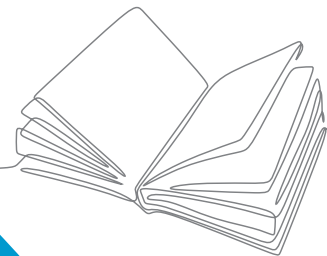
Año	Actividad	Descripción
2014	Conformación de Comisión Interinstitucional para el Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica	Grupo representativo de docentes e investigadores del área de Educación Especial de las universidades públicas (UNED, UCR, UNA), el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública (MEP).
2015	Aproximaciones conceptuales sobre la Educación Especial en Costa Rica	Representantes de gremios, asociaciones, centros de educación especial, universidades, familias de personas usuarias de servicios de apoyo, CENAREC, MEP y CONAPDIS discutieron en torno al cuestionamiento “¿Qué es y hacia dónde debe ir la Educación Especial costarricense en los próximos años?” (p. 3)

Año	Actividad	Descripción
2016	Jornada de análisis epistemológico de Educación Especial en Costa Rica	Se propuso los siguientes objetivos (p. 4): - Discutir sobre los modelos, tendencias y demandas actuales a la Educación Especial del país. - Contraponer los modelos, tendencias y demandas actuales de la Educación Especial costarricense con las de otros países. - Redefinir el objeto de estudio de la Educación Especial costarricense. - Reflexionar acerca de las implicaciones sociales de los procesos de formación, capacitación y organización de servicios de la Educación Especial en atención al cambio en su objeto de estudio.
2017	Artículo “Análisis epistemológico de la educación especial en Costa Rica”	Se sistematizan las dos jornadas de análisis epistemológico, con diversos actores vinculados a la Educación Especial, cuyas participaciones e informaciones fueron registradas y estudiadas mediante estrategias cualitativas de tipo hermenéutico. Dicha población se organizó en talleres, donde se aplicó la metodología de metaacción en virtud de reflexionar sobre los problemas planteados previamente. Finalmente, se concluye que la Educación Especial debe transformarse de modo sistémico, a la luz de los principios de la educación inclusiva, replantear su organización y eliminar toda práctica actual que responda al déficit o promulgue prácticas segregacionistas (p. 1).

Año	Actividad	Descripción
2018	Constitución ONEEI	Se incluyen COLYPRO y universidades privadas (Universidad Católica). Inicio del proyecto “Perfil del profesional en educación especial desde un enfoque inclusivo”
2019	Acercamiento del ONEEI a profesoras y estudiantes del seminario de graduación UNA: “Mirada del quehacer de las profesionales graduadas de las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Educación Especial, al asumir el reto de abordar la diversidad de su quehacer pedagógico desde la experiencia laboral” (Cordero et al. 2019).	Informe de seminario de graduación de la Universidad Nacional (UNA) que tiene como objetivo: Conocer las fortalezas y necesidades que han experimentado las personas profesionales graduadas de la carrera de Educación Especial y Pedagogía con Énfasis en Preescolar (2011-2018), al asumir el reto de abordar la diversidad en su quehacer pedagógico, durante la experiencia laboral.

Año	Actividad	Descripción
2019	Desarrollo de la investigación “Perfil profesional de la educación especial según criterios de calidad en el marco de una educación inclusiva” (ONEEI)	Diseñar un perfil profesional docente de la educación especial en Costa Rica que, en atención a las demandas de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, derive en estándares mínimos e indicadores del desempeño para el planteamiento, autoevaluación y acreditación de planes de formación, de programas de desarrollo profesional, de instrumentos para el reclutamiento y selección profesional, así como de evaluación del desempeño docente y la toma de decisiones en atención al mejoramiento.

Nota. Se muestra información del artículo de Castillo et al. (2018) y minutas de reuniones del ONEEI.



INTRODUCCIÓN

Para la construcción del perfil docente requerido, se asume, como explican Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Martín, J., Ramírez, A. y Vargas, M. C. (2011), que este debe considerar los planteamientos de las políticas nacionales en materia educativa, las cuales sugieren un ‘perfil de ciudadano(a)’ necesario, en relación con el momento histórico vigente en la sociedad costarricense (p. 22). A propósito, es posible distinguir en la política educativa del país su compromiso con el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible, que aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad durante toda la vida (UNESCO, 2015 y MEP, 2016) y por una educación que no se centre en el déficit sino en la creación de apoyos que permitan, en primer lugar, la presencia de todas y todos en el sistema educativo y, luego, la superación de barreras para el aprendizaje y la participación de la diversidad del estudiantado (Ley 8661).

En ese sentido, según Alfaro et al. (2011), es necesario dilucidar cuáles vienen a ser las funciones y responsabilidades inherentes a la docencia de apoyo, sus actitudes y valores, así como los conocimientos pedagógicos propios de la disciplina; en este caso, desde la educación inclusiva. Con ese fin, el equipo investigador ONEEI ha optado por la construcción de un perfil profesional, que es, de partida, también un perfil académico, en tanto busca guiar la formación universitaria, demarcada, principalmente, por las funciones que debe desarrollar el profesorado de apoyo en su práctica laboral.

A propósito, el personal de los servicios de apoyo educativo en Costa Rica se define como “un recurso humano que participa activamente en el proceso educativo del estudiantado con discapacidad, con la finalidad de reducir o eliminar las barreras que inciden en el aprendizaje” (MEP, 2019, p. 5). Dentro de los tipos de apoyo educativo, el apoyo personal son todas las personas, diferentes al docente ordinario o docente a cargo del grupo (ya sea de Educación Preescolar o de Primero y Segundo Ciclos) que participan del proceso educativo del estudiantado con discapacidad, incluyendo las familias, los propios compañeros y compañeras, los docentes de otras asignaturas y profesionales de diversas áreas, así como el personal de los servicios de apoyo educativo. Asimismo, se conciben como apoyos educativos aquellos recursos que se gestionan, organizan y disponen en “el centro educativo con el fin de responder a la diversidad y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que experimentan estos, en función de los fines y objetivos establecidos en la educación” (MEP, 2013, p. 1).

Cabe aclarar que el perfil que se propone pretende identificar la columna vertebral de una formación básica, que dé pie a la docencia de apoyo para enfrentar las demandas de una política educativa vigente, pero que también deje ver su capacidad autocrítica, propositiva hacia el mejoramiento y adaptación a nuevas demandas del contexto. Perfil que se enriquecerá, de manera particular, con los requisitos de formación atinentes a la naturaleza de cada universidad e instancia formadora.

Con el fin de contar con el perfil propuesto, la metodología empleada ha echado mano de diversos procedimientos que enseguida se enlistan:

- Elaboración de un estado del arte sobre las nuevas demandas a la formación del profesional de la Educación Especial, identificadas en diversos reportes de investigación nacional e internacional de los últimos años.
- Consulta mediante grupos focales y encuesta en línea a docentes de Educación Especial en ejercicio, con la intención de bosquejar el primer instrumento base.
- Análisis y sistematización de las funciones, criterios de desempeño y competencias definidos en los perfiles de formación profesional docente de las carreras de Educación Especial de mayor demanda y acreditadas en el país.

- Identificación de las funciones y competencias definidas en los perfiles de formación profesional del profesorado de apoyo en el plano internacional.
- Construcción del perfil profesional preliminar con base en los resultados obtenidos de los procesos de consulta.
- Realización de un proceso de validación cuantitativo y cualitativo del perfil profesional preliminar, con base en una encuesta de cobertura nacional dirigida a docentes de Educación Especial y una entrevista a expertos reputados en este campo y en el de la educación regular.
- Triangulación de resultados con los hallazgos del seminario de graduación titulado “Mirada del quehacer de las profesionales graduadas de las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Educación Especial, al asumir el reto de abordar la diversidad de su quehacer pedagógico desde la experiencia laboral” (Cordero et al., 2019), que, entre otros objetivos, busca observar y registrar *in situ* las funciones que ejerce el educador(a) especial en la cotidianidad de su práctica. Esta mirada hace posible contrastar un perfil óptimo con lo que sucede en la realidad, para sopesar diferencias y sus posibles causas y consecuencias.
- Triangulación de resultados con las fortalezas y recomendaciones de pares evaluadores a carreras de Educación Especial del país que han participado en procesos de acreditación del año 2011 al año 2019.
- Ajuste al perfil de base a partir de los resultados y hallazgos obtenidos durante los procesos de validación y triangulación.
- Redacción del informe de investigación definitivo.
- Divulgación del producto y de las recomendaciones específicas a diversas instancias interesadas en contar con el perfil profesional docente de la Educación Especial para fines formativos, evaluativos, de reclutamiento y selección o de cualquier otra índole.

Para cumplir con las diversas tareas propuestas fue necesaria, durante la fase cuantitativa, la participación de 713 validadores, 4 expertos internacionales y 14 investi-



gadores. Este proceso sometió a validación 98 funciones docentes, a las cuales se hizo corresponder los criterios de claridad, importancia y pertinencia. La dimensión cualitativa consistió en tres actividades. La primera fue la inclusión de preguntas abiertas en cada uno de los cuestionarios aplicados, la segunda fue el establecimiento de una alianza estratégica con el equipo de investigación de un seminario de graduación desarrollado por 15 estudiantes y 3 profesoras de las carreras de Educación Preescolar y Educación Especial de la Universidad Nacional, titulado “Mirada del quehacer de las profesionales graduadas de las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Educación Especial, al asumir el reto de abordar la diversidad de su quehacer pedagógico desde la experiencia laboral”. Mediante esta alianza se compartió información recopilada por las estudiantes investigadoras, que daba cuenta de las funciones que *in situ* ejerce cotidianamente el profesorado de Educación Especial en servicio, con el fin de triangular estos datos con los obtenidos en la encuesta y mediante otras fuentes de información y análisis. Y la tercera actividad se trató de la extracción de información sobre fortalezas y recomendaciones giradas por pares evaluadores a carreras de Educación Especial sometidas a procesos de acreditación; donde, guardando la confidencialidad de los nombres de carreras específicas, lo esencial fue contar con datos que dieran pie a perfilar una carrera de calidad.

Al final, cada uno de estos procedimientos permitió cumplir con el propósito de construir y validar el perfil profesional docente de la Educación Especial costarricense.

Pero, más allá de la validación, como explican Torres y Fernández (2015), mediante un proceso de investigación como el actuado “también se estará en condiciones de buscar evidencias que permitan argumentar la existencia de factores favorecedores del aprendizaje que potencian el desarrollo de buenas prácticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado” (p. 179).



MARCO TEÓRICO

Si bien no se menciona la educación inclusiva como tal en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) (principalmente en su artículo 26 que establece el derecho a la educación gratuita para todos, la igualdad en la educación superior y el encuentro del desarrollo humano), es posible encontrar en su discurso un antecedente fundamental. Los principios allí establecidos se confirman luego mediante declaraciones como la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (CDPD) y, más cercanamente, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), además de la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación en Situaciones de Emergencia (2010).

Asimismo, planteando de manera más explícita el derecho a la educación y modos de ejercerlo, la Declaración de Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000) y otras proclamas han venido poniendo cada vez más énfasis en la educación inclusiva; de modo tal que en un inicio se hablaba del derecho a la educación para grupos en condición de vulnerabilidad y actualmente tratan sobre la transformación total de los sistemas educativos para que sean cada vez más incluyentes.

Al respecto, es posible señalar al Acuerdo de Mascate (UNESCO, 2014), que no solo se guía por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sino que subraya al ODS4, el cual reclama la urgencia de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y declara que la garantía para cumplir con los otros ODS hacia el 2030 es trabajar por una educación claramente intencionada para conseguirlo.

Las demandas planteadas en ese Acuerdo se extienden a la Declaración de Incheon (2015) y habían aparecido ya, de manera más ajustada a las necesidades de América Latina, en la Declaración de Lima (UNESCO, 2014), en la que se denota la necesidad de “una educación inclusiva para todos, con equidad, relevancia, pertinencia y que garantice la sostenibilidad desde la atención y estimulación temprana hasta la terciaria así como un aprendizaje a lo largo de la vida” (s.p). A esto debe sumarse “un desarrollo profesional continuo, la participación de las familias, el desarrollo de habilidades para un trabajo decente y una vida digna en ambientes seguros, saludables e inclusivos” (s.p.).

El movimiento por una atención educativa a la diversidad se ha dado de la mano de aquellas iniciativas por una educación inclusiva y juntos van, poco a poco, torciendo el brazo de los sistemas educativos y así de la Educación Especial en el mundo, que pasa de ser el conjunto de apoyos educativos para personas con discapacidad y necesidades educativas especiales a ser un trabajo por la superación de barreras para el aprendizaje existentes en el contexto, y por la participación y el éxito educativo de todo el estudiantado.

Por esa razón se dice que, actualmente, los sectores relacionados con la Educación Especial en el mundo deben analizar de manera prolija “tanto su concepción ontológica, sus principios epistemológicos y éticos, hasta la forma en que se disponen los servicios de Educación Especial en cada país y, por supuesto, las ofertas de formación de quienes asumen educativamente estos servicios” (Meléndez, 2020, p. 269).

El análisis requerido supera cualquier otro realizado previamente en torno a las competencias tradicionales de la Educación Especial, en tanto los requerimientos de hoy a esta disciplina sobrepasan los linderos que hasta ahora la han contenido y transforman

a su objeto de estudio y a su objeto de la profesión y del trabajo; que ahora se han descentrado para dar paso a algo más complejo e inasible, que aún no logra delimitarse en la geografía de las disciplinas, ni tampoco en las ofertas para una formación docente con pertinencia y calidad (Meléndez, 2020, p. 269).

El perfil profesional de la Educación Especial

A partir de la revisión documental realizada, sobre lo que a propósito sucede en países de Europa, Estados Unidos y América Latina, con excepción de Chile, ha sido imposible distinguir un perfil oficial, un listado de rasgos mínimos o un marco de cualificación general del profesional de la Educación Especial en el país. En el caso de Chile, se validó en nivel nacional un marco de estándares que pudiera ser usado para la evaluación del desempeño de la profesión, como cuadro de requisitos de selección y contratación docente o como referente de diseño curricular para la formación del profesorado en educación diferencial (Godoy, Otondo y Rey, 2016).

Esta ausencia de un perfil de referencia ha hecho que cada carrera de Educación Especial construya su propio perfil de formación profesional en atención a las comprensiones epistemológicas y profesionales de su propio equipo de expertos en el campo. En ese contexto, cada plan de estudios puede evidenciar un modelo educativo distinto hacia la persona con discapacidad, o bien, un intento de la formación docente por acercarse a la educación inclusiva. El caso es que el término “educación inclusiva” es cada vez más frecuente en los planes de formación docente en Educación Especial y en otras áreas de la educación tanto en las universidades de América Latina como del resto del mundo.

Pero cabe destacar que los perfiles de egreso de las carreras de Educación Especial de la región, por lo general, se encuentran planteados a grandes rasgos (Meléndez, 2020). Esto dificulta que un diseño curricular asegure que se estén tomando en cuenta los diversos requerimientos profesionales en los planes de formación, una dosificación curricular adecuada o criterios que permitan evaluar en detalle el rendimiento del estudiantado, el desempeño docente y la calidad en sí de la carrera. En otras palabras, los perfiles de egreso de las carreras son insuficientes para cumplir

con sus propios propósitos formativos, y más aún cuando se intenta utilizar estos perfiles como referentes hacia el desempeño profesional. Tal particularidad en el diseño y generalidad en los rasgos deja ver que los perfiles no han sido sometidos a procesos de validación contextual, por lo que las dimensiones de pertinencia y calidad pueden verse comprometidas. Ante este escenario se podría estar presentando una situación crítica de doble vía: por un lado, la oferta de carreras desajustadas con respecto a las demandas del contexto –que no contribuyen al desarrollo de un proyecto país– y, por otro, futuros profesionales con expectativas laborales y de emprendimiento inviables para una realidad determinada.

Por lo tanto, estamos urgidos de perfiles profesionales en Educación Especial que dejen ver: a qué tipo de país estamos aspirando, qué papel juega el educador especial en ese proyecto, qué competencias debe desarrollar para ejercerlo; pero, además, qué capacidad crítica le va a permitir ser un evaluador propositivo para el mejoramiento de esos mismos procesos, para leer las transformaciones del contexto y trascenderse a sí mismo adaptándose con flexibilidad a nuevas demandas culturales (Meléndez, 2020, p. 282).

De acuerdo con esta idea de un perfil profesional trascendente, Almenta y Leiva (2018) arguyen que es responsabilidad de la formación del profesorado hacer que esto ocurra:

Si queremos transformar la realidad educativa para que se ajuste a los parámetros inclusivos, el camino es dar al profesorado la oportunidad de tomar sus propias decisiones para ajustarse al contexto en el que se mueven. Y esto nos lleva a la conclusión de que no es posible contemplar propuestas de innovación y mejora en la escuela sin proponerse tales mejoras en la formación del profesorado, que es quien puede y debe protagonizar de un modo activo dicha innovación (p. 912).

Sobre este mismo tema de la formación docente, Prado y Díaz (2018) defienden la necesidad de poner énfasis en el desarrollo de la capacidad del futuro profesional en educación para construir procesos y estrategias educativas innovadoras y flexibles, por lo que deben fundamentarse en prácticas con población estudiantil real en vez de una ideal o hipotética.

Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica

¿Qué es la Educación Especial en este momento histórico? ¿Hacia dónde debe ir la Educación Especial en los próximos años? Y ¿cuál debe ser el rol del educador especial en el futuro cercano? Tales fueron las preguntas que Costa Rica se hizo y para las que obtuvo alguna respuesta como resultado de dos jornadas de análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica (2015-2016) donde, mediante ponencias, paneles de expertos y debates bajo la metodología de metaacción, se buscó recabar el criterio fundamentado de los distintos participantes. Las jornadas fueron convocadas por la Universidad Estatal a Distancia, a las que se asociaron otras instituciones de la educación superior pública como la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica, así como el Ministerio de Educación Pública, el COLYPRO, colegio que agrupa profesionalmente a los educadores del país, la agencia nacional de acreditación de la educación superior (SINAES), además de familias, personas usuarias de servicios de Educación Especial, educadores de todo el territorio nacional y expertos internacionales.

Entre los hallazgos más sobresalientes de este proceso fue posible dilucidar que aquellos países que habían eliminado a la Educación Especial en los últimos años no solo lograron avanzar poco en el terreno de la educación inclusiva, sino que las personas que requerían apoyos extensos y generalizados no estaban encontrando esos apoyos y, por lo tanto, tampoco los logros académicos a que tenían derecho (Castillo et al., 2018). Lo que quiere decir que apuntar a la Educación Especial como el principal obstáculo de la educación inclusiva no ha sido tan atinado.

En ese caso, uno de los acuerdos de esas jornadas reza que en Costa Rica la Educación Especial debe seguir, pero iluminada por una nueva perspectiva:

es necesario sacar a la Educación Especial de esa concepción reduccionista e instrumental que la ha encerrado dentro de un conjunto de apoyos para una población específica definida desde el déficit. Es necesario elevar la Educación Especial a un merecido rango de disciplina o campo de estudio donde la adjetivación “especial” no refiera a aquello que se sale de la norma, sino a aquello que sea capaz de catapultar la superación de barreras para el apren-

dizaje y la participación, capaz de izar el derecho a la educación de calidad, equitativa y con sostenibilidad para todas y todos los estudiantes desde el currículum, la gestión y la práctica educativas, capaz de sostener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente por el mejoramiento (Castillo et al., 2018, p. 16).

De esa manera, y como resultado de las jornadas, hoy es posible decir que la Educación Especial es la rama del conocimiento

que se encarga de construir, organizar, liderar, proponer y practicar –colaborativamente– estrategias pedagógicas capaces de atender a la diversidad y catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, incluso en las personas que requieren apoyos extensos y generalizados; así como de mantener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente y la reflexión de su propia práctica (Castillo et al., 2018, p. 26).

Y el profesorado de esta rama vendría a ser, por lo tanto, el que ejerza todas y cada una de las funciones y asumirá las actitudes incluidas en esa definición disciplinar.

En Costa Rica, desde finales de los años 70 la educación integradora representó una evolución que significó un avance significativo de la educación segregada hacia una educación de mayor participación y representación social, así como cultural para las personas con discapacidad. Enseguida, la educación inclusiva marcó un nuevo paso hacia adelante, no solo para las personas con discapacidad sino para todas aquellas que han visto relegado su derecho a educarse por distintos motivos. De esta manera, la Educación Especial ha significado no solo el impulso sino el apoyo para que esto sea posible, al menos en algunos contextos educativos. En otras palabras, a diferencia de lo sucedido en otros países, en Costa Rica la Educación Especial no puede verse como la antítesis de la educación inclusiva sino más bien como su catapulta. O sea que, en este país, la educación inclusiva y la Educación Especial han estrechado una relación en la que una no es capaz de sostenerse separada de la otra, lo que exige además una relación horizontal, equitativa y complementaria entre sus actores.

A propósito, en el contexto de la educación inclusiva, el profesorado de apoyo debe desechar la investidura de “docente sombra” de la persona con discapacidad en la educación ordinaria, que le fue impuesta desde la perspectiva integradora; en tanto debe interactuar horizontalmente con el educador regular en los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje y debe trascender su capacidad de apoyo educador hacia las diversas personas que en su camino encuentran innumerables barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar. Pero, para alcanzar tal trascendencia, hay que tener presentes las siguientes premisas mencionadas por Meléndez (2016):

1. Que un profesor con formación en el área de la educación regular, al menos en este momento, se siente escaso de herramientas pedagógicas para dar un trato adecuado a toda la diversidad de alumnos que acuden a su salón de clase.
2. Que la discapacidad no es el único factor que afecta una rutina de clase que se organiza para un alumno promedio, sino que hay muchos aspectos de orden cultural y personal que se encuentran en las aulas, y que el éxito de su aprendizaje no depende de las adecuaciones curriculares que se diseñan para los estudiantes con discapacidad.
3. Que la formación tradicional de un profesor de Educación Especial o de un educador regular son insuficientes y no atinentes, en gran medida, para atender a las distintas demandas de apoyo.
4. Y que todas las estrategias de atención a la diversidad son positivas para el desarrollo educativo del 100% de los estudiantes del salón (p. 14).

Estas premisas advierten acerca de que conseguir la educación inclusiva demanda el trabajo desde distintas trincheras, para lo que, indudablemente, la figura del profesorado de apoyo es imprescindible; razón por la que debe ejercer bien su labor en las múltiples dimensiones de acción: dominio de enfoques teóricos, metodológicos y legales; conocimiento del desarrollo humano; diseño, ejecución y evaluación de una mediación pedagógica efectiva; establecimiento y asesoreamiento de redes de apoyo

familiares, comunitarias e interprofesionales mediante el trabajo colaborativo; administración y desarrollo de proyectos e investigación y retroalimentación permanentes de su propia práctica. Y todo debe lograrlo en estrecha interacción con los actores de la educación regular. Al respecto, según Llorent y López (2015), la mediación pedagógica efectiva debe incluir, entre otras:

estrategias didácticas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, recursos didácticos para la atención a la diversidad, sistemas para favorecer la accesibilidad del alumnado al currículum, técnicas de diagnóstico y evaluación a nivel inclusivo (“diagnóstico alternativo”), “actuaciones de éxito” para desarrollar comunidades de aprendizaje, estrategias para desarrollar la educación intercultural en las aulas, programas de habilidades sociales (p. 14).

El trabajo colaborativo y el papel de liderazgo que debe jugar el profesorado de apoyo para asesorar y capacitar en este modelo de acción al resto del personal de los centros educativos es algo que se menciona con énfasis en la literatura sobre educación inclusiva. Ruiz (2015), por ejemplo, insta al profesorado de apoyo a facilitarles a sus compañeros hablar entre sí acerca de la enseñanza, así como a compartir ideas, preocupaciones y logros. Curieses (2015) secunda esta idea, defendiendo que este es el modo en que todo el personal logra entender que no se trata de docentes ordinarios y docentes especialistas, sino de un equipo de trabajo que hace todo lo posible por eliminar las barreras de aprendizaje y participación de todo el alumnado e impulsa el éxito educativo de todos. Cruz y Tecaxco (2018) hablan incluso de la importancia de que la incidencia del profesorado de apoyo alcance a las personas en el cargo de dirección de los centros educativos, dado que en su mayoría se encuentran agobiadas con múltiples tareas que les impiden profundizar en la conceptualización de la educación inclusiva y, como consecuencia, las limitan también para sacarla adelante.

