

**Fundación Mundo de Oportunidades
Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa CENAREC
Departamento de Investigación**

INVESTIGACIÓN

**Funciones del docente de apoyo
en los servicios de educación especial.**

Resumen Ejecutivo

Elaborado por:

Cecilia Dobles Trejos
Asesora coordinadora

1 de diciembre, 2006

RESUMEN EJECUTIVO

El papel del docente de apoyo en el centro educativo

La promulgación de la Ley 7600 vino a transformar las prácticas de integración, y a destacar que la atención de calidad en los ambientes menos restringidos posibles, es un derecho de todos los estudiantes; redefinió a la educación especial como el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que las requieran temporal o permanentemente”.¹

A la vez, revolucionó las prácticas de integración al declarar la obligatoriedad de proporcionar los apoyos requeridos por los estudiantes para garantizar el derecho a la educación de las personas. Dentro de los recursos humanos especializados que están llamados a desarrollar trabajo específico en la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales se encuentran los docentes a cargo de los servicios de apoyo educativo fijo e itinerante de cada una de las ramas de la Educación Especial.

La figura del docente de apoyo, se ha ido configurando a partir de distintas experiencias y propuestas desarrolladas por las Asesorías Nacionales respectivas. Inicialmente, se reconoce como referente para su desarrollo la experiencia desarrollada tanto respecto a funciones como en las áreas a trabajar por los “maestros itinerantes de ciegos” que venían atendiendo a estudiantes reubicados en aulas regulares desde finales de la década de los años setenta.

Los manuales de Normas y Procedimientos de las distintas especialidades, recogen las propuestas para cada una y establecen los distintos tipos y modalidades que trabajan los docentes de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; apoyo fijo, dentro de los centros educativos en los que están nombrados, o itinerante, para dar seguimiento a estudiantes incluidos en servicios menos segregados o para brindar atención comunitaria y domiciliaria.

En la discusión desarrollada en el presente trabajo, se concluye que la función que asume el docente de apoyo es entendida más como un conjunto de tareas que como un proceso de gestión para lograr en el contexto educativo los cambios que logren la equiparación de oportunidades educativas de los estudiantes asignados. En ese sentido, se establece que en los distintos manuales no existe una ruptura epistemológica con el modelo integrador, y, pese a los cambios en el lenguaje, hay una continuidad en las funciones a asumir por los docentes de atención directa y los de los servicios de apoyo.

Aún en los documentos publicados en el 2005, se aprecia que la orientación técnica brindada por las Asesorías Nacionales a los docentes de apoyo en educación especial, no logra transmitir ni en el lenguaje ni en las normas, ni en los procedimientos específicos, respecto a lo que caracteriza la labor del docente de apoyo en esta etapa, a principios del siglo XXI *“Se asume al docente de apoyo como un compañero del docente regular, que debe compensar, enseñar y modelar las carencias que tienen los docentes regulares para desarrollar estrategias de identificación y atención a la diversidad personal y cultural en el aula”*.²

De lo técnico a lo administrativo, miradas que no se cruzan

Como parte de la cultura institucional del Ministerio de Educación Pública, las dinámicas institucionales y regionales, están marcadas por el componente administrativo, el cual se identifica más con un proceso burocrático (papelería) que con una planificación de los recursos disponibles (y los no disponibles). La cultura política y técnico-administrativa es un factor de influencia directo sobre la conceptualización de los Servicios de Apoyo en Educación Especial, y por ende sobre las expectativas y la práctica que se genera dentro de los mismos.

¹ Modificación del artículo 27 de la Ley fundamental de Educación, N° 2160, del 25 de septiembre de 1957.

² Ibid.

Un elemento fundamental, que tiene su raíz desde el conflicto entre lo técnico y lo administrativo en las Normas y Procedimientos es la no comprensión de que los servicios de apoyo fijo y los itinerantes son puestos de naturaleza *distintos*. Dentro de las Normas y Procedimientos de cualquier especialidad hay una tendencia a presentarlos como puestos que realizan funciones casi idénticas, estableciendo incluso como un continuum entre la atención que brindan los que trabajan en los centros de educación especial y lo que hacen los docentes de apoyo fijo e itinerante que trabajan en aulas regulares de instituciones de primaria y secundaria.

Desde la práctica nacional, pasando por lo regional y finalmente en el centro educativo, el actuar administrativo se resume en la asignación de recursos, desestimando la labor de gestión a todos los niveles (tanto a nivel de ayudas técnicas como de recurso humano por ejemplo).

Las políticas de la regionalización fueron concebidas para la flexibilización de las políticas nacionales, sin embargo, en las regiones educativas lejos de crearse una política propia de atención a las necesidades educativas especiales, lo que ha sucedido es que se replica la posición de las oficinas centrales sin hacer las adaptaciones necesarias, y a la vez, se mantiene una cierta discrecionalidad en el manejo de administrativo, sobre todo esto se refleja a la hora de hacer los nombramientos, pues dependerá de la visión del director regional o del jefe de desarrollo administrativo.

El personal administrativo de las direcciones regionales se conoce poco quién es y qué hace un docente de apoyo en los servicios de educación especial y mucho menos cuál es la población estudiantil que debe atender. Las decisiones sobre el tipo de especialidades que se deben nombrar para satisfacer las necesidades de la región, queda en manos de la Asesora Regional de Educación Especial.

Las dos situaciones antes señaladas, la falta políticas regionales que estén articuladas a las nacionales pero adecuadas a las realidades de las regiones por un lado, y por otro la decisión sobre la atención a las necesidades concentrada en la asesoría regional de educación especial, hace que haya una marcada diferencia entre regiones, sobre las especialidades que se nombran, es por esta razón en algunas regiones predominan los docentes de apoyo en Problemas de Aprendizaje, en otro los de Retraso Mental, o también se presentan diferencias en el nombramiento de las modalidades de fijos o itinerantes.

Otro aspecto que se ve afectado por la falta de política claras es el nombramiento de personal sin formación para evitar la pérdida del código pues no hay personal capacitado en la región para asumir el puesto. El problema es que ese personal no tiene el conocimiento para asumir las funciones que le corresponde.

En las direcciones regionales hay un divorcio entre quienes son encargados de dar seguimiento administrativo y quienes lleva a cabo lo técnico, esta situación se ve acrecentada por la falta de espacios de capacitación e información que tienen actores educativos como las Jefaturas Administrativas o los Directores Regionales por parte las Asesoría Regionales de Educación Especial.

A nivel administrativo, en todas las Direcciones Regionales se considera que la doble función de la Asesoría Regional de Educación Especial es un elemento en detrimento de la calidad de la atención, pues generalmente las funciones que debe de realizar con los Equipos Regionales itinerantes consumen parte importante del tiempo y los recursos, quedando para los servicios de educación especial en general un espacio de acción muy limitado.