También se encuentra, de manera reiterada, en la literatura sobre educación inclusiva y profesorado de apoyo, que el cuerpo docente que sigue este paradigma debe ser un investigador permanente y un crítico reflexivo de su propia práctica. Sobre este aspecto, Almenta y Leiva (2018) recuerdan que “Compromiso, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo se presentan como los principales apoyos para que



los docentes consigan transformar las escuelas en espacios democráticos de convivencia en la diversidad” (p. 915). Ruiz (2015) cree que “Un profesorado reflexivo y crítico, capaz de investigar sobre su propia práctica con el objetivo de mejorarla, favorece aprendizajes de mayor calidad para todo el alumnado” (p. 45). Mientras que Espinoza-Castañeda, Gaeta-Mendoza, Esparza-Barajas y Pasos-Flores (2015) consideran que “hablar de gestión educativa y desarrollo de competencia docente es hablar de una continua práctica pedagógica y de una actualización constante de conocimientos, así como de poner en práctica la creatividad e innovación didáctica día a día” (p. 21).

Por este motivo, la revisión de las fuentes reseñadas, además de otros aportes, permitió establecer un listado de posibles funciones agrupadas en áreas de trabajo, que constituyeron el perfil profesional de base que se sometió a validación nacional mediante la presente investigación.





METODOLOGÍA

Para la construcción del perfil del profesional en Educación Especial se trabaja mediante un diseño de método mixto con predominancia cualitativa y de orden secuencial CUAL → cuan (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2010):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 546).

Di Silvestre (s. f., citado en Pereira, 2011) señala que esta metodología se ha posicionado en la comunidad científica como una estrategia de investigación que ha sido también denominada “multimétodos”, “métodos mixtos”, o “triangulación metodológica” que, no obstante las distintas denominaciones, todas concluyen en la combinación, integración o complementariedad de la metodologías cuantitativa y cualitativa.

Se utiliza la estrategia secuencial exploratoria descrita por Creswell (2003), en la que el orden es cualitativo con análisis, seguido de cuantitativo con análisis, es decir CUALITATIVA- cuantitativa. El énfasis es explorar un fenómeno mediante la inte-

gración de ambos métodos. Específicamente busca la triangulación de los datos cualitativos, al contrastar las diferentes fuentes de información para posteriormente ampliar el estudio con el diseño de un instrumento cuantitativo que permita validar la integración cualitativa realizada.

Por otra parte, con respecto a la triangulación de los datos, la participación de cada una de las 14 personas integrantes del ONEEI resultó importante, ya que según explican Benavides y Gómez-Restrepo (2005), en la triangulación de investigadores “la observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas. Para dar mayor fortaleza a los hallazgos suelen utilizarse personas provenientes de diferentes disciplinas” (p. 122). En este tipo de triangulación se puede realizar análisis en conjunto o individual y luego someterse a comparación; sin embargo, al final, “los hallazgos reportados en el estudio serán producto del consenso de los analistas o investigadores” (p. 122).

Por otra parte, es importante describir los otros dos tipos de triangulación que se utilizaron en el estudio:

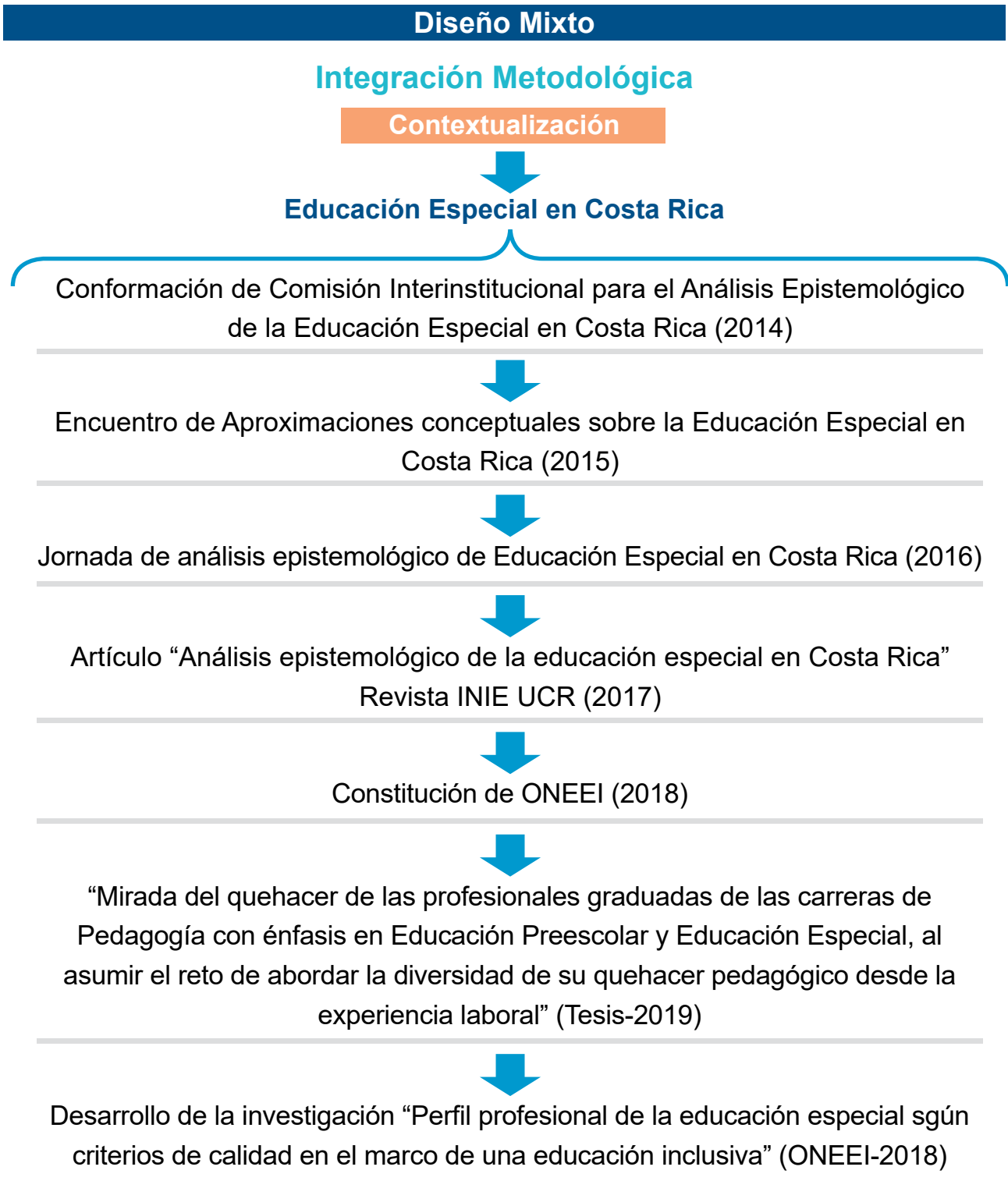
La triangulación de los datos que, al decir de Benavides y Gómez-Restrepo (2005), requiere que los datos sean de corte cualitativo para que sean equiparables. “Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos” (p. 121).

Por último, la triangulación metodológica que, según los mismos autores, lleva a una comprensión y profundización del fenómeno que se estudia. De esta se puede decir que: “Al utilizar en la triangulación diferentes métodos se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos; aunque generalmente se utilizan distintas técnicas cualitativas, se pueden utilizar tanto cuantitativas como cualitativas en conjunto” (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005, p. 12).

Este proceso se divide en cuatro etapas que se pueden resumir en las figuras 1 y 2:

Figura 1. Esquema de la metodología.

Se muestra el contexto de la presente investigación y las primeras dos etapas cualitativas del diseño del perfil profesional en educación especial.



Cualitativo

Etapa 1 — Análisis cualitativo de Grupos locales

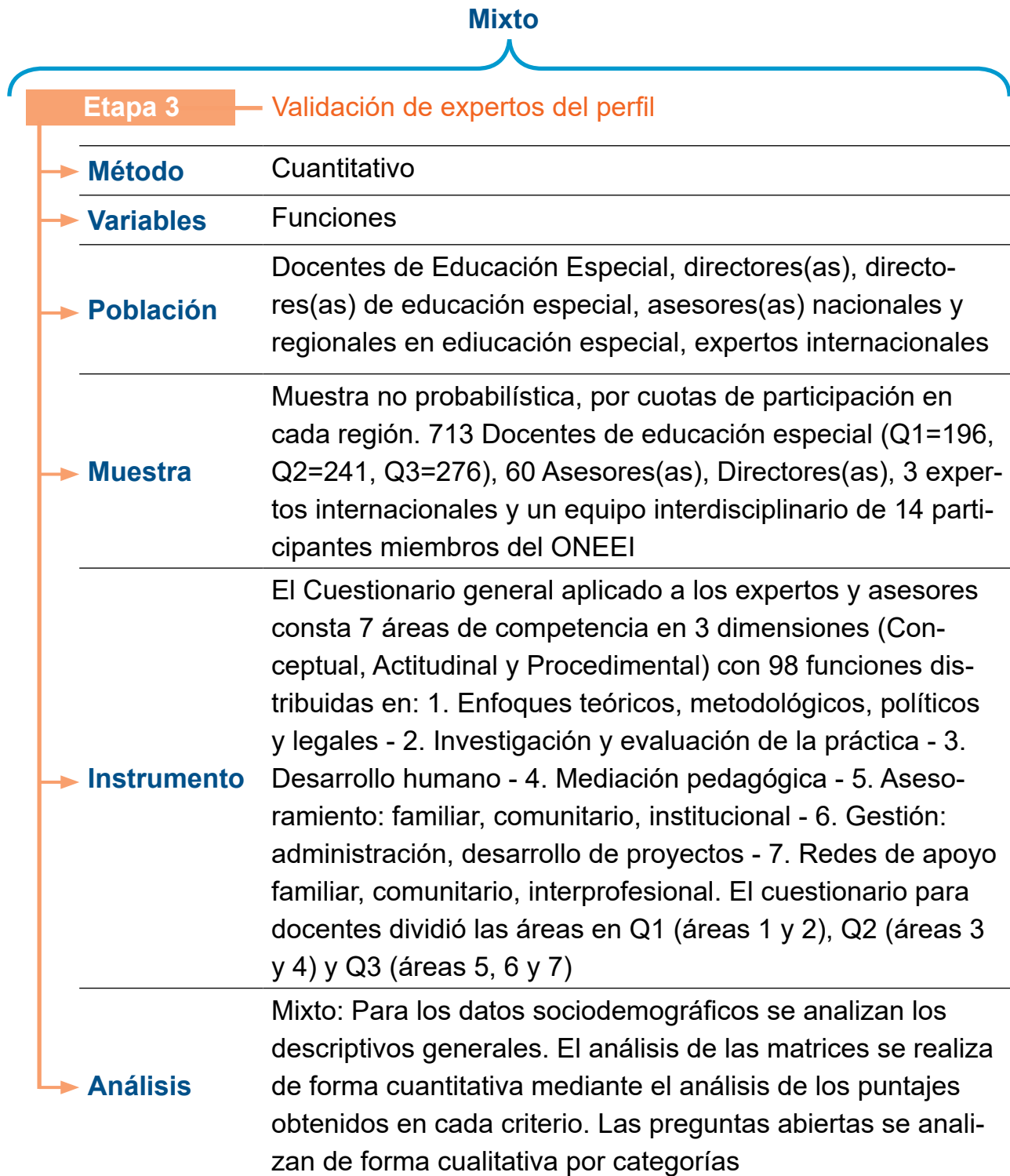
→ Método	Descriptivo / diseño emergente sistemático de grupos focales
→ Categorías	Actitudes y valores / habilidades y destrezas / formación y capacitación / principios de educación inclusiva / estrategias de mediación pedagógica / limitaciones / investigación / familia y comunidad / educando.
→ Población	Docentes universitarias de educación superior con experiencia profesional en EE
→ Muestra	37 participantes: 7 (U. Latina), 6 (UCR), 21 (UNED), 3 (UNA)
→ Instrumento	Guía de preguntas generadoras - Grupos focales
→ Análisis	Descriptivo de frecuencias, codificación, categorización de transcripciones y redes semánticas mediante Atlas Ti

Etapa 2 — Triangulación de perfiles

→ Método	Descriptivo - triangulación - contrastación de perfiles
→ Variables	Funciones y competencias
→ Población	Perfiles de educación especial
→ Muestra	8 perfiles nacionales (USIL, UCA, U. Católica, UNICA, UCR, UNA, UNED, U. Latina, 4 perfiles internacionales (3 Europa: Sevilla y Granada, Granada y Madrid; 1 América Latina: Chile), Perfil extraído de los Grupos Focales
→ Instrumento	Machote de integración de perfiles por funciones (conceptual, procedimental, actitudinal) y competencias
→ Análisis	Descriptivo de frecuencias, inductivo, triangulación de investigadores y triangulación de datos

Figura 2. Esquema de la metodología (continuación).

Se muestra la tercera etapa cuantitativa, en la que se aplica el cuestionario para la validación del perfil por expertos; y la cuarta etapa, que refiere a la integración de toda la información mediante un informe de las etapas anteriores.



Etapa 4 — Informe de Integración

Instrumento	Cuadernillos con matriz para validación de funciones
Análisis	Revisión final del perfil. En la etapa cuatro se realiza a través de una revisión final expertos por parte de los integrantes de la ONEEI, en el que se toman decisiones en cuanto a los resultados de la validación del perfil, es decir, basados en los criterios para cada una de las funciones se toma la decisión de mantener, modificar o eliminar las funciones. Además se triangula los perfiles con los aportes del TFG Seminario de la UNA y el análisis del SINAES (Zúñiga, 2020), para finalmente tener un solo perfil con las funciones que cumplieron con los criterios establecidos.

I. Etapas

Seguidamente se describe la metodología utilizada en las cuatro etapas desarrolladas y los principales resultados obtenidos en cada una. Sin embargo, se enfatizan los resultados de la etapa 3 en tanto constituyó la fase de validación, que concluye en la etapa 4 con el cumplimiento del propósito de definir las funciones que integran el perfil profesional de la Educación Especial en Costa Rica.

ETAPA 1. ANÁLISIS CUALITATIVO DE GRUPOS FOCALES

Ante la ausencia de teoría en el país y los escasos referentes teóricos internacionales relacionados con la construcción de perfiles profesionales en educación y, más específicamente, en Educación Especial, el ONEEI consultó sobre el tema, mediante cuatro grupos focales, a profesionales del área de cuatro universidades (tres públicas y una privada). La consulta permitió integrar información que facilitaría la tarea de construir un perfil profesional básico en el contexto costarricense. Desde el punto de vista metodológico, este ejercicio fue considerado como un acercamiento a la Teoría Fundamentada, en tanto se intentó construir teoría a partir de hallazgos contrastados que se originaron en la consulta a grupos focales, que no fue posible identificar en los referentes teóricos localizados previamente.

Para la recolección de los datos de la UNA, UCR y U Latina, dos integrantes de la ONEEI se encargaron de aplicar las preguntas generadoras que eran la guía para la sesión; las respuestas fueron grabadas en audio y luego transcritas. En el caso de la UNED, no se realizó exactamente un grupo focal debido a la modalidad a distancia de la institución, por lo que se aplicó un cuestionario virtual usando las mismas preguntas guía aplicadas a los grupos focales.

Muestra: 37 docentes universitarias con experiencia profesional en EE. En total fueron: 7 docentes de la Universidad Latina, 6 docentes de la UCR, 21 docentes de la UNED y 3 docentes de la UNA.

Instrumento: Guía con 5 preguntas abiertas para grupos focales en torno a las temáticas (ver anexo 1):

1. Estrategias de mediación pedagógica orientada a la diversidad
2. Criterios de mediación pedagógica en EE
3. Estrategias con las familias y comunidad en el marco de la educación inclusiva
4. Procesos de educación inclusiva en un/a docente investigador/a reflexivo/a de EE
5. Temáticas para la formación y actualización profesional de los docentes en EE.

Análisis: Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y, posteriormente, la codificación y categorización de transcripciones y redes semánticas mediante Atlas Ti.

Resultados: Surgieron nueve categorías (anexo 2): actitudes y valores, habilidades y destrezas/competencias, formación y capacitación, principios de educación inclusiva, estrategias de mediación pedagógica, limitaciones, investigación, familia y comunidad, y educando. A propósito, se definió el concepto competencia según lo señala López (2016): la integración o articulación de habilidades cognitivas (saber conocer/conceptual); capacidades, habilidades prácticas y destrezas (saber hacer/procedimental); y las motivaciones, emociones y valores (saber ser/actitudinal).

Estas categorías sirvieron de insumo para determinar la tendencia a utilizar las dimensiones académicas conceptual, actitudinal y procedimental para agrupar habilidades, competencias, rasgos, funciones, objetivos o cualquier otro constructo que determina el deber ser o la formación profesional en un campo, así como las áreas de competencia en las que se pudiese clasificar a esos constructos para la elaboración del perfil. Asimismo, este proceso, junto a las revisiones posteriores, permitió determinar una decantación por el constructo funciones organizadas en áreas de competencia, agrupadas a su vez en las dimensiones académicas mencionadas; por lo que estos niveles categoriales fueron los seleccionados para organizar los hallazgos en las distintas etapas, así como el producto final de la investigación.

ETAPA 2. TRIANGULACIÓN DE LOS PERFILES POR FUNCIONES Y ÁREAS DE COMPETENCIA

En esta segunda etapa se realizó un sondeo de los perfiles de egreso de programas de formación docente existentes en el país, provenientes de las universidades públicas y privadas que ofertan la carrera profesional en Educación Especial, así como perfiles profesionales o de egreso de carreras de Educación Especial a nivel internacional.

Los contenidos de los perfiles se sometieron al análisis de los 14 integrantes del ONEEI, que trabajaron en subgrupos, mediante un documento guía que permitiera unificar los perfiles en un solo instrumento. Para este análisis se tomaron en cuenta criterios del lenguaje inclusivo y la conceptualización de Educación Especial diseñada a partir del análisis epistemológico. Así también se buscó clasificar las funciones en las tres dimensiones identificadas en el análisis cualitativo de los grupos focales (actitudinal, conceptual y procedimental) (ver figura 1). En el proceso de análisis surgieron 7 áreas de competencia en las que se ubicó la totalidad de las funciones momentáneamente detectadas.

Figura 3. Esquema de criterios para la revisión preliminar de las funciones.

Se muestran los criterios seleccionados para revisar cada uno de los perfiles de egreso de programas de formación docente.

8 Perfiles nacionales
4 Perfiles Internacionales
1 Perfil Análisis Cualitativo

Criterios de revisión de las Funciones

1. Clasificación de las funciones de acuerdo a las 7 áreas de competencias (surgen del análisis cualitativo y revisión de los perfiles).
2. Revisión del lenguaje, acorde a los enfoques de educación inclusiva y social de la discapacidad
3. Revisión de las funciones de acuerdo a su pertenencia a cada dimensión (Conceptual, actitudinal y procedimental)
4. Revisión de las funciones acorde a las expectativas planteadas en la definición profesional de la educación especial (Castillo et al, 2018)



...un(a) profesional de la educación, capaz de construir, organizar, liderar, proponer y practicar, colaborativamente, estrategias pedagógicas para atender a la diversidad y catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, incluso en las personas que requieren apoyos extensos y generalizados; así como de mantener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente y la reflexión de su propia práctica. (Castillo et al. 2018)

Muestra: 8 perfiles de egreso de programas de formación docente nacionales (UISL, UCA, Universidad Católica, UNICA, UCR, UNA, UNED y Universidad Latina), 4 perfiles de egreso de programas de formación docente de 3 universidades europeas y 1 latinoamericana, además del perfil extraído de los grupos focales.

Instrumento: Machote de integración de perfiles por funciones en las dimensiones conceptual, procedimental, actitudinal y en las 7 áreas de competencia anteriormente determinadas: 1. Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales - 2. Investigación y evaluación de la práctica - 3. Desarrollo humano - 4. Mediación pedagógica - 5. Asesoramiento: familiar, comunitario, institucional - 6. Gestión: administración, desarrollo de proyectos - 7. Redes de apoyo familiar, comunitario, interprofesional (ver anexo 3).

Análisis: Se realizó una revisión rotativa por subgrupos de investigadores de los perfiles nacionales, internacionales y del perfil que surgió durante el análisis de la etapa 1. Esto permitió aclarar dudas, integrar sugerencias y, finalmente, definir la redacción de las funciones y su clasificación en las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. Las funciones fueron categorizadas de forma cualitativa; se encontraron semejanzas y diferencias entre los perfiles nacionales, internacionales y con los resultados de la etapa 1 para, finalmente, llegar a un consenso de un listado de las funciones que serían sometidas a validación en la etapa siguiente.

Resultados: Listado de 98 funciones distribuidas en 3 dimensiones y 7 áreas de competencia para incluir en los cuestionarios de validación.

ETAPA 3. VALIDACIÓN DEL PERFIL

En esta etapa fueron sometidas a validación las 98 funciones resultantes de la triangulación de los perfiles (etapa 2). Para este proceso fueron construidos 4 cuestionarios, tres con listados parciales de funciones (Q1, Q2, Q3) y un cuestionario completo (Q4), que cuando es aplicado a los expertos(as) internacionales se identifica como Q5 (ver tabla 2) y cada función fue validada siguiendo 3 criterios: claridad, importancia y pertinencia (Tineo, 2012; Martínez-Izaguirre, Villardón & Yániz, 2013; Alfaro & Alvarado, 2018).

Muestra

El proceso de recolección de datos se realizó mediante la plataforma online de Survey Monkey (licencia de COLYPRO), en la que se programó el envío del cuestionario al correo electrónico personal y profesional de docentes de Educación Especial colegiados. También se programaron recordatorios posteriores para responder al cuestionario. La muestra fue intencionada, contemplando: 1. La participación de todas las provincias del territorio nacional y una participación equivalente de encuestados por cada uno de los cuestionarios parciales (Q1, Q2 y Q3); por lo que esta muestra fue no probabilística, por cuotas de participantes en cada provincia. La cantidad de profesionales en educación especial a los cuales se les envió el correo electrónico fueron 3500 personas, que corresponde a docentes colegiadas en Colypro al momento del estudio. 2. La participación de asesores(as) nacionales y regionales de distintas áreas de la Educación y de Educación Especial, así como directores(as) de centros específicos y expertos(as) internacionales (Q4). Del total de correos enviados se tuvo una respuesta de 1476 docentes, pero, para el análisis, se utilizaron solamente aquellos formularios completados en su totalidad; por lo que se excluyó de la muestra a 700 participantes. Finalmente, se contó con una muestra resultante de 776 participantes: 713 docentes de Educación Especial (Q1 = 196, Q2 = 241, Q3 = 276) y 60 asesores(as) nacionales y regionales de Educación, directores(as) de centros de Educación Especial y 3 expertos(as) internacionales (Q4 y Q5).

Para el proceso de validación de los cuestionarios destinados a docentes participaron 37 representantes de universidades, distribuidos de la siguiente manera: 26 de las universidades estatales y 11 docentes de una universidad privada. Así mismo, mediante la consulta con par revisor se sometió a validación el instrumento, los criterios e indicadores a utilizar.

En la tabla 2 se puede observar la distribución de los cuestionarios y la cantidad de participantes que los completó:

Tabla 2. Total de cuestionarios completos e incompletos

Cues- tionario aplicado	Áreas de competencia	Participantes	Cantidad de cues- tionarios completos	Cantidad de cuestio- narios in- completos
Q1	1. Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales 2. Investigación y evaluación de la práctica	Docentes	196	214
Q2	3. Mediación pedagógica 4. Desarrollo humano.	Docentes	241	246
Q3	5. Redes de apoyo familiar, comunitario, interprofesional 6. Gestión: administración, desarrollo de proyectos 7. Asesoramiento: familiar, comunitario, institucional	Docentes	276	219
Q4	- Todas las áreas de competencias	Asesores(as) y directores(as) naciones y regionales	60	18
Q5		Expertos internacionales	3	3
Total			776	700

Nota: Se incluyen la cantidad de participantes por cuestionario y por tipo de participantes.

Instrumento

El cuestionario consta de dos secciones: una de información general donde los participantes indican datos sociodemográficos y otra donde se validan las funciones (ver tabla 3).

Tabla 3. Secciones de los cuestionarios

Cuestionario	Datos sociodemográficos	Funciones (conceptual, actitudinal, procedimental)	Total
Q1- docentes	• Edad • Grupo profesional • Nivel académico • Provincia en que labora	1. Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales 2. Investigación y evaluación de la práctica	30 funciones
Q2- docentes	• Mismos datos que Q1	3. Mediación pedagógica 4. Desarrollo humano	45 funciones
Q3- docentes	• Mismos datos que Q1	5. Redes de apoyo familiar, comunitario, interprofesional 6. Gestión: administración, desarrollo de proyectos 7. Administración: familiar, comunitaria, interprofesional	23 funciones
Q4- asesores, directores	• Edad • Nivel académico • Campo profesional	• Las 7 áreas de competencias	98 funciones
Q5- expertos internacionales	• Edad • Nivel académico	• Las 7 áreas de competencias	98 funciones

Nota. Se muestra la distribución de las secciones del cuestionario. En una primera sección se encuentran los datos sociodemográficos. En una segunda sección la validación de las funciones.

Para la aplicación a la población docente, con el fin de no afectar el nivel de respuesta dada la longitud del instrumento, este se dividió en subgrupos de áreas de competencia y cada subgrupo dio origen a los cuestionarios Q1, Q2 y Q3. Se puede ver con más detalle la cantidad de funciones por dimensión y área de competencia en la tabla 4.

En el Q1 se encuentran las áreas de competencia 1 y 2, en el Q2 las áreas 3 y 4, y en el Q3 las áreas 5, 6 y 7. Dentro de cada área de competencia se encuentran funciones separadas en tres dimensiones (i.e. conceptual, actitudinal y procedimental). Q1, Q2 y Q3 fueron aplicados a profesionales docentes, el cuestionario Q4 a quienes ocupaban puestos de asesoría y de dirección y el Q5 a personas expertas de otros países; estos últimos contienen las 7 áreas de competencia con el total de las 98 funciones.

Tabla 4. Número de funciones por dimensión y área de competencia

Áreas de competencia	Dimensión conceptual	Dimensión actitudinal	Dimensión procedimental	Total por área	Total por cuestionario	Cuestionario
1. Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales	6	6	6	18	30	Q1
2. Investigación y evaluación de la práctica	5	2	5	12		
3. Mediación pedagógica	11	9	10	30	45	Q2
4. Desarrollo humano	6	5	4	15		
5. Redes de apoyo familiar, comunitario, interprofesional	7	2	4	13	23	Q3
6. Gestión: administración, desarrollo de proyectos	2	1	3	6		
7. Asesoramiento: familiar, comunitaria, institucional	1	2	1	4		
TOTAL	27	38	33		98	Q4/ Q5

Nota: Los tres cuestionarios se aplican a todas las regiones del país y a profesionales en Educación Especial.

Las funciones incluidas en el cuestionario se validan a partir de tres criterios:

- **Claridad de la función:** La función está redactada de manera comprensible
- **Importancia para con el contexto:** La función es necesaria para el contexto de desempeño profesional.
- **Pertinencia en la dimensión:** La función pertenece a la dimensión asignada (conceptual, actitudinal o procedimental).

Cada función posee las opciones de respuesta que se incluyen en una matriz de tres columnas para cada criterio. Las opciones de respuesta de *claridad de la función* (1 = No está claro, 2 = Está claro) y *pertinencia en la dimensión* (1 = No pertinente, 2 = Pertinente) son dicotómicas y las opciones de respuesta de la *importancia para con el contexto* son en escala de Likert (1 = Nada importante, 2 = Poco importante, 3 = Importante, 4 = Muy importante) (ver figura 4).

Claridad de la función: La función está redactada de manera comprensible.	Importancia para con el contexto educativo: La función es necesaria para el contexto educativo.	Pertinencia en la dimensión: La función pertenece a la dimensión asignada (conceptual, actitudinal y procedimental).
1 = No está Claro 2 = Está claro	1 = Nada importante 2 = Poco importante 3 = Importante 4 = Muy importante	1 = No pertinente 2 = Pertinente

Cabe resaltar que, si en la valoración de claridad de la función usted contesta que “no está clara”, al final habrá un espacio para sugerir mejoras y propuestas.

Figura 4. Ejemplo tomado del Q1

* 4. Para el Área de competencia: Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales, dimensión CONCEPTUAL. Marque según su criterio.

	Claridad de la función	Importancia para el contexto educativo	Pertinencia en la dimensión CONCEPTUAL
Reconocer los derechos de las personas y a la educación como un derecho humano fundamental			

Se muestra del Q1 el área de competencia: Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales - Dimensión conceptual - Función 1. Cada sección posee instrucciones con el nombre del área de competencia al que pertenece y de la dimensión (conceptual, actitudinal, procedimental). Cada función se valida según los criterios que se ubican en las tres columnas: claridad de la función, importancia para con el contexto y pertinencia en la dimensión. Las opciones se despliegan al seleccionar la casilla en blanco.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Cada cuestionario (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5) tiene su propia base de datos, por lo que se realizó un análisis para cada uno, en cuatro fases y de manera independiente:

- I. **Limpieza de bases de datos:** Consistió en la codificación de las respuestas en las bases en Excel, fueron eliminadas aquellas variables que no eran necesarias en el análisis; se dicotomizaron las respuestas al criterio de importancia, que antes estaba en tipo Likert (1 = Nada importante, 2 = Poco importante, 3 = Importante, 4 = Muy importante), por lo que los códigos 1 y 2 se recodificaron como “1 = No importante” y los códigos 3 y 4 como “2 = Importante”. Se crea dentro del Excel una columna con un promedio total de los tres criterios (claridad-importancia-pertinencia).
- II. **Codificación de las funciones:** Para cada uno de los cuestionarios se usó el mismo sistema de codificación de funciones, lo que permitió seguir un mismo patrón de análisis aún cuando cada base de datos era independiente. Dichas funciones fueron clasificadas según área de competencia y dimensión de pertenencia. Cada código estuvo conformado por una serie de signos que representaban, en orden, a cada uno de los elementos de la clasificación: F= función, # área de competencia por cuestionario, dimensión (C=Conceptual, A=Actitudinal, P=Procedimental) y # de ítem en el cuestionario respectivo.

III. Levantamiento de descriptivos: El análisis se realizó extrayendo los descriptivos mediante el programa informático para análisis estadísticos Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.21), así como la determinación de las frecuencias de los datos sociodemográficos de las personas participantes.

IV. Análisis factorial exploratorio (AFE): El análisis factorial exploratorio tiene como objetivo descubrir la estructura subyacente de un conjunto de datos cuantitativos, definiendo un pequeño número de dimensiones latentes comunes, que expliquen la mayor parte de la varianza observada en un conjunto más amplio de variables (López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019, p. 3). Es decir, el AFE tiene como objetivo descubrir variables no observadas (constructos) que expliquen por qué algunos ítems se relacionan más con unos que con otros (varianza compartida). Morales (2011) indica que los ítems que tienden a agruparse se comportan de la siguiente manera: “Examinando el contenido conceptual de los ítems que pertenecen al mismo factor podemos comprender qué factores [o constructos] subyacentes explican las correlaciones entre los ítems” (p. 5). Al ser este estudio uno de los primeros acercamientos al perfil profesional de la Educación Especial en el país, y al no contar con los requisitos señalados por Morales (2011) para realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) que son: la existencia de hipótesis muy específicas basadas en estudios previos o de claros fundamentos teóricos que permitan especificar el modelo exacto de estructura factorial, es necesario iniciar con un análisis de tipo exploratorio (AFE). Se requiere, entonces, examinar el contenido de cada ítem (función) para comprender su relación con otros y descubrir las dimensiones en que se inscribe. En este caso, como explica el mismo autor, refiriendo a Long (1983), “lo razonable es decantarse por el análisis factorial exploratorio, aunque la intención del investigador tenga en principio un carácter confirmatorio” (p. 10).

No obstante, antes de entrar en la complejidad de un AFE es posible comprobar el grado de relación que existe entre las variables mediante la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer Olkin (KMO), comprendido entre los valores de

0 y 1. En ese sentido, cuanto mayor es el valor más relacionadas están las variables entre sí (López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019). Por lo que, si este valor es menor a 0,6, quiere decir que hay poca relación entre las variables, por lo que no tendría sentido realizar un AFE, el cual busca más bien los ítems que se relacionan para extraer un factor. Kaiser (1970 citado en López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019, p. 7) recomienda considerar la matriz apropiada para realizar la factorización cuando el valor de este indicador sea mayor o igual que 0,80. A propósito, López-Aguado y Gutiérrez-Provecho (2019) sugieren que “los métodos más adecuados para la extracción de factores son el de máxima verosimilitud y los basados en los mínimos cuadrados ordinarios” (p. 9).

En cuanto a la rotación de los factores, la rotación ortogonal se sugiere cuando se obtienen factores no correlacionados entre sí, y la oblicua cuando los factores se relacionan entre sí. Debido a que, en este caso, los factores que se extraen se suponen diferentes entre sí, se realiza una rotación ortogonal varimax, que minimiza el número de ítems que tienen cargas altas en cada factor y simplifica su interpretación (López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019).

Alfa de Cronbach: Para medir la consistencia interna de cada cuestionario se utilizó el alfa de Cronbach, que se basa en el grado de correlación entre todos los ítems del instrumento; en otras palabras, en identificar qué tan similar es el conjunto de ítems (funciones). Se utiliza para determinar la homogeneidad del instrumento, que hace referencia al grado en que los ítems están midiendo un solo factor o constructo (Cohen & Swerdlik, 2006). Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de verificar cuánto mejora o empeora la confiabilidad del instrumento si se excluyera un determinado ítem. La correlación de los ítems se estima en una escala de 0 a 1 y se considera entre 0.7 a 0.9 como usualmente aceptable; mayor que 0.9 implica alguna posible redundancia entre los ítems, y valores menores de 0.7 dejan ver que los ítems no se correlacionan muy bien unos con otros (Krabbe, 2017).

Análisis del Q5 (expertos internacionales): Para el análisis del Q5, debido a que, aunque colaboraron 4 personas solamente 3 de ellas respondieron el

cuestionario completo, se logra extraer el análisis mediante las gráficas que se generan de forma automática en la plataforma del Survey Monkey, que brinda los resultados del análisis de frecuencia de las respuestas por ítem mediante gráficos de barras.

Análisis cualitativo de las respuestas: Como parte de la información que recuperó la plataforma Survey Monkey, se tuvo acceso a las respuestas de los participantes a las preguntas abiertas que se incluían al final de cada una de las secciones de los cuestionarios. En estas preguntas se solicitaban posibles cambios en la redacción de las funciones. Estos aportes trascendieron a la tarea que se planteó originalmente. El ONEEI consideró conveniente la sistematización, por lo que se conformó una subcomisión que, de forma deductiva, organizó los textos producidos en categorías, considerándolas como emergentes y respetando la naturaleza multicíclica, en espiral y flexible de la investigación cualitativa que señala Gurdían (2007).

I. Resultados

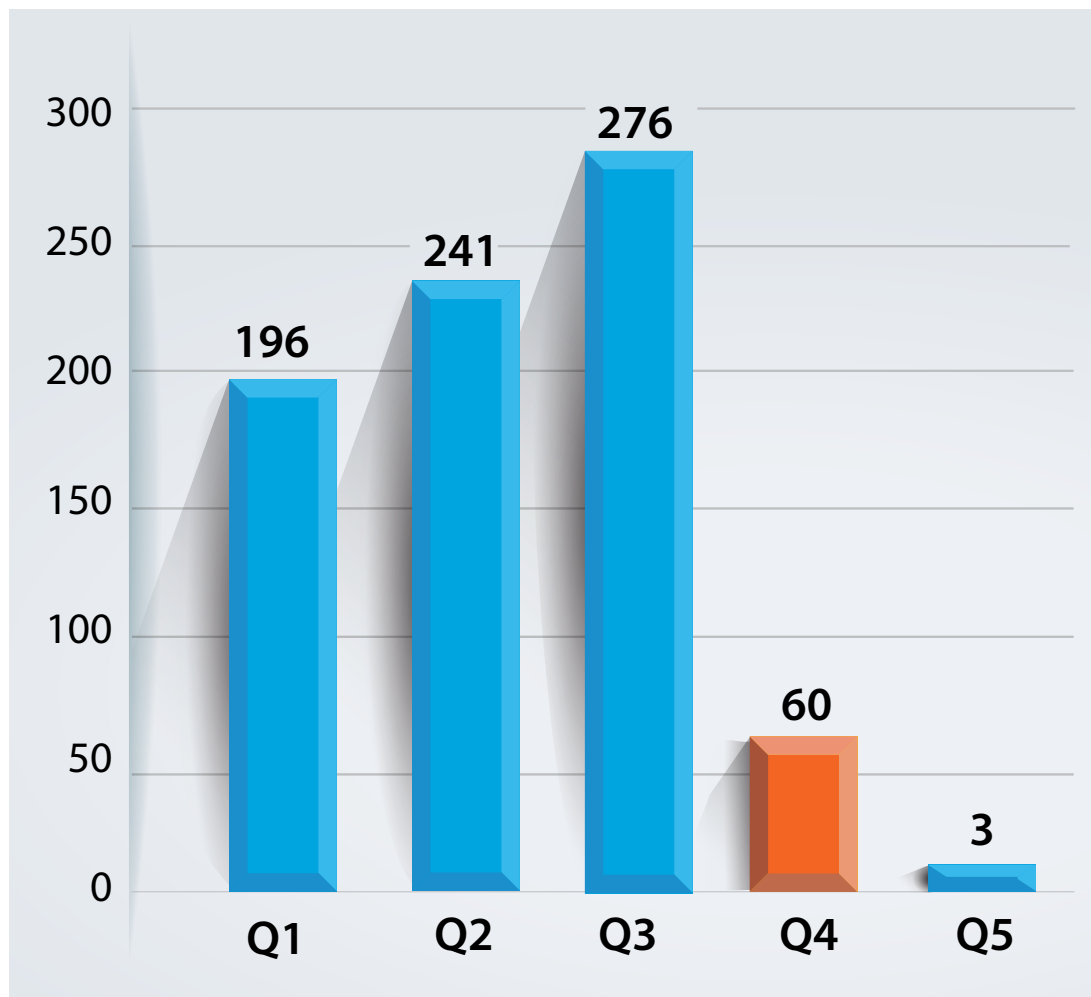
DESCRIPTIVOS

Se logra visualizar los descriptivos de los datos sociodemográficos del Q1, Q2, Q3 (docentes) y Q4 (asesores(as) y directores(as)) y el Q5 (expertos internacionales), las medias y desviaciones estándar de cada función por cuestionario.

En cuanto a la cantidad de participantes que completaron los cuestionarios se puede observar la figura 5:

Figura 5. Cantidad de participantes que completó los cuestionarios.

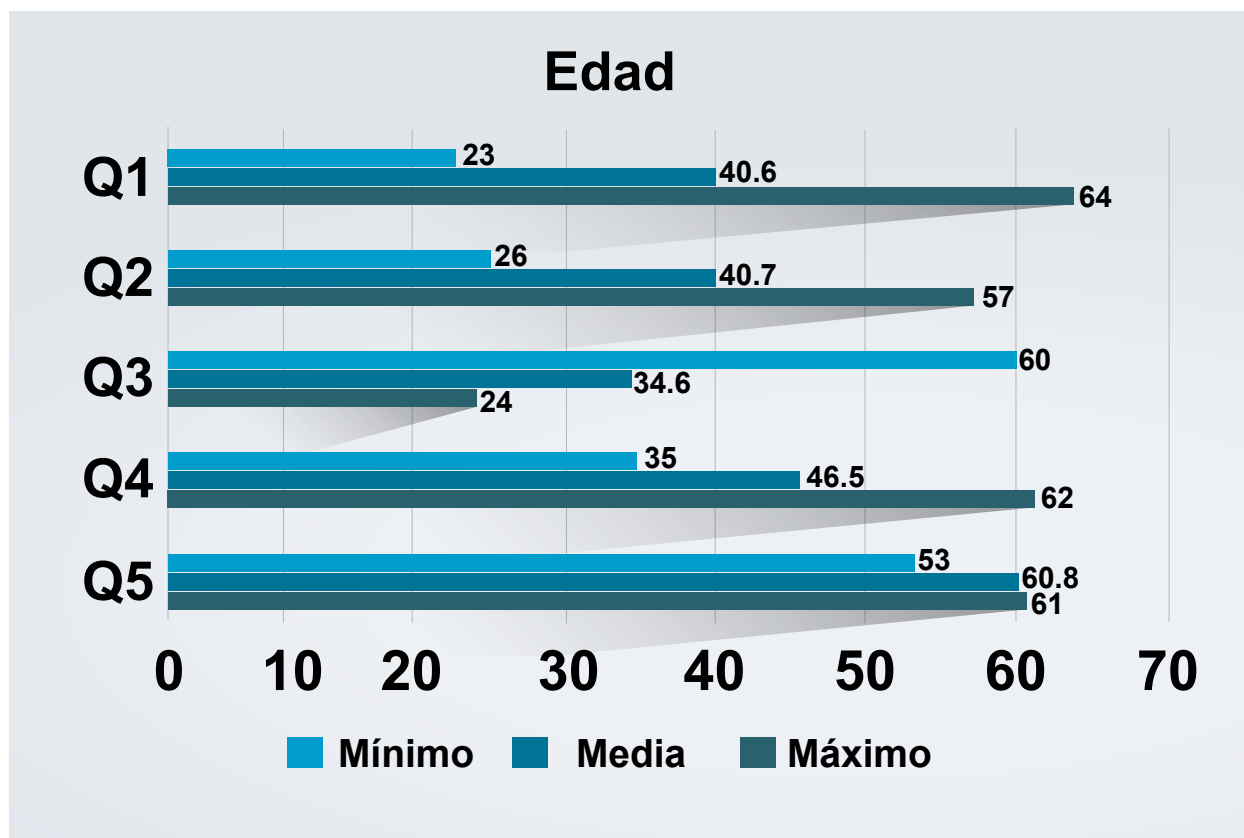
Se muestra cada uno de los cuestionarios y la cantidad de participantes que completó la totalidad del instrumento. Los cuestionarios Q1, Q2 y Q3 fueron aplicados a docentes de Educación Especial, el Q4 a asesores(as) regionales y nacionales de educación y directores(as) de centros de Educación Especial, y el Q5 a expertos internacionales.



Se puede observar en la figura 6 que la edad en promedio se mantiene en Q1, Q2, Q3 y Q4 que corresponde a la edad de docentes, asesores(as) y directores(as) y en Q5 corresponde a las edades de los expertos internacionales consultados.

Figura 6. Edad mínima, media y máxima de los participantes por cada cuestionario.

Se muestra cada uno de los cuestionarios y edad mínima, media y máxima de los participantes. Los cuestionarios Q1, Q2 y Q3 fueron aplicados a docentes de EE, el Q4 a asesores(as) y directores(as) y el Q5 a expertos(as) internacionales.

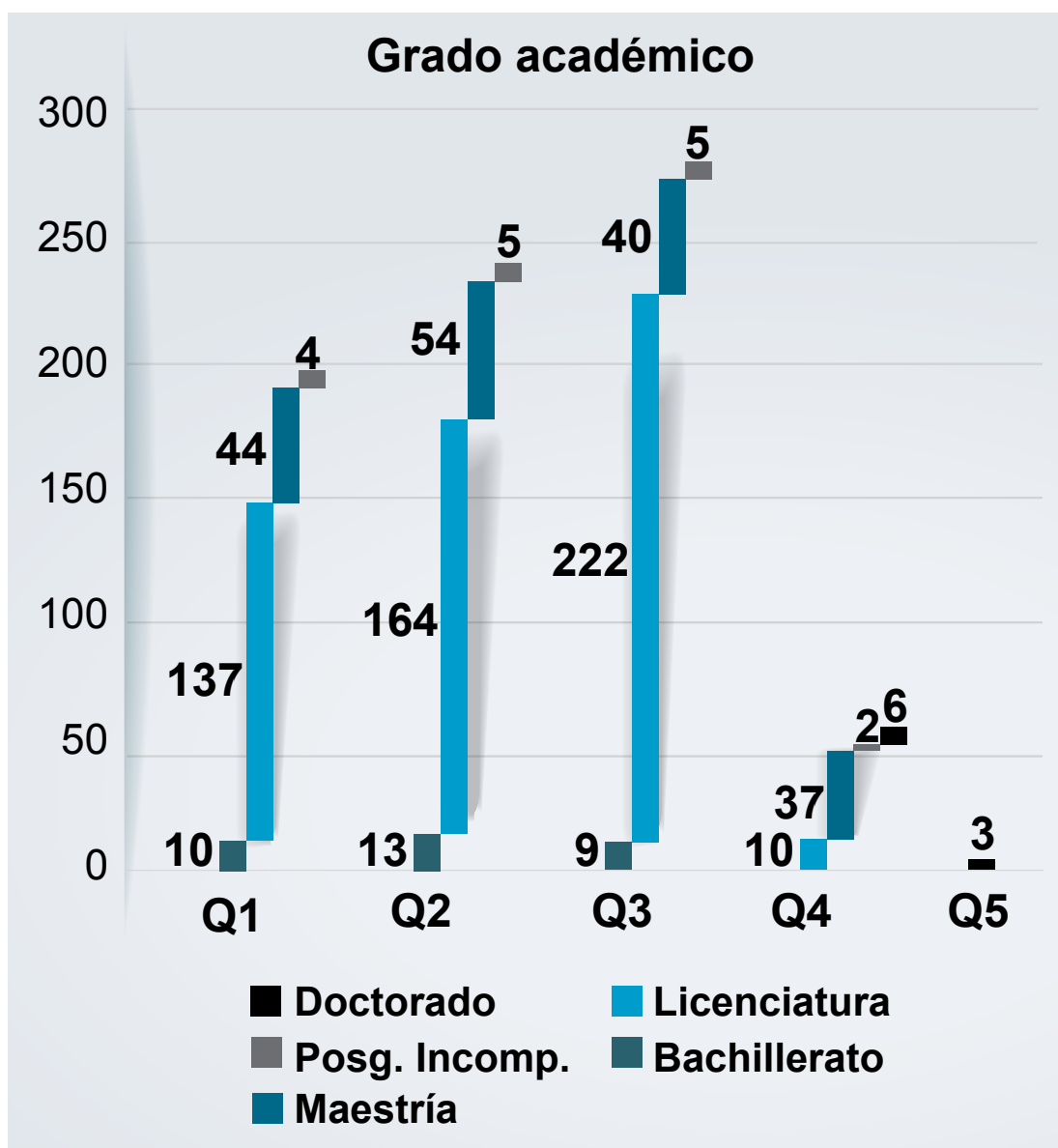


Por otra parte, el grado académico de los docentes (Q1, Q2, Q3) es en su mayoría de licenciatura, mientras que el grado académico de asesores(as) y directores(as) (Q4) es de maestría, y el de expertos internacionales (Q5) es doctorado (ver figura 7).

Figura 7. Grado académico por cuestionario.