La organización para la atención de las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes, tiene una importancia más allá del *"nivel de efectividad"*, pues supone una transformación a nivel conceptual importante. A través del recorrido por las 20 regiones educativas, se pudieron sistematizar cuatro modelos de organización más recurrentes, los cuales guardan relación con un modelo de atención sea éste el rehabilitador, la atención de necesidades educativas especiales o la educación inclusiva.

El primero de estos modelos es *"El especializado"*, es el tipo de *"organización"* de aquellas Direcciones Regionales donde la Asesoría Regional de Educación Especial y los Equipos Regionales itinerantes son los encargados de atender todo lo que tenga que ver en algún sentido con *"educación especial"*.

Además del anterior modelo de organización, se encuentra el denominado *"El reino"* que en relación con el anterior se caracteriza por el nivel de *"especialización"* que se considera se debe de tener para la atención de cualquier temática en la que se encuentre en relación la educación especial. Sin embargo presenta una diferencia con el anterior en el sentido que desde la Asesoría Regional de Educación Especial, el Equipos Regionales itinerantes y los docentes de educación especial, esa condición de especialización es un elemento de status que no se quiere perder. Este modelo de organización tiene como cimiento conceptual la *"educación especial"* casi como una ramificación de la medicina.

El tercer modelo de organización es *"El vinculador"*, el cual conceptualmente acerca más a una práctica inclusiva tanto a nivel de las Direcciones Regionales como de las instituciones. Este modelo es el más escaso en las 20 regiones educativas, en las regiones educativas en las que se cuenta no se puede hablar de un proceso de organización terminado ni perfecto, pero sí como el que se asemeja más a la respuesta administrativa requerida para la nueva propuesta de atención.

Este modelo de organización supone a nivel regional la participación de los asesores supervisores de circuito, de los asesores específicos de materia, las jefaturas, la Asesoría Regional de Educación Especial, el director regional, el equipo regional itinerante y otros actores extraministerio tales como, el Patronato Nacional de la Infancia, los Hospitales, etc.

El cuarto y último modelo de organización de las Direcciones Regionales para la atención de las necesidades educativas especiales, es el modelo *"La comunidad"*, el cual a diferencia del anterior integra el trabajo de algunos otros actores educativos fuera del rango de *"educación especial"*, sin embargo, las intervenciones se realizan de manera separada. Al analizar la situación de un estudiante como un *caso* o un *expediente*, cada uno de los actores educativos puede realizar recomendaciones que en muchas ocasiones se puede contradecir o están lejos de las posibilidades reales de llevarlas a la práctica. Administrativamente hablando este modelo puede ser muy demandante en cuanto a papelería, pues casi siempre los diferentes actores tienen como una de sus principales funciones la confección de papelería de control

Administrativamente el conocimiento de las *"lógicas"* que atañen a un servicio de apoyo en educación especial, permitiría darle soporte a mediano y largo plazo, sin embargo, ésta situación se ve cruzada por la posición que posee la Educación Especial dentro del *"proyecto"* de región educativa o de institución que por demás esta decir no es prioritaria o está cargada de estereotipos.

La carencia de un diagnóstico que verdaderamente sea la base para la toma de decisiones, con la multiplicidad de opciones de *¿qué son las Necesidades Educativas Especiales?*, más la variedad de propuestas de organización para la atención de las mismas, queda claro que durante el proceso de apertura (o creación) de un servicio de apoyo no hay criterios de especialización claros, y que son otros elementos lo que influyen en la *"escogencia"* del área.

En términos generales tanto para la escogencia del área como de la modalidad del servicio, no existe una estrategia para la maximización de los recursos y más bien como parte del círculo vicioso del silencio en que está inmersa la Educación Especial en el sistema nacional, se estaría hablando de una carente administración regional más que de una escasez de recursos.

La capacitación es una paradoja en el proceso de cambio que ha implicado la atención a las Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema educativo, esto porque por un lado hay una necesidad de tener información, pero los docentes de apoyo no saben claramente qué es lo que necesitan, pues los planteamientos que definen su quehacer tampoco están claros, lo cual hace que sus acciones se reduzcan a buscar la *"cura"* a los problemas que viven al momento de atender a sus estudiantes. Esta situación es acompañada por una lógica de pensar que el docente, por haber tenido una formación

universitaria tiene los conocimientos suficientes para enfrentar su rol profesional, situación que no es cierta, pues la formación profesional en su gran mayoría, como ya se ha discutido, adolece de una propuesta que cambie los paradigmas sobre los cuales los profesionales en Educación Especial deban desarrollar su trabajo.

Análisis de Manuales “Normas y procedimientos para el manejo técnico-administrativo de los servicios de educación especial”

El análisis de las concepciones respecto al docente de apoyo presentadas en los distintos documentos analizados, permite integrar un concepto del docente de apoyo de la siguiente manera *aquel profesional en educación especial, que ha sido nombrado en un servicio fijo o itinerante en alguna de las especialidades, cuya labor se orienta a brindar atención especializada, apoyo técnico y seguimiento a la atención de las necesidades educativas especiales de aquellos estudiantes incluidos en los diferentes modalidades y niveles del Sistema Educativo que se les han asignado, para asegurar la adecuada atención de esos estudiantes, su permanencia y promoción dentro del sistema.*

En general, queda esa inquietud respecto a la mayoría de los manuales de Normas y Procedimientos: si bien en el apartado conceptual y legal de todas ellas se habla de los cambios en las propuestas de la Educación Especial en Costa Rica, el análisis comparado de los documentos, pareciera mostrar que si bien se ha avanzado un poco, se sigue percibiendo las funciones de los docentes de apoyo como un híbrido entre lo que ya se había mencionado, el modelo del maestro itinerante de ciegos y el modelo del trabajo propio de la especialidad que tienen reminiscencias del paradigma rehabilitador proyectado desde las escuelas de educación especial. Se reconoce la importancia de lo cultural en la determinación de las necesidades educativas especiales, o que esta puedan originarse en procesos de dispedagogía, por ejemplo, pero estos aspectos no se desarrollan en los documentos, o lo hacen muy brevemente; el abordaje por especialidad está basado en la atención de NEE que se asocian estrechamente a la tenencia de una “discapacidad”; esto podría explicar el por qué, como decía Aguilar *“muchos estudiantes adquieren una discapacidad de acuerdo al código que les está dando el apoyo”*. De hecho, mucho de los cambios en los procedimientos, no tienen una explicación conceptual del cambio dentro del cuerpo del documento; se encuentran en forma de machote en “los documentos de los anexos”.