Se muestra el grado académico de los participantes por cada uno de los cuestionarios. Los cuestionarios Q1, Q2 y Q3 fueron aplicados a docentes de EE, el Q4 a asesores(as) y directores(as) y el Q5 a expertos internacionales. Con respecto a las provincias en que laboran actualmente los docentes, a pesar de que se distribuyeron

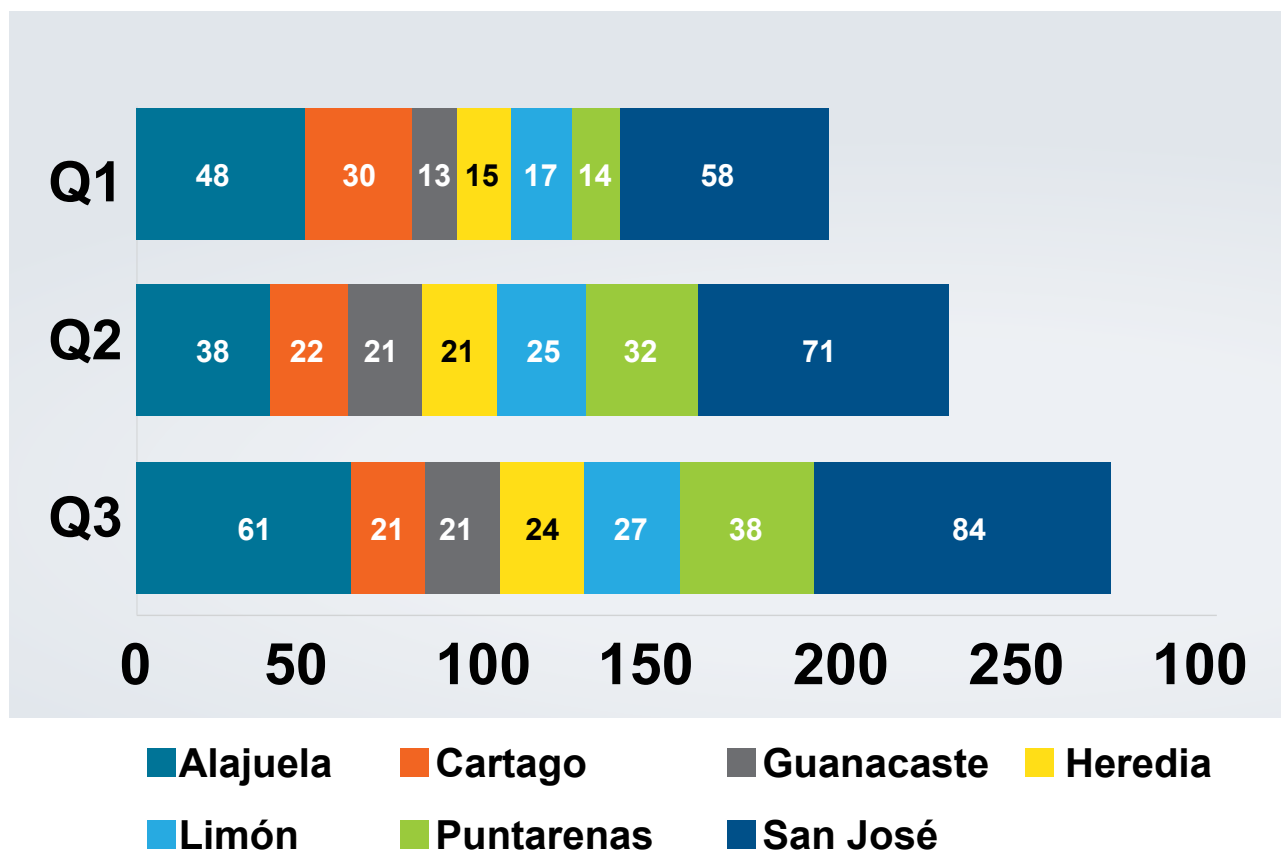
los cuestionarios por cuotas en cada provincia, se puede observar una mayor participación de las provincias de San José (Q1 = 58, Q2 = 71, Q3 = 84) y Alajuela (Q1 = 48, Q2 = 38, Q3 = 61). La provincia con menor participación es Guanacaste (Q1 = 13, Q2 = 21, Q3 = 21).



La mayoría de docentes que participó en los cuestionarios labora actualmente en la provincia de San José, seguido por Alajuela. La provincia de Guanacaste es donde se registran menos docentes (ver figura 8).

Figura 8. Provincia en que laboran actualmente.

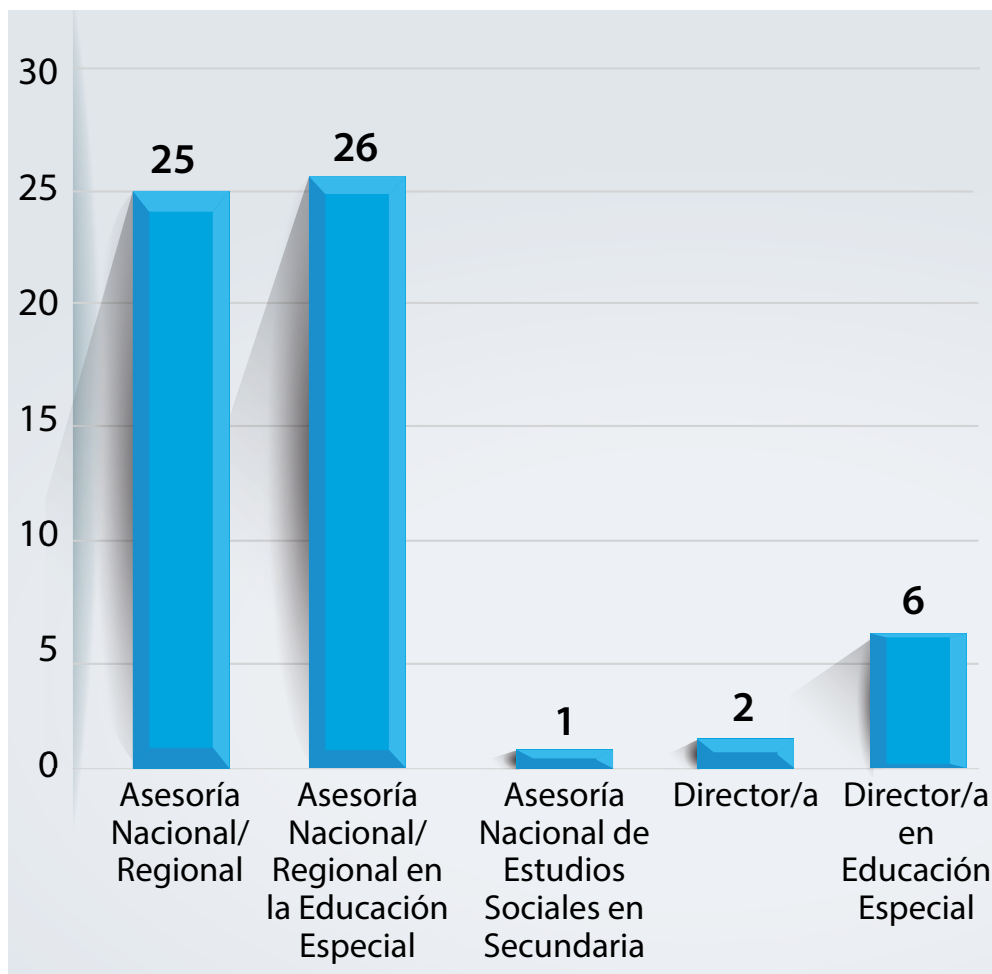
Se muestra la provincia en que se encuentran laborando las personas consultadas mediante cada uno de los cuestionarios (Q1, Q2 y Q3).



Los datos sociodemográficos recolectados varían en el Q4, que fue aplicado a asesores(as) y directores(as), en el cual se solicita el campo laboral, resultados que pueden observarse en la figura 9:

Figura 9. Campo laboral de asesores(as)/directores(as).

Se muestra el campo laboral de los participantes del Q4 que fue aplicado a asesores(as) y directores(as).



Medias y desviación estándar por criterio Q1-docentes

En la tabla 5 se encuentran las medias y desviaciones estándar del Q1-docentes. Con respecto a las medias, este indicador tiene un rango entre 1 y 2; el valor mínimo corresponde a una baja calificación en el criterio respectivo (i.e. **1** = No claro, no importante, no pertinente) y el valor máximo corresponde a una alta calificación en cada criterio (i.e. **2** = Claro, importante, pertinente). Las medias marcadas son aquellas funciones cuyo valor está por debajo de la media de cada criterio. En relación con las desviaciones estándar, el indicador nos muestra qué tanto se aleja ese ítem con respecto a la media del mismo criterio: entre mayor valor alcance el indicador, más alejado está ese ítem del criterio con respecto a la media. En este caso se marcaron aquellas funciones que se encuentran a 0.03 desviaciones estándar de la media.

Tabla 5. Medias y desviación estándar por criterio (Q1-docentes)

MEDIAS DOCENTES					DESVIACIÓN ESTÁNDAR			
	FUNCIÓN	Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia		Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia
1	F1C1	1,97	1,99	1,98		0,16	0,10	0,14
2	F1C2	1,89	1,9	1,92		0,31	0,30	0,27
3	F1C3	1,89	1,91	1,95		0,31	0,28	0,21
4	F1C4	1,86	1,97	1,96		0,35	0,16	0,19
5	F1C5	1,86	1,97	1,96		0,35	0,17	0,19
6	F1C6	1,85	1,97	1,97		0,36	0,16	0,17
7	F1A7	1,91	1,95	1,95		0,29	0,21	0,21
8	F1A8	1,89	1,94	1,94		0,31	0,23	0,23
9	F1A9	1,9	1,98	1,98		0,30	0,14	0,14
10	F1A10	1,89	1,97	1,95		0,32	0,16	0,21
11	F1A11	1,89	1,97	1,97		0,32	0,16	0,17
12	F1A12	1,93	1,98	1,95		0,26	0,14	0,21
13	F1P13	1,78	1,91	1,89		0,42	0,29	0,32
14	F1P14	1,83	1,93	1,92		0,38	0,25	0,27
15	F1P15	1,86	1,95	1,93		0,35	0,21	0,25
16	F1P16	1,87	1,98	1,97		0,34	0,14	0,17
17	F1P17	1,88	1,98	1,97		0,33	0,14	0,17
18	F1P18	1,84	1,98	1,97		0,37	0,14	0,17
19	F2C19	1,87	1,92	1,94		0,34	0,27	0,24
20	F2C20	1,85	1,91	1,92		0,36	0,29	0,28
21	F2C21	1,87	1,95	1,95		0,34	0,21	0,21
22	F2C22	1,87	1,92	1,94		0,34	0,27	0,23
23	F2C23	1,92	1,98	1,95		0,28	0,14	0,21
24	F2A24	1,93	1,95	1,97		0,26	0,21	0,16
25	F2A25	1,95	1,96	1,97		0,21	0,19	0,16
26	F2P26	1,89	1,95	1,96		0,32	0,22	0,20
27	F2P27	1,9	1,95	1,96		0,30	0,21	0,20
28	F2P28	1,85	1,94	1,93		0,36	0,23	0,25
29	F2P29	1,88	1,93	1,97		0,33	0,25	0,17
30	F2P30	1,94	1,95	1,96		0,24	0,21	0,20
	TOTAL	1,88	1,95	1,95	TOTAL	0,32	0,20	0,21
	0,03 puntos debajo de la media	1,85	1,92	1,92	0,03 sd de la media	0,35	0,23	0,24

Nota: A la izquierda se marcan las medias de los puntajes por criterio que se encuentran tres puntos debajo de la media de docentes que respondió al Q1. A la derecha se marcan aquellas desviaciones estándar cuyo valor está cero punto cero tres desviaciones estándar por encima de la media.

Medias y desviación estándar por criterio Q2-docentes

En la tabla 6 se encuentran las medias y desviaciones estándar del Q2-docentes. Con respecto a las medias, este indicador tiene un rango entre 1 y 2; el valor mínimo corresponde a una baja calificación en el criterio respectivo (i.e. **1** = No claro, no importante, no pertinente) y el valor máximo corresponde a una alta calificación en cada criterio (i.e. **2** = Claro, importante, pertinente). Las medias marcadas son aquellas funciones cuyo valor está por debajo de la media de cada criterio. En relación con las desviaciones estándar, el indicador nos muestra qué tanto se aleja ese ítem con respecto a la media del mismo criterio: entre mayor valor alcance el indicador, más alejado está ese ítem del criterio con respecto a la media. En este caso se marcaron aquellas funciones que se encuentran a 0,03 desviaciones estándar de la media.

Tabla 6. Medias y desviación estándar por criterio para cada función (Q2-docentes)

	FUNCIÓN	MEDIAS DOCENTES			DESVIACIÓN ESTÁNDAR		
		Claridad	Importancia	Pertinencia	Claridad	Importancia	Pertinencia
1	F1C1	1,88	1,98	1,98	0,33	0,14	0,14
2	F1C2	1,91	1,97	1,96	0,28	0,17	0,19
3	F1C3	1,92	1,99	1,98	0,27	0,11	0,13
4	F1C4	1,80	1,96	1,95	0,40	0,20	0,23
5	F1C5	1,81	1,97	1,97	0,39	0,17	0,17
6	F1C6	1,87	1,97	1,97	0,34	0,17	0,17
7	F1C7	1,90	1,99	1,99	0,30	0,09	0,11
8	F1C8	1,90	1,99	1,99	0,29	0,09	0,11
9	F1C9	1,84	1,98	1,98	0,37	0,13	0,13
10	F1C10	1,89	1,99	1,98	0,31	0,11	0,13
11	F1C11	1,95	2,00	1,98	0,21	0,00	0,13
12	F1A12	1,84	1,99	1,98	0,37	0,11	0,13
13	F1A13	1,84	1,98	1,97	0,37	0,14	0,18
14	F1A14	1,90	1,99	1,98	0,30	0,09	0,16
15	F1A15	1,93	1,99	1,99	0,26	0,11	0,09
16	F1A16	1,92	1,98	1,98	0,28	0,14	0,16
17	F1A17	1,92	2,00	2,00	0,27	0,06	0,06
18	F1A18	1,96	1,98	1,99	0,20	0,13	0,09

MEDIAS DOCENTES					DESVIACIÓN ESTÁNDAR			
	FUNCIÓN	Claridad	Importancia	Pertinencia		Claridad	Importancia	Pertinencia
19	F1A19	1,88	1,96	1,95		0,33	0,19	0,23
20	F1A20	1,90	1,99	1,99		0,29	0,11	0,11
21	F1P21	1,91	1,96	1,96		0,28	0,19	0,20
22	F1P22	1,83	1,95	1,96		0,38	0,23	0,19
23	F1P23	1,88	1,96	1,98		0,33	0,19	0,14
24	F1P24	1,89	1,99	1,98		0,31	0,09	0,13
25	F1P25	1,86	1,98	1,99		0,35	0,13	0,11
26	F1P26	1,88	2,00	1,99		0,32	0,06	0,11
27	F1P27	1,91	2,00	2,00		0,29	0,06	0,06
28	F1P28	1,87	1,99	1,98		0,34	0,09	0,13
29	F1P29	1,92	1,99	1,98		0,27	0,09	0,14
30	F1P30	1,93	1,98	1,98		0,26	0,14	0,16
31	F2C31	1,88	1,95	1,97		0,33	0,22	0,17
32	F2C32	1,89	1,93	1,95		0,31	0,26	0,23
33	F2C33	1,84	1,97	1,98		0,37	0,17	0,14
34	F2C34	1,86	1,95	1,97		0,35	0,21	0,17
35	F2C35	1,90	1,99	1,99		0,31	0,09	0,09
36	F2C36	1,89	1,98	1,98		0,32	0,13	0,14
37	F2A37	1,97	1,99	1,99		0,17	0,09	0,11
38	F2A38	1,95	1,99	1,99		0,22	0,11	0,11
39	F2A39	1,95	1,99	1,97		0,22	0,11	0,17
40	F2A40	1,94	1,98	1,98		0,23	0,16	0,14
41	F2A41	1,95	1,99	1,99		0,22	0,09	0,11
42	F2P42	1,89	1,97	1,98		0,31	0,17	0,14
43	F2P43	1,91	1,98	1,98		0,29	0,16	0,13
44	F2P44	1,88	1,98	1,98		0,33	0,16	0,16
45	F2P45	1,93	1,99	1,99		0,25	0,09	0,09
	TOTAL	1,90	1,98	1,98	TOTAL	0,30	0,13	0,14
	0,03 puntos debajo de la media	1,87	1,95	1,95	0,03 sd de la media	0,33	0,16	0,17

Nota: A la izquierda se marcan las medias de los puntajes por criterio que se encuentran tres puntos debajo de la media de docentes que respondió al Q2. A la derecha se marcan aquellas desviaciones estándar cuyo valor está cero punto cero tres desviaciones estándar por encima de la media.

Medias y desviación estándar por criterio Q3-docentes

En la tabla 7 se encuentran las medias y desviaciones estándar del Q3-docentes. Con respecto a las medias, este indicador tiene un rango entre 1 y 2; el valor mínimo corresponde a una baja calificación en el criterio respectivo (i.e., **1** = No claro, no importante, no pertinente) y el valor máximo corresponde a una alta calificación en cada criterio (i.e. **2** = Claro, importante, pertinente). Las medias marcadas son aquellas funciones cuyo valor está por debajo de la media de cada criterio. En relación con las desviaciones estándar, el indicador nos muestra qué tanto se aleja ese ítem con respecto a la media del mismo criterio: entre mayor valor alcance el indicador, más alejado está ese ítem del criterio con respecto a la media. En este caso se marcaron aquellas funciones que se encuentran a 0,03 desviaciones estándar de la media.

Tabla 7. Medias y desviación estándar por criterio para cada función (Q3-docentes)

MEDIAS DOCENTES					DESVIACIÓN ESTÁNDAR		
FUNCIÓN	Claridad	Importancia	Pertinencia		Claridad	Importancia	Pertinencia
1	F1C1	1,96	1,99	1,99	0,19	0,08	0,12
2	F1C2	1,93	1,98	1,97	0,25	0,13	0,18
3	F1C3	1,93	1,99	1,96	0,25	0,10	0,19
4	F1C4	1,92	1,99	1,96	0,28	0,12	0,19
5	F1C5	1,91	1,97	1,96	0,28	0,17	0,19
6	F1C6	1,96	1,96	1,96	0,19	0,19	0,19
7	F1C7	1,92	1,96	1,95	0,27	0,20	0,23
8	F1A8	1,97	1,99	1,98	0,16	0,10	0,15
9	F1A9	1,95	1,99	1,96	0,23	0,10	0,19
10	F1P10	1,93	1,99	1,98	0,25	0,12	0,15
11	F1P11	1,94	1,95	1,94	0,24	0,22	0,24
12	F1P12	1,93	1,97	1,96	0,25	0,18	0,20
13	F1P13	1,91	1,98	1,98	0,28	0,13	0,15
14	F2C14	1,90	1,96	1,97	0,30	0,20	0,18
15	F2C15	1,93	1,97	1,97	0,25	0,16	0,16
16	F2A16	1,93	1,97	1,93	0,26	0,18	0,25
17	F2P17	1,91	1,97	1,96	0,28	0,18	0,19

MEDIAS DOCENTES					DESVIACIÓN ESTÁNDAR			
	FUNCIÓN	Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia		Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia
18	F2P18	1,91	1,98	1,96		0,29	0,13	0,20
19	F2P19	1,91	1,98	1,95		0,28	0,15	0,22
20	F3C20	1,90	1,93	1,93		0,30	0,26	0,25
21	F3A21	1,96	1,97	1,99		0,19	0,18	0,10
22	F3A22	1,92	1,95	1,97		0,28	0,21	0,16
23	F3P23	1,95	1,97	1,97		0,22	0,17	0,17
	TOTAL	1,93	1,97	1,96	TOTAL	0,25	0,16	0,18
	0,03 pun- tos debajo de la me- dia	1,90	1,94	1,93	0,03 sd de la media	0,28	0,19	0,21

Nota: A la izquierda se marcan las medias de los puntajes por criterio que se encuentran tres puntos debajo de la media de docentes que respondió al Q3. A la derecha se marcan aquellas desviaciones estándar cuyo valor está cero punto cero tres desviaciones estándar por encima de la media.

Medias y desviación estándar por criterio Q4-asesores(as)/directores(as)

En la tabla 8 se encuentran las medias y desviaciones estándar del Q4-asesores(as) y directores(as). Con respecto a las medias, este indicador tiene un rango entre 1 y 2; el valor mínimo corresponde a una baja calificación en el criterio respectivo (i.e. **1** = No claro, no importante, no pertinente) y el valor máximo corresponde a una alta calificación en cada criterio (i.e. **2** = Claro, importante, pertinente). Las medias marcadas son aquellas funciones cuyo valor está por debajo de la media de cada criterio. En relación con las desviaciones estándar, el indicador nos muestra qué tanto se aleja ese ítem con respecto a la media del mismo criterio: entre mayor valor alcance el indicador, más alejado está ese ítem del criterio con respecto a la media. En este caso se marcaron aquellas funciones que se encuentran a 0,03 desviaciones estándar de la media.

Tabla 8. Medias y desviación estándar por criterio para cada función (Q4-asesores(as) y directores(as))

	FUNCION	MEDIAS ASESORES/ DIRECTORES			DESVIACIÓN ESTANDAR		
		Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia	Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia
1	F1C1	1,93	2,00	2,00	0,25	0,00	0,00
2	F1C2	1,92	1,97	1,97	0,28	0,18	0,18
3	F1C3	1,97	1,98	1,98	0,18	0,13	0,13
4	F1C4	1,90	1,98	1,98	0,30	0,13	0,13
5	F1C5	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
6	F1C6	1,92	1,98	1,98	0,28	0,13	0,13
7	F1A7	1,88	1,98	1,98	0,32	0,13	0,13
8	F1A8	1,95	1,97	1,97	0,22	0,18	0,18
9	F1A9	1,88	1,98	1,98	0,32	0,13	0,13
10	F1A10	1,88	1,98	1,98	0,32	0,13	0,13
11	F1A11	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
12	F1A12	1,92	1,98	1,98	0,28	0,13	0,13
13	F1P13	1,92	1,98	1,98	0,28	0,13	0,13
14	F1P14	1,92	1,98	1,98	0,28	0,13	0,13
15	F1P15	1,90	1,98	1,98	0,30	0,13	0,13
16	F1P16	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
17	F1P17	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
18	F1P18	1,90	1,97	1,98	0,30	0,18	0,13
19	F2C19	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
20	F2C20	1,97	1,97	1,93	0,18	0,18	0,25
21	F2C21	1,98	1,98	1,98	0,13	0,13	0,13
22	F2C22	1,95	2,00	1,98	0,22	0,00	0,13
23	F2C23	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
24	F2A24	1,92	1,98	1,98	0,28	0,13	0,13
25	F2A25	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13

MEDIAS ASESORES/ DIRECTORES					DESVIACIÓN ESTNDAR		
	FUNCION	Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia	Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia
26	F2P26	1,97	1,97	1,97	0,18	0,18	0,18
27	F2P27	1,90	1,98	1,97	0,30	0,13	0,18
28	F2P28	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
29	F2P29	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
30	F2P30	1,97	1,98	1,98	0,18	0,13	0,13
31	F3C31	1,92	1,98	1,97	0,28	0,13	0,18
32	F3C32	1,97	1,98	1,97	0,18	0,13	0,18
33	F3C33	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
34	F3C34	1,95	1,97	1,98	0,22	0,18	0,13
35	F3C35	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
36	F3C36	1,93	1,98	1,97	0,25	0,13	0,18
37	F3A37	1,97	1,98	1,98	0,18	0,13	0,13
38	F3A38	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
39	F3A39	1,93	1,97	1,98	0,25	0,18	0,13
40	F3A40	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
41	F3A41	1,97	1,98	1,98	0,18	0,13	0,13
42	F3P42	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
43	F3P43	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
44	F3P44	1,93	1,97	1,97	0,25	0,18	0,18
45	F3P45	1,97	1,95	1,95	0,18	0,22	0,22
46	F4C46	1,92	1,98	1,98	0,28	0,13	0,13
47	F4C47	1,95	1,98	1,97	0,22	0,13	0,18
48	F4C48	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
49	F4C49	1,92	1,93	1,95	0,28	0,25	0,22
50	F4C50	1,87	1,92	1,93	0,34	0,28	0,25
51	F4C5	1,73	1,92	1,92	0,45	0,28	0,28
52	F4C52	1,97	1,98	1,98	0,18	0,13	0,13
53	F4C53	1,95	1,97	1,98	0,22	0,18	0,13

MEDIAS ASESORES/ DIRECTORES					DESVIACIÓN ESTANDAR		
	FUNCION	Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia	Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia
54	F4C54	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
55	F4C55	1,92	1,98	1,98	0,28	0,13	0,13
56	F4C56	1,97	1,98	1,98	0,18	0,13	0,13
57	F4A57	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
58	F4A58	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
59	F4A59	1,90	1,95	1,97	0,30	0,22	0,18
60	F4A60	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
61	F4A61	1,95	1,97	1,97	0,22	0,18	0,18
62	F4A62	1,88	1,98	1,97	0,32	0,13	0,18
63	F4A63	1,97	1,98	1,98	0,18	0,13	0,13
64	F4A64	1,97	1,98	1,97	0,18	0,13	0,18
65	F4A65	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
66	F4P66	1,97	1,98	1,97	0,18	0,13	0,18
67	F4P67	1,92	1,93	1,95	0,28	0,25	0,22
68	F4P68	1,93	1,97	1,97	0,25	0,18	0,18
69	F4P69	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
70	F4P70	1,93	1,95	1,97	0,25	0,22	0,18
71	F4P71	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
72	F4P72	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
73	F4P73	1,95	1,98	1,98	0,22	0,13	0,13
74	F4P74	1,92	1,98	1,98	0,28	0,13	0,13
75	F4P75	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
76	F5C76	1,85	1,95	1,93	0,36	0,22	0,25
77	F5A77	1,97	1,98	1,98	0,18	0,13	0,13
78	F5A78	1,92	1,97	1,97	0,28	0,18	0,18
79	F5P79	1,93	1,98	1,98	0,25	0,13	0,13
80	F6C80	1,93	1,97	1,98	0,25	0,18	0,13
81	F6C81	1,90	1,98	1,98	0,30	0,13	0,13

MEDIAS ASESORES/ DIRECTORES					DESVIACIÓN ESTANDAR			
	FUNCION	Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia		Claridad	Importan- cia	Pertinen- cia
82	F6A82	1,88	1,97	1,95		0,32	0,18	0,22
83	F6P83	1,97	1,97	1,97		0,18	0,18	0,18
84	F6P84	1,97	1,98	1,97		0,18	0,13	0,18
85	F6P85	1,95	1,98	1,98		0,22	0,13	0,13
86	F7C86	1,95	1,98	1,98		0,22	0,13	0,13
87	F7C87	1,92	2,00	1,98		0,28	0,00	0,13
88	F7C88	1,92	1,97	1,98		0,28	0,18	0,13
89	F7C89	1,92	1,97	1,97		0,28	0,18	0,18
90	F7C90	1,95	1,98	1,98		0,22	0,13	0,13
91	F7C91	1,97	1,98	1,98		0,18	0,13	0,13
92	F7C92	1,93	1,98	1,97		0,25	0,13	0,18
93	F7A93	1,97	1,98	1,98		0,18	0,13	0,13
94	F7A94	1,97	1,98	1,98		0,18	0,13	0,13
95	F7P95	1,95	1,98	1,98		0,22	0,13	0,13
96	F7P96	1,95	1,97	1,95		0,22	0,18	0,22
97	F7P97	1,92	1,97	1,97		0,28	0,18	0,18
98	F7P98	1,95	1,98	1,98		0,22	0,13	0,13
	TOTAL	1,94	1,98	1,98	TOTAL	0,24	0,13	0,14
	0,03 pun- tos debajo de Media	1,91	1,95	1,95	0,03 sd de la media	0,27	0,16	0,17

Nota: A la izquierda se marcan las medias de los puntajes por criterio que se encuentran tres puntos debajo de la media de docentes que respondió al Q3. A la derecha se marcan aquellas desviaciones estándar cuyo valor está cero punto cero tres desviaciones estándar por encima de la media.

Análisis factorial (AFE)

AFE Q1

El análisis factorial arrojó tres factores. En la figura 10 se muestra la agrupación resultante. Cada ítem posee una carga factorial que indica su peso en cada factor. Los valores varían entre 0 y 1.

Figura 10. Matriz de factores rotados para las áreas de competencia 1 y 2.

Se muestran las cargas factoriales de cada uno de los ítems.

Área de competencia 1				
Matriz de factores rotados				
	Factor	1	2	3
1	F1A10	0,736	0,418	
2	F1C5	0,704	0,329	
3	F1A7	0,690		
4	F1A9	0,655		
5	F1A11	0,648	0,312	
6	F1C6	0,637	0,500	
7	F1A8	0,636		0,334
8	F1C4	0,545	0,418	0,351
9	F1P14	0,465	0,396	
10	F1C1	0,425	0,337	
11	F1P17		0,889	
12	F1P15		0,682	
13	F1P18	0,529	0,650	
14	F1P16		0,645	
15	F1P13	0,337	0,362	
16	F1A12		0,332	
17	F1C3		0,303	0,944
18	F1C2	0,339		0,418

Área de competencia 2			
Matriz de factores rotados			
Factor	1	2	3
F2P27	0,779		
F2P30	0,854		
F2P29	0,593		
F2P26	0,493		
F2P28	0,388		0,322
F2P23	0,369	0,322	
F2P21		0,893	
F2P20	0,310	0,642	
F2P19	0,310	0,566	
F2P22			0,951
F2P25			0,951
F2P24	0,780		0,521

Nota: Método de extracción máxima; verosimilitud; métodos de rotación; varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 / 5 iteraciones-

AFE Q2

El análisis factorial arrojó ocho factores para el área de competencia 3 y cuatro factores para el área de competencia 4. En la figura 11 se muestra la agrupación resultante. Cada ítem posee una carga factorial que indica su peso en cada factor. Los valores varían entre 0 y 1.

Figura 11. Matriz de factores rotados para las áreas de competencia 3 y 4.

Se muestran las cargas factoriales de cada uno de los ítems.

Área de competencia 3								
Matriz de factores rotados								
Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
F1C5	0,663							
F1P25	0,561							
F1A12	0,508				0,356			
F1C1	0,488							
F1A14	0,438							
F1A20		0,755						
F1P24	0,338	0,717	0,337	0,409				
F1P26		0,469	0,387				0,382	
F1A16		0,457	0,786		0,375			
F1A19		0,455	0,689					
F1P28	0,352	0,451	0,440					
F1C8			0,378					
F1P27								
F1C9	0,429							
F1C11					0,314			
F1P22				0,615				
F1P23				0,595				
F1C4	0,522			0,590				
F1P30			0,330	0,539				
F1C10				0,512				
F1A15					0,725			
F1A18					0,356			
F1C2						0,939		
F1P21						0,458	0,653	
F1C7		0,325					0,431	

Área de competencia 3								
Matriz de factores rotados								
Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
F1C3			0,46		0,396		0,351	
F1A13		0,309			0,348		0,306	
F1C6								
F1P29				0,310				0,894
F1A17								0,376

Método de extracción máxima

Verosimilitud

Método de rotación de maximización

Varimax con Kaiser

Área de competencia 4				
Matriz de factores rotados				
Factor	1	2	3	4
F2C34	0,851			
F2C33	0,664			
F2C35	0,635			
F2A41	0,519		0,13	
F2A39	0,401			
F2P44		0,944		
F2P43		0,415	0,304	
F2P45	0,336	0,404		
F2A37			0,749	
F2C36			0,515	0,331
F2A38		0,385	0,492	
F2A40	0,311		0,391	0,318
F2C32				0,729
F2P42		0,426	0,351	0,454
F2C31	0,417			0,450

Método de extracción máxima

Verosimilitud

Método de rotación de maximización

Varimax con Kaiser

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones-

Figura 12. Matriz de factores rotados para las áreas de competencia 5, 6 y 7.

Se muestran las cargas factoriales de cada uno de los ítems.

Área de competencia 5				
Matriz de factores rotados				
Factor	1	2	3	4
F1C7	0,974			
F1P11	0,476			
F1C2	0,356			
F1P12		0,685		
F1A9		0,649	0,409	
F1P10	0,316	0,402		
F1C6			0,652	0,330
F1C1			0,448	
F1A8			0,339	
F1C3				
F1C5				0,582
F1C4				0,409
F1P13				

Método de extracción máxima

Verosimilitud

Método de rotación de maximización

Varimax con Kaiser

La rotación ha convergido en 12 iteraciones-

Área de competencia 6		
Matriz de factores rotados		
Factor	1	2
F2P17	0,871	
F2P19	0,613	
F2P18	0,518	0,339
F2C15	0,394	0,303
F2A16		0,727
F2C14		0,509

Área de competencia 7	
Matriz de factores rotados	
Factor	1
F3P23	0,811
F3A21	0,626
F3C20	0,466
F3A22	0,444

Método de extracción máxima

Verosimilitud

Método de rotación de maximización

Varimax con Kaiser

La rotación ha convergido en 3 iteraciones / 5 iteraciones

Alfa de Cronbach

Se estima el alfa por dimensión (conceptual, actitudinal y procedimental) en cada una de las áreas de competencia, ya que cada una de estas dimensiones se supone como un solo factor. Se pueden observar los alfas en la siguiente tabla.

Tabla 9. Alfa de Cronbach por dimensión

Cuestionario	Áreas de competencia	Alfa de Cronbach conceptual	Alfa de Cronbach actitudinal	Alfa de Cronbach procedimental
Q1	1. Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales	0.82	0.85	0.86
	2. Investigación y evaluación de la práctica	0.78	0.75	0.77
Q2	3. Mediación pedagógica	0.80	0.78	0.78
	4. Desarrollo humano	0.82	0.74	0.77
Q3	5. Redes de apoyo familiar, comunitario, interprofesional	0.68	0.50	0.60
	6. Gestión: administración, desarrollo de proyectos	0.48		0.74
	7. Asesoramiento: familiar, comunitario, institucional		0.64	0.74

Nota. En Q3 no se analizó el alfa de Cronbach de las dimensiones actitudinal del área 6 y conceptual del área 7 ya que solo contaban con un ítem.

Cabe destacar que el alfa depende del número de ítems del instrumento (Krabbe, 2017), por lo que en las áreas del Q3 se puede identificar una disminución del alfa en general, que se relaciona con la cantidad de ítems en total de este cuestionario en cada una de las dimensiones del Q3 (23 ítems), en comparación con los otros cuestionarios Q1 (30 ítems) y Q2 (45 ítems) (ver tabla 3).

Para la mayoría de las dimensiones no constituye un cambio en el alfa si se elimina alguno de los ítems. En las dimensiones donde varía el alfa si se elimina un elemento, este ya cuenta con una puntuación aceptable. Se registran cuatro ítems que, eliminándolos, mejoraría el alfa de las dimensiones; sin embargo, cuando se logra observar la puntuación mejora en uno o dos puntos en un alfa que ya es aceptable (ver tabla 9).

Tabla 10. Alfa de Cronbach si se elimina un elemento

Cuestionario	Áreas de competencia	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
		conceptual	actitudinal	procedimental
Q1	1. Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales	-	0.86 (ítem 12)	0.87 (ítem 13)
	2. Investigación y evaluación de la práctica	-	-	0.79 (ítem 28)
Q2	3. Mediación pedagógica	-	-	0.79 (ítem 23)
	4. Desarrollo humano	-	-	-
Q3	5. Redes de apoyo familiar, comunitario, interprofesional	-	-	-
	6. Gestión: administración, desarrollo de proyectos	-	-	-
	7. Asesoramiento: familiar, comunitario, institucional	-	-	-

Nota. En el recuadro el puntaje del alfa si se elimina el elemento que se encuentra entre paréntesis, esto son los ítems que si se eliminan mejorarían el alfa. En otras dimensiones no se registra ningún ítem que, eliminándolo, mejore el alfa de la dimensión.

ANÁLISIS CUALITATIVOS

Para los aportes cualitativos se extraen todas las recomendaciones de las personas participantes que pudieran guiar en la mejora del perfil. En el anexo 4 se proporcionan los aportes de cada cuestionario. Además, es posible, en el anexo 5, detallar el análisis sobre el contexto de los aportes cualitativos al perfil del profesional en Educación Especial. En ese sentido, se encuentran las siguientes categorías emergentes a partir del aporte que realizaron las personas participantes en la comprensión de un perfil docente en interacción con un contexto social específico.

A) Actitudes del profesorado:

Destacan tres actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva, según lo obtenido en las unidades de análisis:

1. Aquellas que facilitan la toma de decisiones para favorecer la educación inclusiva.
2. Actitudes de poca cooperación y rechazo a la innovación en el ejercicio profesional.
3. Reconocimiento de actitudes positivas en el profesorado, pero con un discurso contrario a los principios de la educación inclusiva; centrando las limitaciones en la persona misma y liberando al profesorado de responsabilidades por la exclusión estudiantil.

En este sentido, se han encontrado coincidencias con Ruiz (2015), quien afirma que:

Las actitudes del profesorado ante la diversidad educativa constituyen también un elemento clave para potenciar o impedir la inclusión. Sus concepciones acerca de lo que es la inteligencia, las clasificaciones diagnósticas, los fines de la educación, el papel de la escuela, el propio concepto de diversidad, la idea de “normal” y “especial”, etc. conforman, en ocasiones, barreras culturales muy difíciles de salvar para la construcción de una escuela sin exclusiones (p. 45-46).



Por ello, la información obtenida de las personas participantes expone un posicionamiento contradictorio entre su discurso y su práctica docente. Ellas se apoyan en su concepción de diversidad y respeto para justificar la necesidad de una educación inclusiva; sin embargo, su formación basada en el déficit y la idea de que la Educación Especial está en manos de especialistas conlleva una clasificación de poblaciones por condiciones deficitarias, que orienta hacia una educación excluyente. Por tanto, una descripción positiva de la idea de inclusión no logra concretarse en actos inclusivos a causa de las barreras actitudinales que parten de la formación conceptual del profesorado.

En este sentido se concluye que las excusas son más simples de encontrar y más articuladas con las actitudes negativas que muestra alguna población participante; a diferencia de lo que sería asumir el compromiso de una búsqueda constante de estrategias propositivas para romper con las barreras del sistema, con el fin de generar una educación inclusiva.

Lo anterior concuerda con la postura de Ruiz (2015), quien señala que “aunque el profesorado no es el único responsable del éxito o fracaso de la acción educativa que se pretende inclusiva, sí hay determinadas características y actitudes de este que favorecen o dificultan prácticas educativas inclusivas” (p. 34). Un ejemplo se relaciona con un hallazgo importante en los datos, que tiene que ver con la actitud de poca colaboración docente en detrimento de la educación inclusiva, en tanto la colaboración constituye una actitud que los autores señalan como indispensable para llevar a la práctica. El mismo autor explica que “una de las características de las escuelas de orientación inclusiva es que el profesorado hable entre sí sobre la enseñanza; que comparta ideas, preocupaciones, logros, dificultades... Es decir, se requiere una cultura de trabajo docente colaborativo” (p. 34). Por tanto, puede decirse que una importante actitud a potenciar en la formación del profesorado es la de colaboración en el cumplimiento de los principios de la educación inclusiva, en todas las áreas y niveles de la educación.

Ahora bien, este reconocimiento de las actitudes positivas del profesorado hacia la educación inclusiva y su contradicción con las acciones que practican para llevarla a cabo también puede constituir una oportunidad incipiente de cambio, por lo que

es necesario que se incursione en una reflexión crítica de la educación tradicional y los elementos a transformar.

En este sentido, Muntaner (2010) afirma que “para llevar a cabo buenas prácticas inclusivas, el profesorado debería presentar una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, buscar alternativas a sus prácticas docentes de manera que le permitan responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos sus alumnos” (p. 13). El autor refiere que para generar una educación respetuosa de la diversidad es urgente:

plantear propuestas en la práctica que carecen de respuestas únicas, para centrarnos en las necesidades de los alumnos y buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos, en su diversidad, dentro del grupo, donde siempre habrá más elementos comunes que diferenciales entre los alumnos (Muntaner, 2010, p. 13).

Así las cosas, las personas participantes que empatizan con los principios de la educación inclusiva, pero que aún justifican razones para dejar de llevarla a la práctica, han de tomar esa postura inicialmente teórica para generar espacios de reflexión con miras a transformar sus prácticas y alinearlas con su discurso.

B) Evaluación docente:

En el análisis de la información figuran dos ideas principales del profesorado acerca de la evaluación docente, que se describen a continuación:

1. Evaluación como mecanismo de control que obligue al profesorado a practicar la educación inclusiva, aún sin que comparta los principios epistemológicos de esta postura.
2. Aportes a la evaluación docente en un contexto de educación inclusiva: conocimientos y actitudes positivas.

En el entendido de que la educación inclusiva es un asunto de derechos, más allá de la importancia de la actitud docente, se requieren esfuerzos mayores que garanticen a la población estudiantil, en su diversidad, la calidad educativa y su

accesibilidad óptima. Lo anterior coincide con los aportes de los participantes, quienes hablan de la necesidad de estar pendientes de una revisión constante de los recursos, la capacitación, las herramientas y demás elementos que deben articularse en un sistema educativo para alcanzar una educación justa y de calidad para todo el estudiantado.

Para ello, Cruz y Tecaxco (2018) sugieren que el personal administrativo cumple un rol de alta importancia, pues:

la implementación de las políticas educativas en las escuelas está en manos directamente de los directores y docentes; sin embargo, a quien se les solicita información sobre los avances de los estudiantes, las evidencias que den fe de lo dicho, los resultados educativos, las fortalezas y debilidades de la escuela, es a los directores; ellos son portavoz de los maestros, estudiantes y padres (p. 54).

Es por ello que las personas que asumen la dirección en los centros educativos y que, por tanto, tienen la capacidad de medir los criterios de evaluación de la práctica educativa, deben reconocer los principios de la educación inclusiva y las buenas prácticas necesarias para su ejercicio. En concordancia con las otras categorías, es necesario que las personas en la dirección defiendan, faciliten y promuevan actitudes de respeto por la diversidad, de trabajo cooperativo, de innovación y de transformación hacia una sociedad más justa y equitativa. Ello a fin de que se comprometan con una misma filosofía que lleve a su institución hacia el fin común de la educación inclusiva.

C) Condiciones laborales:

El profesorado expresa que las tareas se consideran pertinentes pero excesivas en cuanto a responsabilidades, lo cual compromete el logro de la educación inclusiva, ya que el recargo de funciones afecta la actitud y buena disposición del profesorado. Pese a ello, solicitan capacitaciones sobre la materia.

Sobre este hallazgo, se considera que la alta demanda laboral de los distintos grupos docentes hace que se acuerde una división de funciones, a fin de disminuir la

carga y dejar de lado la necesidad de coordinar labores entre el personal docente. Lo anterior perpetúa la idea de que el profesorado de Educación Especial debe encargarse de un grupo de estudiantes, mientras los profesionales de educación general básica y otras se encargan del resto del estudiantado. Así se sostiene la idea de separación y clasificación, aumentando la exclusión educativa y social.

En esta línea, Curieses (2015) afirma que:

el profesorado tiende a delegar su responsabilidad en los especialistas como si fueran estos quienes deben dirigir y coordinar la tarea educativa, creándose así una doble vía de praxis educativa: la ordinaria y la especial; agrupamientos que se dividen en otros más pequeños buscando que el nivel académico de los alumnos sea lo más homogéneo posible, o intentando aislar o neutralizar a alumnos más problemáticos o conflictivos (p. 90).

En este marco, la presión por cumplir con un currículum estandarizado, científicista y homogéneo tiende a generar una mayor presión en el profesorado por separar al estudiantado acorde con los alcances académicos posibles de cada grupo. Así las cosas, se considera que la flexibilidad curricular y la capacidad de innovación en las tareas docentes generan una oportunidad óptima para potenciar el aprendizaje a partir de las capacidades del estudiantado.

A este respecto, Curieses (í.d.) expone que “los profesores deben crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, la competencia interpersonal e intrapersonal, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación” (p. 94). Lo cual no es tarea sencilla cuando se exige el cumplimiento de un currículum estandarizado y con poca contextualización, que invita a una pretensión altiva de la normalización, como se ha mencionado. En este marco, las demandas que se decantan para generar una educación inclusiva bajo un sistema que fomenta la normalización tienen que ver con un el trabajo interdisciplinario y cooperativo de todos los miembros de la comunidad escolar, tanto el profesorado como las familias, por lo que “resulta esencial el apoyo que el profesorado recibe en varios niveles, tanto desde dentro como desde fuera del colegio” (p. 94).

Así las cosas, para aligerar la demanda laboral, es indispensable valorar que la educación inclusiva requiere de la riqueza de las diferencias a la hora de formular un currículum integral y significativo para la convivencia, lo que se puede lograr con una formulación democrática y justa de los aprendizajes, que se construye de modo cooperativo por parte de toda la comunidad escolar.

D) Capacitación docente:

Es la categoría más evidente en la información obtenida. Al respecto, se destacan los planteamientos principales:

1. Solicitan capacitación sobre estrategias educativas, formas de evaluación de los aprendizajes, el diseño universal de los aprendizajes y los lineamientos educativos normados.
2. Se cree que el MEP y las universidades deben asumir la tarea de capacitar utilizando metodologías provechosas y pertinentes, en las que se reconstruyan actitudes y se modifiquen ideas preestablecidas.
3. La actualización se considera también una responsabilidad personal profesional.
4. El profesorado pretende que la capacitación le permita llevar a la práctica lo normado, con el conocimiento óptimo para hacer efectiva la educación inclusiva.

Con respecto a los hallazgos sobre la capacitación, por una parte, el profesorado discute sobre temáticas específicas que requiere para hacer efectiva la educación inclusiva; ellos y ellas solicitan información sobre estrategias, evaluación y diseños curriculares. Con ese fin solicitan el apoyo de centros de educación superior y del Ministerio de Educación Pública. Al respecto, coinciden con Sancho, Jardón y Perales (2015), quienes afirman que:

en la capacitación docente se deben fomentar las competencias necesarias para poder desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad

para todos y todas. Resulta clave la formación en técnicas y estrategias psico-pedagógicas que faciliten la atención de la diversidad existente entre el alumnado. Asimismo, se torna incuestionable la participación docente de todo el centro, actuando de manera colegiada (p. 258).

En esta línea, los autores señalan la necesidad de un proceso de capacitación que englobe a todo el profesorado, lo cual se articula de modo oportuno con los fines de colaboración que se requieren para la educación inclusiva.

Por otra parte, las personas participantes reconocen su responsabilidad en la auto-formación y actualización. Al respecto, se destaca la importancia de que el personal docente cuente con herramientas investigativas desde su formación universitaria, a fin de que pueda sistematizar y analizar su propia práctica y generar mejoras con bases científicas y sostenibles.

Sancho y otros (2015) afirman que:

Un profesorado reflexivo y crítico, capaz de investigar sobre su propia práctica con el objetivo de mejorarla, favorece aprendizajes de mayor calidad para todo el alumnado. Este perfil de docente investigador, que se desarrolla profesionalmente a través de procesos colaborativos de aprendizaje, contribuye sin duda a la mejora del aprendizaje de sus alumnos, a la mejora de su labor docente y al desarrollo institucional de la escuela (p. 258).

Lo anterior se hace indispensable en una era de transformación, donde la participación del profesorado, como eje de cambio, supone un elemento indispensable para construir una educación inclusiva. No obstante, este proceso de actualización y capacitación debe manifestarse tanto en la formación universitaria como en la práctica docente. Así lo refiere Curieses (2015), quien expresa que:

Está claro que esta transformación que emana de las declaraciones legales sobre el derecho que asiste a las personas a vivir en escuelas inclusivas no es posible sin una metamorfosis de las prácticas educativas, siendo previa a todo ello la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles y etapas educativas (p. 94).



La formación crítica y reflexiva que fomente la investigación constante y se enmarque en el principio del respeto por la diversidad generará un impacto importante a largo plazo, dado que el profesorado logrará por este medio cuestionar las prácticas tradicionales y, mediante el análisis reflexivo de su propia docencia, podrá transformarla.

AJUSTE A FUNCIONES Y TRIANGULACIÓN

I. Ajuste a funciones

Tomando como base los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios se construyen tres cuadernillos en los que se incluye:

- Codificación de cada función por área de competencia
- Media y desviación estándar de resultados de consulta a docentes y asesores(as)-directores(as)
- AFE de cada área de competencia
- Aportes de los expertos internacionales
- Aportes basados en análisis cualitativo a preguntas abiertas de los cuestionarios
- Cuadro final para anotar los resultados de cada ítem en cada uno de los elementos anteriores.