Según la Asesora Nacional en Problemas de Aprendizaje, en el esfuerzo realizado para la publicación de las Normas y Procedimientos de las distintas especialidades, se ha tratado de especificar las tareas generales que el docente de cada especialidad debe asumir para dar atención a las NEE que tienen los estudiantes en los procesos de acceso al currículo o la participación social que podrían ser cubiertas por cada especialidad; dichas tareas deben ser acordes con los “lineamientos nacionales”: El análisis comparado de las distintas versiones de las “Normas y procedimientos” de las diversas especialidades o áreas reporta la incorporación de aclaraciones sobre algunos “vicios” detectados en las prácticas profesionales de los Docentes de Apoyo. Ejemplos: orientación conductual no pedagógica en el caso de los docentes de PEC; la tendencia a sacar al estudiante dentro del horario regular, el asumir tareas que no son de su directa competencia técnica; la duplicidad de servicios. Esto se considera una evidencia del interés de parte de las Asesorías de ir “ajustando” las funciones inadecuadas desarrolladas por los Docentes de Apoyo que ellos han detectado a través de distintos medios.

El trabajo sobre las necesidades educativas entendidas como características de los estudiantes asociadas a “deficiencias del estudiante de todo tipo” vuelve “justificable” que tantos estudiantes puedan ser candidatos a usuarios de más de un servicio (un estudiante con problema motor, podría manifestar problemas emocionales y de conducta, problemas de aprendizaje y eventualmente requerir de una adecuación curricular significativa). Paralelamente, podría justificar que no hubiera claridad a cuál de todos los docentes de educación especial le corresponde su atención, como ya habíamos mencionado en este mismo capítulo.

Por eso, la figura del docente de apoyo que trae una serie de criterios de ingreso tan apoyados en lo clínico, propia de los centros de educación especial, genera un “doble discurso” en el proceso de

referencia o etiquetamiento del estudiante: para que pueda ser atendido por ese docente, se debe demostrar que "tiene la condición requerida para ser sujeto de la educación especial", proceso en el que se desdibuja la génesis social de su problemática, volviendo a recaer en el estudiante la responsabilidad de sus dificultades y se le "decreta" "la discapacidad", aunque sea con la finalidad de "ayudarlo".

Intentando una conceptualización de qué se está entendiendo por función de los docentes de apoyo, podríamos decir que es *"un listado de actividades y responsabilidades específicas a desarrollar en relación a los actores educativos que participan en los distintos niveles y espacios de desarrollo del estudiante asignado (aula, institución, familia, comunidad) para equiparar sus oportunidades de acceso al currículo y la plena participación"*.

Es importante destacar que en la investigación de campo se encontraron numerosos docentes itinerantes que son el único recurso en educación especial de los centros asignados. En esos casos, participaban en el Comité de Apoyo de las tres instituciones para la orientación de los docentes en la conformación de expedientes y el desarrollo de adecuaciones curriculares; ¿y la atención a las otras funciones? ¿cómo organizarse para cumplirlas todas y en especial, sin dejar de dar apoyo al estudiante? ¿cómo adecuar la figura del docente de apoyo que se configura a partir de las distintas exigencias de un contexto educativo heterogéneo a la estructura horaria propuesta?

La mayor parte de los docentes de educación especial tienen formación generalista, lo cual les permitiría trabajar en la atención de las necesidades tradicionalmente asociadas a esos tres campos: problemas emocionales y de conducta, problemas de aprendizaje y retraso mental. Este hecho puede ser una característica y una condición que puede explicar por qué los docentes de apoyo de las distintas especialidades que trabajan en las instituciones "parecieran hacer lo mismo" como se determinó en el trabajo de campo.

De alguna manera, el tener al día los documentos solicitados, el trabajo en conformación de expedientes en especial para presentarlos a pruebas nacionales, planificar el trabajo con el estudiante, dar tutorías, recuperación, dar apoyo en los exámenes, dar apoyo en el desarrollo de trabajos extraclase, además de trabajar en el desarrollo de hábitos de comprensión lectora, seguimiento de instrucciones, hábitos de estudio, entre otros, o desarrollar procesos de razonamiento y aplicación de conceptos lógico-matemáticos, la coordinación con el director y los maestros, la orientación a padres, entre otras, son tareas que realizan muchos de los docentes de apoyo en estas tres especialidades, lo cual se abordará en el capítulo 8. Por otra parte, existen abordajes por parte de docentes de Educación Especial, como el caso de Problemas Emocionales y de Conducta, que parecieran muy orientados a lo terapéutico-psicologista, dentro de un imaginario que de alguna manera "es cómplice" del uso de estrategias no autorizadas para un docente para hacer una intervención a dificultades "emocionales", lo cual es totalmente cuestionable desde el punto de vista ético y legal. Si consideramos no deben ser trabajados por docentes: entonces ¿en donde está la especialidad respecto a estas tres áreas? ¿será "funcional" sostener ese modelo de docente de apoyo que aborda en forma fragmentada las necesidades educativas especiales de los estudiantes dentro de una propuesta de apoyo tendiente a superar las barreras para el aprendizaje y la participación?

Nuevamente, respecto a la funciones de los docente de apoyo ubicados en EGB, es interesante resaltar que los documentos que consignan el trabajo realizado en el aula regular siguen siendo prácticamente los mismos de versiones anteriores, que tenían la finalidad de consignar la visita al aula para "ver funcionamiento y comportamiento" y consignar observaciones y acuerdos. Si bien los documentos de Sordos, de Retraso Mental, de Problemas Emocionales y de Conducta y de Problemas de Aprendizaje, dan cuenta de la posibilidad de realizar un planeamiento conjunto de las actividades que se desarrollarían en el aula regular en otros apartados, ninguno de los manuales operacionaliza dentro de las "estrategias metodológicas" como debería implementarse la programación y planificación de esas funciones que se desarrollan en conjunto con otros. En esto, nuevamente se observa una visión limitada de lo que es el apoyo. En el caso de los docentes de retraso mental en secundaria, ya se mencionó que son una excepción al respecto, salvo que no se explica cómo lograrlo dentro de una jornada de 40 lecciones semanales.

En el análisis del lenguaje presente en los distintos apartados, se configuran relaciones entre docente regular-docente de apoyo, que quedan consignados en los distintos registros de experiencias llevados por los docentes, en un proceso que "visibiliza" la historia educativa del estudiante y los apoyos que el sistema le ha dado para equiparar sus oportunidades educativas y solventar las barreras hacia el aprendizaje y participación que se ha encontrado. Según las Normas, en Problemas de Aprendizaje, en Estudiantes Sordos, en Retraso Mental y en Problemas Emocionales y de Conducta, se tiende a una propuesta mucho más horizontal, el trabajo es muy coordinado, tanto los docentes regulares como los directores y otros agentes educativos tienen acceso a la propuesta del Docente de Apoyo, conocen sus horarios, sus funciones, tienen estrategias de coordinación; el Docente de Apoyo participa en el desarrollo de la propuesta general, y eventualmente asume roles de modelado y hasta atención del grupo regular donde está el estudiante.

Funciones generales de los docentes de apoyo

En las "Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico-administrativo de los Servicios de Apoyo de Educación Especial", se señala que el docente de apoyo es aquél que orienta su labor a brindar atención especializada, apoyo técnico y seguimiento en los procesos de atención de las necesidades educativas especiales de aquellos estudiantes incluidos en los diferentes Servicios de Apoyo de Educación Especial, para que la permanencia y promoción de estos estudiantes se encuentre asegurada

Existen una serie de factores que participan en la definición que hacen los Docentes de Apoyo respecto a su función como es la formación universitaria, la experiencia laboral previa y el contexto educativo en el cual se encuentran trabajando. Por otro lado, encontramos una marcada tendencia, en esta configuración del perfil del Docente de Apoyo, la desinformación que tienen administradores, docentes regulares y especiales respecto a qué, cómo, dónde y con quiénes, debe realizar sus funciones. En algunos casos, porque la información no llega a las instituciones y en otros casos, porque no saben cómo implementarlas, dado que para algunas personas las "Normas y Procedimientos" están escritas en un lenguaje que se torna incomprensible incluso para aquellos que se han formado en educación especial.

Al no haber claridad en el quién es una docente de apoyo y para qué estoy nombrada, se abre un portillo para que cada docente defina desde los factores arriba mencionados este concepto y por lo tanto, organice sus funciones sobre el mismo. En algunas ocasiones, las docentes de apoyo permiten que sean los otros actores educativos los que elaboren o determinen qué es un docente de apoyo y las funciones que éste debe cumplir.

Un elemento importante a señalar es que en el ejercicio profesional de los docentes de Apoyo de Educación Especial, existen dos tipos de definición, la primera que incluye aquellos servicios cuya población atendida, no necesariamente debe presentar algún tipo de discapacidad, como Retraso Mental, Problemas de Aprendizaje, y Problemas Emocionales y de Conducta. La segunda corresponde a los servicios donde el estudiante debe contar con una discapacidad, Audición y Lenguaje, Discapacidad Visual y Discapacidad Múltiple. A través del proceso de investigación se logra visualizar este aspecto en cada una de las diferentes especialidades.

La definición por tanto dependerá de muchos factores que se entrelazan constantemente. En el caso de los Servicios de Apoyo de Audición y Lenguaje y Discapacidad Visual, el concepto de docente de apoyo se encuentra adjunto a la condición de discapacidad de los estudiantes matriculados en estos servicios (personas sordas o ciegas), por lo tanto, la confusión radica más en cuál es la función que debo cumplir que en determinar quién soy como docente de apoyo.

Supondríamos que el Servicio de Apoyo en Discapacidad Múltiple, entraría dentro de este grupo que tiene claramente determinada su figura como docente por la población atendida, sin embargo, el proceso de investigación nos lleva hacia otro factor, la confusión existente entre lo que son las discapacidades múltiples y las múltiples discapacidades. Es en medio de esta confusión de conceptos que se perfila el

docente de apoyo en Discapacidad Múltiple. La diferencia radica en las necesidades de la región educativa en la que se encuentra nombrado este docente.

Otro elemento a destacar de estos tres servicios, es que se caracterizan por que en los contextos educativos sus nombramientos pertenecen a los centros de educación especial, de manera que su ejercicio profesional se encuentra marcado por la dinámica presente en estas instituciones educativas.

En el caso de los Servicios de Apoyo de Retraso Mental, Problemas de Aprendizaje y Problemas Emocionales y de Conducta la definición de qué es un docente de apoyo está marcada por la población a la que se le brinda atención.

En el caso del Servicio de Apoyo en Retraso Mental la definición del concepto de docente de apoyo, se adscribe a una población de estudiantes caracterizada por una particularidad, las Adecuaciones Curriculares Significativas, que brindan una respuesta a necesidades educativas especiales producto del contexto social, económico, cultural y geográfico en el cual se desenvuelve el estudiante. Y es hacia esta población que se enfoca el ejercicio profesional de estas docentes de apoyo.

Sin embargo, las "Normas y Procedimientos" nos señalan que la población a la cual deben orientar su labor estas docentes es a estudiantes con discapacidad intelectual. A través de este proceso de investigación se pudo observar que los estudiantes con este tipo de discapacidad están siendo atendidos por los Centros de Educación Especial o los servicios de atención directa como las Aulas Integradas o III y IV ciclo de Educación especial.

La definición de lo que es una Docente de Apoyo en Problemas de Aprendizaje, esta mediada en gran medida, por la labor que han realizado las docentes regulares en el servicio de Aula Recurso. La poca claridad en sus funciones y la población que debe ser atendida, ha promovido que este servicio sea visualizado como una extensión del proyecto de recuperación (PRIN), presente en el programa PROMECUM y no como un servicio que brinda atención a estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una dificultad de aprendizaje.

En el caso del servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta, se define a la docente como la profesional que brinda atención a la población estudiantil que presenta problemas emocionales o de conducta, normalmente estos términos se encuentran más asociados a la práctica psicológica que de educación especial razón por la cual se considera que es como un servicio complementario de psicología, y se espera que ellas desempeñen funciones terapéuticas tanto para el estudiante como para su familia y las docentes regulares del centro educativo.

Es interesante en este servicio esta definición pues, evidencia la fuerza que ha tenido el modelo rehabilitador en los procesos de atención de las necesidades educativas especiales en la distintas regiones. Como sabemos el servicio de psicología formaba parte del equipo de profesionales que brindaban atención a la población con discapacidad, sin embargo, al ser eliminada esa figura la necesidad de un servicio de este tipo se pone de manifiesto y es trasladada entonces hacia los docentes de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta.

La perspectiva que los otros actores educativos tienen respecto a estas los Servicios de Apoyo de Discapacidad Visual, Discapacidad Múltiple y Audición y lenguaje, es similar a la que dan las Docentes de Apoyo, pues tienen claro que la función de las mismas se encuentra delimitada por la condición de discapacidad del alumno. No ocurre lo mismo con los Servicios de Apoyo de Retraso Mental, Problemas de Aprendizaje y Problemas Emocionales y de Conducta, donde las historias de conformación, la diversidad de profesionales nombradas, promueven una imagen diferente a la que se encuentra plasmada en las "Normas y Procedimientos", creándose así conflictos entre el ejercicio profesional y las expectativas que rodean a estos servicios.