Este cuadro de revisión de funciones (figura 13) sirvió de insumo para tomar decisiones en cuanto a mantener, modificar o eliminar funciones en el perfil profesional en Educación Especial. Esta revisión de los resultados se realizó por parte de las 14 personas integrantes del ONEEI en tres grupos, un grupo por cada cuestionario dirigido a docentes (Q1, Q2 y Q3). Cada grupo fue instruido sobre el uso del cuadernillo para la revisión de las funciones.

Figura 13. Ejemplo de matriz de cuadernillo para revisión de funciones.

Se muestra un ejemplo del cuadro para la revisión de funciones final. Aparece un “check” cuando en la función cuenta con una puntuación aceptable y una equis cuando la puntuación está 3 puntos debajo de la media, o 3 desviaciones estándar de la media. Se anota también equis cuando la función no concuerda con las otras funciones agrupadas inicialmente.

	DOCENTES		ASESORES		EXPERTOS	AFE		PROPUESTA Modifica/ Elimina/ Mantiene Revisión de aportes Cual
FUNCIÓN	MEDIA	SD	MEDIA	SD	Observación	Factor en que se ubica (es congruente con las otras funciones)		Si se modifica: Anotar los cambios que se realizan.
EJEMPLO 1	√	√	√	√	No claro	Factor 1	√	Se modifica redacción, se quita la “y”.
EJEMPLO 2	√	√	X	X	No claro/No pertinente	Factor 8	X	Se elimina.
F1C1								

Finalmente, cada grupo entregó el cuadro de revisión de las funciones completo y adjuntó una propuesta con las funciones modificadas, que concluye con 92 de las 98 funciones iniciales:

- Q1: Se elimina la función 27 del área de competencia 2
- Q2: Se eliminan las funciones 4, 5 y 22 del área de competencia 3; se cambian de área de competencia las funciones 2 y 21 para el Q1 área de competencia 1.
- Q3: Se elimina la función 4 y 20.
- El área de competencia 7-Asesoramiento: familiar, comunitario, institucional se une con el área de competencia 5-Redes de apoyo familiar, comunitario, interprofesional, quedando en total 6 áreas de competencia.

Las 92 funciones resultantes se enlistaron en un cuadro con las áreas de competencia y por dimensión conceptual, actitudinal y procedimental. Este listado fue revisado por seis integrantes del Observatorio, quienes hicieron correcciones finales de redacción. Las funciones resultantes fueron compartidas a todo el equipo del ONEEI para proceder con la triangulación.

II. Triangulación

Para la triangulación, los integrantes del ONEEI conformaron dos equipos, cada uno contrastó la lista de funciones con los insumos derivados de los siguientes documentos:

- Aportes del SINAES: *Sistematización de las fortalezas y recomendaciones encontradas en la evaluación externa y evaluación de informes de logro del Proyecto Especial de Mejoras de parte del SINAES, en cinco carreras de Educación Especial evaluadas en Costa Rica, del 2011 al 2019* (Zúñiga, S., 2020).
- Seminario (TFG) de estudiantes de la UNA: “Mirada del quehacer de las profesionales graduadas de las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Educación Especial, al asumir el reto de abordar la diversidad de su quehacer pedagógico desde la experiencia laboral” (Cordero et al., 2019).

Cada grupo identificó los aportes al perfil y los añadió al cuadro de funciones. Se describe a continuación lo realizado por cada equipo.

Triangulación de las funciones del perfil con aportes del SINAES

***Sistematización de las fortalezas y recomendaciones encontradas en la evaluación externa y evaluación de informes de logro del Proyecto Especial de Mejoras de parte del SINAES, en cinco carreras de Educación Especial evaluadas en Costa Rica del 2011 al 2019* (Zúñiga, 2020).**

Subgrupo de trabajo: MEP-UCA-UCR-COLYPRO

Procedimiento: Cada miembro del equipo realizó una lectura consciente y reflexiva del documento *Sistematización de las fortalezas y recomendaciones encontradas en la evaluación externa y evaluación de informes de logro del Proyecto Especial de Mejoras de parte del SINAES, en cinco carreras de Educación Especial evaluadas en Costa Rica* (Zúñiga, 2020), e identificó aspectos que se deben reflejar en el documento de las funciones docentes. Con ello, se trianguló la información para concatenar los datos sistematizados por parte del SINAES con las funciones conceptual, actitudinal y procedimental del perfil docente de Educación Especial. Los aspectos subrayados corresponden a anotaciones textuales a cargo del grupo que realizó la triangulación:

- Actuar desde el marco de los derechos de las personas con discapacidad y los principios para la inclusión. Ya está incluido.
- Satisfacer las necesidades del entorno social y laboral. Se incluyó.
- Formación humanista, con sensibilidad social y formación investigativa. Se considera importante incluir el constructivismo social, pero se valora que se debe abordar de forma general el comprender la política nacional en sus referentes antropológicos, filosóficos y demás, y ya está.
- Construcción de un pensamiento crítico, creativo y autónomo, pensamiento científico riguroso, innovación. Crítica, pensamiento autónomo e innovación ya están incorporados. Se incluyó la creatividad en lo actitudinal y procedimental aunado a la innovación.
- Preparación para enfrentar los cambios del contexto y de la disciplina. Ya está incorporado de manera explícita y transversal.
- Estimular la capacidad de aprender. Ya está incorporado.
- Dimensión ética de la docencia en Educación Especial. Se abordó desde la deontología y en la investigación educativa.
- Idioma. Se discute la posibilidad de incluirlo para la atención como el alcance que puede tener la labor docente. Las estrategias pueden aplicar en diferentes áreas del currículum, gestores de las estrategias en conjunto con el profe-

sional experto de la disciplina. Se incluyó una nueva función en la parte de la investigación.

- Tecnología. Ya está incorporado.
- Ejercicio transdisciplinario de la profesión. Se incluyó en el apartado de redes de apoyo familiar, comunitario e interprofesional.
- Desarrollo afectivo. Está muy concentrado en lo social y cognitivo; se incluyó lo afectivo en el eje de mediación pedagógica.
- Publicar/Divulgar producción académica. Lo que interesa es compartir el conocimiento producido de la propia práctica docente pero que no se piense de forma académica.
- Relación teoría-práctica. Ya está incorporado en todo el documento.

Triangulación de las funciones del perfil con hallazgos del seminario (TFG) de estudiantes de la UNA:

“Mirada del quehacer de las profesionales graduadas de las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Educación Especial, al asumir el reto de abordar la diversidad de su quehacer pedagógico desde la experiencia laboral” (Cordero et al., 2019).

Subgrupo de trabajo: UNA-UNED-CENAREC

Procedimiento: El subgrupo de trabajo realizó un análisis comparativo de las funciones del perfil con las características por dimensiones, derivadas del seminario (TFG) de estudiantes de la UNA, y llegó a las siguientes conclusiones y recomendaciones.

Conclusiones:

- La mayoría de las características identificadas en las dimensiones de práctica docente, mediación pedagógica, contextos, estudiantado, perspectiva teórico-conceptual/visión, gestión, materiales, comunicación, actualización, capacidades/cualidades, política educativa, ambiente laboral y profesional están

incluidas en las funciones del perfil del docente de Educación Especial ya elaborado.

- Las características identificadas en experiencia, formación universitaria, identidad profesional y rol docente (con excepción de tres) no corresponden propiamente a funciones del perfil sino más bien a procesos formativos universitarios, por lo que no se incluyen en el perfil.
- Dentro de las características por dimensiones se logró identificar algunos aspectos clave que no aparecen dentro del perfil y, por tanto, se sugiere incorporarlos en el documento base de las funciones validadas estadísticamente, a saber: espacios emergentes (funciones 16 y 87), relación horizontal y significativa (función 43), ambiente sustentable (funciones 39, 64, 77 y 86), así como agregar el término 'educativo' a la función 55.

Recomendaciones:

Una vez concluido el análisis se sugiere **no agregar o eliminar ninguna función** sino más bien incorporar dentro de las funciones del perfil los aspectos antes mencionados, para lo que se plantea una propuesta de redacción (se subrayan las modificaciones realizadas a la función):

- (16) Desarrollar su acción educativa según un marco conceptual y un modelo pedagógico acordes con las realidades y espacios emergentes en los cuales ejerce su labor educativa.
- (39) Propiciar una actitud congruente con la educación inclusiva y sustentable en los distintos procesos del quehacer docente.
- (43) Apreciar la participación de la familia y el estudiantado en cada una de las decisiones de mediación educativa, de manera horizontal y significativa.
- (55) Estimular en el estudiantado las conductas adaptativas en los diversos contextos de desempeño educativo.
- (64) Concienciar que su accionar pedagógico influye en el desarrollo humano y ambiental.
- (77) Comprender la utilidad de desarrollar en el estudiantado, en conjunto con



otras personas del entorno, competencias emocionales y conductuales que faciliten respuestas asertivas, de respeto por el ambiente sustentable, dentro de contextos inclusivos.

- (86) Gestionar apoyos educativos para la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, desde las nuevas tendencias del desarrollo y los derechos humanos en armonía con el ambiente.
- (87) Asesorar, en forma cooperativa, a actores sociales, comunitarios, personal del centro educativo y familia sobre el desarrollo humano, derechos humanos y apoyos educativos al estudiantado indistintamente de la organización o institución donde se labore.



PERFIL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL COSTARRICENSE

El resultado principal y propósito final de la presente investigación lo constituye el perfil final elaborado, validado y triangulado a partir de las diversas estrategias de recopilación y análisis de la información ya mencionadas. Se trata del *Perfil profesional de la Educación Especial Costarricense*, que se compone de 88 funciones distribuidas en las dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental, así como en 6 áreas de competencia, a saber: Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales; Desarrollo humano; Mediación pedagógica; Gestión, administración y desarrollo de proyectos; Redes de apoyo familiar, comunitario e interprofesional e Investigación y evaluación de la propia práctica. Dicho perfil, validado, revisado y ajustado, se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 11. Perfil profesional de la educación especial costarricense (funciones)

Área de competencia: Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales		
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
1. Reconocer el derecho de las personas a la educación como un derecho humano fundamental.	8. Respetar la función social de la Educación como eje de transformación de la sociedad.	14. Tomar decisiones curriculares y de gestión educativa fundamentándose en declaraciones, leyes, políticas,

Área de competencia: Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
2. Identificar las teorías, fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticos, legales y contextuales de la educación costarricense. 3. Comprender la función social de la educación tomando como base las teorías, fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticos, legales, pedagógicos, deontológicos y contextuales de la educación inclusiva. 4. Analizar los diversos enfoques, modelos, teorías y el ordenamiento jurídico que orientan a la educación inclusiva y a la Educación Especial en los ámbitos nacional e internacional. 5. Identificar en los derechos humanos (DDHH) los principios del modelo social de la discapacidad. E identificar en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el trabajo	9. Mostrar una actitud crítica y propositiva en función de los enfoques, teorías, leyes, políticas y normas vinculantes con la Educación Especial y la educación inclusiva. 10. Interiorizar la Educación Especial desde los principios y valores del modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva. 11. Tomar conciencia de la importancia de reconocer los derechos humanos (DDHH) del estudiantado, incorporando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el trabajo colaborativo y cooperativo en cada una de sus decisiones y acciones docentes. 12. Comprometerse, junto a la comunidad educativa, con la transformación del sistema educativo hacia una educación inclusiva. 13. Responsabilizarse de su propio proceso de formación profesional continua.	lineamientos e informes educativos y económicos vigentes. 15. Ejercer la profesión docente desde una postura teórico-epistemológica acorde con las últimas tendencias de la disciplina. 16. Desarrollar su acción educativa según un marco conceptual y un modelo pedagógico acordes con las realidades y espacios emergentes en los cuales ejerce su labor educativa. 17. Planificar sus acciones docentes en atención a los derechos humanos (DDHH) y los principios del modelo social de la discapacidad, así como en la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el trabajo colaborativo y cooperativo. 18. Ejecutar las acciones docentes, en atención a los derechos humanos (DDHH) y los principios del modelo social de la discapacidad.

Área de competencia: Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
colaborativo y cooperativo los fundamentos pedagógicos de la educación inclusiva. 6. Analizar teóricamente la selección, adaptación, diseño de estrategias didácticas y de evaluación formal e informal acordes con la educación inclusiva. 7. Dominar el vocabulario técnico propio de la disciplina desde un enfoque inclusivo.		cidad, así como a la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el trabajo colaborativo y cooperativo. 19. Utilizar vocabulario técnico, propio de la disciplina, desde un enfoque inclusivo.

Área de competencia: Desarrollo humano

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
20. Comprender el desarrollo de la persona desde una perspectiva multidimensional. 21. Relacionar las teorías del desarrollo humano y aprendizaje para la toma de decisiones educativas. 22. Reconocer las bases neurobiológicas del desarrollo humano y del aprendizaje. 23. Identificar los períodos del desarrollo neuroevolutivo de las	25. Respetar el desarrollo humano de cada persona, su afectividad, dignidad y diversidad. 26. Valorar el desarrollo humano para la toma de decisiones educativas desde una perspectiva multidimensional y de respeto por la diversidad. 27. Concienciar que su accionar pedagógico influye en el desarrollo humano y ambiental.	30. Estimular el desarrollo humano del estudiantado a partir de la comprensión de los diversos procesos neuroevolutivos, así como de las teorías del aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas. 31. Ejecutar acciones educativas que consideren la diversidad en el desarrollo humano del estudiantado, a partir de las distintas teorías, enfoques y modelos.

Área de competencia: Desarrollo humano

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
personas, las características afectivas, cognitivas, emocionales, sociales, comunicativas de cada periodo y la manera en que influyen en el proceso de aprendizaje. 24. Comprender la diversidad dentro del proceso de desarrollo humano y los apoyos para el acceso educativo, la permanencia, el aprendizaje y la inclusión social.	28. Asumir una actitud crítica que permita acciones educativas asertivas en procura del bienestar del estudiantado. 29. Cooperar de forma asertiva y responsable para la promoción del desarrollo de la persona en atención a los derechos humanos.	32. Diseñar apoyos educativos para el acceso, permanencia, aprendizaje, éxito escolar e inclusión social del estudiantado con base en las diversas manifestaciones del desarrollo humano.

Área de competencia: Mediación pedagógica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
33. Fundamentar la metodología y las acciones que realice en la teoría de los derechos humanos (DDHH), en los principios del modelo social de la discapacidad, la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje cooperativo y colaborativo. 34. Analizar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrenta el estudiantado.	41. Propiciar una actitud congruente con la educación inclusiva y sustentable en los distintos procesos del quehacer docente. 42. Estimar la importancia de las múltiples formas de implicación y motivación del estudiantado durante la mediación pedagógica. 43. Valorar la mediación pedagógica como un medio para potenciar las capacidades del estudiantado.	51. Evaluar el contexto y el estudiantado a partir de técnicas e instrumentos formales disponibles e informales diseñados por el mismo docente. 52. Adaptar la propuesta curricular nacional para la atención educativa a la diversidad del estudiantado desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Área de competencia: Mediación pedagógica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
tado, incluido el que requiere apoyos extensos y generalizados. 35. Comprender la importancia del contexto del estudiantado para el diseño de apoyos educativos con técnicas e instrumentos evaluativos tanto digitales como físicos. 36. Reconocer metodologías inclusivas y recursos didácticos que potencializan el aprendizaje del estudiantado en cada una de las asignaturas. 37. Comprender estrategias para el desarrollo de la comunicación alternativa y aumentativa, así como el uso de tecnologías que faciliten la accesibilidad y los procesos de aprendizaje al estudiantado. 38. Explicar estrategias de desarrollo afectivo, cognitivo, metacognitivo, de autorregulación y de transferencia de aprendizajes en el estudiantado. 39. Elegir propuestas educativas fundamenta-	44. Respetar las condiciones de diversidad durante los procesos de evaluación y mediación pedagógica. 45. Apreciar la participación de la familia y el estudiantado en cada una de las decisiones de mediación educativa, de manera horizontal y significativa. 46. Interiorizar la importancia del desarrollo vocacional, del logro de la autonomía y la autodeterminación del estudiantado. 47. Demostrar una actitud ética y confidencial en el uso de la información recabada con fines educativos. 48. Responsabilizarse críticamente de sus decisiones y acciones docentes. 49. Asumir la creatividad y la innovación como un continuo en la mediación pedagógica. 50. Cooperar con otros en el planteamiento de estrategias, el diseño e implementación de apoyos para la su-	53. Construir una propuesta pedagógica a partir del conocimiento del estudiantado, su contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje colaborativo y cooperativo. 54. Elaborar, de manera cooperativa, estrategias educativas, creativas e integrales para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado en cada una de las asignaturas y actividades curriculares. 55. Utilizar estrategias de mediación pedagógica que propicien la comunicación aumentativa y alternativa, así como el uso de tecnologías que faciliten la accesibilidad y los procesos de aprendizaje al estudiantado. 56. Implementar estrategias para el desarrollo afectivo, cognitivo, metacognitivo, de autorregulación, transferencia de aprendizajes y seguimiento de habi-

Área de competencia: Mediación pedagógica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
das en la conducta adaptativa, la calidad de vida y las características, gustos e intereses de cada estudiante. 40. Argumentar el derecho a la participación del estudiantado y su familia en todo el proceso educativo.	peración de barreras para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.	lidades en el estudiantado. 57. Estimular en el estudiantado las conductas adaptativas en los diversos contextos de desempeño educativo. 58. Involucrar a la familia y al estudiantado en las distintas decisiones referentes a la mediación pedagógica.

Área de competencia: Gestión, administración y desarrollo de proyectos

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
59. Conocer acerca de las formas de gestión educativa acordes con el desarrollo humano, los derechos humanos y los apoyos para la superación de barreras para el aprendizaje y la participación.	60. Promover acciones que procuren el acceso, la permanencia y superación de barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar de todo el estudiantado.	61. Proponer, cooperativamente, planes, programas, proyectos y servicios para el acceso, permanencia y mejores aprendizajes de todo el estudiantado. 62. Diseñar, cooperativamente, planes, programas, proyectos y servicios para el acceso, la permanencia y la inclusión social y educativa de la población estudiantil. 63. Ejecutar proyectos, programas, planes y acciones en respuesta a las necesidades y recursos de la comunidad para la inclusión

Área de competencia: Redes de apoyo familiar, comunitario e interprofesional

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
64. Reconocer los factores del contexto familiar, escolar y comunitario que influyen o dificultan el desarrollo y aprendizaje de la persona. 65. Determinar la importancia del acceso a las áreas de recreación, ocio, arte, tecnología, vocacional, empleabilidad y ciencias del movimiento en la inclusión social y educativa. 66. Comprender la utilidad de desarrollar en el estudiantado, en conjunto con otras personas del entorno, competencias emocionales y conductuales que faciliten respuestas asertivas y de respeto por el ambiente sustentable, dentro de contextos inclusivos. 67. Identificar información relevante de los actores sociales (docentes, administradores, estudiantes, familia, comunidad) que pueda favorecer los apoyos educativos para el aprendizaje y la parti-	70. Mostrar una actitud proactiva, responsable, asertiva, cooperativa y transdisciplinaria con actores sociales, comunitarios, personal del centro educativo, otros grupos profesionales, familia y estudiantado para el desarrollo de posibilidades de acceso, diseño y aplicación de apoyos para la inclusión educativa y social. 71. Liderar acciones que promuevan cambios actitudinales y sociales para la inclusión, permanencia y mejor aprendizaje de todo el estudiantado.	72. Ejercer la práctica educativa con la participación de los agentes del contexto familiar, comunitario, escolar y de otros grupos profesionales que influyen en el desarrollo, aprendizaje e inclusión social, educativa y laboral del estudiantado de modo transdisciplinario. 73. Organizar información relevante sobre necesidades y recursos del medio para el establecimiento de redes de apoyo y la construcción conjunta de facilidades hacia la inclusión y autodeterminación de la persona. 74. Construir redes de apoyo, con actores sociales y comunitarios, personal del centro educativo, familia y estudiante, en procura del acceso y desarrollo del apoyo educativo y la inclusión social y laboral del estudiantado. 75. Gestionar apoyos educativos para la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, desde

Área de competencia: Redes de apoyo familiar, comunitario e interprofesional

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
cipación del estudiantado. 68. Distinguir los recursos humanos, materiales, tecnológicos y económicos disponibles en el entorno, con posibilidades de convertirse en apoyos para la educación. 69. Relacionar la información obtenida mediante experiencias de aprendizaje, evaluación multidimensional, aportes transdisciplinarios y recursos disponibles, para la toma de decisiones educativas en favor de la inclusión social, educativa y laboral del estudiantado.		las nuevas tendencias del desarrollo y los derechos humanos, en armonía con el ambiente. 76. Asesorar, en forma cooperativa, a actores sociales, comunitarios, personal del centro educativo y familia sobre el desarrollo humano, derechos humanos y apoyos educativos al estudiantado, indistintamente de la organización o institución donde labore.

Área de competencia: Investigación y evaluación de la propia práctica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
77. Analizar los paradigmas y metodologías en investigación aplicables a contextos socioeducativos. 78. Identificar teorías actualizadas sobre investigación socioeducativa.	82. Mantener una actitud ética, científica, crítica, creativa e innovadora para el mejoramiento continuo de su propia práctica. 83. Mejorar continuamente su práctica profesional por medio de	85. Diseñar estrategias de evaluación de la práctica e investigación, acordes con el ejercicio profesional de la docencia. 86. Sistematizar, de manera ética, la práctica docente como recurso

Área de competencia: Investigación y evaluación de la propia práctica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
79. Fundamentar el quehacer docente en los conocimientos teórico-metodológicos adquiridos, así como en el currículo y la normativa vigentes en los ámbitos nacional e internacional. 80. Interpretar objetivamente la información recabada por distintos medios evaluativos, para la toma de decisiones docentes. 81. Reconocer la importancia de la generación y producción de nuevo conocimiento para la actualización profesional en el ejercicio pedagógico.	la autorregulación de su aprendizaje, analizando su propia praxis y del entorno (social, cultural y de las políticas) que rodea su labor docente. 84. Valorar la investigación científica internacional para el mejoramiento de su práctica docente.	para la autorreflexión y construcción de nuevos conocimientos y su socialización. 87. Incorporar resultados de investigaciones y evaluaciones en el mejoramiento continuo de su propia práctica. 88. Investigar sobre metodologías, teorías y prácticas de manera que genere nuevos conocimientos y se actualice en el ejercicio profesional.

Nota. Elaboración propia.





CONCLUSIONES

El perfil profesional que aquí se presenta es el resultado de un amplio y riguroso proceso de consulta documental y a expertos nacionales e internacionales, sometido al análisis estadístico correspondiente y a estrategias de triangulación que permiten ofrecer un producto robusto, válido y confiable a la comunidad nacional.

El proceso de consulta permitió además confirmar una alta coincidencia entre expertos nacionales como internacionales y entre docentes de educación preescolar y de enseñanza general básica y diversificada, de asignaturas específicas así como especiales, en que el área de Educación Especial debe convertirse en una entidad disciplinar de apoyo a la educación en general, para la superación de barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar de todo el estudiante. Lo que presupone una comprensión y abordaje de la diversidad personal y cultural presente en los contextos de aprendizaje, donde la situación de discapacidad sigue representando el principal desafío. No obstante, entendida esta desde el modelo social de la discapacidad, indica que su manifestación de mayor o menor limitación es relativa a la disponibilidad de apoyos en el contexto de desempeño y no a la condición de la persona.

Asimismo, la consulta dejó ver que la atención educativa a la diversidad pasó de ser un fenómeno desprotegido y prácticamente electivo a quedar bajo el amparo de las últimas demandas universales por el derecho a la educación y, por lo tanto,



como una prerrogativa de obligatorio acatamiento para autoridades y ejecutivos de la educación; para quienes la ruta de acción queda marcada desde la educación inclusiva en el ODS4 y demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015).