Una particularidad observada durante este proceso de investigación es que la conceptualización de Docente de Apoyo en cada uno de estos servicios es visualizada como "especializada", es decir, que una

gran parte de su labor se orienta a la "intervención técnica", no al apoyo, en los procesos de atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes matriculados en los diferentes servicios.

Esta orientación de los Docentes de Apoyo hacia aspectos más técnicos, promueve que se pierdan de vista factores importantes en el proceso de atención de las necesidades educativas especiales, como son el apoyo y el seguimiento para que se pueda asegurar la adecuada atención de esos estudiantes, y por consiguiente su permanencia y promoción dentro del sistema educativo este asegurada.

El concepto de función en los "Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico-Administrativo de los Servicios de Apoyo de Educación Especial" se perfila como un listado de actividades o tareas a llevar a cabo, pero no refleja en manera alguna la función como un proceso de gestión que permite a los diferentes actores educativos involucrarse en la atención de la diversidad de la población educativa.

Existen elementos similares en las funciones que realizan las Docentes de los Servicios de Apoyo de Educación Especial, uno de los principales es que ellas asumen que su ejercicio práctico consiste en una serie de tareas o acciones que debo cumplir, de manera que los otros actores educativos puedan observar lo "buena" docente que soy. Situación que repercute en la invisibilización del estudiante hacia el cual se orienta su labor. La tendencia observada durante el proceso de investigación es esta, no tener como eje principal o columna medular al estudiante. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que algunos de las nuevas "Normas y Procedimientos", empiezan a orientar el ejercicio profesional de sus docentes de apoyo hacia la atención integral del estudiante con necesidades educativas especiales.

Otro aspecto que se desvanece en el quehacer de estas docentes son los padres de familia, los cuales son vistos como proveedores de información para llenar un expediente, pero no se consideran como un actor educativo activo dentro del proceso de atención a las necesidades educativas especiales. Similar situación se vive en relación con las funciones referentes a la comunidad, las mismas se adscriben exclusivamente al contexto educativo y dejan de lado el contexto social y cultural de los estudiantes matriculados en estos servicios. Con excepción de los docentes de los servicios de Apoyo de Problemas Emocionales y de Conducta, la tendencia es que no se contemplen las redes de apoyo en los procesos de atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Como sabemos las docentes establecen sus líneas de acción con base en la mirada de los otros, de lo que esos actores esperan de ellas, pues de esta forma se mantiene un estatus social dentro del ámbito educativo. Ejemplo de esto son las evaluaciones que se realizan de la labor del docente, en ellas no se califica por procesos desarrollados sino por documentos al día, expedientes completos, cumplimiento de horario de clases, cantidad de visitas al aula regular, cantidad de reuniones realizadas a los docentes, cantidad de material elaborado para el servicio.

Este elemento permitió que dentro del proceso de investigación se pudieran construir una serie de categorías o tipologías que agrupan similitudes de acción en las docentes de apoyo entrevistada. Estos modelos básicos (se generaron 11) tienen variaciones en la forma de aproximarse a esa realidad educativa, que dependerán de la incidencia de los aspectos arriba mencionados. Cabe recordar que estas "categorías"³ no se presentan tal cual, sino que varían de acuerdo con las características del centro educativo y a la persona que está asumiendo el lugar del docente de apoyo. En algunas ocasiones encontramos hasta tres tipos en un solo docente de apoyo.

La primera categorización es el que denominamos "Los conocedores", estos son docentes con formación en Educación Especial, se destacan porque consideran que son los únicos con el conocimiento necesario para brindar atención a las necesidades educativas especiales del centro educativo, es decir, son las "especialistas" de la Educación Especial, normalmente asumen toda la responsabilidad del proceso. Sus relaciones con los demás actores educativos están bajo esta relación de poder, yo tengo el saber técnico y soy la que señala que es lo que se debe o no hacer.

³ Estos tipos o categorías fueron creados a partir de la información recopilada en las entrevistas a los actores educativos y las observaciones de campo realizadas por los investigadores.

De éste tipo encontramos tres variaciones, la primera de ellas es denominada "*Antigüedad*"; docentes que tienen muchos años de estar nombrados en los servicios de Educación Especial como las Aulas Integradas o el centro de educación especial (si la región lo tiene) y que asumen en algún momento un código de docente de apoyo. La segunda variante es la que llamaremos "*Las universitarias*" se relaciona con las docentes que se encuentran cursando la carrera de educación especial o recién se gradúan de bachillerato, pues el ser tituladas las "sella" como las "especialistas", y por tanto sólo ellas conocen cuáles son los procedimientos de atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes. La tercera variante son "*Los Super Héroes*", docentes de apoyo que se caracterizan porque no saben negociar en el espacio laboral o poseen dificultades para trabajar en equipo y prefieren asumir toda la labor ellos solos.

La segunda categorización es el de "*Los desconocedores*", en esta clasificación encontramos a todos los docentes de apoyo que han sido nombrados en los servicios sin conocer sobre educación especial, es decir, que provienen de otras profesiones y llegan a esos servicios por inopia (falta de oferentes en el área) o por amistad con algún funcionario del área administrativa de la Dirección Regional.

Una variante a este tipo son las denominados "*Los Sobrevivientes*", éstos son aquellos docentes que tienen formación en I y II ciclo, o en alguna especialidad de secundaria, que por motivos de nombramiento se quedaron fuera de su área y que se nombran en un servicio de apoyo para "rellenar" el puesto.

El tercer tipo que encontramos es el que hemos denominado como "*Los coordinadores*", se caracterizan por tener claras las funciones que deben realizar, buscan trabajar de la mano con los demás actores educativos como directores, docentes regulares, padres de familia y estudiantes. Saben promover espacios donde cada uno de los actores educativos antes mencionados asuma las responsabilidades necesarias en la atención de las necesidades educativas especiales. Es decir, que el concepto de función, de cómo lo hago y lo llevo a la práctica, se da desde un proceso de gestión en el cual la docente facilita que cada actor educativo se apropie del espacio y la responsabilidad que le compete en la atención de las necesidades educativas especiales.

El cuarto tipo de docentes son las denominadas "*Las Burócratas*", las cuales pierden de vista su labor por concentrar sus funciones en llenar papeles y documentos que se solicitan para los expedientes. Hay un mayor peso en las partes administrativas de la labor que se realiza que en el aspecto técnico. Pues si el expediente está completo, las personas encargadas de supervisar el trabajo (que normalmente son del área administrativa como directores, supervisores de circuito) darán una buena calificación al mismo.

Una variante dentro de este tipo son las docentes que podríamos denominar "*Los Bifuncionales*", éstas son los docentes de apoyo que además de su labor de docente de apoyo, se les ha delegado, depositado o han asumido funciones administrativas a nivel de su especialidad propias de otras instancias como directores de centros educativos, comité de apoyo educativo, asesoras de educación especial, departamento de educación especial y asesores supervisores de circuito.