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, se considera que las estrategias capaces de llevar a la práctica una atención educativa a la diversidad, con equidad y calidad, que permitan a la vez la superación de barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar, son las que se proponen desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje colaborativo y cooperativo, sin dejar de lado la aplicación de apoyos educativos específicos, en tanto ajustes razonables, cuando sean necesarios. A propósito, se busca que estos ajustes procuren igualmente la inclusión educativa, social y laboral de las personas que requieren apoyos extensos y generalizados también en la educación.

Otro de los aspectos de fuerza de esta investigación lo constituye la ampliación de espacios de desempeño profesional que se le atribuyen al educador(a) especial. Más allá del tradicional ejercicio de la docencia en aulas específicas de centros educativos, se espera que el profesional de la Educación Especial labore en las aulas regulares junto a docentes regulares, pero también en espacios comunitarios, empresariales, recreativos o de otra índole que representen una mayor implicancia de factores externos en la inclusión educativa, social y laboral pero, a la vez, una disminución en la exclusión social de las personas que experimentan barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar. Situación que llama a innovaciones y a prestar más atención al desarrollo de habilidades hacia el emprendedurismo en los procesos de formación.

Esta idea de que la docencia de apoyo debe ser siempre ejercida con otros actores en condición de horizontalidad remite en forma directa a la necesidad de desarrollar competencias para el trabajo cooperativo y transdisciplinario; pero igualmente apela al ejercicio de un liderazgo en las transformaciones de los espacios educativos hacia ser cada vez más inclusivos y para asesorar a los otros en formas efectivas de derribarle barreras al aprendizaje, la participación y el éxito escolar de todo el estudiantado. Esto puede constituir a la vez un modo de que en los

espacios educativos se comprenda que una mejor atención para estudiantes con dificultades específicas no parte de mayores exigencias al docente de apoyo sino del trabajo cooperativo de las personas involucradas, lo mismo que una mejor capacitación para liberar las restricciones pedagógicas y, por qué no, hasta el mejoramiento de las condiciones laborales que también se mencionan repetidamente entre los problemas que acusan docentes y administradores para salir adelante con la educación inclusiva. Esto implica que el trabajo cooperativo debe convertirse en el *modus operandi* del personal docente y administrativo del espacio educativo, y que no solo se aplica en presencia del docente de apoyo.

La necesidad de desarrollar mayores competencias investigadoras entre el profesorado de apoyo es otra de las coincidencias sobresalientes en la consulta, a la espera de un mejoramiento y actualización continuos y del crecimiento de una mirada crítica y autocrítica que le permita ajustarse a los cambios de los tiempos y trascender hacia propuestas innovadoras de apoyo educativo. Al respecto, en la consulta se expresa que el aprendizaje de una segunda lengua es siempre una puerta para expandir el nuevo conocimiento, por lo que debe hacerse lo posible para que esta se desarrolle de forma transversal en los planes de formación y capacitación docente.

Otro de los puntos de coincidencia a resaltar es la necesidad de que el profesorado de apoyo desarrolle mayor conocimiento de los recursos tecnológicos disponibles, así como de habilidades digitales para obtener su mejor provecho. La producción de dispositivos tecnológicos y material didáctico accesible en la web es inmensurable; no obstante, su uso es apenas incipiente en nuestro medio; situación que confirma la necesidad apuntada.

Como es posible observar, los mismos participantes de la consulta, a partir de los puntos de amplia coincidencia, son quienes ratifican las funciones que los docentes de apoyo deberían ejercer y que acaban conformando el perfil final en su totalidad.

Desde un inicio, el presente estudio tropezó con una falta significativa de referentes teóricos que sirvieran para orientar el mejor modo de proponer el diseño y



validación de un perfil profesional, sobre todo en educación y más aún en Educación Especial. Esto obligó a tener que buscar puntos de partida, mediante teoría fundamentada, a la consulta previa a expertos y a utilizar referentes de otras disciplinas para proponer y probar un modelo heurístico propio, que finalmente se llevó al campo con éxito. Por lo tanto, el trabajo construido no fue efectivo solo para el propósito que se planteó en la presente investigación, sino que se constituye en teoría de base y en un modelo metodológico replicable a disposición para el diseño y validación de nuevos perfiles.



RECOMENDACIONES

Tal cual se planteó el propósito de este estudio, el perfil desarrollado y validado podrá ser útil a las universidades para el diseño de planes de formación y egreso de las carreras de Educación Especial, para el SINAES y otras agencias de acreditación en su tarea de emitir criterios pertinentes para la valoración de la calidad de las carreras, así como para el Ministerio de Educación en el planteamiento y seguimiento al quehacer profesional en este campo.

El perfil también es igualmente valioso para entidades como el Servicio Civil Docente y otros empleadores y evaluadores en su labor de reclutar y valorar el desempeño de profesionales en esta área, o para asesores, directores y otras autoridades encargadas de orientar la labor educadora en el contexto de la Educación Especial costarricense.

Asimismo, el perfil permite a profesionales en ejercicio observar, autoevaluar y mejorar su propia práctica; además de procurarse un desarrollo y actualización profesional más pertinente en función de sus requerimientos para alcanzar un perfil como el que aquí se presenta. En este sentido, el perfil tiene también una potencial orientación para entidades como el CENAREC, COLYPRO y el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, que brindan actividades de capacitación y actualización a profesionales de la Educación Especial y de la educación en general.



Por otra parte, es necesario hacer mención del llamado reiterado que hacen tanto docentes como directores al Ministerio de Educación y a otros empleadores. Y es que poder poner en ejecución un perfil como el que aquí se expone requiere condiciones de trabajo que deben ser concebidas y organizadas, cooperativamente, en el seno de las instituciones u organizaciones que se comprometen con la educación inclusiva como un proyecto de todos y no solo del profesional de la Educación Especial. Por lo tanto, las normativas y procedimientos que a propósito se diseñen deben armonizar por completo los deseos de ser una entidad cada vez más inclusiva con las condiciones laborales que se ofrecen a los docentes.

Esta necesidad de trabajar cooperativamente llama la atención hacia el diseño de perfiles profesionales en otras áreas de la educación, que contemplen la urgencia de desarrollar competencias y circunstancias entre docentes de todas las áreas y administradores para trabajar en equipo entre sí en el espacio educativo donde laboren y no solo con el docente de apoyo.

Por último, para cualquier propósito de validación de perfiles profesionales, el ONEEI pone a disposición el modelo de validación construido para esta investigación, en tanto la ruta metodológica seguida para la elaboración del perfil resultó efectiva para la consecución del propósito establecido a la luz de las demandas de la política educativa vigente y la necesidad de perfiles profesionales docentes que, a la vez, aporten a la formación docente universitaria en el país. Sin duda, la metodología no solo es novedosa por los diversos procedimientos que utilizó y la triangulación que sustenta su validez, sino que la hace potencialmente replicable para desarrollar perfiles nacionales en otras áreas disciplinares, máxime que es poco lo que se encuentra en nuestro medio en cuanto a metodologías para la elaboración de perfiles profesionales docentes.



REFERENCIAS

- Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Martín, J., Ramírez, A. y Vargas, M. C. (2011). *Perfil docente: fundamentos teóricos y metodológicos*. Costa Rica: EUNA.
- Alfaro, R. G. & Alvarado, C. S. (2018). El perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 263-284. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- Almenta, E. y Leiva, J. (2018). Formación inicial del profesorado para una escuela inclusiva: el aprendizaje profesional de los estudiantes del grado de educación primaria. Ponencia presentada en el *Congreso internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial Prácticas en Educación Inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad* (pp. 908-916). DOI: 10.13140/RG.2.2.11447.83369
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2008). *Ley 8661. Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM¶m2=1&nValor1=&nValor2=64038&nValor3=74042&strTipM=FN&IResultado=2&strSelect=sel&NumeroVersion=1
- Beltrán-Neira, R. J. (2011). Competencia y función. *Rev. Estomatol. Herediana*, 21(1):55.

- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Castillo, K., Deliyore, R., González, V., Madriz, L., Marín, M. G., Meléndez, L., Montenegro, F., Rodríguez, R., Segura, M. y Solórzano, J. (mayo-agosto 2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (2), pp. 1-28.
- Cohen, R. J., y Swerdlik, M. (2006). Pruebas y evaluación psicológica: *Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.
- CONARE (2020). *Docentes de calidad: compromiso nacional. Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación en Costa Rica*. Recuperado de [file:///C:/Users/lady_/Downloads/Marco%20Nacional%20de%20Cualificaciones%20FEBRERO%202020%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lady_/Downloads/Marco%20Nacional%20de%20Cualificaciones%20FEBRERO%202020%20(1).pdf)
- Cordero, M., López, E., Espinoza, J., Ferreto, S., Herrera, A., León, M. J., Marín, I., Mata, Y., Méndez, K., Monge, P., Mora, V., Torres, Y., Chaves, A. L. y Dobles, C. (2019). *Mirada del quehacer de las profesionales graduadas de las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Educación Especial, al asumir el reto de abordar la diversidad de su quehacer pedagógico desde la experiencia laboral*. Informe de Seminario de Graduación. CIDE/UNA.
- Creswell, J. (2003). *Outline: Creswell's Research Design* (3ª ed.). [Esquema: Diseño de investigación de Creswell]. United States of América: SAGE publications.
- Cruz, R. y Tecaxco, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile, 2 (2), 49-73. Recuperado de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
- Curieses, R. (2015). La inclusión educativa: ¿opción o deber pedagógico? En Montánchez, M., Ortega, S. y Moncayo, Z (coords.). *Educación Inclusiva: Realidad y desafíos* (pp. 88-96).

- Espinoza-Castañeda, R., Gaeta-Mendoza, J., Esparza-Barajas, M. y Pazos-Flores, R. (2015). Gestión educativa y de competencias para ser un profesor incluyente en el siglo XXI. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 1(1), 9-23. Recuperado de <https://docplayer.es/77038522-Gestion-educativa-y-de-competencias-para-ser-un-profesor-incluyente-en-el-siglo-xxi.html>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata S. L., Madrid.
- Gerencia de Desarrollo del Sistema de Recursos Humanos (2013). *Guía metodológica para elaborar perfiles de puestos en las entidades públicas*. Lima: Perú, pp. 1-30.
- Godoy, M., Otondo, M. y Rey, V. (2016). Cap. 3 Formación de profesores/profesoras diferenciales: Desde la mirada de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile. En V. Alves y R. Vargas (coords.). *Educación inclusiva en América Latina: políticas, investigaciones y experiencias*. Brasil: Intertexto y México: CAPUB.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Editorial McGraw-Hill.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/>.
- Krabbe, P. F. M. (2017). Reliability. En *The Measurement of Health and Health Status* [La medición de la salud y el estado de salud] (pp. 135–150). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801504-9.00008-8>
- Llorent, V. J. y López, R. (2012). Análisis de las prácticas y variables favorecedoras de procesos inclusivos en los centros de educación secundaria obligatoria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(9), 3-15. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. REIRE: *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>

- López, G. E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Martínez-Izaguirre, M., Villardón, G.L. & Yániz, A. C. (2013). Elaboración y validación del perfil de competencias docentes en educación obligatoria. In *International Conference Re-conceptualizing the Professional Identity of the European Teacher. Sharing Experiences* (2013), p 551-562. Copiarte. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/56725>
- Meléndez, L. (2020). Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 267-288.
- Meléndez, L. (2016). El rol del docente de apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana. Conferencia presentada en el VII Encuentro Internacional de Educación Especial y Psicopedagogía: *Avanzando hacia una sociedad más inclusiva*, 11 y 12 de marzo de 2016, Carabobo, Venezuela. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237725265_EL_DOCENTE_DE_APOYO_EDUCATIVO_DE_CARA_A_LAS_POLITICAS_DE_INCLUSION_SOCIAL_EN_AMERICA_LATINA
- Ministerio de Educación Pública (2013). Circular DVM-AC-003-2013 de los Lineamientos sobre Apoyos Curriculares y de Acceso para la Atención a las Necesidades Educativas del Estudiantado en la Educación Diversificada.
- Ministerio de Educación Pública (2015). *Encuentro de aproximaciones conceptuales sobre la Educación Especial en Costa Rica*. San José: CENAREC.
- Ministerio de Educación Pública (2016). *Política Curricular 2016. Bajo la visión de educar para una nueva ciudadanía*, <https://www.mep.go.cr/politica-curricular>.
- Ministerio de Educación Pública (2016). *I Jornada de Análisis Epistemológico la Educación Especial en Costa Rica*, CENAREC, 21 y 22 de abril de 2016.
- Ministerio de Educación Pública (2019). *Cuaderno Complementario N°1. Preguntas y respuestas: Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en educación preescolar y en I y II Ciclos de la EGB*. San José: DAEED.

- Morales, P. (2011). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, pp. 1-45. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnáiz Sánchez, P., Hurtado, M. D. y Soto, F. J. (coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2-24.
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3 (2), 127-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798215>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (1960). *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencion-sobrelosderechos.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006) *Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.

- Organización de las Naciones Unidas (2010). *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación en Situaciones de Emergencia*. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/UN_Resolution_Education_in_Emergencies.pdf.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
- Prado, D. y Díaz, N. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile*, 2 (2), 141-174. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/141-174>
- Ruiz, M. E. (2015). La respuesta educativa a la diversidad desde un planteamiento curricular inclusivo. Aspectos didácticos y organizativos. En Montánchez, M., Ortega, S. y Moncayo, Z (coords.). *Educación inclusiva: Realidad y desafíos* (pp. 34-53). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320042659_Educacion_Inclusiva_Realidad_y_desafios
- Sancho, C., Jardón, P. y Perales, M. (2015). Contenidos sobre buenas prácticas en educación inclusiva: una alternativa pedagógica y curricular para facilitar la formación del profesorado. En Montánchez, M., Ortega, S. y Moncayo, Z. (coords.). *Educación inclusiva: Realidad y desafíos* (pp. 255-268).
- Tineo, L. E. (2012). *Validación del perfil profesional basado en competencias de docentes de institutos de educación superior tecnológico y su grado de aceptación de profesores, a nivel nacional* [Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación con mención en Educación Superior], Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1682>
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: Análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177---200. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>

- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción asociado*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <https://sid.usal.es/libros/discapacidad/1005/8-4-1/declaracion-de-salamanca-y-marco-de-accion-sobre-necesidades-educativas-especiales.aspx>.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado de http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf.
- UNESCO (2000). *La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. Chile: PREAL. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247785s.pdf>.
- UNESCO (2014). *Acuerdo de Mascate*. Recuperado de <http://www.edupost2015.cat/wp-content/uploads/2015/11/El-Acuerdo-de-Mascate.pdf>.
- UNESCO (2014). *Declaración de Lima*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. [Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y un aprendizaje permanente para todos.]
- Recuperado de http://www.waam2015.org/sites/default/files/incheon_declaration_en.pdf.
- Zúñiga, S. (2020). *Sistematización de las fortalezas y recomendaciones encontradas en la evaluación externa y evaluación de informes de logro del Proyecto Especial de Mejoras de parte del SINAES, en cinco carreras de Educación Especial evaluadas en Costa Rica del año 2011 al 2019*. p. 1-11, (inédito). San José, Costa Rica.



ANEXOS

Anexo 1

Interrogantes formuladas a partir de las categorías derivadas del análisis de los siguientes documentos:

- **Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo (MEP,2018)**
 - **Decreto ejecutivo N° 40955 “Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense” (MEP- Presidencia de la República, 2018)**
 - **Artículo “Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica”**
1. ¿Cuáles estrategias requiere un(a) docente de Educación Especial para desarrollar una mediación pedagógica orientada hacia la diversidad?
 2. ¿A partir de qué criterios se definen las estrategias de mediación pedagógica en Educación Especial?
 3. ¿Cuáles estrategias utiliza o recomienda para trabajar el acercamiento con la familia y la comunidad en el marco de la educación inclusiva?
 4. ¿Cómo se evidencia en los procesos de educación inclusiva un(a) docente investigador(a) reflexivo(a) de Educación Especial?
 5. ¿En cuáles temáticas considera que es necesaria la formación y actualización profesional de los(as) docentes de Educación Especial para desarrollar procesos de educación inclusiva?

Anexo 2

Categorías y códigos del análisis de los grupos focales

Actitudes y valores Códigos (17)

AyV: Amor {2-1}

AyV: Apertura {8-2}

AyV: Compromiso {4-1}

AyV: Convicción {1-1}

AyV: dispuesta/calidad humana {5-5}

AyV: Dispuesto al cambio {2-1}

AyV: Estereotipos {3-1}

AyV: evidencia si es inclusiva {3-2}

AyV: Humildad {2-1}

AyV: Identidad institucional {1-1}

AyV: Innovación-entusiasmo {3-1}

AyV: Negativa {6-4}

AyV: Positivo ante procesos pedagógicos {1-7}

AyV: Resistencia {9-1}

AyV: responsabilidad {2-1}

AyV: Sensibilización {2-1}

AyV: Temor a recibir estudiantes {3-1}

Habilidades y destrezas Códigos (29)

Habilidades EE: Acompañamiento {4-3}

Habilidades EE: Adaptarse a la institución-contextualizar {1-1}

Habilidades EE: Aplicar el DUA {6-1}

Habilidades EE: Apoyo {5-1}

Habilidades EE: Aprendizaje por proyectos {1-1}
Habilidades EE: Asertividad {3-1}
Habilidades EE: Autodidacta (aprender a aprender) {2-2}
Habilidades EE: Capacidad análisis {3-3}
Habilidades EE: Capacitar -Modelar {5-2}
Habilidades EE: Comunicación {9-5}
Habilidades EE: Coordinación {7-7}
Habilidades EE: Coordinar redes de apoyo {6-1}
Habilidades EE: Diálogo {3-1}
Habilidades EE: Dominio teórico-práctico {1-6}
Habilidades EE: Empatía {1-1}
Habilidades EE: Flexibilidad {8-3}
Habilidades EE: Gestionar tiempo {1-1}
Habilidades EE: Habilidades blandas {2-2}
Habilidades EE: Innovación-creatividad {4-2}
Habilidades EE: Mediación {2-1}
Habilidades EE: Negociación {3-1}
Habilidades EE: Orientar-guiar {2-1}
Habilidades EE: Planificación {4-3}
Habilidades EE: Prioriza necesidades {5-1}
Habilidades EE: Proactividad en solución de problemas {6-1}
Habilidades EE: Toma de desiciones {2-3}
Habilidades EE: Trabajo en equipo/colaborativo {9-5}
Habilidades EE: Uso de las TIC como recurso {6-1}
Habilidades EE: Versatilidad {1-1}

Formación y capacitación

Códigos (26):

Formación: Apoyo en situaciones de crisis {1-1}

Formación: Comunicación asertiva {1-1}

Formación: Disciplina positiva {1-1}

Formación: Ética-principios y valores {1-1}

Formación: Mindfulness {1-1}

Formación: Papeleo, registros e instrumentos {2-1}

Formación: Apoyo conductual positivo {4-2}

Formación: DDHH y legislación {7-2}

Formación: DUA {12-2}

Formación: Educación inclusiva-diversidad {10-11}

Formación: Espacios de práctica {2-1}

Formación: Estándares más altos de formación {1-1}

Formación: Estrategias-Trabajo colaborativo en el aula {10-2}

Formación: Evaluación {3-1}

Formación: Formación continua {2-3}

Formación: Habilidades para la vida {2-7}

Formación: LESCO con fluidez {2-1}

Formación: Líneas de acción para docentes y EE {4-1}

Formación: Modelo social {2-2}

Formación: Neurociencias {5-2}

Formación: Orientación vocacional {1-1}

Formación: Pedagogía - I y II ciclo {5-1}

Formación: Planeamiento didáctico {1-1}

Formación: Programa-currículo del MEP {4-7}

Formación: Terapia ocupacional {1-1}

Formación: Uso de las TIC {6-1}

Principios de educación inclusiva **Códigos (7):**

Principio: condiciones no son determinantes {3-2}

Principio: Enfoque es diversidad no discapacidad {3-2}

Principio: Estudiante como sujeto-enseña para todos {5-1}

Principio: Igualdad-equidad {3-1}

Principio: inclusión como algo global {3-4}

Principio: luchas contra barreras educativas {1-1}

Principio: Respetar diversidad-necesidades {2-1}

Estrategias de mediación pedagógica **Códigos (13):**

Estrategia: Actividades didácticas {4-2}

Estrategia: Buscar información {4-2}

Estrategia: Características de los estudiantes {25-6}

Estrategia: Características del contexto {9-4}

Estrategia: Cuaderno-portafolio {2-3}

Estrategia: Definidas por la formación profesional {1-2}

Estrategia: Marco teórico-Ciencia-estrategias {2-4}

Estrategia: Modelo social {4-2}

Estrategia: Olvidar la etiqueta {9-1}

Estrategia: Orientar acciones inclusión {4-2}

Estrategia: Tener un enfoque claro {2-2}

Estrategia: Trabajar con la docente {8-2}

Estrategia: Trabajo con el grupo {4-2}

Limitaciones **Códigos (16):**

Limitaciones: Aislar {3-1}

Limitaciones: Comunicación con estudiantado {3-1}

Limitaciones: Dejar por fuera padres de familia {1-2}

Limitaciones: desgaste físico {1-1}

Limitaciones: Dificultad con espacios colaborativos {11-2}

Limitaciones: Dificultad con ingreso estudiantes {1-8}

Limitaciones: Dificultad con la dinámica familiar {1-1}

Limitaciones: Dificultad manejo grupos {1-1}

Limitaciones: Divorcio escuela/familia/comunidad {2-1}

Limitaciones: Falta coherencia en sistema educativo {4-4}

Limitaciones: Falta sistematizar experiencias {2-2}

Limitaciones: Hacer retroceder los cambios {2-1}

Limitaciones: Interferencia de diagnósticos médicos {1-1}

Limitaciones: No hay lecciones para elaborar materiales {1-1}

Limitaciones: No se aprovecha el recurso humano {1-1}

Limitaciones: Tiempo no corresponde con demanda trabajo {3-4}

Investigación

Códigos (11):

Investigador: Actualizarse {4-1}

Investigador: Conocer programas {2-1}

Investigador: Construye metodología-estrategias {8-2}

Investigador: Crea instrumentos-registra-recolecta datos {7-2}

Investigador: Evaluación-valoración integral {13-9}

Investigador: Genera hipótesis y preguntas {2-2}

Investigador: Genera resultados-propuestas-acciones {8-5}

Investigador: Observación {5-1}

Investigador: Reflexiona sobre su práctica {12-2}

Investigador: Sistematiza-analiza datos {7-2}

Investigador: Sustenta en marco teórico {5-4}

Familia y comunidad Códigos (12):

Familia y comunidad: Actividades-actos cívicos-presentaciones-celebraciones {6-2}

Familia y comunidad: Empoderar a familia {3-1}

Familia y comunidad: Entrevistas- encuestas {4-2}

Familia y comunidad: Estrategias concretas con familias {8-2}

Familia y comunidad: Familia con estereotipos {2-2}

Familia y comunidad: Información-comunicación {9-1}

Familia y comunidad: Involucrar a la comunidad {3-3}

Familia y comunidad: Involucrar familia en el proceso educativo {6-7}

Familia y comunidad: Redes de apoyo {5-4}

Familia y comunidad: Talleres-charlas-capacitaciones {15-5}

Familia y comunidad: Trabajo colaborativo con familia {5-1}

Familia y comunidad: Visitas familia y comunidad {6-2}

Educando Códigos (14):

Educando: Autonomía-independencia {1-1}

Educando: Características edad {3-2}

Educando: Competencias para la vida {6-11}

Educando: Crianza hogar {3-2}

Educando: Enseñar convivir {2-1}

Educando: Enseñar habilidades blandas {3-1}

Educando: Enseñar respeto {3-1}

Educando: Enseñar tolerante {1-2}

Educando: Enseñar valores {1-3}

Educando: poner atención {1-1}

Educando: seguir instrucciones {3-1}

Educando: Ser ordenado {1-1}

Educando: Trabajar con los talentosos {1-1}

Educando: Trabajo colaborativo-comunicación con el otro {3-1}

Nota. Se muestran las categorías. Cada código presenta dos números en paréntesis: el primero corresponde al total de argumentos y el segundo a la cantidad de vínculos o relaciones.

Anexo 3

GUÍA DE TRABAJO

Sesión: 24 de julio de 2019

Instrucciones:

La tabla que aparece a continuación incluye las funciones diseñadas para cada una de las funciones del perfil profesional. Estas deben ser revisadas y corregidas en atención a los siguientes criterios:

1. Revisar si todas las categorías fueron contempladas.
2. Controlar que el lenguaje utilizado vaya acorde a los enfoques de educación inclusiva y social de la discapacidad (estar, permanecer, aprender).
3. Complementar en atención a las funciones de las otras dimensiones (análisis horizontal). Hacer correcciones propias y realizar sugerencias sobre las otras dimensiones.
4. Vigilar que las funciones incluidas den cuenta de las expectativas planteadas en la definición profesional de la educación especial:

...un (a) profesional de la educación, capaz de construir, organizar, liderar, proponer y practicar, colaborativamente estrategias pedagógicas para atender a la diversidad y catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, incluso en las personas que requieren apoyos extensos y generalizados; así como de mantener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente y la reflexión de su propia práctica. (Castillo et al. 2016).

5. Realizar las modificaciones en un color distinto o con resaltador con el fin de identificarlas dentro del texto.
6. Colgar el producto en el drive.

Funciones según dimensiones y categorías

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Enfoques teóricos, ideológicos, políticos y legales	Enfoques teóricos, ideológicos, políticos y legales	Enfoques teóricos, ideológicos, políticos y legales
• Reconocer los diversos enfoques y teorías, leyes y normas que orientan a la Educación Especial actual. • Reconocer los derechos de las personas y las bases jurídicas de la educación como un derecho humano fundamental. • Identificar las teorías, fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticos, legales y culturales de la educación costarricense. • Reconocer la función social de la educación tomando como base las teorías, fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticos, legales y culturales de la educación costarricense. • Identificar la pedagogía como ciencia de la educación y la educación como proceso de múltiples relaciones. • Identificar los derechos humanos (DDHH) y principios del modelo social, la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en su ejercicio profesional.	• Utilizar las políticas y los informes educativos y económicos que persiguen los gobiernos en la toma de decisiones curriculares y de la gestión educativa. • Desarrollar el ejercicio profesional docente desde una postura teórica epistemológica acorde a la disciplina. • Desarrollar su acción educativa según un marco conceptual y un modelo pedagógico acordes con la realidad en estudio. • Aplicar en sus acciones los principios filosóficos y legales en el ejercicio de los derechos humanos de las personas con condición de discapacidad.	

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
• Ubicar los referentes teórico-conceptuales de las estrategias docentes en el campo de la Educación y de la Educación Especial. • Fundamentar teóricamente la selección, adaptación y diseño de estrategias evaluadoras formales e informales acordes con la educación inclusiva y las características de sus estudiantes.		
Desarrollo humano		
• Relacionar las teorías del desarrollo humano y aprendizaje, así como los distintos modelos y enfoques que se desprenden de ellas. • Identificar las características cognitivas, sociales, emocionales y biológicas y cómo estas intervienen en el proceso de aprendizaje. • Conocer las bases neurobiológicas del aprendizaje. • Reconocer los períodos críticos del desarrollo neuro evolutivo de las personas y el modo cómo influyen en el proceso de aprendizaje. • Comprender el desarrollo de la persona y los factores que le influyen desde una perspectiva multidimensional.	• Ejecutar acciones educativas que propicien el desarrollo humano del estudiantado.	• Mostrar una actitud de compromiso con la transformación del sistema educativo hacia una educación inclusiva para la diversidad.

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
• Identificar las principales tendencias ideológicas y políticas actuales en la atención educativa a la persona con discapacidad en Costa Rica y el mundo.		
Mediación pedagógica		
• Reconocer las dimensiones de la diversidad en los procesos educativos: social, cultural, personal y otros, así como el papel social de la educación. • Interpretar las implicaciones de la pedagogía en los procesos educativos en relación con la realidad socioeducativa. • Identificar las principales propuestas curriculares vigentes de las áreas disciplinares según el nivel y modalidad que sigue el estudiantado. • Reconocer las temáticas de los programas de estudio y normativas vigentes dentro de contextos educativos. • Reconocer la importancia de la conducta adaptativa en los diversos contextos de desempeño, así como las herramientas para su identificación. • Reconocer a la persona con barreras para el aprendizaje y la participación incluyendo a las que requieren apoyos extensos y generalizados como sujeto partícipe de la Educación Especial.	• Ejecutar estrategias de mediación pedagógica para el abordaje de la diversidad y los apoyos educativos requeridos que faciliten el aprendizaje. • Evaluar en forma integral las barreras para el aprendizaje y la participación, los apoyos educativos y los recursos del entorno educativo, para la toma de decisiones.	• Propiciar una actitud congruente con la educación inclusiva en los distintos procesos del quehacer docente.

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
• Dominar el vocabulario técnico propio de la disciplina. • Conocer metodologías inclusivas y recursos didácticos que potencian el aprendizaje del estudiantado tomando en cuenta el apoyo de sus familias y comunidades. • Identificar el propósito y formas de uso de herramientas evaluadoras disponibles tanto en medios digitales como en físico. • Saber diseñar estrategias evaluadoras informales y para usos específicos. • Reconocer estrategias de comunicación alternativa y aumentativa, uso de tecnologías que faciliten los procesos de aprendizaje del estudiantado. • Identificar estrategias de desarrollo cognitivo, metacognitivo, de autorregulación, transferencia de aprendizajes y seguimiento de estas habilidades en el estudiantado. • Señalar propuestas de abordaje fundamentadas en la conducta adaptativa, la calidad de vida y los gustos e intereses de la persona. • Reconocer la importancia del derecho a la participación del estudiantado y su familia en todo proceso del que forme parte.		

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Redes de apoyo familiar, comunitario, interprofesional		
• Reconocer factores del contexto familiar, comunitario y escolar que influyen en el desarrollo y aprendizaje de la persona. • Determinar la importancia del acceso y relación entre las áreas la recreación, el ocio, el arte, la tecnología y las ciencias del movimiento, entre otras, para la promoción de la inclusión. • Señalar la utilidad de desarrollar habilidades de autodirección, competencias hacia el trabajo, la respuesta emocional y de comportamiento, el respeto por el ambiente dentro de contextos inclusivos. • Discernir y aprehender información relevante con familiares además de otros profesionales que favorece la toma de decisiones. • Organizar información relevante sobre recursos del medio para el establecimiento de redes de apoyo y construcción conjunta hacia la autodeterminación de la persona. • Identificar colaborativamente las necesidades de los actores sociales (docentes, administradores, estudiantes, familia, comunidad) y las barreras del entorno educativo, así como los apoyos (recursos humanos, materiales, tecnológicos y económicos) que se puedan ofrecer para la planificación de la tarea educativa.	• Ejecutar programas, planes y acciones en respuesta a las demandas de la comunidad educativa para la inclusión social y educativa de la población estudiantil. • Trabajar en forma colaborativa con actores sociales y comunitarios, personal de la institución y familia para la atención educativa al estudiantado. • Construir redes de apoyo para la accesibilidad y la autodeterminación en los contextos de vida del estudiantado, con el acompañamiento de los actores sociales.	• Mostrar una actitud proactiva, responsable y colaborativa con actores sociales, comunitarios, personal de la institución y familia para la atención educativa al estudiantado desde un enfoque participativo.

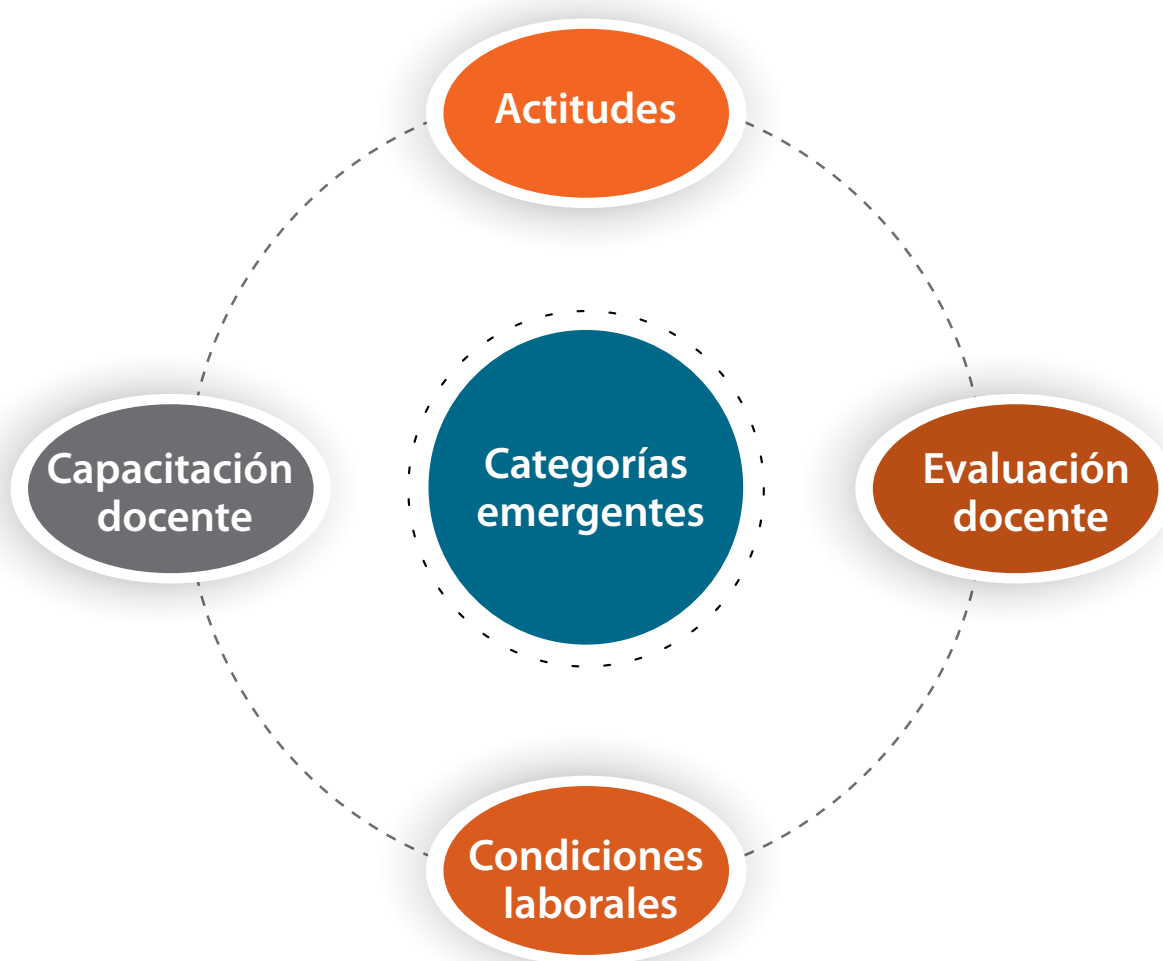
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
• Complementar sus conocimientos con los de otros profesionales y familiares para la posterior implementación de apoyos específicos. • Integrar la información obtenida mediante experiencias de aprendizaje, resultados de la evaluación multidimensional y los recursos personales, familiares y comunitarios en diferentes contextos.		
Gestión: administración, desarrollo de proyectos		
Asesoramiento: familiar, comunitario, institucional	Asesoramiento	Asesoramiento
	• Asesorar, en forma colaborativa, a actores sociales y comunitarios, personal de la institución y familia para la atención educativa al estudiantado.	• Mostrar una actitud proactiva, responsable y colaborativa con actores sociales, comunitarios, personal de la institución y familia para la atención educativa al estudiantado desde un enfoque participativo. • Mostrar una actitud asertiva y responsable hacia el trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa en la promoción del desarrollo de la persona.

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Investigación y evaluación de la práctica		
• Fundamentar la metodología y las acciones realizadas en la teoría de los derechos humanos (DDHH) y en los principios del modelo social, la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). • Considerar el conocimiento sobre el ambiente de vida del estudiantado como punto de partida en procesos evaluativos. • Conocer los paradigmas y metodologías en investigación, aplicable a contextos educativos. • Identificar teorías actualizadas sobre investigación educativa. • Fundamentar el quehacer docente en los conocimientos teórico-ideológicos adquiridos, el currículo y la normativa vigentes en el nivel nacional e internacional. • Analizar e interpretar objetivamente la información recabada por distintos medios evaluativos, para la toma de decisiones. • Reconocer la importancia de la generación de nuevo conocimiento para la actualización profesional en el ejercicio pedagógico. • Vincular los resultados de la investigación en el ejercicio profesional.	• Evaluar sus características docentes, fortalezas, y áreas por mejorar en su actuar profesional. • Incorporar resultados de investigaciones y evaluaciones en el mejoramiento de su propia práctica.	• Mejorar continuamente su práctica profesional por medio de la autorregulación de su aprendizaje, investigando su propia praxis y del entorno que rodea su labor docente (político, social y cultural).

Anexo 4

Se consideraron para este informe aquellas categorías que llevan a la reflexión y que rescatan diferentes aristas para la comprensión de un perfil docente en interacción con un contexto social específico. Se dejaron de lado aquellas posiciones que referían exposiciones teóricas ante la temática. Y todos los aportes específicos a redacción se usaron para el ajuste de las funciones contenidas en el perfil.

Figura N°1. Categorías emergentes a partir de la consulta realizada a las personas participantes en las funciones del perfil del docente de Educación Especial.



Fuente: Elaboración propia, 2020

Actitudes del profesorado

Uno de los primeros aportes que se retoman es el referido a las actitudes del profesorado, las cuales, por un lado, pueden facilitar la toma de decisiones para favorecer una educación inclusiva como se puede leer seguidamente:

“Desde cada una de nuestras áreas debemos tratar de dar siempre lo mejor por nuestros estudiantes” (aporte en Q1, pregunta 7).

O en el caso contrario, pueden constituir una dificultad para garantizar una educación inclusiva, ya que las propias actitudes del profesorado de Educación Especial no siempre son de apertura y de interés por un ejercicio profesional de colaboración e innovación, como se lee a continuación:

“Todo lo mencionado lo tengo más claro gracias a las capacitaciones que he llevado; sin embargo, hay muchas cosas que no puedo poner en práctica porque se requiere de un trabajo en equipo y mis compañeras de Educación Especial no muestran interés ni por capacitarse ni por hacer las cosas diferentes” (aporte en Q2, pregunta 9).

“Por supuesto la Educación debe ser la función social como eje transformador de la sociedad. Sin embargo, cuando los educadores hacen llegar sus propuestas, muestran una actitud crítica y propositiva, empiezan los problemas. Porque tenemos que tener muy presente que la actitud con la que se presentan algunos educadores no es la óptima. Principalmente en Educación Especial, en donde la mayoría de educadores muestran un egocentrismo de grandes magnitudes, lo que provoca situaciones complejas a la hora de laborar, dado que para estos educadores solo ellos saben y solo ellos tienen la razón” (aporte en Q4, pregunta 5).

También se ubicaron aportes que, si bien reconocen la importancia de actitudes positivas en el profesorado, encierran en su discurso argumentos que se alejan de las aspiraciones de una educación inclusiva, justificando que las dificultades son propias del estudiantado y, al parecer, el profesorado poco puede actuar ante esta realidad, como se lee en el siguiente texto:

“La actitud debe ser siempre positiva y proactiva, pero no siempre es la actitud del personal negativa, sino realista. Para mí la inclusión es buena siempre y cuando exista la posibilidad real de que este estudiante pueda integrarse a todas las áreas sin sentirse rechazado o incapaz de comprender lo que ocurre a su alrededor. Recordemos que hay casos de casos, y que nuestro sistema educativo regular, nuestros docentes de este sistema y otros actores relacionados no están preparados para recibir y lidiar con ciertos casos muy difíciles” (aporte en Q3, pregunta 7).

Evaluación docente

En el ideario de algunos aportes se puede extraer que la evaluación docente se comprende como un mecanismo de control para que, de cierta forma, el hecho punitivo que encierra haga al profesorado asumir su responsabilidad, aunque no crea en una educación inclusiva. De lo cual se extraen las siguientes manifestaciones:

“Hacer cambios en la forma de evaluar a los docentes o que se evalúen como debe ser” (aporte en Q1, pregunta 9).

“Es importante la evaluación de los estudiantes hacia los docentes; se nota en muchos la falta de vocación, no quieren salir de su zona de confort. Creo que también se deben hacer pruebas psicológicas para aspirar por un puesto en el MEP” (aporte en Q2, pregunta 7).

También se rescatan dos aportes que dan pautas de los aspectos que se deberían considerar en la evaluación docente en el contexto de una educación inclusiva, en el tanto refieren a conocimientos y actitudes positivas ante posibles observaciones para su propia mejora profesional:

“Evaluar el conocimiento del profesorado, ya que, aunque se ofrezcan las áreas y estén explícitas, muchos profesionales dejan de lado la puesta en práctica” (aporte en Q3, pregunta 6).

“Podría añadirse además un enunciado que haga referencia a la aceptación de críticas constructivas para mejorar la labor docente” (aporte en Q3, pregunta 7).

Condiciones laborales

Al valorar las diferentes funciones, algunos participantes las consideran pertinentes, pero resultan complejas en su logro debido al exceso de tareas y responsabilidades que ya asume el profesorado de Educación Especial, las cuales incluso pueden condicionar sus actitudes y buena disposición para el logro de una educación inclusiva. Resulta contradictorio en las dos primeras citas que se exponen a continuación que, a pesar del exceso de funciones que al parecer caracteriza la labor docente, se recomienda añadir la capacitación, la cual evidentemente sería una tarea más a asumir:

“Es importante recalcar que también existe un exceso de trabajo que realizar que poco tiene que ver con la labor profesional. Se podría analizar cómo motivar o exigir cómo los profesionales deben mantenerse actualizados en sus funciones para cumplir sus deberes” (aporte en Q1, pregunta 7).

“No me parece que sea solamente de actitud, sino más bien el sistema educativo en sí, no se puede pedir a un profesional que sea inclusivo cuando no se le han dado capacitaciones y también con la carga administrativa que se maneja en los centros educativos regulares” (aporte en Q3, pregunta 7).

“Los procedimientos establecidos están claros y son de suma importancia, pero del dicho al hecho es algo diferente, ya que no se cuenta con el tiempo suficiente para realizar esos planes o redes de apoyo, donde las lecciones asignadas y la matrícula son muchos y las funciones también. O se enfoca en la atención del estudiante o en el área administrativa para realizar estos planes, ya que, si no se realizan en las lecciones de trabajo semanal, hay que realizarlo en tiempo extra a sus labores o hasta fines de semana. Es algo bastante complicado, ya que, por más que usted quiera planificar las cosas con tiempo, todo va variando y eso es lo difícil. Definitivamente uno aporta más tiempo de lo establecido en estos planes y material y redes de apoyo. Su tiempo libre” (aporte en Q3, pregunta 11).

“Es importante el contexto comunal, los actores, pero ¿en qué momento pretenden que la educadora especial haga todo esto? O trabaja con el estudiante, o se reúne con los compañeros para hacer planes y proyectos; y algunas

veces por estas funciones administrativas se pierde tiempo con el estudiantado” (aporte en Q3, pregunta 11).

“Sí, los docentes son muy productivos, pero no sistematizan procesos, lo cual es una gran debilidad. Se aduce a que no tienen tiempo, que se debe cumplir con determinado número de lecciones, que no pueden suspender lecciones, otro, etc....” (aporte en Q4, pregunta 9).

Capacitación docente

La categoría que se evidencia con mayor fuerza es la referida a la capacitación docente en diferentes temáticas tales como estrategias educativas, formas de evaluación de los aprendizajes, conocimiento y uso de los principios del DUA, investigación e interpretación oportuna de los lineamientos educativos normados.

“Se debe capacitar al docente, las líneas de acción son muy amplias y cada quien las está interpretando como desean. La atención a los estudiantes se ve afectada, ya que esto depende del compromiso del docente” (aporte en Q2, pregunta 8).

“Para este reto se requiere más que leyes, se necesita preparar a nuestros docentes, proporcionarles herramientas, condicionar las instituciones educativas y adecuar nuestras aulas para que potencialicen el aprendizaje” (aporte en Q2, pregunta 7).

“Falta una mayor capacitación a los docentes de Educación Especial, ya que las nuevas líneas de acción no fueron explicadas de una forma clara, todo el proceso al cambio fue muy rápido y con poca preparación” (aporte en Q3, pregunta 6).

“Mejorar la relación entre la teoría y la práctica educativa a partir de la investigación en el aula” (aporte en Q4, pregunta 9).

La de capacitar es una tarea que deben asumir el MEP y otras instancias formadoras como, por ejemplo, las universidades desde que inicia la preparación profesional, con

metodologías pertinentes que permitan al profesorado aprovechar estos espacios para modificar sus esquemas y actitudes. Como se expone en las citas seleccionadas:

“Muchas veces las capacitaciones que ofrece el MEP son poco provechosas para la práctica docente... Son aburridas” (aporte en Q1, pregunta 11).

“El MEP realiza ajustes en materia de Educación y no retroalimenta las bases de esos cambios, solo expresan “ejecútenlos” con muy poca información. Deben brindar más material, capacitaciones, ponencias, mesas redondas, talleres, entre otros” (aporte en Q1, pregunta 6).

“Deben haber más procesos de capacitación para el personal académico del MEP y las universidades que se entienden más con el proceso de formación inicial docente” (aporte en Q4, pregunta 4).

También se valora que la capacitación se debe asumir desde el propio ejercicio profesional, como se lee a continuación:

“Responsabilizarse de su propia actualización profesional; en esta dirección es importante considerar lo correspondiente a la autovaloración, autorregulación y seguimiento de sus acciones” (aporte en Q4, pregunta 5).

Se deduce que el profesorado pretende, a través de la capacitación, obtener un acercamiento a la práctica efectiva de lo que está normado, de forma que los lineamientos dictados alcancen a convertirse en acciones pedagógicas efectivas para una educación inclusiva.

“La teoría con la realidad no están bien acopladas, ya que existen muchos vacíos e inseguridades de la implementación” (aporte en Q1, pregunta 8).

“Relacionar las teorías o los documentos mencionados a la práctica docente contextualizada. Continuidad de capacitación a docentes regulares” (aporte en Q2, pregunta 6).

“Todo siempre por escrito es maravilloso; sin embargo, estamos enfrentando una realidad poco inclusiva, siendo obligada la inclusión sin preparación o ca-



pacitación para los docentes regulares. Se debería capacitar a los docentes de Educación Especial, especialmente a los itinerantes, para reproducirla en todos los centros educativos que visitamos donde la mayoría son dirección 1 o unidocente” (aporte en Q3, pregunta 6).

“Es claro; sin embargo, se deben establecer procesos claros técnico-administrativos que guíen las funciones del profesor de Educación Especial en la práctica inclusiva” (aporte Q3, pregunta 8).



Dados una serie de eventos académicos entre 2015 y 2016 y como parte del seguimiento a los mismos se constituyó el Observatorio Nacional de la Educación Especial Inclusiva (ONEEI), a partir del 2020 se redefinió el nombre a Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva; el cual se propuso como primera acción “empezar por la construcción del perfil profesional del educador especial desde un enfoque inclusivo, que sirva de referente tanto para la formación como para la selección, contratación, evaluación y actualización docentes” (Castillo et al., 2018, p. 25).

La educación inclusiva, en sus demandas por transformar todo aquello que de la educación podría resultar excluyente, así como de impulsar una educación equitativa de calidad para todo el estudiantado en su diversidad, requiere, ineludiblemente, un cuerpo profesional capaz de lograrlo; donde el profesorado de apoyo debe jugar un papel preponderante como agente para superar o disminuir las barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar a todo el estudiantado.

El presente documento detalla los resultados del proceso de investigación: Diseño y validación del perfil profesional de la educación especial costarricense, el cual ha sido un esfuerzo por construir un perfil profesional docente que contemple las principales funciones que permitan orientar aquello que el profesorado de apoyo debe saber y poder ejercer con pertinencia, eficiencia y calidad de cara a la educación inclusiva.