El quinto modelo de estos tipos de docentes que encontramos en las regiones son las que hemos denominado como "*Los Fiscalizadores*", en este caso son docentes que viven pendientes de controlar la labor que realizan los demás. Se perciben como los docentes que tienen que controlar que se lleve un buen proceso en la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes que atienden, pero que no coordina con los demás actores educativos. Aquí como podemos observar el concepto de función se encuentra reducido a lo que los demás hacen, no a mi labor como docente, soy la especialista, soy la que conoce de educación especial y por lo tanto la única que puede decirle a los demás (docentes regulares, director, padres de familia) cómo deben trabajar, el único actor invisible en este proceso es el estudiante.

La sexta categorización que encontramos es el denominado "*Las Abandonadas*", éstas son las docentes que conocen sus funciones pero que no las realizan o lo hacen de manera insegura, porque no

sienten apoyo de las personas que ellas consideran sus jefes, directores, asesoras de educación especial, asesoras nacionales, supervisores de circuito. Sus consignas principales son *"a mí nadie me visita", "a mí nadie me avisó", "a mí nadie me dijo"*.

La séptima categorización encontrada son las docentes de apoyo que llamaremos **"Las Reduccionistas"**, éstas docentes pueden o no tener formación en Educación Especial, pero se caracterizan por su dificultad para entender el proceso educativo y por tanto la atención de las necesidades educativas especiales. Dentro de su "práctica" no existe la definición de un proceso, pues no hay credibilidad en la superación de los obstáculos o la consecución de logros de parte de los estudiantes y el contexto educativo.

La octava categorización es el docente de apoyo llamado ***"El Pacifista"***, se caracteriza por ser un docente de recién ingreso en el centro educativo y en algunos momentos que acaba de egresarse o graduarse de la universidad, formación que puede ser en educación especial o en otra área. Su condición de "nuevo", lo coloca en una situación de desventaja con respecto a los otros actores educativos, por lo cual concentra sus esfuerzos en asegurarse un espacio en el contexto sociolaboral del centro educativo. Razón por la cual siempre va a anteponer su relación con los otros actores educativos antes que la atención del proceso educativo del estudiante con necesidades educativas especiales.

La novena categorización es la que llamamos **"Los Caritativos"**, este tipo de docentes son más frecuentes entre los servicios que se encuentran asociados a una discapacidad, como por ejemplo discapacidad múltiple, discapacidad visual o audición y lenguaje, donde por lo general principalmente en espacios rurales las familias no poseen medios económicos para el proceso educativo del estudiante, o en ocasiones deben de escoger entre varios de los hijos para ver en quien realizan la *"inversión"* monetaria que requiere cualquier proceso educativo y por su puesto como es lo común el estudiante con discapacidad no es la elección.

La onceava categorización es la que denominamos ***"Los Creativos"***, este tipo de docente es frecuente en centros educativos donde existe la necesidad (creada o real) de un apoyo en alguna especialidad y sin embargo, la apertura de dicho servicio no se puede dar por cuestión de matrícula u otro factor. Aquí podemos encontrar a los docentes que son nombrados en una especialidad pero que en la práctica funcionan como otra, por ejemplo, servicios de apoyo en retraso mental funcionando como aulas integradas, servicios de apoyo en problemas de aprendizaje que realizan acciones como docentes de apoyo en retraso mental, debido a que el centro educativo no cuenta con este recurso.

Estas son las grandes categorías de docentes de apoyo que durante el proceso de investigación se pudieron observar. Una característica en todas estas categorías es que el mayor ausente del proceso de trabajo que tienen es el estudiante, razón por la cual están siendo nombradas. La tendencia de las docentes de Apoyo de Educación Especial en todas sus especialidades es a articular su quehacer cotidiano en referencia a los otros, aspecto que es una práctica común en el empleado público en general, su escudo principal es el sentirse abandonados por las instancias que los regulan, o el señalar que no saben nada, como una justificante de su falta de acción.

En este caso para las Docentes de Apoyo en Educación Especial es más sencillo depositar la culpa en el otro ya sea, estudiante, padre de familia, docente regular, director del centro educativo, Asesora Regional de Educación Especial, docentes de apoyo, comité de apoyo educativo, jefes de Desarrollo Administrativo y educativo, Director Regional, Asesoras Nacionales, Departamento De Educación Especial, ministerio de educación pública, que asumir la responsabilidad de sus actos, es decir, que no existe una verdadera atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes que son atendidos en su servicio.

Un vistazo a la situación de los estudiantes

En los contextos educativos existen múltiples causas por las cuales un estudiante es remitido a un servicio de educación especial, entre ellas se pueden encontrar, su discapacidad (motora, sensorial o cognitiva), la extraedad, rezago escolar, problemas emocionales, violencia familiar, agresión física,

repetencia, problemas conductuales. En la mayoría de estas causas interviene el factor socioeconómico y cultural del contexto que rodea al estudiante. Las cuales no se encuentran aisladas unas de otras sino que se interrelacionan constantemente en el contexto educativo.

¿Quién es el estudiante que acude a éstos servicios? cada servicio de apoyo ha establecido en sus normas y procedimientos, una serie de características básicas que deben estar presentes a la hora de referir a un estudiante al servicio.

En el caso de los servicios de apoyo como el de Audición y lenguaje y Discapacidad Visual, estas características son claras, es una persona con discapacidad, que requiere de apoyos permanentes o temporales que favorezcan el desempeño en la vida cotidiana de éstos estudiantes, en particular su proceso educativo. Sin embargo, para los otros servicios tales como Retraso Mental, Problemas de Aprendizaje, y Problemas Emocionales y de Conducta, la realidad es otra ya que no hay criterios claros para la definición del estudiante que requiere el servicio⁴.

Este último grupo se puede identificar como el que reúne o agrupa a todos los *"problemas educativos"*, es decir, aquellos estudiantes para los cuales su condición de *"diferentes"* dentro del aula repercute sobre su rendimiento. El caso de los Servicios de Apoyo de Discapacidad Múltiple no se puede agrupar en ninguno de los anteriores, pues, desde la práctica, se puede observar que es un servicio que en ocasiones define al estudiante a partir de una condición de discapacidad y en otras a partir de una condición de *"problema educativo"*; situación que va a depender mucho del contexto donde esté inserto el servicio de apoyo.

es fundamental reiterar sobre su condición de *"eternos ausentes"* tanto en los discursos de los docentes de apoyo, de los docentes regulares y de los cuerpos administrativos institucionales y regionales⁵. Pues es común que los discursos se queden en las justificaciones o explicaciones de las implicaciones que existen al tener que cumplir con lo propuesto en las normativas. Entre excusas y excusas se evidencian los temores y deficiencias que el proceso de atención a las necesidades educativas especiales implica, pero sobre todo se pone de manifiesto que la persona que menos es tomada en cuenta es el estudiante, razón de ser de los profesionales en educación.

Tipos de relaciones que se dan en los centros educativos en torno al trabajo de los Docentes de Apoyo

Las relaciones que se establecen en los centros educativos en torno al trabajo de los Docentes de Apoyo están permeadas por las especificidades geográficas, culturales, socioeconómicas, personales, formativas y conceptuales de los miembros que componen el engranaje de trabajo en dichos centros educativos.

El discurso teórico e ideal se vuelve difícil de alcanzar cuando nos enfrentamos por ejemplo a infraestructuras educativas declaradas en riesgo por la Comisión Nacional de Emergencias, o faltantes de 125 pupitres en una escuela en Santa Cruz, donde los niños se sientan en el suelo, falta de mobiliario, grupos de 40 estudiantes. Sin un entorno educativo en nivel de funcionamiento básico, ¿cómo se ponen en práctica los procesos de inclusión?. La fisura no está en la teorización, sino en las posibilidades del sistema para implementar las estrategias que hagan posible la puesta en práctica de estos mandatos.

desde las experiencias concretas, las funciones o actividades que desarrollan en cada Servicio de apoyo se perciben más reguladas por la diversidad de tipos de docentes de apoyos que van delineándose en un determinado Centro Educativo de acuerdo a su propio bagaje de situación particular como edad, estudios, especialidad, conceptos, contacto o no con otros profesionales de la educación, el grado y profundidad del acompañamiento y orientación recibida, así como la empatía con los otros miembros del centro educativo y su experiencia humana desde una perspectiva integral, que por lo que dicen las normas.

⁴ Ver capítulo 6.

⁵ Dicha situación está muy relacionada con la lógica administrativa que mira hacia la simplificación del trabajo del docente de apoyo, del regular o de los administradores.

Las relaciones se mueven entre dos canales muchas veces disímiles como son el técnico y el administrativo, articulándose entre ellos aspectos de comunicación e incomunicación que inciden directamente en este tejido de actores en una institución, alrededor de la atención de las NEE.

Las relaciones informales entre los diferentes docentes de apoyo mueven datos a nivel informal que afectan directamente las relaciones entre los actores educativos con respecto a la atención de las NEE.

los diferentes actores, y quienes son los que se constituyen en el eje que mueve las funciones en torno a la atención de las NEE, son variados en las diferentes instituciones, en algunos casos es el docente de apoyo, en otros la dirección, en otros la docente de EE para III y IV ciclo, en otros los orientadores juegan un papel protagónico.

Una vez terminada una formación universitaria, con parámetros y lineamientos a seguir, con conceptos y dibujos teóricos de una práctica profesional, los docentes de apoyo llegan de frente a realidades directas y crudas, muchas veces muy complicadas de manejar. La teoría y la formación recibida después de muchos años de estudio y los mismos manuales elaborados por las autoridades del MEP, deberían orientar, hablar y establecer las estrategias que deberían desarrollar para volver real todo lo establecido como ideal y necesario para lograr estos procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con NEE; sin embargo lo real golpea directamente a un docente de apoyo mediatizado por este enjambre de circunstancias.

Bajo parámetros de competencia surgen interrogantes desde ambos docentes como, cuáles son los límites de mi labor y cuáles los límites del otro docente. Como el caso del docente regular que quiere que el docente de apoyo "imparta" su materia, y el docente de apoyo que aduce "no puedo" no estudié matemáticas, o estudios sociales. Cuál es la verdadera funcionalidad del docente de apoyo, cuando el docente regular se siente "vigilado", "fiscalizado". Cuándo el docente de apoyo se siente "irrespetado", o cuándo éste último trasciende los límites del apoyo y empieza a "dictar órdenes" al docente regular. Cómo se visualiza desde el docente regular por ejemplo, ese docente de apoyo que llega recién graduado e irrumpe de pronto en un contexto estructurado hace mucho tiempo.

También se presentaron los casos en positivo donde la cooperación, el apoyo, la gestión, el cambio, el crecimiento mutuo fue posible, a través de esos movimientos internos que tienen que ver con la "actitud" de ambos docentes, o con otros actores, ante una problemática determinada, en medio de una situación social concreta, que lleva a resultados distintos.

El docente de apoyo del Centro de Educación Especial

Las estrategias para ofrecer los diferentes servicios de educación especial han llevado a que dentro del sistema regular costarricense sea común identificar escuelas regulares que albergan y concentran servicios de apoyo fijo e itinerante de educación especial. Éstos, han surgido como una respuesta a la falta de centros de enseñanza especial; a un centro de enseñanza especial sin capacidad de darle cobertura toda la región educativa; a la presión que ejerce una demanda de servicios de educación especial en un área poblacional sin cobertura de los mismos. Esta necesidad y escasez de recursos en las regiones educativas apegados a una visión rehabilitadora, ha dado cabida a la conformación de minicentros de educación especial dentro del sistema regular; un imaginario que se ha consolidado en la comunidad educativa, sustentado en la "especialización", es decir, solo los de educación especial pueden y deben atender a los estudiantes.

Por su parte, para la población integrada y con Necesidades Educativas asociadas a una o varias discapacidades, desde el propio Centro de Educación Especial emerge la figura del **Docente de Apoyo Itinerante del Servicio de la Integración** quien tendrá dentro de su función darle seguimiento a la población estudiantil integrada en el sistema regular. Cada estudiante y su(s) docente(s) regular(es)

recibirá apoyo de esta figura. Cuando no hay Centros o Escuelas de Enseñanza Especial, la sede de estos Docentes de Apoyo puede ser el aquella escuela regular con fachada de minicentro de Educación Especial.

El docente de apoyo itinerante reproduce en alguna medida el imaginario del "minicentro de educación especial". El estigma del requerimiento de la especialización para apoyar y trabajar con ese estudiante, también especial, *itinerante* con este docente de apoyo que se desplaza de centro educativo a centro educativo a cumplir una función de *apoyo* al estudiante integrado. El impacto sobre el estudiante ante "tal nivel de especialización requerida" es que el docente regular termina auto reforzando la idea de que no fue formado en la educación especial y el estudiante integrado se torna un *imposible* para éste último en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Significativamente, cuando se ahonda en los procesos y los criterios de contratación y se desmenuza el perfil del docente de apoyo itinerante que está ocupando estos códigos; se identifica que el profesional al frente de estos códigos no es tan especializado como el imaginario lo sostiene. La misma cultura ministerial que impera para el nombramiento de Docentes de Apoyo en el sistema regular ha alcanzado el proceso de nombramiento de Docente de Apoyo Itinerante al servicio de los procesos de integración.

Los procesos de integración de los estudiantes con NEE asociadas a condiciones de discapacidad se ponen en riesgo por múltiples inconsistencias administrativas, las cuales, no están contribuyendo con una atención integral del estudiante integrado. Si el docente regular y el docente de apoyo itinerante no están logrando articular una estrategia clara de apoyo al proceso de aprendizaje-enseñanza del estudiante, es probable que se logre atender algunas NEE puntuales, pero no se va a lograr desarrollar una propuesta educativa que promueva al estudiante en forma integral.

Por consiguiente, en este contexto, tanto Docente de Apoyo como Estudiante integrado en el sistema educativo regular, se mueven en un ámbito de control y seguimiento administrativo poco claro, donde ni *pertenecen* a la escuela regular, ni pertenecen al Centro de Enseñanza Especial de donde se promovió la integración; por consiguiente, es poco el seguimiento que hay sobre ambos dentro de un proceso de aprendizaje-enseñanza. Es claro el vacío que existe a nivel de seguimiento tanto de parte de la figura del Director así como de las Asesorías Regionales de Educación Especial; donde entre éstas últimas y los Centros de Enseñanza Especial por lo general hay divergencias por criterios técnicos o por el contrario; las primeras les consideran tan especializados que creen que no requieren de la supervisión técnica de una Asesoría Regional en Educación Especial.

Es claro, que mientras persista un *desencuentro de saberes* entre la dimensión educativa "especial" y "regular" alrededor de la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales persistirá un abordaje parcial y no integral en el proceso de aprendizaje del estudiante integrado.

La Formación Universitaria del docente de apoyo de educación especial

En promedio, el tiempo de duración de la carrera de educación especial en las universidades públicas es de cuatro años para obtener un bachillerato, con la opción del diplomado al segundo año del programa de estudios. Entre las universidades privadas esta situación es más variada y el promedio de duración oscila entre los dos años y medio y tres años. La universidad que dura menos es la Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica (UNICA) con dos años y un cuatrimestre.

Para las licenciaturas, el tiempo de duración es de un año aproximadamente tanto para las universidades públicas como las privadas, a excepción de la Universidad La Salle que dura año y medio.

En cuanto a los planes de estudio, hay una tendencia marcada a que las áreas metodológicas y técnicas, y los cursos teóricos y epistemológicos por lo general se ubiquen en los primeros niveles de la carrera ya que se consideran como la base del proceso formativo.

Cuando se habla de prácticas se entienden como las actividades que realizan los estudiantes dentro de centros educativos que ellos eligen o que la propia universidad contacta. En la mayoría de los planes de estudios se pueden ver los cursos teórico-prácticos y en menor medida los que son totalmente prácticos, que generalmente se reducen al curso de la práctica profesional al final de la carrera (ver en anexo 5, Mallas Curriculares). Hay que tener en cuenta que esta situación varía de acuerdo a la oferta de los planes de estudio de las universidades del país.

Es importante señalar la tendencia por parte de las universidades a satisfacer la demanda del mercado, por lo que hay ciertas instituciones ubicadas estratégicamente para cubrir esa población, sin embargo el problema de la calidad de la formación que brindan se refleja en las regiones educativas porque dan una *"formación de garaje/light, vacíos conceptuales y metodológicos, miedos e inseguridades en el desempeño..."*⁶

Por otra parte, en el estudio realizado por la Universidad Nacional⁷ en el año 2004, en relación a la formación que se dan en seis universidades se señala que los planes de estudios de la carrera de educación especial son muy generales, y la mayor frecuencia de cursos se encuentra en las áreas metodológicas y de educación especial en general, en cuanto a las áreas de psicopedagogía y filosofía tienen una menor frecuencia. Con el fin de ejemplificar lo anterior, a continuación se presenta un cuadro comparativo de la tendencia de los énfasis en las áreas de formación.

Desde el punto de vista de los estudiantes, la demanda por cursos teórico-metodológicos dentro del plan de estudios es muy importante para su formación, además, de cursos enfocados a la investigación que les permitan hacer frente a la diversidad dentro de las aulas y poder hacer propuestas pedagógicas acordes a las necesidades de las y los estudiantes. Esa tendencia se marca claramente cuando se les pregunta a algunos estudiantes de la carrera de educación especial, sobre los cursos que consideran más importantes durante su formación profesional.

Señalan los estudiantes de la Universidad Nacional que los cursos más importantes del plan de estudio son el de discapacidad y aprendizaje, investigación en el aula, evaluación de las necesidades educativas especiales, programación y planeamiento y ayudas técnicas. Además, los estudiantes inician con un diplomado en I y II ciclo que les permite conocer la dinámica del docente en el aula regular y tener dentro del mismo plan cursos teórico-prácticos que fomentan el contacto del estudiante universitario con los centros educativos.

Por otro lado los estudiantes⁸ de la Universidad Interamericana consideran que los cursos teóricos y prácticos son fundamentales en su formación, en el nivel de bachillerato los cursos que señalan como básicos son sistemas de comunicación y el de la persona con necesidades educativas. A nivel de licenciatura, para el caso del énfasis en terapia del lenguaje, los estudiantes indican que los cursos específicos como el de anatomía, audiología, psicología, diagnóstico pedagógico y comunicación oral son fundamentales para su formación profesional. Asimismo, las fortalezas del plan de estudio es la práctica que realizan.

Los estudiantes de la Universidad Católica mencionan los cursos de evaluación, conceptos programáticos I, II y III, desarrollo biopsicosocial del niño I y II, teorías de aprendizaje, evaluación, diagnóstico y programación como fundamentales. Y la fortaleza del plan de estudio es que *"refuerza mucho la parte humana y espiritual del alumno"*⁹ y promueve la práctica.

Los estudiantes de la Universidad La Salle a diferencia de los estudiantes de las otras universidades consultadas, consideran importante en su formación los cursos de aspectos socioculturales de las

⁶ Brenes, Alice. Informe Final "funciones de docentes de apoyo, CENAREC, setiembre, 2006.

⁷ Plan de estudios de la Carrera de Bachillerato educación Especial con énfasis en Integración y Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración. Universidad Nacional, División de Educación Básica, 2005

⁸ Cuestionario aplicado a estudiantes de la U. Interamericana, 2006

⁹ Cuestionario aplicado a estudiante de la UCatólica, 2006

personas sordas, práctica supervisada y planeamiento, cursos que les aclare la población con la que trabajarán desde el ámbito social y cultural de la especialidad.

Como se ha mencionado, hay una demanda por parte de los estudiantes hacia los cursos teórico-metodológicos-prácticos, esta situación se refleja en las debilidades que algunos estudiantes señalan dentro del plan de estudio de cada universidad.